

CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS POLÍTICAS: REFLEXIONES DESDE NUESTRAS PRÁCTICAS DE CONOCIMIENTO SITUADO (TOMO I)

POR

Xochitl Leyva, Rosalva Aída Hernández, Jorge Alonso, Mariano Báez, Axel Köhler,
Arturo Escobar, Esteban Krotz, Marcio D'Olne Campos, Eduardo Restrepo,
José Antonio Flores, Diana Reartes, María Bertely, Sergio Mendizábal,
Jaqlb'e Lucrecia García, Héctor Nahuelpán, Gunther Dietz,
Laura S. Mateos, Morna Macleod, Ángela Ixquic Duarte, Lina Rosa Berrío,
María José Araya, Sabine Masson, Virginia Vargas, Aura Cumes,
Juan Ricardo Aparicio, Mario Blaser, Jenny Pearce, Joanne Rappaport,
Shannon Speed, Mariana Mora, Charles R. Hale, María Isabel Casas,
Michal Osterweil, Dana Powell, Gilberto Valdés, Rafael Sandoval, Rocío Salcido,
Mónica Gallegos, Martín González, Rocío Martínez,
João Pacheco de Oliveira, Mercedes Olivera, Sylvia Marcos,
Rodrigo Montoya, María Lugones y Walter Mignolo
Presentación Arturo Escobar
Prólogo de Boaventura de Sousa Santos

Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima
CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM
2011

ÍNDICE GENERAL

TOMO I

Presentación

Arturo Escobar

Introducción

Prácticas de conocimiento situado en un mundo globalizado

Xochitl Leyva Solano

Prólogo

Boaventura de Sousa Santos

6

Primera parte

Genealogías del conocimiento antropológico y prácticas políticas

Capítulo 1

En el Sur y del Sur: sobre condiciones de producción y genealogías de la antropología académica en América Latina

Esteban Krotz

22

Capítulo 2

Por una antropología tropical. Ciencia, subjetividad, ética y responsabilidad social

Mariano Báez Landa

62

Capítulo 3

SURear, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los indígenas

Marcio D'Olne Campos

97

Capítulo 4

Red de Antropologías del Mundo: intervenciones en la imaginación teórica y política de la práctica antropológica

Eduardo Restrepo y Arturo Escobar

133

Segunda parte

Investigación participativa entre lenguas, culturas y subjetividades

Capítulo 5

Por una lingüística crítica en México: reflexiones, acciones y prospecciones

José Antonio Flores Farfán

165

Capítulo 6

Subjetividad y trabajo de campo en la investigación socioantropológica sobre sexualidad y prevención de VIH/SIDA

Diana L. Reartes

204

Capítulo 7	
De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alterno desde Chiapas, México	
<i>María Bertely Busquets</i>	237
Capítulo 8	
Del encantamiento a la colisión. Interculturalidad y espiritualidad en una investigación democrática y participativa	
<i>Jaqolb'e Lucrecia Ximena García y Sergio Mendizábal</i>	278
Capítulo 9	
Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad	
<i>Héctor Nahuelpán</i>	315
Capítulo 10	
Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa	
<i>Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés</i>	347
TOMO II	
Tercera Parte	
Descentrar los términos del debate: feminismos, género y epistemologías indígenas	
Capítulo 11	
Hacia una antropología socialmente comprometida desde una perspectiva dialógica y feminista	
<i>Rosalva Aída Hernández Castillo</i>	7
Capítulo 12	
Género, análisis situado y epistemologías indígenas: descentrar los términos del debate	
<i>Morna Macleod</i>	41
Capítulo 13	
Saberes en diálogo: mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento	
<i>Ángela Ixquic Duarte Bastian y Lina Rosa Berrío Palomo</i>	80
Capítulo 14	
La antropología social desde la investigación participativa junto a las parteras del COMPITCH	
<i>María José Araya</i>	118
Capítulo 15	
Transformar la investigación desde las prácticas feministas poscoloniales. De vuelta a mi experiencia etnográfica y activista con Tzome Ixuk	
<i>Sabine Masson</i>	150

Capítulo 16 Itinerario de los otros saberes <i>Virginia Vargas Valente</i>	183
--	-----

Cuarta parte
Insurrección de saberes e investigación críticamente comprometida

Capítulo 17 La presencia subalterna en la investigación social: reflexiones a partir de una experiencia de trabajo <i>Aura Cumes</i>	215
--	-----

Capítulo 18 La “ciudad letrada” y la insurrección de saberes subyugados en América Latina <i>Juan Ricardo Aparicio y Mario Blaser</i>	249
---	-----

Capítulo 19 “Avanzamos porque estamos perdidos”. Reflexiones críticas sobre la coproducción de conocimiento <i>Jenny Pearce</i>	291
---	-----

Capítulo 20 Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica <i>Joanne Rappaport</i>	327
---	-----

Capítulo 21 Acerca de nuestras experiencias de co-teorización <i>Axel Köhler</i>	370
--	-----

Capítulo 22 Forjado en el diálogo: hacia una investigación activista críticamente comprometida <i>Shannon Speed</i>	408
---	-----

Capítulo 23 Reflexiones desde el zapatismo: la producción de conocimientos en una investigación dialógica de compromiso social <i>Mariana Mora</i>	444
--	-----

Capítulo 24 Entre el mapeo participativo y la “geopiratería”: las contradicciones (a veces constructivas) de la antropología comprometida <i>Charles R. Hale</i>	482
--	-----

Capítulo 25 Fronteras borrosas: reconocer las prácticas de conocimiento en el estudio de los movimientos sociales <i>María Isabel Casas, Michal Osterweil y Dana Powell</i>	513
---	-----

Capítulo 26	
Reflexiones ético-políticas desde los talleres de paradigmas emancipatorios	
<i>Gilberto Valdés Gutiérrez</i>	550
Capítulo 27	
¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica teórico-política	
<i>Xochitl Leyva Solano</i>	591
Reflexiones para proseguir el debate...	
<i>Jorge Alonso, Rafael Sandoval, Rocío Salcido, Mónica Gallegos, Martín González y Rocío Martínez Moreno (Seminario sobre Movimientos Sociales, Sujetos y Prácticas)</i>	630
...Y re-abrir las prácticas de conocimiento	
Tradiciones etnográficas y construcción de conocimientos en antropología	
<i>João Pacheco de Oliveira</i>	693
Cuando la cultura se convierte en política	
<i>Rodrigo Montoya Rojas</i>	719
Investigar colectivamente para conocer y transformar	
<i>Mercedes Olivera Bustamante</i>	743
“En sus propios términos”: reflexiones para una epistemología decolonial	
<i>Sylvia Marcos</i>	772
Hacia metodologías de la decolonialidad	
<i>María Lugones</i>	790
El problema del siglo XXI es el de la línea epistémica	
<i>Walter Mignolo</i>	816
Acerca de los(as) co-autores(as)	842

Prólogo

Boaventura de Sousa Santos
bsantos@ces.uc.pt

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

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

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

Entiendo por *epistemología del Sur* el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de

nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento. Nuevos procesos y nuevas relaciones que se organizan a partir de las prácticas de las clases y los grupos sociales que han sufrido de manera sistemática la destrucción, la opresión y la discriminación causadas por el capitalismo, por el colonialismo y por todas las naturalizaciones de la desigualdad en que se han desdoblado, sean ellas el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la Madre Tierra reducida a naturaleza inerte, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material como superior a lo espiritual y todos los demás fundamentalismos económicos, políticos y culturales que intentan bloquear la imaginación emancipatoria y desacreditar la lucha por las alternativas.

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

El Sur que vive, piensa, siente y lucha en las páginas de este libro está geográficamente localizado, pero la situación y la condición humana de que da cuenta abre espacios para articulaciones translocales desde donde puede surgir el único universalismo digno de los humanos, el universalismo desde abajo construido a partir de traducciones interculturales y articulaciones entre repertorios de narrativas y

¹ Hay también un Norte global en los países del Sur constituido por las élites locales que se benefician de la producción y la reproducción del capitalismo y del colonialismo. Es lo que llamo el *Sur imperial*.

prácticas de lucha contra la opresión, una red infinita de cosmopolitismos parciales subalternos e insurgentes.

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

En ese marco, este libro invita a profundizar las epistemologías del Sur en nuevas direcciones. Considerando algunas de sus contribuciones, en lo que sigue me concentro en aclarar algunas de las especificidades de las epistemologías del Sur frente a otras tradiciones de teoría crítica. La pregunta que me propongo contestar es en qué

² Sobre la *epistemología del Sur* véase Sousa Santos (2005, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b). Véase también Sousa Santos y Meneses (2009).

³ El fundamento de la *ecología de saberes* es que no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo sobre una ignorancia en particular. Por eso, conocer significa reconocer que hay otros conocimientos.

⁴ La *traducción intercultural* es entendida como el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles.

se distinguen las epistemologías del Sur (ES) de las teorías críticas desarrolladas en el marco de las epistemologías del Norte, específicamente de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (EF).

El humano con el no humano

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

Para las ES, en cambio, los griegos no son el comienzo ya que mucho de lo que lograron fue el resultado de inspiraciones africanas, árabes, persas, hindúes y chinas; además, su conversión en razón y fuente del universalismo europeo es un acontecimiento muy tardío, de mediados del siglo XIX, un acontecimiento políticamente cargado que elimina la enorme riqueza y diversidad de la tradición grecolatina para transformarla en el canon del imperialismo europeo, o sea, del nacionalismo europeo

empeñado en destruir todos los demás nacionalismos del mundo en nombre del capitalismo y el colonialismo. Así, no todo el nacionalismo es reaccionario, y cuando lo es la lucha no puede ser conducida en nombre del universalismo europeo sino en su contra. Luchar contra el nacionalismo en nombre del universalismo europeo es luchar con las armas que éste usa para defenderse.

La dialéctica de la EF se asienta en la contradicción entre lo humano y la naturaleza. El individuo autónomo nace en esa contradicción. La dialéctica consiste en que los logros del individuo en la construcción de su humanidad, al mismo tiempo que se consiguen en lucha contra la naturaleza, acaban por provocar la afirmación de ésta por vía de una caída regresiva en la animalidad y la barbarie. No es un retorno sino un deterioro fatal. Es una dialéctica negativa que tiene en Friedrich Nietzsche su principal inspirador y en el nazismo su cabal comprobación (con lo que liberan a Nietzsche del peso de haber inspirado el nazismo y lo transforman en el visionario de los peligros que estaban ya en el horizonte).

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

abstractas: en cuanto *natura naturans*,⁵ la naturaleza manda; en cuanto *natura naturata*, la naturaleza obedece.

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

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

⁵ La *natura naturans* y la *natura naturata* son dos expresiones latinas, originarias de la filosofía medieval occidental, muy elaboradas por el filósofo Baruch de Spinoza. La idea central es que lo que llamamos naturaleza es al mismo tiempo dos cosas muy distintas. La *natura naturans* es la naturaleza en su sentido activo, la naturaleza viviente que se autoproduce según sus propias causas. La *natura naturata*, al contrario, es la naturaleza en su sentido pasivo, las cosas creadas o hechas y disponibles. Spinoza criticaba a Descartes por concebir la naturaleza solamente en cuanto *natura naturata*, transformándola así en una cosa extendida (*res extensa*) al servicio arbitrario de los humanos. Al contrario, para Spinoza las dos concepciones eran dos lados de la misma moneda y su conjunto era deus: *deus sive natura*, deus, o sea, la naturaleza.

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

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

Ampliar el horizonte de inteligibilidades para ampliar el horizonte de posibilidades

Al hacer presentes otras versiones, las ES amplían el horizonte de inteligibilidades con el objetivo de ampliar el horizonte de posibilidades. Por ellas, al contrario de la EF, el liberalismo no es asumido como un paso necesario en el camino de la emancipación ni el capitalismo es el eslabón necesario para llegar al socialismo. Liberalismo y

capitalismo no pueden ser redimidos dialécticamente porque en ambos el hilo de la obediencia fue cortado, las relaciones de sustentabilidad de la vida fueran sustituidas por las relaciones de producción material, y la espiritualidad de la *natura naturans* fue exilada hacia los reinos de dioses que pueden o no existir y que, si existen, son fácilmente embaucados por los humanos, ya que no castigan sin consentimiento ni exigen verdaderos sacrificios.

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

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

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

La utopía está igualmente presente en la EF y en las ES, pero éstas la conciben de modos distintos y le dan espacios diferentes. La utopía en la EF es una hipótesis desesperada y poco convincente, ya que lo que domina es la dialéctica negativa, los procesos históricos que transforman las más genuinas aspiraciones de emancipación y las brillantes superaciones de la animalidad en el regreso sin progreso a la opresión, el totalitarismo y la animalidad bárbara. El trasfondo de la EF es la ocurrencia del fascismo y del nazismo y el ya visible fracaso de la revolución proletaria. Según la EF, tanto en Oriente como en Occidente emergen nuevos totalitarismos de diferentes tipos. El socialismo, que no atenta contra y al contrario realiza plenamente la autonomía del

individuo liberal, es la salida utópica de la EF, una utopía a la medida de la historia de Occidente e imaginada como futuro emancipatorio de Europa.

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

Es una utopía paradójicamente más difícil y menos desesperada que la utopía de la EF. Más difícil porque la descolonización implica la reconstrucción del vínculo mando-obediencia, la primacía de las relaciones de sustentabilidad de la vida por encima de las relaciones de producción material, y la reactualización de la suprimida pero no eliminada espiritualidad de la *natura naturans*. Se trata, pues, de algo mucho

más amplio que la sustitución de las relaciones capitalistas de producción material por relaciones socialistas de producción material. Pero, por otro lado, es una utopía menos desesperada porque el colonialismo, al contrario del capitalismo, al mismo tiempo que animaliza, exterioriza. El colonizado sólo interesa al colonizador como *natura naturata*, como recurso natural, y por eso puede seguir viviendo según sus vínculos ancestrales con la *natura naturans* en todo lo que no colisiona con la expropiación sistémica. O sea, el colonialismo, al contrario del capitalismo, permite el gobierno indirecto, esto es, el control del colonizado sobre lo que no interesa al colonizador. Sus modos de vida y de gobierno local (no nacional), sus costumbres y dioses ancestrales, sus vínculos con la *natura naturans* son irrelevantes si no interfieren con la apropiación/violencia y los misioneros quedan satisfechos con la adhesión superficial y aceptan la astucia de la razón del colonizado como parte de la convivencia subordinada. En otras palabras, el obrero pertenece más íntimamente al capitalista que el colonizado al colonizador, y por eso las historias del Sur global son más diversas y ricas que las historias de los obreros en cuanto obreros.

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

historia, las ES oponen el optimismo trágico que resulta del encuentro entre múltiples historias. Y es aquí donde entra en juego el contenido de esta obra colegiada.

De las teorías de vanguardia a las teorías de retaguardia

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

Para la EF esta concepción de Lukacs es demasiado optimista para el tiempo que viven, un tiempo en que ya hay señales evidentes de la traición de la clase obrera a sus objetivos revolucionarios, una traición dramáticamente presente en la emergencia del estalinismo. En esta visión la coincidencia entre la teoría y la práctica está rota y quizás para siempre. El problema no es solamente el estalinismo sino también el efecto destructivo sobre todo el proceso de reflexión y autorreflexión causado por la sociedad de consumo. Para sobrevivir y mantener su integridad el pensamiento crítico tiene que aislarse, separarse, resguardarse, de hecho, refugiarse en una torre de marfil. Es tal vez la manifestación más contundente del pesimismo revolucionario de la EF.

El contexto de las ES es más complejo. Nuestro tiempo parece demasiado tardío para ser revolucionario y demasiado prematuro para ser prerrevolucionario. Se habla hoy de revoluciones pero no de La Revolución. Particularmente en América Latina la

palabra “revolución” está de nuevo en la agenda política, sea la revolución bolivariana, la revolución ciudadana o la revolución comunitaria. Pero todas estas revoluciones emergen de procesos democráticos liberales y, al contrario de La Revolución, no significan rupturas radicales con la sociedad prerrevolucionaria ni son la expresión del movimiento histórico de una clase revolucionaria bien definida. Al contrario, son complejos procesos políticos hechos de rupturas y de continuidades con el *statu quo* prerrevolucionario, movilizados por fuerzas políticas heterogéneas y sustentadas en bloques (pluri)nacionales-populares muy inestables.

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

El contexto de las ES es la permanencia de la rebelión, quizás ahora más evidente dada la ausencia no sólo de La Revolución sino también del drama de la ausencia-presencia de La Revolución. La rebelión, al contrario de La Revolución, no se deja teorizar desde fuera, desde lejos y mucho menos desde antes o desde después.

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

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

En ese marco, una lectura atenta de este magnífico libro revela con una precisión y una veracidad impresionantes todos los temas que aquí expongo: el humano con el no-humano en relaciones de mando-obediencia, de sustentabilidad de la vida por encima de la producción material y de vivencias de sentidos materiales y espirituales; la ampliación del horizonte de inteligibilidades como condición para extender el horizonte

de posibilidades; las utopías a la medida de las historias y de las luchas; el difícil camino de autorreflexión y de autotransformación que conduce de las teorías de vanguardia a las teorías de retaguardia. Nuevas y alentadoras direcciones, está dicho, para profundizar las epistemologías del Sur. Creo que los lectores que no se sientan transformados después de leerlo deben cuestionar su vida y volver a leerlo.

Bibliografía

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

Primera parte

Genealogías del conocimiento antropológico y prácticas políticas

Capítulo 1

En el Sur y del Sur: sobre condiciones de producción y genealogías de la antropología académica en América Latina

Esteban Krotz
kroqui@prodigy.net.mx

El siglo veinte, que nació anunciando paz y justicia,
murió bañado en sangre y dejó un mundo mucho
más injusto que el que había encontrado.

El siglo veintiuno, que también nació anunciando
paz y justicia, está siguiendo los pasos del siglo
anterior.

Allá en mi infancia, yo estaba convencido de que
a la luna iba a parar todo lo que en la tierra se
perdía.

Sin embargo, los astronautas no han encontrado
sueños peligrosos, ni promesas traicionadas, ni
esperanzas rotas.

Si no están en la luna, ¿dónde están?

¿Será que en la tierra no se perdieron?

¿Será que en la tierra se escondieron?

Eduardo Galeano (2008: 339)

Introducción

En la antropología mexicana –y algo semejante parece valer también para otras disciplinas sociales y humanas del país– se observa con cierta frecuencia una curiosa contradicción entre la realidad objetiva y la percepción subjetiva.⁶ Porque, mientras que cada tanto se escucha en cualquier ámbito académico y profesional la queja de que la antropología está “en crisis”,⁷ la disciplina como tal parece disfrutar de muy buena salud.

⁶ Este texto es resultado del proyecto de investigación *Antropología de la Antropología (A de la A)*. Para una breve descripción véase en línea: <www.adelaredmifa.org>, creado en 2006 por la Red Mexicana de Instituciones de Formación de Antropólogos (Red MIFA) y apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de México. Muchas de las situaciones descritas y analizadas en lo que sigue provienen de la “participación observante” del autor en la vida académica de diversas instituciones y en el citado proyecto *A de la A*. Partes de su contenido han sido presentadas en ocasiones previas (en el Seminario Internacional Las Ciencias Sociales: Reflexiones sobre su Futuro y Retos, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, agosto de 2007; y en la Reunión Nacional de Investigadores a propósito de la celebración de los 35 años del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en septiembre de 2008. También véase Krotz 2007).

⁷ Una expresión clásica en este sentido es la primera oración del editorial del primer número de la revista *Nueva Antropología*, de 1975, que, por cierto, contiene la justificación implícita del nombre de la nueva

Al menos en lo que a la antropología académica se refiere, es patente el crecimiento constante de instituciones y de programas de estudio de licenciatura, maestría y doctorado desde mediados de la década de 1970 hasta la actualidad.

Según la opinión de un antropólogo que ha abordado de manera más detenida el proceso de generación del conocimiento científico de la disciplina, Vere G. Childe,⁸ la antropología sería una disciplina francamente exitosa pues el aumento del número absoluto de los miembros de una especie (lo cual está ligado al aumento del número promedio de los miembros pertenecientes a una comunidad local) resulta para él una señal inequívoca de su avance en la evolución (Childe 1977: 19 y ss.). Sin embargo, no debe olvidarse que este crecimiento era analizado como resultado de una adaptación triunfante al medio ambiente, y si bien el proceso adaptativo comporta una dimensión activa (*transformación del medio ambiente*), también tiene –especialmente en las largas fases iniciales del progreso humano– una dimensión pasiva, de *amoldamiento al medio ambiente*. Precisamente, la ecología cultural de Julian H. Steward (1997), en un intento por corregir y precisar las ideas de los neoevolucionistas “universales” como Childe, analizaba las relaciones entre dicha adaptación y las metamorfosis de la esfera sociocultural misma, postulando una relación dialéctica entre el medio ambiente transformado y la cultura de la sociedad que lo habita.

Hay que preguntarse, en consecuencia, si el progreso de una “especie” de conocimiento, en este caso de la antropología, ha tenido y/o tiene un “costo” que consiste en cierta transformación de la misma especie que se adecua al ambiente (al que ella misma ha contribuido –y sigue contribuyendo– a transformar). “Costo” significaría aquí una modificación de la especie que implique un cierto cambio de su

publicación periódica: “Se escucha cada vez con mayor frecuencia que la antropología atraviesa en la actualidad por una profunda crisis” (Editores 1975: 3).

⁸ Véase no solamente la importancia que otorga al conocimiento en la elaboración de su modelo evolutivo (Childe 1977: 219 y ss.), sino también su libro sobre el tema (Childe 1956).

identidad. ¿Qué cambios pueden observarse en la auto y heteroidentificación de la antropología mexicana durante el último medio siglo? ¿Cómo se pueden evaluar estos cambios favorables a la reproducción del gremio y de sus instituciones y programas de formación?

El objetivo del presente capítulo es más limitado que el campo demarcado por estas dos preguntas y se halla más interesado en las perspectivas del futuro cercano que en la reconstrucción del pasado. Por consiguiente, caracteriza primero a la antropología mexicana como una *antropología segunda*, en el sentido de una antropología surgida como resultado de un proceso de difusión. En seguida analiza la antropología mexicana –académica– actual en el contexto de los cambios profundos del sistema de educación superior y de investigación científica del país iniciados a mediados de la década de 1980, lo que lleva a considerar también el potencial intrínsecamente cuestionador e incluso deslegitimador de la antropología como tal. La parte final del capítulo argumenta a favor de la recuperación de una dimensión perdida de la antropología: la utopía.

La antropología mexicana en el Sur y del Sur

Como otros historiadores de nuestra disciplina, Ángel Palerm (1974: 96, véase también Krotz 2004a: 173-216) ha señalado el encuentro entre americanos y europeos como el momento decisivo para el surgimiento de la “pregunta antropológica” moderna de Occidente y como uno de los principales antecedentes de la ciencia antropológica propiamente dicha, la cual se cristalizó como tal durante la segunda mitad del siglo XIX. Visto en retrospectiva, durante el siglo antepasado se dieron intentos bastante semejantes en muchos lugares en ambos lados del Atlántico para formular y abordar la citada “pregunta antropológica”: la pregunta sobre la diversidad sociocultural en el mundo, la cual implica la indagación sobre su pasado y su devenir, sobre sus

características y sus causas, sus alcances, su profundidad y su futuro.⁹ Dentro de ese afán se deben considerar la fundación de museos en diversas regiones del subcontinente latinoamericano, que incluían la atención a la historia antigua y colonial, los intentos de inventariar las formas de vida social en las diferentes regiones del país y los debates sobre su evolución, teñidos éstos con fuerza por la recepción de las ideas de los principales pensadores del positivismo europeo. Sin embargo, la ciencia antropológica como la conocemos hoy día nace en el seno y como producto de la civilización europea, y cuando dicha disciplina académica y actividad profesional se establece en México, lo hace, al igual que en todo el Tercer Mundo, como resultado de un proceso de *difusión* que prácticamente borra los vestigios de los antecedentes propios de la antropología en estos países.

A veces, al usar el término “difusión” se deja de lado el hecho de que la imposición y la imitación son solamente dos de sus posibilidades y que incluso estos dos mecanismos de difusión no siempre significan que se implante en otro lugar un elemento cultural petrificado. Más bien, a menudo las condiciones socioculturales concretas del destinatario de un proceso de difusión transforman el elemento recibido y lo integran de una manera que puede resultar bastante distinta de la del lugar de origen (aunque también es posible que se imponga con una fuerza tal que modifique y hasta sustituya características propias del lugar de recepción).

Así, por ejemplo, mientras que en muchas sociedades europeas la antropología ocupa actualmente un lugar relativamente modesto en comparación con la sociología, las ciencias políticas y la historia cultural, en México la relación entre todas estas disciplinas sociales es más bien la de una relación entre iguales. Asimismo, aunque la antropología mexicana adoptó en buena medida el modelo de los “cuatro campos” de la antropología estadounidense, el ascendiente de las cuatro ramas mencionadas no es

⁹ He tratado de elaborar esta perspectiva en Krotz (2004a: 49 y ss.), y en Krotz (2005).

igual que en los Estados Unidos, ya que aquí se hizo mucho más vigoroso el estudio de la historia antigua propia, en virtud de la riqueza de los testimonios arqueológicos visibles en casi todo el país y de su importancia para el debate sobre la identidad nacional.

Considerando la existencia de elementos sociales y culturales comunes y similares entre las regiones y los países que durante mucho tiempo fueron colonias europeas y que también después de su independencia formal siguieron –y siguen– dependiendo fuertemente de las decisiones económicas, políticas, militares y científico-educativas tomadas en las metrópolis y en algunas de las ex colonias incorporadas al primer círculo de poder, como los Estados Unidos y Canadá,¹⁰ puede hablarse de las antropologías segundas como *antropologías del Sur*.¹¹

La introducción de este término no debe hacerse sin dejar en claro que el principal significado de la distinción Norte-Sur no es de tipo geográfico, aunque la geografía siempre ha sido un factor político, económico, tecnológico o militar importante en la generación, circulación y uso de conocimientos.¹² Por otra parte, es obvio que hay islas “norteñas” en muchas regiones y ciudades del Sur, donde las expectativas de vida, el nivel de ingreso, el acceso a los bienes culturales universales, etc., se asemejan a e incluso superan los promedios observables en los países hegemónicos del Norte, mientras que en muchas áreas rurales y urbanas del Norte se aprecian cada vez más segmentos poblacionales en condiciones típicamente “sureñas”, tales como la falta de

¹⁰ No se pueden considerar aquí los casos especiales de la antropología de Australia y Japón. Para una primera aproximación a estas tradiciones véanse los capítulos correspondientes en la obra colectiva *Antropologías del mundo* (Lins Ribeiro y Escobar 2008).

¹¹ Véase para este enfoque Krotz (1993), Krotz (2008) y Medina (2004).

¹² Véase sobre la “geopolítica del conocimiento” a Negrón (2007: 411 y ss). Un interesante ejemplo de la profunda diferencia entre Norte y Sur, a veces negada por la fascinación por la supuesta “globalización”, es la asimetría en las relaciones con el Fondo Monetario Internacional: en vez de ser influenciados por dicho Fondo, los países del Norte influyen sobre él, mientras que en el Sur “el Fondo ha impuesto en múltiples ocasiones una tiranía económica a aquellas naciones que necesitaban de su financiación, obligándolas a adoptar en su política interna sus prescripciones, aun cuando fueran nefastas para su economía” (Martín 1999: 47). O sea, sigue vigente lo que se ha apuntado para la experiencia de campo de Claude Lévi-Strauss en Brasil hace más de medio siglo: “Allá se muere de hambre; aquí se paga para adelgazar” (Clément 2003: 16).

satisfactores básicos, la duración de vida e ingreso familiar limitados en relación con la procedencia y las condiciones laborales, la inseguridad jurídica y el poco peso en la conformación de las decisiones políticas.

Esta observación sirve también para hacer ver que no son lo mismo “antropologías en el Sur” y “antropologías del Sur”. El proceso de difusión de las *antropologías primeras* u *originarias* produjo antropologías segundas *en* el Sur que desde entonces se han desarrollado de manera diversa y de acuerdo con las características socioculturales generales de cada región –en el caso de América Latina, por ejemplo, con los denominadores comunes derivados de la Colonia– y luego con las de cada país, especialmente las de los sistemas educativos y de ciencia y tecnología. Las diferencias entre las antropologías nacionales proceden, además, de la influencia predominante durante la fase inicial de la difusión de una o varias antropologías primeras específicas en cada país. Efectivamente, en ese inicio desempeñaron casi siempre un papel importante proyectos de investigación patrocinados desde algún país del Norte, el cual se convirtió a menudo, después, en uno de los principales lugares de formación de grado o de posgrado para los primeros antropólogos del país sureño en cuestión.

Puede decirse, por consiguiente, que hablar de “antropologías en el Sur” significa, en primer lugar y ante todo, hablar de nuevos “‘sujetos’ del conocimiento” (Boivin, Rosato y Arribas 1998: 16), o sea, de comunidades antropológicas nacionales, con sus instituciones, programas de formación, publicaciones, etc., las cuales utilizan un *instrumento cognitivo* generado de manera original para ellos como *objetos* del conocimiento.

En segundo lugar, significa hablar del *uso* de la antropología en condiciones socioeconómicas y político-culturales en general muy diferentes de las de los países norteamericanos en los inicios de la antropología y en la actualidad: son condiciones de

negación directa e inmediata de los mínimos de calidad de vida humana propiamente dicha para muy grandes e incluso mayoritarios segmentos de las poblaciones nacionales, las cuales están marcadas tanto por la multiculturalidad basada en sus pueblos originarios (lo cual incluye en América Latina la tercera y cuarta “raíz”) como por la importada desde los países norteros hegemónicos.

En tercer lugar, es patente –al menos en el caso de las antropologías latinoamericanas– que éstas, a diferencia de las antropologías primeras, se han ocupado principalmente de la *otredad interna*, tratando de generar, además, muchas veces de modo explícito, los conocimientos necesarios para el cambio sociocultural visiblemente urgente, tanto el dirigido desde las diferentes instancias del Estado como el impulsado desde diversos segmentos de la sociedad civil.

Por lo anterior, es obvio que el término antropologías del Sur encierra una cierta ambigüedad. Por una parte, denota una mezcla bastante desarticulada entre elementos cognitivos importados, a veces orientados persistentemente por la dinámica de sus fuentes, a veces más o menos frágilmente enraizados en una situación sociocultural que este conocimiento de origen nortero contribuyó a producir.¹³ Por otra parte, el término apunta al conjunto de esfuerzos teóricos y organizativos para desarrollar, a partir de dicha mezcla, de modo consciente y explícito, un instrumento de conocimiento *propio* y/o para usarlo con una perspectiva diferente de la que animó sus inicios y cuyos rasgos colonialistas –tanto internacionales como internos– todavía marcan el mundo actual. Podría decirse también que estos esfuerzos parecen contener muchas veces algún componente emancipador, a veces más nacionalista y antiimperialista, a veces más clasista-revolucionario y altermundista.

¹³ Esta dialéctica entre transformación colonial y conocimiento ha sido tematizado inicialmente, hace ya algún tiempo, por Asad (2002).

Una pregunta importante que todavía ha sido poco analizada es la pregunta por el grado o el sentido en que estas condiciones implican una transformación de la *lógica norteña* de la generación de conocimiento antropológico científico¹⁴ y, por consiguiente, hasta qué grado o en qué sentido se podría o debería hablar ya de *Otros* (Boivin, Rosato y Arribas 1998: 16, énfasis mío) nuevos sujetos de conocimiento y de una posible transformación de la “otredad” cultural como una ‘no occidentalidad’” (Gledhill 2000: 379) en una otredad desligada de *cualquier* hegemonía etnocéntrica.

Todo lo anterior hace sugerente el autoanálisis permanente de la antropología mexicana como una antropología segunda para conocer de este modo parte importante de las condiciones generales de la existencia y de las actividades de los investigadores, docentes, profesionales y estudiantes de la disciplina. Tal autoanálisis se beneficiaría mucho de la comparación con la situación de otras antropologías y en especial de las del Sur y latinoamericanas.¹⁵

El Triángulo de las Bermudas político-científico-institucional actual

El “Triángulo de las Bermudas” fue una expresión de moda en las décadas de 1960 y 1970 que derivó de la denominación de una región geográfica en el Caribe –en la cual supuestamente han desaparecido, sin dejar rastro ni encontrar explicación, una gran cantidad de barcos y aviones– a un mote que designa una amenazante posibilidad de desvanecimiento repentino y no esclarecido de un fenómeno cualquiera. La expresión viene al caso porque en la actualidad la antropología mexicana se enfrenta simultáneamente a tres fuerzas que tratan de modelarla de tal modo que se encuentra en peligro de perder su perfil propio acostumbrado.

¹⁴ Como se enfatizará también más adelante, el calificativo “científico” no se refiere al tipo de prácticas usuales en las ciencias naturales, sino a la forma general de conocimiento llamado ciencia.

¹⁵ Véase en este sentido el texto introductorio a la obra editada por Lins Ribeiro y Escobar (2008) y el ensayo de Tadvald (2008).

Cada una de las tres fuerzas obra, ante todo, aunque no solamente, a través de una pléyade de mecanismos llamados “de evaluación”, dirigidos con modalidades, criterios, temporalidades y consecuencias variadas a individuos, grupos, programas e instituciones académicas, y cuya era se inauguró en 1984 con el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Concebido éste originalmente como un complemento salarial a modo de premio a actividades extraordinarias de investigación científica y presumiblemente ligado a un programa de fomento del posgrado nacional –ambas estrategias creadas en respuesta al repentino empeoramiento de las condiciones laborales en la academia mexicana a causa de la llamada “crisis de la deuda externa” de 1982 y las devaluaciones y carestías subsiguientes– se convirtió pronto en una parte indispensable del ingreso de muchos académicos.¹⁶

Visto en retrospectiva, obró también como detonador de un conjunto cada vez más grande de mecanismos utilizados para aumentar el ingreso salarial en función de la realización de ciertas actividades académicas y/o de proveer los medios para permitir determinadas actividades realizadas en y por instituciones académicas (que no solamente abarcan la compra de equipo especial y el financiamiento de proyectos de investigación particulares, sino también asuntos tan elementales como la adquisición de mobiliario y la adecuación de los cubículos, e incluso gastos tan rutinarios como la compra de papel y tinta, el fotocopiado o la asistencia a reuniones académicas). A diferencia del Sistema Nacional de Investigadores, que solo en años recientes empezó a intervenir más decididamente en detalles de la actividad científica, la mayoría de los otros sistemas suelen privilegiar –lo que de hecho quiere decir “exigir”– aspectos muy específicos del trabajo académico, lo cual los ha convertido, según muchos

¹⁶ Ha sido señalado, con cierta extrañeza, que “es de llamar la atención que dichas políticas continúen, esencialmente, en la misma dirección, a pesar que desde el año 2000 dos administraciones de corte político diferente han ocupado el gobierno en México” (Alcántara 2008: 149). Por otra parte, se ha llegado a preguntar si este conjunto de mecanismos de evaluación realmente “induce la elevación del desempeño individual o bien si es meramente un instrumento de aumentos salariales diferenciados” (Kent 2002: 286).

observadores, en los únicos mecanismos de planeación realmente existentes en numerosas instituciones universitarias.

El *primer lado de este triángulo* es el más conocido, y acaso se trate de la cultura globalizada más antigua del planeta, en todo caso vinculada con la división clave del trabajo para el surgimiento del Estado.¹⁷ *la burocracia*. La novedad estriba en que la burocracia ha encontrado en la computadora e Internet dos mecanismos terroríficos para avanzar enormemente en sus dos más preciados objetivos, el inventario estandarizado y la planificación del futuro, en los que la cuantificación desempeña un papel central.

A primera vista, la información que exige “la administración” en todos sus niveles a los(as) antropólogos(as) sobre lo que se hizo, lo que se hace y lo que se piensa hacer solamente ha variado en los ritmos cada vez más apresurados con que debe entregarse y en el incremento de detalles que se solicitan. Pero una mirada más detenida descubre pronto que de ese modo el sistema administrativo impone *una cierta manera de hacer* antropología. O sea, a través del mecanismo aparentemente neutro de recopilar datos sobre las actividades académicas y de pedir información sobre lo que se proyecta hacer en el futuro cercano, se expande *un modo único* de organizar y llevar a cabo la investigación, de idear y preparar las publicaciones científicas, de concebir, conducir y evaluar cursos de grado y de posgrado, de desarrollar tutorías y prácticas de campo, de estructurar eventos académicos.

Por ello, los(as) investigadores(as) y docentes tienen que dedicar cada vez más tiempo a la realización de actividades administrativas que antes eran realizadas principalmente por especialistas en administración, tales como secretarías y asistentes administrativos. Hoy día suele ser el(la) investigador(a) y el(la) docente quien teclea sus datos en las multiformes “máscaras” en pantalla, muchas veces en su domicilio y a

¹⁷ Véase al respecto la teoría sobre la división social del trabajo y el origen del Estado de Krader (1979).

deshoras, porque los equipos eléctricos y electrónicos en muchas instituciones académicas fuera del altiplano no permiten las actividades computacionales exigidas por las instituciones administrativas, a pesar de que éstas suelen ser las mismas que proporcionan tales equipos. Esto significa no sólo un desmedido mal uso del escaso potencial científico existente en el país en términos de ocupación de tiempo y energía, sino que implica ante todo, poco a poco y a través del ingreso forzado en la “lógica” de los formatos y a través de la experiencia de sus efectos, la aceptación paulatina por parte de los académicos de un conjunto de criterios que refleja siempre mucho más los intereses de “la administración” que los de “la ciencia” en general y de la antropología en particular.

En consecuencia, proyectos innovadores y/o de larga duración empiezan a ser relegados porque durante su fase inicial no generan “productos” y sólo después de varios años un “reporte final” (además de contenidos no muy previsibles y evaluables en porcentajes que deben crecer de forma lineal), mientras que proyectos semestrales o anuales, que se limitan a reunir más datos sobre problemas ya conocidos, tienen asegurados para el(la) responsable numerosos reportes y resultados predecibles que se convierten en las “evaluaciones” anuales en pesos y centavos.¹⁸

Así, tutorías en las que se anima al estudiante a utilizar su tiempo en la universidad también para adquirir una formación intelectual, cultural y cívica más amplia corren el riesgo de “retrasarlo” con respecto a la rígida escala de “créditos” por abonar, al igual que el instarlo a ocuparse de facetas de la misma disciplina no contenidas en las asignaturas. Peor es el caso cuando en la tutoría surge una opción de carrera

¹⁸ Algo semejante puede decirse sobre la relación entre el libro de autor, que usualmente tarda años en elaborarse, y el artículo o capítulo de libro. Para evitar malentendidos hay que subrayar que no se está hablando aquí de patologías generadas por el sistema, como la invención o la falsificación de datos, las autorías colectivas basadas más en la idea de la ayuda mutua que en la participación conjunta real en la generación del conocimiento, las publicaciones y los materiales de docencia únicamente elaborados para fines de evaluación, las adscripciones ficticias a programas de docencia para obtener cierta “certificación” para el individuo o el programa, etc., sino de los efectos derivados de su operación “normal”.

diferente de la ya iniciada, porque entonces el tutor “perdería a su tutorado” y el programa a su estudiante, y se mermaría la “eficiencia terminal” de la universidad entera, por lo que se tratará a toda costa de que el estudiante siga con la carrera en la que está, incluso en contra de sus inclinaciones e intereses vitales. En ambos casos el tutor puede sentirse apoyado por una administración que ha sustituido la “vocación” y la “formación integral” por el “adiestramiento” en ciertas habilidades y el entrenamiento en determinadas “competencias”.

Como las tesis profesionales basadas en el aprendizaje –cercanamente guiado, pero no rígidamente reglamentable– de la investigación empírica y necesitadas de una reflexión conceptual pausada y de la construcción sinuosa de una argumentación no pueden ni planearse ni realizarse del mismo modo como se llenan formatos, parece mejor sustituirlas por promedios de calificaciones obtenidas a lo largo o durante algún tramo de la carrera, por exámenes finales, “cursos de titulación” o alguna otra modalidad de “opción terminal” –total, para las instancias administrativas se trata únicamente de un “requisito” más de la titulación.¹⁹

Asimismo, como el aprendizaje de un idioma indígena, legalmente calificado ahora de “nacional”, para la realización de una tesis de posgrado o de una investigación en general “no cabe” en las actividades previstas por los esquemas burocráticos (¿cuál sería el producto “medible” al cabo de un año de esfuerzo de adentrarse en una lengua no escrita?, ¿quién lo evaluaría?) se pierde una importante oportunidad de contribuir a la actualización de estos idiomas y de aumentar el número de sus hablantes.

Y como en el mes de octubre hay que terminar de “ejercer” a toda prisa los recursos financieros por el cercano y nunca bien comprensible “cierre del ejercicio”, en

¹⁹ Según parece, ha habido casos donde la introducción de otras modalidades de titulación llevó a que a estudiantes con menores promedios se les obligara a hacer una tesis a modo de castigo, mientras que quienes tenían promedios más altos eran liberados de este “requisito”. Paradójicamente, empero, se tiene noticias de exigencias estudiantiles de poder concluir la licenciatura con una tesis.

noviembre hay que entregar los informes anuales y en diciembre y en enero hay que solicitar, reunir, contar, copiar, escanear y enlistar los comprobantes de lo hecho para solicitar los “estímulos” institucionales, y como en febrero o marzo generalmente no se han “liberado” los recursos del año ya no tan nuevo en curso, hay cada vez más fenómenos y situaciones sociales y culturales del país que no se estudian porque tienen la mala suerte de desarrollarse en los últimos tres y los primeros tres meses del año calendárico, en los que la investigación antropológica es bloqueada por el funcionamiento de las instituciones administrativas que supuestamente están a su servicio.

El *segundo lado del triángulo* también es un antiguo conocido de la antropología, pero su papel se ha agigantado, como el anterior. A veces no se tiene muy presente que los decenios clave del siglo XIX (Bonte 1992: 540) para el surgimiento de la disciplina fueron exactamente los mismos en los que la obra principal de Charles Darwin batallaba fuertemente por el reconocimiento de su teoría por parte de sus colegas naturalistas. En este sentido es obvio que el evolucionismo antropológico no surgió como un derivado del evolucionismo biológico, sino que ambos fueron resultados de un mismo proceso de pensamiento en boga, anticipado, por cierto, en las obras de estudiosos de la sociedad y de la cultura tales como Herder, Malthus y Hegel. Sin embargo, en la medida en que la biología se convirtió finalmente en la ciencia líder de fines del siglo XIX y principios del XX,²⁰ empezó a moldear también la ciencia antropológica naciente (proceso facilitado probablemente, asimismo, por el hecho de que las ramas de la antropología física, y en parte las de la arqueología, estaban en cierto modo emparentadas con la biología) y a provocar el olvido de la ascendencia común.

²⁰ Según Illich (1985: 128-129), este sometimiento de las ciencias fue un sometimiento al modo industrial de producción (véase el siguiente lado del triángulo).

En México, desde mediados de la década de 1980 aproximadamente, las ciencias llamadas naturales o exactas han intensificado su predominio en las instituciones de política científica y tecnológica y de educación superior y sus criterios están permeando cada vez más los esquemas de evaluación de los científicos, las publicaciones, los programas de estudio y las instituciones, incluyendo las de ciencias sociales y humanidades.²¹ En términos institucionales, esta situación se encuentra reflejada en la organización de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC), *una* de cuyas *diez* secciones agrupa a *todas* las “ciencias sociales y humanidades”, a la cual está adscrita una quinta parte de sus miembros.²² Otro indicador es la marcada predominancia numérica de las ciencias llamadas naturales o exactas en los centros públicos de investigación y la adscripción disciplinaria de los integrantes de gremios importantes para las políticas públicas relacionadas con la investigación científica del país, por ejemplo, del Consejo Consultivo de Ciencias de la Presidencia de la República, la directiva de la citada Academia, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior o el Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología –y esto a pesar de que dos premios Nobel otorgados a nuestro país han sido obtenidos en ciencias sociales y en humanidades.

Desde luego, ningún antropólogo pondría en duda la forma de hacer las cosas en las ciencias naturales o exactas, o en las ingenierías. El problema reside en la imposición silenciosa pero sostenida y creciente de *una forma* específica de organizar la comunidad científica y de generar el conocimiento en *todos los campos* del conocimiento científico, o sea, de confundir *una* manera de hacer ciencia con *la* ciencia. Tal imposición se nota, por ejemplo, cuando los especialistas en ciencias sociales y

²¹ Véase, para la necesidad de la evaluación por disciplinas que se está exigiendo desde hace tiempo, a Varela (1992) y Fernández (2009).

²² Información tomada del portal electrónico de la AMC (en línea: <<http://www.amc.unam.mx/>>).

humanidades empiezan a darse cuenta de que sus “productos” no son los que “cuentan” para aumentar su salario, para obtener financiamiento, para ser tomados en cuenta para la estructuración de programas de estudio, para participar en la proyección institucional. Esta coacción no afecta a todas las ramas de la antropología por igual y no de la misma manera a cada una de ellas. Pero, por ejemplo, en algunas instituciones y ámbitos de la antropología el artículo científico relativamente corto y de contenido principalmente empírico-descriptivo y publicado en inglés en una revista extranjera²³ empieza a ocupar un lugar parecido al lugar central que tiene en las ciencias naturales o exactas²⁴ –en detrimento del libro de autor, del capítulo en un libro colectivo, de otros tipos de artículos en otro tipo de revistas, por no hablar de otras formas de publicación de resultados como son el video o el guión museográfico.

Por otra parte, ¿quién va a querer escribir todavía para suplementos dominicales de periódicos y revistas omnisciencias –y menos aún “de provincia”–,²⁵ incluso cuando algunas de éstas difunden a veces textos científicos, incluso ponencias de congresos y capítulos de tesis de grado en muchos miles de ejemplares a amplios sectores de la

²³ En la jerga administrativa tal revista sigue llamándose con frecuencia “internacional”, incluso cuando su circulación sea más “local” que la de varias revistas de ciencias sociales mexicanas, lo que induce a hacer lo que siempre se ha criticado en el gremio antropológico con respecto a ciertos(as) tesistas extranjeros(as), es decir, publicar los resultados de estudios hechos sobre un tema del país en revistas de otros países, que en su mayoría no pueden ser consultadas en las bibliotecas universitarias mexicanas financiadas por las mismas instancias que premian la publicación en el extranjero por encima de la publicación en el país...

²⁴ Hay universidades donde la definición, contenida en reglamentos de ascenso escalafonario, de lo que es un artículo científico se ciñe estrictamente a la lista de los apartados que tienen muchos artículos de este tipo en ciencias naturales o exactas, a pesar de que constituye solamente una de las varias alternativas que conocen las ciencias sociales y las humanidades en cuanto a artículos de revista.

²⁵ Se escoge aquí a propósito este caso extremo, no con la intención de negar que la publicación clave del científico sea la publicación evaluada por sus semejantes, sino para cuestionar la eliminación o el menoscabo por principio de otros canales de difusión que no sean “la revista científica de circulación internacional” en muchos esquemas de evaluación. Además de que siempre ha habido revistas para públicos mixtos (investigadores científicos en ciencias sociales y humanas y profesionistas, así como intelectuales en general, entre ellos funcionarios y diputados que toman decisiones importantes sobre la realidad social del país), ¿por qué, entonces, una buena revista de divulgación sobre cuestiones sociales y políticas no puede ser leída y evaluada también por los “pares” como una revista “de la comunidad científica”? A diferencia de las ciencias naturales o exactas, en las ciencias sociales el valor científico de un artículo no deriva necesariamente del tipo de revista en la que se publica –razón por la cual en ciencias sociales y humanas se sigue necesitando comisiones evaluadoras compuestas por especialistas que “revisen los textos” y no, como es costumbre en las ciencias naturales o exactas, que simplemente asignen a un artículo un valor numérico de acuerdo con el “factor de impacto” de la revista en que se publicó.

población? ¿Quién querrá aún elaborar reseñas críticas sobre libros y conjuntos de textos que exigen un amplio manejo del tema y una dedicación de muchas horas, pero que a la “hora de la verdad” de los puntos no “cuentan”? ¿No es un lujo cada vez más caro elaborar un texto de divulgación? ¿Dónde quedan el tiempo, los espacios y la energía para atender la obligación, especialmente sentida por tesisistas todavía no amoldados(as) a las nuevas rutinas académicas descritas, de “devolver” algo de lo aprendido a sus “objetos de estudio”? ¿En qué centro de formación en antropología no solamente se habla ocasionalmente sobre este tema, sino que se realizan experimentos al respecto y se cuenta con experiencia acumulada y sistematizada?²⁶

Otro indicador más de esta sigilosa transformación impositiva son las avalanchas tan repentinas como omnipresentes de exigencias muy concretas. Una muy reciente es la celebración de las bondades del “trabajo colectivo”. Cualquier antropólogo sabe que la ciencia como proceso de producción cultural es una actividad colectiva, por lo que en antropología y otras ciencias sociales y humanas se practica desde siempre la discusión de conceptos y de informaciones etnográficas, la asistencia a grupos de debate, mesas-panel, congresos y *simposia* de todo tipo (aparte, claro está, de la discusión de las propuestas y resultados de investigación de los(as) colegas a través de apartados específicos en artículos y reseñas críticas). Sin embargo, también es sabido que a menudo este tipo de trabajo colectivo es descalificado por los aparatos administrativos como sobrantes (las reuniones locales son vistas como “grilla” y las extralocales como “turismo”...).

En contraposición, el nuevo trabajo colectivo que se pretende imponer ahora está relacionado con el vocablo “sinergia” y tiene como modelo el laboratorio de las

²⁶ En este contexto también hay que considerar que los programas “de vinculación” usualmente se centran en la colaboración de la universidad con empresas y oficinas del Poder Ejecutivo, dejando de lado actores sociales sin “membrete” legal, lo que margina de antemano cualquier intento de “co-labor” o de acompañamiento de actores sociales “no registrados”, movimientos sociales, etcétera.

ciencias biomédicas, físico-químicas y las ingenierías: cuenta con un estricta jerarquía, se basa en el uso compartido de espacios y equipos, y tiene como uno de sus principales resultados la publicación conjunta de muchos autores, hayan participado activamente o no en la generación del conocimiento expuesto. Pocos antropólogos criticarían estas formas de organizarse y de proceder de las comunidades donde son uso y costumbre, pero sería difícil, al menos todavía, imaginarse que el nombre del organizador de una estación de campo figure por este simple hecho como coautor de los trabajos de investigación de colegas y estudiantes que hayan usado dicha estación. Finalmente es llamativo ver cómo incluso en eventos antropológicos están haciéndose presentes las prácticas comunes en otros campos disciplinarios, por ejemplo, cuando en vez de informar a los asistentes sobre los estudios realizados por los panelistas y la temática de sus investigaciones recientes, se les comunica solamente el número de sus publicaciones y tesis dirigidas y el nivel de los premios o estímulos institucionales alcanzados.²⁷

El tercer lado del triángulo al que se enfrenta la antropología mexicana es llamado por Pablo González Casanova (2003) “la nueva universidad”. Según él, este nuevo modelo de universidad ya lleva algún tiempo de gestación bajo el cobijo de la teoría social neoliberal y se ha convertido en realidad palpable, aunque sus consecuencias todavía están ampliándose. Para apreciar adecuadamente esta tesis, conviene recordar la observación de Atilio Borón (2005) en el sentido de que el neoliberalismo no debe ser entendido como un tema de la economía, sino como un modelo general de organización social que afecta a todas las dimensiones de la vida colectiva e incluso individual. Por consiguiente, el núcleo de este esquema es la

²⁷ Otro indicador curioso es la paulatina diseminación del vocablo “protocolo” en lugar de los otrora “proyectos de investigación”, a los que incluso ha llegado a sustituir. En ciencias naturales dicha palabra ha tenido, desde hace tiempo, el significado de una descripción de una actividad futura, mientras que en ciencias sociales y humanidades “protocolar” se refiere, al menos desde el Círculo de Viena a principios del siglo XX, a registrar algo ya sucedido.

transformación “de las universidades en empresas lucrativas, o parecidas a las lucrativas, o como parte de las empresas lucrativas” y “de sus servicios en mercancías, y el predominio creciente de aquellas actividades que sirven para ganar mercados y para resolver los problemas propios resolviendo los de los mercados” (González Casanova 2003).

De manera más evidente que respecto a los dos primeros lados del triángulo descritos, la consolidación de este tercer lado fue preparada y acompañada por un paulatino, sigiloso pero eficaz y revelador cambio de lenguaje. Así, profesores universitarios, de los cuales la mayoría había concursado alguna vez por una cátedra identificada con actividades de investigación y docencia y, por consiguiente, con aventuras intelectuales libres y creativas, descubrieron de repente que se habían convertido en parte del llamado “personal” académico (se entiende: para “cumplir” con determinados programas). Pero la cosificación no paró allí y después de un tiempo pasaron a ser ya sólo “recursos humanos” (se entiende: “a disposición” de funcionarios y autoridades de turno). Finalmente, desde hace algún tiempo se les reconoce únicamente como “capital humano” (destinado a rendir réditos, principalmente ante determinadas empresas certificadoras seleccionadas –y pagadas– por el aparato administrativo, cuyas cúpulas interpretan la acumulación de tales “certificaciones” como la principal demostración de su “liderazgo académico”).

Los estudiantes universitarios, por su lado, han sido convertidos en “clientes” a los que se les “oferta” determinados “programas” clasificados según su número de “créditos” y por su pertenencia a determinados “niveles”, acordes con ciertos valores numéricos. También son vistos como “materia prima” de un proceso de transformación de tipo fabril, en el que sus calidades de entrada y de salida son medidas por instancias administrativas (las cuales cada vez más delegan esta tarea a empresas privadas especializadas en tales menesteres) y en el que el lapso promedio de tiempo requerido

para la conversión de un “ingresado” en un “egresado” es designado bajo el término de “eficiencia terminal”, principal criterio de la calidad de la institución que “administra” el programa de estudios en cuestión. Por tanto, no es una sorpresa que desde hace tiempo ha ido en aumento el número mínimo de estudiantes por salón o grupo en la educación superior y que se esté tratando de aumentar el mínimo obligatorio de horas de clase de los docentes, para así reducir el “desperdicio” en el uso de la “capacidad instalada”, y alcanzar, al menos estadísticamente, el porcentaje de jóvenes de otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) inscritos en programas de estudios universitarios, o sea, “capital humano” al que el paso por la carrera le “agrega valor”.²⁸

Una cara de este *modelo gerencial* de la llamada “nueva universidad” es que las autoridades en turno y sus aparatos administrativos se sienten autorizados, siempre en aras de la “eficiencia”, para tratar a “sus subordinados” como sus empleados. Por tanto, cada nueva “administración” suele exigir la revisión de objetivos, metas y formas de trabajar e imponer nuevas modalidades de intensificación del trabajo medible, reduciendo así aún más el tiempo disponible para las labores propiamente de investigación y educativas. Proyectos universitarios, modelos pedagógicos, propuestas de investigación, programas de actividades y hasta temas de la discusión científica emanan cada vez menos de los académicos especialistas en esas actividades. En el mejor de los casos, son únicamente requeridos para “familiarizarse” con lo que algún grupo de funcionarios y sus asesores, a modo de “consejo de administración” establece como “modelo” de la enseñanza, de la investigación o de cualquier otro aspecto de la universidad. Esta lógica se disemina en los niveles de las facultades y los

²⁸ En congruencia con lo expuesto, en una convocatoria reciente (publicada en el *Diario de Yucatán*, 28 de mayo de 2009, p. 8) para un posgrado interinstitucional en ciencia y tecnología en el sureste del país se identifica como objetivo del mismo no la profundización de conocimientos para egresados de una licenciatura o la preparación de especialistas en un campo determinado, ni siquiera la “formación de recursos humanos”, sino la generación de “capital intelectual de alto nivel científico y tecnológico”.

departamentos, pero también en las áreas de biblioteca, contabilidad, cómputo o de mantenimiento, cuyos responsables deciden lo que consideran conveniente para los asuntos académicos en vez de organizarse de acuerdo con las funciones sustantivas de la universidad y a partir de las necesidades de quienes las desarrollan.

La otra cara de este modelo gerencial es el interés cada vez menos encubierto por la rentabilidad inmediata de la actividad académica. Esto empezó hace años, con la paulatina erosión de la gratuidad de los estudios superiores y se expresa actualmente en la exigencia a los profesores de tener proyectos financiados por fuentes externas y a las dependencias universitarias de obtener “ingresos propios” de los “usuarios” de sus servicios.²⁹ Lo que en algunos casos puede ser una vía bastante inocua para los involucrados –por ejemplo, la aportación de cuotas de recuperación para cursos de actualización de ingenieros, médicos, veterinarios, abogados o arquitectos, que pueden deducir estos gastos de sus impuestos– se convierte, en el caso de las ciencias sociales y humanas, cuyos egresados y los principales destinatarios de los cursos no suelen pertenecer a los niveles altos de ingresos, en una vía más para concentrar el costo de las instituciones académicas de manera indebida en los sectores más débiles de la sociedad.³⁰

El conocimiento de que este esquema gerencial no está exento de mitos y contradicciones evidentes no parece limitar su fuerza. Así, por ejemplo, la planificación detallada, en cualquier plazo que sea, que los investigadores y docentes están obligados a realizar usualmente tiene que llevarse a cabo *sin* conocer los recursos disponibles, por lo que se suele tener que adecuar posteriormente objetivos, metas y

²⁹ Véanse aquí las observaciones de González Casanova (2001) sobre el “capitalismo académico”.

³⁰ Incluso se ha llegado al punto en que dependencias universitarias tratan de cobrar aportaciones económicas a los académicos adscritos a ellas para eventos académicos organizados por las dependencias mismas para poder mostrar su “eficiencia” en cuanto a la gestión de los “recursos propios”.

actividades a los recursos otorgados, lo cual implica muchas veces su sustitución por otros distintos.³¹

Otro ejemplo es la entidad llamada “mercado de trabajo”, que se ha convertido en uno de los principales legitimadores para la modificación de programas de estudio. Sin embargo, al menos en el ámbito de la antropología mexicana, no se conocen estudios sistemáticos al respecto, con excepción de algunas aproximaciones a la situación de empleo de generaciones pasadas de egresados. Además, y a pesar de que la existencia de tales estudios sería altamente deseable, es patente que la atención exclusiva a las demandas actuales de los posibles empleadores implicaría una inadecuada limitación de los contenidos de los programas de estudio, ya que dejaría de lado tanto el aspecto formativo más general de la ciencia antropológica como el hecho de que tradicionalmente un porcentaje significativo de sus egresados se abre camino en muchos y muy variados campos.

Como se desprende claramente de todo lo anterior, *los tres aspectos descritos forman realmente los tres lados de un solo proceso*, donde cada uno refuerza a los demás y al cual la antropología mexicana parece tener que amoldarse si quiere sobrevivir como campo disciplinario, como área de conocimientos científicos, como sector académico. Hasta ahora, como ha sido comentado, parece que lo ha hecho bastante bien. Los defensores de este triángulo ven en él un atinado mecanismo para lograr un conjunto de instituciones de investigación y de educación superior coherente, homogéneo y organizado, con programas, proyectos y resultados unívocos, y por tanto cuantificables, medibles y comparables, y que genera productos de impacto a corto plazo en los mercados de los bienes, las ideas, las patentes y el trabajo.

³¹ En este sentido es contundente la constatación reciente del Programa Especial de Ciencia y Tecnología del Conacyt (2008: 73) acerca de la “insuficiencia de vínculos entre planeación estratégica, operativa y presupuestal”.

Los críticos de este triángulo deben admitir que algo más de formalización administrativa, de evaluación de procesos y de resultados y una rendición de cuentas más explícita a los diferentes sectores sociales que financian el sistema de ciencia y tecnología pueden ser convenientes y hasta necesarios para el avance de las ciencias en general y de la antropología en particular. Sin embargo, temen con mucha razón:

- La galopante y asfixiante homogeneización de todos los aspectos de la vida académica (en la cual, por ejemplo, la libertad de cátedra parece reducirse a la de poder seleccionar entre una gama de mecanismos pedagógicos o libros de texto para lograr ciertos objetivos previamente determinados, cuando en las ciencias sociales y humanas es práctica corriente actualizar y hasta rediseñar un curso cada vez que se imparta y en el cual el libro de texto, apreciado en la preparatoria y en las ciencias naturales, no puede sustituir la confrontación directa con los autores clásicos de la disciplina y con los resultados de la investigación reciente).³²
- La inanición de las ciencias sociales y humanas por la imposición de las reglas de organización, los procedimientos de investigación, de publicación y de evaluación de las ciencias de laboratorio (lo que, en el fondo, implicaría una cosificación de la vida humana, ya que asimilaría de manera indebida la realidad cultural y social a la natural y material).³³

³² En el caso particular de la antropología sigue siendo válida la advertencia hecha hace más de un cuarto de siglo por el gran reformador de la enseñanza de la disciplina en México, quien descartó “enseñar la teoría etnológica como un sistema ya hecho, como un cuerpo organizado de hipótesis, proposiciones, interpretaciones y leyes interrelacionadas”, porque “no existe tal cosa”, por lo cual “lo que tenemos que manejar es una serie de teorías, que con frecuencia están en conflicto [...]. La alternativa real consiste, entonces, en conducir a los estudiantes a un examen personal y crítico [...] de autores y de ideas” (Palerm 1974: 11-12).

³³ Todavía se recuerda el intento más sistemático de esta transgresión impositiva que también tuvo sus ecos en México, dirigido por las corrientes llamadas entonces biosociales o sociobiológicas, criticadas en su momento por antropólogos como Marshall Sahlins (1982) y Marvin Harris (1982).

- La sustitución terminante de la idea de universidad como instancia de formación intelectual, científica, cívica y humana integral por una especie de fábrica de profesionales de presunta empleabilidad inmediata para tareas subordinadas, en función de objetivos definidos por los empleadores de la fuerza de trabajo.³⁴

Si esto es válido para la antropología, las consecuencias podrían ser aún más demoledoras, pues nuestra disciplina siempre ha necesitado, por su propia naturaleza como ciencia de la diversidad, acomodos especiales con respecto a formatos burocráticos y estructuras institucionales.³⁵ La forma de investigar y de comunicar los resultados de la investigación dependen siempre, mucho más que en otras ciencias, de las características personales del(la) investigador(a) –quien tiene que establecer relaciones individuales con otras personas como parte esencial de muchas investigaciones.³⁶ Además, se trata de una disciplina donde es casi imposible ser un(a) buen(a) investigador(a) o docente sin incursionar de vez en cuando en otros ámbitos fenoménicos y del conocimiento, porque la parcelación de la realidad sociocultural, por más inevitable que resulte para fines del análisis, es más difícil de realizar que la de cualquier otra realidad.³⁷

³⁴ Este último aspecto parece estar convirtiéndose, después de un largo tiempo de letargo, en uno de los elementos centrales de la crítica de la transformación de la universidad europea continental llevada a cabo bajo el nombre de “proceso de Bolonia” (véase para una tajante y sucinta crítica a Reiser 2009; consideraciones semejantes se encuentran también en Pena 2009).

³⁵ Un afortunado reconocimiento de esta situación lo constituye el hecho de que en diferentes comisiones del Conacyt, la antropología es evaluada según el criterio del proponente, es decir, tanto en el área llamada ciencias sociales (donde está en compañía de la sociología, la ciencia política y la economía) como en el área llamada ciencias humanas y de la conducta (donde está con la historia, la filosofía, la educación y la psicología). En cuanto a las experiencias negativas, no hay antropólogo adscrito a una institución académica mexicana que no haya tenido serios problemas para lograr que las instancias administrativas respectivas acepten que la realidad de la mayoría de la población nacional, que es también el objeto de estudio de la mayoría de los estudios antropológicos, no se rige ni por los horarios ni por los calendarios, ni por las reglas contables de los especialistas, lo que obliga a los académicos y a la misma administración a toda clase de simulaciones.

³⁶ No se necesita asumir posiciones posmodernas y ni siquiera convertirse en seguidor de la antropología geertziana para compartir esta afirmación, pero uno de los problemas del gremio antropológico es, ciertamente, que no ha logrado hacer ver a los no antropólogos este tipo de características de la disciplina.

³⁷ Tal vez este rasgo característico de la antropología esté relacionado con la formación múltiple de varios de sus principales representantes. Podría ser revelador conocer el porcentaje de antropólogos que antes de

Lo preocupante es que, a pesar de estas tendencias y peligros y de los comentarios informales hechos casi a diario en muchos ámbitos académicos, no parece haber aún una discusión sistemática y sostenida sobre este triángulo sistémico y sus consecuencias, tanto de las ya visibles como de las posibles a corto plazo. Se entiende que los académicos individuales no tengan casi margen de acción si quieren mantener sus ingresos y/o avanzar en las diferentes escalas de calificación, las cuales se han vuelto una precondition para acceder a fuentes de financiamiento y a veces al desarrollo de actividades necesarias para tales avances. Quienes están en funciones de coordinación y dirección tampoco parecen tener mucho margen de juego si no quieren poner en riesgo los programas de los que son responsables y que, a su vez, son el campo de acción de los académicos individuales.

Empero, los efectos del triángulo, que no parece estar en discusión (y no parece haber espacios preparados para poder discutirlo *desde* la antropología ni de las demás ciencias sociales y humanas), ya son visibles. Una de sus piedras de toque será la reorganización de la enseñanza/aprendizaje del *trabajo de campo* en los programas de estudio (especialmente de licenciatura) y la redefinición de la función, el contenido y el lugar que ocupen en la carrera las *tesis*; dos aspectos en buena medida definitorios, hasta ahora, de la antropología académica y científica.

Lamentablemente, la reciente creación de instituciones universitarias con carreras de solamente dos y tres años de duración refuerza el temor acerca de una reducción paulatina general del primer nivel de la educación superior a una formación de carácter fundamentalmente técnica y no de carácter científico, es decir, una formación que, ante todo, entrena en el manejo de aplicaciones y no en el ejercicio del

su formación antropológica han recibido, de manera parcial o completa, otra formación y/o se han adentrado posteriormente en un nivel (casi) profesional a otra disciplina (los ejemplos abarcan desde los estudios de física de los fundadores de la escuela histórico-cultural norteamericana y del funcionalismo británico hasta los de filosofía del fundador de la etnología francesa moderna y los de letras de su homólogo italiano).

pensamiento crítico. Por tanto, dado que la investigación propia no desempeña un papel importante en la “impartición” de esta “educación”, tampoco se necesitan investigadores como docentes. Es congruente con esta política que se sigan estableciendo programas de licenciatura y hasta de posgrado en ciencias sociales y humanas que no cuentan con bibliotecas científicas propiamente dichas en esos campos ni con acceso adecuado a las hemerotecas en línea más importantes. Aquí, sin embargo, hay que considerar también otro aspecto importante para entender la razón por la que la investigación antropológica desempeña un papel tan residual en las universidades mexicanas.

El carácter subversivo de la antropología

No se pueden analizar con detalle las múltiples razones por las que la investigación –en el sentido de la búsqueda de conocimiento nuevo que implica la investigación de tipo “básico” y de larga duración– desempeña un papel tan marginal en la universidad mexicana. Entre ellas están las de tipo histórico (por ejemplo, la concepción predominante de las universidades como instituciones de docencia), cultural (por ejemplo, el desconocimiento y la baja estima de la investigación científica por parte de la población en general e incluso por parte de los mismos docentes universitarios y, por consiguiente, también por parte de los líderes políticos y tomadores de decisiones en partidos y parlamentos, etc.), político-económico (por ejemplo, el papel reducido que tradicionalmente juegan en el país proyectos sociales e inversiones económicas de mediano y largo plazo) y las derivadas del colonialismo persistente (por ejemplo, los importantes actores económicos, políticos y militares en los países del Norte no interesados en fomentar el surgimiento de posibles competidores en el Sur).³⁸

³⁸ Todos estos factores confluyen en el incumplimiento, año con año, de la legislación mexicana que establece la dedicación de 1 % del producto interno bruto (PIB) para la investigación científica y tecnológica (art. 9 bis de la Ley de Ciencia y Tecnología. Véase en línea: <http://www.inifap.gob.mx/quienes_somos/marco_juridico/ley_ciencia_tecnologia-060821.pdf>). El

En cambio, en lo que sigue, se destacarán las razones específicas de la aversión o la reserva frente a la investigación social y antropológica o, al menos, frente a cierto tipo de investigación social que proviene directamente del *carácter mismo* de la antropología (aunque varios de estos rasgos los comparte con otras ciencias sociales). A veces dicha aversión o reserva es percibida de manera equivocada por los practicantes de la disciplina como otro indicador más de una supuesta crisis de la antropología; sin embargo, no se trata aquí de algo coyuntural sino más bien de la consecuencia de la peculiaridad de la antropología como ciencia social empírica centrada en el estudio de la otredad.

La primera razón es, pues, que la antropología es una ciencia social *empírica*; es decir, aunque se apoya siempre también en otros estudios y aunque incluye con mucha frecuencia reconstrucciones históricas, la base principal del estudio antropológico típico es la información de primera mano sobre la vida de determinados grupos o segmentos poblacionales, recogida habitualmente a través de la interacción personal e intensiva con integrantes de estos sectores sociales. En la medida en que cualquier administración (federal, estatal, educativa, sanitaria y de cualquier otra clase) suele estar acostumbrada a presentar su gestión como una imparable cadena de logros, y dado que ella usualmente está poco abierta a la crítica y la consulta real, la investigación social de cualquier tipo le parecerá una amenaza, pues la más sencilla etnografía pone en entredicho sus informes triunfalistas.

Resulta interesante reconocer que a veces sucesos imprevistos rompen el encanto de dichos informes. Así, por ejemplo, la reciente “emergencia sanitaria” a causa de un virus desnudó literalmente muchas instituciones nacionales, desde el aparato de investigación biomédica y farmacológica de la duodécima potencia económica mundial

dramatismo de la situación se aprecia al comparar lo que efectivamente se ha dedicado durante los últimos años (solamente una tercera parte de lo estipulado) con los porcentajes hasta diez veces más altos en los principales países de la OCDE.

(incapaz primero de identificar la causa de la epidemia y luego de producir los medicamentos necesarios para combatirla) hasta el deplorable estado de gran parte de las escuelas primarias (donde a pesar de la incesante acumulación de éxitos sexenales, más de uno de cada diez recintos ni siquiera cuenta con una llave de agua para que los niños puedan lavarse las manos en algún momento del día) (Avilés 2009).

Las etnografías generadas por las ciencias sociales revelan constantemente crudas realidades como éstas, ocultadas por los informes, y que algunos siguen explicando como resultado del “atraso”, mientras que otros ciudadanos no necesitan mucha perspicacia para identificar las causas de esta situación y hasta a los responsables. Así, independientemente de la intención o posición política de los(as) antropólogos(as), la investigación aparece como una crítica incómoda y permanente, por más que en las últimas dos décadas la antropología mexicana haya incursionado de forma masiva en temáticas menos espinosas y haya “suavizado” enormemente su vocabulario (Krotz 2004b: 229).

En segundo lugar, la antropología es una ciencia *social* empírica en el sentido de que estudia la dimensión social de la realidad, que es cualitativamente distinta de sus demás dimensiones (por ejemplo, de la dimensión psíquico-individual, como lo hicieron ver con tanta claridad John F. McLennan, Émile Durkheim y Karl Marx). Aunque su punto de partida es, desde luego, únicamente la conducta observable de los individuos y los resultados de tales conductas, y a pesar de que no ignora la importancia de la opción de las personas, la antropología aborda la conducta individual en primera instancia desde su imbricación en las estructuras sociales, los tejidos de intereses de estratos y de clases, las lógicas de los universos simbólicos, las redes de las relaciones de poder. La demostración de que la mayoría de los fenómenos socioculturales no son resultado de –y, por tanto, tampoco explicables por– la voluntad individual abstracta atenta contra el voluntarismo que permea toda la vida social y política moderna: pone

en duda la promesa liberal del ascenso social individual basado en el esfuerzo propio (difundida durante gran parte del siglo XX por los programas “de desarrollo”)³⁹ y pone en evidencia el eje central de las campañas electorales en cada vez más democracias, en las que el cambio rápido y profundo para todos parece garantizarse mediante la entrega del voto a una persona desconocida identificada por una imagen atractiva, un lema de no más de media docena de palabras y el símbolo intercambiable de un partido político. El recordatorio de que son procesos socioeconómicos, estructuras de poder y mecanismos ideológicos los que han creado y mantienen la situación insatisfactoria, y que, por tanto, tienen que ser analizados y combatidos como tales para mejorarla, es una voz incómoda en la feria de las promesas e ilusiones sociales y políticas.

En tercer lugar, la antropología es una *ciencia* social empírica en el sentido de un conocimiento opuesto a las apariencias y la ideología. Una de las falsedades del sentido común y, al mismo tiempo, del discurso del poder establecido es la inversión entre cultura y naturaleza. La proclamación del “fin de la historia” fue solamente uno de los más recientes intentos de adscribir las características tradicionales de la naturaleza a los fenómenos sociales, entre ellas la necesidad y la inmutabilidad. En consecuencia, se ha tratado de declarar innecesaria la política o ésta ha sido trivializada hasta los extremos mencionados en el párrafo anterior. Lo que según esa perspectiva toca hacer a las “administraciones públicas” es observar los movimientos del mercado y de los flujos financieros internacionales para adecuarse a ellos lo mismo que a las fuerzas naturales.

Es cierto que el cataclismo económico-financiero del otoño de 2008 fue inicialmente equiparado por muchos con la “caída del muro” de 1989, lo cual podría haber inducido a una revisión profunda de las estructuras socioeconómicas y político-culturales hegemónicas e interesadamente declaradas “globalizadas”. Pero en ninguna

³⁹ Véase para esto el análisis de Gustavo Esteva (1996).

parte se ha concretizado esta revisión. En su lugar se observa por doquier la impaciente espera de la llegada de “señales” de una “reactivación” de las economías y el cálculo de qué tanto falta aún para “salir del bache” y seguir como antes, no sin aprovechar, claro está, la malamente llamada “crisis financiera” para drenar los recursos públicos una vez más hacia los bolsillos de unos pocos.⁴⁰

Frente a esta confusión provocada y mantenida, la ciencia antropológica demuestra que todos los fenómenos socioculturales son creados y, por tanto, cambiantes, que son históricos y por tanto modificables. A pesar y al contrario de las corrientes posmodernas, que han sido precisamente aquellas vertientes antropológicas que han despertado un inusitado interés en otras disciplinas y en el mundo intelectual en general (a pesar de o tal vez precisamente porque han contribuido no poco al descrédito actual de la idea de la ciencia social como tal), la antropología deslegitima en principio el *status quo* y la afirmación de su permanencia necesaria mediante la demostración de su carácter esencialmente transitorio.

A estos tres elementos, que la antropología comparte con otras ciencias sociales y humanas, se agrega uno más, de naturaleza específicamente antropológica y particularmente corrosivo: *la otredad*. Esto, porque la antropología como “ciencia de la diversidad”⁴¹ ha testimoniado desde sus inicios precientíficos permanentemente sobre el *universo* de la especie humana como el *multiverso* de sociedades, culturas, formas de vida. Independientemente del debate sobre las posibilidades y las limitaciones de la comparación intercultural, es obvio que “la pregunta antropológica” vive de y se basa en contrastar con lo diferente. Por eso mismo, el receptor del relato etnográfico puede preguntarse no sólo por qué en otras partes las cosas no son como aquí, sino también por qué aquí las cosas no podrían ser como son en otras partes –precisamente porque

⁴⁰ Véase al respecto a Friedrich Krotz (2009).

⁴¹ Véase nota 4.

aquí y allá se trata de sociedades compuestas por individuos de la misma especie, con las mismas capacidades y potencialidades, pero que han tomado opciones distintas. Así, el relato etnográfico y el análisis antropológico generan por sí solos una situación al menos potencialmente explosiva para el orden establecido, porque obliga a este último a tener que legitimarse frente a la otredad realmente existente descrita y hecha inteligible (independientemente de la calidad o la deseabilidad de ésta).

Es sabido que la historia de la antropología ha sido también una historia sobre los intentos de desactivar este cuestionamiento –condición que comparte con otras ramas de las ciencias sociales para las cuales la consolidación como disciplinas científicas implicó el alejamiento de sus antecedentes utópicos, con los que todavía estuvieron mezcladas durante buena parte del siglo XIX. Sin embargo, no se ha podido eliminar ese componente por completo, porque la realidad social misma genera incesantemente nuevas configuraciones que pueden producir miedos pero también anhelos, inducir ganas de permanecer pero también deseos de cambiar, impulsar la defensa de lo acostumbrado pero también la conquista de lo nuevo. El estudio científico de esta multiformidad, o sea, la antropología, es, por consiguiente, potencialmente cáustico. Es decir, la disciplina misma posee cierto carácter subversivo, a pesar de que sus practicantes son ciudadanos(as) como los(as) demás: algunos(as) más conservadores(as), otros(as) más progresistas, unos(as) más interesados(as) en fomentar algún tipo de “governabilidad” y otros(as) más preocupados en demostrar que, como lo afirmaba a mediados del siglo XIX el socialista utópico Wilhelm Weitling (1974: 268), “el desorden es producido y fomentado por la realidad existente” y no por su crítica. Algunos(as) investigadores(as) se limitan a su labor académica, otros(as) utilizan la academia como palestra para o incluso como campo de la lucha política, mientras que unos(as) más vinculan su labor intelectual con organizaciones y movimientos sociales y políticos promotores del cambio. Pero el potencial subversivo descrito que

vuelve incómoda a la antropología, no está en primera instancia en función de las preferencias sociales u opciones éticas o políticas de quienes la estudian o la practican, sino que forma parte de ella misma –situación reconocida, por ejemplo, por la segunda dictadura argentina, que no sólo combatió y acalló a muchos antropólogos, sino que también clausuró las carreras de antropología de ese país (Krotz 1986: 166).

Epílogo a favor de la recuperación de la genealogía utópica

Este capítulo ha girado en torno a tres binomios, cuyos términos se encuentran en tensa relación. El primero: una antropología resultante de un proceso de difusión que ha echado raíces *en* el Sur, pero que aún no ha llegado a conocerse bien a sí misma *como* antropología segunda y, en consecuencia, que oscila entre la imitación más o menos exitosa y la búsqueda de una antropología del Sur.⁴² El segundo: una antropología próspera y en expansión sostenida durante décadas, pero con numerosos practicantes que albergan el sentimiento difuso de estar sometidos a fuerzas transformadoras exógenas que afectan la identidad tradicional de la disciplina e hipotecan su potencial cognitivo. El tercero: una antropología por sí misma generadora de cuestionamientos profundos acerca del desorden establecido, pero alejada de la línea genealógica de pensamiento más enfocada en el cambio social profundo.

Es conveniente recordar aquí que la ciencia antropológica nace –es decir, la pregunta antropológica de la civilización europea se hace ciencia– durante la consolidación de la etapa industrial de esa civilización, la tercera globalización, una época marcada, según Ernst Bloch (2007), por más miseria, opresión y falta de felicidad humana que cualquier otra etapa histórica anterior. También por eso, en la antropología

⁴² En un sentido más general, Fals Borda y Mora (2004) enfatizan la necesidad y la posibilidad de “desarrollar paradigmas científicos y marcos técnicos de referencia que, sin ignorar lo universal o lo foráneo, privilegien la búsqueda de la creatividad propia. [...] La acumulación de los norteños y su superioridad técnica no pueden negarse. Pero pueden ligarse, de manera horizontal y respetuosa, con lo que los sureños hemos aprendido y descubierto en el contexto propio y con la ciencia popular de suyo contextualizada”.

científica de aquel tiempo se perciben muchas huellas, al igual que en las demás ciencias sociales nacientes, de la convicción de contar por primera vez en la historia de la humanidad con un instrumento eficaz para transformar la sociedad insatisfactoria existente en una sociedad buena para todos, y de la propuesta de usar esta disciplina en ese sentido, pues “la miseria, tan pronto como tiene conciencia clara de sus causas, se convierte ella misma en palanca revolucionaria” (*ibid.*: 489).

Pero la ciencia antropológica no nace de modo abstracto “del siglo XIX”, sino que es el producto, finalmente, de sus núcleos urbanos, letrados, acomodados, beneficiarios en todos los sentidos del orden industrial-burgués en ascenso. Y en la medida en que logra ser incorporada al sistema moderno de la ciencia y la tecnología y, en especial, a una de sus instituciones más emblemáticas, la universidad, lo inquietante de las otredades registradas empieza a diluirse por la manera de inventariarlas, y los impulsos para el cambio social comienzan a desvanecerse en una versión teleológica y eurocéntrica del evolucionismo.⁴³ Es indudable que con el reconocimiento social de la antropología como ciencia inicia su historial de éxito en el nivel mundial, del cual es heredera nuestra antropología. Pero esto le costó la desaparición de su genealogía primera, la de los estudiosos de la sociedad que no querían una sociedad algo mejor, sino *otra* sociedad, la sociedad buena para *todos*.

Señalar esto no significa demeritar sus aportes a luchas sociales de envergadura: al menos en nuestro país es difícil imaginarse, por mencionar solamente dos ejemplos, los incipientes cambios alcanzados en las relaciones interétnicas y entre los géneros sin la investigación, discusión y divulgación antropológicas. Pero parece importante preguntarse sobre las condiciones del desenvolvimiento de la antropología actual en estos momentos en los que el sistema universitario en muchos países del

⁴³ Véase Krotz (2004a: 17 y ss).

Norte está atravesando, bajo el nombre del mencionado "proceso de Bolonia",⁴⁴ la mayor metamorfosis desde su establecimiento como tal en el siglo XIX, y en los que el sistema de ciencia y tecnología mexicano está revelando con más claridad los efectos de una reconstrucción profunda en esa misma dirección. En este sentido es obvio que la antropología mexicana debe incrementar y sistematizar sus esfuerzos para conocer mejor sus propios procesos de generación del conocimiento y de reproducción del gremio, pues como ciencia debe conocer y controlar sus condiciones de producción.

Parece inobjetable que la antropología mexicana ha venido ganando cierto respeto en el ámbito de la administración educativa y en los sistemas de evaluación dominados por los criterios de las ciencias llamadas naturales o exactas, e incluso entre quienes buscan emplear a profesionales competentes en el estudio y la ingeniería de fenómenos sociales y culturales. Pero, ¿qué tanto la adaptación al triángulo de los criterios administrativos, científico-naturales y gerenciales aquí descrito, inevitable o no, resistida en algún grado o no, implica la transformación de la antropología? Y, ante todo, ¿qué relación guarda el crecimiento cuantitativo de la antropología durante las últimas décadas y el aumento de su respetabilidad académica con la mejora de las condiciones de vida de la población mayoritaria y con la comprensión de los mecanismos que impiden esta mejoría?

Como se mencionó líneas arriba, esta pregunta no se puede responder como se podría hacer con una interrogante similar en el ámbito de las ciencias naturales o la tecnología, en el que un instrumento ineficiente es sustituido pronto por otro distinto o mejor, porque uno de los problemas de los estudios antropológicos es, precisamente, que con frecuencia no son tomados en cuenta por quienes toman las decisiones económicas y políticas a causa de su componente crítico del orden establecido. Y también queda claro que gran parte de la investigación antropológica es de tipo

⁴⁴ Véase nota 29.

“básico”, o sea, no puede ser evaluada por su “aplicación” inmediata, real o deseada, a estructuras sociales y procesos culturales.

Uno de los temas clave por atender es la evaluación de los cambios *cuantitativos* de las últimas tres a cuatro décadas a la luz de los cambios *cualitativos* en la disciplina, tanto los ya acontecidos como los que parecen estar en puerta. La libertad de cátedra, la ubicación en la carrera de la *introducción guiada a la investigación científica* (cuya eliminación o inanición implicaría, como ya se señaló, la reducción definitiva de la formación universitaria a la de una escuela superior, y la contracción de la formación integral a la adquisición de algunas competencias inmediatamente aprovechables por parte de alguna instancia externa) y de la *tesis de grado* (como proceso de conocimiento científico en el sentido estricto, en el cual, empero, la sociedad objeto del estudio es hecha copartícipe del mismo) estarán entre las piedras de toque para poder evaluar la dirección en la que actualmente se están moviendo la investigación y la enseñanza de la antropología y, con ello, la identidad de la disciplina.

La pregunta es también, y ante todo, qué tanto la nueva organización social de la ciencia antropológica y de la reproducción de su gremio de practicantes en la “nueva universidad” está desactivando el mencionado componente crítico. Tal vez no sea necesario hurgar mucho en el pasado, para redescubrir y revalorar aquella parte negada de la genealogía de la ciencia antropológica, en la que figuran todos los socialistas utópicos y estudiosos como Marx y Piotr Kropotkin, mientras que en Herbert Spencer y John F. McLennan, Adolf Bastian y Edward Tylor, y muchos otros, se perciben ya sólo ecos de esta parte negada de sus orígenes. Esta genealogía es la que tiene, en la época de los primeros encuentros entre americanos y europeos, entre sus representantes más conocidos a Tomás Moro, quien analizó en su *Utopía* las condiciones de una vida humana feliz y diagnosticó los factores que alejaban a la sociedad real de las islas británicas de ella. Es la genealogía que consigna Palerm

(1976: 109 y ss.) en su historia de la antropología en el apartado “Utópicos, sociólogos y socialistas”. Es la genealogía de quienes sabían que un sistema donde el bienestar de unos se funda en la miseria de otros no permite arreglos sino que precisa una modificación desde sus raíces, y que trataban de desentrañar sus fundamentos en la organización del poder, en las estructuras económicas, en las formas de pensar.

Pero tal vez ni siquiera sea necesaria la retrospectiva. Tal vez sea suficiente para la antropología optar por ubicarse más decididamente *en* el Sur, en el reverso de la historia, donde es más común y más visible que en el Norte que los Estados no cumplen con su razón de ser, es decir, no garantizan de manera irrestricta y universal los derechos humanos y el acceso equitativo a la riqueza económica y a los acervos culturales universales socialmente generados, donde las instituciones educativas y las sanitarias, los sistemas de transporte, de comercio y de comunicación segregan y mantienen segregada a la población y donde el tan festejado “regreso a la democracia” latinoamericano durante la década de 1980 coincidió ominosamente con la (primera) década considerada “perdida” por los especialistas del desarrollo.

Tal vez sea suficiente contraponer a la hermenéutica de la dominación el reconocimiento de que en nuestro desorden global el Otro es construido fundamentalmente “por la desigualdad” (Boivin, Rosato y Arribas 1999: 75) para fundir el asombro con la indignación y, en consecuencia, no sólo emprender la construcción de una antropología *del Sur*, sino también la introducción de una perspectiva renovadora en la antropología mundial *desde el Sur*.

Bibliografía

Alcántara, Armando. 2008. “Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 48. OEI, Madrid, pp. 147-165. En línea: <<http://www.rieoei.org/rie48a07.pdf>> (última consulta: 21 de agosto de 2009).

- Asad, Talal. 2002. "From the History of Colonial Anthropology to the Anthropology of Western Hegemony". En Joan Vincent (ed.). *The Anthropology of Politics*. Malden, Blackwell, pp. 133-142.
- Avilés, Karina. 2009. "Carecen de servicio de agua más de 26 mil escuelas de educación básica". *La Jornada*, 29 de abril. En línea: <<http://www.jornada.unam.mx/2009/04/29/index.php?section=politica&article=007n1p0l>>.
- Boivin, Mauricio, Ana Rosato y Victoria Arribas (eds.). 1998. *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Eudeba, Buenos Aires.
- Bloch, Ernst. 2007. *El principio esperanza*, vol. 3. Trotta, Madrid.
- Bonte, Pierre. 1992. "Les fondateurs, 1860-1880". En Pierre Bonte y Michel Izard (eds.). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. 2ª ed. Presses Universitaires de France, París, pp. 540-544.
- Borón, Atilio. 2005. "Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico". Conferencia magistral. XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Porto Alegre. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/alas/alas05.pdf>> (última consulta: 21 de agosto de 2009).
- Clément, Catherine. 2003. *Claude Lévi-Strauss*. FCE, México.
- Childe, Vere G. 1956. *Society and Knowledge*. Harper, Nueva York.
- 1977. *Los orígenes de la civilización*. FCE, México.
- Conacyt. 2008. "Decreto por el cual se aprueba el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2008-2012". *Diario Oficial de la Federación*, 16 de diciembre, pp. 56-23.
- Editores. 1975. "Editorial". *Nueva Antropología*, vol. 1, núm. 1. ENAH, México, pp. 3-4.

- Esteve, Gustavo. 1996. "Desarrollo". En Wolfgang Sachs (ed.). *Diccionario del desarrollo: una guía del conocimiento como poder*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, Lima, pp. 52-76.
- Fals Borda, Orlando y Luis Eduardo Mora Osejo. 2004. "La superación del eurocentrismo: enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical". *Polis*, vol. 2, núm. 7. Universidad Bolivariana. En línea: <<http://www.revistapolis.cl/7/bals.htm>> (última consulta: 21 de agosto de 2009).
- Fernández Christlieb, Fátima. 2009. "Luces y sombras del SNI". *Nexos*, núm. 379, julio. México. En línea: <<http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=572>> (última consulta: 21 de agosto de 2009).
- Galeano, Eduardo. 2008. *Espejos: una historia casi universal*. Siglo XXI, México.
- Gledhill, John. 2000. *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política*. Bellaterra, Barcelona.
- González Casanova, Pablo. 2003. "La nueva universidad". *Firgoa*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. En línea: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/10372>> (última consulta: 21 de agosto de 2009).
- Harris, Marvin. 1982. *El materialismo cultural*. Alianza, Madrid.
- Illich, Ivan. 1985. *La convivencialidad*. Joaquín Mortiz, Planeta, México.
- Kent, Rollin. 2002. "Las políticas de evaluación". En Rollin Kent (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa: estudios comparativos*. Flacso, FCE, México, pp. 254-324.
- Krader, Lawrence. 1979. "Etapas de desarrollo del modo de producción asiático". *Antropología y marxismo*, vol. 1, núm. 1. CIS-INAH, Nueva Imagen, México, pp. 39-43.
- Krotz, Esteban. 1986. "El Segundo Congreso Argentino de Antropología Social". *Nueva Antropología*, vol. IX, núm. 31. Nueva Antropología A.C., México, pp. 165-175.

- 1993. "La producción antropológica en el Sur: características, perspectivas, interrogantes". *Alteridades*, año 3, núm. 6. UAM-Iztapalapa, México, pp. 5-11.
- 2004a. *La otredad cultural entre utopía y ciencia*. 1ª reimpr. FCE, UAM-Iztapalapa, México.
- 2004b. "Contribución a la crítica utópica del 'nuevo realismo'". *Metapolítica*, "1989-2004, la caída del Muro 15 años después", octubre. México, pp. 226-230.
- 2005. "La antropología: ciencia de la alteridad". En Anna Estany (ed.). *Filosofía de las ciencias naturales, sociales y matemáticas*. Trotta, Madrid, pp. 405-432.
- 2007. "Los instrumentos estatales de 'evaluación': ¿elementos configurativos de la antropología mexicana?" En Carmen Morales Valderrama, María del Carmen Lechuga García, Laura Adriana Castañeda Cerecero y María Irma López Razgado (coords.). *El Instituto Nacional de Antropología e Historia frente al siglo XXI: memoria del IV Congreso de Investigadores del INAH*, t. I. INAH, Delegación de Profesores e Investigadores D-II-IA, México, pp. 421-435.
- 2008. "Antropologías segundas: enfoques para su definición y estudio". En José Eduardo Zárate (ed.). *Presencia de José Lameiras en la antropología mexicana*. El Colegio de Michoacán, Zamora, pp. 41-52.
- Krotz, Friedrich. 2009. "Time for a New Start". *The German Times Online*, mayo. En línea: http://www.german-times.com/index.php?option=com_content&task=view&id=15717&Itemid=130 (última consulta: 10 de agosto de 2009).
- Lins Ribeiro, Gustavo y Arturo Escobar. 2008. *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias en sistemas de poder*. CIESAS, Envión, The Wenner-Gren Foundation, Bogotá.
- Martín Seco, Juan Francisco. 1999. "Norte y Sur: las dos caras de la globalización". En Juan Francisco Martín Seco, José María Tortosa, José Luis Sánchez Noriega,

- Joaquín García Roca, Alberto da Silva Moreira y José Antonio Zamora. *La globalización y sus excluidos*. 2ª ed. Verbo Divino, Estella, pp. 15-69.
- Medina, Andrés. 2004. "Veinte años de antropología mexicana: la configuración de una Antropología del Sur". *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, vol. 20, núm. 2. University of California Press, UNAM, pp. 231-274.
- Negrón Valera, José de Jesús. 2007. "Saber y poder: el proceso de renovación universitaria en la Universidad Central de Venezuela (1967-1970)". *Boletín Antropológico*, año 25, núm. 71, septiembre-diciembre. Universidad de Los Andes, Bogotá, pp. 407-447.
- Palerm, Ángel. 1974. *Historia de la etnología: los precursores*. CIS-INAH, México.
- 1976. *Historia de la etnología: los evolucionistas*. CIS-INAH, México.
- Pena Vega, Alfredo. 2009. "El porvenir de la universidad: consideraciones sobre el futuro de un contexto mundial". *Reencuentro*, núm. 54, abril. UAM-Xochimilco, pp. 21-26.
- Reiser, Marcus. 2009. "'Universities are Being Turned into Schools': Marius Reiser's Criticism of the Bologna Process". *Goethe Institut e. V., Online-Redaktion*. En línea: <<http://www.goethe.de/wis/fut/thm/hoc/en4681040.htm>> (última consulta: 14 de julio de 2009).
- Sahlins, Marshall. 1982. *Uso y abuso de la biología: crítica antropológica de la sociobiología*. Siglo XXI, Madrid.
- Steward, Julian H. 1997. "El concepto y el método de la ecología cultural". En Paul Bohannan y Mark Glazer (eds.). *Antropología: lecturas*. 2ª ed. McGraw-Hill, Madrid, pp. 334-344.
- Tadvald, Marcelo. 2008. "Límites y posibilidades de una antropología global". *Íconos*, núm. 30. Flacso-Ecuador, Quito, pp. 41-50.

Varela, Roberto. 1992. "Los trabajos de Hércules: la UAM en busca de la evaluación homogénea de la diversidad". En Esteban Krotz (comp.). *La problemática de la evaluación académica*. UADY, Mérida, pp. 79-85.

Weitling, Wilhelm. 1974. *Garantien der Harmonie und Freiheit*. Reclam, Stuttgart.

Capítulo 2

Por una antropología tropical. Ciencia, subjetividad, ética y responsabilidad social

Mariano Báez Landa
mbaezl@prodigy.net.mx

En este capítulo, invito, antes que a preocuparse por el carácter científico de la antropología, a ver el trabajo antropológico como una experiencia del mundo vivo, capaz de producir conocimientos útiles y contribuir a emancipar otros, en un proceso de reconocimiento de la diversidad humana y sus múltiples saberes. No se trata, entonces, de ir del *centro* a los *trópicos* para “descubrir y explicar a los Otros”, sino de asumir procesos de autorreconocimiento desde y para los mismos trópicos. La propuesta de una *antropología tropical*, por lo tanto, tiene que ver más con un proceso intelectual horizontal, simétrico y colaborativo.

La objetividad y la validación del conocimiento de las ciencias sociales siempre han sido relativizadas en el terreno de la epistemología. Sin embargo, debe insistirse en la existencia de una diferencia sustancial entre las ciencias naturales y las sociales. En éstas últimas, el proceso de validación de la hipótesis y la previsión de hechos más o menos regulares se enfrenta a la imposibilidad de desarrollar una experimentación directa, controlada, así como a la concurrencia de una suma de imponderables que la misma sociedad, en sus distintas concreciones, no ha previsto aún en sus estudios más exhaustivos.

Los cuestionamientos, en nuestras disciplinas, respecto a cómo conocer científicamente, cómo acceder a un conocimiento ordenado y sistemático de la realidad social, a qué o a quiénes deben beneficiar tales conocimientos, adquieren especial

relevancia ante la necesidad práctica de contar con una ética que oriente el quehacer científico.

En la antropología, por ejemplo, ha sido muy común la idea de que lo importante es realizar primero una buena y objetiva observación-descripción del fenómeno o hecho que logre captar la realidad en sí, tal como se manifestó en ese momento. De esto se puede desprender fácilmente una máxima: “observa bien y podrás conocer y explicar”. Ya es lugar común el argumento de que la descripción etnográfica no constituye por sí misma una explicación científica, una teorización o una conceptualización del fenómeno. La observación empírica de lo concreto constituye sólo la fenomenología del trabajo, por sí sola no genera una teoría, sino que requiere la guía de la teoría para generar conocimiento nuevo pero, a su vez, la teoría no suple la observación empírica. La etnografía puede mostrarnos muchas determinaciones no contempladas de la vida social, que pueden constituir la base de nuevas preguntas para la investigación, para una reflexión más profunda o para la negación de un conocimiento anterior.

Otro elemento preocupante ha sido el asunto de la objetividad y su verificación. Aquí es muy importante señalar que desde las ciencias sociales sólo puede asumirse la tarea de investigación como una práctica eminentemente intersubjetiva, es decir, que como sujetos abordamos un proceso de estudio, análisis y conocimiento de otros sujetos, por medio del cual pretendemos obtener una versión objetiva de su situación. La verificación es, sin lugar a dudas, una operación que también se lleva a cabo mediante una práctica subjetiva porque el investigador sólo puede evaluar los resultados de su trabajo en su condición de sujeto. En pleno siglo XXI, la teoría social sigue siendo puesta en cuestión y señalada por algunos como el producto de una ciencia imposible.

En la encrucijada de la modernidad

Como apuntara Ben Agger (1989), frente al impacto de la investigación y la aplicación del conocimiento científico-técnico en las tareas del desarrollo y ante el crecimiento económico que ello ha generado y, en una era de *capitalismo rápido* –en la cual la actividad intelectual se lleva a cabo en un ámbito internacional de rápidos y profundos cambios, en un mundo de bienes materiales en que se publican libros y se intercambia información a una velocidad asombrosa–, la teoría social del tercer milenio occidental intenta recuperar su capacidad de asombro redescubriendo la profundidad y la complejidad de la vida humana, es decir, reconociendo la existencia de tradiciones culturales que se encuentran entremezcladas con lo más profundo de la historia. Lo tradicional y lo moderno constituyen las fibras de un tejido social que nos brinda muestras de enorme vitalidad, justamente en esta hora de globalización económica y primacía del desarrollo tecnológico sobre los asuntos de la cultura, el espíritu y el pensamiento.

No obstante, se habla de un gran escollo que dificulta la respuesta a ese reto, la existencia de una profunda crisis en los edificios teóricos y en los métodos de investigación de las ciencias sociales que se utilizan hoy en día. Y no es para menos. El cientista social se enfrenta a este reto, hasta cierto punto, desprovisto de los medios suficientes para aprehender una dimensión planetaria que transcurre a velocidades insospechadas. Es sumamente difícil que la ciencia social avance a la velocidad de los descubrimientos, inventos y efectos de la investigación científico-técnica, produciendo al mismo ritmo análisis y explicaciones de los comportamientos y los problemas de la vida social, así como del fracaso de las utopías terrenales, porque ello sólo es posible dentro de plazos de observación y reflexión mucho más largos y complejos. Y aquí se trata, justamente, ni más ni menos, que de la manifestación, en ciclos cada vez más cortos y revolucionados, de múltiples determinaciones de la sociedad, el individuo y la

naturaleza humana. Se vive, para muchos, una época de crisis académica, de incertidumbre intelectual.

Roger Chartier (1989) considera que en Francia se ha vivido, en los últimos treinta años, una lucha entre el enfoque de determinación estructural directa y aquel que destaca la capacidad creativa del actor; entre una teoría de la subordinación epistemológica a la regularidad y una contra-teoría que plantea una estrategia independiente, basada fundamentalmente en la práctica de las acciones sociales.

La primera posición, tratando de cumplir con los padrones de una “ciencia normal” o paradigmática, siguiendo en ello a Thomas S. Kuhn (1971), busca la objetivación de los hechos sociales, basándose en una perspectiva comprensiva de nivel macro. Esta última requiere de una delimitación existencial y espacial del objeto de investigación como objetivación estructural-social y, aunque reconoce la asimetría de las relaciones sociales, las analiza de forma determinista o reduccionistas. Finalmente, mantiene objeciones de carácter apriorístico respecto a las posibilidades de una praxis para el cambio social. En resumen, la construcción de la ciencia social “normal” se finca en deducir la explicación de los fenómenos a partir de leyes naturales o estadísticas conocidas para buscar regularidades e intentar hacer predicciones. Karl Popper (1978), cuando critica el historicismo, plantea que el conocimiento científico se compone sólo de hipótesis comprobadas.

A contramano, en los últimos treinta años se ha impulsado un reconocimiento de la enorme diversidad y del peso específico que contiene cada fenómeno social. Se privilegia, desde esta postura, el abordaje de la dimensión de la vida cotidiana misma. El todo social no es un fenómeno único, sino multidimensional, construido desde múltiples perspectivas y de acuerdo con la capacidad de cada individuo para dotar de significado sus prácticas y experiencias de vida. En ese sentido, Hans-Georg Gadamer (1997) sostiene, por ejemplo, que el todo se comprende a través de sus partes, y la

comprensión de esas partes es un medio para que la parte contribuya a la significación del todo. En ese proceso interactivo es imposible escapar de la presuposición y el prejuicio, por lo que debe buscarse una *fusión de horizontes*, un acercamiento parcial entre nuestro mundo y aquel que pretendemos conocer o comprender.

Dicha ruptura discursiva busca concebir esta problemática mediante una lectura directa de la esfera social a través de un objeto específico. Se propone hacer investigación centrándose en las diferencias culturales y sus manifestaciones, así como en la crítica epistemológica a la praxis neutral como objeto existencial de la ciencia, subrayando el peso que tienen los intereses en el proceso de conocimiento.

Michel Foucault (1971) rechaza las nociones de estructura, símbolo y función del estructuralismo. En su lugar, intenta articular una noción de sucesos y series basada en los frutos reales de la investigación de la historia social. Los sucesos y las series son factores con los que la lengua establece un orden de cosas y forma el campo del discurso. Foucault intenta con ello descubrir la práctica que objetiviza el fenómeno y no la esencia de la objetivación.

El discurso de la ciencia social “normal” nos trata de imponer una mística, en la que pareciera que los *hechos sociales* se juzgan según la validez de la teoría, separando claramente la investigación empírica de la práctica teórica. Para Foucault los hechos sociales no son cosas u objetos materiales, sino el resultado de la articulación de prácticas discursivas y relaciones de poder. Foucault aclara el significado de práctica discursiva al definir el estudio histórico como un ejercicio filosófico y no como una investigación que absolutiza el discurso.

La crítica de la modernidad

La teoría social ha cambiado notablemente desde 1968 en todo el mundo. Se habla hoy, entre otras cosas, de que la teoría social contemporánea es, en términos

generales, posestructural y posmoderna, y que está poderosamente influenciada por el llamado pensamiento crítico.

Personalmente, entiendo la *modernidad* como un proceso en el que se encuentran coexistiendo la tradición, entendida como configuraciones socioculturales presentes y activas, y los elementos exógenos que intentan abolirla. Delimito el término modernidad como una etapa de desarrollo económico en la historia de los países centrales, que puede ser prácticamente identificada como la era capitalista. En cambio, defino el término modernización como el proceso socioeconómico de construcción de la modernidad mediante la acción política que como una voluntad tecno-económica se enfrenta también a un proceso de transformaciones, mediaciones y reconstrucciones en la dimensión del mundo vivo, el cual altera sus patrones de forma y contenido, así como la concepción misma del cambio social.

El ejercicio crítico de la modernidad, como también podría definirse el esfuerzo principal de la actual teoría social, se encamina por dos rutas:

- 1) Crítica basada en la defensa de la tradición (Gadamer y posmodernos franceses).
- 2) Crítica como búsqueda de la emancipación del conocimiento (Habermas, Apel).

En la era de la modernidad, la perspectiva del orden dominante es el *cientificismo*, que se expresa como una ética basada en el sometimiento del ser humano a la disciplina de la ciencia. Este fenómeno que Jürgen Habermas llama *cientifización* se encuentra anclado en el proceso de globalización económica, que a través de la aplicación tecnológica del conocimiento científico en la vida cotidiana, hace de la ciencia una condición imprescindible para la existencia misma de la vida humana.

Las llamadas ciencias duras o empírico-analíticas desarrollan sus teorías bajo el paraguas de una autocomprensión que da continuidad a los orígenes del pensamiento filosófico, alejándose de los intereses naturales de la vida e intentando describir teóricamente el universo conforme a un orden comprendido en leyes o normas. Su impacto en las ciencias sociales también se ha dejado sentir, principalmente en lo que se refiere a la búsqueda de la objetividad del conocimiento, que en términos epistemológicos significa trazar una separación entre conocimiento e interés, o entre los valores y los productos de una ciencia neutral.

La epistemología, como teoría del conocimiento, va siendo sustituida por una teoría de la ciencia y del conocimiento científico, considerados como las únicas fuentes del conocimiento. Se desplazan así a otros tipos de saberes, más relacionados con la tradición y no tanto con la modernidad. Habermas, filósofo que emprende una crítica de la modernidad para explorar una vía de autorreflexión y emancipación del conocimiento humano, combate contra el objetivismo de las ciencias y, en este aspecto específico, sostiene la tesis central de que todo conocimiento tiene su punto de partida en intereses que responden a las expectativas de los diversos actores sociales.

Mientras que las teorías científicas de tipo empírico-analítico son guiadas por intereses estratégicos, egocéntrico-hegemónicos, la investigación desde la perspectiva hermenéutica o crítica es motivada por el interés de ampliar las capacidades para generar un saber negociado, intersubjetivo, tendiente al entendimiento y al consenso. Mucho menos interesada en producir leyes generales que expliquen el comportamiento humano en sociedad, comparte, en cambio, con las ciencias empírico-analíticas lo que Habermas llama *conciencia metodológica*, es decir, el interés por generar descripciones ordenadas de una realidad estructurada.

Así, la razón, en lugar de ser un instrumento de dominación, se constituye en un órgano de adaptación que reconoce los intereses que proceden de la naturaleza, así

como los que resultan de una ruptura cultural del ser humano con ésta. El fin principal del trabajo científico, dentro de esta perspectiva, daría cuenta del nexo entre sujeto y objeto del conocimiento como una autorreflexión que persigue un interés eminentemente emancipatorio.

La lógica científica, como razón instrumental, aplica infaliblemente sus métodos sin reflexionar sobre el interés que guía al conocimiento, quizá porque carece de los medios (reflexividad) para afrontar los riesgos de una conexión entre conocimiento e intereses, puesto que confina la praxis del mundo de la vida exclusivamente al círculo funcional de la acción instrumental. Hoy por hoy son los intereses, y no la supuesta imparcialidad del conocimiento científico, los que constituyen el marco donde se pretende construir un saber universal.

Conocimiento y validez

Los distintos actores sociales procuran sustentar y validar sus acciones con argumentos de veracidad, ética y necesidad. Max Horkheimer (cit. en Habermas 1985: 59) consideraba que la razón instrumental, limitada a la racionalidad final, tenía que confiar la determinación de sus objetivos a las fuerzas ciegas de los sentimientos y las decisiones. Habermas agrega que mientras la filosofía moral se plantee la tarea de ayudar a la clarificación de las intuiciones cotidianas obtenidas por vía de la socialización, tendrá que coordinarse, al menos virtualmente, con el sistema de perspectivas de los propios actores sociales.

Los sentimientos tienen la misma importancia para la justificación moral de las formas de actuación que las percepciones para la explicación teórica de los hechos, el punto crítico se encuentra en la cuestión de la veracidad. Las posiciones no cognitivas desvalorizan de entrada el mundo de las intuiciones morales cotidianas porque reconocen a la moral únicamente en un sentido empírico. Las cuestiones prácticas no

tienen nada que ver con la veracidad, y las investigaciones éticas carecen, así, de objeto en el sentido de una teoría normativa.

Habermas, por el contrario, intenta fundamentar la ética como una forma lógica de la argumentación moral, buscando su validez en el horizonte del mundo vital y basándola fundamentalmente en la interacción comunicativa. Por este camino se considera que la imposición duradera de una norma depende también de su validez y de su legitimidad frente a los actores sociales, lo que en las sociedades modernas puede traducirse como la necesidad de que la interacción entre mundo vital y esfera pública se apoye sobre todo en la construcción de un consenso, sin abandonar el objetivo de lograr una eficacia o viabilidad en el tratamiento de las tensiones originadas por el encuentro de diversos intereses.

La cuestión, en resumen, se refiere al asunto de la lealtad y la legitimidad entre individuo y Estado. Sólo un proceso de entendimiento intersubjetivo puede conducir a un acuerdo que sea de carácter reflexivo. Únicamente entonces pueden saber los participantes que se han convencido de manera conjunta sobre algo, y la norma, por lo tanto, será aceptada y respetada por todos los afectados. Esta noción de universalidad apunta directamente a ese objetivo democratizador del proceso de conocimiento. Para Habermas, el postulado de la universalidad supone el primer paso para la fundamentación de una *ética discursiva*.

La ética discursiva, sin embargo, se enfrenta a una fuerte limitante, referida a la imposibilidad de liberar los discursos prácticos de la presión y de los intereses de las fuerzas hegemónicas y de los instrumentos de dominación y control social, así como del impacto de las diversas prácticas culturales que se oponen al universalismo de Occidente.

Ética y ruptura del padrón paradigmático

En una clara alusión a Habermas y los hermeneutas, Karl O. Apel (1985) considera que los ejercicios de comprensión-valoración de la acción social, en tanto que vehículos de una racionalidad normativa, han sido insuficientes y moralmente ambivalentes. Si no existe un compromiso político-moral, lo anterior dificulta fundamentar una ética de la acción comunicativa.

Apel plantea que la crítica kantiana del conocimiento, como análisis de la conciencia, debe transformarse en una crítica del sentido mediante la interpretación consistente de los signos en un consenso intersubjetivo ilimitado. Este planteamiento tiene una de sus fuentes en Charles Peirce (cit. en Apel 1985: 156), que sostiene que frente a la *lógica científica* los hermeneutas deben valorar las condiciones de posibilidad y validez del conocimiento científico recurriendo al elemento intersubjetivo de la interpretación de los signos.

La filosofía analítica, como eje central de la llamada lógica científica, trata de mantener una separación nítida entre el sujeto y el objeto de la ciencia, incluyendo aquí a las ciencias sociales. El planteamiento se apoya en el supuesto carácter neutral de la ciencia, la cual busca el control de la naturaleza para posibilitar el desarrollo de la humanidad, y que, en el caso de las ciencias sociales, se traduce en un control del ser humano sobre otro ser humano. De tal suerte que la separación entre objeto y sujeto de las ciencias sociales sostiene una separación evidente y natural de la sociedad entre dominadores y dominados. Esta postura ha logrado una amplia recepción en las teorías sistémicas y funcionalistas que utiliza la llamada tecno-burocracia en la era neoliberal.

La filosofía trascendental de Apel supone una diferencia básica entre las ciencias naturales y las sociales, ya que en estas últimas el ser humano es, a la vez, sujeto y objeto de la ciencia. Con este planteamiento se pasa de la moderna lógica de la ciencia a una *teoría de la experiencia* y se cuestiona fuertemente el concepto de ciencia

neutral heredado de Max Weber, que si bien acepta que el conocimiento científico no se deriva exclusivamente de una explicación causal de los fenómenos, y supone como inevitable una valoración crítica del comportamiento humano, se limita, no obstante, a una racionalidad instrumental que se satisface con comprender los fines presupuestos sin valorarlos.

En el caso del funcionalismo, en el que se incluye –al menos implícitamente– una valoración positiva de la eficiencia funcional, de la formación y la adaptación de la sociedad como un todo orgánico, es inviable un esfuerzo interpretativo y crítico de la vida social porque todo está explicado y justificado por el sentido de autoconservación y autoperfeccionamiento del organismo social. Por eso, Apel responde a esta posición con energía, afirmando que la ciencia crítica de la sociedad, que concibe su objeto como sujeto virtual de la ciencia, no puede renunciar a valorar los fines mismos de las acciones humanas (1985: 217).

La distinción lógico-abstracta entre juicios de hecho intersubjetivamente vinculantes y juicios de valor eminentemente subjetivos ha sido superada por la pretensión de sentido de cada argumento –en tanto manifestación dialógica– en favor de una ética mínima vinculante e intersubjetiva.

El reconocimiento epistemológico de la sociedad como sujeto y objeto de las ciencias sociales se expresa, metodológicamente, a través de la distinción y mediación dialéctica entre *comprensión* y *explicación*. Apel, apoyándose en Ludwig Wittgenstein, ubica a la comprensión como el método de las ciencias del espíritu, mientras que la explicación corresponde al de las ciencias de la naturaleza, lo cual destaca el interés irrenunciable de las ciencias sociales por comprender el sentido de las acciones.

Apel considera imposible fundamentar de forma racional las normas éticas mismas y concluye que las normas morales, reconocidas o seguidas de forma práctica por los seres humanos, son relativas, en gran medida, a su cultura y a su época, lo que

reafirma su carácter subjetivo. No obstante, la idea de validez intersubjetiva se encuentra también prejuzgada por la ciencia, es decir, por la idea cientificista de una objetividad normativamente neutral o ajena a valoraciones. De esta manera, Apel entra en un callejón sin salida, pues si es cierto que una ética universalmente válida solo puede ser validada intersubjetivamente, la responsabilidad solidaria parece ser simultáneamente necesaria e imposible. ¿Dónde terminan los derechos y obligaciones de unos y dónde comienzan los de los otros?

El marxismo entiende, con Georg Hegel, lo históricamente real como lo racional y lo racional como lo real. Sin embargo este concepto dialéctico de la realidad como desarrollo de la historia objetivamente necesaria se contrapone tanto a la objetividad cientificista como al liberalismo de la conciencia moral. La distinción entre ser y deber ser (equivalente quizá a praxis frente a teoría), entre hechos y normas, no puede ser resuelta o sustituida por la mediación de una superciencia dialéctica. La propuesta hermenéutica habla de la necesidad de la comprensión frente a la idea de la mediación, ya que la formación de conceptos es el resultado de la operación de un juego lingüístico, común al sujeto y al objeto de la ciencia, lo que indica la mediación dialéctica de subjetividad y objetividad.

El pragmatismo instrumentalista norteamericano, cuyo mayor representante es John Dewey, constituye básicamente el paradigma de la razón práctica en el capitalismo. En él, ese aspecto de la mediación-separación entre teoría y praxis es objetivable en el terreno de la práctica científico-técnica. Frente al pragmatismo de Dewey, Max Weber argumenta que la racionalización pragmática encuentra sus límites en la política y relega el problema ético de la valoración de metas al ámbito de las decisiones, en último término, subjetivas e irracionales. ¿Cómo armonizar entonces los planos del pensamiento, la acción y la responsabilidad solidaria en la praxis social?

La filosofía analítica parte de tres presupuestos fundamentales:

- 1) A partir de hechos no pueden derivarse normas.
- 2) La ciencia versa sobre hechos, por lo que es imposible fundamentar científicamente la ética normativa.
- 3) Sólo la ciencia produce saber objetivo. La objetividad se identifica con la validez intersubjetiva, por lo que es imposible fundamentar intersubjetivamente la ética normativa.

Apel cuestiona que todas las ciencias dotadas de contenido empírico sean, por ello, consideradas como ciencias puras, construidas sólo de hechos, hechos moralmente no valorativos. Propone, en cambio, renunciar al cuestionamiento de la neutralidad axiológica de la ciencia.

Las ciencias humanas no tratan de manipular los hechos de la conducta conforme a leyes –con el fin de aprovecharlos tecnológicamente, si es posible–, sino que intentan reconstruir de manera comprensiva las acciones, producciones e instituciones humanas, por lo que es imposible ya eliminar con algún sentido las características valorativas en la constitución primaria del objeto. Quien desee comprender las acciones humanas debe comprometerse comunicativamente. Los datos mismos deben constituirse a partir de un enfoque a la vez comunicativo y autorreflexivo.

La ética que propone Apel es una ética comunicativa, resultante de un amplio ejercicio de consenso. Es una ética de la formación democrática de la voluntad, obtenida mediante convenios, es decir, una ética que surge de un saber negociado que obliga, a quienes han adquirido la *competencia comunicativa* a través del proceso de socialización, a procurar un convenio con el objetivo de lograr una formación solidaria de la voluntad en cada asunto que afecte a los intereses de otros.

La estrategia emancipatoria, éticamente fundamentada, debe procurarse, ante todo, un instrumental científico específico que permita provocar la autocomprensión reflexiva de los seres humanos para romper de manera emancipatoria sus barreras. No obstante, existen dificultades intelectuales en la institucionalización de la discusión moral porque tal institucionalización debe realizarse en una situación histórica concreta y determinada siempre por el conflicto de intereses.

En la misma tradición científicista de las ciencias duras, la integración de una comunidad de investigadores responde no sólo a una convención de ideas, métodos, técnicas, teorías y leyes, sino también a intereses, valores y orientaciones ideológicas que se encuentran expresados en el propio paradigma. De ahí que sea poco menos que inútil pretender alcanzar un quehacer científico neutro y objetivo *per se*, pues los paradigmas expresan una estructura de poder cuya conducción y liderazgo corre a cargo de una comunidad epistémica, es decir, una comunidad de trabajo, basada en formas especializadas de conocimiento, en las que los niveles culturales y las convenciones sociales se hallan codificados y pautados con el fin de conservar sus dominios profesionales. Los miembros de cualquier comunidad de investigación se encuentran bajo la influencia de las relaciones sociales y de la existencia de los “especialistas”, que mediante la posesión de un determinado saber o poder (que se funda en la existencia de la misma comunidad epistémica) ejercen una autoridad que muchas veces imponen sobre los otros investigadores para mantener la conducción y la hegemonía del cuadro paradigmático.

La comunidad universal de la comunicación es una verdadera utopía, pero en tanto que participantes en ella nos debemos plantear la necesidad de un compromiso solidario con la responsabilidad de nuestro trabajo como científicos.

Antropología en crisis

De acuerdo con el análisis que hace Kuhn (1971) sobre las revoluciones científicas, la antropología constituiría una ciencia preparadigmática o en crisis. Desde el mismo siglo XIX y sin llegar a constituirse en “ciencia normal”, la antropología ha venido presentando una situación de crisis que, parafraseando a Kuhn, trae a colación el reconocimiento de que existen innumerables problemas que el paradigma original no puede resolver, aunque es innegable el desarrollo de investigaciones extraordinarias, que utilizan enfoques distintos y que originan polémicas enérgicas, pero con poca incidencia en la comunidad de investigadores. De la situación anterior fácilmente se podría concluir que la antropología tiene problemas para constituirse como ciencia debido, fundamentalmente, a que sus practicantes no concurren en un esfuerzo colectivo para transformarla en “ciencia normal”, es decir, en producir un auténtico paradigma.

En un ejercicio de diálogo y polémica con Kuhn, Roberto Cardoso de Oliveira (1994b) considera que un paradigma, dentro de la comunidad antropológica, debe ser tomado como sinónimo de modelo explicativo. Desde esta perspectiva, la antropología moderna está constituida por un conjunto de paradigmas, cuya vigencia se encuentra sustentada en la recurrencia con que son utilizados por las comunidades de profesionales. Así, puede hablarse de la existencia de un equilibrio poliparadigmático como característica fundamental del estado actual de la antropología (Stocking, cit. en Cardoso de Oliveira 1994a).

No obstante, se ha insistido en la existencia de una profunda crisis de la antropología, producto de su compromiso original con las necesidades de expansión capitalista de las potencias mundiales y su incapacidad para explicar los fenómenos relacionados con el surgimiento de nuevos actores en campos sociales impactados por el peso de las tradiciones, la emergencia de una acelerada modernización tecno-económica

y una globalización de los sistemas de intercambio. Para sus críticos ortodoxos, la antropología perdió sus objetos tradicionales de estudio bajo las ruedas del desarrollo.

Sin embargo, fuera de la tradición evolucionista que construyó un corpus teórico general que pretendió explicar el origen y el desarrollo de la humanidad desde una óptica egocéntrico-occidental, el quehacer antropológico se ha orientado a producir lo que Robert K. Merton (1968 [1949]) denominó *teorías de medio alcance*, es decir, descripciones analíticas de la diversidad humana, con pretensiones explicativas de fenómenos concretos en un tiempo y un espacio, que por sí mismas no pueden sustentar ninguna generalización o fundamentar la construcción de un paradigma dominante y al mismo tiempo excluyente (véase Cardoso de Oliveira 1994a). ¿Podemos hablar de un agotamiento de los paradigmas antropológicos? ¿Existe insuficiencia o ineficacia de las teorías relacionadas con los temas u objetos investigados por nuestra disciplina?

A partir de Immanuel Kant se consolidó una tendencia epistemológica que considera a las ciencias duras como las detentadoras del conocimiento y el quehacer científico, validadas por una comunidad de investigadores que sustenta un paradigma vigente. En opinión de Kuhn (1971), las ciencias sociales serían sólo preparadigmáticas, es decir, disciplinas que no han logrado integrar una verdadera comunidad de científicos que hablen un lenguaje común y, por consiguiente, trabajen dentro de un solo paradigma.

En esta valoración pesa mucho una especie de perversión aritmética y geométrica que critica a las ciencias sociales la sobreestimación de aspectos cualitativos etéreos y subjetivos en detrimento de los cuantitativos, concretos y objetivos. Kuhn considera que el itinerario de las revoluciones científicas en las ciencias duras comporta una continuidad entre los distintos paradigmas, una verdadera sucesión por ruptura, en la cual el nuevo paradigma dominante sustituye y elimina al decadente. En el terreno de las ciencias sociales se da más bien una coexistencia de paradigmas, lo que no garantiza el

surgimiento y la operación de un lenguaje común y –según Kuhn– la integración de “una verdadera comunidad científica”.

Las diferentes tradiciones o escuelas antropológicas no representan paradigmas sucesivos, sino diferentes estilos y abordajes practicados simultánea, o casi simultáneamente, dentro de la dimensión contemporánea de nuestra disciplina, lo que ha generado el desarrollo de tensiones en su práctica y en la difusión de sus resultados, obstaculizando el ideal de integración de una comunidad científica con un mismo lenguaje, pero que no ha resultado un impedimento para que cada escuela o tradición funcione como un paradigma propiamente dicho.

La escuela francesa racionalista de sociología, etnología y antropología estructural, que reunió el esfuerzo de autores como Émile Durkheim, August Comte, Lucien Lévy Brühl, Marcel Mauss y Claude Lévy Strauss, desarrolló el método comparativo en el estudio de las categorías del entendimiento humano como representaciones colectivas en un plano eminentemente sincrónico.

La escuela británica de antropología social, dominada básicamente por el empirismo, desarrolló una lucha frontal contra el evolucionismo de Lewis H. Morgan y Edward B. Tylor. A través del concepto de *cultura* trata de darle una explicación estructural-funcional a los fenómenos sociales en una dimensión sincrónica, otorgando más crédito al difusionismo alemán y privilegiando el trabajo de campo en comunidades “aborígenes”, para desarrollar estudios comparativos de los niveles de organización social en escalas locales. Para algunos de sus principales exponentes, la dimensión histórica es considerada como eminentemente especulativa. Como objetivo de gran alcance persigue la constitución de una ciencia de la sociedad basada en leyes universales de la naturaleza humana. Además de los autores clásicos del empirismo inglés, el itinerario intelectual de esta escuela contempla a investigadores de la talla de William H. R. Rivers, Alfred R. Radcliffe-Brown y Bronislaw Malinowsky.

Una tercera tradición es la representada por el particularismo histórico-cultural impulsado por los estudios de Franz Boas, quien rescata el concepto tyloriano de cultura y reinserta la dimensión histórica (como dimensión diacrónica) en el horizonte de la práctica antropológica, junto con una fuerte preocupación por el individuo. Los primeros estudios boasianos apuntan a desarrollar un extenso ejercicio comparativo de los llamados rasgos culturales entre grandes áreas geográficas. Más adelante serán los estudios sobre cultura y personalidad, así como sobre el cambio y la continuidad en la organización social y económica de grupos indios y campesinos los que le darán su perfil característico a esta escuela, que incluye a Alfred L. Kroeber, David Harskovitz, Margaret Mead, Ralph Linton y una buena parte de los antropólogos norteamericanos de la primera mitad del siglo XX.

Estas tradiciones han funcionado como verdaderos paradigmas dentro del espacio antropológico y son las que Cardoso de Oliveira (1988) conviene en identificar en su conjunto como una matriz disciplinar, es decir, un corpus articulado y sistemático que se nutre de la práctica de un conjunto de tradiciones que coexisten y se mantienen vigentes mediante la actividad de investigar llevada a cabo por comunidades de profesionales de la disciplina. Dicho en otras palabras, los paradigmas, dentro de la matriz antropológica, han funcionado como modelos explicativos de la sociedad y la naturaleza humanas, la matriz disciplinar ha operado como lengua materna, las tradiciones o paradigmas como una especie de dialectos y las experiencias individuales de investigación, una vez socializadas, equivalen a los ideolectos.

En el terreno de la comunicación entre los paradigmas sociales no ha campeado el interés por realizar esfuerzos interpretativos a través de un diálogo permanente y cabal, al contrario, el debate, más bien, ha nublado las interpretaciones de cada uno de ellos. Así, la crisis de la disciplina debe ubicarse preferentemente en lo que sucede dentro de sus comunidades profesionales, que se encuentran hoy en día ante el reto de superar las barreras de su incomunicación.

Se habla de una antropología interpretativa, posmoderna o hermenéutica que trata de responder a los desafíos planteados por la modernidad y la globalización. Lo que caracteriza a todas ellas es justamente su postura de no formular un nuevo paradigma, sino de expandir el horizonte de conocimiento de la naturaleza humana, sus culturas y sociedades, a través de un proceso de conocimiento que, fuera de toda pretensión positivista, refleje claramente su propio acto de interpretación (mas no de traducción) e integre las dimensiones del investigador y el investigado.

Antropología como experiencia humana del mundo

En la antropología de los últimos treinta años se ha registrado un importante movimiento que rehúye la tentación de convertirla en una disciplina *científicamente correcta*. El núcleo de ese movimiento se alimenta de principios hermenéuticos y ha dado origen a un largo y complejo debate que pretende responder a los cuestionamientos de viabilidad de la disciplina para estudiar los fenómenos sociales del siglo XXI.

Es en estos años que se reactiva el uso de la categoría de *subjetividad* desde una perspectiva dinámica, es decir, asumiendo la intersubjetividad como el plano donde se materializa y expresa la vida social, y abandonando la búsqueda de una objetividad utópica por encima de los seres humanos. También se rescata la perspectiva del papel central que desempeña el individuo en la sociedad. Ésta visión considera que la vida es ante todo una experiencia individual que transcurre en un plano histórico y que hace del sujeto su actor principal.

Frente a los métodos tradicionales de registro etnográfico, se propone como alternativa la construcción de un discurso etnográfico intersubjetivo y negociado entre el investigador y los investigados. La tensión fundamental de este esfuerzo se establece entre el afán interpretativo del investigador y la necesidad de registrar, con la mayor profundidad posible, toda la riqueza de las percepciones y saberes del sujeto investigado

acerca de sí mismo y de los Otros u lo Otro. De esta forma, la antropología tiende ahora a interesarse más por conocer y entender la diversidad de manifestaciones de la naturaleza humana, de ahí que sus sujetos específicos de estudio sigan construyéndose en el terreno mismo de la práctica concreta de la investigación.

La propuesta dilthiana de buscar en el ser humano, y no en el mundo, la coherencia interna de sus conocimientos es, sin duda alguna, un gran giro en el pensamiento filosófico moderno. Wilhelm Dilthey planteaba que el objeto mismo de la filosofía era desarrollar un esfuerzo de comprensión de la realidad desde la vida humana, es decir, partiendo de “la vida vivida por los individuos”. La hermenéutica dilthiana se puede resumir como el trabajo de interpretación y comprensión de la experiencia humana, que surge de la reflexión sobre los actos de la vida. La historia, en este caso, queda enmarcada dentro de la dimensión humana como *historicidad*, es decir, que toda idea del mundo es producto de la historia (Dilthey 1974: 47).

No obstante, interpretar las experiencias vitales tiene, para Dilthey, el objetivo central de descubrir regularidades en la conducta humana, es decir, un afán explicativo de la acción, mientras que el ejercicio de la comprensión se orienta a trabajar con las experiencias vitales como realidades subjetivas y específicas, tratando de encontrar el sentido de la acción. Puede concluirse que en Dilthey la interpretación adquiere una dimensión psicológica o mentalista, mientras que la comprensión se resuelve en un ámbito antropológico. Esta última línea es la que retoma Gadamer para perfilar a la hermenéutica como una *teoría antropológica de la vida cotidiana*.

Respecto a la vieja polémica entre ciencias naturales y del espíritu, Gadamer (1991) considera que no es una diferencia de métodos lo que las distingue, sino una diferencia de objetivos de conocimiento. La comprensión humana es, para Gadamer, una interpretación y, justamente, propone que la hermenéutica trabaje como comprensión

antropológica, como fusión de horizontes entre visiones diferentes de realidades distintas, incluida la del investigador.

Partiendo de la base de que todo conocimiento implica una interpretación, Gadamer sostiene que interpretar implica un reconocimiento de la realidad en cuestión, es decir, que la hermenéutica debe ser, ante todo, una comprensión basada en una experiencia antropológica, en un experimento de la realidad. La hermenéutica gadameriana es, por tanto, una filosofía del sentido común, un juego interpretativo del ser humano, donde la comprensión es el propio modo de ser de la existencia humana y, por lo tanto, implica básicamente una dimensión antropológica.

Max Weber (véase Gadamer 1991: 601) habló en algún momento de *sociología comprensiva* como una sociología que prepara las bases de una economía social. Esta sociología comprensiva desarrolla, fundamentalmente, el estudio de la religión, el derecho y la música, comprensión que tiene por objeto conocer el sentido de la acción social, pero que minimiza el sentido de la acción subjetiva del individuo. Desarrolla, así, los tipos puros como construcción conceptual, con poder clasificatorio y explicativo, libre de valores e intereses, neutral y racionalista.

El discurso gadameriano plantea que la realidad se capta originalmente mediante una experiencia sensible (siguiendo a Kant) y de un modo estético porque la interpretación se encuentra limitada por valores y marcada profundamente por símbolos. Así, si aceptamos que la realidad es también un proceso simbólico, su conocimiento requiere necesariamente de una comprensión de sus símbolos. La interpretación se convierte, de esta manera, en un acto de significación de los fenómenos, expresado por medio del lenguaje como un modo primario de experimentar el mundo. El no aplicar una distinción estética entre los fenómenos le permite a Gadamer proponer una fusión horizontal en los actos de comprender e interpretar, ya que no se trata sólo de una instancia científica, sino básicamente de una experiencia humana del mundo.

El individuo ocupa un lugar en la historia en la medida en que interpreta sus experiencias de vida, por ello el horizonte cultural del individuo es entendido como una perspectiva de actor. El planteamiento de la fusión horzónica parte de que existe una relación vital entre el intérprete y el texto como producto de un *encuentro etnográfico*, en que entran en juego valores e intereses en forma de pre-comprensión, es decir, aquellos elementos de juicio originales y primarios que permiten desarrollar el proceso de la interpretación comprensiva, como resultado del ser y el pensar. Ahí radica –según Gadamer– el problema central de la hermenéutica: reconocer que en toda comprensión se encuentra contenida una pre-comprensión aplicada.

Entre la experiencia vital y la razón

Gadamer se muestra escéptico frente al papel que define Habermas para la razón y el pensamiento filosófico. Considera que se sobreestima el papel de la razón en comparación con el desdén mostrado por las motivaciones emocionales del ánimo humano. La fe en el diálogo libre de coerción como base de la acción comunicativa le parece ilusoria. No obstante, mientras que Dilthey piensa en la interpretación literaria como el quehacer hermenéutico por excelencia, Gadamer lo sitúa en la conversación, en el diálogo, en la dialéctica de la pregunta y la respuesta, en la práctica de la fusión horzónica.

Un texto siempre estará sujeto a múltiples representaciones y a nuevas interpretaciones. La comprensión hermenéutica es la capacidad de criticar y vislumbrar más allá del procedimiento metódico porque cualquier procedimiento para conocer se encuentra condicionado por preconceptos, por el contexto donde el sujeto comprensivo adquirió inicialmente sus esquemas de interpretación. Interpretar, para Paul Ricoeur (1987), quien sigue en ello a Sigmund Freud, es descubrir o rescatar el sentido-significado de los símbolos para así explicar la acción humana y lograr la autocomprensión del ser. ¿Cómo articular esta interpretación con otras sin caer en el eclecticismo? Ricoeur

considera que la hermenéutica moderna debe aspirar a fundar una teoría de la interpretación que permita abordar la inteligencia de las significaciones de múltiples sentidos (1987: 25). La tarea hermenéutica por excelencia para este autor es la de interpretar los símbolos, es decir, las expresiones del lenguaje humano que contienen sentidos ocultos y diversos niveles de significación porque expresan una articulación entre pensamiento y realidad. Es, en resumen, recuperar el sentido de las acciones humanas. Ricoeur cree en la posibilidad de que, por medio del lenguaje, el ser humano se comprenda a sí mismo y a su entorno, sin sacrificar su alta complejidad y diversidad. Ya no se trata de encontrar la verdad por medio de la razón, sino de comprender el ser descubriendo el sentido de sus acciones.

El debate hermenéutico, a pesar de todo, no ha escapado a la bipolaridad establecida entre objetivismo y relativismo. Gadamer representa el ala radical de la hermenéutica ontológica en su defensa de la independencia total de los textos, mientras que Emilio Betti, Eric D. Hirsch Jr. y Ricoeur coinciden en que la tarea del investigador es encontrar el sentido y la significación de los fenómenos. Historicidad e individualidad, en cambio, son categorías más o menos aceptadas por todos los hermeneutas dentro de sus corpus teóricos, lo que indica su alto grado de antropologización.

La investigación antropológica aspira, hoy en día, a *entender* las culturas diferentes a la cultura del investigador, reclama descripciones profundas de sus particularidades y del contexto donde sus acciones adquieren sentido. Requiere, igualmente, el establecimiento de un diálogo alternativo con el investigado, que pueda ofrecer preguntas y respuestas diferentes a las nuestras.

Dennis Tedlock (1986) ha señalado con claridad que desgraciadamente los antropólogos no hemos llevado ese diálogo etnográfico hasta sus últimas consecuencias, es decir, hasta que éste se vea reflejado con claridad en la presentación de los resultados de la investigación. Esta tarea conlleva un altísimo grado de complejidad, que ha implicado

varios problemas. Por ejemplo, la práctica de una “ventriloquía etnográfica”, es decir, cuando el investigador intenta hablar como un nativo más, o la de exagerar un positivismo textual, eliminando la voz del investigador y transmitiendo exclusivamente la de los Otros. Otro caso es el intento de construir un texto polifónico o heteroglósico, que le resta responsabilidad al investigador, o transformar el trabajo antropológico en una crónica estelar de la experiencia del investigador, tomada como materia prima y fundamental del análisis etnográfico (véase Geertz 1989b: 154-156).

Al respecto, Cardoso de Oliveira (1994b) insiste en señalar que el encuentro etnográfico es, ante todo, la confrontación de al menos dos mundos de vida diferentes. La observación y el diálogo que surgen de este encuentro son considerados como los actos cognitivos preliminares del trabajo antropológico. La descripción etnográfica y la presentación final del trabajo, como materiales que surgen de la actividad intelectual del investigador, no deben perseguir la traducción de la cultura nativa, sino la interpretación y la comprensión de sus acciones y estrategias a través de un conjunto de herramientas y métodos que la propia disciplina ha venido desarrollando y que requiere actualizar en permanencia.

Para Cardoso de Oliveira (1994c), la explicación y la comprensión son modalidades de la interpretación antropológica que, hasta cierto punto, resultan complementarias, aunque las modalidades interpretativas en el terreno teórico puedan ser clasificadas como se indica en el cuadro 1.

Cuadro 1. Modalidades interpretativas

<i>EXPLICACIÓN</i>	<i>COMPRENSIÓN</i>	<i>POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA</i>
V	V	dialéctica o dialógica
V	F	monológica
F	V	romántica
F	F	escéptica

V = verdadero

F = falso

La postura dialéctica o dialógica valoriza tanto los procedimientos de explicación como los de comprensión. La monológica busca exclusivamente las explicaciones de los fenómenos. La posición romántica acredita sólo el valor de la comprensión. Finalmente, la escéptica pone en duda la posibilidad tanto de comprender como de explicar.

La antropología contemporánea debe ir al encuentro de otras formas de saber y de pensamiento que no necesariamente expresan métodos y técnicas científicas. La gran aportación de Gadamer es haber exorcizado el método en respuesta a la necesidad de conocer la enorme diversidad de la vida humana, y esto nos permite, sin duda, expandir nuestra capacidad interpretativa, concentrando el esfuerzo en la reflexión intersubjetiva de los datos de campo. Ni los datos ni los distintos textos hablan por sí mismos en la investigación antropológica, es el investigador el que los hace hablar, la clave está en cómo los hace hablar.

Los últimos veinte años han acusado momentos de grandes contradicciones para la investigación social. En particular, la antropología se ha puesto a prueba como una disciplina abierta a entender e interpretar los grandes cambios de la humanidad, pero,

sobre todo, en su especial disposición para asombrarse de los fenómenos de la naturaleza humana. El siglo XXI nos reta a abandonar la antropología de las grandes comparaciones y de la búsqueda de los universales del comportamiento humano, y sustituirla por una antropología de la heterogeneidad que descienda a lo más profundo de la diversidad y la riqueza de la vida social, de las tradiciones culturales y de las múltiples determinaciones de la individualidad y la subjetividad de la vida cotidiana.

De preferencia, si ahonda en sus experiencias de campo como en verdaderos encuentros etnográficos e interculturales, el antropólogo puede navegar entre las distintas escuelas, paradigmas, métodos y técnicas, manteniendo siempre desplegado el velamen de la sensibilidad. En el momento de textualizar esas experiencias, debe utilizar todas las herramientas posibles, incluyendo la alegoría, la intuición y la imaginación, para conseguir transformar el trabajo científico en una rica experiencia del mundo vivo.

Hoy, el mayor desafío para las ciencias sociales contemporáneas es el de pensar el mundo como sociedad global, pero quizá para la tradición antropológica el desafío sea otro. Octavio Ianni (1994) entiende la globalización como la intensificación de las relaciones sociales a escala mundial, con lo cual se enlazan en forma interactiva las dimensiones local, nacional y mundial. No se trata de una sustitución de escalas: la sociedad global es, en realidad, sólo una red virtual que promueve el intercambio permanente entre grupos e individuos, sin alterar en profundidad las relaciones desiguales de ese intercambio.

La llamada globalización no anula la diversidad de la naturaleza humana y en más de un caso la promueve en el plano de la desigualdad. Si alguien pensó que la globalización integraría la llamada *aldea global*, las renovadas prácticas de segregación racial, cultural y económica en todo el mundo lo contradicen. Lo local se reconfigura en contrapunto con lo global, y dentro de esa dinámica el capital global condiciona y es

condicionado por las contradicciones intrínsecas de la modernidad, es decir, la tensión permanente entre la tradición y las fuerzas que intentan abolirla.

Las categorías de tiempo y espacio, tradicionalmente utilizadas en el plano local, son ahora trastocadas por la temporalidad y la transterritorialidad que origina Internet miniaturizando el mundo y dándole un valor real a un instante en la pantalla del computador. La comunidad global integra virtualmente un *performance* supranacional, supraclasista y supracultural que, no obstante, recibe respuestas desde sitios no hegemónicos que buscan construir una nueva utopía social, utilizando, en este caso, las mismas pistas estelares del ciberespacio.

La antropología del nuevo milenio no puede negar que las múltiples determinaciones de la vida social se encuentran atravesadas por los caminos de la globalización, pero tiene la certeza de que sólo en la dimensión micro, local, en tanto que dimensión humana, es posible captar con claridad el efecto globalizador.

Antropologizar la ciencia

En las relaciones sociedad-naturaleza los saberes y las prácticas de los individuos se reproducen en diversos niveles de vivencias y lecturas de los fenómenos naturales locales. Muchas veces, en el sustrato empírico de los relatos mitológicos se puede notar una extremada coherencia interna del relato en relación con las características de los fenómenos observados. En esas manifestaciones de la empiria, originadas en elementos del patrimonio natural de un pueblo o región, se conjuga una diversidad de lecturas y apropiaciones que forman parte de patrimonios culturales y sociales mayores o más amplios.

A este respecto, Marcio D'Olne Campos (2007) refiere el caso del símbolo de un ave parecida al correcaminos de Norteamérica –llamada *seriema*, que en voz tupi significa “cresta erguida”– y su relación con una lectura del cielo entre diversas culturas

amazónicas. A partir de esta interpretación es posible constatar que nociones de tiempo, lugar y escala modulan, según el contexto ambiental, tanto la reproducción local de patrimonios como la capacidad de lectura y asimilación de los elementos transmitidos de patrimonios externos o ajenos.

Las formas de leer la acción social dependen mucho del punto de vista o referencia del observador/actor, y pueden diferenciarse profundamente entre clases sociales, culturas, géneros, edades y estilos de vida de una misma sociedad o en la intersección de diferentes culturas. No obstante, esta diferenciación puede tornar algunos referenciales en verdaderos instrumentos de dominación, como es el caso de las coordenadas Norte-Sur equiparadas a arriba-abajo, desarrollo-subdesarrollo y principal-secundario (véase al respecto el capítulo de D’Olive Campos en este libro).

En todo este asunto, es el ser humano el mediador de un proceso de construcción de representaciones simbólicas a partir de datos casi nunca empíricos, pues a partir del mismo hecho de denominarlos como “datos” ya estamos cargándolos de un contenido simbólico referido a nuestra propia lectura del hecho y del mundo. No funciona trabajar sólo con evidencias empíricas de un fenómeno previamente teorizado, sino que requerimos aprender a trabajar con indicios que vamos construyendo a partir de varias lecturas del mundo, que luego se puedan consolidar en representaciones conceptuales más sistemáticas y palpables.

Una *lectura antropológica* de la ciencia y del trabajo científico, a partir de lo expuesto arriba, corresponde a una dimensión más de la cultura e integra, por lo tanto, un sistema cultural entrelazado por una “telaraña que el hombre ha tejido de sí mismo” (Weber, cit. en Mendelsohn y Elkana 1981), en la que el sentido común es una interpretación de la experiencia humana referida también a un sistema cultural.

No existe una teoría general de la cultura o del sistema cultural que se aplique literalmente a la ciencia. La ciencia es, ante todo, una construcción histórica y social que

requiere de constantes esfuerzos comparativos e interpretativos a partir de “descripciones densas” (parafraseando a Geertz) de los fenómenos estudiados. Desde esta perspectiva, el trabajo científico, como una dimensión más de la cultura, está integrado por experiencias sistematizadas como base de datos, imágenes del conocimiento determinadas socialmente (que son los sujetos de la “descripción densa”), así como valores y normas que representan los intereses de los actores que intervienen en este proceso. Las imágenes del conocimiento son los grandes puentes entre las experiencias sistematizadas y los intereses individuales y/o colectivos.

Antropología de los trópicos o antropología tropical

¿Qué somos realmente hoy en día? ¿Qué clase de mundo habitamos y pretendemos investigar? Ya no somos tradicionales del todo porque las tradiciones no son inmutables, y nunca hemos sido modernos porque no consumamos un proceso de purificación, de separación entre el mundo natural y el social (Latour 1993). Los actores de la *era de la globalización* somos sujetos híbridos, el producto de una intensa relación intersubjetiva entre la naturaleza y la cultura, contenida en la dimensión comunal hoy identificada como *red-actor*. En esta dimensión, el concepto de *sociedad* es inviable por ser un plano de interacción exclusivamente humano, inventado por las ciencias sociales, que no incluye las relaciones con los objetos de la naturaleza y los fabricados por el ser humano, lo que imposibilita leer y textualizar a profundidad los fenómenos de la globalización y la era posindustrial.

Los antropólogos hemos utilizado la etnografía profunda y una mirada integradora de los fenómenos de la naturaleza y de la cultura para estudiar las culturas diferentes a la nuestra. Si esto se practica para investigar al Otro, lamentablemente no se hace para investigarnos a nosotros mismos. Un rasgo de la llamada modernidad es

la negación a mirarnos como un todo integrado de naturaleza y cultura. No aplicamos la antropología para mirarnos a nosotros mismos.

Es curioso que hablemos de etnociencias para referirnos a la producción de conocimientos en contextos no modernos, quizá como una forma de diferenciarlas de las ciencias que integran el edificio del conocimiento moderno, el conocimiento de nuestras sociedades. ¿Por qué en lugar de hablar de etnociencias no comenzamos a reconocer el valor de otras fuentes de conocimiento que han sido adjetivadas como precientíficas?

Desde la tradición asimétrica del enfoque antropológico de los Otros no es viable una antropología del mundo moderno. La antropología tradicional (asimétrica por naturaleza), configurada por sujetos modernos que practican miradas sobre pueblos considerados premodernos, descarta el estudio de los objetos de la naturaleza y se centra exclusivamente en las culturas. Distingue claramente, asimismo, entre el conocimiento moderno llamado científico y los “otros saberes”. El primero queda libre de toda sospecha y se explica por sí mismo, los segundos son discutibles y se explican socialmente.

El relativismo, paradójicamente, es la postura que mejor encaja para acentuar la fractura entre la ciencia (como conocimiento moderno) y los “otros saberes” (en tanto que conocimientos premodernos) porque el pensamiento científico pretende situarse fuera y por encima del campo de la cultura. Por eso, la ciencia, como signo de Occidente, trasciende y permite relativizar las culturas, aunque esa ciencia sólo pueda ser construida con instrumentos y aparatos modernos que aparecen, muchas veces, como entes independientes, superlógicos y objetivos, al margen de la naturaleza, la sociedad y las culturas. El relativismo cultural ha insistido en que existe una naturaleza universal y constelaciones de culturas distintas entre sí, específicas, únicas e incomparables (Latour 1993).

La antropología del nuevo milenio debe buscar una mirada simétrica respecto a la naturaleza y la sociedad, partir de la certeza de que la naturaleza es igualmente una construcción humana junto con la sociedad. Debe comparar no sólo las diferentes culturas, sino también las particularidades que adquiere el binomio naturaleza-cultura, pero sin establecer distinciones *a priori* entre un *ellos* y un *nosotros*. En ese ejercicio comparativo se debe privilegiar el estudio de la extensión de las redes que vinculan a los actores, es decir, el radio de acción de las comunidades y su capacidad de *conectividad* con otras, de tal suerte que se sustituya la mirada vertical, egocéntrica y evolucionista por una horizontal, descentrada y descolonizada del mundo.

En el marco de la llamada globalización, la propuesta de una “antropología simétrica” (Latour 1993) está encaminada al estudio de las redes, reivindicadas éstas como nuevas comunidades humanas, puesto que las relaciones sociales ya no pueden circunscribirse a una territorialidad anclada en un solo tiempo y espacio. Las conexiones entre lo local y lo global adquirirán mayor interés en la medida en que se estudien los procesos y los actores de las interfases que hacen posible el funcionamiento de las redes.

Por ello, una antropología tropical reivindica y resignifica el viejo concepto de *comunidad* adaptándolo a la era de la globalización. El antropólogo moderno se dirigió a los trópicos, desplazándose del *centro* a la *periferia* del mundo, con la pretensión de reconstruir el origen y el sentido mismo de las “Otras” culturas, la “totalidad de su existencia”, como dijera Mauss (cit. en Latour 1993). En cambio, de vuelta a casa, reprodujo la asimetría al cambiar el estudio de las “Otras” culturas por el de las expresiones marginales de la propia, en lugar de asumir el reto de mirarse en un espejo.

Paradójicamente, una de las tesis centrales de Kuhn es que los hechos científicos no son dados ni tienen una existencia independiente de los sujetos, de sus aparatos cognitivos y sus herramientas conceptuales. Los hechos son construcciones

sociales y tienen una génesis y un desarrollo que se expresan diferencialmente en el tiempo y de una comunidad a otra (cit. en Olivé 1998), de ahí que las cuestiones importantes para entender la ciencia y su desarrollo deban ser analizadas desde la perspectiva de una “antropología simétrica”.

Otro de los grandes méritos de Kuhn (Olivé 1998) fue proponer el retorno al estudio de las comunidades científicas en tanto que comunidades epistémicas para situar el trabajo científico en el marco de la acción social. Desde ahí podríamos partir con facilidad para determinar que la ciencia sólo es una de las formas que utiliza el ser humano para conocer y explicar el mundo.

Una “antropología simétrica” en su mirada y descentrada en su ejercicio comparativo puede impulsar un diálogo entre paradigmas que establezca procesos de aprendizaje y no tanto de traducción, que busque interactuar en el nivel comunitario y transcultural para favorecer la realización de acciones coordinadas y no tanto la búsqueda de un acuerdo total. En última instancia, se requieren acuerdos mínimos para generar plataformas de interés común, a pesar de las creencias, las normas, los valores y los procedimientos diferentes en cada comunidad y para los distintos individuos. La enorme diversidad de la naturaleza humana no debe excluir la posibilidad de una relación dialógica entre distintos sistemas culturales en la que se reconozca y se respete esa misma diversidad. Esta “antropología simétrica” de que hablamos puede ayudar a transformar el mundo en un lugar más humano y a la propia antropología en una herramienta para el intercambio y la colaboración entre los múltiples sistemas de interpretación y comprensión de la diversidad humana.

Bibliografía

Agger, Ben. 1989. *Fast Capitalism*. University of Illinois Press, Champaign.

Apel, Karl O. 1985. *La transformación de la filosofía*. Taurus, Barcelona.

- Báez Landa, Mariano. 2000. *A antropología aplicada e os outros no Mexico. Experiencia disciplinar e pratica social*. Tesis de doctorado en ciencias sociales. IFCH-Unicamp, Campinas.
- Cardoso de Oliveira, Roberto. 1988. *Sobre o pensamento antropológico*. Tempo Brasileiro, CNPq, Río de Janeiro.
- 1994a. *A antropología e a 'crise' dos modelos explicativos*. IFCH-Unicamp, Campinas.
- 1994b. "Olhar, ouvir, escrever". Aula inaugural, cursos de graduación. IFCH-Unicamp, Campinas (inédito).
- 1994c. "A dupla interpretação na antropología". IFCH-Unicamp, Campinas (inédito).
- Chartier, Roger. 1989. "Le Monde comme représentation". *Annales Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 44, núm. 6. CNRS, EHESS, París, pp. 1505-1520.
- Dilthey, Wilhelm. 1974. *Teoría de las concepciones del mundo*. Trad. de Julián Marías. Revista de Occidente, Madrid.
- D'Oliveira Campos, Marcio. 2007. "Seriemas e perseguidas, seus simbolismos, seus comportamentos. Patrimônios da natureza, da cultura ou de quem?" En VIII ENANCIB. *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*. ANCIB, UFBA, Salvador, p. 1-10. En línea: <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/DMP--204.pdf>> (última consulta: 25 de agosto de 2009).
- En este libro. "SURrear, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los indígenas". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.

- Foucault, Michel. 1971. *El orden del discurso*. Tusquets, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg. 1991. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme, Salamanca.
- 1997. *Philosophical Hermeneutics*. University of California Press, Berkeley.
- Geertz, Clifford. 1989a. *El antropólogo como autor*. Paidós, Barcelona.
- 1989b. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.
- Habermas, Jürgen. 1985. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona.
- 1987. *Dialéctica e hermenéutica*. L y PM, Porto Alegre.
- Ianni, Octavio. 1994. "Globalização: novo paradigma das ciências sociais". *Revista Estudos Avançados*, núm. 21. IEA-USP, São Paulo, pp. 8-21.
- Kuhn, Thomas S. 1971. *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE, México.
- Latour, Bruno. 1993. *Nunca hemos sido modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Debate, Madrid.
- Mendelsohn, Everett y Yehuda Elkana. 1981. "A Programmatic Attempt at an Anthropology of Knowledge". En Everett Mendelsohn y Yehuda Elkana (eds.). *Sciences and Cultures. Anthropological and Historical Studies of de Sciences*. D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, pp. 1-76.
- Merton, Robert King. 1968 [1949]. *Social Theory and Social Structure*. Enlarged Edition, The Free Press, Nueva York.
- Olivé, León. 1998. "Thomas S. Kuhn y el estudio de la ciencia". *Ciencias*, núm. 50, abril. UNAM, México, pp. 10-18.
- Popper, Karl. 1978. *Logica das ciências sociais*. Tempo Brasileiro, Río de Janeiro.
- Ricoeur, Paul. 1987. *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI, México.
- Tedlock, Dennis. 1986. "A tradição analógica e o surgimento de uma antropologia dialógica". *Anuario Antropológico*, núm. 85. Tempo Brasileiro, Río de Janeiro, pp.

183-203.

Capítulo 3

SURear, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los indígenas⁴⁵

Marcio D’Olive Campos
mdolnecampos@terra.com.br

Introducción

En este capítulo se analizan las diferencias socioculturales en las formas de orientación y percepción del espacio, sobre todo en relación con los dos hemisferios de nuestro planeta. Estas diferencias convergen en representaciones ideológicas que muestran un predominio del Norte sobre el Sur. Se llamará la atención, por lo tanto, sobre la necesidad de que los pueblos del Sur, como lo hacen ciertas poblaciones de pescadores e indígenas, adopten modos locales de construcción de saberes y prácticas espaciales. Estos modos deben ser contextualizados en y utilizados desde el hemisferio Sur geográfico, así como del más amplio “Sur” ideológico. Es conveniente otorgarle la debida importancia a nuestros puntos de vista desde el Sur para que SUReándonos desnaturalicemos la habitual correspondencia directa entre las antinomias Norte/Sur y arriba/abajo.

En las cuatro primeras secciones se presentarán aspectos relacionados con las prácticas de orientación. Para ello se remitirá a los puntos cardinales, así como a varios ejemplos, entre los cuales destaca el caso de los mapas y los globos terráqueos, impregnados casi siempre de ideologías y puntos de vista provenientes del “Norte”. Muchas veces estos artefactos, prácticas y representaciones no se adecúan a una

⁴⁵ Agradezco a mi amigo Mariano Báez Landa por introducirme en este colectivo y por las provechosas discusiones mantenidas a lo largo del proceso de preparación de este capítulo. Agradezco también a Mariana Báez Ponce y a Camila Pascal por la cuidadosa revisión del texto en español.

utilización coherente en el Sur, especialmente cuando son importados directamente del Norte.

La sección que le sigue ahonda en esta discusión a partir de ilustraciones (dibujos) en los que se plasman las visiones del mundo de escolares de la colonia Camburi formada por pescadores-agricultores. Estos dibujos muestran cómo los conocimientos transmitidos por la escuela se encuentran vacíos de significado en relación con el mundo cotidiano de los chicos, lo cual no les ayuda a una mejor elaboración de las lecturas sobre su propio entorno.

Luego, en la sección titulada “Desigualdades, diferencias y orientación tropical en poblados indígenas” pasaremos al ámbito indígena, en particular con los kayapó. Para este pueblo, que vive cerca del Ecuador, el sentido predominante de la orientación, de acuerdo con los saberes locales, no se ciñe al eje Norte-Sur (el de las desigualdades) sino que se alinea al eje Este-Oeste (el de las diferencias socioculturales). El análisis continúa con dos ejemplos, uno sobre cómo la orientación espacial de los kayapó se plasma en el “urbanismo” del poblado Gorotire, y otro sobre el vínculo entre sus “puntos cardinales” y el cuerpo humano. Estos ejemplos resultan análogos –aunque con sus divergencias– con lo que hacemos nosotros para orientarnos con los puntos cardinales. Por fin, tras articular estas consideraciones, concluimos con la afirmación de la importancia de SURear para emprender el necesario camino de la descolonización de nuestro sistema de pensamiento en la academia, la escuela y en nuestras vidas.

Norte, Sur y las diferentes percepciones del espacio

Las formas de orientación espacial varían mucho de acuerdo con el contexto sociocultural considerado. En este trabajo veremos que algunas sociedades indígenas elaboran sus sistemas de orientación de maneras bastante particulares, tomando como

referencia fundamental el ambiente donde viven. Muchas veces, lo que importa en esas construcciones son las maneras por medio de las cuales algunos fenómenos observados en el cielo y en la tierra son utilizados como referencia para comprender las relaciones entre el tiempo y el espacio en un determinado lugar. Sobre todo, importa tener conciencia de la perspectiva, o del punto de vista, a partir del cual el entorno es observado. Los conocimientos sobre las relaciones cielo-tierra contribuyen no sólo a la elaboración de sistemas espaciales de orientación, sino también al establecimiento de las formas de registro de los tiempos estacionales necesarios para la organización social del grupo considerado. Los fenómenos observados pueden ser muy variados, desde el nacimiento del Sol en sitios determinados por un accidente geográfico en el horizonte, hasta diversas manifestaciones del comportamiento animal y vegetal (floración, apareamiento, etc.) en el transcurso de las estaciones.

Respecto a la noción de *espacio*, si consideramos el sistema hegemónico occidental pensamos inmediatamente en un sistema cartesiano de tres ejes de coordenadas (x, y, z) que se cruzan en un origen común, representado, en general, por la letra "O". Puesto que el planeta es esférico, el sistema de coordenadas resulta un poco más complejo. Las coordenadas son angulares y se representan sobre los círculos meridianos que pasan por los polos, cruzando los círculos paralelos, de los cuales el Ecuador es el que separa los hemisferios. Además de esos círculos que caracterizan las direcciones Oeste-Este y Sur-Norte, existe también la vertical, que se establece desde cualquier punto del planeta, con un sentido nadir-cenit que va desde abajo o desde el centro de la tierra hacia el cielo.

Sabemos que las longitudes son consideradas en relación con el meridiano de Greenwich y con sentidos positivos desde esa línea hacia el oriente. Las latitudes marcan la distancia angular entre el Ecuador y un punto determinado del planeta, que es medida a lo largo del meridiano que pasa por ese punto. Las latitudes son

representadas como latitudes Norte (positivas) y latitudes Sur (negativas), según su posición respecto al Ecuador. Estas convenciones también son utilizadas en los mapas y en los globos terráqueos, pero la polaridad de estos símbolos puede adquirir connotaciones no deseadas, como la denominación de latitudes negativas para el Sur.

En los mapas, los nombres de los países y las ciudades están escritos para ser leídos de arriba hacia abajo. De igual manera, el mapa representa el “suelo” y su parte superior, el Norte. En los globos terráqueos ocurre algo similar con los nombres de los países y los continentes. Además, y probablemente como consecuencia de lo anterior, los globos terrestres están dispuestos en una base, con el Norte mirando hacia arriba y el Sur hacia abajo, es decir, en la parte “inferior” del globo.

En el hemisferio Sur no se le atribuye la debida atención a este problema, ya sea en las etapas más iniciales de la educación o en la universidad. La indiferencia de la educación respecto a estas cuestiones va en contra no sólo de las propuestas de la pedagogía constructivista, sino también del hecho de que el aprendizaje en las etapas iniciales de la construcción del conocimiento debe partir de contextos locales. El "Norte hacia arriba" se refleja en diversas formas de condicionamientos y trastornos de la capacidad de orientación espacial que son fácilmente perceptibles en la escuela, en la prensa y en la vida cotidiana. Algunos ejemplos, consignados en una investigación sobre niños en una escuela de la costa del estado de São Paulo (Brasil) serán analizados en este texto.

Una reacción contra la tendencia a situar el Norte en la parte superior de la hoja o mirando hacia arriba se remonta al siglo XII, cuando el geógrafo Al-Idrisi representó en un mapamundi la conexión entre África y Asia en el centro de un círculo, con lo cual Europa aparece desplazada hacia un borde del dibujo. Pero, más importante aún que esa particularidad es el hecho de que el mapa fue dibujado con el Sur situado en el borde superior de la hoja, sugiriendo un punto de vista desde el Norte de África y

mirando “hacia abajo” a Asia y Europa, continentes ya conocidos en ese momento. Una reproducción de este mapa es publicada en el libro *The Image of the World* (Whitfield 1994: 29). Es digno de anotar el hecho de que –en contradicción con las intenciones de Al-Idrisi– el escritor del libro invierte el mapa y lo coloca con el Norte hacia arriba. Johannes Whitfield argumenta que lo hace para facilitarle una mejor comprensión al lector.⁴⁶

Antes de proseguir, es importante señalar que los términos aquí utilizados, como “sistema de coordenadas” y “punto de vista”, pueden ser entendidos tanto en el sentido físico y matemático como en su significado más amplio y, eventualmente, connotativo, de percepción a través de los sentidos, la ideología y las emociones.

Orientar, nortear... “El sur también existe”

Sabemos que el verbo *orientar* es utilizado en varias de las lenguas existentes y que deriva de oriente. En su sentido más usual corresponde a un emplazamiento dirigido hacia el este, del lado del oriente, en dirección del Sol naciente.⁴⁷ Puesto que ésta es una dirección relevante para la mayoría de las áreas de la Tierra –excepto para las regiones polares– es utilizada en general como punto de partida para la elaboración de distintos modos prácticos de orientarse. Estos modos se basan en el uso de esquemas corporales para el conocimiento de los puntos cardinales y se incluyen también en

⁴⁶ Una imagen del mapa de Al-Idrisi puede ser consultada, con el título “World Map of Al-Idrisi, Abu Abdullah Mohammed Ibn al-Sharif al-Idrisi, 1154-1192”, en línea: <www.turkeyinmaps.com/Medieval.html> (última consulta: 24 de abril de 2009). Existe un sitio en Internet que incluye algunos mapas con el Sur ubicado arriba, bajo la denominación de “Up-side Down Map” o “South-Up”. Estos mapas son vendidos con frecuencia a los turistas en Nueva Zelanda y en Australia. Véase en línea: <<http://flourish.org/upsidedownmap/>> (última consulta: 14 de abril de 2009).

⁴⁷ A lo largo del año, el Sol sale (y se pone) en posiciones distintas del lado del Oriente (y del Occidente). Las posiciones extremas están, respectivamente, más apartadas en dirección del Este hacia el Norte y hacia el Sur. Estas posiciones corresponden a los solsticios de junio y diciembre. Sólo en dos días del año (los equinoccios de marzo y septiembre) el Sol sale exactamente en estas direcciones. Cualquiera que sea la época del año y durante un mismo día, el alineamiento de los puntos del naciente y del poniente corresponden a un eje Este-Oeste. Se supone un horizonte plano, o de las mismas altitudes en los lados Este y Oeste del horizonte. Notemos que en las regiones polares, el Sol se aparta mucho del meridiano Este-Oeste y, en tal caso, la orientación por el naciente se dificulta. Tal es el caso del fenómeno llamado “Sol de la medianoche” en los veranos de las regiones polares.

algunas orientaciones de calles de ciudades, de iglesias y en las formas indígenas de orientación y distribución espacial de los poblados y los caseríos comunales. El verbo orientar es muy común en una gran variedad de lenguas e incluso si la palabra no existe con el mismo origen etimológico, el acto de orientarse en relación con el Sol se manifiesta en las prácticas diarias de muchas poblaciones.

Por otro lado, el verbo *nortear* presenta algunas particularidades dependiendo de la lengua y/o del contexto en que es empleado. Existe en pocas lenguas, creo que sólo en portugués y en español. En francés hay un verbo asociado a la navegación, *nordir*, que indica un cambio de dirección del viento hacia el Norte.

En la lengua portuguesa el sentido más común de orientarse es el de dirigirse hacia el Norte. Su otro significado es el de contar con un objetivo, una conducta moral o intelectual como guía. Respecto a este segundo significado es común escuchar las expresiones del tipo: “Usted tiene que encontrar su norte, nortearse...”

En español, nortear significa tomar la dirección del Norte, especialmente por mar. El otro empleo del verbo es también el de tener una meta, un objetivo. Sin embargo, en México, curiosamente, además de esos significados comunes el adjetivo “norteadado” es usado en los ambientes populares con un significado opuesto: implica estar desorientado, perdido (RAE 2003).

Desde un punto de vista ideológico y político, es interesante distinguir los matices de contenido que existen en un conjunto de expresiones vinculadas con la oposición entre los hemisferios Norte y Sur. Tomemos como ejemplo a dos escritores que critican la antinomia Norte/Sur y la hegemonía del Norte (D’Olive Campos 1997), uno en un poema y el otro en una canción.⁴⁸

⁴⁸ Este texto (“SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia”) y otros que escribí y a los que se aludiré a lo largo del capítulo pueden consultarse en línea: <<http://www.sulear.com.br/textos.html>> (última consulta: 10 de junio de 2009).

Por un lado tenemos a Ricardo Arjona, músico guatemalteco, quien sacó al mercado en 1996 una grabación en disco compacto con el título provocativo de *Si el Norte fuera el Sur*.⁴⁹ La portada del disco lleva la ilustración de una vieja brújula con una flecha en flor de lis que indica la dirección Sur, a diferencia de las brújulas convencionales que señalan hacia el Norte como referencia básica. Según el propio autor:

Este disco tiene influencia del Caribe, a donde me escapé huyendo de lo establecido. Tiene sabor a vino, tequila y resaca. Tiene amores que mueren. Tiene brújulas locas. Tiene olor a tabaco. Tiene historias, cuentos, anécdotas, sueños. Tiene hambre de fuga, quiere irse y quedarse.

El estribillo de la canción “Si el Norte fuera el Sur” es el siguiente:

Las barras y las estrellas se adueñan de mi bandera
Y nuestra libertad no es otra cosa que una ramera
Y si la deuda externa nos robó la primavera
Al diablo la geografía, se acabaron las fronteras.

Nótese que aunque el punto de vista geográfico de Arjona es la América Central y el Caribe, ambos ubicados en el hemisferio Norte, su referencia al Norte trae la marca de los Estados Unidos, el cual aparece en oposición a un Sur simbólico que incluye a América Central. En otras palabras, la referencia al Sur es deducida de la oposición simbólica establecida por el escritor. En apariencia, Arjona preferiría el significado popular mexicano de norteadado como desorientado.

⁴⁹ La canción “Si el Norte fuera el Sur” le da título al disco: Ricardo Arjona. 1996. *Si el Norte fuera el Sur*. Disco compacto, Columbia, Sony Music, México.

Por otro lado, en este caso al Sur de la línea del Ecuador, el uruguayo Mario Benedetti escribe en su poema “El Sur también existe” (Benedetti 1993)⁵⁰ seis estrofas que se van alternando respectivamente en referencia al Norte y al Sur. Las que aluden al Norte terminan con el estribillo “el Norte es el que ordena” y las del Sur comienzan con el verso “pero aquí abajo, abajo”. Este poema es tan significativo de lo que intentamos discutir que lo reproducimos en su totalidad:

El Sur también existe		
<i>Mario Benedetti</i>		
Con su ritual de acero	Con sus predicadores,	Con su corno francés
sus grandes chimeneas,	sus gases que envenenan,	y su academia sueca,
sus sabios clandestinos,	su escuela de Chicago,	su salsa americana
su canto de sirenas,	sus dueños de la tierra,	y sus llaves inglesas,
sus cielos de neón,	con sus trapos de lujo	con todos su misiles
sus ventas navideñas,	y su pobre osamenta,	y sus enciclopedias,
su culto de dios padre	sus defensas gastadas,	su guerra de galaxias
y de las charreteras,	sus gastos de defensa,	y su saña opulenta,
con sus llaves del reino	con su gesta invasora,	con todos sus laureles,
el Norte es el que ordena.	el Norte es el que ordena.	el Norte es el que ordena.
Pero aquí abajo, abajo,	Pero aquí abajo, abajo,	Pero aquí abajo, abajo,
el hambre disponible,	cada uno en su escondite,	cerca de las raíces,
recurre al fruto amargo	hay hombres y mujeres	es donde la memoria
de lo que otros deciden,	que saben a qué asirse,	ningún recuerdo omite,

⁵⁰ Puede verse también en línea, por ejemplo, en: <<http://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-el-sur-tambien-existe.htm>> (última consulta: 17 de marzo de 2009).

mientras el tiempo pasa	aprovechando el sol	y hay quienes se desmueren
y pasan los desfiles,	y también los eclipses,	y hay quienes se desviven,
y se hacen otras cosas	apartando lo inútil	y así entre todos logran
que el Norte no prohíbe,	y usando lo que sirve,	lo que era un imposible,
con su esperanza dura,	con su fe veterana,	que todo el mundo sepa,
el Sur también existe	el Sur también existe.	que el Sur también existe.

Los dos ejemplos muestran el mismo tipo de crítica al Norte, y más precisamente a los Estados Unidos. Arjona hace referencia a la oposición Norte/Sur, mientras que Benedetti funda su correspondencia de Norte/Sur en la antinomia arriba/abajo. Esta última nos remite a los problemas respecto a las formas de representación en los globos terráqueos y los mapas.

Globos terráqueos y mapas con el Norte “encima”

En los globos terráqueos y los mapas se manifiestan de una manera contundente estas antinomias que polarizan a los hemisferios, expresadas con términos variados, mismos que se desdoblán en otros significados connotativos: Norte/Sur, arriba/abajo, subir/bajar, superior/inferior, central/periférico, desarrollado/en desarrollo. El origen de la antinomia arriba/abajo probablemente se deba a la representación de la esfera terrestre con el hemisferio Sur siempre en su base, es decir, abajo. Ello aparta la atención sobre el hecho de que una vertical sobre cualquier punto del planeta es perpendicular a cualquier horizonte y va en el sentido del centro de la Tierra. Visto así, los términos alto y bajo se confunden, pues pueden asociarse a cualquier línea vertical (cenit-nadir) trazada desde cualquier punto de la Tierra en relación con los polos Norte y Sur. Por

error, por lo tanto, se piensa en el hemisferio Sur como si fuera siempre la "parte de abajo" de la Tierra.

Es oportuno recordar al pintor Joaquín Torres García, quien ya en 1935 escribe en su texto "La Escuela del Sur" (reproducido en Ramírez 1992: 53-57)⁵¹ una crítica contundente a cierta aprobación del Norte por "encima" de los habitantes del Sur:

Una gran Escuela de Arte debiera levantarse aquí en nuestro país. Lo digo sin ninguna vacilación: aquí en nuestro país. Y tengo mis razones para afirmarlo.

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad nuestro Norte es el Sur. No debe de haber Norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur.

Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro Norte. Igualmente nuestra brújula: se inclina irremisiblemente siempre hacia el Sur, hacia nuestro polo. Los buques, cuando se van de aquí, bajan, no suben, como antes, para irse hacia el Norte. Porque el Norte ahora está abajo. Y el levante, poniéndonos frente a nuestro Sur, está a nuestra izquierda. Esta rectificación era necesaria; por esto ahora sabemos donde estamos.

Una dificultad adicional en las escuelas es que antes de que el niño tenga capacidad para hacer abstracciones acerca de sus ideas sobre el planeta Tierra se insiste en describirlo como "redondo" (esférico), utilizando raras veces un globo terráqueo, y se enseña como única verdad que el Sol está en el centro de nuestro sistema planetario (punto de vista heliocéntrico). Este aprendizaje se impone sin que se analice la referencia de horizonte y la de centro como el lugar que ocupa el niño (el

⁵¹ En la recopilación de ensayos sobre Torres García editada por Mari Carmen Ramírez se reproduce este texto en inglés. Una versión en español del texto integral puede encontrarse en línea: <http://www.museum.oas.org/permanent/constructivism/torres_garcia/writings_by.html#escuela> (última consulta: 2 de abril de 2009).

punto de vista topocéntrico). Resultan, de ahí, representaciones confusas que mezclan distintos puntos de vista sin que se mencione en ningún momento el significado esclarecedor del topocentro, que es precisamente el punto de vista desde el cual los niños pueden observar lo que pasa a su alrededor. Además, es también una perspectiva utilizada por los astrónomos, quienes se basan en el topocentro como punto de partida para observar el cielo. Los otros puntos de vista –en particular el heliocéntrico y el geocéntrico– son utilizados solamente por medio de cálculos de cambio de sistemas de coordenadas, también a partir de coordenadas topocéntricas.

La manera como los mapas son presentados agrava el problema. Puesto que los mapas son considerados como representaciones planas de superficies del planeta, se han utilizado dos maneras típicas de distribuir en ellas los textos indicativos. Cuando un mapa reproduce el plano de alguna ciudad, el texto relativo a los nombres de cada calle se alinea con el trazado urbano. O sea, los nombres de las calles siguen el trazado de éstas y son colocados sobre las calles a las que nominan. Ésa es la razón por la cual estos mapas se examinan sobre una superficie horizontal.

Por otro lado, si la escala cambia para expresar valores que abarcan áreas geográficas más extensas, el tamaño de las ciudades queda reducido, por lo general, a puntos sin dimensión, como en el caso de los mapas de países y continentes. En tal situación, el texto es desarticulado de la geografía de las calles y sólo aparece como indicativo de los nombres de las ciudades. Cuando el mapa es impreso en una hoja de papel, la mayoría de las veces los nombres se organizan como un texto común que es leído de arriba para abajo. Así, las características de tener una parte de arriba y una parte de abajo quedan asociadas al texto sobrepuesto al mapa propiamente dicho. Si el mapa es grande –en forma de cartel– será colgado en la pared, con lo cual confirmará, salvo raras excepciones, la disposición del Norte arriba y el Sur abajo.

SURear en el Sur, NORTEar en el Norte, ORIENTarse en ambos

En las escuelas brasileñas esta situación se agrava cuando se le enseña a los niños a usar el cuerpo para orientarse. En general, se usa la mano derecha para indicar el rumbo donde nace el sol, que corresponderá al Este. Así, el Oeste estará a la izquierda, el Sur a la espalda y el Norte de frente. Este procedimiento es útil para quien vive en el hemisferio Norte, pues si nos posicionamos mirando al Norte, el mismo esquema corporal nos permitirá ver al frente la Estrella Polar. En ese espacio geográfico, sea de día o de noche, la persona tendrá el Norte al frente para orientarse.

En el hemisferio Sur, y particularmente en Brasil, esa regla práctica de orientación carece de coherencia. Al colocarnos de frente hacia el Norte en el día, si repetimos la misma posición en la noche le estaremos dando la espalda a la Cruz del Sur, que es el referente principal de la bóveda celeste en nuestra latitud e indica la posición Sur. Ya que la regla es práctica, ¿no podríamos ajustarla apropiadamente para el hemisferio Sur, girando el cuerpo y estableciendo que para orientarse la mano izquierda debe apuntar hacia el sol naciente, mientras que para “surearse” por la noche es preciso mirar de frente a la Cruz del Sur?

El término *surear* (D’Olive Campos 1991) en portugués fue utilizado y comentado por Paulo Freire (1992: 24, 218-220).⁵² Más adelante fue retomado en algunas canciones –sobre todo tangos– para reforzar la importancia del Sur como referente. En lengua castellana, según Arturo Roig (2002), el término *surear* fue propuesto por Horacio Cerutti en su libro *Filosofar desde nuestra América* (2000).

El uso del cuerpo para orientarse puede ser muy simple, y de hecho lo es. No obstante, es de gran importancia profundizar sus implicaciones ideológicas y políticas. Partiendo de la correspondencia entre las antinomias Norte/Sur y superior/inferior, matemáticamente podríamos afirmar, entonces, que el Norte es para el Sur lo que

⁵² Véase en Freire (1992: 218) la nota final número 15, denominada “Suleá-los”.

superior es para inferior. Cuando se habla de dos hemisferios, esta regla de proporciones remite a la hegemonía del Norte sobre el Sur. Por eso resulta intrigante el hecho de que en los países de habla castellana y portuguesa exista sólo el verbo nortear y no surear. En el caso del portugués, nortear sólo tiene sentido para quien vive en Portugal, en el hemisferio Norte, donde sí puede observarse la Estrella Polar en esa dirección. Desde cualquier punto de Brasil esta estrella nunca puede verse, pues se localiza siempre por debajo del horizonte del hemisferio Sur.

Tomemos ahora los términos Norte y Sur no sólo desde el punto de vista geográfico, sino cultural, político y hegemónico, como lo presenta Roig, filósofo e historiador argentino, quien en su artículo “Pensar la mundialización desde el Sur” (2002) denuncia a la globalización como “la cara siniestra del actual proceso de mundialización” y menciona, como punto de partida de su reflexión, lo siguiente:

Las palabras “Norte” y “Sur” no son únicamente categorías geográficas, son también y principalmente categorías culturales y políticas. Su contenido semántico, organizado sobre posiciones axiológicas, ha sido expresión de una de las tantas dicotomías sobre las que se ha montado y se monta la mirada colonialista del mundo occidental (2000: 15).

Si Norte y Sur son categorías geográficas, en tanto que puntos extremos de algún meridiano terrestre, también, obviamente, cada país, región, ciudad o localidad cuenta con un alineamiento geográfico entre el Norte y el Sur en relación con el lugar (referencia o punto de vista) donde se encuentra el observador. Roig (2002: 19) recuerda también las connotaciones culturales y políticas distintivas con que se identifica al “Norte” (trabajo, orden, austeridad, desarrollo) y aquellas que demeritan al “Sur” (ocio, desorden, miseria). Señala también la manera en que los prejuicios se

manifiestan dentro de un mismo país del hemisferio Norte, como Italia, donde el Norte es identificado por su perfil industrial, su gente trabajadora, rubia y de piel blanca, mientras que en el Sur reina la mafia y la gente es mayoritariamente de piel morena.

Nótese que también existe este tipo de connotaciones entre el Norte y el Sur de Brasil. Muchos consideran al Norte y al Noreste como el Brasil de piel morena, mientras que en el Sur se ubica la gente de piel blanca, descendientes de europeos y muy trabajadora. La apreciación de estos matices entre categorías geográficas, políticas y culturales exige un espíritu crítico y un punto de vista o referente local adecuado a la percepción de nuestro entorno y a una reflexión sobre éste.

En algunos casos, el referente es apenas un sistema de coordenadas a partir del cual podemos situarnos respecto a otros puntos en el espacio. No obstante, en un mismo entorno, distintas personas distinguen distintas “cosas” de acuerdo con lo que ven a través de los lentes de sus propios conceptos, preconceptos o prejuicios. En este caso, referentes y puntos de vista se mezclan y pueden adquirir tanto un sentido denotativo como connotativo. Ésta es la razón, precisamente, por la cual Roig se refiere, en su argumento, a “Norte” y “Sur” entre comillas para incluir las diferentes connotaciones generadas a partir de los distintos puntos de vista.

Así, el referente local es aquel a partir del cual se puede construir un conocimiento y una orientación adecuados con respecto a lo que ocurre en nuestro ámbito de vida. Debe ser un referente o punto de vista que rechace no sólo las prácticas importadas que no nos sirven, sino que se oponga a los determinismos geográficos prejuiciosos y otras connotaciones despreciativas, como las que mencionamos más arriba a propósito de Italia y Brasil. ¿Cómo, entonces, los niños y las niñas de los países del Sur que aprenden los puntos cardinales mediante la regla práctica de “nortearse” pueden responder a este reto?

Visiones del mundo: niños de la playa de Camburi (São Paulo, Brasil)

Hemos sido testigos en talleres de trabajo de la existencia de profesores que no les importan las direcciones por donde sale o se oculta el Sol. Muchos disparates son dichos por las personas que sólo tienen en cuenta que el Norte es algo que se encuentra simple y automáticamente al frente, como si se tratara de una yuxtaposición del cuerpo, o de algo pegado en la frente. Desde esta perspectiva, cualquier dirección resulta ser el Norte siempre que se encuentre delante de la persona.

En lo referente al planeta Tierra y al sistema solar existe mucha confusión entre las representaciones del planeta como un globo esférico o un círculo. A veces, se sustituye aparentemente el globo –respecto al cual resulta “más difícil” pensarse de pie sobre él– por un horizonte representado por un círculo, sobre el cual parece ser más aceptable imaginarnos de pie. En las escuelas, algunos profesores hablan de un mundo “redondo”, de que “la Tierra es redonda”, sin que se indique con exactitud a qué figura geométrica se están refiriendo: a un círculo, una esfera o un cilindro.⁵³

Esas confusiones parecen contribuir a que no se constituya un sistema coherente de comprensión del mundo en el que vivimos. Se mezclan puntos de vista sobre la percepción del sistema solar –el topocéntrico, el geocéntrico y el heliocéntrico–, válidos, por lo demás, pero para el contexto específico que se analiza. La mala formación que tenemos al respecto genera muchas veces la “creencia” de que el “Sol es el centro de todo”, enunciado que es tomado como una verdad absoluta y no como un punto de vista relativo.

⁵³ Redondo puede referirse tanto a circular como a esférico, e incluso a cualquier sección circular de un sólido como, por ejemplo, un cilindro. Este último caso parece favorecer la cosmovisión de una Tierra (horizonte) ubicada en una superficie plana con base cilíndrica, como es el caso de la representación del mundo por los indígenas warao de Venezuela (Wilbert 1981). Aunque sin la perspectiva de SURearse, discusiones interesantes sobre la forma de la Tierra que los niños comprenden pueden consultarse en un libro de orientación para la práctica pedagógica con el globo terráqueo en clases (Schäffer *et al.* 2003: 43), así como en un artículo de Nussbaum (1999).

Esto también ocurre en el ambiente escolar y acarrea grandes problemas para los que realizan un trabajo etnográfico acerca de las relaciones cielo-tierra entre las poblaciones indígenas, pues éstas sí saben cómo construir un sistema de observación coherente que, en nuestra percepción académica, sería interpretado como un punto de vista local, topocéntrico.⁵⁴ El problema es que no sólo en la escuela este asunto deja de ser abordado, incluso en la academia –a excepción de las carreras de astronomía– se discute poco el punto de vista topocéntrico para entender el sistema Sol-Tierra-Luna.

Estas ideas permanecen tan arraigadas, reforzadas además por la imagen del globo terráqueo “de pie”, con el Sur ubicado abajo, que acarrear un gran perjuicio a las connotaciones culturales y políticas sobre el “Sur”. Algunos de estos problemas resultan muy perceptibles, y han sido bien ilustrados y desarrollados en la tesis de maestría en educación matemática de Sônia Clareto (1993) desde una perspectiva esencialmente etnográfica. Clareto trabajó esta problemática con alumnos de entre 8 y 12 años de la escuela primaria de Camburi, una pequeña comunidad de pescadores-agricultores de la costa Norte del estado de São Paulo.⁵⁵

Camburi es una localidad situada en el hemisferio Sur, en una latitud un poco superior a la del Trópico de Capricornio. En su trabajo de campo, Clareto les preguntó a los niños sobre lo que era el mundo para ellos y les pidió que dibujaran su visión del mundo mientras seguían platicando. Esos niños vivían muy aislados de las grandes ciudades y muchas veces resultó manifiesta la influencia de las iglesias protestantes asentadas en su entorno. Además, el hecho de que muchos de ellos nunca habían

⁵⁴ El libro de Anthony F. Aveni (1983) resulta muy útil para el conocimiento del referencial topocéntrico, además de que cuenta con buenas reflexiones sobre investigaciones de campo y sus interpretaciones. El libro es un excelente manual de etnoastronomía y de arqueoastronomía.

⁵⁵ Nótese que fungí como asesor de este trabajo de tesis de maestría, realizado en el marco del Programa de Posgrado en Educación Matemática de la Universidad Estadual Paulista, campus de Río Claro, estado de São Paulo, en 1993. *Caiçara* es la denominación utilizada para ciertos pescadores-agricultores, en general de ascendencia europea, que viven en la costa del Sur y Sureste de Brasil. Para los aspectos relativos a las relaciones cielo-tierra y a referentes espaciales entre *caiçaras* de la isla de Búzios, véase D’Olive Campos (1982, 2005).

salido de su lugar de residencia se reflejó en su particular visión del mundo, y en consecuencia en sus dibujos, como una dificultad para pensar en puntos de vista más generales que los locales, generados en el lugar de sus vivencias espaciales. Presentamos aquí ejemplos de estos dibujos que remiten a nuestra reflexión.

¿Cómo es el mundo? Dibujos de los niños de Camburi

METER Ilustración 1

METER Ilustración 2

METER Ilustración 3

METER Ilustración 4

Se observa con frecuencia en los dibujos que el mar (o el océano) es representado fuera del planeta (ilustración 1 y 2). En general, el niño del Sur es representado “de pie” dentro del globo terráqueo, o sobre un círculo (ilustración 1, 2 y 3), para ponerlo en concordancia con las partes de encima y de abajo de la hoja en la que se hace el dibujo. Si el mar es contenido dentro del globo, el suelo se dibuja bajo los pies y el mar más abajo (ilustración 3 y 4). Señalamos que para esas edades, en las que la noción de perspectiva todavía no está bien asimilada, muchas veces es difícil para el investigador distinguir si lo que está siendo representado es una perspectiva distorsionada de la Tierra esférica o una representación plana propiamente dicha. En algunos casos, Clareto se apoyó para su análisis en las informaciones recogidas durante los diálogos mantenidos mientras los niños dibujaban.

En la ilustración 1, el alumno (9 años, cuarto año de primaria) representa el mar fuera del círculo que indicó ser la Tierra. Mencionó el Sol y Japón –nuestro antípoda–, aunque no supiera cómo representar ese país en el dibujo. Comentó: “Dios enciende el

Sol aquí y lo apaga en Japón; luego, por la noche, apaga el Sol aquí, enciende las estrellas y enciende el Sol en Japón.”

El planeta con “anaqueles” de la ilustración 2 fue dibujado por una niña (10 años, quinto año de primaria) que enunciaba así algunas condiciones socioeconómicas de los países representados, tales como el hambre, la pobreza, la riqueza y las condiciones de habitación. Respecto a la distribución geográfica de los países, ella hizo el comentario: “Yo sé que estoy dividiendo equivocadamente, pero... lo que pasa es que quiero representar el Brasil y São Paulo donde estamos nosotros.” Nótese que el sitio “donde estamos nosotros” aparece en el límite inferior de la esfera terrestre, con algo sombreado que representa el suelo donde pisa, aunque todavía relativamente “cerca” del mar, que fue dibujado fuera del planeta.

En la ilustración 3, el mar, el suelo, el niño, las montañas y el Sol fueron dibujados dentro de un círculo, estableciendo con ello que vivimos dentro de la Tierra, es decir, de acuerdo con la interpretación de Clareto: “en un disco de rayo máximo formado por la intersección del círculo con el plano ‘horizontal’”. En este caso, los problemas de perspectiva fueron superados por el conocimiento del estudiante (12 años, educación secundaria) de que el disco corresponde al horizonte.

La ilustración 4, realizada por una niña (10 años, quinto año de primaria), muestra que el mar, dibujado abajo, y las casas, más arriba, están contenidos también en la Tierra. Fuera de la Tierra están el Sol y otras dos esferas. Encima de la Tierra está “un planeta o una estrella”, donde vive el extraterrestre (ET). Por debajo de la Tierra existe un mundo escondido que es “donde vive el bicho que es el diablo”.

Clareto, después de un examen exhaustivo de los diálogos y los dibujos, emprende un comentario final, en el cual seleccionamos algunos fragmentos relacionados con nuestra discusión y que intentamos resumir aquí.

No se aprecia uniformidad alguna en los modelos cosmológicos de los niños. La forma de la Tierra es, en general, esférica o circular, pero también puede ser un cuadrilátero. El movimiento del Sol es asociado casi siempre a la oposición noche-día. En algunos casos, los niños explican que por la noche el Sol se esconde detrás de las montañas, circula en el plan horizontal y aparece por la mañana en el otro lado de la montaña. Hay muchos elementos que provienen de una visión mística y religiosa del mundo, con áreas reservadas para Dios, los ángeles y el diablo.

La marca de lo que es aprendido en la escuela aparece con mayor frecuencia en relación con las afirmaciones de que “la Tierra es redonda”, que se traducen en general por una preocupación más por la forma que por el contenido. Nótese que el uso del término “redondo” es una de las consecuencias de la confusión que existe entre globo terráqueo y horizonte, asociados cada uno, respectivamente, a la esfera y al círculo. Clareto precisa que:

En la escuela, la lectura del mundo del niño [en su vida fuera de la escuela] no es tomada en cuenta, por lo que los conocimientos transmitidos por la escuela se encuentran vacíos de significado para el niño, y no favorecen que él piense sobre su mundo. La relectura del mundo⁵⁶ [a partir de la escuela] no tiene lugar y los conocimientos, como compartimientos estancos y distantes, no se incorporan a su mundo (1993: 264).

Los ejemplos de Sônia Clareto son muy ilustrativos de las dificultades que surgen a raíz de la forma impositiva en que nos presentan el globo terráqueo; ésta sugiere siempre la coincidencia del eje Norte-Sur con una dirección vertical, en la que el binomio Norte-Sur se confunde con el arriba-abajo. Sin embargo, la realidad es que

⁵⁶ Las expresiones “lectura del mundo” y “relectura del mundo” están presentes con frecuencia en el discurso de Paulo Freire. Véase, por ejemplo, Freire y D’Olive Campos (1991).

cada vertical en el horizonte considerado de cualquier lugar en el planeta entra por una perpendicular a la esfera terrestre hasta el centro de la Tierra. A pesar de la actual ilusión globalizante, es notable en los dibujos reunidos por Claretto que existe, en parte, una confusión entre las nociones de global y local, y sus puntos de vista, escalas y contextos correspondientes.

Como ya fue señalado, esta confusión puede no ser propia de la infancia, sino tener su origen en la forma cómo se enseña en la escuela a partir de mapas y globos terráqueos, muchas veces rechazando la reflexión sobre la ubicación geográfica a partir del punto de vista del horizonte del niño e imponiendo el punto de vista heliocéntrico como la única verdad. Además, niños que han vivido siempre en un solo “horizonte” construyen –fuera de la escuela y en contacto íntimo con la naturaleza– sus propias cosmologías basadas exclusivamente en sus vivencias locales, las cuales probablemente entran en conflicto con lo que la escuela les enseña al respecto.

Antes de pasar a revisar las visiones de espacio y orientación que tienen algunas sociedades indígenas, haremos un preámbulo con una reflexión sobre los ejes Norte-Sur y Oriente-Occidente.

Desigualdades, diferencias y orientación tropical en poblados indígenas

Si partimos de lo señalado por Arturo Roig sobre las connotaciones atribuidas al Norte y al Sur, consideremos algunos ejes que explicitan sentidos y significados, tanto desde un punto de vista geométrico como cultural y político. Boaventura de Sousa Santos, en su artículo “A construção multicultural da igualdade e da diferença” (1999), nos proporciona una metáfora para el escenario de esta discusión:

La desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social. Quien está abajo está dentro y su presencia es indispensable. Por el contrario, la exclusión descansa en un

sistema igualmente jerárquico, pero dominado por el principio de la exclusión: se pertenece por la forma como se es excluido. Quien está abajo está fuera (1999: 2).

También, metafóricamente, podemos considerar que “quien está abajo” es como “quien está en el Sur”, desde el punto de vista del poder hegemónico, para el cual el “Sur” es indispensable. ¿Pero, bajo qué perspectiva los que están “abajo” se consideran diferentes y buscan sus propios puntos de vista?

Para reflexionar al respecto tomemos este otro párrafo de Sousa Santos:

En el sistema mundial se entrecruzan igualmente los dos ejes: el eje socioeconómico de la desigualdad y el eje cultural, civilizacional de la exclusión. El eje Norte/Sur es el eje del imperialismo colonial y poscolonial, socioeconómico, integrador de la diferencia. El eje Este/Oeste es el eje cultural, civilizatorio, el de la frontera entre la civilización occidental y las civilizaciones orientales: islámica, hindú, china y japonesa. Si el imperialismo es la mejor traducción del eje Norte/Sur, el orientalismo es la mejor traducción del eje Este/Oeste (1999: 5).

Es evidente que esta reflexión, que concierne a los procesos de mundialización, enriquece las consideraciones hechas hasta el momento y sugiere nuevos caminos. Como la propia cita de Sousa Santos lo indica, si tomamos –*grosso modo*– como nuestro punto de vista el Norte, al mirar un globo terráqueo en la dirección de las civilizaciones orientales mencionadas estaremos mirando en el sentido Occidente-Oriente, a lo largo de alguna franja situada al Norte del Ecuador, hacia donde se ubican las civilizaciones orientales. Es interesante notar que en los ejemplos dados por Sousa Santos para el eje civilizacional de las diferencias culturales hubo predominio de una visión del Norte hacia las civilizaciones orientales del Norte. Esto no quiere decir que su

solidaridad para con las culturas del Sur no se explicita de manera interesante y contundente a lo largo de su artículo y de otro libro suyo afín, titulado *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria* (Sousa Santos 2006).

Para el desarrollo de nuestra discusión nos interesa ahora analizar los modos de orientarse en el espacio, a partir de los recursos disponibles, de grupos étnicos de menor población, en especial sociedades indígenas. La mayoría de esas sociedades se ubican en la zona intertropical de la Tierra, que probablemente es el área de mayor diversidad biocultural del planeta. Varias sociedades indígenas ubicadas en esta zona viven en poblados constituidos por dos mitades opuestas, situadas una al Norte y otra al Sur. En general, estas dos partes están divididas por el camino principal del poblado, dispuesto en dirección Este-Oeste. Hemos constatado que en muchos casos esta urbanización de los pueblos está vinculada con una comprensión de las relaciones cielo-tierra bastante bien articulada.

Partiendo del punto de vista topocéntrico, en cada una de las zonas templadas del planeta la dirección del eje polar terrestre establece un ángulo con el horizonte que varía de $22^{\circ} 30'$ en la latitud de los Trópicos (Cáncer y Capricornio) hasta exactamente 90° en la latitud de los polos. Esos ángulos más grandes permiten que se pueda observar y deducir la órbita completa de varias estrellas que circulan en torno de uno de los dos polos celestes (Norte o Sur). Los polos celestes son definidos por las prolongaciones del eje polar en los sentidos Norte y Sur hasta la esfera celeste.

A diferencia de las zonas templadas, en la zona intertropical el eje terrestre hace ángulos más pequeños con el horizonte. Estos ángulos varían de $22^{\circ} 30'$ en los trópicos hasta 0° en el Ecuador, latitud en que el eje polar es paralelo al horizonte. En esta zona, incluso si nos acercamos desde cada uno de los dos trópicos, hay mucho menos estrellas notables girando alrededor de un polo celeste, a diferencia de lo que ocurre en la perspectiva de algunas sociedades indígenas de Norteamérica (Urton 1981: 302).

Entre los trópicos, las órbitas de un gran número de estrellas son arcos de círculo recorridos entre el naciente y el poniente, de forma análoga a los arcos descritos por el Sol, que dividen el espacio del horizonte en dos partes. En particular, en los equinoccios de marzo y septiembre, una persona que se encuentre exactamente en el Ecuador puede notar que el curso del Sol divide la bóveda celeste en dos mitades iguales y que el Sol del mediodía se ubica en la cumbre del cielo, el cenit. Además, en la zona intertropical el pasaje cenital ocurre siempre dos veces, en fechas distintas de aquellas de los dos equinoccios –no sucede así en los trópicos (puntos de regreso del Sol), donde este pasaje por el cenit ocurre una sola vez. Es notable que exista cierta simetría entre las relaciones cielo-tierra y el espacio urbano de estos pueblos. La bóveda celeste es dividida por el camino del Sol en el cielo (naciente-cenit-poniente) y el poblado, a su vez, y en consecuencia, es dividido por el *camino principal* (naciente-centro de la aldea-poniente) en el horizonte terrestre.

Los poblados así divididos en mitades corresponden a las denominadas sociedades dualistas. En 1958, Claude Lévi-Strauss (1975) se preguntaba si estas sociedades existían realmente. Después de transcurridos casi veinte años, David Maybury-Lewis (1979) editó un libro sobre las *dialectical societies*. Billie Jean Isbell (1982) sostiene que en los trópicos americanos la ciencia de lo concreto genera epistemologías basadas en una dialéctica a la que denomina *dualismo reversible*: un proceso lógico por medio del cual la definición de uno de los opuestos polares debe ser derivada de la visión o la posición del otro. Uno de sus ejemplos hace referencia al *axis mundi* o eje cósmico, símbolo que vincula el mundo superior con el mundo inferior, o los “otros mundos” al mundo en el que se vive. Para ella éste es uno de los conceptos dialécticos más usuales en los trópicos americanos, donde el mundo superior debe ser definido a partir del mundo de abajo y viceversa. Ejemplos de grupos étnicos importantes para esta discusión en torno a las cosmologías, el espacio-tiempo, el eje

cósmico y los caseríos comunales son los kogi, de la Sierra Nevada de Santa Marta, en Colombia (Reichel-Dolmatoff 1975), y los warao, en Venezuela (Wilbert 1981).

El antropólogo Gary Urton destaca esos aspectos duales y dialécticos de los conocimientos sobre las relaciones cielo-tierra en sociedades indígenas de la región amazónica. Además de ejemplos interesantes, presenta conclusiones que refuerzan la presente exposición:

Nosotros encontramos en la América del Sur, por tanto, las bases geográficas y astronómicas para organizaciones casi simétricas de tiempo y espacio [...]. Más allá de eso, el eje principal de la orientación cardinal de los sistemas que describimos no parece ser la línea de Norte-Sur que, repito, es legítima en el hemisferio Norte, pero sí la línea Este-Oeste (1981: 286-303).⁵⁷

El eje principal de orientación para estos pueblos no es, por lo tanto, el nuestro de Norte-Sur, alineado con el “eje de las desigualdades”, de acuerdo con Sousa Santos (1999). Al contrario, en muchos poblados, cada una de las mitades, Norte y Sur, es ocupada respectivamente en función de las diferencias de parentesco. En este caso, por lo tanto, la noción de la *diferencia* es reafirmada; es precisamente entre hombres y/o mujeres de cada una de las mitades que se realizan los matrimonios. La alineación fundamental de la orientación es la de Este-Oeste o, siguiendo a Sousa Santos, el “eje cultural, civilizatorio”, de las diferencias culturales. Éste está definido por un saber local, elaborado entre los trópicos y a partir de fenómenos observables ahí repetidamente a lo

⁵⁷ Traducción libre mía de los siguientes fragmentos del artículo de Urton: “We find in South America then the geographic and astronomical bases for nearly symmetrical organizations of time and space” (1981: 286). “In addition, the principal axis of cardinal orientations of the systems we have described does not appear to be the north/south line as is again true in the northern hemisphere, but rather the east/west line” (*ibid.*: 303).

largo de las estaciones del año. Por supuesto, el punto de vista aquí es el local, el topocéntrico.

El eje Este-Oeste de las diferencias culturales y de los saberes locales

Consideremos el eje Este-Oeste como el eje de las diferencias y pasemos de la escala más amplia considerada por Sousa Santos a una escala en la cual se pueden identificar los saberes locales. Éstos nos interesan aquí en particular, y pueden incluir saberes y prácticas así como orientación espacial de las poblaciones tanto indígenas como de agricultores y pescadores artesanales. En estos casos, datos etnográficos pueden contribuir para reconsiderar los problemas relativos al espacio, la orientación y sus implicaciones ideológicas.

El eje Este-Oeste puede ser definido, siguiendo del movimiento del Sol, como la línea que conecta los puntos del naciente y del poniente durante un día, concidiendo estos dos puntos en altitud.⁵⁸ Es sabido que la línea Este-Oeste coincide con el alineamiento de cualquiera de los círculos denominados *paralelos* en el globo terráqueo. La relación entre el naciente y el poniente aparece con mucha frecuencia entre los saberes de varias poblaciones indígenas y tiene gran importancia en la comprensión, y en la determinación y organización social, de los espacios, el tiempo y lugares específicos, así como en los rituales que se realizan en los poblados y los caseríos comunales indígenas.

El análisis de algunos de estos casos es importante para percibir cómo, por lo menos desde el Sur, hemos dejado de buscar y usar nuestros puntos de vista locales, en detrimento de una percepción del espacio propia. Con ella podríamos desarrollar

⁵⁸ Algunos de estos aspectos ya fueran considerados en la nota 2. Sin embargo, esta condición de la misma altitud es importante, puesto que la órbita que realiza el Sol a lo largo del día, observada con referencia al horizonte, está contenida en un plano inclinado en un cierto ángulo con relación al eje Norte-Sur. Este ángulo es de 90° bajo la línea del Ecuador y se va reduciendo hasta 0° cuando nos acercamos a cada uno de los polos. Hay una discusión muy bien ilustrada de este tema en Aveni (1983: 48-56).

procesos más auténticos de orientación, menos norteados (o, más bien, orientados), y con una mayor conciencia de los espacios que frecuentamos y de los lugares donde nos situamos.

Un caso en el que abundan ejemplos de orientación es el de la sociedad indígena kayapó que vive en el poblado Gorotire, situado al Sur del estado de Pará (Brasil), ubicado en el hemisferio Sur (7°46, 51'W de °08), no muy distante de la línea del Ecuador.

Poblado y orientación espacial entre los kayapó de Gorotire

A inicios del siglo XX los kayapó vivían en un gran poblado circular. Con el tiempo, la reducción de la población por las enfermedades, las tensiones entre los grupos, así como disputas internas, provocaron la segmentación de los kayapó en poblados más pequeños, distribuidos en una vasta extensión de tierra situada al Centro-Norte de Brasil. Con casi 20 poblados ubicados en los estados de Mato-Grosso y de Pará, la población total en 2003 era de 7 096 personas, hablantes de la lengua kayapó, perteneciente a la familia jê del tronco lingüístico macro-jê.

El poblado Gorotire, en el cual desarrollamos nuestra investigación, tenía aproximadamente 700 habitantes a fines de la década de 1980. La estructura tradicional de los poblados más antiguos era la de una disposición circular de las casas, con dos “casas de guerrero” (*nabi*) ubicadas dentro del círculo y apartadas del centro, guardando una alineación naciente-poniente que pasaba por el centro. La *nabi* es un lugar donde los hombres se encuentran, toman decisiones y producen arte y artesanías, así como armas e instrumentos para su sobrevivencia. La ilustración 5 representa un poblado antiguo, éste fue pintado por el chamán (*waianga*) Beptopoop. En él, Beptopoop indicó el camino del Sol, que nace por la derecha de la ilustración, y también señaló el hecho de que cada una de las dos *nabis* era frecuentada, respectivamente,

por personas que vivían en el lado del naciente y en el lado del poniente. Con la reducción de la población, los poblados se hicieron más pequeños y empezaron a utilizar solamente una *nabi*, siempre apartada del centro del poblado y ubicada en el lado del naciente, como la que aparece a la derecha de la ilustración.

Ilustración 5: Poblado antiguo de los kayapó

En la actualidad, algunos de los poblados han perdido la forma circular, aunque permanece la relación entre la *nabi* y el camino del Sol, que es dispuesto de forma perpendicular a la viga que sostiene los dos lados del tejado de la casa. Sin embargo, las referencias espaciales apoyadas en un “urbanismo” que se articula con los movimientos del Sol todavía permiten guardar cierta correlación entre los locales de residencia de los parientes en las distintas comunidades de los kayapó. Si un kayapó llega por primera vez a un poblado donde nunca había estado, será suficiente con que observe la posición de la *nabi* y que imagine el camino del Sol y el lugar en que vive en su poblado de origen para poder ubicar el lugar que le corresponde para residir y descubrir a su parentela.

En Gorotire, el Sol sale por detrás de la *nabi* y se desplaza por el horizonte durante el año, situándose más al Norte en junio y más al Sur en diciembre.⁵⁹ Las cumbres y valles de las montañas en el horizonte corresponden a distintos lugares en los cuales se observa el Sol naciente y que permiten marcar los tiempos a lo largo del año. De hecho, la demarcación de las épocas del año es establecida por un sistema

⁵⁹ En la latitud de Gorotire, cada ángulo se aparta aproximadamente de 24° hacia cada dirección (Norte y Sur) y esos puntos extremos del lado Este (naciente) tienen sus correspondientes exactos del lado Oeste (poniente). Los extremos corresponden a los solsticios, y los puntos coincidentes del naciente en la dirección Este en relación con los equinoccios (véase nota 2). Lo que se señala para el naciente tiene siempre su correspondiente en el poniente.

complicado, que involucra la posición con respecto al Sol de una serie de estrellas fácilmente reconocibles y observadas siempre antes del amanecer y a lo largo del año (D’Olive Campos 2006). El proceso de medir el tiempo solar a partir de las estrellas se puede encontrar en algunas sociedades indígenas y consiste en la observación del fenómeno denominado “nacer helíaco de una estrella o de una constelación”.

Otra sociedad indígena, los kuikuru del Parque Nacional del Xingu, en el estado de Mato Grosso, tienen un sistema curioso para la orientación de su poblado (Franchetto y D’Olive Campos 1987). Escogieron un trecho del río Kuluene dispuesto de tal manera que el camino (naciente-poniente) en dirección al poblado tuviera su inicio de forma perpendicular a esa parte del río y siguiera alineado hasta encontrar la casa de los hombres en el centro de la aldea, es decir, el camino principal del poblado. El trecho del río mencionado es también el más frecuentado por los kuikuru y se encuentra alineado con el eje Sur/Norte.

Los sistemas de marcación de los tiempos del año que toman en cuenta fenómenos celestes son muy interesantes porque permiten establecer una correlación con los marcadores del tiempo terrestres asociados a los cambios estacionales del clima, del comportamiento vegetal y animal, de los paisajes y de los fenómenos sociales y rituales en general. Puesto que los fenómenos terrestres son menos precisos, se puede esperar que los fenómenos celestes, con su regularidad y reproducción más exacta, alerten sobre lo que puede llegar a ocurrir de anómalo en las manifestaciones menos previsibles de los acontecimientos sobre la superficie de la Tierra. La regularidad y una acertada correlación de los indicadores del tiempo en las relaciones cielo-tierra pueden convertirse en una señal de que las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza ocurren de manera menos predatoria del ambiente en aquel momento y contexto considerado (D’Olive Campos 2006, D’Olive Campos y Bajgielman 2009). Esta observación atenta de los indicadores del tiempo exige un conocimiento concomitante

del punto de vista local y de los espacios de observación. Por consiguiente, exige prácticas de orientación apropiadas para los espacios de circulación en el poblado. Para el caso, veamos qué ocurre entre los kayapó.

La orientación kayapó: Sol, poblado y cuerpo humano

Kwyrá-Ká era otro chamán (*waianga*) con el que aprendí mucho sobre los marcadores del tiempo y las nociones de espacio. Me mostró algunos aspectos de la orientación espacial de ese grupo, en particular sobre el uso del cuerpo para ubicar lo que interpretaríamos como sus “puntos cardinales”.

Al mostrar su sistema básico de orientación, Kwyrá-Ká tenía por hábito acostarse en el suelo alineando su cuerpo con sus pies hacia el lado del naciente (“comienzo del cielo”), mientras que la cabeza apuntaba al poniente (“final del cielo”). De esa manera, se alineaba con el camino del Sol en la dirección perpendicular a la viga principal del tejado de la *nabi*. El ombligo (*not*) representaba el centro de la aldea (*ipôkri*) y la proyección del ombligo para la cumbre del cielo corresponde a nuestro cenit (*kàikwa-ipôkri*). Este sistema aparece representado en la ilustración 6.

Ilustración 6:

Relación entre cuerpo y orientación espacial en un poblado kayapó

Puede parecer curioso que nuestros términos Norte y Sur sean traducidos de manera concomitante en el sistema kayapó con los términos: *tikiái-ngikié*. Puesto que Gorotire (latitud 8° S) se ubica cerca de la línea del Ecuador (latitud 0°), esta coincidencia de nombres puede sugerir una simetría relacionada con las observaciones de un Sol más bajo en el horizonte al mediodía, durante dos días del año. De hecho, si el Sol es observado a mediodía en Gorotire durante los solsticios de junio y de

diciembre, aparecerá con el mismo ángulo mínimo con el suelo en las direcciones respectivas (Norte y Sur). Vista desde el Sur, es la ubicación más baja del Sol hacia el Norte, en el invierno del Sur; vista desde el Norte, es la posición más baja del Sol hacia el lado Sur, durante el invierno del Norte. Esas fechas de los dos solsticios corresponden a los dos momentos en los cuales el Sol se ubica en las latitudes respectivas de los Trópicos de Cáncer (en junio) y de Capricornio (en diciembre). Por otro lado, en las regiones cercanas al Ecuador, en los equinoccios de marzo y septiembre, el Sol del mediodía alcanza las posiciones más altas (cenit). Esta observación sobre la simetría de las ubicaciones del Sol en cada uno de los solsticios parece justificar la adopción del mismo nombre *tikiái-ngikié* que para los kayapó denomina y reúne las direcciones identificadas por nosotros como Norte y Sur.

La simetría referida arriba se presenta en las latitudes más cercanas al Ecuador. Notemos que la coincidencia de los nombres *tikiái-ngikié* no quiere decir que los kayapó desconozcan para donde apuntan cada una de las dos direcciones que corresponden a los dos desplazamientos (Norte y Sur) del Sol en sus dos ubicaciones más bajas en el horizonte. Éstas son perfectamente diferenciadas a partir del conocimiento kayapó del sentido naciente-poniente y de aquel eje que para nosotros es el Este-Oeste. Podríamos seguir las grafías mencionadas al principio de nuestro análisis y decir que los kayapó tienen un sistema muy coherente para ORIENTarse a partir del Sol, sistema que es contextualizado y construido completamente a partir del punto de vista local, es decir, del punto de vista kayapó de Gorotire.

En relación con algunas sociedades indígenas que viven en la cuenca amazónica y en sus cercanías, esta orientación ha sido bastante investigada, ya que el eje naciente-poniente aparece con frecuencia integrado a la urbanización de los poblados o a la geometría de los caseríos comunales. Este sistema, o mejor dicho, esta ciencia kayapó es un ejemplo, para nosotros, las personas del Sur, para que dejemos

inútilmente de NORTEarnos. Podríamos muy bien, al contrario, insistir en la importancia de pensar y actuar con base en nuestros propios puntos de vista y contextos locales desde el Sur, o incluso del “Sur”, en el sentido que le da Roig (2002).

SURear: comentarios finales

Las cuestiones que fueron expuestas aquí abarcan varios temas que van desde la orientación espacial –con la sugerencia de NORTEarse o SURearse de acuerdo con el contexto de nuestras vidas cotidianas– hasta problemas asociados con las representaciones del “Norte” en un “plano superior”. En este último caso, las repercusiones ideológicas y socioculturales no pueden ser olvidadas y las instituciones y los procesos de educación, en todos los niveles, tienen la obligación de mantener una actitud crítica rigurosa, perfeccionando la formación y la información al respecto en todos los dominios de la educación formal y no formal.

Para el pensamiento académico, no son las rígidas fronteras disciplinarias las que provocan el mayor perjuicio. El conocimiento instituido está basado en lo que se enseña en los países hegemónicos, dejándose para la categoría de “otros”, despreciados, todo lo que se produce en las “zonas de abajo”, simbólicamente representadas en el eje “Este-Oeste”, el civilizacional, el de las diferencias culturales.

En este contexto, la antropología actual tiene una tarea muy importante y debe asumir su responsabilidad social al respecto, como sugiere Mariano Báez en su capítulo (en este libro):

La investigación antropológica aspira, hoy en día, a *entender* las culturas diferentes a la cultura del investigador, reclama descripciones profundas de sus particularidades y del contexto donde sus acciones adquieren sentido. Requiere, igualmente, el establecimiento

de un diálogo alternativo con el investigado, que pueda ofrecer preguntas y respuestas diferentes a las nuestras.

De hecho, lo que importa es establecer ese diálogo alternativo entre diferentes ciencias y prácticas. Ciencias que son diferentes, pero no desiguales, en concordancia con Giorgio Cardona (1985: 10), “el sustantivo *scientia* deriva de *scio*, ‘lo sé’ y, por lo tanto, toda organización de nuestro conocimiento es una *scientia*” (D’Olive Campos 2002: 69).

El sistema universitario de América Latina, o del “Sur”, debe buscar en su abundante diversidad bio-sociocultural las maneras locales de la construcción del conocimiento o, en otras palabras, en la diversidad de las muchas ciencias (*scientias*) existentes. Objetiva y subjetivamente, la universidad debe emprender el camino de la valorización de todas las ciencias con sus sistemas locales, incluso el de ella misma. La propia ciencia instituida es siempre producida en el nivel local, sólo su difusión podría considerarse, y de hecho lo es, “universal”, mundial, global.

Tal como propone Boaventura de Sousa Santos, es necesario:

Pensar el Sur como si no hubiese Norte, pensar la mujer como si no hubiese hombre, pensar el esclavo como si no hubiese señor [...]. ¿Qué existe en el Sur que escapa a la dicotomía Norte/Sur? [...] ¿Es posible ver lo que es subalterno sin tener en cuenta la relación de subordinación? (2006: 74).

Deberíamos SURear y ORIENTar nuestro propio sistema de pensamiento en la academia –el pensamiento científico de la ciencia considerada como “nuestra ciencia”. Para ello, es importante buscar el camino de su descolonización, considerándola apenas un sistema más de conocimiento entre la diversidad de las *scientias* existentes.

Bibliografía

- Aveni, Anthony F. 1983. *Skywatchers of Ancient Mexico*. University Texas Press, Austin y Londres.
- Báez Landa, Mariano. En este libro. "Por una antropología tropical. Ciencia, subjetividad, ética y responsabilidad social". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.
- Benedetti, Mario. 1993. "El Sur también existe". En *Preguntas al azar*. Seix Barral, Buenos Aires, pp. 167-171.
- Cardona, Giorgio R. 1985. *La foresta di piume: Manuale de etnoscienza*. Laterza, Roma.
- Cerutti, Horacio. 2000. *Filosofar desde nuestra América: Ensayo problematizador de su modus operandi*. CCYDEL, CRIM-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México (Col. Filosofía de nuestra América).
- Clareto, Sônia Maria. 1993. *A criança e seus mundos: céu, terra e mar no olhar de crianças na comunidade caiçara de Camburi (SP)*. Tesis de maestría en educación matemática. PPGEM-UNESP, Río Claro.
- D'Olne Campos, Marcio. 1982. "Saber mágico, saber empírico e outros saberes na Ilha dos Búzios". En Alexandre Eulálio (ed.). *Caminhos cruzados: linguagem, antropologia e ciências naturais*. Brasiliense, São Paulo, pp. 23-32.
- 1991. "A Arte de SULEar-se I, A Arte de SULEar-se II". En Teresa Scheiner (coord.). *Interação museu-comunidade para a educação ambiental*. UNIRIO, Tacnet, pp. 56-91 (mimeógrafo).

- 1997. "SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia". *Série Documenta*, año VI, núm. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, UNIRIO, Ríó de Janeiro, pp. 41-70.
- 2002. "Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? En Maria Christina M. Amorozo, Lin C. Ming y Sandra P. da Silva (eds.). *Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas*. UNESP, CNPq, São Paulo, pp. 47-92.
- 2005. "Búzios Island: Knowledge and Belief among a Fishing and Agricultural Community at the Coast of the State of São Paulo". En M. Jane Young Von del Chamberlain y John B. Carlson (coords.). *Songs from the Sky: Indigenous, Astronomical and Cosmological Traditions of the World*. Ocarina Books, Center for Archaeoastronomy, Bognor Regis y College Park, pp. 236-243.
- 2006. "A Cosmologia dos Caiapós". *Scientific American Brasil*, núm. 14, ed. especial, "Etnoastronomia". Duetto, pp. 62-71.
- y Tamar Bajgielman. 2009. "Weather Dependent Methods for Observing the Sky and Reckoning Time among the Kayapó of Gorotire, Brazil". En Vladimir Jankovic y Christina Barboza (eds.). *Weather, Local Knowledge and Everyday Life: Issues in Integrated Climate Studies*. MAST, Ríó de Janeiro, pp. 265-271.
- Franchetto, Bruna y Marcio D'Olive Campos. 1987. "Kuikuru: Integración cielo y tierra en la economía y en el ritual". En Elizabeth Reichel D. y Jorge A. De Greiff (coords.). *Etnoastronomías americanas*. UNAL, Bogotá, pp. 255-266.
- Freire, Paulo. 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, São Paulo.
- y Marcio D'Olive Campos. 1991. "Leitura da palavra... leitura do mundo". *O Correio da Unesco*, núm. 19, febrero. UNESCO, pp. 4-9.

- Isbell, Billie Jean. 1982. "Culture Confronts Nature in the Dialectical World of the Tropics". En Anthoni F. Aveni y Gary Urton (eds.). *Ethnoastronomy and Archaeoastronomy in the American Tropics*. NYAS, Nueva York, pp. 353-363 (Anales, vol. 385).
- Lévi-Strauss, Claude. 1975. "As organizações dualistas existem?" En Claude Lévi-Strauss. *Antropologia estrutural*. Tempo Brasileiro, Río de Janeiro, pp. 155-189.
- Maybury-Lewis, David (ed.). 1979. *Dialectical Societies. The Gê and Bororo of Central Brazil*. Harvard University Press, Londres.
- Nussbaum, Joseph. 1999. "La tierra como cuerpo cósmico". En Rosalind Driver, Edith Guesne y Andrée Tiberghien (coords.). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Morata, Madrid, pp. 259-290.
- RAE. 2003. *Diccionario de la lengua española*. 22^a ed. electrónica v. 1.0. RAE, Espasa Calpe, Madrid.
- Ramírez, Mari Carmen. 1992. *El Taller Torres-García: the School of the South and its Legacy*. University of Texas Press, Austin.
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo. 1975. "Templos Kogi: Introducción al simbolismo y a la astronomía del espacio sagrado". *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 19. ICANH, Bogotá, pp. 201-245.
- Roig, Arturo Andrés. 2002. "Pensar la mundialización desde el sur". *Huellas: Búsquedas en Artes y Diseño*, núm. 2. Facultad de Artes y Diseño, UNCuyo, Mendoza, pp. 15-20. En línea: <<http://bdigital.uncu.edu.ar/bdigital/fichas.php?idobjeto=1271>> (última consulta: 30 de marzo de 2009).
- Sousa Santos, Boaventura de. 1999. "A construção multicultural da igualdade e da diferença". *Oficina del CES*, núm. 135. CES, Coimbra. En línea: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>> (última consulta: 20 de abril de 2009).

- 2006. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, Lima.
- Schäffer, Neiva, Nestor A. Kaercher, Ligia B. Goulart y Antonio C. Castrogiovanni. 2003. *Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula*. UFRGS, Puerto Alegre.
- Wilbert, Johannes. 1981. "Warao Cosmology and Yekuana Roundhouse Symbolism". *Journal of Latin American Studies*, vol. 7, núm. 1. ISA-University of London, pp. 37-72.
- Whitfield, Peter.1994. *The Image of the World: 20 Centuries of World Maps*. The British Library, Londres.
- Urton, Gary. 1981. "The Use of Native Cosmologies in Archaeoastronomical Studies: The View from South America". En Ray A. Willianson (ed.). *Archaeoastronomy in the Americas*. Ballena Press, Los Altos, pp. 285-304.

Capítulo 4

Red de Antropologías del Mundo: intervenciones en la imaginación teórica y política de la práctica antropológica

Eduardo Restrepo y Arturo Escobar
eduardoa.restrepo@gmail.com, aescobar@email.unc.edu

La actividad teórica es también una práctica [...] un instrumento para cambiar el mundo (o evitar que cambie).
Jesús Ibáñez (1985: 216)

Las palabras sin acción son vacías.
La acción sin palabras es ciega.
Las palabras y la acción,
por fuera del espíritu de la comunidad
son la Muerte.
Comunicado de la Minga de Resistencia Social y Comunitaria de Colombia (2005)

Introducción

Las relaciones entre conocimiento, poder y práctica política en la antropología han sido formuladas principalmente en relación con el fuera de la disciplina. Los términos de “antropología comprometida”, “antropología solidaria”, “antropología crítica” y “antropología militante”, planteados desde la década de 1970 en diferentes países de América Latina y el Caribe, condensan un sinnúmero de experiencias y conceptualizaciones sobre la práctica antropológica en tanto posición e instrumento político de transformación social.

No obstante lo valioso de este conjunto de experiencias y conceptualizaciones, se puede afirmar que en general las relaciones entre conocimiento, poder y práctica política en la disciplina antropológica no tomaban en consideración, centralmente, a la disciplina misma puesto que se limitaban a establecer una división tajante entre una

antropología convencional (también denominada burguesa, positivista, academicista, metropolitana, etc.) y una antropología comprometida (o, dependiendo de la corriente, militante, solidaria, crítica, del debate, política, revolucionaria, etc.).⁶⁰ Entre los más radicales, esta división significaba abandonar de manera definitiva la disciplina para plantear, de un lado, la antropología y, del otro, el activismo o la práctica política.

Es curioso cómo, más de treinta años después, se siguen pensando las relaciones entre conocimiento, poder y práctica política en la disciplina antropológica desde esta gran división: un monolítico ellos en contraste con un monolítico nosotros que, por lo demás, tiende fácilmente a ser objeto de moralizaciones.⁶¹ Al operar desde esta “gran división”, las relaciones entre conocimiento, poder y práctica política en la disciplina antropológica parecieran sólo tener cabida con respecto a unos actores que están “fuera” de la disciplina, obliterando así la posibilidad de examinar con más detenimiento cómo operan estas relaciones en la disciplina misma de los antropólogos y en sus subjetividades. No pocos de los antropólogos que se imaginan a sí mismos como “progresistas” (término del Norte para referirse a quienes en ciertos países de América Latina son denominados “críticos”) están demasiado afanados en buscar afuera, en el mundo, actores y proyectos que encarnen la diferencia y la marginalidad como garantía de una profunda y auténtica sabiduría, como certeza de una nueva y verdadera política emancipante. Por eso, tienden a pasar por alto la

⁶⁰ Para un examen detallado de algunas de estas corrientes en Colombia véase Caviedes (2002, 2007), así como Barragán (2000).

⁶¹ Por supuesto que las palabras ahora son otras porque la historicidad que nos interpela se ha transformado. Pareciera que ya no operamos en la *estructura de sentimientos* (a la Raymond Williams) de la revolución, como se articulaba en la década de 1970, sino en la de la celebración de la *diferencia*, de la “otrerización”; cada vez menos nos insertamos en la dinámica de los partidos de vanguardia para darle mayor cabida a la de los movimientos sociales; dejamos de situarnos en la estructura del proletariado y el campesino (la clase), para hacerlo en la de la ancestralidad racializada y etnizada, encarnada en la *indianidad* y la *negritud* (la cultura); nos valemos cada vez menos del discurso de la izquierda, la política y el socialismo, y cada vez más del de la *interculturalidad*, la *epistemología* y “otros mundos son posibles”. Una labor de historia política del pensamiento, que está por realizarse, deberá referirse al borramiento muy generalizado de la estructura de sentimientos dominante que establece, con la fuerza del sentido común, una cartografía particular de lo “progresista”, dejándola fuera de su historicidad.

pregunta de cómo las articulaciones de poder troquelan el conocimiento antropológico y sus propias subjetividades.

El presente capítulo aborda esta pregunta –y, en forma más general, la relación entre conocimiento, poder y práctica política– desde la perspectiva de las elaboraciones colectivas que se han desarrollado en el marco de la Red de Antropologías del Mundo. Una de las preocupaciones centrales de esta Red son las relaciones de poder que se tejen al interior y entre las diferentes maneras de hacer y pensar las antropologías. Esta preocupación no es nueva, sobre todo para los antropólogos de América Latina o África (por poner dos ejemplos claros) que han tenido posiciones críticas con respecto al colonialismo intelectual que pueden acarrear las maneras de pensar y hacer antropología desde los centros de poder. De muchas maneras distintas somos los herederos de un sinnúmero de discusiones dadas en múltiples momentos y lugares, aunque se nos escape a veces su justa comprensión y magnitud. Como esperamos exponer en este texto, en la Red venimos ensayando formas de interpretar y encarar estas relaciones de poder para buscar explorar dimensiones que antes no eran tan evidentes o sobre las cuales no se realizaron los énfasis que hoy nos parecen cruciales.

Los planteamientos que presentamos a continuación responden a nuestra particular manera de entender las discusiones que hemos sostenido de manera colectiva y sobre las cuales no tenemos ni pretendemos un consenso entre los participantes de la Red. Muchos de los puntos son aún objeto de discusión y requerirán de años de trabajo para justipreciar sus implicaciones, alcances y límites. Por tanto, sería desacertado leer nuestros planteamientos como “la posición” de los participantes de la Red. Digamos que sería más preciso entenderlos como una *particular* “puesta en limpio” de innumerables conversaciones (algunas de ellas por escrito) que (afortunadamente) se encuentran aún en proceso. Nuestro lugar no pretende ser el de

la certeza ni el de la totalización, aunque por la comodidad de la redacción parezcan a veces indicar lo contrario.

Podemos partir del planteamiento de que las antropologías del mundo, como problemática, implican, al menos, tres aspectos interrelacionados: 1) un naciente encuadre conceptual para visualizar ciertas relaciones de poder y diferencia en y entre las antropologías y los antropólogos del mundo; 2) una serie de posicionamientos tendientes a subvertir, desde prácticas concretas, estas relaciones, y 3) un proyecto de intervención con base en esa visualización y posicionamientos, desde la modalidad de las redes.

Para ofrecerle al lector insumos sobre la trayectoria y las características de la Red de Antropologías del Mundo empezaremos el capítulo con una breve introducción sobre su creación y cuáles son algunas de las actividades y momentos de esta Red. Luego abordaremos algunos de los desplazamientos teóricos que constituyen el naciente encuadre conceptual de las *antropologías del mundo*. En la tercera parte expondremos brevemente cómo entendemos la Red e ilustraremos algunas de las prácticas concretas relacionadas con nuestra revista electrónica que nos parecen iniciativas relevantes para contribuir a revertir ciertas prácticas académicas dominantes. En la cuarta parte, indicaremos algunas de las reacciones y cuestionamientos que han suscitado nuestros planteamientos sobre las antropologías del mundo. Cerramos el capítulo con el comentario desde la perspectiva de la Red de Antropologías del Mundo de cómo lo analizado contribuye a la discusión de las relaciones entre conocimiento, poder y prácticas políticas en la disciplina antropológica.

Red de Antropologías del Mundo

La Red de Antropologías del Mundo-World Anthropologies Network (RAM-WAN) surge en el segundo semestre de 2001 con la escritura, a varias manos, de un documento

marco, después de una serie de conversaciones directas o a través de correos electrónicos de quienes se consolidarían como su núcleo impulsor inicial. La Universidad de Carolina del Norte, en Chapel Hill, es uno de los escenarios en los que se sostuvieron muchas de estas conversaciones, debido a la confluencia allí de algunos de los participantes de este núcleo inicial.

En 2003 se realizó en Europa una conferencia internacional con el apoyo de la Fundación Wenner-Gren. A partir de esta conferencia se publicó un libro, editado por Gustavo Lins Ribeiro y Arturo Escobar, que recoge las diferentes ponencias. Igualmente, hemos participado con simposios, organizados por la Red, en el marco de congresos de antropología (ya sea nacionales o regionales) en Argentina, Colombia, los Estados Unidos e Inglaterra.

Como colectivo hemos escrito varios artículos, publicados en diferentes revistas en inglés y castellano. Algunos de los miembros de la Red, de forma individual o en parejas, han escrito algunos textos en los que se ha ido recogiendo ciertos puntos derivados de las conversaciones desarrolladas dentro de la Red. Igualmente, hemos publicado varios números de una revista electrónica, en nuestra página en la web, que recogen muchos de los trabajos de los miembros de la Red, pero también de otros colegas con preocupaciones confluyentes.

Otra de las actividades de la Red se ha reflejado en la docencia. Varios de sus miembros hemos coordinado la enseñanza de seminarios de posgrado en los Estados Unidos (Universidad de Carolina del Norte-Chapel Hill y Universidad de California-Davis), Brasil (Universidad de Brasilia) y Colombia (Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca y Universidad del Magdalena) para discutir la relación entre la antropología y las antropologías otras. Estas experiencias nos han llevado a buscar apoyo en la elaboración y en la enseñanza de programas de entrenamientos doctorales (como el programa en la Universidad del Cauca en Popayán,

Colombia), así como a diseñar una red regional de doctorados en América Latina que exploren la combinación de las tecnologías virtuales con los cursos presenciales en los procesos de enseñanza (que todavía está en borrador).

Constituida por antropólogos de diferentes países del mundo, aunque con una presencia mayoritaria de latinoamericanos, la Red ha tenido diferentes momentos. El primero es el de su gestación, que va hasta 2003, con una actividad sustancial de intercambio, a través de correos electrónicos, entre el núcleo impulsor inicial (compuesto por seis colegas). En ese momento se expusieron muchas discusiones, se intercambiaron referencias bibliográficas y se comenzó a escribir colectiva e individualmente los primeros textos. El periodo de 2003 a 2006 es un momento de intento de ampliación de la Red. En él se crea la página electrónica, se publica el primer número de la revista electrónica, se llevan a cabo los primeros seminarios en diferentes lugares y se formula una investigación sobre la etnografía de la formación de los antropólogos, a ser realizada en Argentina, Brasil y Colombia. Desde 2006 a la actualidad los planteamientos de la Red se han ido visibilizando en las publicaciones, pero las iniciativas colectivas y las comunicaciones son bastante esporádicas entre los cerca de cuarenta antropólogos inscritos en la Red.

Desplazamientos teóricos

Una de las características de los primeros momentos de la Red de Antropologías del Mundo fue la del emprendimiento de diferentes exploraciones teóricas. Y aunque hoy existen ciertos puntos que más o menos se comparten, nos encontramos lejos de tener una claridad absoluta o un total acuerdo sobre el conjunto de categorías que constituyen las *condiciones de posibilidad teóricas* de la RAM-WAN. Esto no lo experimentamos como un problema, sino más bien como un indicador de la vitalidad y la flexibilidad de la conceptualización colectivamente elaborada desde la Red.

Desde sus comienzos, hemos tenido cierta seguridad de que la problemática que constituía lo que ahora denominamos antropologías del mundo se refería a las relaciones de poder en y entre las distintas antropologías que se desarrollan en los diferentes países y regiones. No obstante, identificar teóricamente en qué consisten y cómo operan ha sido uno de los aspectos que nos ha empujado a ensayar diferentes categorías. Antes de presentar cada una de las categorías propuestas, será, quizás, más productivo indicar los *desplazamientos teóricos* más generales que hemos realizado en nuestra conceptualización de las antropologías del mundo. De acuerdo con nuestro punto de vista, tres fueron los desplazamientos más relevantes en el proceso de pensar las antropologías del mundo.

1. En los primeros borradores producidos pensábamos la antropología en singular, a veces usando el singular y el plural conjuntamente, recurriendo a la barra (*antropología/s*). Aunque era evidente que había diferentes tradiciones y formas de hacer antropología en el mundo, nos debatíamos en cómo entender y hasta dónde situar la diferencia. Una problemática que surgió en ese momento (y que aún se mantiene como tensión) es la de si la diferencia significa sólo un descentramiento de la disciplina, pluralizándola, pero manteniendo la idea de que estas diferencias operan en

el marco de *una* disciplina o si, por el contrario, tomar en serio la diferencia entre las antropologías nos conducía inevitablemente a un cuestionamiento de la idea de una *única* disciplina (y, en tal caso, a la interrogante de cuáles serían sus implicaciones).

Para decirlo en otras palabras, pensábamos en dos posibilidades respecto a la diferencia en y entre las antropologías. Primero nos preguntamos si una asumida “matriz disciplinar” (Cardoso de Oliveira 1999-2000, 2004) definiría unas comunalidades teóricas, metodológicas y de paradigmas más allá de las variaciones de los estilos nacionales, regionales o epocales. O, por el contrario, ¿sería esta supuesta comunalidad profunda más una narrativa que, al contrastarla con una etnografía de las antropologías en diferentes partes del mundo, perdería cualquier contenido, evidenciando, más bien, relaciones de poder que tienden a inventar-naturalizar genealogías, autores y “tradiciones”? Aquí se abre una tensión que abordaremos más adelante. Más allá de la respuesta a este cuestionamiento, el movimiento hacia la *pluralización* del análisis es un desplazamiento teórico importante en nuestra elaboración de las antropologías del mundo.

Esta pluralización tuvo como consecuencia más relevante el abandono de la suposición de que existe algo así como una “antropología auténtica” (identificada por lo general con las “tradiciones” francesa, inglesa y estadounidense) y de que sus variaciones deben ser consideradas como copias (las más de las veces diletantes), que sólo de forma parcial (un “no todavía”) y heterodoxa logran aparecer como antropología (localizadas, esta vez, fuera de las “grandes tradiciones”). Al contrario, la singularidad de cada una de las articulaciones antropológicas en las distintas locaciones debe ser entendida en sus propios términos y no como aberraciones o variantes de un patrón definido de antemano. Ahora bien, es importante clarificar desde el comienzo que esta singularidad no la entendemos desde una posición celebratoria de un nativismo o particularismo epistémico esencialista. Sobre este último punto, como lo abordaremos

más adelante, nunca sobra subrayar que la propuesta de las antropologías del mundo *no* es una celebración de los particularismos en aras de plantear una especie de multiculturalismo, de políticas de la identidad o de la acción afirmativa para mejorar “la antropología”.

En suma, esta pluralización apunta a descentrar la idea de una genealogía y unas trayectorias englobadas en un único y coherentemente feliz proyecto disciplinario. Esta pluralización no es el simple reconocimiento de que existen diferencias entre comunidades nacionales, regionales o locales, en las cuales gravitan ciertas discusiones, preguntas y se consolidan determinados “estilos” o “acentos”. No pensamos la diferencia entre las antropologías como suplemento, un accidente o un derivado de una identidad primordial y trascendente. Pero de ello no se deriva que entendamos las diferentes antropologías como entidades discretas resultantes del aislamiento y entrampadas en sus inconmensurabilidades y particularismos. Su diferencia es más un resultado de las constantes y múltiples relaciones (dialogales y de poder), en diferentes escalas, que de su aislamiento.

2. No sin tensiones (como lo veremos más adelante), otra de las ideas que constituyen las condiciones de posibilidad teóricas de las antropologías del mundo consiste en abandonar una lectura esencialista de la antropología (o, mejor, de las antropologías) para llamar la atención sobre las prácticas concretas (lo que los antropólogos realmente hacen y dicen como tales), así como sobre las relaciones que permiten (o no) estas prácticas. Dejar de pensar en definir (normativamente) la antropología (o las antropologías). Abandonar la tentación de plantear una definición de objeto, de método, de orientación teórica o de contenido que establezca una identidad de la disciplina de una vez y para siempre, para entender la multiplicidad de prácticas y relaciones que de hecho constituyen las diferentes locaciones de producción antropológica.

La densidad y especificidad de las prácticas y relaciones en locaciones concretas deben ser tomadas en consideración para evitar disputas inagotables y estériles que pretenden saldar en abstracto (y de forma normativa) lo que constituiría la comunalidad y las diferencias en y entre las antropologías. Esta *des-ontologización* de las antropologías sugiere un proyecto de investigación que está por desarrollarse: el trazado de las “genealogías” de las diferentes antropologías, pero no determinándolas a partir de un tipo-ideal normativo sino centrándonos en las prácticas y relaciones concretas (y no sólo de aquellas estrictamente definidas como “académicas”).⁶²

Una de las implicaciones más sustantivas de este planteamiento radica en que, una vez situados en el plano de las prácticas se hace evidente que los contornos entre lo antropológico y no antropológico (las fronteras disciplinarias) y, más aún, entre lo académico y no académico (las fronteras que definen el “conocimiento experto”) se desdibujan o, por lo menos, se visualizan y problematizan. Ya no se podrá hablar más de un objeto, un método, unos héroes culturales o un conjunto de teorías garantes de una coherencia maestra, desde la que se podría diferenciar de una vez y para siempre lo que es lo antropológico de lo que no lo es. Menos aún se podrán postular unos

⁶² Una de las trabas más fuertes del pensamiento normativo es el sentido común disciplinario de ciertos colegas que consideran que la “alteridad” es la categoría fundante de la disciplina antropológica. Según tal posición, la alteridad es parte constituyente de la pregunta antropológica o, más específicamente, de la ciencia antropológica, y sugiere el “problema epistemológico básico de la antropología” (que ha sido trabajado por Claude Lévi-Strauss y Michel Foucault). Con respecto a este supuesto, existe una serie de problemas cuando se lo quiere tomar como el criterio de lo antropológico y de la antropología por antonomasia: a) Implica transformar un hecho histórico concreto (el *savage slot* o “lugar del salvaje” en la división intelectual de las ciencias, como lo argumenta Michel-Rolph Trouillot) en un criterio de identidad transhistórico (en la pregunta, el objeto o la perspectiva fundantes). b) Históricamente no es cierto que la antropología (ni siquiera la “científica” y la de los centros coloniales) se encuentre circunscrita a la alteridad, como lo ha demostrado el historiador de la antropología George W. Stocking Jr. (2002). c) Si la alteridad es la pregunta antropológica y define la antropología como ciencia, entonces, ¿la antropología estaría definida por el lugar donde se hace? Así, ¿cualquier estudio sobre un grupo indígena en medio del Amazonas es antropológico por definición? ¿Es el trabajo de Edward Said sobre *Orientalismo* antropología o, además de la alteridad, se requiere el “trabajo de campo”, el “estar allí”? Si éste es el criterio, entonces sería un contrasentido hablar de antropología histórica (a no ser que se redujera a tradición oral o a representaciones del pasado por Otros culturales) o de arqueología como antropología. d) Por último, ¿cómo se entendería “la alteridad”? Como la diferencia cultural, podría responderse... pero, ¿en qué nivel y con respecto a qué? ¿La de un Otro radical?, ¿las que se dan entre sectores, generaciones o regiones? ¿Y no serían entonces antropológicos los trabajos sobre esferas distintas a la alteridad cultural, como la antropología de la modernidad, de la globalización o de las corporaciones?

principios epistemológicos que distingan y le otorguen un privilegio epistémico a “la antropología (o antropologías) como ciencia”.

Ahora bien, si esta perspectiva analítica de las múltiples prácticas de las antropologías del mundo desdibuja las fronteras de lo disciplinario y de lo académico no es para abrazar un relativismo epistemológico ni para desconocer que estas fronteras se instauran constantemente como relaciones de poder desde las mismas prácticas, definiendo así una exterioridad constitutiva (no homogénea y siempre problemática).

3. La forma en que conceptualizamos las relaciones de poder en y entre las diferentes tradiciones antropológicas constituye el tercer desplazamiento que define las condiciones de posibilidad teórica de las antropologías del mundo. Partimos de reconocer que han sido innumerables las críticas hechas a la disciplina antropológica en muchas partes del mundo. Muchas han sido emitidas por los mismos antropólogos y antropólogas, ya sea desde una actitud reformista o desde la pretensión de una transformación radical. Otras han sido enunciadas desde una posición que se postula como exterior a la antropología, ya sea porque quienes las mantienen se visualizan desde otras disciplinas (así como desde enfoques inter/transdisciplinarios) o fuera del establecimiento académico. El mapeo exhaustivo de estas críticas es una labor que está por realizarse, sobre todo si incluye las críticas desarrolladas desde los establecimientos antropológicos periféricos, que tienden a ser desconocidas fuera de éstos (o, lo que es más patético aún, ignoradas dentro de éstos).

Debido a nuestras propias trayectorias intelectuales en la conceptualización de las relaciones de poder en y entre las antropologías en el mundo, resultaron de particular inspiración los planteamientos del antropólogo brasileño Roberto Cardoso de Oliveira y del antropólogo mexicano Esteban Krotz (1993, 1997). La distinción entre *antropologías metropolitanas* y *periféricas* de Cardoso de Oliveira, así como sus

conceptos de “matriz disciplinar” y de “estilos de antropología”, posibilitaron un primer acercamiento a una reflexión, en términos de geopolítica, acerca de la diferencia entre los establecimientos antropológicos y su articulación con las diversas formaciones nacionales. Por su parte, la categoría de *antropologías del Sur* propuesta por Krotz llama acertadamente la atención sobre los silenciamientos e invisibilizaciones de esas antropologías, sus historias y trayectorias. Las antropologías del Sur aparecían entonces como unas “antropologías sin historia” (en un interesante giro del concepto de Eric Wolf de “gente sin historia”), marginadas por lo que puede considerarse como unas políticas de la ignorancia.

También fueron inspiradores dos artículos publicados en 1982 en la revista *Ethnos*: el texto de cierre del número escrito por el historiador de la antropología George Stocking Jr. y la introducción escrita por Tomas Gerholm y Ulf Hannerz. Del artículo de Stocking Jr. (1982) nos interesó su distinción entre las antropologías orientadas hacia la construcción nacional (*nation-building*) y las antropologías orientadas hacia la construcción imperial (*empire-building*), al igual que su diferenciación de las antropologías periféricas (las secundariamente metropolitanas, como en Suecia y Polonia; las de los asentamientos blancos, como en Canadá y Brasil, y las de ex colonias, como en la India y Sudán). De Stocking Jr. retomamos, entonces, una actitud de historización de cómo se han configurado las antropologías a partir de modelos de otredad en relación con prácticas coloniales e imperiales (ya sea en territorios coloniales o en el propio Estado mediante el colonialismo interno) y su invitación a una etnografía de las múltiples articulaciones de los establecimientos antropológicos periféricos, dependiendo de las particulares interfases de la diferencia en las formaciones nacionales.

Por su parte, la introducción de Gerholm y Hannerz (1982) proponía un enfoque sistémico de las relaciones de desigualdad entre las antropologías metropolitanas y

periféricas, además de ofrecer una serie de cuestionamientos sobre las relaciones de poder en la denominada “antropología internacional” y las inscripciones nacionales de la antropología. Releer, hace poco, esta introducción nos produjo la grata sensación de encontrar en sus líneas, plasmadas con una claridad y sencillez pasmosas, no pocas de las formulaciones a las que hemos llegado como resultado de largos debates e intercambios en la Red y que, cuando trabajamos por primera vez tal introducción, no se nos hicieron transparentes.

A estos textos seminales podemos añadir los debates en torno a las “antropologías indígenas” (Fahim y Helmer 1980) y las “antropologías nativas” (Jones 1988 [1970] y Narayan 1993), así como nuestro descubrimiento de un momento particularmente crítico de la antropología estadounidense, expresado en el libro *Reinventing Anthropology* (Hymes 1974 [1969]).⁶³ Otros insumos relevantes fueron la etnografía de la articulación de las relaciones sociales y los supuestos de la sociedad estadounidense en relación con las prácticas de la antropología en ese país llevada a cabo por el antropólogo brasileño Roberto Kant de Lima (1992), así como la noción de “antropologías con acento”, sugerida por su colega Teresa Caldeira.

Tampoco podemos pasar por alto el artículo del antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot (1991) sobre el “lugar del salvaje”, en el que argumenta cómo la antropología encaja en una formación y práctica discursiva sobre la otredad como exterioridad radical producida por (y constitutiva de) la imaginación occidental. Finalmente, también resultó importante para la visión de las antropologías del mundo el trabajo del surafricano Archie Mafeje (2001), quien, a partir de una relectura de la antropología en el África poscolonial y de una crítica original a la llamada “antropología

⁶³ Este libro fue un significativo precedente de lo que luego constituyeron las críticas sobre las políticas de la representación etnográficas y de las prácticas escriturales de la cultura desplegadas en la década de 1980, y las réplicas y cuestionamientos de principios de la década de 1990, que llamaban la atención sobre las prácticas institucionalizadas que operaban dentro de la antropología estadounidense.

posmoderna”, abre la posibilidad de pensar una “razón posetnológica” que requeriría no solamente ir más allá de la epistemología, sino desarrollar formas no disciplinarias de conocimiento y representación.

Con este bagaje teórico, las primeras formulaciones sobre las antropologías del mundo se plantearon en términos de “antropologías dominantes” y “antropologías subalternizadas”. La discusión entre los integrantes de la Red nos llevó a retomar la categoría gramsciana de *hegemonía* para pensar las relaciones de poder en y entre las diferentes antropologías en el mundo, así como su correlato de antropologías subalternizadas. La ventaja de la noción de *antropologías hegemónicas* sobre la de antropologías metropolitanas radica en que se rompe con la tendencia a asumir la relación de identidad entre un establecimiento antropológico y sus antropologías como si estas últimas fuesen homogéneas y no existieran disputas y relaciones de poder en su interior.

Con la noción de antropologías hegemónicas puede vislumbrarse cómo en un establecimiento antropológico como el estadounidense, el inglés o el francés (que tienden a identificarse como antropologías metropolitanas) operan antropologías hegemónicas, pero también hay múltiples antropologías subalternizadas que son relegadas a esta situación precisamente por la consolidación de las antropologías hegemónicas. De la misma manera, en países como Brasil, México o Colombia, el establecimiento antropológico comprende tanto antropologías hegemónicas como subalternizadas. Así, no hay una correspondencia entre establecimientos antropológicos metropolitanos y antropologías hegemónicas, ni tampoco entre establecimientos antropológicos periféricos y antropologías subalternizadas. Por tanto, el concepto de “antropologías subalternizadas” no se superpone con los de “antropologías del Sur”, “antropologías periféricas” ni “antropologías nativas o indígenas”.

La ventaja de la noción de antropologías hegemónicas sobre la de antropologías dominantes es que la primera se refiere menos a la imposición que a la configuración de los términos en los cuales se dan las disputas y las disensiones, se trata menos del desvanecimiento de la diferencia que de su producción y organización. La instauración de cánones, y su naturalización, es uno de los efectos de la operación de las antropologías hegemónicas. Siempre en disputa permanente por el liderazgo, en una pluralidad y en un juego de equilibrios inestables, ésa es la noción de hegemonía. Lo que permite la noción de hegemonía no es un juicio moral sino la descripción de una correlación de fuerzas, un juego de visibilidades/silenciamientos.

Cuando se piensa en términos de antropologías dominantes, al contrario, se tiende a considerar que unas antropologías se han impuesto por la coerción y que someten, principalmente por la fuerza, a las otras. Por eso, preferimos la noción de antropologías hegemónicas y antropologías subalternizadas.⁶⁴ Estas antropologías se encuentran estrechamente relacionadas no sólo con un establecimiento particular, sino también, aunque de diferentes maneras, con las relaciones entre los diferentes establecimientos en el nivel regional y planetario. Por tanto, con el concepto de “sistema mundo de la antropología” hemos llamado la atención no sólo sobre la diferencia entre las antropologías practicadas en los diferentes países o regiones del mundo, sino también entre las relaciones estructurales de poder entre éstas.

En suma, este tercer desplazamiento pretende extender, más aún, las nociones de antropologías metropolitanas/periféricas o la de antropologías del Sur para pensar la singularidad y las relaciones de poder en y entre las antropologías en términos de antropologías hegemónicas y antropologías subalternizadas.

⁶⁴ En el transcurso de las conversaciones (ya fuera entre el grueso de los participantes de la Red o entre algunos de ellos) surgieron otras categorías que han ido dando cuenta con más detalle de las relaciones entre diferencia, lugar y poder en y entre las antropologías. “Otras antropologías” y “antropologías otras” (Restrepo y Escobar 2004), así como la de “sistema mundo de la antropología” (Lins Ribeiro y Escobar 2008) son algunas de ellas.

Imaginar la Red

Desde un primer momento, la idea de la Red estuvo estrechamente ligada a las elaboraciones y discusiones sobre las antropologías del mundo. En el primer documento escrito en Chapel Hill, titulado “En-redarse: una propuesta para una Red de Antropologías del Mundo”, elaborado en la primera mitad de 2001, la noción de red formaba parte de su conceptualización. El primer borrador de este documento dedicaba una detallada disquisición teórica a cómo se entendía la noción de red y por qué era pertinente como modalidad de intervención para las antropologías del mundo.⁶⁵

El término *enredarse* encerraba la pretensión de construir activamente una red y, más aún, una propuesta fundada en un *ser-en-red*. Aunque el término no satisfacía del todo a algunos de nosotros por la connotación que tiene en castellano de estar entrampado, lo utilizamos en la presentación de la primera versión de nuestra página electrónica y en el primer artículo publicado por el colectivo. Ya en ese momento nos importaba lo que hacíamos porque suponíamos que las prácticas de intervención o las formas en que pretendíamos habitar nuestra propuesta no eran secundarias ni simples apéndices al contenido, a nuestra manera de concebir la propuesta. La Red no era sólo un instrumento para poner a circular o para posicionar ciertas concepciones, sino que encarnaba en sí misma nuestra propuesta de interpretación y de intervención sobre el campo antropológico.

En el primer artículo publicado como Colectivo WAN (y que para algunos de nosotros constituye una especie de “manifiesto”), argumentábamos sobre lo anterior de la siguiente manera:

⁶⁵ En la segunda versión, esta elaboración teórica fue dejada como apéndice (“Notas sobre teorías de red y sus aplicaciones a las antropologías del mundo”) y luego reducida a una discreta nota a pie de página en el primer artículo colectivo publicado por el colectivo (Colectivo WAN 2003). Las primeras dos versiones del documento inicial fueron escritas por los dos autores del presente artículo y Marisol de la Cadena.

Como colectivo queremos enfatizar que más que un método, un conjunto de contenidos o un objetivo, consideramos la Red en sí misma como una fusión de estos tres aspectos. La Red deberá ser [...] el lugar de actuación para la constante conexión de puntos neurálgicos –bien sean éstos teóricos, políticos, de comunicación o institucionales– de tal modo que su estabilidad, mientras exista, sea expuesta constantemente a otras posibles formas de conocimiento y por ende nunca tomadas como únicas o preeminentes. El carácter procesual de este método-contenido-objetivo puede expresarse metafóricamente con la figura: *enredarse*; es decir, como un acto permanente de conexión por el cual articula la red que lo regenera y que alimenta las formas de conocimiento y las políticas encadenadas y/o producidas a través de ésta (Colectivo WAN 2003: 10).

La Red no ha sido pensada para limitarse a lo digital, a su existencia en Internet. Aunque las tecnologías digitales son de gran relevancia, la idea nunca se ha circunscrito únicamente a una red en Internet para el intercambio de conceptos y experiencias sobre las diferentes antropologías en el mundo. Lo digital es sólo una dimensión, ya que para tejer la red deben utilizarse muchos medios y procesos, desde eventos concretos en diferentes partes del mundo (por ejemplo, los simposios en congresos antropológicos realizados en Colombia y Argentina en años recientes), la circulación de recursos materiales y conversaciones e interacciones cara a cara, hasta el apoyo a procesos puntuales de formación de nuevas generaciones de antropólogos (como la elaboración compartida de programas de cursos) o la visualización de formas concretas de hacer antropología.

En la práctica, la Red se encuentra aún en gestación. Aunque hemos contado con momentos y espacios de intenso intercambio sobre los más diversos aspectos relacionados con la actividad de pensar las antropologías del mundo, todavía falta

mucho por hacer para contar con una red descentrada, provista de múltiples nódulos y con la capacidad de contribuir activamente a la transformación de las condiciones de visibilidad en y entre las antropologías del mundo en general.

Dentro de las actividades que hemos desarrollado desde la Red, cabe destacar la revista electrónica. Los cuatro números hasta ahora publicados responden a unas políticas editoriales derivadas de las discusiones de la Red y su propósito está dirigido a intervenir en ciertas prácticas académicas que tienden a dominar cada vez más la producción del conocimiento antropológico. Una de ellas es la del monolingüismo imperante en el grueso de las colectividades antropológicas de conversación, así como el creciente dominio del inglés en los escenarios regionales y globales. De ahí que la revista publique en diferentes idiomas y que partamos de la premisa de que no todo debe ser traducido al inglés o del inglés. Es más, como anotamos en la presentación de la revista: “existen materiales que circulan en cierto lenguaje que no tienen por qué ser traducidos al inglés en nombre de una mayor difusión. Así como hay contextos de enunciación, también los hay de lectura”.

Los derechos de autor enmarcados en el *copyright* y la idea reificada del autor-individuo también son objeto de intervención en la Red en general y en la revista en particular. La Red se ha inspirado en las concepciones de circulación de los conocimientos puestas en prácticas en las figuras del *copyleft* o el *creative commons*. Ambas propuestas cuestionan la posición política de que el conocimiento (antropológico o de cualquier otro tipo) debe estar limitado en su circulación por los imperativos del capital. Antes que limitar, la idea del *copyleft* y del *creative commons* es posibilitar la libre circulación de los productos intelectuales, en consonancia con su irreductible naturaleza colectiva y política.

Además de lo anterior, en la revista se cuestionan los supuestos y las implicaciones de la indexación, así como la parafernalia de los pares evaluadores (*peer*

reviewed) para la aprobación de la publicación de los artículos. Tal como operan en la actualidad, en ambos procedimientos se tiende a reproducir ciertas modalidades de posicionamiento de las antropologías hegemónicas. Como anotamos en la presentación: “Qué se mide y qué no, cómo se hace, quién lo hace y bajo qué supuestos y entramados institucionales constituyen uno de los más sutiles, pero efectivos mecanismos, de normalización y consolidación de cánones de las antropologías dominantes y hegemónicas”.

También hemos ensayado la autoría colectiva no sólo entre los miembros de la Red con más cercanía entre ellos, sino también, y esto es lo más relevante, desde la figura del Colectivo WAN. La dificultad de escribir a muchas manos la hemos compensado con las discusiones a partir de borradores previos, en las que aprendemos enormemente y en las que el respeto por el pensamiento del otro ha dejado de ser una retórica para dar paso a la negociación argumentativa para determinar las posiciones asumidas como colectivo. Pero lo más interesante de esta práctica escritural radica en que la figura colectiva resulta ser una práctica intelectual que interrumpe las tecnologías de registro y valoración desde las que opera la burocracia académica.

Reacciones y cuestionamientos

Con la aparición de la página en Internet, las intervenciones públicas en eventos y la circulación de publicaciones de algunos miembros de la Red o de los artículos de autoría colectiva, han comenzado a darse una serie de reacciones y cuestionamientos a nuestras elaboraciones sobre las antropologías del mundo. Algunas de estas reacciones y cuestionamientos pueden entenderse como puntuaciones a faltas de precisión o claridad en la exposición de nuestros planteamientos, mientras que otros están dirigidos a indicarnos aspectos problemáticos que no habíamos contemplado lo suficiente. En general, han sido muy valiosos para visualizar nuestras limitaciones. Los

presentaremos aquí, para retomar después, en la siguiente sección, la discusión sobre las relaciones entre conocimiento, poder y prácticas políticas en la disciplina antropológica desde la perspectiva de la Red de Antropologías del Mundo

Entre las disímiles reacciones y cuestionamientos de los que hasta ahora hemos tenido noticia, caben destacar los siguientes:

1. *Lugar y peso de la teoría.* Una de las reacciones entre los colegas (en la Red o fuera de ella) ha sido la de indicar el gran peso de la teoría en nuestros planteamientos. Esto lo han notado en la manera cómo se tejen en concreto las líneas de argumentación, pero también en la recurrencia de una serie de conceptualizaciones que sólo los conocedores de ciertas discusiones teóricas manejan. Un conjunto de preguntas surge aquí: ¿Cómo se incorpora y opera la “teoría” en nuestros planteamientos sobre las antropologías del mundo? ¿Responden nuestras prácticas de teorización a modalidades naturalizadas de entender la labor antropológica? ¿Hasta dónde estamos atrapados en cánones que privilegian y distinguen la teoría sobre otras formas de conceptualizar en antropología? Y empujando aún más el cuestionamiento: ¿Qué es la “teoría”? ¿Toda teoría está necesariamente enmarcada en un logocentrismo de corte occidental? Y también las preguntas, con más implicaciones para nuestra idea de la Red: ¿Es indispensable la teorización emprendida para el proyecto de visualizar y transformar las relaciones de poder en y entre las antropologías y los antropólogos? ¿No habría una *inflación teórica* en nuestros planteamientos?

2. *Colonialismo intelectual.* Otra de las observaciones que se han hecho sobre el tono y el contenido de algunos de los textos que hemos producido radica en anotar que, a pesar de las buenas intenciones (de las cuales, como dice un conocido refrán, “se encuentra empedrado el camino al infierno”), se está haciendo eco del establecimiento

anglosajón (y sobre todo del estadounidense) para introducir una crítica que, paradójicamente, no haría más que reproducir el colonialismo y la dependencia intelectual con respecto a ese establecimiento, que desde las últimas décadas del siglo pasado se ha ido posicionando paulatinamente por encima del francés. Así, se nos ha llamado la atención por la contradicción de que nuestros conceptos, fuentes teóricas y estilo de argumentación se encuentran claramente ligados a teorías y modalidades de la antropología dominante (las cuales circulan principalmente en la teoría social estadounidense) cuando abogamos por una visibilización y posicionamiento de otras antropologías.

Esto introduce una serie de preguntas: ¿Hasta dónde es esta observación acertada? Y, si no lo es, ¿por qué alguien puede percibir nuestros planteamientos de esta forma? Y, más en concreto, ¿qué impactos puede generar este hecho (efectivo o imaginario) en la configuración de la Red de Antropologías del Mundo y en la forma como hemos abordado la problemática de las antropologías del mundo?, ¿no deberíamos ser consecuentes con lo que estamos planteando y evidenciar desde el análisis mismo un estilo de argumentación (o, mejor aún, una práctica) que no reproduzca la forma, los conceptos y las fuentes de antropologías dominantes manejados por *la crème de la crème*? Más aún, recurrir a ese lenguaje, fuentes teóricas y estilo, ¿no es una suerte de colonialismo intelectual en nuevas (o aun viejas) ropas? ¿No estamos reforzando ciertas constricciones disciplinarias que subalternizan diferentes modalidades de la práctica e imaginación antropológica –quizá “menos teóricas”– en vez de problematizarlas y permitir la pluralización del paisaje antropológico? En suma, y a pesar de que no hemos concebido así nuestra labor, ¿no somos más que una *naïf* vanguardia de un colonialismo intelectual?

3. *Culturalismo y multiculturalismo*. En algunos de los comentarios ha surgido la lectura (en positivo y en negativo) de que la problemática de las antropologías del mundo apunta hacia el reconocimiento de la diferencia (cultural) al interior de la disciplina para enriquecerla. Este punto refiere a dos aspectos distintos, aunque estrechamente interrelacionados. El primero es el de que los planteamientos sobre las relaciones de poder en y entre las antropologías adelantados en el contexto de la RAM-WAN son esencialmente culturalistas y desconocen los “factores materiales”, la economía política o el análisis institucional a escala global. El segundo señala que nuestros planteamientos tienden hacia la incorporación del multiculturalismo en la disciplina antropológica y, por tanto, que apuntarían hacia una reivindicación de las políticas de la identidad muy a la manera en que el multiculturalismo ha sido articulado en el imaginario político y teórico estadounidense.

Frente a este tipo de reacciones y cuestionamientos, nos preguntamos: ¿Por qué pueden leerse nuestros planteamientos sobre las relaciones entre poder y diferencia en las antropologías del mundo como una posición culturalista? ¿El hecho de que hayamos utilizado un lenguaje posestructuralista en algunos de nuestros escritos explicaría que nuestra posición sea leída de esa forma? O, tal vez, ¿la razón de tal lectura está relacionada con el hecho de que nos hayamos movido en un nivel muy programático y sin estudios concretos?

Finalmente, ¿será que una problematización de la diferencia y la jerarquización en y entre las antropologías de los distintos establecimientos del mundo implica un giro multiculturalista al interior de la disciplina, con sus políticas de la identidad y su traducción en cuotas de la acción afirmativa? O, ¿será posible radicalizar nuestra propuesta hacia un concepto de “multiplicidad” en el que las relaciones entre las diversas antropologías –y estas mismas– no sean vistas como preconstituidas por algo que de antemano es siempre compartido (ontologización) ni pre-determinadas por

estructuras externas (historización condicionante), sino como emergentes siempre en la compleja dinámica activada por sus propias prácticas de interacción en contextos históricos particulares?

4. *Nativismo*. Algunos han considerado que nuestra propuesta consiste no sólo en una apología a los particularismos culturalistas, sino también en un llamado a una especie de nativismo. Desde este nativismo estaríamos argumentando, supuestamente, una superioridad epistémica y política de los antropólogos y las antropologías “indigenizadas” o “del Sur”. Estas antropologías indigenizadas serían aquellas realizadas por los “antropólogos nativos” del “Tercer Mundo”, cuya práctica se despliega en los establecimientos antropológicos periféricos. Las elaboraciones teóricas sobre las antropologías del mundo y nuestra propuesta de la Red aparecen a ojo de algunos como un simple nativismo tercermundista, en el cual no tendrían cabida los antropólogos metropolitanos. Un ejemplo de este tipo de reacciones es la de un colega, nada convencional por lo demás, que le planteó a uno de los miembros de la Red que no podía formar parte de ésta porque no era del “Tercer Mundo”.

¿Son los antropólogos(as) y las antropologías del Tercer Mundo lo que intentamos movilizar en la RAM-WAN? ¿Lo hacemos porque al poner a estos antropólogos(as) y antropologías al frente y al visibilizarlos consideramos que el hecho de haber estado subalternizados supone una superioridad epistémica y política? ¿O se trata más bien de generar otra episteme para las prácticas antropológicas, y más aún, una episteme que cualquier antropólogo(a) del mundo pudiera utilizar?

5. *Epistemologías otras*. Un punto que ha sido sugerido en varios comentarios de colegas (sobre todo de colegas fuera de la Red, aunque también de algunos pertenecientes a ella) es el de cómo encajamos en nuestra propuesta lo que se podría

denominar como “epistemologías otras”, estén éstas ligadas a las antropologías o no. En otras palabras, la pregunta aquí es la de los límites de la “razón moderna” una vez que decidimos des-centrar lo antropológico respecto a unos paradigmas, una identidad trascendental, unos héroes culturales... Es decir, qué sucede, al respecto, cuando en un movimiento de historización radical consideramos la pluralización y des-ontologización como vías analíticas relevantes para hacer emerger la diferencia y la desigualdad en y entre las antropologías articuladas en diferentes establecimientos del mundo.

Se nos ha planteado que nuestra propuesta implicaría, entonces, evidenciar que la “epistemología moderna” es una modalidad de articulación de la práctica antropológica que no necesariamente habita en su centralidad en ciertas antropologías subalternizadas, y que esta epistemología tiene su razón de ser en una configuración del conocimiento (una episteme) muy particular. Asumir la diferencia y la desigualdad, ¿implica destacar como un particularismo más las ínfulas de cientificidad o de “discurso experto” asociadas fácilmente al imaginario disciplinario?

Cito unos interrogantes formulados por Susana Narotzky a partir de una de las reuniones sostenidas por miembros de la Red: “¿Hasta dónde admitir la pluralización de discursos dentro del ámbito de la ciencia antropológica? ¿Pueden todas las formas de conocimiento ‘conversar’?” Más radical todavía es la pregunta: ¿Es nuestra elaboración una especie de “relativismo epistémico” donde la pluralización y la des-ontologización se entienden como “todo da igual”? O, si aceptamos la necesidad de ubicar el proyecto (al menos parcialmente) en epistemes y “epistemologías otras”, ¿cómo introducimos un análisis sobre el poder en el nivel “inter-epistémico” sin reinscribir “alterizaciones” reificadas o inconmensurabilidades insalvables?

6. *Disolución de “la antropología”*. No ha faltado quien considere que es un acierto, o un problema mayúsculo, que la consecuencia de nuestros planteamientos sea la disolución de “la antropología”. En las reacciones y objeciones a nuestros planteamientos se encuentran estas dos posiciones extremas: aquellos que celebran y aquellos que se escandalizan ante la implicación de acabar con la antropología que tendría nuestra argumentación. Entre los primeros están aquellos que se plegan a un relativismo epistémico o un particularismo culturalista (mencionados ambos anteriormente) o los que piensan que se trataría de una “superación crítica” de los estrechos bordes disciplinarios.

Entre los segundos se encuentran aquellos que perciben nuestras posiciones como un ataque frontal a la identidad disciplinaria y a la especificidad de la antropología como disciplina en el concierto de otras disciplinas sociales y humanas. Es por ello que se nos pregunta si la problematización de las relaciones de poder en y entre las antropologías y antropólogos(as) que hemos esgrimido en la RAM-WAN implicaría una disolución de la antropología. Y, si así es, ¿en qué términos? Y, si no lo es, ¿por qué no y por qué se lee la propuesta de esta manera? ¿Cómo entendemos las relaciones entre las antropologías en plural y la disciplina?

Y más aún: ¿problematiza nuestro proyecto la organización misma del conocimiento en “disciplinas”? ¿Es posible ir más allá de la episteme de la modernidad y su división intelectual de un trabajo por disciplinas, sobre el cual se fundamentó todo el pesado aparato académico de la modernidad (Foucault 1979)? ¿Podríamos hablar igualmente de “sociologías” o “geografías” y “psicologías” del mundo, por ejemplo, y tomar esta expansión como herramienta para desestabilizar el edificio rígido de las ciencias sociales e “indisciplinarlas” (Walsh, Schiwy y Castro-Gómez 2002)?

Comentarios finales

En el presente capítulo hemos sugerido que el análisis de la relación entre conocimiento, poder y práctica política en la antropología requiere un examen crítico de las relaciones de poder dentro y entre las antropologías. Éste ha sido uno de los objetivos principales de la Red de Antropologías del Mundo. En otras palabras, desontologizar y pluralizar “la antropología” nos lleva a pensar la relación entre conocimiento, poder y práctica política de una forma diferente. En este sentido, nuestras “reflexiones desde nuestras experiencias de trabajo” (subtítulo que en un momento se manejó para el presente libro) nos han llevado no al “campo” sino al interior de la disciplina misma, ese otro campo que nunca podemos dar por sentado. Problematizarlo posee al menos dos virtudes; por un lado, nos advierte de algunos peligros que surgen de ubicar “la práctica política” en la exterioridad de la disciplina. Por otro, nos vuelve conscientes de la existencia de las múltiples articulaciones de dicha relación que han permanecido invisibilizadas por las posiciones hegemónicas. Algunas de estas otras articulaciones, sin duda, podrían ser más productivas en relación con las transformaciones sociales con las que los antropólogos y las antropólogas usualmente están comprometidos.

Las críticas a las propuestas de la Red dejan claro que, evidentemente, hay aún muchas preguntas por resolver. Hemos tratado de rearticular algunas de ellas. Otras van más allá del alcance de este trabajo y requerirían de otros debates colectivos. Resaltamos, entonces, para terminar, dos preguntas interrelacionadas. La primera tiene que ver con la forma en que la antropología se enmarca dentro de la episteme de la modernidad, definida ésta por la división del trabajo intelectual en términos de disciplinas. ¿Es posible transformar a la primera para subvertir a la segunda? Éste es el problema de la transdisciplinariedad, de indisciplinar las ciencias sociales y de imaginarse diálogos con “epistemes otras”.

La segunda pregunta está vinculada con la antigua relación entre teoría y práctica, o entre conocimiento y práctica política, como lo plantea el presente libro, ejemplificada, en parte, en la diferencia entre los dos epígrafes que abren este capítulo. Nos parece que en el fondo de las diversas posiciones acerca de esta relación se encuentran dos problemas, el de la “clausura” y el de la “validación” de un análisis. La clausura siempre es arbitraria, como dice Stuart Hall (1992) y, por tanto, política. Para quienes privilegian la práctica política sobre el tipo de conocimiento complejo de la realidad que pudiera dar la academia, la clausura tiene un criterio epistemológico-político diferente del que tiene para quienes privilegian el segundo objetivo. Por supuesto, ambas posiciones involucran tanto el conocimiento como la política, pero hay diferencias entre ellas.

Nos preguntamos si no será posible hablar de dos formaciones discursivas: la formación discursiva “conocimiento desde el deseo político” (que subyace en la propuesta y la práctica de la investigación militante, las antropologías políticas, etc., y que podría llamarse quizá, de manera más adecuada, “conocimiento desde los actores sociales no académicos”, particularmente los movimientos) y la formación discursiva “conocimiento para una lectura compleja de lo real desde las academias”. No queremos con esto decir que las primeras sean necesariamente menos teóricas, sino solamente que el proyecto político que subyace en ellas ocupa un papel central. Tampoco queremos decir que las segundas se sitúan fuera de la política, como lo sugiere el primer epígrafe del capítulo.

Asimismo, tampoco estamos sugiriendo que la formación discursiva “conocimiento desde el deseo político” suponga un análisis simplista de las realidades que enfrenta, ni que debe ser considerada como una simple expresión de un conocimiento subjetivo y carente de rigurosidad. Por su parte, al identificar una formación discursiva como “conocimiento para una lectura compleja de la realidad

desde las academias” no estamos sugiriendo que las lecturas realizadas desde esta perspectiva sean necesariamente más complejas que las desarrolladas desde la primera, ni que constituyan una especie de conocimiento desprendido de los anclajes e historicidades del sujeto y de las subjetividades. Indicamos con esa denominación que, para esta segunda formación, cierto tipo de complejidad –ofrecida por el debate teórico siempre en discusión– es un aspecto central.

Lo que planteamos es que, de ser así, ambas formaciones tendrían bases epistemológicas, prácticas, criterios de clausura y articulación entre el conocimiento y la política diferentes (¡pero sólo parcialmente diferentes!, en la práctica hay muchas cosas que las unen). Reconocer estas diferencias es importante para el establecimiento de un diálogo fructífero entre los practicantes de las diversas posiciones. Como nota final nos atreveríamos a decir que aún no hemos visto formaciones discursivas que relacionen el conocimiento y la práctica de manera radicalmente diferente. Para esto, tal vez, habría que salirse mucho más del logocentrismo que la manera en que han conseguido hacerlo las investigaciones más militantes. Esto las acercaría más al arte, quizá, o a otros modos de conocer-ser-hacer (relacionales, por ejemplo, “epistemes otras para ontologías otras”), o a otros sujetos históricos.

Bibliografía

- Barragán, Andrés. 2000. “Antropología colombiana: del Instituto Etnológico Nacional a los programas universitarios (1941-1980)”. Trabajo de grado. Departamento de Antropología, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Ben-Ari, Eyal. 1999. “Colonialism, Anthropology and the Politics of Professionalisation”. En Jan van Bremen y Akitoshi Shimizu (eds.). *Anthropology and Colonialism in Asia and Oceania*. Curzon, Hong Kong, pp. 382-409.

- Cardoso de Oliveira, Roberto. 1999-2000. "Peripheral Anthropologies 'versus' Central Anthropologies". *Journal of Latin American Anthropology*, vol. 4, núm. 2, y vol. 5, núm. 1. AAA, Arlington, pp. 10-31.
- 2004. "El movimiento de los conceptos en antropología". En Alejandro Grimson, Gustavo Lins Ribeiro y Pablo Semán (comps.). *La antropología brasileña contemporánea. Contribuciones para un diálogo latinoamericano*. Prometeo Libros, ABA, Buenos Aires, pp. 35-52.
- Caviedes, Mauricio. 2002. "Solidarios frente a colaboradores. Antropología y movimiento indígena en el Cauca 1970 y 1980". *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 38. ICANH, Bogotá, pp. 237-260.
- 2007. "Antropología apócrifa y movimiento indígena. Algunas dudas sobre el sabor propio de la antropología hecha en Colombia". *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 43. ICANH, Bogotá, pp. 33-59.
- Colectivo WAN. 2003. "A Conversation about a World Anthropologies Network". *Social Anthropology*, vol. 11, núm. 2. EASA, Cambridge University Press, pp. 265-269.
- Fahim, Hussein y Katherine Helmer. 1980. "Indigenous Anthropology in Non-Western Countries: A Further Elaboration". *Current Anthropology*, vol. 21, núm. 5. Wenner-Gren Foundation, Nueva York, pp. 644-663.
- Foucault, Michel. 1979. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, México.
- Gerholm, Tomas y Ulf Hannerz. 1982. "Introduction: The Shaping of National Anthropologies". *Ethnos*, vol. 47, núm. 1. Routledge, pp. 1-35.
- Hall, Stuart. 1992. "Cultural Studies and its Theoretical Legacies". En Lawrence Grossberg, Carry Nelson y Paula Treichler (eds). *Cultural Studies*. Routledge, Londres, pp. 277-294.

- Harrison, Faye V. (ed.). 1997 [1991]. *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*. ABA, Washington.
- Hymes, Dell. 1974 [1969]. *Reinventing Anthropology*. Vintage Books, Nueva York.
- Ibáñez, Jesús. 1985. *Del algoritmo al sujeto. Perspectiva de la investigación social*. Siglo XXI, Barcelona.
- Jones, Delmos. 1988 [1970]. "Toward a Native Anthropology". En Johnnetta Cole (ed.). *Anthropology for the Nineties. Introductory Readings*. Versión revisada y actualizada. Free Press, Nueva York, pp. 30-41.
- Kant de Lima, Roberto. 1992. "The Anthropology of the Academy: When We are the Indians". *Knowledge and Society: The Anthropology of Science and Technology*, vol. 9. Jai Press, Londres, pp. 191-222.
- Krotz, Esteban. 1993. "La producción antropológica en el Sur: características, perspectivas, interrogantes". *Alteridades*, vol. 3, núm. 6. UAM-Iztapalapa, México, pp. 5-12.
- 1997. "Anthropologies of the South. Their Rise, their Silencing, their Characteristics". *Critique of Anthropology*, vol. 17, núm. 3. SAGE, pp. 237-251.
- Lins Ribeiro, Gustavo y Arturo Escobar. 2008. *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias en sistemas de poder*. CIESAS, Envión, The Wenner-Gren Foundation, Bogotá.
- Mafeje, Archie. 2001. "Anthropology in Post-Independence Africa: End of an Era and the Problem of Self-Redefinition". En *African Social Scientists Reflections. Part 1*. Heinrich Boll Foundation, Nairobi, pp. 28-74.
- Narayan, Kirin. 1993. "How Native is a 'Native' Anthropologist?" *American Anthropologist*, vol. 95, núm. 3. AAA, Arlington, pp. 671-682.
- Restrepo, Eduardo y Arturo Escobar. 2004. "Antropologías en el mundo". *Jangwa Pana*, núm. 3. Universidad del Magdalena, Santa Marta, pp. 110-131.

- Stocking Jr., George W. 1982. "Afterword: A View from the Center". *Ethnos*, vol. 47, núm. 1. Routledge, pp. 173-186.
- 2002. "Delimitando la antropología: reflexiones históricas acerca de las fronteras de una disciplina sin fronteras". *Revista de Antropología Social*, núm. 11. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 11-38.
- Trouillot, Michel-Rolph. 1991. "Anthropology and the Savage Slot. The Poetics and Politics of Otherness". En Richard Fox (ed.). *Recapturing Anthropology. Working in the Present*. School of American Research Press, Santa Fe, pp. 18-44.
- Walsh, Catherine, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (eds.). 2002. *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. UASB, Abya Yala, Quito.

Segunda parte

Investigación participativa entre lenguas, culturas y subjetividades

Capítulo 5

Por una lingüística crítica en México: reflexiones, acciones y prospecciones

José Antonio Flores Farfán
flores@cieras.edu.mx

Introducción

En esta contribución se desarrolla un acercamiento crítico a la disciplina lingüística en México, en particular en su expresión de *lingüística de campo*, respecto a la cual existe una tradición bastante bien establecida. En ese sentido, nuestro país es considerado con elocuencia como un laboratorio por disciplinas como la *lingüística antropológica* u organismos como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV o SIL, por sus siglas en inglés) —que desarrolló investigaciones con fines claramente de proselitismo religioso—, aunque también por investigadores vinculados a distintas instituciones nacionales e internacionales de investigación, como el propio Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Por lo tanto, en este capítulo se desarrollará una somera caracterización del trabajo lingüístico de campo que en buena medida corre paralelo y se nutre del trabajo de campo en antropología. Se destacarán algunas de las principales disonancias entre distintas perspectivas para recuperar en especial el punto de vista del *actor*. Éste es entendido como los sujetos hablantes activos política y socialmente, contraponiéndolo a los intereses, preferencias e inclinaciones de los investigadores, es decir, a las ideologías de los investigadores, sobre todo las versiones recibidas, hegemónicas, de la misma manera como es recibido el inglés británico como la forma “correcta” de pronunciar esta lengua.

Espero que esta caracterización permita desarrollar no sólo una perspectiva crítica *per se* del trabajo lingüístico con poblaciones minorizadas. Éste, si bien es un ejercicio importante dada su práctica inexistencia en México y en muchas otras partes del planeta,⁶⁶ también permitirá ir perfilando cuestiones epistemológicas de reconfiguración de las disciplinas sociales mismas, como la lingüística, así como abrir un horizonte de reconfiguración y posicionarse respecto al quehacer de las ciencias sociales que pugnan por hacer más consonante el trabajo de investigación de las lenguas amenazadas con las perspectivas y la agencia de sus hablantes en pos de la diversidad lingüística y cultural. Para ello, y como alternativa a las versiones recibidas, también reseñaré los resultados de un proyecto de *investigación-acción* en curso que hemos desarrollado durante cerca de una década y que justamente parte del afán por acompañar y generar procesos denominados, de manera un tanto vaga y fallida, de revitalización lingüística y cultural.

Las diferentes perspectivas sobre la lengua: el ejercicio del poder en la lingüística de campo

Sin pretender desarrollar ni mucho menos agotar un análisis diacrónico del ejercicio del poder en las ciencias sociales, objeto de toda una reflexión por separado, es consabido que históricamente disciplinas sociales como la antropología y la lingüística han estado al servicio de los intereses coloniales y nacionalistas de los imperios y Estados nacionales (véase Villoro 1987, Brice-Heath 1985). Esto conlleva incluso una expresión material en las maneras en que se conceptualizan y desarrollan nociones como las de “lengua” misma, un concepto que de suyo ya implica un modelo hegemónico, monolingüe, en la medida en que trasuda la idea de un estándar, con todas sus

⁶⁶ La lingüística crítica es una disciplina bien establecida en el Reino Unido y Australia, vinculada a nombres como el de Fowler *et al.* (1979). Para una revisión de sus postulados y desarrollos véase Flores Farfán y Holzscheiter (2010).

implicaciones de negación de la diversidad lingüística, ya no digamos del multilingüismo, e incluso de las ricas variedades del español que pueblan el complejo panorama sociolingüístico mexicano.

En México, el desarrollo de las disciplinas antropológicas y de la historia ha estado inherente y directamente involucrado en la legitimación del Estado nacional en mucha mayor medida que en otros países latinoamericanos. En nuestro país, esto se traduce en un reconocimiento sobre todo declarativo de la multiculturalidad, resultado de las amplias movilizaciones que han emprendido las propias comunidades indígenas, en contraposición a países como el Perú, que también presentan una gran diversidad lingüística y cultural y donde su negación es flagrante.

En este contexto, y dado que la lingüística ha estado al servicio de los intereses del Estado, las interrupciones y alternativas a las versiones recibidas de la lingüística en México son, en realidad, pocas e incipientes y emanan sobre todo del trabajo de la sociolingüística. Ésta, irónicamente, no está desde luego exenta de contradicciones y limitaciones, en el sentido de desarrollar una aproximación crítica al estudio de la lengua en general y de las lenguas indígenas en particular, mucho menos una autocrítica, un género por lo demás muy poco o nulamente socorrido en la academia (véase Hamel y Muñoz 1982; para un esbozo crítico véase Flores Farfán 1999, 2009b [2004]). Como parte de este marco, pasemos a considerar brevemente en qué consiste el trabajo de los lingüistas en el campo, como una forma de revelar la expresión material del poder del que, en última instancia, también somos copartícipes.

Ilustraciones del ejercicio del poder en la lingüística de campo en México

Las ilustraciones que siguen están estrechamente relacionadas con la manera como el poder se manifiesta y se constituye vía el discurso, una cuestión central de la sociolingüística que ha recibido relativa poca atención en nuestro país. Como una

contribución en ese sentido, consideremos brevemente algunas de las micropolíticas del poder en el campo de la lingüística, en particular en el ámbito de las lenguas amenazadas o en peligro de extinción, que han sido objeto de un creciente interés en las últimas décadas y que plantean una serie de interesantes derroteros relacionados con la materialización del poder en y por el discurso. Este interés, en lo relativo al poder en su materialización discursiva, se evidencia en una serie de hechos que incluso han implicado la reconfiguración de las prioridades de la agenda institucional de la investigación lingüística en el ámbito global, lo cual se inscribe como parte de la economía política del poder en la academia misma. Tal reconfiguración de prioridades en la agenda lingüística ha dado lugar a la emergencia de dos “nuevos” campos, a saber, *la documentación y la revitalización lingüística*.

Como respuesta a la creciente sensibilización no sólo de los lingüistas, sino de la sociedad en general en torno al riesgo de desaparición de la mayoría de las lenguas y culturas del planeta en unas cuantas décadas,⁶⁷ hace alrededor de diez años aparece la llamada *lingüística documental* (véase Gippert, Himmelmann y Mosel 2006). En contraste con ésta, y sobre todo con la revitalización lingüística, la *lingüística descriptiva* se distancia rápidamente de los hablantes. En el caso extremo, lo hace estableciendo una relación de explotación con los sujetos, considerados como objetos y sólo como medios para un fin, esto es, como depositarios de datos que producen gramáticas, diccionarios o fonologías, fetiches predilectos de los descriptivistas. Además, los datos en la lingüística descriptiva se editan;⁶⁸ es decir, se descartan fenómenos que no son de interés para la teoría o la investigación en curso, desde una matriz ideológica cerrada, lo

⁶⁷ Por ejemplo, David Crystal (2000) calcula que cada dos semanas desaparece una lengua del orbe.

⁶⁸ Por ejemplo, el fenómeno del contacto de lenguas y sus efectos es considerado, en el mejor de los casos, como una realidad parentética, o es llanamente desechado en su totalidad, por no hablar de los propios hablantes de variedades de contacto que son profundamente estigmatizados por los antropólogos y los lingüistas, que los consideran “malos hablantes”, lo cual transmite con elocuencia el carácter de las ideologías de los investigadores mismos.

que remite a la historia de la antropología y la lingüística que es, en buena medida, la historia del purismo (véase por ejemplo Hill y Hill 1980, Flores Farfán 2003b).

En efecto, los datos constituyen con frecuencia formas inducidas de acuerdo con las necesidades “descriptivas” y teóricas del lingüista. Esto significa que se omite prácticamente el contexto en el que los datos lingüísticos se “elicitan”, privándonos de este modo de entender la construcción interactiva, negociada, del corpus, incluyendo, claro está, la relación de poder en cuestión, una de cuyas expresiones es la selección de los “mejores informantes” que representan el ideal lingüístico del hablante –“no contaminado”, “puro”, idealmente monolingüe, pero irónicamente bilingüe. Como resultado general, esto produce variedades de la lengua altamente artificiales que son, de manera significativa, como se verá más adelante, una materialización de la economía política del poder que se establece entre el lingüista y “su informante”, palabra que ya devela el tipo de relación que se establece entre el investigador y la conceptualización que se tiene del actor.

La lingüística documental surge precisamente a contrapelo y en respuesta a estos sesgos descriptivos; pretende ser exhaustiva con respecto a la construcción de los datos, a la producción de metadatos en forma de anotaciones detalladas del (los) contexto(s) en el que se reúne el material, con comentarios sobre distintos aspectos de la situación, las características de los hablantes, etc. –especialmente con respecto a las formas en que se recolectó el corpus. Además, como parte de la agenda lingüística documental, pretende estar a disposición para múltiples propósitos, incluyendo el de compenetrarse o por lo menos responder a las necesidades y expectativas de las comunidades (véase Gippert, Himmelmann y Mosel 2006). Esta última desiderata no siempre, casi nunca diríamos, es el primero y más importante propósito de la lingüística documental, dado que la recolección y el registro de los datos es una empresa ardua, que consume mucho tiempo y que sigue teniendo como énfasis la generación de

grandes archivos digitales sustentables, vinculados a lo que se conoce como “buenas prácticas”, uno de los focos principales de la revitalización lingüística.

En este campo, que es mayormente un proyecto político, la principal interfase con la academia implica un balance de la relación de poder entre los investigadores y los investigados a partir del establecimiento de un conjunto de prioridades dirigidas a la reversión del desplazamiento lingüístico (véase Fishman 1991) y al afianzamiento del uso de la lengua y la cultura minorizada. En este sentido, el campo de la revitalización lingüística implica un nuevo tipo de relación entre la academia y el hablante de las lenguas amenazadas, lo cual abre el espacio a nuevas epistemologías de poder en las que se pugna por establecer un equilibrio en las relaciones jerárquicas entre el investigador y el investigado, a través de estrategias como las coautorías (véase por ejemplo Flores Farfán 2005).

Pero antes de entrar en estas cuestiones con más detalle, y a partir de este breve telón de fondo, presentaré algunos ejemplos que permiten perfilar ciertos elementos al menos de una perspectiva lingüística crítica, derivados de mi propia investigación en las comunidades indígenas, donde me he encontrado con un sinnúmero de situaciones de prácticas discursivas jerárquicas. Éstas se manifiestan, entre muchas otras situaciones, en el uso de los instrumentos de investigación, un rito de paso que desde luego formó parte de mi proceso formativo inicial. La aplicación de cuestionarios y otros instrumentos de investigación invitan a realizar una revisión acerca del poder que entra en juego en la interacción lingüista-“informante”, que a su vez está lingüísticamente indexicalizada. Es decir, el propio uso y las variedades mismas de la lengua generadas resultan indicios fehacientes de la situación de poder contextualmente definida.

A propósito, por ejemplo, considérese que históricamente la mayoría de los diccionarios son colecciones de piezas de interacciones de poder, que en el caso de las

lenguas mesoamericanas como el náhuatl o el maya han producido una historia materializada alrededor de neologismos y circunloquios para expresar la inexistencia de objetos culturales previos al contacto, tales como caballos, borregos u otros animales, por no hablar de la terminología religiosa. Algunas de estas palabras se han convertido en parte del repertorio de las comunidades hasta el día de hoy y de hecho expresan nuevas adquisiciones culturales: por ejemplo, *tomin* “dinero”. Ello habla de un proceso de imposición de la lengua hegemónica y de desaparición de una lengua minorizada y sus usos, un proceso que parecería culminar con la desaparición de la mayoría de las lenguas del planeta en las próximas cinco décadas.

Por ejemplo, en el diccionario mexicano (náhuatl) de Alonso de Molina de 1571 surge una variedad misionera de esta lengua, producida por las necesidades evangelizadoras, que junto con los neologismos religiosos incluye ítems léxicos que señalan un habla muy cuidada por parte de los colaboradores de Molina. Esta historia sigue repitiéndose en los encuentros contemporáneos de los lingüistas con “sus informantes”, lo que sugiere no sólo una gran atención al discurso, sino actitudes condescendientes hacia el fraile o el lingüista, una relación de poder materializada en el discurso, en este caso en el léxico. Por ejemplo, *noamoch* “mi libro” (literalmente: mi códice) en el habla espontánea se reduce a *namoch*; o las partes del cuerpo que en náhuatl obligatoriamente son poseídas, pero que aún así encontramos en el diccionario ítems como *maytl* “mano” o *tzontli* “pelo”, etc., con formas absolutas, *i.e.*, no poseídas, producto de la actitud condescendiente hacia el fraile, etc. (véase Flores Farfán 2009a [2004]).

Casos similares siguen emergiendo en la práctica de la lingüística de campo contemporánea. Existen por lo menos dos tendencias entre los actores respecto a la práctica de la lingüística de campo, una de condescendencia y sometimiento a las expectativas del investigador, y otra de rechazo llano. En el caso de la primera, se llega

a situaciones de cooperación extrema, materializada en la emergencia de expresiones lingüísticas ideolectales, extremadamente “creativas”, ajenas al uso cotidiano, acordes con el tipo de expresiones aludidas anteriormente, inducidas metódicamente por los lingüistas en formas interrogativas como “¿se puede decir?” lo indecible. Semejante actitud condescendiente produce un habla muy cuidada, fenómenos de hipercorrección y la emergencia del purismo, presentes como parte de esta actitud hipercooperativa (véase Flores Farfán 2003b).

De este modo, el hablante en su contacto con el lingüista llega a producir variedades de su lengua altamente ininteligibles para el hablante común, en las que éste difícilmente se reconoce, y que resultan, por lo demás, inaccesibles –son publicadas en la forma de gramáticas o artículos científicos, entre otros. Con ello se indexicalizan no sólo las diferencias de poder entre el investigador y el “informante”, sino entre los propios hablantes, dado que el “mejor informante” es una persona considerada superior en términos de “competencia” lingüística, en un doble sentido: tanto en términos de su conocimiento (descontextualizado, abstracto e inducido) de la lengua, como en el sentido de colocarse por encima de otros hablantes, lo cual también fomenta, por lo menos indirectamente, el individualismo. El hablante elegido por el lingüista bajo criterios como “el que hable mejor la lengua”, “el de mayor edad”, etc., entroniza a un depositario privilegiado de los datos destinados a ser extraídos por el lingüista.

Es este último, entonces, quien define quién cuenta (o no) como hablante, qué cuenta (o no) como dato, de qué se habla, en qué lengua –con todas las implicaciones simbólicas de poder que esto representa en términos de la minorización de la lengua indígena–, cuáles son las variedades que se describen –generalmente el habla de los adultos, sino es que la de los ancianos–, si bajo una perspectiva androgénica, etc., etc., restricciones sistemáticas del poder impuestas en la interacción. Esto corre siempre en

paralelo y recuerda las restricciones, confrontaciones, bloqueos y malentendidos que en muchas ocasiones derivan en e imponen hegemonías comunicativas en las ciencias sociales (Briggs 1983), a través de instrumentos como la entrevista, que han sido descritas en la literatura sociolingüística (véase Fowler *et al.* 1979, Flores Farfán y Holzscheiter 2010).

La nativización de préstamos de la lengua hegemónica a la fonología de la lengua indígena puede llegar también a constituir un indicio del poder en términos de una estrategia de complacencia y dulcificación por parte de los hablantes hipercooperativos, coincidente con la tendencia a evitar tanto como sea posible el material de la lengua dominante, una actitud consecuente y desde luego altamente condescendiente con el interés del investigador por la lengua indígena. Como efecto acumulativo esto produce una actitud purista extrema, que indirectamente apunta al estatus amenazado de la lengua. Este es el caso de muchas palabras que se “elicitan” por medio de cuestionarios, como la terminología de parentesco en la que los hablantes eligen producir formas como “el hermano de mi madre” en lugar de “tío”, el préstamo que en la práctica cotidiana se utiliza en las lenguas indígenas, como sucede en las variedades del náhuatl del Balsas que he estudiado. En otras palabras, en lugar de usar el préstamo del español “tío”, que corresponde al uso sincrético cotidiano en su forma posesiva *no-tío*, “mi tío”, en la elicitación el hablante produce una forma descriptiva o circunloquio como *iikniw de nonaan* “el hermano de mi madre” (véase Flores Farfán 2003b).

Aún cuando se utilicen instrumentos discursivos que disparen la discursividad de forma más espontánea –tal como un estímulo visual de *amates* para estudiar las diferencias generacionales, por ejemplo– en el mexicano (náhuatl) del Balsas los hablantes prestan gran atención a la presentación de la persona como parte del ritual del poder manifiesto en el discurso, tratando de allegarse un cierto estatus, expresado

sistemáticamente en el uso de los numerales nahuas, entre otros, los cuales en el habla cotidiana son abrumadoramente utilizados en español (véase Hill y Hill 1986, Flores Farfán 1999). Otro elemento al que se puede aludir es la aparición de léxico del náhuatl clásico, sobre todo en el caso de los intelectuales nahuas, tal como las posposiciones, que ya son formas obsoletas en las variedades más hispanizadas, como por ejemplo *ipan* “arriba”, en lugar de la forma común *pan* “arriba”; compárese: *ipan matlaktli waan see amatsiintli* “en el onceavo amate”, en lugar de *pan amate once*.

Paradójicamente, tales usos forman parte de ideologías lingüísticas, como el purismo, que legitiman prácticas favorables al abandono del uso de la lengua indígena en la medida en que constituyen prácticas condenatorias de los usos sincréticos, tanto en el espacio de socialización primario (el hogar) como, sobre todo quizá, el secundario (la escuela). Estas ideologías perpetúan ideas destructivas sobre la naturaleza de la lengua en cuestión, que incluyen juicios sumamente negativos sobre las posibilidades de la lengua indígena, al punto a veces en que algunos hablantes consideran que su lengua no permite una gramática escrita, que constituye únicamente un “dialecto”, que está incompleta, “mezclada”, “revuelta”, “cuatrapiada”, etc. Los grados extremos de purismo en las lenguas en peligro constituyen también un mecanismo ideológico para legitimizar el poder, pues en esa disputa se confrontan los intereses de ciertos hablantes, quienes intentan presentarse a sí mismos como los hablantes “reales”, “auténticos”, “legítimos” o incluso como los mejores hablantes de la lengua, posición acorde con las ideologías de los lingüistas más ortodoxos, como se indica en los ejemplos anteriores (véase Hill y Hill 1986, Flores Farfán 2008).

Como se sugiere brevemente con lo anterior, la lingüística de campo es un excelente ejemplo de una situación de poder en la que predominan ideologías sobre la lengua, expresadas e incluso perpetuadas en formas prescriptivas tales como las gramáticas. Así, pues, inducir, seleccionar a los “informantes”, excluir a algunos

hablantes o datos con respecto a otros, catalogar y clasificar, editar materiales, etc., que tienen como última expresión variedades puristas, descontextualizadas y prescriptivas de la lengua, son indicadores elocuentes de la relación de poder entre el lingüista y sus “informantes”, hecho que invita a los sociolingüistas profesionales a reconsiderar el rol y el lugar del poder en la materialización y la expresión de la diferencia y la variabilidad discursivas. Desde luego, han existido y existen respuestas de los propios hablantes a semejantes sesgos e imposiciones, que van desde el rechazo total a participar en el ritual del poder investigativo aludido, ejerciendo un contrapoder, hasta el desarrollo de una *lingüística inversa*. Un célebre ejemplo de ello es el desarrollo del *foreign talk* o “habla extranjera” en Australia, en que los hablantes desarrollan una variedad simplificada de su lengua, diseñada especialmente para los lingüistas (véase Evans 2001), no exenta de una dosis de humor e incluso de burla hacia el investigador.

Este breve esbozo crítico invita a desarrollar una visión más positiva, responsable y ética respecto a los hablantes de lenguas amenazadas, que puede resumirse como un acercamiento colaborativo entre actores e investigadores. Esto es lo que se presenta a continuación como parte de un esfuerzo colectivo por lograr una mayor consonancia entre las perspectivas y los intereses de los actores en relación con sus lenguas y culturas, con el fin de preservar la diversidad lingüística y cultural y desarrollar una *sociolingüística militante* a su favor.

Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: la experiencia de un proyecto en curso

Antecedentes

Gracias sobre todo a los auspicios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), el proyecto *Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural* (PRMDLC) ha venido trabajando durante cerca de una década en la investigación de los

procesos de desplazamiento y resistencia lingüísticos. Este proyecto pugna por desarrollar estrategias efectivas y afectivas para revertir la sustitución lingüística y cultural de las lenguas y las culturas mexicanas amenazadas. A lo largo de su existencia ha logrado generar un corpus revitalizador de cerca de una decena de lenguas o variedades de las mismas. Esto sólo ha sido posible con el apoyo e involucramiento activo de sus hablantes en distintos frentes, incluyendo la recopilación, la transcripción, la ilustración y la diseminación de los materiales. Su participación se ha basado en el desarrollo de una metodología propia de (re)vitalización lingüística que ha arrojado resultados muy positivos en términos de la producción y la difusión de materiales útiles para la visibilización, la afirmación y la potencial reversión de los procesos de muerte lingüística y cultural, y el afianzamiento de valores vinculados en esa área con la diversidad multicultural.⁶⁹

Independientemente de los materiales que ha diseminado directamente en el ámbito comunitario en distintas regiones (sobre todo nahuas, mayas y mixtecas), el PRMDLC ha logrado además colocar alrededor de medio millón de ejemplares de éstos, editados en las diversas lenguas indígenas con las que ha trabajado, en las bibliotecas de aula de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los resultados de este proyecto incluyen también una serie de productos de investigación en términos del análisis de los procesos de muerte de las lenguas en su expresión propiamente lingüística, los llamados procesos de obsolescencia, sin olvidar el contexto social que los apuntala (véase, por ejemplo, Flores Farfán 2008), junto con el análisis crítico de los procesos educativos más idóneos para el fortalecimiento de las lenguas amenazadas o en peligro de extinción (véase, por ejemplo, Flores Farfán 2005, 2006a, 2006b).

⁶⁹ Ejemplos de estos materiales pueden consultarse en Materiales PRMDLC (multimedia), en línea: <<http://www.ciesas.edu.mx/jaff/index.html>> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).

En otras palabras, los resultados de las investigaciones del PRMDLC han contribuido a la generación de conocimiento científico en el ámbito de las lenguas amenazadas, así como al debate de las formas más eficaces para el desarrollo de una política lingüística sustentable desde la base social, e incluso una *lingüística preventiva* (Crystal 2004). Éste último es un campo inexplorado en México que parte del diseño y la implementación de una política educativa que celebra la diversidad lingüística desde la recuperación de los paradigmas y las epistemologías propios de los pueblos indígenas, recreándolos en talleres de intervención rápida pero eficaz, a través de formatos contemporáneos como el disco versátil digital (DVD) o el video en animación tridimensional. Con estos insumos, el PRMDLC ha trabajado con una población muy desatendida en general por los proyectos de política lingüística, la población infantil, a través de los talleres aludidos, en los que se estimula la participación desde un enfoque lúdico y extraescolar, de revitalización indirecta (véase Flores Farfán 2005, etc. e *infra*).

A su vez, también se han desarrollado productos más orientados a la población hispanohablante, es decir, materiales multilingües que circulan en ambos ámbitos, tanto el indígena como el de la sociedad mayor, fomentando la interculturalidad. Para estos propósitos, el PRMDLC también ha logrado allegarse recursos concurrentes (por ejemplo, Lingua Pax),⁷⁰ que le han permitido a su vez potenciar sus resultados, logrando ingresar en circuitos tradicionalmente vedados a los productos académicos, como es el mercado comercial de libros, a través de editoriales de prestigio como Artes de México y Ediciones ERA. Esto ha redundado en lograr un impacto en el gran público e incluso en la generación de recursos propios para el CIESAS, lo que lo ha convertido un proyecto relativamente exitoso en el aspecto financiero.

Todas estas esferas no suelen trabajarse desde la academia y representan serios retos y contradicciones que habría que ir resolviendo o por lo menos enfrentando

⁷⁰ Véase Lingua Pax, en línea: <<http://www.linguapax.org/es>> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).

de manera más directa y sistemática. Entre otros aspectos, la sustentabilidad en todos los ámbitos (por ejemplo, financiera, social) requiere mucha dedicación y trabajo de equipo, lo que implica la concertación de diversos sectores de la sociedad que, en muchas ocasiones, se encuentran no sólo desarticulados, sino en tensión o llanamente en abierto conflicto.

El contexto global de un proyecto como el del PRMDLC y su importancia

En años recientes ha ido creciendo la toma de conciencia de al menos una parte de los pueblos indígenas, expresada en sus demandas, y de otros sectores de la sociedad y de los propios Estados sobre la amenaza que se cierne en torno a la diversidad lingüística y cultural. Se estima que en un par de generaciones la mayoría de las lenguas del mundo será un recuerdo, y que sólo perdurará alrededor de 20% de la diversidad lingüística y cultural actual, que incluye sobre todo a las lenguas coloniales. Esta gran catástrofe planetaria ha sido acompañada de muy pocos esfuerzos para contenerla en comparación con las iniciativas que existen en torno a la defensa de la diversidad biológica, expresadas, por ejemplo, en la existencia del World Wildlife Fund (WWF) o Greenpeace, organizaciones que no tienen parangón en el campo de las lenguas y las culturas amenazadas.

México también padece los procesos de globalización en el marco de los cuales se considera que cada dos semanas se pierde una lengua (Crystal 2000) y si bien en nuestro país la diversidad lingüística es una de las más altas del mundo, en consonancia con su diversidad biológica, eso no quiere decir que su supervivencia esté garantizada ni mucho menos. Al contrario, a pesar de que diversos pueblos indígenas han sabido encontrar formas de resistir a los embates asimilacionistas de la sociedad mayor, la discriminación histórica que todavía prevalece con fuerza en la sociedad dominante nos remite a un colonialismo interno que persiste en muchas regiones y en la

mentalidad de la mayoría de la población, y del cual la academia no se encuentra exenta desde luego. Se trata de una ideología monolingüe que incluso, en ocasiones, ha sido interiorizada por los propios hablantes, lo que ha incidido e incide negativamente en la supervivencia de las lenguas y culturas minorizadas. Estas ideologías monolingües que se equiparan con posiciones racistas, intolerantes y de discriminación negativa pueden y deben ser modificadas por un *ethos* multilingüe que celebre y (re)valore la diversidad como parte de una responsabilidad conjunta de los distintos sectores que conforman la sociedad, y que repercuta en una sociedad más justa, incluyente y democrática. Ésta ha sido una de las metas del PRMDLC.

Todas las lenguas indígenas en México son lenguas minorizadas y amenazadas, aunque en grados distintos. En contra de algunas afirmaciones idealizadas que han pretendido que en México existen situaciones de bilingüismo estable, por más vitalidad que se les impute o presenten efectivamente las lenguas originarias, como el maya en la península de Yucatán o el zapoteco en la zona del Istmo, en esos casos también existen indicios claros de desplazamiento, como lo han demostrado diversas investigaciones (Heijman 2006 para el caso de Yucatán, Sáynes 2002 para el Istmo) y nuestro propio trabajo de campo.

En el ámbito planetario sabemos que la afirmación, el respeto y la tolerancia vinculados a la diversidad contribuyen a la convivencia pacífica y al enriquecimiento de la humanidad, promoviendo nuevas formas de ciudadanía que tienen en su centro a la diversidad lingüística y cultural, proveedora fundamental de identidades diferenciadas. Desde el punto de vista de la investigación, hoy en día sabemos que el multilingüismo es un valor que debe considerarse como un recurso y no un problema, por su vinculación con el desarrollo cognoscitivo y educativo, con el derecho a la diferencia y con conocimientos de todo tipo. Es fuente de conocimientos ancestrales, incluidos el saber sobre la diversidad biológica y cultural, gracias al que hoy tenemos conocimiento

sobre el enorme potencial que la lengua conlleva en relación con el uso y el aprovechamiento de las especies biológicas del planeta.

La evidencia de la relación entre diversidad lingüística y biodiversidad expone a la primera a convertirse en fuente de explotación no sustentable de los recursos naturales, sujetos a la biopiratería, algo a lo que los propios pueblos se oponen cada día con mayor vigor, afirmando su derecho al territorio y al usufructo sustentable de sus recursos naturales, los cuales están relacionados con una visión integral de la lengua, la cultura y el entorno ecológico. En otras palabras, cuando se pierde una lengua no sólo se olvidan conocimientos tecnológicos y del medio ambiente, e información sobre los recursos de bosques, minerales, farmacopea y médicos, vinculados al conocimiento de las lenguas en tanto que saberes en general, sino que se atenta también contra formas sustentables de convivir con el medio ambiente que hay que mantener y desarrollar. Las conexiones entre la diversidad biológica y lingüística no han sido lo suficientemente exploradas y es desde hace relativamente poco tiempo que se le otorga el interés que se merecen y se reconoce la importancia de la relación entre biología y lenguas,⁷¹ ámbito denominado ahora como biocultural (véase Skutnabb-Kangas, Mafi y Harman 2003).

Las lenguas también son puntales de la identidad. En muchas ocasiones, su deterioro es un índice elocuente de la desintegración de la cohesión social como grupo, situación que atenta contra la identidad y que puede llegar a destruirlo. Con frecuencia esto se expresa, a flor de piel, en los conflictos lingüísticos que implican la sustitución de la lengua y la cultura originales que se encuentran en distintos puntos recesivos o al borde de la extinción, con la consecuente disrupción del equilibrio sociocultural e incluso de la convivencia pacífica entre los grupos. Las secuelas de semejante destrucción de

⁷¹ Véase Terralingua. *Diversidad biológica y lingüística*, en línea: <www.terralingua.com> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).

la identidad pueden ser devastadoras y llegan a traducirse en intolerancia hacia la diversidad, en una institucionalización del racismo y en situaciones extremas incluso en etnocidio.

La justificación más evidente de un proyecto como el PRMDLC está delineada por todas estas coordenadas y otras de no menor valía como son, en primer lugar y ante todo, los reclamos de las propias comunidades indígenas por mantener su legado intangible. Estas demandas se conjugan con movilizaciones asociadas a proyectos políticos y a prácticas a favor de la diversidad lingüística y cultural que les permiten a los pueblos afirmar su derecho a la diferencia, la autodeterminación, la autonomía y su integridad sociocultural. Se trata de un proyecto que genera insumos en el marco de la promoción y el fortalecimiento del legado intangible mexicano.

Reiteremos que ante la amenaza de extinción de la mayoría de las lenguas del planeta, en las últimas décadas ha habido una creciente concientización de distintos sectores, incluida la academia, sobre lo que supone la pérdida de semejante diversidad. Esta conciencia ha llevado incluso a replantear la agenda de prioridades de la investigación lingüística hoy en día, con lo cual han emergido nuevos campos de indagación relacionados, en mayor o menor medida, con los grandes desafíos implicados en la investigación de las lenguas y las culturas amenazadas, incluido el compromiso ético de la investigación con las comunidades hablantes, que se ha dado en llamar *lingüística comprometida o responsable* (Hale *et al.* 1992), *sustentable* (Marí 2007) o *educativa* (Hornberger 2001).

Quizá uno de los indicios más elocuentes de semejante reordenamiento de la agenda de investigación lingüística a partir de su vinculación con una lingüística más comprometida, en contraposición a una lingüística extractiva con claros tintes neocolonialistas, es el campo de la documentación lingüística que ha comenzado a emerger hace cerca de una década (véase Gippert, Himmelmann y Mosel 2006). Como

ya hemos apuntado, dentro de esta perspectiva metodológica la conformación de un corpus se supone multimodal y con propósitos múltiples. Esto supone que no sólo interesa el conocimiento de la diversidad lingüística *per se*, como un eslabón en el conocimiento de la diversidad humana y su gran riqueza que permite el avance y la generación de conocimiento científico, sino que se considera también el interés de las propias comunidades en relación con su legado lingüístico, que no en pocas ocasiones entra en conflicto con los intereses de los investigadores. En realidad aún se dista mucho de haber superado la tensión que representan semejantes intereses en juego, por lo que muchas veces sigue existiendo una separación entre la perspectiva de la comunidad sobre su lengua y cultura y la de los investigadores, divorcio que proyectos como el PRMDLC pugnan por superar.

Casi no existen reflexiones ni acciones de este tipo en México. El PRMDLC pretende ahondar en ese camino, allanado ya por el trabajo emprendido en fases anteriores, tanto en la dirección de la reflexión teórico-metodológica como en términos de acciones encaminadas a la gestión exitosa y eficiente de la diversidad lingüística, bajo un esquema novedoso desarrollado por y que representa a este proyecto. Si bien se considera que ha tenido resultados altamente satisfactorios, su ejercicio todavía es concebido como un proyecto piloto, en la medida en que los esfuerzos de reversión de los procesos de sustitución lingüística son de muy largo plazo. Para ello se requiere darles continuidad y consolidarlos para llegar a cosechar frutos aún más alentadores y potenciarlos en niveles superiores.

Premisas del PRMDLC

Las principales premisas que orientan al PRMDLC en su fase actual son las siguientes:

1. Un proyecto de revitalización lingüística no puede resultar exitoso sin el concurso de los propios hablantes, por lo que su involucramiento es clave.
2. Los medios audiovisuales y el arte son poderosos instrumentos para desatar un proceso de revaloración de las lenguas amenazadas, tanto en el medio indígena como en la sociedad mayor.
3. Un proceso de revaloración lingüística y cultural resulta más exitoso si se retoman las epistemologías propias de los pueblos y se desarrolla un proceso consonante con éstas, retomándolas y recreándolas en formatos contemporáneos.
4. Se requiere el desarrollo de micropolíticas y metodologías horizontales, de abajo hacia arriba, para el desarrollo exitoso de proyectos de revitalización.
5. El desarrollo de materiales en coautoría resulta una estrategia propicia para la generación de productos culturales propios con pertenencia y pertinencia lingüística y cultural.
6. El desarrollo de talleres de revitalización lingüística con dinámicas informales y lúdicas, con base en soportes de audio y video, impactan positivamente el uso de la lengua y las culturas amenazadas.
7. El trabajo con niños resulta crucial en un proyecto de recuperación y (re)vitalización de la lengua y la cultura propias.
8. El trabajo con migrantes propicia una situación favorable para el desarrollo de proyectos de recuperación de la lengua y la cultura amenazadas.

Principales objetivos y metas

El objetivo general del PRMDLC ha sido, y esperamos que siga siéndolo, darle continuidad y consolidar el modelo de investigación-acción del PRMDLC emprendido a lo largo de casi una década. Para ello se desarrollan materiales lingüística y

culturalmente pertinentes en un trabajo en conjunto con actores comprometidos con el fortalecimiento y la promoción del legado cultural y lingüístico mexicano del mayor número de lenguas posibles, así como didácticas y procesos de reversión del desplazamiento lingüístico y cultural acordes a la situación de amenaza en la que se encuentran, en mayor o menor medida, todas las lenguas indígenas del país.

La continuidad es una condición fundamental en cualquier proyecto de revitalización y requiere consolidar la investigación-acción desarrollada en las lenguas nahuas, mayas y mixtecas a través de las actividades ya probadas del PRMDLC. A su vez, en su fase actual, como parte de sus objetivos específicos, el PRMDLC labora para iniciar un proceso semejante en lenguas no trabajadas previamente (por ejemplo, seri, huave, hñahñu, zapoteco) para producir nuevos materiales audiovisuales en las lenguas mencionadas y difundirlos a través de los talleres de revitalización, y formar por lo menos a hablantes de esas lenguas en la metodología y la filosofía del PRMDLC, junto con el acompañamiento y la conclusión de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. A su vez, un nuevo derrotero de este proyecto es el inicio de un trabajo con niños y jóvenes migrantes con el objetivo de producir material didáctico con ellos y para ellos.

Premisas teórico-metodológicas

El campo de las lenguas amenazadas provoca un replanteamiento epistemológico de los modelos y formas de desarrollar la investigación en ciencias sociales que rememoran lo que en la antropología se ha denominado *antropología comprometida* o *antropología dialógica* (véase Hale 2004, Hernández 2006, Leyva y Speed 2008). Como se ha mencionado aquí, en el ámbito de la lingüística este debate también se ha dado con la propuesta de una lingüística responsable o comprometida. Otras de las maneras de frasear esta nueva relación entre los investigadores y los actores de los procesos sociales –en nuestro caso de los hablantes de lenguas minorizadas y el futuro de sus

lenguas– es hablando de procesos de empoderamiento, como el que hemos desarrollado en el PRMDLC (véase Flores Farfán 2009c e *infra*).

En el caso de la lingüística, el debate en torno al replantamiento epistemológico y el estado actual de la cuestión pueden abordarse como una tríada que incluye la lingüística descriptiva, la lingüística documental y la lingüística revitalizadora, a falta de una mejor denominación para esta última. En la primera de estas aproximaciones, la lingüística descriptiva, los hablantes son vistos como portadores de datos que hay que “elicitarse” para entender el funcionamiento de un presunto sistema lingüístico autónomo, libre de determinaciones psicosociales, de suyo una falacia descriptiva. Los datos, a su vez, se manipulan de manera tal que coincidan lo más posible con las teorías o paradigmas predominantes, sean de corte más formal o funcional. Los datos se obtienen en situaciones descontextualizadas y se editan para los propósitos de demostración de tal o cual teoría, sin que conozcamos el origen de los hablantes ni mucho menos las condiciones de interacción en las que se genera un corpus. El resultado es muchas veces una descripción gramatical que poco o nada tiene que ver con las prácticas comunicativas de los hablantes, una operación de borradura de los sujetos y los usos sociales de sus lenguas. Si quisiéramos acudir a una metáfora, la lingüística descriptiva produce un cadáver que se disecciona sin conocer su identidad, al que se le analiza su anatomía de manera desmembrada.

Por su parte, la lingüística documental (véase Gippert, Himmelmann y Mosel 2006) es una disciplina reciente, cuyo inicio se remonta a aproximadamente una década. Desde entonces batalla por el desarrollo de *corpora* exhaustivos, en los que el origen de los datos está claramente estipulado, en el sentido de explicitar por escrito, de la manera más completa posible (método conocido como anotación del corpus), las condiciones de producción de los mismos. Aunque la exhaustividad pueda parecer una utopía, los datos son mucho más fidedignos y se consigna la intervención de cada

participante en la conformación del corpus. Idealmente, el registro se lleva a cabo de manera multidimensional o multimodal, es decir, en audio y video.

Otra diferencia fundamental con la lingüística descriptiva es el hecho de que al menos se declara el registro de un corpus concebido con multipropósitos, en que se toman en cuenta las expectativas de las propias comunidades con respecto a su lengua y se asume un compromiso ético con éstas en el sentido de restituir el legado lingüístico. El carácter de multipropósitos de las investigaciones es concebido, dentro de la lingüística documental, como parte de las buenas prácticas que deberían orientar el trabajo de los lingüistas. Esto incluye la posibilidad no sólo de regresar las tesis o las publicaciones emanadas del trabajo de campo, sino la de incorporar como parte de la agenda de trabajo la generación de manera concertada de insumos de utilidad no sólo para, sino con los miembros de las propias comunidades.

En realidad esta desiderata, por más adecuada y bien intencionada que pueda parecer, enfrenta serios problemas en la práctica. Uno de los principales es el hecho de que las tareas de documentación lingüística en sí mismas resultan muy demandantes en términos del registro, la transcripción, la traducción, la anotación, la catalogación, por no hablar del análisis de los materiales recopilados en el campo, todo lo cual exige mucho tiempo, inversión de recursos materiales y humanos. Con ello, las tareas de desarrollo de materiales educativos, por ejemplo, u otros, pueden quedar relegadas a un segundo plano, con lo que efectivamente es difícil conciliar los diversos intereses representados por los investigadores y los hablantes.

Aparte de semejante conflicto de intereses y de las tensiones que de ahí pueden generarse, la crítica más acendrada que se le puede hacer a la documentación lingüística es, precisamente, su concepción de las lenguas como artefactos culturales propios de archivos museográficos, pues una vez más se incurre en los fetiches de la investigación, que folclorizan y llegan a mistificar las lenguas, sacándolas

completamente de su contexto. Con todo, esta concepción tiende a ser implementada con la idea de archivos vivos multimodales y con multipropósitos, y con la pretensión de cumplir con una responsabilidad social y asumir un compromiso ético con las comunidades, por ejemplo, tratando de involucrarlas y/o poniendo a su disposición la producción de los archivos digitales mismos (véase Barwick *et al.* 2005, Barwick y Thieberger 2006).

Por su parte, la lingüística educativa, en su vertiente de revitalización, o simplificando, la *lingüística revitalizadora*, parte de un proyecto que tiene, sobre todo, una base (micro)política y que está orientado a situar en primer plano, y antes que nada, las posibilidades y los dilemas que enfrenta un proyecto de reversión de la sustitución o el desplazamiento lingüístico. El investigador puede, y debe ser, sobre todo, un facilitador o detonador de estos procesos, un acompañante de la gestión revitalizadora que debe emprenderse desde la propia base social, o de las posibilidades de recuperación y empoderamiento que se perfilen en las propias comunidades y en las que se involucren al menos algunos de sus hablantes. Éstos se constituirán como *comunidades de práctica* (véase Meyerhoff 2004) o grupos de *activistas lingüístico-culturales* a favor de la diversidad, que el investigador contribuye a potenciar y desarrollar. No se trata de una postura paternalista de empoderamiento como la que puede prevalecer en las dos vertientes anteriores, en la medida en que no se pretende donar recursos materiales a desposeídos desde una posición de poder, sino de involucrar activamente a los participantes en el proceso de revitalización, de forma interactiva, potenciando las habilidades que cada quien tiene para contribuir al proceso mismo de maneras complementarias, en el sentido del interaprendizaje (véase Flores Farfán 2005).

Un proyecto revitalizador constituye un esfuerzo más ambicioso que el de cualquiera de las dos empresas anteriores porque de alguna manera las supone e

implica. Por lo tanto, sus retos son de mayor envergadura y de mucho más largo plazo. Adicionalmente, se posiciona como un conocimiento de frontera en la medida en que desarrolla un proceso de investigación que toca distintas aristas del conocimiento social, incluyendo la psicología social, la pedagogía, la antropología y, desde luego, las ciencias del lenguaje, como la sociolingüística, enfoque que incorpora ideas y prácticas interdisciplinarias y que es un insumo fundamental del desarrollo del PRMDLC. Este proyecto desarrolla, precisamente, la idea una sociolingüística aplicada, comprometida y militante a favor de las lenguas y las culturas amenazadas.

En realidad existen distintas posiciones teóricas y metodológicas sobre el trabajo revitalizador. De entrada la palabra *revitalización* se ha aplicado y se aplica de manera muy laxa a una variedad de situaciones dispares, incluyendo casos en los que probablemente cabría mejor hablar de *vitalizar* o incluso de *fortalecer* o *promover* el legado lingüístico y cultural hasta situaciones en las que una lengua está en un punto muy crítico de su existencia, casi al límite de la extinción (para un ejemplo de semejante uso véase Grinevald 2005). Como lo he sugerido en otros lugares (por ejemplo Flores Farfán 2003a), se requeriría un uso más riguroso de estos términos, como el de *revitalización*, utilizados de manera indistinta para casos muy diversos. El título mismo del PRMDLC ya apunta a establecer distinciones más finas.

Desde esa óptica, revitalizar implica trabajar con una lengua que, al igual que una especie, se encuentra en la actualidad en proceso de extinción, como se ha hecho, por ejemplo, con los flamings en la península de Yucatán. En el polo opuesto, desarrollar o cultivar una lengua implica que ésta goza de buena salud y viabilidad futura –lo cual no quiere decir que no esté amenazada. Mantenimiento, por su parte, supone una faceta intermedia y un proceso de intervención que no emana completamente desde dentro de la comunidad, sino que es favorecido por agentes externos a la misma, en contraste con el término de retención (Brice-Heath 1985), el

cual remite a un proceso interno no inducido desde fuera, sino derivado de procesos propios de la comunidad lingüística.

Como sucede con el término revitalización, la terminología utilizada para describir el campo de las lenguas amenazadas deriva de una serie de metáforas biológicas que intentan capturar la compleja naturaleza de la ecología de la amenaza lingüística y que habría que refinar y matizar en función de la especificidad del campo tratado, sin trasladar mecánicamente lo que es válido para la biodiversidad a situaciones de desarrollo humano, específicamente la recuperación (o no) de una lengua amenazada o en proceso de extinción.

Por lo demás, la terminología referida remite a continuos de desplazamiento y retención lingüística que, como es consabido, son cuestiones de grado (véase Grenoble y Whaley 2006: 41, *passim*). En ese sentido, en realidad el PRMDLC ha trabajado y trabaja operativamente con este tipo de situaciones múltiples de manera simultánea, utilizando los mismos materiales para una diversidad o una tipología de situaciones de amenaza y/o desplazamiento, que además se presentan de maneras discontinuas en una misma región donde hay que intervenir en los distintos niveles de conservación y desarrollo de las lenguas descritos (como lo hemos documentado y desarrollado en el caso del náhuatl del Balsas en Guerrero, véase Flores Farfán 2000, 2001, o en la península de Yucatán, con el maya yucateco). Esto quiere decir que los materiales que hemos producido pueden ser útiles tanto para revitalizar como para desarrollar una lengua, y es la dinámica interactiva en términos de los usos de la lengua lo que cambia. Así, por ejemplo, hemos producido incluso un material monolingüe en náhuatl. En definitiva, lo que se favorece, ante todo, es el uso de la lengua indígena como el centro rector de las interacciones, situación que he denominado un monolingüismo inverso. Es decir, es al uso de la lengua indígena a lo que se le atribuye más atención, y con ello

valor añadido y prestigio; por lo tanto, se premia su uso con incentivos como los libros, el audio o los DVD producidos.

En los talleres que desarrollamos con niños bilingües o incluso monolingües en español, el material se discute y presenta en la lengua en la que se posibilita y se prefiere la comunicación, en algunos casos el español, pero procurando, sin embargo, ingresar en la reactivación del uso de la lengua indígena con los niños cuasi hablantes, quienes poseen un nivel de competencia receptiva de la lengua y se ven a sí mismos como los mentores de los demás niños, para invertir así la lógica de que son ellos los que sufren mayores estigmas por hablar la lengua indígena.

En el caso de hablantes activos de la lengua amenazada, el español es dejado de lado, desde luego. Todo esto nos remite a una tipología de hablantes que en un proyecto de micropolítica lingüística se debe tratar de manera inclusiva, es decir, sin discriminación negativa, como ocurre con algunas investigaciones que consideran que las comunidades que tienen una competencia auditiva o presentan distintos tipos de cuasi hablantes ya no son indígenas (véase Good 1988), descartando así ciertas comunidades que en un proyecto como el PRMDLC siguen resultando de interés para el proceso de recuperación de una lengua. Hemos comprobado que en esas situaciones de menor dominio lingüístico es posible construir un espacio de interculturalidad, como ha resultado ser el caso de la comunidad de Xalitla, Guerrero, entre otras con las que hemos trabajado.

Otro aspecto que se debate es el referido al papel del investigador en el proceso de recuperación de una lengua. Algunos autores consideran que semejante ejercicio debe emanar (casi) exclusivamente de las comunidades (Grenoble y Whaley 2006: 41). Una posición más moderada e incluso más realista, que es la que sostenemos aquí, considera que un enfoque colaborativo puede poner en movimiento distintas actividades a favor de la diversidad, y que diferentes habilidades complementarias potencian este

proceso desde el establecimiento de relaciones co-participativas que se retroalimentan productivamente. Existe la ilusión de que la comunidad lingüística, en su conjunto, se involucra en el proceso (re)vitalizador cuando en realidad sabemos que lo que caracteriza por definición a un grupo humano es la heterogeneidad. Por lo tanto, en el PRMDLC no hemos pretendido trabajar con toda la comunidad, sino más bien formar *comunidades de práctica* (véase Eckert y McConell-Ginet 1992) que se comprometen con los objetivos planteados de revertir el desplazamiento y que impactan en mayor o menor medida en la comunidad en su conjunto.

Todo esto nos lleva a plantear una revisión de la cuestión metodológica que resulte más eficaz en el desarrollo de un proyecto de micropolítica lingüística a favor de las lenguas amenazadas. En realidad, esto depende de las situaciones específicas en las que sobrevive una lengua. Se han desarrollado métodos como el de los famosos *nichos o nidos de lenguas* de los maoríes en Nueva Zelanda, una forma de inmersión total en la lengua amenazada, variaciones del cual son el método de parear un abuelo con su(s) nieto(s) como interacción de uno a uno en la lengua, o el del maestro-aprendiz reportado en Leanne Hinton y Kenneth Hale (2001) para las lenguas californianas, hasta el de campamentos de verano de revitalización lingüística, como en el caso de los karuk, métodos todos en los que el denominador común es favorecer el uso de la lengua recesiva y evitar el de la lengua dominante.

Otras fórmulas incluyen el método bilingüe, el telefónico probado en Alaska y el de la radio en Japón, junto con el denominado método multimedia, entre otros. Existen incluso métodos dirigidos a revivir lenguas extintas: el método de educación formulaico (aprendizaje de fórmulas), y el de reclamación y adopción lingüística en Australia (véase Tsunoda 2006). Tal como sugiere Tasaku Tsunoda (2006: 221) los métodos de revitalización no necesariamente se correlacionan con el grado de amenaza, lo cual concuerda con nuestra experiencia. Por ejemplo, el método multimedia puede aplicarse

tanto a lenguas viables como a aquellas que están en un alto grado recesivo. Lo que queda claro de entrada es que la revitalización de una lengua no puede reducirse a aspectos puramente técnicos, sino que debe concebirse como parte de una ecología lingüística total que va más allá de la lengua *per se*, y que apela a cuestiones como el empoderamiento simbólico e incluso económico.

Desarrollar un proyecto de este tipo requiere, por tanto, visitar el conjunto de prioridades establecidas no sólo por la urgencia académica de documentar lenguas en rápido proceso de extinción sino, sobre todo, para ir más allá de una visión museística, para buscar nuevas y más eficaces formas de revalorar las lenguas y las culturas amenazadas. Una de las formas que el PRMDLC ha explorado es el establecimiento de directrices más democráticas para el desarrollo de la investigación-acción revitalizadora misma, de maneras más co-participativas, estableciendo derroteros académicos no sólo en beneficio de la profesión sino en primer lugar y ante todo pensando en y con los miembros de las comunidades.

Metodología

El PRMDLC parte de una concepción colaborativa o de co-labor entre los hablantes e investigadores; es decir, de una metodología co-participativa para la producción del corpus revitalizador y el desarrollo de los talleres de revitalización. En este sentido, los productos son concebidos como parte de una estrecha colaboración entre hablantes e investigadores, en que cada quien aporta su conocimiento experto. Con ello se revaloriza de entrada la competencia lingüística de los hablantes como un capital de primer orden para los fines del PRMDLC, mientras que las habilidades del investigador consisten en facilitar la posibilidad de documentar los diversos géneros propicios para el desarrollo de materiales didácticos y también como generador de la posibilidad de la consecución de recursos financieros.

Más aún, como parte de esta colaboración, en realidad los hablantes aparecen como primeros y principales autores de los productos, con lo que su participación es revalorizada en primer término y por encima de todo, lo que favorece su empoderamiento. Además, se benefician incluso económicamente con su participación en el proyecto, en la medida en que su participación es también remunerada y, desde luego, amplia y justamente reconocida, lo que dignifica la labor realizada. De esta manera hemos trabajado, entre otros, con un pintor y un lingüista maya, al igual que una amatera nahua del Balsas.⁷² Ellos han visto su trabajo publicado y disponible en las principales librerías del país, además de proyectado en productos audiovisuales que circulan en Internet e incluso en la televisión pública, y también, desde luego, en las propias comunidades.

Otra de las participantes del PRMDLC desarrolló habilidades de dicción en náhuatl para la producción de los videos producidos en fases anteriores (el tlacuache, la sirena, adivinanzas nahuas), con lo cual logró reactivar su competencia “pasiva” y se convirtió en una hablante activa de la lengua e ingresó, a su vez, al medio docente en el Balsas, Guerrero, en la modalidad de maestra bilingüe. Esta hablante desarrolló incluso talleres de reaprendizaje de la lengua náhuatl en su comunidad de origen, Xalitla, Guerrero, donde esa lengua se encuentra en una situación muy crítica, con bastante éxito en términos de la participación e interés de otros miembros de la comunidad. Estos resultados, entendidos al menos como la creación de bases para la revitalización lingüística, deberán ser fortalecidos y replicados con esas y otras lenguas, que es uno de los objetivos de la presente fase del PRMDLC. Si bien se trata de resultados únicos en su tipo, no dejan de estar acotados a unos cuantos hablantes que, como comunidad de práctica, trabaja a favor de la diversidad, la defensa y el fortalecimiento de sus

⁷² Para ejemplos véase en línea: <<http://www.ciesas.edu.mx/jaff/index.html>> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).

lenguas y culturas, un aspecto de formación que también pretendemos fortalecer en la presente fase.

Por otra parte, el desarrollo de la dinámica de trabajo en el terreno se lleva a cabo a través de talleres de revitalización realizados en lengua indígena. Los talleres se organizan de la siguiente manera: Los participantes del proyecto se presentan en ocasiones especiales de las comunidades, como las fiestas patronales. Las fiestas son ocasiones propicias para reunir a mucha gente, incluso a migrantes y visitantes de otros pueblos, además de que los niños tienen tiempo para acudir a los talleres con, por ejemplo, sus padres o abuelos, lo que favorece el vínculo intergeneracional, una condición básica en la reversión del desplazamiento (véase Fishman 1991).

En coordinación con la autoridad local (por ejemplo, el comisariado ejidal) los talleres se convocan a través de los medios propios de las comunidades, por ejemplo, el sistema de altoparlantes en el caso de los pueblos nahuas del Balsas. La invitación es hecha a los niños del pueblo para ver una película. Generalmente esta invitación tiene muy buena acogida, y se presentan niños de distintas edades, acompañados muchas veces de algún adulto (aunque no necesariamente), generalmente mujeres adultas e incluso ancianas. Tras la proyección de la película (por ejemplo, la de la sirena, el tlacuache, adivinanzas nahuas o mayas, según la región), se abre la participación del público preguntándole si les gustó la película, si conocen otras versiones de las leyendas o cuentos (en el caso de la sirena y el tlacuache), las cuales pueden expresar libremente. En principio no hay límite de tiempo (los talleres han llegado a durar hasta cinco horas y un mínimo de dos). Esta entrada permite ir relajando la atmósfera y romper con la dinámica escolar, dentro de la que, en un primer momento, los participantes parecerían enmarcar la actividad, lo cual queda de manifiesto en la manera en que se ubican en la habitación y en la seriedad con que se posicionan al principio.

Después se proyectan las adivinanzas, un género que requiere desde luego la participación de la audiencia, que es premiada con libros, audios o los videos mismos. Esto desata un gran entusiasmo entre los niños, que ofrecen respuestas a las adivinanzas. De esta manera, el PRMDLC desarrolla un método de revitalización indirecta que tiene como premisa recuperar los medios audiovisuales y el arte para generar insumos con miembros clave de las comunidades, como se ha indicado anteriormente.

La metodología de revitalización indirecta propiamente dicha se dinamiza desde una aproximación lúdica, dirigida sobre todo a los niños, un segmento clave de la población para la reversión de la sustitución lingüística, con la producción de estímulos audiovisuales basado en géneros locales como las adivinanzas, los cuentos o los trabalenguas, bastiones de la retención lingüística y cultural, y no géneros menores como podrían ser concebidos desde una mirada eurocéntrica, ni mucho menos limitados a la escritura, que los descontextualizan de su matriz cultural y lingüística, donde son puntales de la socialización.

Las adivinanzas, por ejemplo, constituyen un potente género que invita a la interacción y el alarde verbal, por no hablar de los trabalenguas, que conllevan toda una didáctica y una economía muy propicia para la estimulación de la participación de los niños, lo que, como queda dicho, realizamos a través de los talleres en los que se proyectan estos materiales de manera audiovisual, que favorecen la interacción espontánea con los niños. En este sentido, las intervenciones son prerrogativa de los niños y no formas rituales escolarizadas, circunscritas a la paradoja escolar, inhibidora del conocimiento (véase Flores Farfán 2009c).

A su vez la participación es incentivada con el premio de productos culturales propios. Así, los niños producen más textos que conocen o recrean, lo que propicia el uso de la lengua indígena en un contexto innovador y proveedor de prestigio. Esto nos

ha permitido, al mismo tiempo, diseminar gran cantidad de materiales para el consumo en la unidad doméstica. Hay que recordar que la concepción misma del proyecto parte de la recuperación de las epistemologías propias de los pueblos, la oralidad y la imagen, recreándolas en formatos de prestigio en los que raramente los niños ven plasmadas sus lenguas.

Si bien estos formatos incluyen también productos escritos, no se reducen a la escritura como presunta salvaguarda de las lenguas y las culturas amenazadas –que constituye, como se ha mencionado, la versión recibida–, una reducción que el PRMDLC ha logrado superar y espera poder seguir consolidando. No se trata de negar el valor no sólo simbólico de la escritura –que puede llegar a tener un efecto demostrativo importante que permite ir destruyendo añejos estereotipos como “las lenguas indígenas no tiene gramática, no se pueden escribir, son dialectos, etc.”–, sino de fomentar la lectura y la escritura a través de medios más familiares a los hablantes de las lenguas indígenas, en la lengua indígena misma, como son la oralidad y la imaginería propias.

Si bien la evaluación de los resultados de estas intervenciones es una tarea pendiente, existen algunos indicios indirectos de las bondades del proyecto, como la participación entusiasta de los niños en los talleres, junto con el hecho de que se acerquen a pedir más material al final de los mismos, manifestando su gusto por éste. Reitero que se trata de un proyecto piloto, en el que diez años es apenas un inicio para el desarrollo de un trabajo revitalizador. Uno de los grandes desafíos es precisamente la sustentabilidad y continuidad del mismo, y una de sus principales orientaciones es que las semillas de revitalización sembradas en las comunidades sean llevadas más allá por los hablantes mismos. Una de las contribuciones, en este sentido, ha sido la formación de células de revitalizadores, sobre todo las establecidas con las mujeres a las que he aludido en el caso del Balsas, aunque también las hay en el contexto maya yucateco.

Ellas son las que más se han comprometido con el PRMDLC, dándole continuidad a sus objetivos en la vida cotidiana de los pueblos.

A modo de conclusión

Es consabido que la mayoría de las lenguas indígenas del planeta están amenazadas de extinción: cada dos semanas una nueva lengua desaparece. Conocemos más las causas que las formas de revertir los procesos de sustitución lingüística y cultural en curso. La escuela o la discusión sobre la necesidad de un modelo estándar, cuestiones más bien pertenecientes a una matriz cultural eurocéntrica, han desempeñado un papel central en su perpetración, aún cuando existen algunos contraejemplos, en los que es la comunidad la que ha tomado el control de la escuela. Con todo, no sólo se debe recuperar la escuela como espacio para la reivindicación lingüística y cultural, sino que hay que ir más allá de la misma para una efectiva revaloración y recuperación de las lenguas amenazadas, para una verdadera (re)vitalización viable.

Como hemos visto, el término de revitalización se ha aplicado a situaciones muy distintas, que oscilan desde casos en que las lenguas indígenas están al borde de la extinción, como lenguas recesivas, hasta situaciones de alta vitalidad lingüística y cultural. Aquí habría que clarificar y proveer más rigor a nuestras definiciones; por ejemplo, se habla de retención contra mantenimiento, de lenguas moribundas contra todavía vitales o viables y de continuos de mantenimiento/desplazamiento. La *lingüística tradicional*, en el mejor de los casos, concibe este estado de cosas en términos de necesidades de investigación de la diversidad lingüística en aras de la ciencia, un conocimiento que paradójicamente se archiva y en que se recluye la noción de *lengua*, un concepto de suyo problemático, como si no existiera el entorno sociocultural e histórico en que se materializa el uso lingüístico, sensible a múltiples contextos, a toda una ecología sociolingüística.

El campo de la revitalización lingüística permite interrumpir y problematizar de manera constructiva estos paradigmas recibidos y pugnar por una revolución científica en diversos sentidos; por ejemplo, invita a cambiar nuestro conjunto de prioridades con respecto a la investigación lingüística, o por lo menos a articular y buscar la complementariedad de posiciones. Todo ello perfila la emergencia de una nueva ecología en la relación de investigación entre los distintos actores, a partir de la democratización de la producción del conocimiento, que permitirá abrir la posibilidad de verdaderos diálogos interculturales entre saberes que en el fondo deberían ser complementarios, pues no se trata de una interculturalidad unilateral. Esto abrirá también, al menos, la posibilidad de generar una *nueva ecología* de las preferencias lingüísticas, revirtiendo los estigmas y afirmando el futuro de lenguas y culturas hoy fuertemente amenazadas.

Bibliografía

- Barwick, Linda, Allan Marett, Michael Walsh, Nicholas Reid y Lysbeth Ford. 2005. "Communities of Interest: Issues in Establishing a Digital Resource on Murrinh-patha Song at Wadeye (Port Keats), NT". *Literary and Linguistic Computing*, vol. 20, núm. 4. Oxford University Press, Oxford, pp. 383-397.
- y Nicholas Thieberger (eds.). 2006. *Sustainable Data from Digital Fieldwork*. Sydney University Press, Sydney.
- Brice-Heath, Shirley. 1985. "Language Policies: Patterns of Retention and Maintenance". En Walker Connor (ed.). *Mexican-Americans in Comparative Perspective*. The Urban Institute Press, Washington, pp. 257-282.
- Briggs, Charles. 1983. "Learning How to Ask: Native Metacommunicative Competence and the Incompetence of Fieldworkers". *Language in Society*, vol. 13, núm. 1. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-28.

- Crystal, David. 2000. *Language Shift*. Cambridge University Press, Cambridge.
- 2004. "Creating a World of Languages". Conferencia. Congreso Diálogo sobre Diversidad Lingüística, Sostenibilidad y Paz. En línea: <<http://lapica-unesco.cesca.es/congres04/pdf/crystal.pdf>> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).
- Eckert, Penelope y Sally McConnell-Ginet. 1992. "Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community Based Practice". *Annual Review of Anthropology*, vol. 21. Annuals Reviews, Palo Alto, pp. 461-490.
- Evans, Nicholas. 2001. "The Last Speaker is Dead. Long Live the Last Speaker!" En Paul Newman y Martha Ratliff (eds.). *Linguistic Field Work*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 250-281.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing Language Shift*. Multilingual Matters, Clevedon.
- (ed.). 2001. *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift Revisited: A 21st Century Perspective*. Multilingual Matters, Fráncfort y Nueva York.
- Flores Farfán, José Antonio. 1999. *Cuaterros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*. CIESAS, México.
- 2000. "Transferencias náhuatl-español en el Balsas (Guerrero, México). Reflexiones sobre el desplazamiento y la resistencia lingüística en el náhuatl moderno". *Amerindia*, vol. 25. Asociación de Etnolingüística Amerindia, París, pp. 87-106.
- 2001. "Spanish in the Nahuatl of the Balsas River Basin during the 20th Century. From Language Shift to Language Appropriation and Resistance". En Thomas Stolz y Klaus Zimmermann (eds.). *Lo propio y lo ajeno en las lenguas austronésicas y amerindias. Procesos interculturales en el contacto de lenguas indígenas con el español en el Pacífico e Hispanoamérica*. Vervuet Iberoamericana, Fráncfort y Madrid, pp. 75-90.

- 2003a. "Revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: el caso de las comunidades del Alto Balsas, Guerrero, México". *Mextesol*, vol. 26. Mextesol, México, pp. 53-64.
- 2003b. "Nahuatl Purism: Between Language Innovation, Maintenance and Shift". En Joseph Brincat, Winfried Boeder y Thomas Stolz (eds.). *Purism in Minor Languages, Endangered Languages, Regional Languages, Mixed Languages*. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum, pp. 281-313.
- 2005. "Intervention in Indigenous Education. Culturally Sensitive Materials for Bilingual Nahuatl Speakers". En Margarita Hidalgo (ed.). *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the Twenty-First Century*. Mouton de Gruyter, Berlín, pp. 301-324.
- 2006a. "Alternativas a la educación formal con lenguas amenazadas, reflexiones, acciones y propuestas". En Gabriela Dalla-Corte Caballero y Ariadna Lluís i Vidal-Folch (eds.). *Lenguas amerindias: políticas de promoción y pervivencia*. Casa América Cataluña, Barcelona, pp. 154-169.
- 2006b. "Who Studies Whom and Who Benefits from Sociolinguistic Research?" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 27, núm. 1. Routledge, Londres, pp. 79-86.
- 2008. "The Hispanisation of Modern Nahuatl Varieties". En Thomas Stolz, Dik Bakker y Rosa Palomo (eds.). *Hispanisation. The Impact of Spanish on the Lexicon and Grammar of the Indigenous Languages of Austronesia and the Americas*. Mouton de Gruyter, Berlín, pp. 27-48.
- 2009a. "Aspects of the Lexicographer's Vocation in Alonso de Molina's *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana* (1555/1571)". En Otto Zwartjes, Ramón Arzápalo Marín y Thomas Smith-Stark (eds.). *Missionary Linguistics IV / Lingüística misionera IV*. John Benjamins, Ámsterdam, pp. 107-127.

- 2009b. *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. CIESAS, México.
- 2009c [2004]. “El empoderamiento de las lenguas amenazadas: ilustraciones mexicanas”. Conferencia. Congreso Diálogo sobre Diversidad Lingüística, Sostenibilidad y Paz. En línea: <<http://lapica-unesco.cesca.es/congres04/pdf/crystal.pdf>> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).
- 2009d [2004]. “Desarrollando buenas prácticas en revitalización lingüística”. Conferencia. Congreso Diálogo sobre Diversidad Lingüística, Sostenibilidad y Paz. En línea: <http://www.linguapax.org/fitxer/157/Definiendo_buenas_praxis_en_RLS.pdf> (última consulta: 18 de septiembre de 2009).
- y Anna Holzschneider. 2010. “The Discourse of Power. The Power of Discourse”. En Barbara Johnstone y Ruth Wodak (eds.). *Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell, Londres, pp. 139-152.
- Fowler, Roger, Bob Hodge, Gunther Kress y Tony Trew. 1979. *Language and Control*. Routledge, Londres.
- Gippert, Jost, Nikolaus Himmelmann y Ulrike Mosel (eds.). 2006. *Essentials of Language Documentation*. Mouton de Gruyter, Berlín.
- Good, Catherine. 1988. *Haciendo la lucha*. FCE, México.
- Grenoble, Leonor y Lindsay Whaley. 2006. *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Grinevald, Colette. 2005. “Documentación de lenguas en peligro: el caso de las lenguas amerindias”. En Gabriela Dalla-Corte Caballero y Ariadna Lluís i Vidal-Folch (eds.). *Lenguas amerindias: políticas de promoción y pervivencia*. Casa América Cataluña, Barcelona, pp. 120-140.

- Hale, Charles R. 2004. "Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada". Ponencia. Reunión de Investigación Indígena. CLASPO, La Paz.
- Hale, Ken, Michael Krauss, Lucille J. Watahomigie, Akira Y. Yamamoto, Colette Craig, LaVerne Masayesva Jeanne y Nora C. England. 1992. "Endangered Languages". *Language, Journal of the Linguistic Society of America*, vol. 68, núm. 1. Washington, pp. 1-13.
- Hamel, Rainer Enrique y Héctor Muñoz Cruz. 1982. *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe en México*. CIESAS, México.
- Heijman, Martine. 2006. *La política lingüística en Yucatán: acción desde abajo*. Tesis de maestría en lingüística románica. Universidad de Ámsterdam, Ámsterdam.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída. 2006. "Socially Committed Anthropology from a Dialogical Feminist Perspective". Ponencia. Annual Meeting of the American Anthropological Association, Panel "Critically Engaged Collaborative Research: Remaking Anthropological Practice", San José, California.
- Hill, Jane y Kenneth Hill. 1986. *Speaking Mexicano. Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*. The University of Arizona Press, Tucson.
- Hinton, Leanne y Kenneth Hale. 2001. *The Green Book of Language Revitalization in Practice: Toward a Sustainable World*. Academic, San Diego.
- Hornberger, Nancy (ed.). 2001. "Educational Linguistics as a Field: A View from Penn's Program on the Occasion of Its 25th Anniversary". *Working Papers in Educational Linguistics*, vol. 17. Sydney University Press, Sydney, pp. 40-54.
- 2008. *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Leyva Solano, Xochitl y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde*

- América Latina. Hacia la investigación de co-labor.* CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.
- Marí, Isidor. 2007. "An Intercultural Project for All to Share". *Journal of Contemporary Culture*, vol. 2. Universidad de Valencia, Valencia, pp. 88-97.
- Meyerhoff, Miriam. 2004. "Communities of Practice". En J. K. Chambers, Peter Trudgill y Natalie Schilling-Estes (eds.). *The Handbook of Language Variation and Change*. Blackwell, Oxford, pp. 527-548.
- Mülhäuser, Peter. 1990. "Reducing Pacific Languages to Writing". En John Earl Joseph y Talbot Taylor (eds.). *Ideologies of Languages*. Routledge, Londres, pp. 189-205.
- Sáynes Vásquez, Floria. 2002. *Zapotec Language Shift and Reversal in Juchitán*. Tesis de doctorado. Universidad de Arizona, Tucson y México.
- Skutnabb-Kangas, Luisa Mafi y David Harmon. 2003. *Compartir un mundo de diferencias. La diversidad lingüística, cultural y biológica de la Tierra*. Lingua Pax, UNESCO Cat, Barcelona.
- Tsunoda, Tasaku. 2006. *Language Endangerment and Language Revitalization. An Introduction*. Mouton de Gruyter, Berlín.
- Villoro, Luis. 1987. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. CIESAS, SEP, México.

Capítulo 6

Subjetividad y trabajo de campo en la investigación socioantropológica sobre sexualidad y prevención de VIH/SIDA

Diana L. Reartes
dlrp8@prodigy.net.mx

Desde hace ya muchos años, la antropología ha puesto en debate las consecuencias que tiene nuestra “posición subjetiva” en el *trabajo de campo* y los procesos reflexivos que esto genera. La atención en las implicaciones y dilemas éticos que nuestra subjetividad y posicionalidad imprimen al poner de relieve ciertos datos y su posterior análisis se ha venido renovando y ampliando, y hoy en día se cuenta con una notable reflexión al respecto.

Por otra parte, en las últimas décadas y a partir de la emergencia del VIH/SIDA, el fuerte interés por el estudio de las sexualidades que la emergencia de esta enfermedad generó dio como resultado la producción de diversos saberes desde las diferentes ciencias sociales y en particular desde la antropología. Las contribuciones de esta disciplina al entendimiento de las innumerables dimensiones que se encuentran implicadas en la interpretación de esta epidemia excede los alcances de este capítulo, que sólo se ocupará de resaltar algunas cuestiones vinculadas al trabajo de campo y la importancia de la subjetividad en la investigación socioantropológica sobre sexualidad y VIH/SIDA.

El capítulo consta de cuatro apartados. El primero trata de situar el debate que se ha dado dentro de la disciplina acerca de las dimensiones de la subjetividad y la reflexividad en el trabajo de campo. El segundo revisa los aportes de algunos textos respecto a la visibilización de la subjetividad en la investigación antropológica sobre las sexualidades. El tercero realiza un recorrido sobre la recuperación de la subjetividad en el

ámbito de la investigación y la intervención en torno al control del VIH/SIDA y, finalmente, concluye, en el cuarto apartado, con algunas reflexiones acerca de mi actual investigación sobre representaciones y prácticas de prevención frente al VIH/SIDA entre la población juvenil indígena de Los Altos de Chiapas y la experiencia de colaboración en la producción de materiales educativos.

Reconocer la subjetividad y la reflexividad en el trabajo de campo

Partimos de considerar que si bien el trabajo de campo no es exclusivo de la antropología y son varias las ciencias sociales que lo llevan a cabo, para nuestra disciplina constituye la fase primordial de la investigación etnográfica. En tanto que “momento de la investigación dedicado a la recopilación y registro de datos” en el terreno mismo, debe ser considerado como “una situación metodológica” privilegiada, a partir de la cual accedemos al conjunto de saberes y prácticas de los sujetos de investigación.

El trabajo de campo remite a tres cuestiones: “a) la relación con lo teórico-conceptual, b) la relación entre los sujetos de la investigación, lo que supone las situaciones de involucramiento del investigador en la experiencia intersubjetiva, y c) la relación con las estrategias de investigación en sí” (Achilli 2005: 64). Aunque estos tres aspectos están entrelazados, voy a detenerme especialmente en el que concierne a las relaciones entre el investigador y los sujetos de investigación y, al respecto, destacar que el trabajo de campo implica: “una dinámica de mutuas tipificaciones, de acercamiento y de distancia, de intercambios de conocimientos, que nos van modificando como sujetos” (*ibid.*: 65).

Así como el trabajo de campo no puede ser visto como un momento separado del trabajo teórico, de igual modo, lo que experimentamos en el terreno, esto es, los sentimientos, las emociones –sean éstos positivos o negativos–, las nuevas ideas que generamos, deberían ser recuperados en la descripción, construcción e interpretación de

los datos, así como en la elaboración de las categorías conceptuales que nos permiten entender el problema de investigación. Y digo deberían porque generalmente las emociones, a veces tan intensas, que tienen lugar en nosotros al observar determinados hechos, escuchar ciertos relatos, evocar algunos recuerdos, son dejadas de lado, en parte porque en nuestro proceso formativo no nos enseñaron a tomarlas en cuenta y valorizarlas como insumos indispensables para la interpretación de las problemáticas estudiadas.

A pesar de que se ha escrito mucho sobre los modos “correctos” de realizar el trabajo de campo y los principios metodológicos y éticos que deben seguirse, esta instancia del proceso de investigación “aún sigue siendo deudora del contraste tenso entre ‘nosotros’ y ‘ellos’” (Velasco y Díaz 1997: 23). Pero si algo caracteriza a la experiencia del trabajo de campo es la “implicación” del propio investigador:

La implicación personal supone a veces asumir riesgos, sufrir enfermedades, etc., y encierra estados de ánimo, sentimientos, experiencias de autocontrol [...] pero también posiblemente brotes de desánimo, alguna conducta irreflexiva, desorientación, percepción de incapacidad [...]. Pero sobre todo el método involucra a la persona: las relaciones sociales establecidas a través de esta situación metodológica implican a la persona como una obligación de humanidad que contrarresta cualquier exigencia de asepsia metodológica (Velasco y Díaz 1997: 23).

El carácter de esta implicación y sus consecuencias durante y después del trabajo de campo han generado importantes debates alrededor de la oposición entre objetividad y subjetividad en la construcción del conocimiento antropológico, sustentados en posturas epistémicas diferenciales, que abogan por el distanciamiento o el involucramiento del investigador en relación con los sujetos que estudia. Por lo general, el papel y la incidencia que tiene la subjetividad del investigador han sido valorados de forma negativa por las

corrientes más positivistas, y recuperados y revalorizados por las posturas fenomenológicas e interpretativistas.

Ahora bien, es necesario señalar que varios desarrollos teóricos han desempeñado un papel fundamental en este debate, como el posmodernismo, los estudios poscoloniales y los estudios de género. Tanto el posmodernismo como los estudios poscoloniales se distancian y asumen una posición crítica respecto de la composición etnográfica clásica, y postulan la necesidad de una redefinición de las modalidades en que la práctica del trabajo de campo quede plasmada en las monografías etnográficas, rescatando así el lugar del investigador, su propia experiencia y la vivencia de emociones. Se trata de “posicionamientos críticos desde una perspectiva epistémico-metodológica que cuestiona la interpretación del sujeto desde fuera y plantea una investigación junto con el sujeto” (Alonso y Sandoval 2009).

En particular, las críticas giran en torno a tres problemas sustanciales: a) El problema de la construcción del conocimiento antropológico, que remite a la pregunta de cómo se construye la realidad que se intenta conocer y estudiar, y que alude a la condición de intersubjetividad que permea todo conocimiento producido, en tanto resultado de distintas subjetividades puestas en juego en el campo (tanto del investigador como de los sujetos investigados), b) el problema del sujeto cognoscente, es decir: ¿quién y cómo conoce?, mismo que alude a las relaciones jerárquicas, asimétricas y de poder a partir de las cuales un sujeto (el antropólogo) produce el conocimiento y, c) el problema de la representación, o en otras palabras: ¿cómo se representa la cultura?, ¿cómo dar cuenta de la complejidad de las distintas voces en el relato etnográfico?

En relación con estas problemáticas, antropólogos como Renato Rosaldo (1991) o James Clifford (1995) discuten acerca del modo en que inciden las distintas identidades (de clase, étnicas, de género, religiosas y políticas) del trabajador de campo y critican la figura del etnógrafo-observador distanciado de sus observados, cuya indiferencia

proporcionó a los antropólogos una apariencia de inocencia, invisibilidad y complicidad con el imperialismo de los países centrales. Rosaldo, en particular, aboga por un etnógrafo “culturalmente visible” en unas escrituras etnográficas que evidencien su posición dentro de la interacción social. Al mismo tiempo, Georges Marcus y Dick Cushman (1992) critican las etnografías realistas, dominadas por la voz del etnógrafo, quien ocupa la posición de único narrador y autoridad indiscutida. Por su lado, los estudios descoloniales han concentrado parte de sus críticas en torno al modo en que la ciencia social occidental hegemónica ha representado la “alteridad”, haciendo suposiciones acerca de la unidad y la cohesión de las sociedades, culturas o conjuntos sociales estudiados (Jackson 2000).

De igual modo, hay que mencionar la importancia de los aportes brindados por los estudios de género, la antropología feminista y la teoría descolonial feminista, tanto desde una perspectiva teórica como metodológica.⁷³ De forma temprana, Carol A. B. Warren (1988), en una serie de manuales de investigación cualitativa, aborda asuntos vinculados con el género en el campo de la investigación, y Diane L. Wolf (1996), desde una postura feminista, reúne un conjunto de trabajos que tienen como hilo conductor el relato de las experiencias sobre los dilemas a que se enfrentaron un grupo de investigadoras durante el trabajo de campo en diferentes contextos socioculturales. En estas dos últimas obras se visibiliza el papel que desempeña la subjetividad del investigador(a), en tanto que dimensión personal que guía y condiciona la construcción del conocimiento antropológico. En la impronta subjetiva se incluyen, también, la adscripción genérica, la orientación sexual y la pertenencia a una determinada etnia y sector socioeconómico. En la última década, estas propuestas han sido retomadas y renovadas en distintos contextos académicos estadounidenses y latinoamericanos como parte de la propuesta de “una etnografía colaborativa” que “retira el control del proceso de investigación de las manos del

⁷³ Véase al respecto Suárez y Hernández (2008) y el capítulo de Masson (en este libro).

antropólogo y lo coloca en una esfera colectiva, en la que éste trabaja de igual a igual con los investigadores de la comunidad” (Rappaport en este libro).

De esta manera, la larga polémica entre el objetivismo y el subjetivismo, relativa a si el conocimiento que construye el antropólogo debe elaborarse a partir de la separación respecto a su objeto de estudio o a través de la empatía con el Otro, parece desvanecerse y ha sido zanjada por posturas que intentan conciliarlas como momentos diferentes en todo proceso de investigación. Por ejemplo, Gustavo Lins Ribeiro considera que cuando el etnógrafo inicia su trabajo de campo:

[...] se ubica en una situación objetiva (de exterioridad) respecto a la conciencia práctica de los otros: por desconocer subjetivamente puede percibir objetivamente la conciencia práctica⁷⁴ del Otro, aquello que los actores metidos en su cotidianidad sólo perciben subjetivamente. Pero ese conocimiento es también subjetivo, ya que el investigador puede percibir objetivamente sólo a través de sus propios filtros subjetivos: sus valores, sus conocimientos, su propia conciencia práctica (2006 [1998]: 179-180).

De este modo, cuando el antropólogo estudia una sociedad o cultura que no es la suya debe volverla “familiar” para lograr entender la conciencia práctica del Otro. En cambio, frente a su propia sociedad o comunidad debe asumir una posición de extrañamiento/distanciamiento para hacer posible, de esa manera, la construcción del conocimiento, transformando lo familiar y lo cotidiano en exótico (Lins Ribeiro 2006 [1998]: 227-231).

⁷⁴ La noción de *conciencia práctica* implica que los agentes sociales, en su contexto cotidiano, dejan de monitorear activamente distintas fuentes de información. Éstas entran en el desarrollo de las acciones de los actores como supuestos, como “lo dado”, puesto que “[la conciencia práctica] es fuente básica de la reproducción de la vida social, ya que crea la confianza en que los parámetros de monitoreo mutuo de las acciones están presentes creando el contexto compartido y no problematizado” (Lins Ribeiro 2006 [1998]: 229).

Ahora bien, más que pensar en dos estrategias particulares, según se trate de contextos familiares o no al antropólogo, lo que plantean otros autores como Mauricio F. Boivin, Ana Rosato y Victoria Arribas (2006) es que ambos posicionamientos deben pensarse como dos momentos siempre presentes en el proceso de investigación. El primer momento consiste, entonces, en extrañarse frente a lo familiar, y el segundo, en hacer familiar lo que exotizamos.

Desde nuestra postura, si algo caracteriza al trabajo de campo antropológico es que se constituye en la instancia fundamental desde donde se construye el conocimiento, proceso llevado a cabo por un sujeto (investigador) en relación y junto a otros sujetos (investigados), en una situación donde interactúan y confluyen tanto la subjetividad y la reflexividad del investigador como la de los sujetos a los que intenta conocer y estudiar.

Hay que aclarar, sin embargo, que la “subjetividad” del investigador no interviene sólo en el trabajo de campo, sino que impregna ya la elección y la formulación del problema de estudio, en tanto que: “si yo elijo investigar sobre sexualidad, religión, pobreza o alcoholismo en determinadas comunidades, supongo que debe ser porque las mismas algo me significan” (Menéndez 2002: 111). Eduardo L. Menéndez continúa, citando a Georges Devereux, para quien todo investigador posee ideas, supuestos, preconceptos, no sólo de su problema de estudio, sino también de los grupos sociales que investiga. Estas presunciones pueden ser positivas o negativas e inciden en la forma de definir el problema, obtener información y analizarla (*ibid.*: 112).

Sin embargo, estos aspectos, en los últimos tiempos, han sido, sin duda, menos discutidos y explicitados que el importante tema de discusión acerca de cómo la subjetividad del antropólogo “afecta” el establecimiento del vínculo con sus informantes, así como la adscripción de los roles por parte de sus sujetos de estudio y la importancia de la constitución de lazos afectivos como vías para el conocimiento del Otro.

En cuanto al lugar que ocupa la *reflexividad* en el trabajo de campo, Rosana Guber apunta que, en términos generales: “la reflexividad del investigador no se ha tomado en cuenta, poniendo de manifiesto una concepción en la cual ella no desempeñaría ningún papel relevante para el conocimiento [...] así, se ha secundarizado el sentido específico de la reflexividad en situaciones de campo, dentro de la relación entre investigador e informantes” (1991: 87).

De acuerdo con esta autora, por reflexividad en el trabajo de campo entendemos: “el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber 1991: 87). Durante la experiencia de campo “la propia reflexividad del investigador se contrasta y resignifica a partir del encuentro con los sujetos que estudia y encuentra un nuevo lugar” (*ibid.*: 88). “El conocimiento que el investigador construye sobre sus informantes no está desprendido sino intrínsecamente ligado al conocimiento que produce de sí mismo y al que los informantes producen de él” (*ibid.*). Se trata de una “elaboración reflexiva teórico-empírica que emprende el investigador en el seno de las relaciones con sus informantes” (*ibid.*: 187).

Es justamente el proceso reflexivo lo que le posibilita al investigador: “indagar de qué manera coproduce el conocimiento a través de sus nociones y sus actitudes y desarrollar la reflexión crítica acerca de sus supuestos, su sentido común, su lugar en el campo y las condiciones históricas y socioculturales en las que lleva a cabo su labor” (Guber 1991: 179). Para autoras como Jenny Pearce, la subjetividad y la reflexividad van, entonces, de la mano e implican: “la habilidad de reflexión que permite que el investigador se dé cuenta y acepte sus propios marcos de referencia”, así como la posibilidad, de acuerdo con Donna Ladkin, de “encontrarse más con el Otro en los términos de este último” (cit. en Pearce en este libro).

Dicho proceso reflexivo quedaba, generalmente, al margen de la etnografía. A partir de la impugnación de esta exclusión se ha venido postulando la necesidad de narraciones etnográficas que den cuenta tanto de la reflexividad como de la intersubjetividad que permea todo proceso de investigación, pues resulta fundamental dar cuenta del lugar donde se “localiza” el discurso del antropólogo (Masson en este libro). Esta localización no implica siempre un mismo espacio y evidencia, sin lugar a dudas, la “fluidez en los sitios de enunciación”, pues incorpora las distintas intencionalidades que albergan las investigaciones o proyectos (Macleod en este libro).

En la investigación antropológica sobre sexualidad(es), este tipo de reflexiones emergieron en la década de 1990 con trabajos pioneros que desenmascararon varios tópicos tabú acerca de las interacciones erótico-sexuales entre antropólogos e informantes, lo cual posibilitó repensar desde otro lugar el modo de coproducción del conocimiento antropológico.

Visibilizar la subjetividad en la investigación antropológica sobre sexualidad(es) (propias y ajenas)

Casi desde sus inicios, la antropología se interesó por la sexualidad de los Otros y tuvo como preocupación la sexualidad de los “nativos”. Estudió, y sigue haciéndolo, las relaciones de parentesco, el incesto, la mono y poligamia, la homosexualidad, bajo el paradigma teórico que Carole Vance denomina “el modelo de influencia cultural”, vigente, según esta autora, desde la década de 1920 hasta la de 1990. Sin embargo, desde 1975 el surgimiento del paradigma construccionista desafió los supuestos básicos de los trabajos antropológicos realizados bajo el paradigma tradicional y ha ofrecido innovadores conocimientos acerca del estudio de la sexualidad (Vance 1997).

A pesar de este temprano interés de la disciplina por esta área de estudio, merecen destacarse dos aspectos relacionados con la percepción de este tema dentro

de la antropología. El primero tiene que ver con cierto “ostracismo académico’ por parte de los antropólogos que se aventuraban en el estudio de la sexualidad, optando la mayor parte de ellos por el silencio” (Nieto 1996: 361). Vance coincide con esto y señala que (por lo menos hasta la década de 1990, fecha de la primera publicación de su artículo) la antropología “parece compartir con frecuencia las visiones culturales prevalecientes acerca de que la sexualidad no es un área de estudio enteramente legítima y de que tal estudio arroja necesariamente sospechas, no sólo sobre la investigación, sino también sobre los motivos y el carácter del investigador” (1997: 102).

El segundo aspecto remite al “olvido”, por parte de la disciplina, del contexto sexual de la sociedad misma a la que se adscriben los antropólogos y, aún más, a la negación de la sexualidad de los propios investigadores. Un texto revelador y pionero, en ese sentido, es la compilación realizada por Don Kulick y Margaret Willson (1995)⁷⁵ de un conjunto de trabajos de antropólogos que relatan sus propios episodios de enamoramiento, matrimonio, encuentros sexuales ocasionales, pero también de raptos y violencia sexual vividos en la experiencia de campo. A pesar de las dificultades evidentes para conseguir las contribuciones, debido a la negativa de discutir públicamente la propia sexualidad –como si ésta fuera algo inadecuado–, el proyecto editorial se concretó y el libro cubre un amplio espectro de experiencias, algunas atravesadas por lo placentero y otras en las que prevalece el peligro y la violencia.

Para Don Kulick, la principal razón de este olvido o de la reticencia de las y los antropólogos en hablar de su sexualidad está relacionada con la constitución de la antropología como una ciencia objetiva dedicada al análisis de las costumbres de los Otros, por lo que la biografía y la posición del investigador no eran consideradas como objeto de reflexión (1995). De ahí que, prosigue Kulick, reflexionar acerca de la

⁷⁵ El libro de Kulick y Willson (1995) fue reseñado por quien escribe este artículo y Elena Castañeda (Reartes y Castañeda 2001). Los fragmentos que aluden a este texto han sido extraídos de la mencionada reseña.

subjetividad erótica puede volverse un dispositivo para cuestionar los principales supuestos epistémicos, teóricos y metodológicos de nuestra disciplina, tales como la validez y el significado de la dicotomía nosotros-Otros o las jerarquías sobre las que se construye el trabajo etnográfico (*ibid.*). Posiblemente, dice, se trate de un punto de vista de enorme potencialidad desde el cual repensar el conjunto de las premisas centrales de la antropología, tales como la naturaleza del trabajo de campo, las relaciones entre el investigador y la comunidad investigada, y la incidencia de la subjetividad del antropólogo en el delineamiento del problema de estudio, en su diseño, y también en la comprensión e interpretación de los datos.

Más aún, dicha reflexión puede hacer tambalear la relación investigador-investigado al borrar la línea que separa el rol profesional del personal, así como las bases y la producción del conocimiento antropológico, pues, y esto resulta aún más revelante, pone en evidencia su completa parcialidad al demostrar que todo conocimiento antropológico se encuentra posicionado genérica y sexualmente.

En este sentido, se podría pensar que el silencio disciplinar acerca de la subjetividad erótica en el campo pasó a ser una manera de eludir, por parte de los antropólogos, asuntos tales como la jerarquía, la explotación y el racismo imperante en el trabajo de campo. Sin embargo, la experiencia de algunos antropólogos ha hecho evidente que el establecimiento de vínculos erótico-sexuales entre antropólogos y nativos en ocasiones no disuelve la diferencia sino que, al contrario, destapa las desigualdades en términos de raza, estatus socioeconómico, educación y posición en la jerarquía social.

El silencio también ayudó a ocultar o disimular las condiciones colonialistas que hicieron posible la continuidad del discurso unidireccional acerca de la sexualidad del Otro, al mantenerse la apreciación del comportamiento sexual de los nativos como “el punto irreconciliable de diferencia entre nosotros y ellos” (Kulick 1995: 4). El predominio

que en la antropología ha tenido el énfasis en la distancia y la diferencia que nos distinguen de los sujetos a los que estudiamos, tanto como la negación del involucramiento con éstos, lleva implícito el estatus subordinado de los informantes, así como la perpetuación de un discurso colonialista. Para Don Kulick, las condiciones históricas, políticas y económicas que han permitido y que continúan posibilitando que los antropólogos realicen trabajo de campo en determinados países y comunidades, y con ciertos grupos humanos, son el resultado de historias de colonización y explotación, por lo que este hecho no puede ser eludido cuando se analizan las relaciones eróticas entre antropólogos e informantes.

Otra de las razones de la ausencia de una reflexión sobre las experiencias eróticas de los antropólogos fue el desdén con que la disciplina trató las narrativas personales, sólo recuperadas recientemente. Otra no menos importante es la fuerza de la presencia de la dicotomía intelecto/emoción que supuestamente distingue a la ciencia de otras formas de conocimiento y que también forma parte de la base de la epistemología antropológica. Desde esta perspectiva, las emociones son secundarias en la construcción teórica. Sin embargo, “en el trabajo de campo, como en nuestra vida, las sensaciones, las emociones y el intelecto operan simultáneamente en la estructuración e interpretación de nuestra experiencia de mundo” (Gearing 1995: 209), por lo que es indispensable transformar el modelo de observador participante desapasionado en un actor comprometido emocionalmente con los sujetos con los que trabaja.

Kulick también señala que en los encuentros y relaciones que el antropólogo establece en el campo, éste no actúa como un agente aislado; tales relaciones involucran por lo menos dos puntos de vista: el del etnógrafo y el de los sujetos. Esta percepción dual afecta la manera en que el antropólogo trata o se ve forzado a negociar la reconstrucción de su género y su sexualidad. En estas interacciones, el antropólogo

no sólo es un sujeto sexualizado, sino también un objeto sexual u objeto de deseo, lo cual, en ocasiones, lo vuelve vulnerable física y emocionalmente, y lo expone a situaciones de acoso sexual, violaciones y hasta raptos.⁷⁶

Varios trabajos, como los de Ellen Lewin y William L. Leap (1996) y Fran Markowitz y Michael Ashkenazi (1999), reflexionan, tomando en cuenta la orientación sexual de los(las) etnógrafos, acerca de las implicaciones que tiene nuestra “posición” subjetiva en el campo. En esta línea, resultan muy interesante los textos de Andrew P. Killick, Kate Altork, Evelyn Blackwood y Ralph Bolton, incluidos en la compilación de Kulick y Willson (1995), que exploran cómo el posicionamiento de los(as) antropólogos(as) –tanto respecto “del” campo como “dentro” de éste– y su imaginario sexualizado otorgan implícitamente sentidos diferenciales a las nociones de “campo” y “etnógrafo”, y nos hablan de la “sexualización del campo en sí mismo”.

Killick (1995), tras asumirse como varón y heterosexual, problematiza la aceptada construcción de un sujeto masculino, heterosexual, que conserva la posición de control respecto de una representación del campo como femenino. Altork (1995), mujer heterosexual, por su parte, se representa el campo como andrógino, y reflexiona sobre la necesidad de cambiar la relación y los roles de género, para abrir la posibilidad de realizar experiencias de campo más sensuales y sensoriales. Mientras que para Altork se trata de permitir que la experiencia del campo penetre en el antropólogo, Killick se refiere a la penetración del antropólogo en el campo.

La perspectiva de Blackwood (2005) es la de un campo que excluye o incluye su identidad lesbiana. Desde su experiencia en general de marginada en el mundo heterosexual, no acepta las divisiones metafóricas de una antropología heterossexualmente estructurada. Para Bolton (1995), en cambio, el campo es un campo

⁷⁶ Según Leonore Manderson, Linda R. Bennett y Michelle Sheldrake (1999) la vulnerabilidad en el campo fue expuesta principalmente por antropólogos gays o lesbianas, pues existía, con algunas excepciones, cierto silencio en torno a lo que acontecía respecto a la experiencia heterosexual.

gay, que imagina interactivo consigo mismo en su calidad de etnógrafo, lo que lo lleva a discutir acerca de si es ético utilizar los encuentros sexuales privados como información antropológica con fines científicos.

El conjunto de estos trabajos evidencia cómo los conceptos y las relaciones entre el campo y el antropólogo pueden expresarse en imágenes metafóricas permeadas por la orientación sexual, con lo cual se comprueba que el campo siempre es un campo “sexualizado”. Esto tiene implicaciones en el tipo de información que los antropólogos obtienen, en el modo en que la obtienen y, finalmente, en que ello posibilita, o no, el mantenimiento de relaciones jerárquicas entre antropólogo e investigados.

Dentro del contexto mexicano, los estudios de la sexualidad –en auge desde la década de 1990– también han señalado que la investigación realizada desde aproximaciones cualitativas debe ser considerada como una construcción emprendida por un investigador o un grupo de investigadores junto a otros sujetos, los cuales se involucran e implican afectivamente, en un proceso que afecta a ambas partes y que está condicionado no sólo por las circunstancias contextuales, sino también, y fundamentalmente, por la subjetividad de los participantes.

También se ha hecho hincapié en la importancia del investigador como instrumento clave en este tipo de investigaciones, no sólo por su lugar central en la producción de conocimientos, sino por su ubicación política y ética frente al problema de estudio y ante los sujetos investigados. Se ha reconocido, asimismo, la relevancia de la relación humana y de poder que se establece durante el trabajo de campo y la movilización de afectos que se produce a partir de la implementación de distintos dispositivos para relevar información significativa acorde a los intereses de la investigación. Igualmente, se ha destacado la afectación mutua que se produce a partir

de tales intervenciones y de las emociones que se desencadenan en el investigador y los informantes (Szasz y Amuchástegui 1996).

Ana Amuchástegui, en su trabajo sobre los significados de la virginidad y la iniciación sexual entre jóvenes mexicanos, declara que:

[...] aun cuando es importante reconocer el impacto que este tipo de investigación tiene sobre las y los entrevistados, es igualmente importante reconocer que el tema de la conducta y las normas sexuales afecta también a las y los investigadores [...] ya sea que lo reconozcamos o no abiertamente, tendemos a identificarnos con nuestros entrevistados o a juzgarlos y condenar su conducta o sus decisiones, o bien nos sorprenden sus opiniones sobre la sexualidad. Escuchar el significado de las experiencias sexuales en las vidas de otras personas le conduce a uno, inevitablemente, a cuestionar sus opiniones personales y cómo ellas afectan la propia investigación y las interpretaciones de los resultados de los estudios (1999: 105).

Veamos en el siguiente apartado cómo la irrupción del VIH/SIDA en el escenario mundial despertó un interés renovado por el estudio de la(s) sexualidad(es), fundamentalmente con el propósito de disminuir los riesgos vía el diseño e implementación de estrategias preventivas. En este nuevo contexto, la polémica objetivismo/subjetivismo reaparece e imprime su dinámica en las prácticas de investigación-intervención.

La investigación socioantropológica sobre VIH/SIDA

Desde mediados de la década de 1980 hasta el presente, la emergencia del VIH/SIDA incitó un nuevo interés por el estudio de la sexualidad y actuó como un estímulo impresionante para generar conocimientos sobre los comportamientos, las actitudes, los valores sexuales y las identidades de ciertos conjuntos sociales considerados “en riesgo”

en el nivel mundial. La sexualidad fue, entonces, como bien lo expresa Vera Paiva (2008), “interpelada” por la epidemia y un conjunto de “saberes sexuales” comenzaron a visibilizarse.

Si bien en un primer momento la investigación sobre sexualidad se dedicó a contar “actos sexuales” a través de encuestas, y se generó y organizó dentro de un modelo biomédico, desde la perspectiva de una enfermedad, con los consabidos riesgos de patologizar la sexualidad, tal como sucedió a fines del siglo XIX (Vance 1997), este nuevo modo de acercarse al estudio de la sexualidad privilegió un discurso supuestamente “científico y objetivo”, libre de valores y subjetividades.

En esta primera época de estudios sobre el VIH/SIDA, el interés central fue el de conocer el conjunto de factores que hacían que determinados colectivos, construidos como los Otros (particularmente gays, prostitutas, haitianos, negros), estuvieran más expuestos a la infección. Se creó así el concepto de “grupos de riesgo”. El VIH/SIDA fue asociado con ciertas subpoblaciones, identificadas como grupos de riesgo y responsables de la infección (Aggleton y Parker 2002, Morrison 2006). El uso de este concepto implicó pronto la aparición del estigma y la discriminación hacia estos grupos, convertidos en los causantes de la diseminación del virus, por lo que se comenzó a proponer la adopción del concepto de “comportamientos o conductas de riesgo”, según el cual eran ciertos comportamientos individuales los que explicaban la diseminación y los que podían prevenirse y evitarse mediante prácticas de “sexo seguro”. Se pasó así de un enfoque centrado en grupos a otro centrado en individuos (Morrison 2006).

También hay que señalar que bajo estos enfoques se problematizó poco acerca de las condiciones de producción de los datos, producidos generalmente a partir del interés de un investigador, quien exige de los investigados la “elaboración de los significados y motivaciones de sus prácticas y vivencias sexuales”, dentro de un afán de entendimiento “objetivo” de la acción social de ese Otro.

Hacia fines de la década de 1980 e inicios de la de 1990, gran parte de las investigaciones sociales sobre riesgo se desarrollaron con base en modelos de opción racional y epidemiología comportamental, tributarios de paradigmas dominantes en el campo de la psicología de la salud (Cáceres 1999). Sin embargo, rápidamente estos enfoques fueron objeto de severas críticas respecto a la concepción de sujeto que predominaba en ellos, un sujeto inserto en un espacio social homogéneo, sin conflictos o relaciones de poder. Las críticas provinieron de enfoques socioantropológicos angloeuropeos, apoyados en corrientes teóricas como el interaccionismo simbólico y el constructivismo social. Éstas posibilitaron:

- a) Entender la sexualidad como un sistema sociocultural de prácticas, significados y sentidos construidos históricamente.
- b) Reubicar al individuo, dotándolo de “agencia” frente a las estructuras y las interacciones sociales.
- c) Un empoderamiento de los acercamientos cualitativos en el campo de la investigación sobre sexualidad (Cáceres 1999: 20).

En este nuevo momento de la investigación, la subjetividad adquiere centralidad, y autoras como Deborah Lupton proponen hablar de “subjetividades del riesgo”. Estas subjetividades son “las formas en que la gente construye sus conocimientos sobre riesgo en el contexto de sus vidas cotidianas”. El estudio de estas subjetividades del riesgo comprende cuatro dimensiones: a) si y hasta qué punto los individuos se sienten en riesgo de desarrollar un problema específico de salud; b) qué peso relativo se otorga a los riesgos sobre la salud con respecto a los riesgos sociales; c) qué significa para un individuo estar en riesgo, y d) cómo los individuos negocian esos riesgos vividos, incluyendo las prácticas

que inician en reacción a sus propias percepciones en términos de evitar el riesgo y reducir el daño (cit. en Nitcher 2006: 125).

Otro aspecto que hay que tener muy en cuenta es que muchas de las investigaciones sociales sobre VIH/SIDA se caracterizan generalmente por estar supeditadas a la intencionalidad de que los resultados sirvan para implementar estrategias de prevención o reducción del daño. En este terreno, en paralelo a la fuerte tensión aludida entre objetivismo/neutralidad y subjetivismo en el ámbito de la investigación, emergió el conflicto entre “enfoques externos” y “enfoques participativos” en relación con las intervenciones en el ámbito de estudio.

En el transcurso de la década de 1990 surgió cierto escepticismo hacia las intervenciones diseñadas e implementadas “desde fuera”, cuyo impacto era evaluado mediante métodos estadísticos, en ensayos de campo controlados. A partir de esta crítica, se comenzó a valorizar la participación de la población en todas las etapas mediante autodiagnósticos, la recuperación y revalorización de los recursos locales y la atención a las iniciativas comunitarias y la integralidad de los programas (Cáceres 1999). Inició así un momento de “colaboración” y trabajo conjunto entre académicos y organizaciones sociales dedicadas a la prevención en determinadas poblaciones.

Este paso de las intervenciones “desde fuera”, es decir, “desde” la comunidad académica, a un desenvolvimiento del trabajo de prevención “junto” a las comunidades ha colocado a estas últimas en otro lugar y le ha otorgado a las estrategias de prevención un sentido más ético y comprometido. Al respecto, hay que destacar los aportes de las investigaciones e intervenciones que se realizaron desde las propias comunidades (gays, lesbianas, sexoservidoras), las cuales, haciendo hincapié en la dimensión subjetiva, lograron poner en evidencia que los actos sexuales sólo pueden ser entendidos dentro de un contexto cultural y subcultural, y que una atención cuidadosa al significado y el

simbolismo podía propiciar una posibilidad de cambio en las prácticas sexuales entre los adultos (Vance 1997).

En los últimos años, la categoría de “vulnerabilidad social” ha permitido “articular el nivel macro de análisis de los procesos de desigualdad social con el nivel micro de la experiencia subjetiva, para dar cuenta de procesos de fragilización y de protección que posibilitan entender trayectorias individuales y colectivas en contextos históricos sociales más amplios” (Grimberg 2006). Por otro lado, el reconocimiento de la vinculación entre sexualidad y derechos ha colocado a ese Otro en una posición distinta, tanto en relación con el lugar que ocupa en los procesos como en la representación que se tiene de él. Se trata ahora de un sujeto que posee el derecho a ejercer y expresar libremente su sexualidad, y la capacidad para demandar, interpelar y ejercer su derecho a la salud.

Un último aspecto que cobra particular importancia en la actualidad es la problemática que enfrentan los pueblos originarios del norte, centro y sur de América ante el VIH/SIDA. La visibilidad de esta problemática ha ido creciendo a partir del año 2000, momento en que organismos internacionales como la Organización Panamericana de la Salud (OPS), el Fondo Mundial, el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés) comienzan a convocar a expertos y a otorgar fondos para documentar y analizar la particular vulnerabilidad de la población indígena frente al problema del VIH/SIDA. Con estas directrices internacionales, los gobiernos nacionales y locales, organizaciones civiles indígenas y no indígenas, y un sector de la academia comienzan a pensar en estrategias preventivas culturalmente adecuadas.

El involucramiento de las propias organizaciones indígenas en la puesta en marcha de los programas de prevención ha sido diferente en función de los contextos en que ha tenido lugar. En algunos casos, la co-labor inicia con la formulación misma del proyecto, la jerarquización de las líneas de acción, la distribución del presupuesto, la gestión total del

proyecto; en otros, la participación indígena es solicitada sólo en algunos momentos del proceso (Stival 2008). El activo papel de las organizaciones indígenas en países como Canadá, México, Estados Unidos, Nueva Zelandia, Australia, Chile, Perú, Brasil, entre otros, se ha consolidado con la formación de un Comité Internacional de Pueblos Indígenas frente al VIH/SIDA y la realización de dos Preconferencias Mundiales de Pueblos Indígenas/Originarios y Afrodescendientes frente al VIH/SIDA, las Sexualidades y los Derechos Humanos, llevadas a cabo en 2006 y 2008, respectivamente. Estos encuentros han sido fundamentales para denunciar que la pobreza, el racismo y la discriminación étnica son los principales factores que vulnerabilizan a los pueblos originarios, por lo que se requieren políticas públicas específicas para este sector de la población.

Asimismo, estas organizaciones indígenas se han posicionado política y críticamente a propósito de varias concepciones y formas de actuar vinculadas al modo en que la antropología y la epidemiología han realizado sus investigaciones. Cuestionan, así, que la antropología haya visto a los indígenas como “seres asexuados”, negando el homoerotismo y la diversidad sexual existente en las comunidades, así como el hecho de que los resultados de las investigaciones no regresen a los grupos indígenas. Del lado de la epidemiología, impugnan su sesgo tradicional, clasista y occidental, y proponen una epidemiología sociocultural que refleje la situación de la epidemia en contextos indígenas, a través de las historias de vida y no sólo de números.

Han reprobado, también, la manera en que se ha ido construyendo al sujeto indígena como alguien que no puede tomar decisiones y que, por lo tanto, es el Estado quien debe asumir las decisiones por ellos. Por lo mismo, demandan que la implementación de políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas cuente siempre con el “aval de éstos”, y que los antropólogos actúen como “acompañantes de los procesos”. Estos señalamientos expresan con claridad cómo están pensando los propios colectivos

indígenas las estrategias de colaboración, tanto con el Estado como con la academia, para enfrentar el problema del VIH/SIDA, situándose como sujetos activos en los procesos de construcción de conocimientos y estrategias preventivas (Gómez 2007).

Otro aspecto sobre el que quiero llamar la atención es el de las dificultades que surgen cuando tratamos de investigar cuestiones referidas a la sexualidad y la prevención del VIH/SIDA en grupos indígenas. Dos son los aspectos nodales que aparecen: el primero es el problema de la confiabilidad de la información recogida en contextos marcados por la dominación, la discriminación y/o la estigmatización de las comunidades o los colectivos (lo cual, por cierto, no es exclusivo de los grupos indígenas). La segunda problemática es la que surge cuando se investiga a grupos o comunidades que hablan otra lengua distinta a la del antropólogo o, aún en el caso en que el otro sea bilingüe, que su lengua materna no sea el español (Menéndez 2002).

Menéndez señala, al respecto, que esta última problemática es relevante si asumimos que el conocimiento antropológico se construye a partir de la relación intersubjetiva que se establece entre quien investiga y quien es investigado. Pero, ¿cómo forjar esta intersubjetividad cuando el dominio que tiene el antropólogo de la lengua del Otro es nulo y necesita de un intérprete para acceder a ella y, con más razón, en temas tan sensibles como la sexualidad? (2002). Según este autor:

[...] esta asimetría lingüística y social expresa las situaciones de desigualdad y diferencia dentro del propio trabajo de investigación o de investigación-acción como su parte intrínseca [...] desigualdad y diferencia que juega en las relaciones de trabajo con la población y cuyos significados no suelen ser incluidos en la producción y análisis de los textos a interpretar (Menéndez 2004: 104).

De esta manera, el no manejo de la lengua del Otro por parte del antropólogo confirma la condición de desigualdad y diferencia que atraviesa la relación de poder que se establece entre el científico y los sujetos de investigación, y que subalterniza a estos últimos técnica y profesionalmente (Menéndez 2004).

Reflexiones acerca de mi trabajo en curso

En este último apartado expondré algunas reflexiones relativas a mi actual experiencia de investigación-intervención, iniciada en Los Altos de Chiapas desde hace dos años. La investigación se titula “Migración, jóvenes indígenas y salud sexual y reproductiva en Los Altos de Chiapas. Desafíos y estrategias posibles en la prevención y atención del VIH/SIDA” y tiene como objetivo central identificar y documentar cuáles son las características del contexto socioeconómico y cultural que favorecen el fenómeno migratorio de jóvenes indígenas (mujeres y varones) de comunidades alteñas a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y que condicionan su vulnerabilidad frente a infecciones de transmisión sexual, incluido el VIH/SIDA.

Debo mencionar, en primer término, que este proceso de investigación no puede enmarcarse completamente en la línea epistémico-metodológica de las denominadas “metodologías participativas” o “investigación cooperativa” o “de co-labor”, en el sentido de que los sujetos de investigación se convierten en co-investigadores y, junto al investigador, deciden y priorizan la agenda misma de la investigación, participando desde el inicio en todas las etapas del proceso y, al final, en la elaboración de textos en co-autoría.⁷⁷

En esta investigación, como también lo expresa Masson respecto a su trabajo: “No fue desde el diálogo y la colectividad que se pensaron *inicialmente* las preguntas y temas de investigación” (en este libro, énfasis en el original). Se partió de un protocolo clásico de

⁷⁷ Una descripción y un análisis de ambos tipos de investigación pueden encontrarse en el capítulo de Pearce (en este libro) y en Leyva y Speed (2008).

investigación, con objetivos, preguntas, referentes teóricos y diseño metodológico planteado por mí en tanto que investigadora de una institución académica. Sin embargo, tenía muy claro, desde el inicio, la necesidad de involucrar a las y los propios jóvenes en distintos momentos del proceso de investigación. Su participación le ha ido otorgando un lugar importante a las preocupaciones, las opiniones y las construcciones de sentido de distintos grupos de jóvenes indígenas alteños respecto a diferentes problemáticas, vinculadas con aspectos de su salud sexual y reproductiva (SSR), para pensar desde allí qué tipo de información y recursos preventivos pueden realmente posibilitarles relaciones más igualitarias en el ámbito del ejercicio sexual.

Al diseñar y elaborar el protocolo, y al definir el problema de estudio, estaba consciente de que éste se inscribía dentro del ámbito de mi interés personal y profesional en trabajar aspectos ligados al cuidado de la salud sexual y reproductiva, interés que se remonta a por lo menos quince años atrás. A largo de esos años he investigado sobre problemas como el embarazo adolescente, la modalidad de atención médica en salud sexual y reproductiva en adolescentes y jóvenes, y las necesidades de las y los jóvenes en materia de servicios de consejería y atención. Queda claro, entonces, que fue mi interés personal y académico el que definió la agenda de la investigación y no las inquietudes, motivos o intereses de ningún colectivo juvenil.

Otro punto de partida fue el reconocimiento del valor de la contribución de las y los jóvenes al conocimiento que se iba a generar. Por ello, establecí una metodología que recupera la heterogeneidad de sus voces y fijé de antemano la pretensión de incidir de una manera horizontal con las y los participantes. Si bien contaba con experiencias anteriores de investigación en salud sexual y reproductiva con jóvenes, éstos pertenecían a sectores marginales de la ciudad de México, por lo que iniciar un trabajo con jóvenes indígenas me enfrentó a un gran reto. Al dar cuenta de las desigualdades en el ámbito de la salud sexual y reproductiva en este nuevo contexto no se trataba sólo de articular la dimensión de

género y de clase, sino también de tener muy presente la situación histórica de colonialismo y racismo que afecta a la población indígena y su “actualización” en las formas de vivir su sexualidad y reproducción.

En el momento inicial de la investigación establecí contacto con la Secretaría de Pueblos Indios (SEPI), que me posibilitó un primer acercamiento a sus becarios a partir del ofrecimiento de coordinar talleres sobre prevención de infecciones de transmisión sexual y VIH/SIDA (ITS/VIH/SIDA). De esta manera, entre mayo y noviembre de 2007 pude entrar en contacto con 400 estudiantes indígenas de ambos sexos. En el diseño de la dinámica del taller conjunté tanto mis intereses de investigación como de intervención, y en cada sesión explicité a las y los jóvenes ambas inquietudes. En el desarrollo de los talleres también participaron un estudiante de la maestría del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Sureste y tres jóvenes indígenas (dos mujeres y un varón) con experiencia en el trabajo de promoción de la salud en contextos indígenas.

La dinámica de los talleres tenía como principales objetivos recuperar los conocimientos y las experiencias de las y los jóvenes vinculados con la prevención de ITS/VIH/SIDA y reflexionar acerca de su particular vulnerabilidad en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, debido a su condición juvenil, étnica, de género y migrante. Al final de la sesión intentábamos responder a dudas e inquietudes que tenían las y los asistentes. Teniendo en cuentas las dificultades e inhibiciones para hablar de manera grupal acerca del ejercicio sexual, les pedíamos escribir de forma anónima sus preguntas, las cuales eran colocados en una canasta y eran los(as) propios(as) jóvenes participantes quienes respondían, a partir de sus conocimientos, en un diálogo horizontal.

Esta experiencia resultó invaluable, pues me posibilitó conocer de cerca la heterogeneidad de la juventud indígena chiapaneca. Me permitió, además, acercarme a jóvenes provenientes de distintas etnias, aunque en su mayoría eran tseltales y tsotsiles de

la región de Los Altos, de distintas edades, credos religiosos y nivel educativo. Algunos todavía vivían en sus comunidades de origen, otros, en cambio (los mayores y los que estaban en preparatoria y la universidad), vivían en San Cristóbal o en otras ciudades como Tapachula o Tuxtla Gutiérrez. Los varones de mayor edad habían acumulado más de una experiencia migratoria, no sólo por motivos de estudio sino también de trabajo, a distintos destinos en el interior de la República, como el caribe mexicano o Sinaloa.

Como resultado de este trabajo y gracias a un financiamiento del Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH/SIDA (Censida) elaboramos un conjunto de materiales educativos dirigidos a jóvenes indígenas migrantes en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas por motivos de estudio y/o trabajo. En el diseño y la elaboración de los contenidos de estos materiales también participaron los tres jóvenes indígenas. Se trata de un rotafolio con información sobre ITS/VIH/SIDA, un video, que a través de la historia de una joven fichera relata las circunstancias que llevan a algunas muchachas a ingresar en el circuito del fichaje y del trabajo sexual, y un audio en español, tseltal y tsotsil que refleja la falta de conocimientos, los miedos y los conflictos que enfrentan las jóvenes al llegar a San Cristóbal y al interactuar y/o ponerse de novias con jóvenes mestizos o indígenas (Freyermuth, Reartes y Zarco 2007).

En esta experiencia siempre tuve en cuenta las implicaciones de mi posición como académica, situación que me colocaba en una relación de poder respecto a los(as) jóvenes, y con más razón tratándose de temas muy sensibles y tabú como el inicio sexual, el ocultamiento de los noviazgos, el incesto vivido en las familias de origen, los distintos tipos de violencias padecidos tanto en las comunidades de origen como en la ciudad, los temores frente a embarazos o las experiencias traumáticas en casos de aborto. Si bien se trata de relatos e historias particulares, reconozco en ellos la expresión de una historia colectiva, marcada por experiencias de discriminación, opresión, marginación y expropiación.

A lo largo de este tiempo de trabajo junto a un grupo de jóvenes alteños pude darme cuenta de que las construcciones narrativas referidas a casi todas las dimensiones exploradas en los talleres se enmarcan en categorías dicotómicas como: el nosotras *versus* ellos (mujeres *versus* varones), el nosotros *versus* ellos (jóvenes que se han trasladado desde sus comunidades a la ciudad *versus* jóvenes que permanecen en la comunidad, así como jóvenes que se reconocen como pertenecientes a una comunidad *versus* jóvenes mestizos ciudadanos o jóvenes extranjeros), el antes y el ahora, y la comunidad *versus* la ciudad. De forma similar a lo planteado por Rappaport (en este libro), “empezamos a ver una constelación de formas dinámicas de identificación, que funcionaban dentro de un espacio intercultural que podía ser comprendido a través del uso de una oposición”. Estas categorías, en nuestro caso, aluden a criterios de identidad, de temporalidad y de territorialidad. Es a partir de ellas y tomándolas como base que pienso continuar reflexionando junto a los(as) jóvenes acerca de la problemática de la vulnerabilidad juvenil frente a los embarazos, las ITS/VIH/SIDA y las posibles estrategias de prevención.

He tratado de reconocer y plasmar en mi diario de campo las emociones que me suscitan las narrativas que aluden a la vigencia de relaciones asimétricas entre mujeres y varones en el ejercicio de la sexualidad y la reproducción, las responsabilidades diferenciadas genéricamente frente a los embarazos, la soledad y el aislamiento en la ciudad, el “olvido” de las familias hacia muchos de las y los jóvenes, la violencia vivida y soportada. Junto a estas emociones que duelen, otras me reconfortan, en particular cuando escucho el deseo y la fuerza de muchos de estos jóvenes en su aspiración por un proyecto de vida que dignifique su existencia.

Mi profundo interés por escuchar las dificultades, temores e incertidumbres de las y los jóvenes en su vida cotidiana en la ciudad y los conflictos a los que se enfrentan, derivados de las tensiones entre las normativas comunitarias, los proyectos y las

expectativas familiares *versus* los deseos personales, ha derivado en el establecimiento de vínculos afectivos con un número reducido de jóvenes (mujeres y varones) que han trascendido la dinámica de las entrevistas en el contexto de una investigación.

Un comentario final

En síntesis, esta contribución ha pretendido revalorizar la recuperación de la subjetividad y la reflexividad de los sujetos participantes en procesos de generación de conocimientos, en su calidad de elementos centrales y constitutivos, que posibilitan reconocer las condiciones políticas, contextuales y de poder que tienen lugar cuando realizamos un trabajo de campo en torno a temas tan sensibles como la sexualidad y con conjuntos sociales vulnerables por situaciones históricas y coyunturales. Si bien este trabajo no puede ser visto como una investigación colaborativa plena, con los alcances y las potencialidades de otros trabajos que forman parte de este mismo libro, considero que se trata de un inicio alentador de un proceso que, como una espiral, nos permite distintos acercamientos a la problemática de estudio, y también retrocesos, y nos lleva a formas de construcción de conocimiento con cada vez mayor participación, colaboración y beneficios para los conjuntos sociales junto a los que trabajamos.

Quisiera finalizar retomando a Mabel Grimberg cuando sostiene:

[...] que es el trabajo etnográfico a través de un intenso, continuo y activamente construido proceso de relación con los sujetos de estudio lo que permite abordar en profundidad aristas generalmente invisibilizadas en la vida social y contribuir a la crítica sistemática de las construcciones estigmatizantes y las prácticas discriminatorias que atraviesan los saberes y prácticas institucionales y posibilitan producir y reproducir procesos de desigualdad, discriminación y opresión social (2006: 31-54).

Bibliografía

- Achilli, Elena. 2005. *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde, Rosario.
- Aggleton, Peter y Richard Parker. 2002. *Estigma y discriminación relacionados con el VIH/SIDA: un marco conceptual para la acción*. PSRS-El Colegio de México, México (Documento de trabajo, 9).
- Alonso, Jorge y Rafael Sandoval Álvarez. 2009. "Cinco reflexiones de inicio que señalan algunos indicadores observados para proseguir la discusión". Documento para la discusión y reflexión colectiva posterior al Primer y Segundo Seminario Internacional Conocimientos, Poder y Prácticas Políticas, junio y agosto, México, Guadalajara, San Cristóbal de las Casas y Jalapa (inédito).
- Altork, Kate. 1995. "Walking the Fire Line: The Erotic Dimension of the Fieldwork Experience". En Don Kulick y Margaret Willson (eds.). *Taboo. Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*. Routledge, Londres y Nueva York, pp. 107-139.
- Amuchástegui, Ana. 1999. "Los sesgos de los investigadores en el campo de la sexualidad y la salud reproductiva". En Sondra Zeidenstein y Kirsten Moore (eds.). *Aprendiendo sobre sexualidad. Una manera práctica de comenzar*. The Population Council, IWHC, Nueva York, pp. 97-110.
- Blackwood, Evelyn. 1995. "Falling in Love with An-Other Lesbians: Reflections on Identity in Fieldwork". En Don Kulick y Margaret Willson (eds.). *Taboo. Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*. Routledge, Londres y Nueva York, pp. 51-75.
- Boivin, Mauricio, Ana Rosato y Victoria Arribas (comps.). 2006. *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Eudeba, Buenos Aires.

- Bolton, Ralph. 1995. "Tricks, Friends, and Lovers: Erotic Encounters in the Field". En Don Kulick y Margaret Willson (eds.). *Taboo. Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*. Routledge, Londres y Nueva York, pp. 140-167.
- Cáceres, Carlos F. 1999. "Dimensiones sociales y relevantes para la prevención del VIH/SIDA en América Latina y el Caribe". En José Antonio Izazola (ed.). *El Sida en América Latina y el Caribe. Una visión multidisciplinaria*. Funsalud, México, pp. 217-246.
- Clifford, James. 1995. *Dilemas de la cultura*. Gedisa, Barcelona.
- Gearing, Jean. 1995. "Fear and Living in the West Indies. Research from the Heart (as Well as the Head)". En Don Kulick y Margaret Willson (eds.). *Taboo. Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*. Routledge, Londres y Nueva York, pp. 186-218.
- Freyermuth, Graciela, Diana L. Reartes y Ángel Zarco Mera. 2007. *De la comunidad a la ciudad. Jóvenes indígenas protegiéndose del VIH/SIDA y otras ITS*. Guía para el uso de materiales educativos. Censida, CIESAS, San Cristóbal de Las Casas.
- Gómez Regalado, Amaranta. 2007. Entrevista, hecha por Víctor Hugo Robles. Chile. En línea: <http://www.mums.cl/sitio/contenidos/entrevista/ent_2008_09_01.htm> (última consulta: 25 de agosto de 2008).
- Grimberg, Mabel. 2006. "Contextos de vulnerabilidad social al VIH-SIDA en América Latina. Desigualdad social y violencias cotidianas en jóvenes de sectores subalternos". *Thule. Revista Italiana di Studi Americanistici*, núm. 20-21. Centro Studi Americanistici "Circolo Amerindiano", Perugia, pp. 31-54.
- Guber, Rosana. 1991. *El salvaje metropolitano*. Legasa, Buenos Aires.
- Jackson, Jean. 2000. "Trabajo de campo". En Thomas Barfield (ed.). *Diccionario de antropología*. Siglo XXI, México, pp. 516-518.

- Killick, Andrew P. 1995. "The Penetrating Intellect: On Being White, Straight and Male in Korea". En Don Kulick y Margaret Willson (eds.). *Taboo. Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*. Routledge, Londres y Nueva York, pp. 58-80.
- Kulick, Don. 1995. "Introduction. The Sexual Life of Anthropologists: Erotic Subjectivity and Ethnographic Work". En Don Kulick y Margaret Willson (eds.). *Taboo. Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*. Routledge, Londres y Nueva York, pp. 1-28.
- y Margaret Willson (eds.). 1995. *Taboo. Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork*. Routledge, Londres y Nueva York.
- Lewin, Ellen y William L. Leap (eds.). 1996. *Out in the Field. Reflections of Lesbian and Gay Anthropologist*. University of Illinois, Urbana.
- Leyva Solano, Xochitl y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.
- Lins Ribeiro, Gustavo. 1998. "Descotidianizar, extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En Mauricio Boivin, Ana Rosato y Victoria Arribas (comps.). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Eudeba, Buenos Aires, pp. 227-231.
- Macleod, Morna. En este libro. "Género, análisis situado y epistemologías indígenas: descentrar los términos del debate". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.

- Manderson, Leonore, Linda Rae Bennett y Michelle Sheldrake. 1999. "Sex, Social Institutions and Social Structure: Anthropological Contributions to the Study of Sexuality". *Annual Review of Sex Research*, vol. 10. SSSS, Allentown, pp. 184-209.
- Marcus, George E. y Dick Cushman. 1992. "Las etnografías como textos". En Carlos Reynoso (comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Gedisa, Barcelona.
- Markowitz, Fran y Michael Ashkenazi (eds.). 1999. *Sex, Sexuality and the Anthropologist*. University of Illinois, Urbana.
- Masson, Sabine. En este libro. "Transformación de la investigación desde las prácticas feministas poscoloniales. De vuelta a mi experiencia etnográfica y activista con Tzome Ixuk". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.
- Menéndez, Eduardo L. 2002. "De la reflexión metodológica a las prácticas de investigación". En Francisco J. Mercado, Denise Gastaldo y Carlos Calderón (comps.). *Paradigmas y diseños de la investigación cualitativa en salud. Una antología iberoamericana*. Universidad de Guadalajara, UANL, Osakidetza, Asociación Médica de Jalisco, IJC, México, pp. 91-131.
- Morrison, Ken. 2006. *Romper el ciclo: estigma, discriminación, estigma interno y VIH*. USAID, Washington.
- Nichter, Michel. 2006. "Reducción del daño: una preocupación central para la antropología médica". *Desacatos*, núm. 20. CIESAS, México, pp. 109-132.
- Nieto, José A. 1996. "Antropología de la sexualidad. Erotofobia y erotofilia". En Joan Prat y Ángel Martínez (eds.). *Ensayos de antropología cultural*. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat. Ariel, Barcelona, pp. 356-368.

- Paiva, Vera. 2008. Ponencia. Seminario Sexualidad: Salud, Derechos y Moralidades, Mesa 2: Ética, política e investigación en sexualidad. CLAM, Río de Janeiro. En línea: <www.clam.org> (última consulta: 20 de mayo de 2009).
- Pearce, Jenny. En este libro. "Avanzamos porque estamos perdidos'. Reflexiones críticas sobre la coproducción de conocimiento". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.
- Rappaport, Joanne. En este libro. "Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.
- Reartes, Diana y Elena Castañeda. 2001. "Tabú. Sexo, identidad y subjetividad erótica en la antropología". *Desacatos*, núm. 6. CIESAS, México, pp. 200-203.
- Rosaldo, Renato. 1991. *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Conaculta, Grijalbo, México.
- Stival, Matías. 2008. "El problema VIH-SIDA en las poblaciones tobas (qom) de Rosario". *Revista de la Escuela de Antropología*, vol. XIV. Escuela de Antropología-UNR, Rosario, pp. 121-136.
- Suárez, Liliana y Rosalva Aída Hernández Castillo (eds.). 2008. *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, Madrid.
- Szasz, Ivonne y Ana Amuchástegui. 1996. "Un encuentro con la investigación cualitativa en México". En Ivonne Szasz y Susana Lerner (comps.). *Para comprender la*

- subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad.* El Colegio de México, México, pp. 17-30.
- Vance, Carole. 1997. "La antropología redescubre la sexualidad: un comentario teórico". *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 12, núm. 1-2. El Colegio de México, México, pp- 101-128.
- Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica.* Trotta, Madrid.
- Warren, Carol A. B. 1988. *Gender Issues in Field Research.* SAGE, Thousand Oaks.
- Willson, Margaret. 1995. "Afterword, Perspective and Difference: Sexualisation, the Field, and the Ethnographer". En Don Kulick y Margaret Willson (eds.). *Taboo. Sex, Identity and Erotic Subjectivity in Anthropological Fieldwork.* Routledge, Londres y Nueva York, pp. 251-275.
- Wolf, Diane L. (ed.). 1996. *Feminist Dilemmas in Fieldwork.* Westview Press, Boulder.

Capítulo 7

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

María Bertely Busquets
bertely@ciesas.edu.mx

Los fines políticos de la antropología

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

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

Al ser el indígena una parte constitutiva de la invención nacional, la antropología se institucionalizó no sólo por su participación en la creación de las Casas del Pueblo, las Escuelas Rurales y las Casas del Estudiante Indígena –entre otros dispositivos destinados a las poblaciones indígenas y campesinas–, sino por su incidencia en todo el sistema educativo nacional. En el periodo posrevolucionario las investigaciones de muchos antropólogos se enfocaron en la definición de las políticas, los proyectos y las acciones que debían desarrollar las Misiones Culturales, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y, más tarde, el Instituto Nacional Indigenista y la Dirección General de Educación Indígena.

Estas instituciones –y la propia antropología– enfrentaron con distintos énfasis diversas disyuntivas. Por una parte, buscaron promover *desde arriba*, a partir de los resultados de sus estudios, la incorporación e integración intencional, sistemática e inducida de los indígenas a la nación mexicana (Aguirre Beltrán 1982, 1992, De la Fuente 1964, 1965). Pero por la otra, con base en sus recorridos y pesquisas en el campo, estos antropólogos también reivindicaron la historia, las tradiciones y la riqueza cultural y lingüística de los pueblos indígenas y, en algunos casos, reconocieron su capacidad de control sobre sus propias expresiones culturales y la incorporación de nuevas informaciones, conocimientos y prácticas (Bonfil Batalla 1987). Todo ello en medio de una tensión constante entre dos modelos de desarrollo nacional: el obrero-industrial y el agrario-campesino.⁷⁸

En la actualidad, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, entre otras instancias, suman a sus retos nuevas disyuntivas planteadas por los antropólogos de vanguardia influidos por la tendencia

⁷⁸ En las últimas etapas del Estado interventor se dio un debate entre aquellos estudiosos que auguraban la proletarianización del campesinado –como Roger Bartra (1978)– y quienes, en contraste, sostenían que la población rural empleada por un capitalismo imperfecto reproduciría las pequeñas unidades campesinas –como Armando Bartra (1979a, 1979b).

multiculturalista predominante. Dicha tendencia convierte el conflicto intercultural en convivencia global armónica, transforma el ejercicio del poder y la dominación histórica en tolerancia, diálogo y respeto entre las culturas y, además, fomenta una integración de corte neoliberal a través de la alabanza a las sociedades abiertas y a las identidades múltiples, híbridas, flexibles y fragmentadas.

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

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

En oposición a la antropología convencional, a últimas fechas se han fortalecido y renovado los sentidos políticos de una nueva praxis social y antropológica. Esta praxis, definida como “el conjunto de actividades humanas susceptibles de transformar un espacio social y de modificar las relaciones sociales” (Baronnet 2009), es motivada no sólo por razones académicas o de Estado, sino por los movimientos de descolonización que surgen desde mediados del siglo XX (Leyva y Speed 2008). Estos movimientos irrumpen como reacción a los procesos de homogenización nacional, caracterizados por el ejercicio de la dominación objetiva y subjetiva sobre las poblaciones indígenas (Gasché 2008a, 2008b) y, en las últimas décadas, como respuesta a un proceso de globalización paradójico.

Como expresión de estas paradojas y en términos económicos, el proceso de globalización incentiva la explotación indiscriminada de los recursos naturales en las

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

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

De algún modo, la globalización contrahegemónica, el embate entre modelos culturales alternos y la lucha por la emancipación social contra todas las formas de poder son algunos de los signos del *mundo alterno*. Y para la construcción de este mundo, las antropologías que podríamos definir como alternas retoman perspectivas previas, como la pedagogía libertaria (Freire 1970), la investigación-acción participativa (Fals Borda 1979), la crítica a la relación entre las antropologías centrales y periféricas (Cardoso de Oliveira 1990) y los planteamientos anticoloniales (Fanon 1963). Algunas de estas perspectivas postulan también la crisis de la ciencia social hegemónica y la

irrupción de nuevos géneros narrativos, como es el caso de la *antropología posmoderna* (Clifford y Marcus 1986), así como otros enfoques que buscan superar el subjetivismo interpretativo, la relatividad y los excesos individualistas a que conducen estas innovaciones.

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

Además de contribuir a la emancipación social, la *co-labor* sedimenta la vida social. Este aporte encarna en el trabajo de *co-teorización* y coautoría entre indígenas y no indígenas, reportado en proyectos realizados en Colombia, Brasil y México (Rappaport 2007, Rappaport y Ramos 2005, Lindenberg 1996, Podestá 2002, 2007, Bertely, 2004, 2008c y 2009, Köhler en este libro).⁷⁹ Ello hace que la activa participación política y ciudadana derivada de esta praxis se relacione de modo directo con la

⁷⁹ En el campo de la ciencia política el cambio de siglo exige lo que Sergio Zermeño (2005) define como *sedimentación de lo social* –entendida ésta como la capacidad que tienen las comunidades de participar activamente en la vida democrática, ciudadana y en el ejercicio pleno de sus derechos–, así como una *democracia activa*, en la que los derechos no sólo se exigen, sino que se ejercen en la vida práctica (Gasché 2008a, 2008b).

transformación de los principios y los códigos éticos y disciplinarios que rigen el trabajo antropológico convencional.

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

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

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

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

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

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

escolarización, con base en una legitimidad *desde abajo*, alterna, previa y, en algunos casos, opuesta a la que pretenden imponer el Estado y otras agencias externas.

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

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

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

por escrito, mientras que la antropología descolonizadora valida estos y otros resultados a partir de los procesos de co-teorización implicados (Rappaport 2007) y sus expresiones prácticas.

Experiencias de autoría y coautoría: algunos contrastes

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

Un antropólogo convencional puede llegar a desnaturalizar lo naturalizado en sus indagaciones empíricas e interpretaciones, como es el caso de los estudios que se realizan en torno a las poblaciones indígenas que migran a las grandes metrópolis (Bertely 1998b). En contraste, el que trabaja en colaboración con los migrantes tiende a descolonizar lo naturalizado, porque establece con ellos compromisos morales y juicios críticos acerca de sus derechos y condiciones reales de vida y trabajo. El antropólogo descolonizador devela, en colaboración con los migrantes, el espejismo y la dominación subjetiva y objetiva que se esconde detrás de estos procesos de movilidad poblacional que, lejos de ser naturales, desarraigan a las personas, libran sus territorios y recursos a la explotación en favor de intereses ajenos y parecen resultar funcionales a la flexibilización del mercado de trabajo. Así, no sólo estudia los efectos de la migración en las poblaciones indígenas transnacionalizadas, también la pone en cuestión (Bertely 2008b). Además, más allá de los contextos políticos de producción que intervienen en

estas opciones, el antropólogo expuesto a uno u otro modelo valora en distinto grado su involucramiento personal con los pueblos y organizaciones indígenas.

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

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

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

Como se describe en un artículo que publiqué con Raúl Gutiérrez (2008), la trayectoria de la UNEM inició en 1995 cuando un grupo de educadores mayas reunidos en un curso del Programa del Educador Comunitario Indígena (PECI) –la mayoría de ellos, en aquel entonces, eran bases de apoyo zapatistas– se planteó la necesidad de formular una propuesta alternativa de educación para las comunidades indígenas del estado de Chiapas. Los educadores, comisionados por sus respectivas comunidades a través de actas de asamblea, conformaron la UNEM con el objetivo de “implementar una profunda reforma del proceso educativo básico que combina la teoría y la práctica bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas” (UNEM 1999: 4). Desde entonces contaron con el apoyo de diversas instituciones y organizaciones como el CIESAS, Dana A.C., las Regiones Autónomas Pluriétnicas (RAP), entre otras.

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

Las iniciativas de la UNEM se desarrollan, desde entonces, en el marco de una constante tensión política generada por la forma que ha adoptado su lucha en el campo educativo. Los educadores indígenas, impulsados por un importante movimiento social y comunitario sustentado en el movimiento zapatista, dirigieron sus esfuerzos iniciales hacia la educación autónoma, aunque luego del incumplimiento de los Acuerdos y no obstante la ruptura del diálogo, sus integrantes mantuvieron su lucha por el reconocimiento oficial de su modelo pedagógico. No obstante esta tensión, que ha generado severas críticas con respecto al acercamiento de esta organización al

oficialismo, así como a distintas agencias de financiamiento internacional como la Fundación Ford, el posicionamiento ambiguo de la UNEM entre el Estado, las organizaciones no gubernamentales, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y las mismas agencias financieras frente a las cuales nunca ha declinado, le ha permitido mantener un alto margen de autonomía y lograr posicionarse como una organización vanguardista en el terreno educativo. Estos logros se deben a que de 1995 a la fecha (2009), la UNEM ha movilizado diferentes tipos de apoyo financiero, político, simbólico y académico a favor de un proyecto que se mueve en los márgenes del Estado, con el objetivo de transformarlo *desde dentro* por medio de diferentes estrategias de lucha y constantes negociaciones tanto en espacios oficiales como al interior del mismo neozapatismo.

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

Con ésas y otras iniciativas se comenzaron a gestar en México modelos educativos alternos a los oficiales, bajo el control de las comunidades y con la mediación de los catequistas y los delegados de los ejidos indígenas, que han abogado, entre otros derechos, por el control comunitario y la restitución de los territorios originales, así como por la solución a demandas agrarias (Baronnet 2009). En relación con precedentes de culturas escolares otras y de la figura de los maestros-campesinos, algunos reportados más allá de nuestras fronteras (Paz 2009), debe reconocerse el papel que desempeñó en Chiapas el Congreso Indígena llevado a cabo en San Cristóbal de Las Casas en 1974.

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

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

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

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

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

Hablar de *interculturalidad* es mucho más sencillo que vivirla en la vida práctica. Como resultado de la experiencia en la que participé en una etapa inicial, cuya responsabilidad y continuidad estuvo a cargo de dos colegas no indígenas,⁸⁰ corroboré la importancia de la co-labor para un aprendizaje intercultural dirigido a la emancipación social y la descolonización de los saberes y supuestos occidentales. Co-laborar, en ese sentido, significó para los no indígenas involucrados co-participar con los educadores indígenas en la co-teorización y coautoría de un diseño curricular alternativo, sustentado éste a su vez en la participación activa de los primeros y de otros educadores-campesinos en las

⁸⁰ Me refiero a mis colaboradores no indígenas, los maestros en antropología Raúl Gutiérrez Narváez, del CIESAS, y Stefano Sartorello, doctorando de la Universidad Iberoamericana, que colaboraron con la UNEM y otros educadores independientes en el diseño del currículum de educación intercultural y bilingüe para el nivel primario. Este currículum está basado en los conocimientos y los significados indígenas, evidenciados por medio de actividades prácticas que realizan los comuneros en los ambientes naturales donde obtienen recursos específicos para ser transformados con técnicas y herramientas propias, y con determinados fines laborales, productivos y ceremoniales. Todo ello en atención al método inductivo intercultural, la perspectiva sintáctica de la cultura y el interaprendizaje entre indígenas y no indígenas planteados por Jorge Gasché (UNEM *et al.* 2009).

actividades que realizan los comuneros, incluidas aquellas relacionadas con el trabajo en la milpa, la autorreproducción familiar y los actos festivos y ceremoniales.

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

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

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

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

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

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

Un fragmento del taller

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

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

En el transcurso de los talleres, la construcción del currículum de la UNEM se fue concretizando mediante una *vivencia intercultural compartida*, en la que indígenas y no indígenas co-participaron en la producción de un currículum multivocal, fundado en *interaprendizajes* y acuerdos. El currículum co-producido en castellano entre los educadores bilingües con distintos grados de competencia lingüística en tres lenguas mayas, además de ser hispanohablantes, y nosotros, como sus colaboradores monolingües en español y conocedores de otras lenguas, retomó en parte la experiencia metodológica desarrollada con la misma UNEM en un proyecto anterior (Bertely 2007a), inspirado también en un estudio similar llevado a cabo por Antonio Paoli en Chiapas (2003). De este modo, aunque ambas investigaciones consideraban el uso de las lenguas mayas y del español como vías para la explicitación de los ámbitos de sentido propiamente indígenas, Paoli había partido del análisis sociolingüístico de los

actos de habla y de las composiciones sintácticas en sus “respectivos contextos de legitimidad” (Paoli 2003: 17) mientras que nosotros, debido a nuestro analfabetismo en las lenguas mayas no podíamos proceder del mismo modo. Gracias a este reto comunicativo generamos, desde entonces, una estrategia metodológica que garantiza la intercomprensión entre hablantes bilingües competentes y sus contrapartes hispanohablantes.

Con el respaldo de nuestro bagaje teórico y metodológico, pero sobre todo a partir de mutuas intuiciones apoyadas en el método inductivo intercultural propuesto por Jorge Gasché, construimos una estrategia de intercomprensión intercultural que supone una ida y vuelta entre la oralidad y la escritura en lenguas indígenas y en español⁸¹ al interior de equipos integrados por maya-hablantes, y entre la oralidad en lenguas indígenas y la oralidad y la escritura en español en los grupos de co-labor conformados por indígenas y no indígenas (Bertely 2007a). La organización social del taller que se expone a continuación, como en otros casos, se caracterizó además por el hacer y el aprender haciendo, la participación de todos en la co-labor, así como la aplicación del método inductivo intercultural antes mencionado (Gaché 2008a, 2008b).

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

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

⁸¹ No se explica con más detalle este proceso de ida y vuelta por límites de espacio.

llevó a cabo al interior del equipo de co-labor conformado por indígenas y no indígenas. Recurriendo al uso eventual de alguna de las lenguas indígenas en la comunicación entre ellos,⁸² y del español en el diálogo también entre ellos y con sus colaboradores hispanohablantes, un educador tsotsil expuso en la pantalla el siguiente texto:

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

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

A continuación se puede mostrar el ejemplo de los trabajos con el sistema numérico y operaciones mayas en la lengua tseltal y en español, mostrando las diferencias y las

⁸² Al igual que se hizo en el artículo, se omiten los diálogos en lengua indígena entre los educadores, los cuales resultan necesarios para el análisis puntual y más profundo de esta experiencia de co-labor.

funciones racionales de las operaciones. Se dio una explicación sobre la numeración indígena *tseltal* y las funciones que contiene por las agrupaciones. 20 equivalente al primer hombre con continuación del conteo al segundo hombre que es 40 y, consecutivamente, hasta 400:

20: *tajb* es el primer hombre

40: *cha winik* es el segundo hombre

60: *ox winik* es el tercer hombre

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

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

A partir de esta intervención se generaron los siguientes aportes:

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

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

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

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

No indígena 1: Hay que explicitarla entonces.

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

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

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

Ch'ol: Tenemos que investigar más, hay muchas cosas que podemos descubrir. La numeración lo va diciendo de acuerdo a su forma, su uso, su característica. En la numeración maya, una raya, que vale 5, se representa con una raya horizontal.

No indígena 1: Hay que investigar en las fuentes arqueológicas, en los trabajos que ya están.

Tsotsil: Depende mucho de la forma, los clasificadores mayas dependen de la forma.

Tseltal: Recordemos que antes no se tenía la necesidad de medir el tiempo con reloj, había otros indicadores, el sol, el canto de los pájaros.

No indígena 2: Quizás cada campo de nuestro currículum supone el conflicto entre dos tipos de conocimientos.

No indígena 3: En un apartado del currículum abrimos un espacio de reflexión acerca de los conflictos que se dan al articular los dos universos. ¿Vemos lo que sistematizó Francisco?

Después de estas intervenciones, Francisco describió una actividad que realizó en una comunidad ch'ol. Este educador mencionó que aunque no todo lo aprendido

tenía que ver con las matemáticas, una parte de la actividad podía trabajarse de manera integrada:

La presencia de las matemáticas en las diversas actividades sociales de los pueblos indígenas es una realidad que en las conversaciones diarias se está debilitando, sustituyendo con las numeraciones en español. La nueva propuesta de las comunidades es tratar de rescatar los elementos vitales de la cultura y heredarle a la futura generación una conciencia de lucha y de ser ciudadanos indígenas.

En unas de las actividades escolares realizadas en nuestras escuelas, partiendo de las actividades sociales de los padres de familia, encontramos lo siguiente.

Decidimos realizar una actividad de pesca en el río con los niños, donde la participación de los padres de familia era muy importante porque: a) con la ayuda de los padres reunimos los materiales que necesitábamos: bolsas, anzuelo, cordel, carrizo y gusanos, y b) los padres nos enseñaron las siguientes normas:

- ¡No orinar el agua! ¡Si lo hacemos una serpiente nos va a espantar!
- Hay que ir a pescar cuando se tiene hambre, para que el *Ajaw* envíe sus peces para que lo agarremos.
- No pescar en exceso. Si lo hacemos se secará el río.
- No hablar mucho ni acercarse mucho a la orilla del río, porque los peces escucharán y verán nuestro reflejo dentro del agua y no se acercarán.

Después de esto partimos al río.

Llegando los padres nos enseñaron cómo colocarle la comida en el anzuelo y cómo lanzarlo al agua. Y cómo agarrarlo para que no se mueva mucho la barra y estar muy atentos para sentir si el pez jala el anzuelo.

Después de largo rato al ver que después de tantos intentos no logramos agarrar ni uno, los niños decidieron cambiar el tema y fuimos a pepenar caracol. Cada quien con

su bolsa. Como de por sí los niños ya saben equilibrarse en la corriente del agua no tuvieron mucha dificultad en hacerlo. Los niños muy animados se divertían pepenando caracol.

La promotora dijo: “¡A ver, párenle!” Cada quien que cuente cuántos caracoles tienen en la bolsa. Como ya estamos tan acostumbrados de contar en el castellano lo hicieron en español.

Y la promotora dijo: “Si estamos hablando en nuestra lengua contemos en ella”.

Ya dijeron: “*Waxaque’b, lajune’b, lajune’b soc che’b*”, que en nuestra lengua no se dice “*lajune’b soc che’b*” –esto está castellanizado–, sino se dice “*lajchaye’b*”, aclara la promotora. Después continuaron pepenando.

Pasando otro tiempo repitieron la misma actividad dos veces más, vimos que ya tenían suficientes en las bolsas. Decidimos dejar de pepenar. La promotora les dijo a los niños que cada quien buscara hojas anchas para tenderlas a la orilla del río. Y cada uno se puso a contar la cantidad de caracoles que lograron juntar. Como era algo lo agruparon de 5 en 5 –“*lasyomik tajo’jo’e’b*”– y de 20 en 20 –“*soc ta tajb ta tajb*”.

Le costó un poco a la promotora ya que también no ha practicado mucho de contar en sistema vigesimal y en lengua ch’ol. Y ahí aprendimos a contar hasta los 400, aunque los niños no llegaron hasta ahí. Pero después de diversas actividades como ésta lograrán aprender. Les dijimos también que la concha de caracol que juntamos tiene una forma cónica y espiral –*bech’bil*.

Después lo lavamos bien y lo colocamos en la olla con agua limpia, le agregamos sal, hierba santa. Y lo colocamos en el fuego. Mientras estaba hirviendo el agua, los niños dibujaron todo lo que vieron: las plantas y los animalitos que están adentro del agua. Dibujaron un caracol nombrando las partes de su cuerpo y relacionaron lo que vieron, clasificando los vivos y los no vivos –abióticos y bióticos. Todos los que son acuáticos.

Cuadro 1

<i>Bióticos</i>	<i>Abióticos</i>
Chay	Ton
Puy	Ik'
Nep'	Ja'
Xex	Lum
Paluja'	Xojo'bal
Xch'uch'	

En esta actividad dos niños de 4 años estaban tan animados que en vez de escribir, porque no sabían, pasaron a dibujar mientras los mencionaban. Y los más grandes le escribieron su nombre al lado del dibujo. Dibujaron también el río desde donde nace y hasta donde se desemboca; sería como la hidrografía regional. Le escribieron los nombres de los arroyos que se juntan con el río Lumija'. Y también escribieron los nombres de las comunidades que atraviesa, pero esto ya no lo terminamos y lo dejamos de tarea, porque nos avisaron que ya se había cocido el caracol. Y fuimos a comer. Para terminar, nos despedimos escribiendo en el pizarrón las sustancias nutritivas que nos da el caracol: proteínas, hierro, calcio, magnesio, vitamina C, zinc y yodo, además de ser bajo en calorías. Y si le ponemos sal contiene fluoruro de potasio. Así terminamos nuestro taller con los niños.

En el taller surgieron algunos comentarios:

Ch'ol: En nuestra filosofía indígena todo tiene vida, las piedras también, y eso se contradice con la ciencia occidental, donde hay seres vivos y seres no vivos.

No indígena 2: Ahí está el conflicto que se mencionó antes.

No indígena 1: En nuestra propuesta todo parece integrado, los campos se trabajan a la vez a partir del área integradora Sociedad-Naturaleza.

No indígena 3: Jorge Gasché señalaba que aunque es un currículum integral, hay metodologías diferentes dependiendo del campo. Esto es necesario para aprender competencias específicas. También hay que pensar en la dosificación.

No indígena 2: Es un currículo integral pero cada campo tiene una didáctica específica. ¿Cómo debemos de dosificar? ¿Qué debemos de enseñar a los niños? ¿Qué ampliaciones ofrece la escuela asumiendo que el niño ya sabe hacer? Que lo hagan mejor, que tenga conocimientos más amplios, que un niño de seis años se apoye en lo que hace uno de ocho. Ésta es una forma de dosificar los contenidos. Hay que hacer tareas cada vez más complejas.

Ch'ol: Hay que trabajar más en la profundización.

Tsotsil: Como maestros estamos acostumbrados a tener una guía en los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública.

No indígena 1: Lo que hace falta es aplicar el proceso de explicitación de conocimientos, la ampliación y después el proceso de articulación.

Ch'ol: Eso es lo que hay que cuidar, para que las Tarjetas de Autoaprendizaje y el currículum escolar no se transformen en un material como el del Conafe.

No indígena 3: Debemos prepararnos en el método inductivo intercultural.

No indígena 1: Es que hay que cambiar el hábito de enseñanza. Hay que transformar a los educadores.

No indígena 2: [...] pero queremos demostrar que nuestros niños tienen los mismos conocimientos que cualquier otro niño de la República. Si estamos hablando de equidad, debemos asumir que se están formando como cualquier otro niño.

No indígena 1: ¿Estamos cumpliendo con los estándares nacionales? Eso debemos de demostrarlo, necesitamos evidencias. Y recordar lo que me decía Juan, de preguntar a los padres cómo ven la nueva educación. Hay que pensar cómo vamos a evaluar, cuáles son nuestros indicadores de evaluación. ¿Los de la SEP? ¿Se trata de dos tipos de indicadores? ¿Articulados?

No indígena 3: Yo no lo pensaría tanto a partir de la certificación, sino porque es una demanda de las comunidades de acceder al conocimiento científico occidental, para mejorar su vida. Pero: ¿cuáles conocimientos vamos a trabajar? Los que nos sirven para la comunidad. Habría que hacer una lista de los conocimientos occidentales que se podrían trabajar.

Ch'ol: Pero si se ve, por ejemplo lo del civismo, matemáticas y los demás campos, sí estamos cumpliendo con eso.

No indígena 1: Lo estamos cumpliendo desde lo propio.

Tsotsil: Pero en algunos campos hay conflicto. Se dice que el cangrejo que no vive en el agua no se puede comer, porque se ha ido de su medio, porque se ha salido de su hábitat. Se dice que la mujer que come este cangrejo puede irse al Norte, ir con otro hombre, salir de su comunidad. Ese es el significado indígena.

Algunos resultados

A partir de talleres como éste se fue construyendo el currículum multivocal de la UNEM (UNEM *et al.* 2009). La co-labor, el esfuerzo de co-teorización y la coautoría entre indígenas y no indígenas, así como el interaprendizaje, la inducción intercultural y la producción desde abajo estuvieron siempre presentes. Este proceso se plasma por completo en el currículum publicado, pero reproduzco textualmente en particular el apartado 5.7 dedicado al pensamiento lógico matemático para que los lectores de este artículo valoren el potencial de la coautoría en la construcción de experiencias descolonizadoras.

En nuestra propuesta educativa asumimos que las matemáticas son “un producto cultural, históricamente surgido del desarrollo del conocimiento humano para satisfacer distintas necesidades sociales” (Gorgorió, Prat y Santesteban, cit. en Goñi 2006: 7). Para nosotros las matemáticas son una creación cultural propia de cualquier sociedad

humana. En cada cultura las matemáticas han sido creadas para dar respuestas a necesidades prácticas y para resolver problemas de la vida cotidiana en sus entornos de vida (Gorgorió, Deulofeu y Bishop 2000). Sus normas, reglas y lógicas específicas se establecen en relación con las formas sociales y culturales de entender, practicar y valorar el conocimiento matemático. Como sostienen varios estudiosos de etnomatemáticas (véase al respecto los trabajos desarrollados por el International Study Group on Ethnomathematics-ISGEM), no existen matemáticas universales en sí, sino que existen matemáticas culturalmente situadas, contextualizadas, localmente significativas.

Las matemáticas tienen una profunda relación con la cultura y si ésta no se toma en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en la escuela, “pueden convertirse en un mecanismo de pérdida de identidad cultural en la medida que, junto con las matemáticas, se enseñan y se aprenden patrones culturales que son extraños a las propias culturas” (Goñi 2006: 5).

En nuestros pueblos tseltales, tsotsiles y ch’oles, las matemáticas se entienden, se valoran y se practican desde una concepción cultural propia y por medio de instrumentos y técnicas endógenos que utilizamos para encontrar soluciones a los problemas de la vida real. Las matemáticas se utilizan cotidianamente, aplicándose en actividades prácticas, vivas, sean éstas actividades sociales, productivas, rituales o recreativas. De hecho, en la vida cotidiana, la mayoría de nuestras comunidades tseltales, tsotsiles y ch’oles siguen utilizando formas propias de contar, medir, pesar, intercambiar, localizar, etc.; por ejemplo cuando siembran la milpa, hacen trampas, pepenan caracoles en el río, cosechan café, construyen casas, venden sus productos en los mercados locales, entre otras actividades que se realizan cotidianamente.

Durante estas actividades, los habitantes de nuestras comunidades suelen utilizar números, medidas, unidades de volumen, clasificadores numéricos, etc., en sus lenguas maternas. Por medio de estos usos y de estas prácticas, nuestras matemáticas siguen estando vivas, no han caído en desuso. Sin embargo, es un hecho que paulatina pero

progresivamente el español está siendo cada día más usado en muchas actividades cotidianas que se realizan en nuestras comunidades, desplazando poco a poco nuestras formas propias de expresar y utilizar las matemáticas, sobre todo cuando nos relacionamos con el mundo *kaxlan* para vender nuestros productos, delimitar oficialmente las tierras de nuestras comunidades, comprar herramientas para el trabajo agrícola, etc.

[...] De hecho, las grandes dificultades que nuestros hijos encuentran en las clases de matemáticas que les imparten en las escuelas oficiales, así como su mal aprovechamiento académico en una materia que aplicada a la vida cotidiana practican y manejan de manera exitosa en las actividades sociales⁸³ que realizan cotidianamente, no se puede imputar únicamente a factores cognitivos, como suelen hacer los maestros oficiales cuando tachan a nuestros hijos de burros por no lograr entender las matemáticas abstractas y descontextualizadas que ellos les quieren inculcar. Nos queda claro que, de esa manera, estos supuestos mentores sólo proyectan sus representaciones negativas acerca de los niños indígenas, sus pueblos y culturas, ignorando los grandes aportes al conocimiento matemático universal realizado por nuestras civilizaciones antes de la Conquista y del sucesivo aniquilamiento de algunos de los principales hallazgos de nuestras culturas.

Es por eso que en esta propuesta educativa queremos revalorar nuestras formas propias de pensar y de hacer matemáticas, recuperar las bases filosóficas y las técnicas de cálculo (aplicadas a la suma, resta, multiplicación, división, extracción de la raíz cuadrada, entre otras) propias del pensamiento lógico matemático vigesimal desarrollando y formalizando en la escuela las matemáticas mayas que se siguen utilizando en la vida cotidiana de nuestras comunidades, contribuyendo así a contrarrestar la progresiva pérdida de uso a la que se ha enfrentado nuestro pensamiento lógico-matemático, así como nuestra propia numeración y formas de realizar las operaciones matemáticas básicas.

⁸³ Incluye actividades sociales, productivas, rituales y recreativas.

[...] Un punto de partida importante para comprender las matemáticas que se practican en nuestros pueblos es que éstas están pensadas desde el propio hombre, se relacionan con su cuerpo, y se organizan a partir de la posibilidad de contar, medir, calcular, pesar, etc., que el propio cuerpo ofrece a los hombres y mujeres. Un claro ejemplo de esa profunda relación entre matemáticas mayas y cuerpo humano es el propio sistema vigesimal, que se origina a partir del uso de los veinte dedos de las dos manos y de los pies para realizar operaciones matemáticas básicas en la vida cotidiana. Esta característica cultural de las matemáticas mayas se refleja también en los nombres que los números tienen en nuestras lenguas, que se relacionan con el hombre y su cuerpo (por ejemplo en tseltal 20 se dice *tajb* que significa el primer hombre, 40 se dice *cha winik*, que significa el segundo hombre; 60 se dice *ox winik*, tercer hombre).

No sólo los números, sino que también varias medidas se expresan utilizando el cuerpo humano, que en las actividades sociales que practicamos en nuestras comunidades suele representar el principal instrumento de medición que las personas utilizan. En nuestras sociedades, el cuerpo humano es un instrumento de medición y, de hecho, en la vida cotidiana nuestra gente mide de acuerdo a su propio cuerpo, no utiliza medidas exactas, precisas, sino medidas relacionadas con su propio cuerpo, como son las palmas, las brazadas, los pasos, entre otras.

Otros ejemplos salen en la siguiente tabla, elaborada por nuestros compañeros tsotsiles, en la que se presentan diferentes tipos de medidas matemáticas que se utilizan en las comunidades de Los Altos de Chiapas, gran parte de las cuales se relacionan directamente con el cuerpo humano:

Cuadro 2

<i>Medidas de longitud</i>	<i>Instrumentos de medición</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Ch'utub (aproximado 15 cm) - Kejle (aproximado 10 cm) - Ch'ix (aproximado 20 cm) - Xuk'ubil - Jun ts'akav (para cálculo de dosis) - Chanp'e k'ob (aproximado 5 cm) - Jun pach'omal okil - O'lil job (aproximado 80 cm) - Jo'ch'ix (aproximado 100 cm) - Jov (una brazada) Nuk' k'abal 	<ul style="list-style-type: none"> - Boch (la libra que pesa a 1 y 2 kilos) - Kilo (que pesa ¼ , ½ y 1 kilo) - La cuartilla que tiene 3 kilos - Sets' (para la venta de jitomate, chile y pepita de calabaza) - Moch (para medir la pizca de café) Te' la vara (palo para medir)
- <i>Medidas de altura</i>	- <i>Medidas de capacidad</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Jol akanil (rodilla) - Chuk vexal (cintura) - Jva'le o xmuklajet (altura de una persona) 	<ul style="list-style-type: none"> - Jyom (manejo) - Jop (un puño) - Jun pixalal - Jun sets'
- <i>Medidas de peso</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Jun arova (equivale a 12 kilos) - Jun kintal (equivale a 48 kilos) 	

[...] Queremos que nuestros alumnos puedan manejar y utilizar todas las matemáticas del mundo para solucionar los problemas que tienen que enfrentar en su vida cotidiana, dentro y afuera de sus propias comunidades. Para ello, articularemos las nociones matemáticas propias con los contenidos matemáticos escolares y universales.

[...] Por ejemplo, los conocimientos matemáticos propios son utilizados en actividades de carácter más tradicional como las actividades agrícolas y productivas en general, las fiestas, las actividades domésticas, mientras que los conocimientos matemáticos escolares/universales son utilizados en las interacciones con el mundo mestizo: intercambios comerciales, trámites oficiales, etc.

Tras su uso y aplicación en la actividad social, se procederá a la explicitación, ampliación y articulación de los contenidos matemáticos a partir de actividades pedagógicas específicamente diseñadas para el área del pensamiento lógico-matemático, buscando generar procesos de reflexión, experimentación y puesta en práctica en diferentes condiciones de las nociones trabajadas, con la finalidad de lograr un conocimiento comprensivo y aplicado más que memorístico, como se suele hacer en esta área en las escuelas oficiales ubicadas en nuestras comunidades.

Uno de los retos que estamos enfrentando en la actualidad tiene que ver con la construcción de una metodología que nos permita enseñar las cuatro operaciones matemáticas básicas (sumar, restar, multiplicar y dividir) utilizando la base vigesimal y los tres símbolos desarrollados por los antiguos mayas: el punto (.); la barra (-); y el cero (ω).⁸⁴ Algunos estudios como, por ejemplo, el texto de H. Calderón titulado *La ciencia matemática de los mayas* (Editorial Orión, 1966), en el que se recuperan las técnicas para realizar operaciones matemáticas de los antiguos mayas, nos están abriendo interesantes perspectivas al respecto. Al mismo tiempo, los talleres de formación que hemos estado tomando entre julio y septiembre del 2008 con el acompañamiento del Dr. James Smith nos están convenciendo de la posibilidad de trabajar de manera paralela las operaciones matemáticas con números mayas e indo-arábigos, aprovechando las propiedades comunes (por ejemplo la propiedad distributiva y la conmutativa) que ambas numeraciones comparten.⁸⁵

[...] Basándonos en estas ideas centrales, en el taller reflexionamos sobre problemas de la vida cotidiana que enfrentaron nuestros antepasados (muchos de los cuales nosotros mismos enfrentamos hoy en día en nuestras vidas cotidianas), y tratamos de reconstruir una historia hipotética de cómo los antiguos mayas desarrollaron su sistema de numeración y realizaron algunas operaciones matemáticas básicas. Para tal fin nos

⁸⁴ El cero maya suele representarse con la forma de un caracol, sin embargo, y como ulterior demostración del silenciamiento de nuestras matemáticas, para representarlo en este documento tenemos que recurrir al símbolo que se presenta entre paréntesis.

⁸⁵ Véase al respecto Smith (2005).

valemos del tablero maya (Calderón 1966) y, utilizando el sistema vigesimal y el valor posicional de los números mayas, desarrollamos de manera inductiva nuestros propios algoritmos que definimos con el nombre de suma, resta, multiplicación y división. [...]

De hecho, entre las ventajas de introducir a los alumnos en el conteo a partir del sistema de numeración maya está su íntima relación con los números utilizados a nivel oral en las actividades cotidianas y con los cuales los niños están ampliamente familiarizados, de la misma forma que con la lógica vigesimal a la que responden. Además, dado que se cuenta únicamente con tres símbolos numéricos, es mucho más sencillo para los niños su aprendizaje, así como su manipulación práctica, concreta y visual utilizando recursos presentes en el medio como semillas y palitos (incluso podríamos utilizar pequeñas conchas de caracol). Hemos comprobado cómo, con estos materiales, es muy sencillo realizar operaciones de suma, resta y multiplicación de manera mecánica, incluso sin realizar operaciones mentales y cómo los niños más pequeños utilizan estos mecanismos casi de manera natural. En cuanto a la división, aunque las personas mayores la siguen realizando mediante formas de cálculo propias, aún no hemos desarrollado una metodología para enseñarla que sea didáctica; sin embargo seguimos en ese proceso de construcción y experimentación.

Consideramos que la aprehensión de la numeración indo-arábica se facilitará si los niños han aprendido a contar primero con los números mayas e incluso la lógica de un sistema de numeración posicional será asimilada de manera más fácil y rápida a partir del sistema maya, que responde a las formas cotidianas de contar aún presentes en las comunidades tsotsiles, tseltales y ch'oles.

[...] Los resultados de la experimentación de esta técnica de enseñanza de las matemáticas que estamos realizando como parte del proceso de validación curricular en algunas escuelas de la nueva educación nos dirán si nuestra búsqueda está orientada hacia el logro de este relevante objetivo.

Lo mismo sucede con las operaciones de medir, en las cuales partir de las formas propias nos da la ventaja de su comprensión a través de su funcionalidad práctica y

concreta, ya que utiliza partes del cuerpo humano como unidades de medida, lo que facilita la aprehensión posterior de las formas de medir escolares/universales. En cuanto a las prácticas de localización, partir de las formas propias nos da la ventaja de aprovechar el contexto socio-natural como material didáctico, ya que en las culturas indígenas se utilizan marcadores naturales para los procesos de localización y ubicación geográfica, como quedó expresado en el cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz: derechos y democracia indígena para el mundo* (UNEM y educadores independientes 2009).

De este modo, por medio del interaprendizaje entre indígenas y no indígenas se definió, en coautoría, la fundamentación pedagógica y jurídica que anima este modelo curricular alternativo, sus propósitos generales, el perfil de egreso de sus alumnos y el perfil docente, que en este caso se define como acompañante. La UNEM y sus colaboradores no indígenas definieron también en co-labor las estrategias y los formatos particulares para la planeación didáctica, así como modelos de evaluación alternos a los convencionales, en los que el dominio de los conocimientos escolares y universales se apuntala en los significados y los conocimientos de los pueblos indígenas implicados y, sobre todo, en una relevancia educativa validada en la vida práctica.

Algunas lecciones y conclusiones

Coordinar obedeciendo

Fue así, en proyectos como éste,⁸⁶ que me articulé con el movimiento social organizado en torno a una acción reivindicatoria, en el terreno fértil que posibilita el neozapatismo.

⁸⁶ Como resultado de otro proyecto con la UNEM se logró explicitar, por medio de una metodología similar, pero con el apoyo de múltiples lenguajes, el discurso ético-político indígena con el objeto de generar un modelo de educación ética y ciudadana intercultural bilingüe en el que la vida democrática fuese construida desde abajo, a partir de las formas concretas en que los comuneros controlan su territorio, sus formas de organización y de gobierno, en función de la integridad Sociedad-Naturaleza. Esta experiencia muestra cómo construir una democracia activa y solidaria, acorde al derecho local, nacional y global en materia

Ésta es la plataforma donde, en alguna medida, me he puesto al servicio de los intereses políticos de la UNEM. De este modo, aprendí a “coordinar obedeciendo” (en alusión a la filosofía política zapatista de “mandar obedeciendo”) desde una postura activista y descolonizadora que me exigió maneras alternas de relacionarme con mis colaboradores indígenas. Sea como sea, considero que en todos los ámbitos sociales mandamos obedeciendo porque también las instituciones públicas y de gobierno se rigen por los mandatos de las agencias globales. Pero lo que me parece importante distinguir es a quién se debe obedecer: ¿a los dictados del Banco Mundial y las agencias globales?, ¿a las políticas públicas diseñadas sin la colaboración de los pueblos indígenas? o ¿a los pueblos indígenas con el objeto de reformar al Estado y a las políticas públicas desde abajo? No existe neutralidad valorativa posible.

Comprometerse ética y políticamente además de fomentar el eros pedagógico

Con la UNEM aprendí a controlar lo más posible mi posición como sujeto dominante, no sólo como científica social sino como sujeto cultural que suele imponer sus propios valores éticos y aspiraciones respecto a los Otros. También aprendí a implicarme. Descubrí que no era equivalente el compromiso de un estudioso interesado en hacer una investigación o tesis de grado, destinada a la comunidad científica, al que requiere también –sin menosprecio del rigor que exige un enfoque epistémico alterno– quien pretende establecer una mínima congruencia entre sus intereses de investigación, las demandas políticas de las organizaciones indígenas con las que trabaja y sus comportamientos interculturales cotidianos.

indígena. Véase: Resultados del proyecto focal México *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y La Selva Lacandona de Chiapas* (Bertely 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2008c y 2009). Esta iniciativa formó parte del proyecto general *Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza* desarrollado también en el Perú, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y Brasil, coordinado por Fidel Tubino y Juan Ansión, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y financiado por la Fundación Ford.

Respecto a la implicación subjetiva, junto con la certeza de que las emociones y los sentimientos (Heller 1977) son propios del *buen vivir* y del mundo alterno, en esta experiencia de co-labor estuvieron presentes el respeto, la confianza, la empatía emotiva, la sinceridad y el cuidado mutuo como rasgos de lo que Gasché denominó *eros pedagógico* (Gasché 2008a). Mujeres y hombres reivindicamos la implicación emotiva y el eros como una condición no sólo política, sino amorosa y placentera (Heller 1977) que asegura el cuidado de este proyecto. En un colectivo mayoritariamente masculino, descubrimos juntos que los primeros derechos vulnerados son los de la Madre Tierra –la Pacha Mama en los países andinos– en Estados nacionales donde la *historia patria* siempre ha silenciado a la *historia patria*. Todo ello y más es necesario para construir una globalización contrahegemónica.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1982. *El proceso de aculturación*. CIESAS, México (Papeles de la Casa Chata, 15).
- 1992. *El indigenismo y la antropología comprometida*. Obra Antropológica, t. XI. Universidad Veracruzana, INI, FCE, México.
- Baronnet, Bruno. 2009. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis de doctorado. El Colegio de México, Université Sorbone Nouvelle-Paris III, México y París.
- Bartra, Armando. 1979a. "Panorama agrario de los setentas". *Revista de Investigación Económica*, vol. 38, núm. 150. Facultad de Economía-UNAM, México, pp. 67-124.
- 1979b. *La explotación del trabajo campesino por el capital*. Macehual, México.
- Bartra, Roger. 1978. "Campesinado y poder político en México". En Roger Bartra, Eckart Boege, Pilar Calvo, Jorge Gutiérrez, Víctor Raúl Martínez Vázquez y Luisa Paré. *Caciquismo y poder político en el México rural*. Siglo XXI, México, pp. 5-30.

- Bertely Busquets, María. 1998a. "Educación indígena del siglo XX en México". En Pablo Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México*, t. II. Biblioteca Mexicana, FCE, México, pp. 74-110.
- 1998b. *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis de doctorado. UAA, México.
- 2000a. *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós, México.
- 2000b. *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. ISCEEM, México.
- (coord.). 2003. *Educación, derechos sociales y equidad*, t. I, II y III. COMIE, México.
- (coord.). 2004. *Tarjetas de Autoaprendizaje*. CEIB-SEP, UNEM, OEI-Fondo León Portilla, Santillana, México.
- 2007a. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. Sistematización de la experiencia*. CIESAS, PUCP, Fundación Ford, Lima y México.
- 2007b. "Modelo pedagógico para una ciudadanía intercultural activa y solidaria". En *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. PUCP, RIDEI, Lima, pp. 281-308.
- 2007c. "Lecciones éticas y ciudadanas de los pueblos mayas para el Mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador". *Revista de Antropología Social*, vol. 16. Universidad Complutense, Madrid, pp. 213-244.
- 2008a. "Derechos indígenas y ciudadanía intercultural. Resultados de un proyecto con educadores tseltales, tsotsiles y choles de Chiapas, México". En *Actas del Coloquio Internacional Égalité/Inégalité (s) dans les Amériques*. Instituto de las Américas, Université Sorbone Nouvelle-Paris III, pp. 179-188.

- 2008b. "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo liberal y comunitarista". En Gunther Dietz, Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (coords.). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Abya Yala, Quito, pp. 267-302.
- 2008c. *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. SEP, México (Espejo de Urania, Libros del Rincón).
- (coord.). 2009. *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho*. CIESAS, México (Papeles de la Casa Chata).
- 2009. "Innovación curricular en dos organizaciones indígenas de Chiapas". En José Antonio Serrano Castañeda (coord.). *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. COMIE, SEP, México, pp. 19-63.
- y Erika González Apodaca. 2003. "Etnicidad en la escuela". En María Bertely Busquets (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*, t. I. COMIE, México, pp. 57-83.
- y Raúl Gutiérrez. 2008. "Perspectivas teóricas en torno a la construcción de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México". En *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. PUCP, RIDEI, Lima, pp. 125-162.
- , Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). 2008. *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala, Quito, pp. 367-397.
- Burguete, Araceli. 2008. "Gobernar en la diversidad en tiempos de multiculturalismo en América Latina". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*.

- Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 15-64.
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1987. "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". *Papeles de la Casa Chata*, núm. 3. CIESAS, México, pp. 23-43.
- 1990. *México profundo. Una civilización negada*. CNCA, México.
- Calderón, Héctor. 1966. *La ciencia matemática de los mayas*. Orión, México.
- Cardoso de Oliveira, Roberto. 1990. "La politización de la identidad y el movimiento indígena". En José Alcina Franch (comp.). *Indianismo e indigenismo en América*. Alianza, Madrid, pp. 145-161.
- Clifford, James y George E. Marcus (eds.). 1986. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press, Berkeley.
- Cohen, Abner. 1969. *Customs and Politics in Urban Africa: A Study of Hausa Migrants in Yoruba Towns*. University of California Press, Berkeley.
- Deloria, Vine Jr. 1969. *Cluster Died for Your Sins. An Indian Manifesto*. Collier, Macmillan Limited, Londres.
- Dussel, Enrique. 1977. *Filosofía de la liberación*. Asociación de Filosofía de la Liberación, México.
- Fals Borda, Orlando. 1979. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo, Bogotá.
- Fanon, Frantz. 1963. *Los condenados de la tierra*. FCE, México.
- Freire, Paulo. 1970. *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- Fuente, Julio de la. 1964. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. INI, México.
- 1965. *Relaciones interétnicas*. INI, México.
- Gasché, Jorge. 2008a. "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?" En María

- Bertely Busquets, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala, Quito, pp. 367-397.
- 2008b. "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En María Bertely Busquets, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya Yala, Quito, pp. 279-365.
- Glasser, Barney y Anselm Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine, Chicago.
- Gledhill, John. 2004. "La ciudadanía y la geografía social de la neoliberalización profunda". *Relaciones*, vol. XXV, núm. 100. El Colegio de Michoacán, México, pp. 74-106.
- Goñi, Jesús M. 2006. *Matemáticas e interculturalidad*. Graó, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Gorgorió, Nuria, Jordi Deulofeu y Alan Bishop (coords.). 2000. *Matemáticas y educación. Retos y cambios desde una perspectiva internacional*. Graó, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Hekman, Susan. 1984. "Action as a Text: Gadamer's Hermeneutics and the Social Scientific Analysis of Action". *Journal for Theory of Social Behavior*, vol. 14, núm. 3. Wesleyan University, Backwell Publishing, Middletown, pp. 333-354.
- Heller, Agnes. 1993. *Teoría de los sentimientos*. Fontana, México.
- Hobsbawm, Eric. 1983. "Introduction: Inventing Traditions". En Eric Hobsbawm y Terence Ranger (eds.). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press, Nueva York, pp. 1-14.

- Lewandowsky, Susan. 1980. *Migration and Ethnicity in Urban India. Karela Migrants in the City of Mandras 1870-1970*. Manohar Books, Nueva Delhi.
- Leyva Solano, Xochitl y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.
- Lindenberg, Nieta. 1996. *Escolas da foresta. Entre o passado oral e o presente letrado*. Multiletra, Río de Janeiro.
- Mitchell, Clyde. 1956. *The Kalela Dance: Aspects of Social Relationships among Urban Africans in Northern Rhodesia*. Manchester University Press, Manchester.
- Paoli, Antonio. 2003. *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. UNAM, México.
- Paz, Sarela. 2009. *La política de la diferencia y las visiones de multiculturalismo en Bolivia: el caso de la Educación Intercultural y Bilingüe*. Tesis de doctorado en antropología. CIESAS, México.
- Peña, Guillermo de la. 1998. "Articulación y desarticulación de las culturas". En *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*. CSIC, Madrid.
- 1999. "Territorio y ciudadanía étnica en la Nación Globalizada". *Desacatos*, núm. 1, primavera. CIESAS, México, pp. 13-27.
- Podestá, Rossana. 2002. *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de los niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*. BUAP, México.
- 2007. *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas y niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*. CEIB, SEP, México.

- Rappaport, Joanne. 2007. "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración". *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43. ICANH, Bogotá, pp. 197-229.
- y Abelardo Ramos Pacho. 2005. "Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico". *Historia Crítica*, núm. 29. Universidad de Los Andes, Bogotá, pp. 39-62.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. 1986. *Oprimidos pero no vencidos*. UNRISD, Ginebra.
- Smith, James. 2005. *Como efectuar cálculos con números mayas* (mimeo) (para conseguir el documento escribir al correo electrónico: <nitac14b@yahoo.com>).
- Sousa Santos, Boaventura de (coord.). 2004. *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa*. FCE, México.
- UNEM. 1999. *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural, Plan y programas de estudios*. Chiapas (inédito).
- y educadores independientes. 2009. "Currículum para la Educación Primaria Intercultural y Bilingüe". En María Bertely Busquets (coord.). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho*. CIESAS, México (Papeles de la Casa Chata).
- Urban, Greg y Joel Sherzer. 1991. "Introduction: Indians, Nation-states and Culture". En Greg Urban y Joel Sherzer (eds.). *Nation-states and Indians in Latin America*. University of Texas Press, Austin, pp. 1-18.
- Zermeño, Sergio. 2005. *La desmodernidad mexicana y las alternativas a la violencia y a la exclusión en nuestros días*. Océano, México.

Capítulo 8

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

Jaqolb'e Lucrecia Ximena García y Sergio Mendizábal
jaqolbe@gmail.com, semendizabal@url.edu.gt

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

Contexto de producción de la historia que aquí se presenta

El relato que se muestra a continuación expresa una visión intercultural sobre un episodio vivido entre 2006 y 2008, situado en la etapa intermedia de un proceso continuo y sistemático de investigación que arrancó en el año 2003 y que se encuentra en pleno desarrollo en 2009 en el seno de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala (URL).⁸⁷ El texto trata sobre la fase de investigación de campo que desembocó en la redacción del reporte etnográfico publicado en 2007 bajo el título de: *El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana (2007)*.⁸⁸

Este capítulo contiene también reflexiones de la experiencia de la socialización de los resultados de dicho reporte y algunos aspectos que atañen a la fase de teorización

⁸⁷ La Universidad Rafael Landívar de Guatemala es una universidad confiada a la Compañía de Jesús, que indica en su plan del sector de universidades: "Las Universidades de la Compañía de Jesús por sus características son un instrumento idóneo para la promoción de la justicia. Desde ellas es muy pertinente trabajar en pro de la transformación de las estructuras de injusticia y así responder como Compañía de Jesús a uno de los desafíos fundamentales que nos plantea la región centroamericana" (Provincia Centroamericana de la Compañía de Jesús 2001: 113).

⁸⁸ Nuestra línea de investigación fue apoyada sustantivamente en esa etapa por el Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (Proeimca) y el Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, y fue muy relevante el acompañamiento integral que en este proceso nos brindaron Juan Carlos Llorente, Luz Helena Hernández y Luis Xavier Crisóstomo, así como Lucía Verdugo y Sandra González, en su orden, directora y oficial de programas del Instituto de Lingüística y Educación de la URL. Ambas fueron colaboradoras imprescindibles en este proceso.

subsiguiente, que dio lugar a la generación de la tesis *Nima' tjaq' tx'otx'*. *Colisión en lo profundo* (Mendizábal 2009). Se muestra aquí un episodio intermedio de un proceso cuyas etapas señalamos a continuación:

- 1) Entre 2003 y 2004 se emprendió una etapa de investigación sobre el estado del arte de la interculturalidad en Guatemala. Se produjo en ese periodo el Programa II de Investigación Transdisciplinaria Democracia Intercultural y Nación, programa de investigación-acción inserto en la agenda de trabajo de la Dirección de Investigación de la URL.
- 2) Entre 2005 y 2006 se continuó con el desarrollo de esta línea de investigación. Estudiantes de la URL, y también de la Universidad de San Carlos, realizaron indagaciones en la microrregión de los Bajos de Santo Domingo Suchitepéquez, departamento de Suchitepéquez en Guatemala. Un resumen de los resultados de esta investigación apareció en el compendio *Voces del silencio* de Domingo Carrillo y Lucrecia Penedo (2006), con el título de “Volver, el retorno a La Lupita. Proceso político y constitución de actores sociales en la dinámica de reintegración a Guatemala”. Como parte de esta segunda etapa se desarrolló también, en el segundo semestre de 2005, el análisis de los resultados de la investigación anterior realizada en Suchitepéquez y se sintetizó el enfoque de *interculturalidad crítico-transformativa* (ICT).
- 3) Entre 2006 y 2008 se desarrolló la experiencia que Jaqolb'e relata y que ella vivió en su carácter de asistente de investigación y mediadora intercultural en nuestro equipo, formado en ese momento por once investigadores(as).⁸⁹ El

⁸⁹ Como equipo estuvo integrado de la manera mencionada sólo hasta fines del año 2006, en que fue disuelto. La línea de investigación impulsada desde el enfoque de interculturalidad crítico-transformativa se trasladó y comenzó a implementarse a partir de 2008 desde el Centro de Estudios Humanísticos (Winaq) de la URL.

- enfoque ICT se constituyó como el marco conceptual para desarrollar el trabajo etnográfico reportado en *El encantamiento...* y así aparece en ese texto, lo cual sirvió para pensar la investigación en su conjunto y diseñar después el proceso general y los distintos protocolos de investigación, así como la estructura clasificatoria del reporte etnográfico. Continuando con la línea de investigación y las propuestas de trabajo que se indican en las conclusiones de *El encantamiento...*,⁹⁰ entre 2007 y 2008 desarrollamos una agotadora agenda de socialización de los resultados en el nivel nacional e internacional.
- 4) En 2008 se inició la cuarta etapa de desarrollo y profundización de nuestra línea de investigación, la cual contiene, por una parte, una intensa labor de teorización etnológica que dio lugar a la tesis *Nima' tjaq' tx'otx'. Colisión en lo profundo* (Mendizábal 2009). Esta teorización se emprendió entrelazando la teoría del *control cultural* (Bonfil Batalla 1991) y el enfoque ICT (2005), junto con el análisis del material etnográfico sistematizado en *El encantamiento...* y los resultados de las discusiones que tuvimos con los participantes que asistieron a las actividades de socialización en 2007 y parte de 2008.
 - 5) Finalmente, en 2009 nos encontramos en una fase que se caracteriza por la construcción de las condiciones institucionales, teóricas y metodológicas que nos permitan, desde la Universidad Rafael Landívar, generar una nueva etapa de investigación que produzca aportes sustantivos a la actualización de la etnografía y la etnología contemporáneas de los pueblos mayas mesoamericanos. Este esfuerzo lo realizamos con un enfoque que apunta a discernir el potencial de transformación y emancipación que la práctica sociocultural de nuestros pueblos está ofreciendo y que paradójicamente seguimos sin atender.

⁹⁰ Véase *El encantamiento...* (2007: 14).

Viajando hacia las raíces y eslabonando soles - *B'etomal kyj qlok', a'b' q'ij*⁹¹

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

Era el año *wuq misat-Kej*,⁹² símbolo y sentido de cuatro sostenes-bases-pilares-patas, un año que muestra y permite estabilidad, y a la vez un año que nos tendía siete hilos para tejer y hacer los trabajos que *qajwil*⁹³ nos permite y hereda siempre. En ese año gobernaba uno de los nietos de los extranjeros que llegaron y se impusieron en el territorio maya, retoño de acaudalados cafetaleros-azucareros: B'eluj Ajmaq.⁹⁴ Cuentan que es nieto-retoño de inmigrantes belgas que hoy están asentados en tierras mayas, en lo que hoy conocemos como Guatemala.

Nuestro proyecto de investigación se desarrolló en un contexto en el cual habitaban otros seres con sus respectivas energías-poderes, como el de *junlajuj Tx'i-Tz'i* y *kab'lajuj Toj*,⁹⁵ ambos muy importantes en la investigación por su poder e incidencia en nuestro trabajo. Situados en ese contexto hecho de energías-tiempo-espacio, fuimos a buscar la fuerza Venado, a buscar su *k'alab'il*⁹⁶ de la fuerza y la autoridad. Nuestro trabajo de indagación en los conocimientos y las prácticas mayas lo hicimos, pues, desde los cuatro puntos, desde los cuatro abuelos y abuelas autoridades

⁹¹ Para la grafía maya seguimos las formas en que hemos registrado las palabras en las prácticas de habla cotidiana en los lugares que hemos investigado.

⁹² Cargador del año 7 Venado (año 2006). Venado, en mam y en kaqchikel: "Es una fuerza completa, por su firmeza no tambalea. Es el vientre de la naturaleza del que no puede salirse, porque no hay otro espacio igual, es único." Etimológicamente *Kej* significa "venado" (Yool y Sanahí 1999: 19).

⁹³ Es como decir "dueñidad" en mam.

⁹⁴ El año 7 *Kej* es el año 2006, y a la cabeza del país estaba la administración del presidente Oscar Berger (9 Ajmaq).

⁹⁵ 11 Perro-autoridad y *kab'lajuj Toj*: 12 Paga-ofrenda-sacrificio.

⁹⁶ "Profundidad de la profundidad" en mam.

del tiempo y el espacio donde hacemos nuestra vida cotidiana y desde donde encantamos nuestra realidad.

Para ese entonces en las energías-tiempo-espacio de Jaqolb'e⁹⁷ y de los *sik'ol naleb'*,⁹⁸ Qnel Xinq, Qnel Xuu'j,⁹⁹ ya venía haciéndose el *oyab'in*.¹⁰⁰ Lo hacíamos compartiendo y ofrendando a su palabra, su pensamiento y el *k'alab'il* de su *winaq*.¹⁰¹ Así, había que ir, retornar, volver a las raíces de las raíces. Nuestra investigación implicaba querer recordar, querer caminar hacia atrás y hacia adentro de lo que fue, pero que también sigue siendo, el pasado del futuro y también el futuro del pasado. Presentes así en su tiempo y cargando sus soles y sus lunas, el equipo de investigación se fue generando en ese acompañamiento y en esa relación que denominamos intra e intercultural.

En ese devolverse a las raíces de nuestros cimientos surgió la convocatoria para hacer ese viaje de nietos y nietas acompañados de sus abuelos y abuelas, que aún recuerdan y sueñan cuando están dormidos, pero también cuando están despiertos. Esto es la *qyol qib'*, la palabra que somos, y el *qb'in qib'*,¹⁰² el escucha que somos. Compartamos, pues, visiones, sensaciones y señales de *sik'ol naleb'* vividas en esta investigación que fue del encantamiento de la realidad a la colisión en lo profundo.

Cuando el sagrado fuego se apagó

Ixmukane¹⁰³ la abuela luna aparece y llega desde la tierra *q'eqchi'eb'*, lugar de bosques nubosos, de nances dulces, un lugar donde cuentan que los negros que infringieron la ley, que no tuvieron purificación porque no quisieron bautizarse en la religión católica y

⁹⁷ Palabra en mam cuyo significado es "apertura de caminos". Nombre maya mam de la investigadora Lucrecia García.

⁹⁸ "Buscadores del conocimiento-sabiduría."

⁹⁹ Qnel Xinq: "Principal, nuestro primer hombre." Qnel Xuu'j: "Principal, nuestra primera mujer."

¹⁰⁰ "Regalo-bendición, regalo-ofrenda, regalo recíproco."

¹⁰¹ "Ser, tiempo, cuerpo, profundidad de su integralidad humana" en idioma mam.

¹⁰² *Qyol qib'*, *qb'in qib'*: "palabras y conceptos" en idioma mam.

¹⁰³ Nombre maya k'eqchí de la investigadora Lucía Sub Xol.

que no eran mayas se refugiaron allí en las montañas de esas tierras que hoy se llama Cobán, en Alta Verapaz. *Q'eq* es negro y *chi'* es lugar, eso dijo Ixmukane, quien al hacer caminar su palabra, con el vaivén de su corte, hacía compás con su largo cabello rizado y decía: “Cuando uno no tiene dirección no sabe a dónde parar.” Así dijo, con autoridad, y continuó: “Por eso, al iniciar este camino tenemos que hacer *majejaq* o *pomb'il*,¹⁰⁴ allá ante el *Ajaw* trece *No'j*, en la cueva Chitul, lugar de alta energía en donde se presenta el *Ajaw I'x*, que significa jaguar.”

“Yo les voy a ir diciendo lo que el fuego nos diga”, explicó el abuelo Caal, el *k'atol majej*,¹⁰⁵ mientras Ixmukane danzaba alrededor del fuego. Pero cuando a su compañera le tocó danzar, el sagrado fuego se apagó y esa fue una señal que le indicó a Ixmukane que su compañera no iba a concluir este trabajo y por eso ella misma decidió no participar en la investigación.

Entonces fuimos en busca de otro *sik'ol naleb'*, y así es como aparece y llega K'aq,¹⁰⁶ la pulga. Este salto hacia K'aq se dio cuando la investigación en la búsqueda de los conocimientos mayas ya estaba avanzada, pero él se integra y nos cuenta que desde que está yendo a K'ajb'on, lugar de la pintura en polvo, lugar de la abstinencia sexual-ritual le están pasando señales raras. Contó que cuando iba por el lugar donde a todos les da miedo pasar, antes de llegar al pueblo: “Voltée mi vista para abajo y cuando me di cuenta ya había llegado a donde iba.” K'aq decía que antes él era Cáncer, cuando leía su horóscopo en el periódico, pero ahora, dice, “soy *Tijax*”,¹⁰⁷ y se emociona recordando cómo su abuelo Tz'alam¹⁰⁸ lo invitaba de niño a llevar los huacalitos cuando hacían el *majejak*.

¹⁰⁴ *Majejaq*: palabra en k'eqchí para referirse a “la ceremonia maya.” *Pomb'il*: palabra en mam. *Pom* es “el copal” e *il* se refiere al “lugar donde se hacen las ceremonias mayas.”

¹⁰⁵ Palabras en k'eqchí: “el abuelo que hizo la ceremonia maya-pomb'il.”

¹⁰⁶ “Pulga” en k'eqchí.

¹⁰⁷ “Piedra obsidiana.” *Ajaw Tijax* en el calendario maya.

¹⁰⁸ Nombre maya k'eqchí.

Lo vivimos pero no lo vemos

“Todavía hay información sobre las costumbres”, se escuchó decir desde la voz de Ixky’echoj Pi’x K’amj.¹⁰⁹ “Esto es como el *winaq*.”¹¹⁰ Esta buscadora de conocimiento se encontró sorprendida al ver que a los veinte días de nacimiento de una niña o niño hay *pomb’il*,¹¹¹ encontró también a una señora que teje sombreros de petate, vio que todavía hacen jarros de barro y que aún hay poderosas *yoq’l*¹¹²-comadronas. Encontró que todavía hay *tqani’l*¹¹³ con los ancianos y en los altares que están en Twi’qman.¹¹⁴ Entendió que antes hacían su *pomb’il* en cuatro puntos y empezaban en Twi’ Wix, luego en Twi’ Ky’mex, Twi’ Qman, Tz’aqalab’ y que el círculo se cerraba en Twi’ Komananas,¹¹⁵ donde ahora está la iglesia católica y donde vive la Santa Bárbara, la patroncita de la pólvora.

Allá en Twi’ Qman está el árbol abuelo *Matx*¹¹⁶ y junto a sus pies hay plantas medicinales, porque todo sirve, la misma cáscara del *matx’* sirve para limpiar los riñones y el sauco que está alrededor sirve para la tos. El *chichicaste*¹¹⁷ también sirve para los calambres, dolor de cabeza y reumatismo. El agua de *chunix*¹¹⁸ tiene mucha vitamina y el *su’x*¹¹⁹ sirve para insecticida, también hay *xlaqtx’ian’*.¹²⁰ La joven buscadora de conocimientos entendió que hay que conocer las medicinas por si alguien cae en “manos de la enfermedad” porque todo eso lo vivimos pero no lo vemos. Así, esta mujer

¹⁰⁹ En mam: “mujer flor de maíz, mujer fuego, mujer cerro abuela.” Nombre en mam de la *sik’ol naleb’* Feliciano Ortiz.

¹¹⁰ “20 días.”

¹¹¹ “Ceremonia de los veinte días de nacimiento de un bebé. Lugar de ceremonias mayas.”

¹¹² “Mujer de conocimiento y atención a los partos.”

¹¹³ “Información-raíz de la palabra y conocimiento.”

¹¹⁴ “Cabeza-cima del cerro abuelo.”

¹¹⁵ *Twi’ Wix*: “cima, protuberancia.” *Twi’ Ky’mex*: “cabeza-cima del cerro” llamado Ky’mex; *Ajaw Ky’mex* del calendario maya. *Twi’ Qman*: “cabeza-cima del cerro abuelo.” *Tz’aqalab’*: no tiene traducción al español. *Twi’ Komananas*: no tiene traducción.

¹¹⁶ “Encino, abuelo árbol sagrado.”

¹¹⁷ Hoja con espina que cura los reumas.

¹¹⁸ Flor silvestre de color morado que nace en todas partes en la época cercana al Día de Muertos.

¹¹⁹ Flor amarilla. En México se llama cempasúchil.

¹²⁰ Planta que sirve para jabón.

flor de maíz, mujer fuego, desde su idioma mam-abuelo, con sus gestos y los sonidos de su palabra evocaba otra vez el espíritu ancestral de sus raíces.

Hasta ya olía a humo

Chna'b'jul¹²¹ o Xinab'jul¹²² es un territorio muy amplio y profundo en Huehuetenango. La sensación que se experimenta al subir por sus cumbres es como si estuvieras encaminándote hacia el cielo por caminos blancos entre piedras y zarzales, pinos y robles. La's Ob'al Ch'wix,¹²³ el investigador que procede del linaje de las anonas, nos llevó a imaginar con su relato la vida antigua del pueblo de Txe' Qotx'.¹²⁴ En su indagación encontró que allá donde Ka'yb'il B'alam¹²⁵ se refugió cuando los invasores tomaron Chna'b'jul en 1527, hoy llamado Saqulew, queda Tuj Txun,¹²⁶ cerca de Maqa',¹²⁷ y allí todo quedó soterrado cuando Q'anyoq¹²⁸ mató a Wakxkan,¹²⁹ derramando el agua de su laguna, que era su casa.

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

¹²¹ "Marimba hoyo. Sonido de marimba en el hoyo."

¹²² "Atado de cerros o en manojos" (ésta es una aproximación al sentido de la palabra).

¹²³ Nombre del *sik'ol naleb'* o *nab'il* en mam.

¹²⁴ "Raíz-asiento del derrumbe." Hoy es San Juan Atitán.

¹²⁵ "Mirada Jaguar-tigre." Líder mam.

¹²⁶ "Dentro de la cal." Lugar llamado la Cal, donde había ese mineral.

¹²⁷ "Donde el agua enterró todo." Nombre del lugar.

¹²⁸ "Rayo-relámpago amarillo", en mam.

¹²⁹ "Buey serpiente", en mam.

B'aq,¹³⁰ los cuatro cerros guardianes de San Juan Atitán. “Aunque de tanto estar allí ya me sentía con olor a humo, aprendí mucho”, dice el nieto del linaje de las anonas.

Hijo de hombre con una vaca

Hay territorio y está bien marcado, las personas tienen un claro sentido de pertenencia. También hay profundos conocimientos geográficos y mucha identidad. Por ejemplo, existen linajes como los “Simón” y los sitios tienen dueño, también se vive en la toponimia la historia de los lugares. Todo esto lo explica Tz'irin¹³¹ cuando recuerda que en su trabajo de campo entendió que los cerros tienen dueño, allí donde está el Jolom Tz'i.¹³² “En esta vida hay que dejar huella”, le dijeron los Simón Cumes, una familia que fue muy perseguida por ser progresista y por formar parte de estructuras de poder en el nivel comunitario y nacional. Ellos le explicaron que los dueños de los cerros son parte del imaginario de la comunidad Caserío el Centro, de San José Poaquil.

En esa región la realidad se muestra diferente y cada comunidad tiene su propia diferencia, hay valor local y éste se muestra en los lugares sagrados. Allí las *oyone*¹³³ son quienes curan a las personas. Ellas cuentan que el “tronchador” es un personaje mitológico en la zona kaqchikel. Dicen que vivía en la zona del gran río Motagua y que nace del extranjero, que es parte animal y parte humano porque es hijo de un hombre con una vaca. Siguiendo a este personaje puede hilarse la geografía con el poder, la historia y la cultura de la región. A Tz'irin, esta investigación le hizo nacer un gran interés por los lugares sagrados, los ríos, el territorio y las costumbres de su pueblo.

¹³⁰ Nombres en mam de los cuatro cerros sagrados de San Juan Atitán, Huehuetenango. Twi' Xlach'e: sin traducción al español. Twi' Q'uq': “cabeza-cima Asentamiento o Quetzal.” Twitz Matx': “cabeza-cima Árbol Abuelo.” Twi' B'aq: “cabeza-cima Hueso.”

¹³¹ Apellido del investigador kaqchikel José Luis Tz'irin Zapeta.

¹³² “Cabeza de perro; lugar sagrado.”

¹³³ “Curadores mayas,” pueden ser hombres o mujeres, en kaqchikel.

Le llaman *nimajay*

Pamumus es un topónimo que se entiende como lugar donde prima la llovizna, dice Aju Upun.¹³⁴ Ella es la nieta maya kaqchikel que nos cuenta que la aldea donde hizo su parte de la investigación está a siete kilómetros y medio de San Juan Comalapa y que los fleteros¹³⁵ no llegan hasta allá porque tienen miedo. Trabajó con una familia extensa y le costó lo suyo. A lo largo del trabajo se mantuvo enferma y en ese lugar se sintió muy cansada, con sueño y con mucho frío. Le costaba traer toda su ropa sucia y enlodada, y muchas veces se quería regresar a su propia casa a trabajar.

La vida de la familia que la acogió era de mucho trabajo, se dormían a las once de la noche y al principio ella se levantaba a las cinco de la mañana, pero después decidió hacerlo a las siete. Al final piensa que su experiencia fue buena porque la gente respondió a lo que ella iba a buscar. Recuerda que dormía en un cuarto grandote que llaman *nimajay*,¹³⁶ donde hay un altar y que la casa es un poco grande y de noche salen alacranes, ciempiés y todo tipo de animales. Eso la asustaba mucho porque ella dormía en un petate.¹³⁷

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

¹³⁴ Apellidos de la investigadora kaqchikel Magdalena Aju Upun.

¹³⁵ Los transportistas que hacen los viajes a las comunidades más alejadas del centro municipal.

¹³⁶ “Casa grande-principal”, en kaqchikel.

¹³⁷ Una especie de alfombra tejida con hojas de palma o de pajón.

costumbres está en los tejidos que hacen con sus propias manos, un oficio en que aún se manejan por las fases de la luna.

La ceremonia acordada

Pos Sacalxot,¹³⁸ otro miembro del equipo *sik'ol naleb'* y *k'iche'*, un día soñó que estaba macheteando todo lo que había en un lugar sagrado y entonces despertó muy preocupado. Recuerda que ya tenía su ceremonia acordada para iniciar la investigación y que la realizó en el altar Uxlamb'al¹³⁹ en Iximche'.¹⁴⁰ Allí él mismo dirigió y ofreció el *toj*.¹⁴¹ Lo hizo con el sentido de pedir permiso y pedir fuerza para el inicio del trabajo de investigación. Esta importante ceremonia la celebraron juntos los investigadores e investigadoras *k'iche'* y *kaqchikel*. Durante su realización participaron todos y todas, y al final comentaron los aspectos que sobresalieron de su encuentro con el sagrado fuego.

Así cada quien se fue a su lugar de investigación. El fuego nos ayudó a ver en la distancia nuestros lugares, ver a *Xejyub'*, *Chujyub'*, *Chuataq'aj*,¹⁴² y permitió ver también las casas comunales que fueron construidas hace mucho tiempo. En ellas fraguaron sus eventos familiares linajes como los Vicente, los *Xatinab'*, los *Ajpopib'*, los *Cuyuch'* y los *Ula's Sib'*, linajes que aún permanecen en el territorio de Ilootenango y en el recuerdo-memoria de las abuelas y los abuelos. La *ajcostumbre* María Lucas dice que en *Xejyub'* las mujeres mayas *k'iche'* tienen un lugar para ofrecer el *pom*. En ese lugar ellas entienden su misión mediante las adversidades que viven en la cotidianidad. Allí aprenden a hablar e interpretar el lenguaje de los cerros, que pronostican con su trueno y temblor la cantidad de lluvia que caerá y que afectará la vida de los hombres y mujeres que viven en esas tierras.

¹³⁸ Apellidos del investigador *k'iche'* José Francisco Pos Sacalxot. *Pos* en el idioma mam significa "Piedra Rayo".

¹³⁹ Nombre del altar ubicado en Iximche'.

¹⁴⁰ Ciudad maya *kaqchikel*.

¹⁴¹ "Ofrenda-regalo al *Ajaw*."

¹⁴² Nombres de tres aldeas de San Antonio Ilootenango en *k'iche'*.

Otro lugar de gran poder está señalado por el altar San Pascual y los k'iche' cuentan que alrededor de Iloqab', hoy San Antonio Ilotenango, están los lugares sagrados que representan los cuatro cargadores del tiempo: están allí el Alcalde Kej,¹⁴³ el Alcalde E,¹⁴⁴ el Alcalde No'j¹⁴⁵ en Canamistoj¹⁴⁶ y el Alcalde Iq¹⁴⁷ en Patzala.¹⁴⁸ Para Pos Sacalxot las palabras que sus hermanos abuelos le contaron al investigar fueron como palabras de piedra rayo.

La pastora soñadora

Con ternura y paciencia Zapon Tipaz, una más de las buscadoras de conocimiento participantes en nuestro equipo de investigación, dice que la mejor herramienta que ella llevó en su indagación fue el idioma k'iche'. Su idioma materno le abrió puertas en lugares donde seguramente no hubiera podido entrar de no ser k'iche'. Para ella, Ixsastal, su colaboradora más cercana en la investigación, fue un regalo del *Ajaw* porque cuando Ixsastal nació sus abuelos le impusieron sus manos en la cabeza, le hicieron una cruz en la frente y pasaron una piedra de moler por sus pequeñas y delicadas manos. Luego consensuaron llamarla Ixsastal, que en idioma tektiteko¹⁴⁹ significa amanecer o rocío, ya que para su familia el nacimiento de la pequeña significó que ella era una luz sonrosada que llevaría alegría, amor, dulzura, ternura y servicio.

Con el tiempo, creció y cierto día Ixsastal fue al río Sepela¹⁵⁰ a pastorear las ovejas. Se sentó debajo de un frondoso encino y se quedó dormida durante cinco minutos. Esos minutos fueron suficientes para soñar que una señora de cabello largo y blanco le besaba la mano y le entregaba unos mantos blancos. Ella, sorprendida por su

¹⁴³ "Venado", en k'iche' kaqchikel.

¹⁴⁴ "Diente-Camino", en mam y kaqchikel.

¹⁴⁵ "Sabiduría-Plenitud-completitud-llenura" en kaqchikel y mam.

¹⁴⁶ Nombre del lugar-aldea en k'iche'.

¹⁴⁷ "Viento-aire", en kaqchikel y k'iche'.

¹⁴⁸ Nombre del lugar-aldea en k'iche'.

¹⁴⁹ Comunidad lingüística maya tektiteko, ubicada en el área norte del departamento de Huehuetenango.

¹⁵⁰ Nombre del río ubicado en el área de Chichicastenango.

sueño, se lo contó a su abuelo Xb'alamkej.¹⁵¹ Cuando Ixsastal tenía 15 años iba muy seguido al río Sepela' a lavar ropa y a pastorear, y en varias ocasiones se le aparecieron pequeñas piedras en forma de nahuales o pequeñas deidades. Esto llamó su atención y siempre le consultó a su abuelo Xb'alamkej. El anciano, cada vez que pudo, reunió a la familia y entre todos consultaron al *Ajaw*. Una vez Ixsastal cayó enferma y entonces el *Ajaw*, a través de la voz de la sangre, reveló al abuelo Xb'alamkej que ella había nacido para entregar su vida al trabajo de servicio a la comunidad y que al nacer le había regalado el don de ser comadrona y guía espiritual, por eso ahora ella atiende y cura a muchas personas en muchas comunidades.

La era *cho'lkib'*

“¿Qué significa la palabra etnofagia?” preguntó U'k'lel Tqan Aq'unl.¹⁵² Entonces Tz'ikin B'alam¹⁵³ le explicó que teníamos un libro donde se explicaba eso. Pero ella estaba muy afectada por lo que leía en los diarios de campo de los investigadores y ya no quería seguir haciéndolo. Todo ello ocurría mientras a U'k'lel Tqan Aq'unl le rodaban las lágrimas sobre las mejillas y decía consternada que no era posible que aún les sigan saqueando sus minas a los pueblos mayas y que los estaban dejando en la miseria permanente. “Mmmmh, gracias por el agua de tus ojos y por leer con el corazón”, le dice Jaqolb'e mientras la abraza diciéndole: “Éste es el momento de una clase de las 'otras ciencias políticas', no llores porque cuando se comparten sentimientos, conocimientos y saberes, es cuando nacen las mujeres y los hombres sabios, así es como nace la semilla y se siembra el *qonon qib*.”¹⁵⁴

¹⁵¹ Nombre del abuelo. “Tierra-Jaguar-Venado”, en kaqchikel y mam k'iche'.

¹⁵² Acompañadora de los pies del trabajo, asistente de la investigación y licenciada en ciencias políticas, María José de León

¹⁵³ Nombre del investigador principal, Sergio Mendizábal. Significa “Ave Jaguar” en kaqchikel y mam.

¹⁵⁴ “Ayuda mutua y recíproca.” Palabra y sentido en mam.

Mo'yel ix ipomal - Hegemonía, energía-poder

Ya casi entraba el tiempo en que *wajxaq E*¹⁵⁵ le pasara el *malb'el*¹⁵⁶ del tiempo-espacio a *b'eljuj No'j*,¹⁵⁷ pero B'eljuj Ajmaq continuaba administrando su poder y autoridad porque él operaba en la lógica de cuatro años en que otros poderes, otras energías también estaban en movimiento, como el de *junlajuj Kyq'iq'* y *kab'lajuj Toj*. Fue también cuando el tiempo acercó la conformación del *patq'um q'anjob'alano*¹⁵⁸ allá en Jolom Tz'onob',¹⁵⁹ y a la vez muchos otros acontecimientos se estaban desarrollando.

Cuando ya las hojas en otoño habían cubierto todas las semillas en el corazón de la Madre Tierra, Ave Jaguar hace llegar el mensaje, por medio de su canto, de que el encantamiento está a punto de disolverse en el tiempo. Con su visión de Jaguar logra ver las fronteras del conocimiento y los horizontes de los tiempos para no continuar con la siembra *b'eljuj No'j* y la cosecha de los retoños *k'iche'ab'*, *kaqchikela'*, *q'eqchi'eb'* y *qemam*. En tanto, Jaqolb'e recordaba la enseñanza-aprendizaje del abuelo Yaxon, quien le dijo, mientras miraba en la distancia la casa de la abuela Mariyá Tecun:¹⁶⁰ “Ésa es la piedra grande que se abrió para guardarla en su memoria-corazón cuando estaba siendo perseguida junto con su compañero, Tecun Umán.”¹⁶¹ Esto ocurrió en el aciago 1524 del calendario occidental, cuando atacaron los conquistadores que luego usurparon todo el territorio mesoamericano. “Hay viento-aire grande-pequeño que nace y cae como el sol, y hay viento-aire que está en todas partes. Ése es el huracán, el que se lleva los techos de las casas, es el que bota la milpa, ese el que causa mucho daño”, dijo el abuelo. Así fue que apareció en el corazón del equipo *sik'ol naleb'* el mensaje de la disolución del encantamiento de la realidad, y le corroboraron una vez más que las

¹⁵⁵ “Ocho Camino-Diente.” Año 2007.

¹⁵⁶ Palabra en mam. “Medidor del tiempo-espacio.” Se le ha llamado “vara” en español.

¹⁵⁷ “Nueve Sabiduría-plenitud-completitud.” Cargador del año 2008.

¹⁵⁸ “*Patqu'um* era la forma de organización política de nuestros pueblos antes de la invasión” (Castillo 2008: 314).

¹⁵⁹ Nombre en q'anjob'al del municipio de Santa Eulalia, departamento de Huehuetenango.

¹⁶⁰ Lugar sagrado en territorio kaqchikel. La abuela que se recuerda en toda ceremonia-*pomb'il*.

¹⁶¹ Abuelo líder que combatió a Pedro de Alvarado.

enseñanzas de Maqa' del mito, metáfora y realidad del *cho'lkib'*,¹⁶² se mantienen en el tiempo-espacio.

***Qwinaq*¹⁶³ como sistematizador-mediador de enseñanzas-aprendizajes**

La *mediación intercultural* es uno de los aspectos importantes en la vida cotidiana y especialmente en un trabajo de investigación como el que realizamos. La importancia y la preocupación por la mediación intercultural no surge recién ahora, esto lo hicieron los abuelos y abuelas siempre, de acuerdo con sus complejidades y momentos históricos, y es parte de la herencia del diálogo y el valor de la palabra. Pensar la investigación sobre los conocimientos mayas con un equipo intercultural es en sí mismo ya un elemento de mediación clave y un aspecto importante para aportar en la construcción de identidades interculturales integradoras y emancipadoras. La conjunción de mayas y no mayas, de especialistas con alto nivel académico y de *sik'ol naleb'* mayas con alto nivel de conocimiento en su cultura, todo ello puesto en relación a través de un proceso de trabajo con objetivos comunes, ofreció un intenso e interesante entrenamiento en una práctica intercultural de nuevo tipo.

En esta investigación sobre conocimientos mayas “los quiénes y los cómo” fueron un tema central. Pero, ¿dónde estuvo “lo maya” en las instituciones convocantes? En este caso, algunos de los sujetos(as) tomadores de decisiones no siguieron en su totalidad el proceso de investigación y tampoco el equipo de investigación pudo mantener su articulación interna hasta el final del proceso. No fue posible realizar una sistematización final de forma conjunta. Creemos importante que todos y todas debieron haber estado en la sistematización en todas sus fases, ya que esto hubiera permitido realmente una visión desde el principio de la investigación (en su

¹⁶² Palabra en mam, cuyo sentido y significado es “comerse entre sí mismos.”

¹⁶³ “Nuestro cuerpo, nuestra humanidad, nuestro tiempo”, palabra y sentido en mam.

diseño) y hasta el final de los procesos de sistematización y producción de conocimientos. Hubiera sido, además, una buena práctica para conocer cómo es que se vive y trabaja el ser intercultural-mediador. Otra de las preguntas clave estriba en saber qué elementos son los que no permiten que se lleve a cabo este tipo de procesos a cabalidad. Por ejemplo, lo económico es clave: ¿quién dispone del dinero para financiar las investigaciones? ¿De cuánto tiempo disponemos los mayas para investigar? ¿Qué ideologías se entremezclan en nuestras prácticas? ¿De cuánto poder disponemos para decir lo que queremos decir?

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

Nim naab'il tij ix nim tq'ma tuj t-k'alab'il, ikytzan taj ela' qb'aj tij tun tkanet tumilalil qanq'ib'il qxol qkyaqil (idioma mam). Grande es la complejidad y la profundidad de nuestros conocimientos, por eso es necesario abordarlos entre varias personas de

conocimiento y sabiduría trascendental, para así encontrar el punto de partida y de llegada en nuestras vivencias cotidianas interculturales.

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

Otro punto importante de nuestro trabajo tuvo que ver con el tiempo. ¿Cómo y en qué tiempo pensamos y ordenamos los conocimientos mayas? *Wajxaq Lajuj xjau te t-nuk'b'ab'il Itzqilab'il*,¹⁶⁴ para la investigación 18 meses gregorianos se contabilizaron, pero en maya fueron más, ya que la vida cotidiana en el tiempo maya es distinta, pensamos en lunas y soles. Por eso creemos que hay que retomar la forma y el conteo del tiempo-espacio y profundizar en ello en nuestras investigaciones. Hubo que revisar lo escrito por mayas y no mayas acerca de lo maya. Eso fue necesario e importante ya que desde allí se empezaron a valorar los conocimientos mayas.

¿Por qué empezamos nuestro trabajo con el número cuatro como un aspecto central? Tratamos de ir retomando no sólo la importancia que tienen los cuatro grupos más grandes lingüísticamente, sino también cómo empezar a usar esa base del cuatro que se establece en toda acción de *pomb'il*.¹⁶⁵ Debemos empezar nuestros aprendizajes sobre la base que sostiene nuestro universo, que llamamos Madre Tierra Qtxu' Tx'otx'.¹⁶⁶ Así fuimos sumando, junto con el número dos, es decir que la vida y la práctica cotidiana está hecha por mujeres y hombres, por eso se buscaron *sik'ol naleb'*

¹⁶⁴ En mam, 18 lunas-meses se contabilizaron en el calendario gregoriano para ordenar nuestros conocimientos mayas.

¹⁶⁵ *Pomb'il* es “el lugar sagrado donde se ofrece y se pide por la existencia, por la vida de lo humano-natural.”

¹⁶⁶ Madre Tierra: “Esencia creadora y criadora de la vida,” palabra y sentido en mam.

mujeres y hombres para trabajar con *complementariedad* y *dualidad*, que son elementos que interaccionan en la práctica de la cosmovisión maya.

Así, también, el inicio de los talleres para la formación de las y los investigadores que participaron en este trabajo se acompañó de *pomb'il*, ya que entrar al *k'alab'il*¹⁶⁷ de lo maya es muy espiritual y requiere de profundo respeto. De esta manera entramos y caminamos, conectando nuestras raíces en nuestros territorios, caminando entre y con las personas para conocer sus vivencias cotidianas. Nos confrontamos directamente con su realidad, lo que implicó que las y los investigadores hicieran un esfuerzo por ser aceptados en las poblaciones a partir de sus contactos iniciales. Para ellos, y como mayas, fue volver a las raíces, volver al interior de lo que se es y se dice que se es. En la fase de exploración el equipo *sik'ol naleb'* debió esforzarse por romper con el temor de hacer contactos personales y directos con la población, sin embargo es aquí donde se puede observar la tensión entre lo que se es, se era y lo que se imagina que uno sigue siendo. No todo fueron buenas experiencias, ya que algunas familias en algunos lugares no les ofrecieron hospitalidad, con la justificación de que tenían otras actividades que atender.

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

¹⁶⁷ “Profundidad”, palabra y sentido en mam.

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

El trabajo de campo que ofreció el dato empírico para las reflexiones etnológicas se realizó, por parte del equipo *sik'ol naleb'*, como una fase de inmersión en la vida cotidiana de los grupos bajo observación. Allí, este equipo confrontó no sólo lo escrito y lo aprendido por ellos mismos en las escuelas, sino también lo que realmente son como mayas. En ese periodo de inmersión fue donde, en breve zambullida en los cenotes sagrados de sus complejidades, los investigadores(as) reconectaron con el olor a humo de los hogares y con el lodo de los caminos campesinos. Vivieron el sabor de las papas en agua con sal y de las tortillas de las madrugadas, pulgas y ratones rondaron sus cuerpos por las noches y corroboraron que sus cuerpos ya habían aprendido otras maneras de ser-sentir y de hacer las cosas. Entendieron, pues, que ellos(as) mismos eran otro tipo de mayas, distintos e iguales a quienes indagaban. Vivieron así una experiencia intensa de alteridad intra-maya. En ese volverse a tejer entre las raíces, enredaron y desenredaron su *b'otz'*¹⁶⁸ de hilos desde los tejidos históricos.

¹⁶⁸ “Manejo de hilos” en mam.

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

La conciencia Sik' ol naleb'

Ante la energía del *Ajaw jun Kej*¹⁶⁹ y desde el poder curativo de Chuwila,¹⁷⁰ el aviso de la pérdida de la memoria del cerro Pi Che',¹⁷¹ desde la visión del *ko't*¹⁷² y el *b'alon*,¹⁷³ del pensamiento-sentimiento y visión trilogica de los cerros abuelos del caserío el Centro, desde la sensualidad de Qana Itzam¹⁷⁴ y su novio Qawa Seuq',¹⁷⁵ la energía precautiva del cerro la Ventana, la fortaleza del abuelo Matx',¹⁷⁶ y la observación profunda de Ka'yb'il B'alam,¹⁷⁷ nos hicimos preguntas para seguir pensando en esa siembra-cosecha y cómo hacer un aporte para una educación intercultural contemporánea. Pero en lugar de encontrar respuestas encontramos más preguntas: ¿cómo crear colectivamente la educación de y desde los mayas contemporáneos? ¿Cómo las deidades dialogan sus

¹⁶⁹ “1 Venado.”

¹⁷⁰ Lugar de Chichicaste, hoy Chichicaste.

¹⁷¹ Lugar llamado Pi Che', en San Antonio Ilotenango.

¹⁷² “Águila” en kaqchikel.

¹⁷³ “Jaguar-tigre”, en kaqchikel.

¹⁷⁴ Cerro abuela, en las Verapaces.

¹⁷⁵ Cerro abuelo, en las Verapaces

¹⁷⁶ “Encino árbol abuelo”, en mam.

¹⁷⁷ “Mirada de Jaguar”, en mam.

alianzas para el bienestar de su otro yo humanizado? ¿Cuál será la siembra semilla que hay que desgranar, seleccionar y sembrar para el futuro presente? El equipo *sik'ol naleb'* aportó ideas centrales nacidas del proceso de su experiencia, y después de haber ido a las raíces y sentimientos, respondimos.

¿Cómo crear colectivamente la educación de los mayas contemporáneos desde una relación intercultural crítica transformativa? Desde su ser-estar, los investigadores(as) Tz'irin,¹⁷⁸ Aju Upun,¹⁷⁹ Zapon Tipaz,¹⁸⁰ Pos Sacalxot,¹⁸¹ Jaqolb'e,¹⁸² Ixky'echoj Pi'x K'amj,¹⁸³ La's Ob'al Ch'wix,¹⁸⁴ B'alam Tz'ikin¹⁸⁵ y U'k'lel Tqan Aq'unl¹⁸⁶ tejieron lo que a continuación se describe.

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

Aju Upun piensa que la organización con objetivos claros es clave. Hay que organizar charlas sobre los conocimientos mayas y compartir las experiencias del equipo por medio de procesos con procedimientos especiales. La educación debe orientarse con objetivos humanos y con una reorganización nacional, regional y

¹⁷⁸ Apellido del investigador kaqchikel José Luis Tz'irin Zapeta.

¹⁷⁹ Apellidos de la investigadora kaqchikel Magdalena Aju Upun.

¹⁸⁰ Apellidos de la investigadora k'iche' Magdalena Zapon Tipaz.

¹⁸¹ Apellidos del investigador k'iche' José Francisco Pos Sacalxot.

¹⁸² Nombre maya mam de la investigadora mam Lucrecia García.

¹⁸³ Nombres en maya mam de la investigadora mam Feliciano Ortiz Ordóñez.

¹⁸⁴ Nombres y linaje del investigador mam Rafael López Ordóñez.

¹⁸⁵ Nombres en maya mam y kaqchikel del investigador Sergio Mendizábal.

¹⁸⁶ Acompañadora-asistente de la investigación, María José de León.

comunitaria para construir un sistema educativo real. Ella piensa que debemos educarnos en la auto-responsabilidad y aplicar con oportunidad los conocimientos adquiridos en este proceso de investigación y en otros que se realicen. Quiere que la semilla germine y trasladar la semilla de nuestro pensamiento a las escuelas para fortalecerlas y transformarlas. En este proceso no debemos dejarlo todo a cargo del sistema que nos ha excluido, aunque por ahora ellos son quienes tienen todos los recursos económicos. Tampoco hay que dejar sólo como moda lo antiguo de nuestros conocimientos, sino que hay que usar esos conocimientos para reestructurar los valores en los tejidos sociales.

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

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

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

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

Xhch'ib'il jun tqanil siik',¹⁸⁷ chemb'il,¹⁸⁸ nima' tjaq' tx'otx'¹⁸⁹

Al terminar la investigación y producir el texto *El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana* nos abocamos a socializar nuestros saberes. Eso nos llevó al *k'alab'il* de nuestro ser y estar, que se había juntado con el tiempo. Así es como aparecen *chemb'il* y *nima' tjaq' tx'otx'* (colisión en lo profundo).¹⁹⁰ La etapa de socialización la implementamos porque sólo exponiendo nuestro quehacer ante otros se puede saber y sentir si éste es entendible y descodificable o no. El concepto de *socialización*, junto al de *mediación intercultural*, es otro concepto articulado con nuestra idea de lo que debe ser la investigación, entendida ésta como parte de un proceso de formación de recursos humanos en todos los niveles. La socialización fue, así, una etapa de compartir y discutir los datos etnográficos que arrojó *El encantamiento de la realidad...* con diferentes actores socioculturales y en distintos espacios territoriales, nacionales y latinoamericanos. Abarcó un tiempo

¹⁸⁷ Palabras en mam que significan “contar-socializar” lo que encontramos en la investigación-hallazgos.

¹⁸⁸ “Juntamiento”, estructura de tiempo-espacio, “lugar donde se junta o llega todo,” palabras y concepto en mam.

¹⁸⁹ “Río subterráneo, colisión en lo profundo,” palabras y conceptos en mam.

¹⁹⁰ Manuscrito presentado por Sergio Mendizábal ante la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de México y aprobado como tesis doctoral en ciencias antropológicas, en abril de 2009.

aproximado de 13 meses de trabajo, entre los años 2007 y 2008. Este trabajo fue sistematizado y formó parte del material etnológico de *Nima' tjaq' tx'otx'*. *Colisión en lo profundo* (Mendizábal 2009), lo cual se hizo como parte del *tb'anel qanq'ib'il*.¹⁹¹

El vuelo del *tz'uchin*,¹⁹² *tz'ikin*,¹⁹³ cuando la voz *sik' ol naleb'* se convirtió en *tz'uchin-tz'iq'*,¹⁹⁴ *iq'*¹⁹⁵

Fueron diversos los espacios de socialización-reflexión para la profundización-acción en los conocimientos mayas. Empezamos con la presentación de los avances de la investigación en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala y lo hicimos ante la energía *Ajaw*¹⁹⁶ *kyaje B'atz'*,¹⁹⁷ que es el nahual del día. En esa actividad un abuelo cargador del tiempo dijo: “Así es la realidad de los k'eqchí.” Otro, un extranjero preguntó: “¿Cuánto tiempo te llevaste para ensayar lo que dijiste?” Juan de Dios, un intelectual kaqchikel, externó: “Qué bueno lo que están haciendo, esto nos puede servir para nuestros diálogos interculturales.” “Todo lo que dijiste hay que editarlo para niños, así como lo dijiste queda bien para libros para niños con fotos o dibujos,” dijo Luz Elena. “Qué interesante lo que están haciendo, no bajen su autoestima porque lo que están haciendo aquí no se está haciendo en ninguna otra parte,” dijo otra señora extranjera.

La presentación oficial del texto se realizó en el campus central de la universidad Rafael Landívar en la ciudad de Guatemala y la hicimos ante *Ajaw waqaq*¹⁹⁸ *Imx*,¹⁹⁹

¹⁹¹ “Lo mejor, lo bueno para nuestras vivencias.”

¹⁹² “Ave, pájaro,” en mam.

¹⁹³ *Tz'ikin* equivale a “pájaro,” suele interpretársele también como “águila” (Yool y Sanahí 1999: 7).

¹⁹⁴ *Kyq'iq'* es “viento-aire, esencia de la vida de todos los seres vivos”, en mam.

¹⁹⁵ *Iq'* es “viento, esencia de la existencia de los seres vivos. Es la fuerza y presencia de nahuales, es la presencia de Tojil, Ab'ilix, Q'aq'awitz, y Mejkataj. Fuerza entregada a los primeros cuatro hombres creados” (Yool y Sanahí 1999: 14).

¹⁹⁶ “Dueño-dueña, creador-creadora, formador-formadora de todo lo que existe.”

¹⁹⁷ El 12 de julio de 2007 es la fecha en el calendario gregoriano. *Kyaje* en mam significa “cuatro *B'atz'*.” En k'iche' y kaqchikel significa: “el tiempo, como un hilo que se enrolla conforme pasa el tiempo y se transforma en las venas de la tierra. Es el hilo de la sabiduría, la habilidad y la sociabilidad” (Yool y Sanahí 1999: 3).

¹⁹⁸ “O”, en mam.

¹⁹⁹ *Imx*, en mam, significa “el pezón donde emerge, fluye la leche materna, agua sagrada que da vida” (explicación propia de Lucrecia García).

Imox,²⁰⁰ cuando la energía de la madre agua nos acompañó e hizo que varios sentimientos fluyeran, tal como éste, que externó un asistente:

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

Luego, en la sede regional de la Universidad Rafael Landívar en la ciudad de Quetzaltenango, ante el día-sol allá en T-xoljub²⁰¹ *xe'lajuj Noj*²⁰² *waqaq Ix*²⁰³, cuando en el conteo del tiempo estábamos en tres días del mes *Wayeb'*,²⁰⁴ tiempo en que el pueblo se preparaba para poder recibir al nuevo cargador *b'eleje' Noj*.²⁰⁵ Allí recibimos un comentario: "A pesar de la organización que llevan los pueblos mayas, siempre son rechazados o discriminados por las personas, que no son mayas;" esto lo envió Ajpub' Pablo García.

²⁰⁰ "Es la otra parte de la fuerza no desarrollada. El segundo cerebro. Etimológicamente, *Imox* significa izquierdo. Movimiento brusco o constante. *Imox* equivale a lagarto, o sea, el nahual de las aguas (Yool y Sanahí 1999: 13).

²⁰¹ Palabra en mam que significa "en el lugar donde se dio la gran batalla".

²⁰² *Noj* significa "la sabiduría o el conocimiento, razonamiento y lógica. Desarrollo y relación con la fuerza de *tz'aqol B'itol*. *Noj* = resina, o incienso que simboliza la relación humana con la energía positiva" (Yool y Sanahí 1999: 9).

²⁰³ El 28 de marzo de 2008 es la fecha en el calendario gregoriano y *waqaq Ix* en el calendario maya. En mam *Ix* significa "maíz tierno o elote". Pero en kaqchikel, "*Ix* o *B'alam*, es tigre o Jaguar y es el día de la fuerza y poder. *Ix*, es la madre tierra proveedora de semillas. *Ix* o *B'alam*, es la fuerza total de la naturaleza" (Yool y Sanahí 1999: 6).

²⁰⁴ El *Wayeb'* es un período sagrado de cinco días, que complementa los 365 días del año. En el *Wayeb'* se reflexiona y reorienta el comportamiento de las personas, las familias y la comunidad.

²⁰⁵ "9 Sabiduría-plenitud."

En el campus regional de la Universidad Rafael Landívar en la ciudad de Cobán, Alta Verapaz, ante *Ajaw lajuj B'atz'*,²⁰⁶ nos dijo el doctor Juan José Guerrero Pérez: “Hasta los mestizos de hoy en día tenemos prácticas de esas cosmovisiones, estas cosmovisiones nos proveen de identidad y unidad en la diversidad.” Allí también comentó el licenciado Juan Tzoc:

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

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

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

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

²⁰⁶ *Lajuj B'atz'*, diez *B'atz'*, en k'iche', kaqchikel y mam *B'atz'*, significa: “El tiempo, como un hilo que se enrolla conforme pasa el tiempo y se transforma en la venas de la tierra. Es el hilo de la sabiduría, la habilidad y la sociabilidad” (Yool y Sanahí 1999: 3).

de cómo todo esto los había tocado y cambiado, decidiendo nombrarse indagadores del conocimiento.

El día *wajxaq Aj*,²⁰⁷ o sea, el día de la energía que retomamos de nuestras abuelas y abuelos,²⁰⁸ estando en el Centro Cultural Italiano ubicado en la ciudad de Guatemala, el profesor italiano Marco Diblassio dijo:

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

En la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia, los académicos hicieron énfasis en: “¿Cómo inculturar la academia? ¿Y cómo y en qué se basan los conocimientos de los pueblos indígenas, y cómo éstos nos puede ayudar al *buen vivir*?” En la Universidad de la Tierra-Chiapas, México, *oxe Kyq'iq'*,²⁰⁹ donde el sagrado viento-aire, los mayas chiapanecos nos conectan a nuestras raíces

²⁰⁷ Día *wajxaq Aj*, 8 Caña. *Aj* es la caña. “Es el retoño constante de la vida y su desarrollo” (Yool y Sanahí 1999: 5).

²⁰⁸ Así es cómo retoñan los conocimientos en el corazón de las personas y se logran emancipar.

²⁰⁹ El 18 de mayo de 2008, fecha en el calendario gregoriano, y 3 Viento *oxe Iq'kyq'iq'* en el calendario maya. Sobre el significado de *Iq'* véase nota 125.

mesoamericanas cuando nos dicen en su idioma: "*K'alal mu xch'ay ta joltik, mu xch'ay ta joltik ta ko'ontontik ti bu likemotik tale*", o sea, "Reconocer las raíces de cada quien como individuo, como ser humano desde el corazón nos hace llevar a ceder razón y respetar al otro quien soy yo, pero eres tú. Trabajar en conjunto es difícil pero no imposible." Así se externó el joven pintor tsotsil Ronyk (Hernández 2008: 1).

Ya en el día-sol, en la Universidad Intercultural de Chiapas, ante *kyaje Aq'ab'al-Ob'al*²¹⁰ y situados en un momento entre la luz y la sombra, los académicos presentes nos llevaron a pensar en interrogantes como las que llamaron la atención del profesor e investigador tsotsil Jaime Torres Burguete:

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

La investigadora Xochitl Leyva, por su parte, argumentó:

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

²¹⁰ 19 de mayo de 2008, fecha en el calendario gregoriano y 4 Amanecer *kyaje Aq'ab'al* en el calendario maya. *Aq'ab'al* "Es la existencia de la vida sobre la faz de la tierra, el amanecer y seguimiento, es la renovación de las etapas de la vida" (Yool y Sanahí 1999: 15).

En la Escuela de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala, ante la energía de *waqaq Imx/Imox*,²¹¹ las maestras y maestros que allí se forman expresaron su sentir diciendo: “Ahora sí llegó a nuestro corazón.” Ellos dijeron eso desde su ser mujeres y hombres mayas.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el día-sol, ante la energía del *Ajaw wajxaq Choj-Toj*,²¹² en una actividad donde participaron 62 estudiantes de ciencias políticas, ofrendamos nuestros hallazgos y palabras, ante las cuales la reacción de una de ellas fue llorar y decir: “Exponer de esta manera la épica maya es ser guerreros de su tiempo. Yo soy estudiante de ciencias económicas y me duele mucho ver cómo mueren los niños indígenas de desnutrición, eso me da mucha tristeza, yo soy nieta de mixe con maya yucateco, los felicito.”

Allí mismo en Tenochtitlan y en la sede de la UNAM, ahora ante la energía del *Ajaw kamiky-Kame*²¹³ y con la participación de 92 estudiantes de distintas facultades, ellos(as) dijeron que sería interesante compartir la propuesta en otros lugares. Uno dijo: “Qué interesante propuesta, yo soy del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y trabajo con comunidades en todos los estados mexicanos. Nos interesa que puedan compartir su experiencia con estudiantes de los estados, por ejemplo, en Oxchuc, Chiapas.”

²¹¹ 6 *Imx* (para el significado de *Imx* véase nota 129). *Imox*: “Es la otra parte de la fuerza no desarrollada. El segundo cerebro.” Etimológicamente *Imox* significa: “Izquierdo. Movimiento brusco o constante.” *Imox* equivale a “Iagarto o sea el nahual de las aguas” (Yool y Sanahí 1999: 13).

²¹² El 21 de noviembre de 2008, fecha en el calendario gregoriano, y 8 Ofrenda *wajxaq Choj/Toj* en el calendario maya. “Sentido del oído. Es el oír y ver la existencia humana. La enmienda de los errores y paga por las deudas por nuestro paso en este mundo. Comunicación con la energía positiva” (Yool y Sanahí 1999: 21).

²¹³ El 18 de noviembre de 2008 en el calendario gregoriano y *jwe' Kamiky* en el calendario maya. “También es *Kem* o tejido de la vida, es el principio de la semilla” (Yool y Sanahí 1999: 18).

En otro escenario, y con familias mexicano-guatemaltecas, también en la ciudad de México, bajo la energía *Ajaw lajuj B'atz'*,²¹⁴ ellos hablaron del desarraigo y nos dijeron:

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

Sureando pudimos compartir con nuestros hermanos del Sur en el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, celebrado en Buenos Aires, Argentina, ante el *Ajaw wajxaq Kyq'iq'*,²¹⁵ donde la energía del viento-aire nos hizo escuchar la voz de la argentina Laura de la Fuente, quien afirmó estar ante:

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

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

²¹⁴ El 23 de noviembre de 2008, fecha en el calendario gregoriano, y día 10 *lajuj B'atz'* en el calendario maya. Para el significado de *lajuj B'atz'* véase nota 136.

²¹⁵ El 4 de diciembre de 2008, fecha en el calendario gregoriano, y día 6 Viento, *waqaq Iq'Kyq'iq'*, en el calendario maya. Para el significado de *Iq'* véase nota 125.

junlajuj Tx'i'-Tz'i',²¹⁶ en el Programa México Nación Multicultural (PUMC) de la UNAM.

Parafraseando a otra mujer indígena, comentó que lo que le había gustado es

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

Otra persona en ese mismo evento dijo:

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

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

²¹⁶ El 10 de febrero de 2009, fecha en el calendario gregoriano, y día 11 *junlajuj Tz'i'/Tx'i'* en el calendario maya. “Es la relación con lo oculto, por el olfato también se puede conocer la justicia y la seguridad, la inteligencia y la interpretación de lo conocido y lo desconocido. Es la exactitud del conocimiento y el discernimiento, siempre que existe la comunicación con el nahual *Tz'i'-Tx'i'*, de lo contrario se sufren desequilibrios o desgracias” (Yool y Sanahí 1999: 22).

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

Balance preliminar del proceso que contextualiza el relato ofrecido

El encantamiento... como reporte etnográfico muestra a los mayas contemporáneos produciendo conocimientos en clave mesoamericana, sobreviviendo y resistiendo a dinámicas y agentes que pugnan por la disolución de los basamentos estructurales de su ser socioculturalmente maya. Eso expresa una épica y muestra también que los mayas cuentan con una experiencia histórica codificada en prácticas y lenguas, que pueden y deben ser parte del modelo sociopolítico y cultural, alternativo al capitalismo depredador que tiene anclada a Guatemala en la pobreza y la injusticia. Por ello, ha sido una obra etnográfica muy bien recibida en Guatemala, en México y en distintos países de América del Sur. Esto tiene especial relevancia porque la obra ha sido acogida de forma calurosa y sentida por muchas mujeres y hombres mayas. Entendiendo esto, claro está, en el contexto de lo que se puede difundir y discutir a partir de un par de pequeñas ediciones y con un espectro de públicos receptores no masivos, pero sí selectos y representativos de la diversidad sociocultural en sus ámbitos nacionales, regionales y locales.

Por su parte, *Nima' tjaq' tx'otx'*. *Colisión en lo profundo* sostiene la existencia de un *chemb'il* o tejido estructural profundo de la matriz cultural maya mesoamericana. Este *chemb'il* se plasma en prácticas sociales y se objetiva en términos lingüísticos

codificados en las lenguas mayas; lenguas en las que se humanizan todos los seres y las entidades de la naturaleza, y en las que aparecen dotados de espíritu, inteligencia, poder, sentimientos, historia, corporeidad, necesidades y deseos. Estos seres y entidades existen en mundos ordenados, que son a la vez paralelos, implicados e interactuantes con el mundo que habitan los seres humanos.

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

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

3. *La sacralización del mundo*. Pauta que resulta de la interacción entre: a) universos simbólicos asociados a una cosmovisión, y b) una epistemología maya con c) las prácticas sociales que transforman la realidad objetiva. Esta interacción es permanente, sistemática y generalizada. Estas tres pautas son parte de los elementos culturales propios, heredados por los cuatro grupos étnicos de adscripción maya observados.
4. *La voluntad de prevalecer*. Pauta que aparece como un complejo estructural que articula entre sí a: a) patrones de adecuación estratégica para sobrevivir, b) prácticas de resistencia cultural, y c) procesos que conectan recurrentemente con la matriz cultural maya mesoamericana. En la voluntad de prevalecer, la conexión con la matriz cultural mesoamericana se produce por la d) implicación de las tres primeras pautas (inseparabilidad, humanización y sacralización) en procesos y acciones de resistencia a la imposición, la supresión y la enajenación cultural.

Nos referimos aquí a la imposición, supresión y enajenación cultural, dinámicas que se originan con la guerra de conquista europea, lo que significa, en el esquema de periodización propuesto por Christian Duverger (2007), que las pautas de inseparabilidad, humanización y sacralización hunden sus raíces en la primera época de Mesoamérica, en tanto que la voluntad de prevalecer aparece al final de la *quinta época*.²¹⁷ Sostenemos, pues, que estas cuatro pautas, en su interacción compleja, forman el *chemb'il* o tejido estructural profundo de la matriz cultural maya mesoamericana y que éste forma parte intrínseca de la sociedad y se expresa con

²¹⁷ Por *quinta época* nos referimos al último período de la era prehispánica, mismo que “sólo dura un poco más de dos siglos... La repentina irrupción de españoles llegados de otra parte interrumpió de golpe una trayectoria que en sí misma no daba ninguna señal de agotamiento.” Esta época es, por lo tanto, “un episodio trunco, un pedazo de historia quebrada, pero total e íntegramente prehispánica. La Conquista, que pone fin al destino autárquico de América, permanece en efecto como un acontecimiento perfectamente *externo* a la historia indígena” (Duverger 2007: 545).

plena vigencia en el contexto de la *sexta época*²¹⁸ de Mesoamérica y de la *tercera colonización*²¹⁹ que se abate sobre Guatemala (Mendizábal 2010).

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

²¹⁸ Por *sexta época* nos referimos a la dinámica civilizatoria que se inició en Mesoamérica cuando ésta fue impactada por la conquista y la colonización europeas, procesos de honda repercusión que, no obstante, no rompieron con aspectos estructurales claves de la dinámica social mesoamericana prehispánica. Eso lo indican, por ejemplo, las pautas culturales practicadas hasta la fecha por los pueblos mayas, entre ellas: la voluntad de prevalecer, la humanización de la realidad, la sacralización del mundo y el *continuum naturaleza cultura* (Mendizábal 2010).

²¹⁹ Por *tercera colonización* nos referimos a: los procesos que iniciaron en Guatemala “entre 1984 y 1985, luego de la guerra y el genocidio de los años 70 y 80 del siglo veinte. Su génesis puede verse en la densa y meticulosa planificación que realizó el Ejército de Guatemala en esos años y que contiene diseños militares para el combate contrainsurgente, modernización institucional del Estado en los planos locales y regionales, estrategias profundas y complejas de control social y de contención política a nivel nacional, procesos de elaboración de soporte constitucional y acciones de transición a una democracia tutelada. En todo este esfuerzo se involucraron integralmente los tres poderes del Estado” (Mendizábal 2010: 67).

Bibliografía

- Bonfil Batalla, Guillermo. 1991. "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, año IV, núm. 12. Universidad de Colima, México, pp. 165-204.
- Castillo, Iván. 2008. *Descolonización territorial del sujeto y la gobernabilidad*. INGEP-URL, Guatemala.
- Carrillo, Domingo y Lucrecia Penedo. 2006. *Voces del silencio*. UAA, México.
- Duverger, Christian. 2007. *El primer mestizaje. La clave para entender el pasado mesoamericano*. Conaculta, INAH, UNAM, Taurus, México.
- El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana*. 2007. Proeimca, Ministry for Foreign Affairs of Finland, PNUD Guatemala, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Hernández Cruz, Floriano Enrique. 2008. Seminario Impensar las Ciencias Sociales de Cara a la Ecología de Saberes. CIDECI-Las Casas, Unitierra-Chiapas, 17 y 18 de mayo, San Cristóbal de Las Casas.
- Leyva Solano, Xochitl. 2008. Comentario escrito leído en la presentación del libro *El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana*, 19 de mayo, San Cristóbal de Las Casas.
- Markovic, Mihailo. 1968. *Dialéctica de la praxis*. Trad. de Margarita Jung. Amorrortu, Buenos Aires.
- Mendizábal, Sergio. 2010. *El kaba'wil en nuestra historia*. Instituto de Estudios Humanísticos-Universidad Rafael Landívar, Guatemala (Cuadernos Winaq, 3).
- Mendizábal, Sergio. 2009. *Nima' tjaq' tx'otx'*. *Colisión en lo profundo. Primera parte*. Cátedra UNESCO "Comunicación para el fortalecimiento de la diversidad cultural en Guatemala", Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

Provincia Centroamericana de la Compañía de Jesús. 2001. *Proyecto apostólico provincial 2001-2010*. Provincia Centroamericana de la Compañía de Jesús, San Salvador.

Yool, Juan y Leonardo Sanahí. 1999. *Acercamiento a la interpretación del cholq'ij*. Kematzij, Centro de Desarrollo y Ciencia Maya, Chimaltenango.

Zedong, Mao. 1937. "Sobre la práctica". En Mao Tse Tung. *Selección de escritos (1893-1976)*. En línea: <<http://www.elortiba.org/mao.html>> (última actualización: 31 de agosto de 2009).

Capítulo 9

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

Héctor Nahuelpán
hnahuelpan@gmail.com

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

Para lograr los propósitos de este capítulo lo he estructurado en torno a tres ejes. El primero ofrece al lector una contextualización histórica mapuche, centrada fundamentalmente en Ngulumapu (Chile), con base en dos ciclos históricos: el de la autonomía y el del colonialismo. El segundo eje temático presenta y analiza las tendencias que entre los propios mapuche fueron configurándose en torno a la educación oficial formal en el contexto del colonialismo. También ahí me ocupo de la centralidad que la educación ha tenido en la demanda política del movimiento mapuche en el siglo XX, así como de los significados de lo que hemos conceptualizado como “bloqueo institucional, intercultural y epistémico” de la educación superior. Ello en

relación con los conocimientos indígenas y mapuche en particular. Por último, el tercer eje desarrolla la idea y la necesidad de construir puentes y diálogos epistémicos e interculturales, así como las posibles alternativas desde las cuales materializar esta propuesta.

El planteamiento que atraviesa las páginas que siguen sostiene que todo intento por trazar caminos de diálogo epistémico intercultural debe necesariamente considerar las condiciones históricas que contextualizan ese debate. Requiere también tomar en cuenta las condiciones políticas y las relaciones de poder a partir de las cuales debieran construirse alternativas de soberanía epistemológica mapuche.

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

Los(las) mapuche constituimos un pueblo que durante el proceso de conquista, colonia y posterior formación de las repúblicas mantuvo, acrecentó y controló un extenso territorio que iba desde el océano Atlántico al Pacífico, en el cono sur de Abya Yala (Marimán 2006). En esa extensa superficie territorial que abarcó el *mundo mapuche*²²⁰ se desarrolló un complejo e integrado horizonte sociocultural, económico, político-ideológico y filosófico que aún recuerdan y recrean en nuestros días los *pu kimche* (sabios[as]) y *kuifikeche* (ancianos[as] mapuche). Este sistema sociocultural, o mundo mapuche, fue tejiendo su historicidad a partir de las distintas interacciones entre las agrupaciones a uno y otro lado de la *fútra mawiza* (cordillera de los Andes), y entre

²²⁰ Usaremos la noción de *mundo mapuche* propuesta por el *ngenpin* (autoridad religiosa e intelectual) Armando Marileo para referirnos a la conjunción de distintos elementos materiales, espirituales, sociales, que organizados, relacionados y expresados en sus propios códigos definen lo mapuche de forma particular y única.

éstas y el Wallmapu o territorio ancestral mapuche, el/la *Mapu* o universo y la alteridad social o mundo *winka*.²²¹

En este contexto, la educación de los *pichikeche* (niños[as]) y *wechekeche* (jóvenes) no constituía una problemática significativa para los miembros de la sociedad mapuche (Ancalaf y Llanquino 2005), pues en los espacios de interacción cotidiana con la familia y en aquellos de interrelación sociopolítica y religiosa, los más jóvenes iban adquiriendo los conocimientos necesarios para relacionarse con el medio natural y social, con lo cual quedaba garantizada la continuidad y la reproducción de las prácticas sociopolíticas y culturales mapuche. Desde esta perspectiva puede comprenderse el significado y el contenido implícito y explícito del concepto *pichikeche* (personas pequeñas),²²² es decir, el de un ser o persona en formación a través de su socialización e internalización de un mundo social, político y cultural en el que participa. Esta perspectiva, desde un punto de vista valorativo, implica un trato hacia los niños(as) en tanto que personas que se van formando a partir del *allkütun* (escuchar), *azkintun* (observar), *pepilkantun* (hacer, poner en práctica), *ngünezamün* (introspección), *rakizumün* (reflexión) y *ngülamtun* (consejo de los mayores).

Fue precisamente en este contexto de autonomía donde se fueron configurando los significados y los sentidos del ser persona mapuche en su dimensión valorativa y de donde surgieron nociones como las de: *kimche*, relacionada con la formación de una persona con sabiduría y buenos pensamientos; *norche* o persona recta/correcta y razonable en su relación con los otros(as); *newenche*, entendida como una persona con fortaleza psicológica, física y espiritual, y *kümeche* o persona bondadosa y respetuosa. Pero este contexto, que garantizó la conformación y la reproducción del conocimiento,

²²¹ Llamamos alteridad social o mundo *winka* a aquellas sociedades que establecieron relaciones con los mapuche. Entre ellas la inca, la española, la hispanocriolla, la chilena y la argentina. *Winka* puede ser traducido como extranjero, no mapuche.

²²² *Pichikeche*: *pichi*: chico(a), *ke*: pluralizador, *che*: persona.

las formas de socialización, las prácticas sociopolíticas y religiosas mapuche de forma autorregulada, cambió drásticamente con la conformación de los Estados nacionales en Chile y Argentina, y los procesos de conquista desplegados durante la segunda mitad del siglo XIX, procesos violentos que, paradójicamente, han sido denominados como “Pacificación de la Araucanía” y “Conquista del Desierto” por las academias historiográficas nacionalistas chilena y argentina, respectivamente.

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

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

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

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

Fuente: González (1986: 7).

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

Emilio Daireaux, un viajero francés que pasó por Buenos Aires hacia fines de la década de 1880, describió cómo cientos de mujeres y niños eran transportados a la capital y repartidos entre las familias más acaudaladas. Mediante avisos en los principales periódicos se anunciaba que en un determinado día y hora se haría, a todos aquellos que lo solicitaran, entrega de los “indios” traídos del “Desierto”. Una vez llegado el día y la hora indicados, se colocaba una mesa, generalmente en el atrio de

una iglesia o en cualquier otro lugar análogo, y junto a ella eran ordenados en fila las mujeres y los niños para repartir (Daireaux 1888: 85-86).

Recientemente, un historiador argentino, Enrique Mases, basándose en información proporcionada por periódicos, fuentes oficiales y testimonios dejados por testigos de la época, ha calculado que alrededor de 5 000 puelche arribaron a Buenos Aires entre 1878 y 1885 para ser repartidos entre las principales familias porteñas.²²³ En el cuadro 2 se presenta la distribución anual de los puelche arribados a la fuerza a la capital argentina. No obstante, conviene precisar que, al margen de la relativa exactitud de las frías cifras, interesa sobre todo visualizar lo dramático del fenómeno, pues tanto fue así que éste aún es conservado en la memoria de muchas familias mapuche.

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

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

Fuente: Mases (2002: 88)

²²³ *Puelche* son las personas mapuche que habitan en el Puelmapu o territorio ubicado al oriente de la cordillera de los Andes. *Pu*: los(las), *eln*: creador(a), *mapu*: territorio, espacio: Territorio de los(las) creadores(as). De acuerdo con la filosofía mapuche, el significado del concepto Puelmapu está asociado con el lugar donde nace el sol u oriente, *tripawe antü*.

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

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

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

Dewma aflu to kofiernu ñi weychan afi kay femngechi dungu: femngechi dungu may tripay, pey che ñi winka kimün nielu dewma ta ñi “trariñ ketran reke ñi rimel feleyael”

[Después que se acabó nuestra independencia, se concluyó también con este beneficio;

lo que hemos conseguido con la civilización que dicen que nos han dado es vivir apretados “como trigo en un costal”] (2002 [1911]: 44).

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

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

Por otra parte, las reducciones mapuche y la población que continuó viviendo en ellas fueron configurándose como reservas que continuaron desarrollando, aunque de manera reducida, sus prácticas sociopolíticas, económicas y culturales. También se fueron desplegando en ellas formas variadas de adaptación y resistencia que explican la continuidad de la sociedad mapuche, su cultura, cosmovisión, cosmovivencia y demanda política por autonomía y libre determinación en la actualidad. Sin embargo, junto con la reducción del pueblo mapuche a pequeñas extensiones de tierra, a pocos años de haberse concluido la campaña militar chilena comenzaron también a aparecer

las primeras organizaciones políticas en las que se origina el movimiento mapuche contemporáneo, y cuyas demandas han estado fuertemente asociadas a los ciclos políticos y económicos por los cuales ha transitado el Estado chileno, a su consiguiente política indígena y sus impactos en las dimensiones territoriales, sociales, políticas, económicas y culturales mapuche. Entre estas organizaciones podemos destacar la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía (1910), la Federación Araucana (1916), la Unión Araucana (1926) y la Corporación Araucana (1938), entre otras.

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

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

No obstante lo anterior, es importante señalar que durante el régimen de facto, y específicamente hacia 1978, comenzaron a emerger los denominados Centros Culturales Mapuche, que posteriormente dieron origen a la organización Ad Mapu, uno de los referentes políticos más importantes en la historia del movimiento mapuche contemporáneo. Posteriormente surgieron diversas organizaciones, lo cual permitió que el movimiento adquiriera, en plena dictadura militar, un peso político importante.

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

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

Los gobiernos consecutivos que siguieron a la dictadura militar han administrado a ultranza el neoliberalismo en Chile y han prolongado una política represiva en respuesta a las demandas mapuche, violentando y vulnerando los derechos humanos de niños, niñas, mujeres, ancianas y ancianos. Esta represión, efecto de una creciente militarización, ha ocasionado el asesinato de activistas (fundamentalmente jóvenes

mapuche), asesinatos que permanecen impunes y que han sido acompañados por la aplicación de una “política antiterrorista”, creada durante la dictadura militar y aplicada durante el mentado “retorno a la democracia”. En la actualidad –inicios del siglo XXI– existen decenas de mapuche procesados y encarcelados, gran parte de ellos en el marco de la Ley de Seguridad Interior del Estado y la Ley Antiterrorista. Todo indica que, para el caso mapuche, el terrorismo de Estado de la dictadura militar sigue vigente en los gobiernos de la Concertación.

Estos procesos se han desarrollado entrelazados a la aplicación a ultranza del neoliberalismo, instalado en la dictadura militar y administrado “exitosamente” por los gobiernos de la Concertación, con el respaldo del bloque político derechista de la Alianza por Chile. Todos los gobiernos desde 1990 a la actualidad se han desempeñado como el mejor baluarte que hubiesen podido encontrar los grupos económicos nacionales y extranjeros. Tal vez una de las mayores consecuencias que ha tenido este fenómeno que describimos ha sido la expansión de actividades económicas como la forestal y la instalación de diversas industrias extractivas y energéticas que están impactando y/o amenazan con impactar gravemente los derechos territoriales mapuche y el conjunto de su tejido sociopolítico y cultural.²²⁴

Esta nueva geopolítica del despojo ha ido acompañada de una política neoindigenista, inscrita en el actual modelo de gobernabilidad del multiculturalismo neoliberal promovido por actores internacionales como el Banco Interamericano de

²²⁴ Entre las actividades, megaproyectos e industrias extractivas y energéticas que están afectando y/o amenazan con afectar seriamente los derechos humanos y territoriales mapuche, podemos mencionar la actividad forestal concentrada en la región del Bío Bío y la Araucanía y que progresivamente se expande hacia el sur, hacia las regiones de Los Ríos y de Los Lagos; la construcción de la carretera de la costa en territorio lafkenche; la industria salmonera en las regiones de Los Lagos y de Aysen; la planta de celulosa Valdivia, perteneciente a Celulosa Arauco y Constitución, que ha “contaminado socialmente” y amenaza con construir un sistema de descarga de desechos tóxicos en la Bahía de Maikillawe (comuna de Mariquina, región de Los Ríos); la amenaza de construcción del aeropuerto de Temuco en la zona de Kepe, en la región de la Araucanía; el racismo ambiental patente en la ubicación de vertederos en o cercanos a comunidades mapuche en la región de la Araucanía; la construcción de centrales hidroeléctricas en el Alto Bío Bío y la amenaza de construcción de nuevas centrales en Angostura y en la precordillera de la región de Los Ríos, entre otros megaproyectos e industrias extractivas y energéticas.

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

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

Contra estas luchas y procesos organizativos se despliega, en concreto, la actual “guerra de baja intensidad” orquestada por el Estado chileno y que opera mediante la criminalización, la judicialización y la militarización de los territorios mapuche en reivindicación. Ello explica también los consecutivos intentos por generar candados constitucionales y cancelar derechos colectivos y territoriales reconocidos en instrumentos jurídicos como el Convenio 169 y la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre Derechos de los Pueblos Indígenas. En efecto, el ejercicio de los derechos territoriales, la recuperación, el control y la propiedad sobre las tierras, el subsuelo, las aguas, los conocimientos, no sólo significa para los pueblos

indígenas desmontar la estructura colonialista externa e interna en la que fueron incorporados de forma forzada por los Estados nacionales, sino también disputar los “recursos” y “bienes” que han sido transformados en mercancías por el colonialismo transnacional. Este último opera a través de grupos económicos, empresas nacionales y transnacionales que utilizan al Estado como bisagra para sus prácticas de saqueo y despojo.

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

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

En el campo del conocimiento y la educación, la institucionalidad impuesta desde la matriz Estado-nación concibió desde temprano a la escuela como un excelente medio para transformar a la sociedad mapuche. Se consideraba que ésta los “civilizaría” e incorporaría así a la “chilenidad” y a la estructura social y económica dominante, aunque siempre formando parte de los estratos más excluidos y marginados de la “sociedad chilena o argentina” que comenzaba a conformarse. Este arbitrio colonial, monocultural y monolingüe ha tenido importantes consecuencias, al caricaturizar, folclorizar e intentar

suprimir las prácticas, los conocimientos y los saberes construidos a lo largo del tiempo por la sociedad mapuche. Ha provocado el debilitamiento del conocimiento educativo propio o *kimeltuwün*,²²⁵ la desvalorización de los actores y las autoridades encargadas de la reproducción del *kimün* o conocimiento,²²⁶ y su reemplazo por saberes de origen occidental, así como la imposición de un sistema moral judeo-cristiano.

No obstante lo anterior, a partir de las primeras décadas del siglo XX y hasta la actualidad, se puede observar que se han ido configurando tres importantes tendencias entre los mapuche en relación con la educación y el conocimiento no mapuche. En primer lugar, puede identificarse una posición de rechazo e indiferencia hacia la educación oficial y formal, en razón de su carga racista, violenta y descontextualizadora. La escuela ha actuado como un agente de desestructuración sociocultural y política. Al respecto, las historias de nuestros abuelos y padres coinciden en que la escuela fue, y sigue siendo, una experiencia de desarraigo cultural por la violencia y el racismo que vivieron. El castigo como método de enseñanza constituyó una experiencia traumática para nuestros abuelos y padres. A modo de ejemplo, la consigna “la letra con sangre entra” era aplicada literalmente, con la introducción de lápices en sus bocas, hasta hacerlas sangrar, para castigar la pronunciación equivocada del “castilla” o español, puesto que muchos de ellos habían sido criados en y hablaban el mapuzungun (la lengua mapuche). De estas experiencias resulta obviamente una posición de rechazo y oposición a la escuela. En este relato se corrobora lo dicho:

Nosotros para ir a la escuela antes teníamos que cruzar el río. Nosotros no sabíamos hablar el español, puro mapuzungun nomás, por eso nos castigaban en la escuela,

²²⁵ El término *kimeltuwün* se entiende como el proceso educativo de transmisión de las estructuras y los significados de la filosofía y la práctica mapuche como un aspecto fundamental en la formación del *che* o persona (Quilaqueo 2005: 23).

²²⁶ En el plano sociocultural, el *kimün* constituye el legado cultural que se transmite de generación en generación.

porque no sabíamos hablar el español, incluso nos hacían sacar sangre de la boca tratando de que moduláramos el español. La escuela fue muy dura con nosotros (Sabino Nahuelpán, conversación con Héctor Nahuelpán, agosto de 2009).

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

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

En efecto, la revisión de la documentación de archivo presente en los fondos de las intendencias de Cautín, la correspondencia que los mapuche enviaban a las

escuelas misionales, así como los testimonios de etnógrafos y educadores, como Tomás Guevara (1904), permiten ver con claridad cómo las familias enviaban a sus hijos(as) a las escuelas para que aprendieran el castellano y así pudieran informarse y colaborar en la defensa de las escasas tierras a las que habían sido reducidos y hacerle frente a los cada vez más comunes despojos legales que conseguían realizar los colonos chilenos y extranjeros en complicidad con las autoridades locales. El siguiente testimonio, que data de los inicios del proceso aquí aludido, permite comprender esta práctica y tendencia:

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

Cabe destacar que, aunque la vigencia de esas tendencias se mantiene en el presente, las dos últimas han ido adquiriendo mayor peso y centralidad. Así, desde la formación de las primeras organizaciones que dan origen al movimiento mapuche contemporáneo en Ngulumapu (Chile) en las primeras décadas del siglo XX, la educación (junto con la demanda por territorio) ha constituido uno de los principales ejes reivindicados. De esta manera, como lo ha sostenido Pablo Marimán (2008), el aspecto más importante que ha caracterizado a las distintas visiones sobre la educación y el conocimiento no mapuche ha sido su intersección con otras necesidades y exigencias de reparación, recuperación y restitución del territorio, los recursos, la institucionalidad y la gobernabilidad. En este sentido, los principales ejes articuladores de la demanda

educativa mapuche durante el siglo XX han sido: la necesidad de contar con hogares estudiantiles y garantizar un sistema de becas de estudio para los niños y jóvenes mapuche; la pertinencia sociocultural de un currículum y contenidos relacionados con el contexto del cual provienen los estudiantes, y la necesidad de generar y construir espacios autónomos de enseñanza y aprendizaje: escuelas, liceos, institutos y, desde 1989, una universidad mapuche.

No obstante lo anterior, la demanda y la centralidad de la educación en la agenda del movimiento mapuche, así como el acceso de estudiantes a las universidades, no necesariamente han tenido resultados y aportes significativos en términos colectivos. Ello porque los espacios autónomos a los cuales optar como fuente de trabajo y subsistencia son escasos, y porque una vez egresados los profesionales no regresan a sus comunidades o espacios de origen. O tal vez porque al incorporarse a otras fuentes laborales, los resultados de su trabajo son “capitalizados” por empresas, organismos e instituciones externas. De esta forma, el acceso a la educación superior se ha transformado en un peligroso medio de “engullimiento” por parte de los esquemas de pensamiento, las prácticas sociales y las formas de vida hegemónicas, lo que, generalmente, imposibilita que los estudiantes universitarios puedan participar en procesos de aprendizaje que les permitan “aprender volviendo a sí mismos”. Al respecto, resultan ilustrativas las palabras del *lonko*²²⁷ Miguel Treumun:

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

²²⁷ La traducción literal de *lonko* es cabeza. En términos de organización sociopolítica se refiere a la autoridad política mapuche dentro de un determinado *lofmapu* o territorio.

es una educación para ser mapuche (Encuentro *Nütramkawün Epu Rume Kimün Ka Rakizuam*, 2007).

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

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

político e ideológico, como suele ocurrir con frecuencia con los acuerdos establecidos con los gobiernos y las demandas que realizan los pueblos indígenas a los Estados.

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

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

En lo referente a las prácticas de investigación y a la producción de conocimiento, aunque durante las últimas décadas es significativo el número de investigaciones que se han desarrollado sobre la sociedad y el pueblo mapuche, en escasas ocasiones ha existido o existe un cuestionamiento desde los(as)

investigadores(as) sobre los fundamentos epistémicos que subyacen en sus investigaciones, o la pertinencia y validez sociocultural de las metodologías y técnicas de investigación que utilizan y las categorías conceptuales que construyen.

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

Por último, en un sentido amplio, el “bloqueo” en la vinculación con la sociedad mapuche se expresa en que, para las universidades, ésta es generalmente concebida como objeto de investigación y sólo en escasas ocasiones como una realidad histórica y sociocultural portadora de sus propios conocimientos, con los cuales es posible establecer una interacción permanente y sinérgica. En esta línea, resulta preocupante el protagonismo que las universidades y sus centros de investigación tienen en las actuales prácticas de bioprospección y biopiratería, en alianza con empresarios y grupos transnacionales, cuyas prácticas nos remiten a nuevas formas de despojo y saqueo en las que el conocimiento de las naciones originarias ocupa un lugar central.

Este bloqueo institucional, intercultural y epistémico, que no es neutro e imparcial, plantea importantes desafíos a los propios mapuche, como también a la educación superior. Sobre todo porque la incorporación del conocimiento indígena en el currículum de las universidades coloca en el debate las diferentes representaciones y versiones de la verdad y de la realidad, la validez y complementariedad entre éstas, así como también las intersecciones con asuntos de poder en las que se ven involucradas

las instituciones de educación superior (Walsh 2001). La visualización de esta dinámica desde las universidades, sus agentes educativos y la sociedad mapuche abre un espacio de discusión necesario para superar las contradicciones y las ausencias de diálogo intercultural y epistémico, así como para revertir el papel que desempeñan las universidades e instituciones educativas en la reproducción de la colonialidad y el colonialismo. En este diálogo están en juego, entre otras cosas, la responsabilidad de la universidad en la formación de las nuevas generaciones de mapuche, y no mapuche, que, se quiera o no, ingresan y se gradúan, cada vez en mayor número, en las instituciones de educación superior.

A propósito del diálogo epistémico e intercultural

La interculturalidad significa que el *winka* comprenda nuestro pensamiento y a partir de eso comenzar a dialogar y comunicarnos. De aceptar que existe otro conocimiento que es distinto al mío, pero que es igualmente válido y necesario.

Machi Víctor Caniullán (2007)

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

socioambiental ha corrido paralelo a las transformaciones tecnológicas y económicas desarrolladas a partir de la revolución industrial y el posterior desarrollo del capitalismo.

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

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

Küla (3). Enfrentar este tipo de pensamiento mutilante, que ha desembocado, como dice Edgard Morin (1996), en “acciones mutilantes”, cuyos costos ponen en jaque el bienestar y el porvenir humano en el planeta, constituye un desafío importante para el conjunto de las sociedades. En este desafío adquieren un significativo protagonismo las

naciones originarias en general, y la nación mapuche en particular (por tratarse del caso que nos ocupa), así como sus saberes y conocimientos, pues no existe sólo un modo de vida, un modelo único de conocimiento y saber, o una manera exclusiva de relacionarse con la naturaleza. Las visiones eurocéntricas y etnocéntricas quisieron que su conocimiento (particularmente el científico) fuera el conocimiento de la humanidad toda, pero la realidad es rica, fecunda y heterogénea, pues cada sociedad o pueblo construye sus propios conocimientos y saberes. Esto obedece a la necesidad básica y fundamental de cada pueblo de comprenderse a sí mismo, autorregularse, mantenerse y proyectarse en la vida.

Meli (4). En el marco de lo que se viene planteando, interesa compartir el concepto de *itro fill mongen*, que el *mapuche kimün* o conocimiento mapuche ha originado para referirse a la necesaria interdependencia entre los distintos elementos materiales e inmateriales, seres, personas, espacios y procesos que se desarrollan en el territorio y en la vida en general. *Itro* expresa la totalidad sin exclusión, *fill* la integridad sin fracción y *mongen* la vida y el mundo viviente. En el marco de esta concepción holística, ecosistémica e interdependiente, el(la) *che* (persona) no se sitúa en el centro de la vida, sino como uno de los tantos seres y elementos que la dinamizan. Por esta razón es que el mundo mapuche ha tenido especial cuidado en respetar al ser humano como persona, no alterar el equilibrio de los ecosistemas y garantizar la diversidad y sustentabilidad de los recursos (Nahuelpán 2007). Estos significados y prácticas se alejan de forma significativa de las nociones paradigmáticas y las prácticas de saqueo, explotación y despojo capitalistas hasta ahora hegemónicas.²²⁸

²²⁸ Contrastar nociones y formas de relación con el territorio no implica concebir a las sociedades indígenas como armónicas. Por el contrario, como toda sociedad, éstas poseen sus propios conflictos, tensiones y contradicciones. Lo que interesa destacar aquí, sobre todo, es que en la perspectiva filosófica y la relación que los pueblos indígenas establecen con los territorios pueden encontrarse nuevas formas de vida y convivencia sustentables que los pueblos indígenas podrían aplicar de manera soberana.

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

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

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

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

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

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

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

Lo anterior nos obliga a tener en consideración las condiciones históricas que contextualizan este debate, así como las circunstancias políticas y las relaciones de poder a partir de las cuales debieran construirse las alternativas de soberanía epistemológica mapuche. De lo contrario podemos caer en la ilusión de que todo pareciera estar cambiando cuando todo sigue igual, y desvirtuar así el sentido más profundo de nuestros propósitos. Es decir, no debemos luchar por la sobrevivencia, cosa que ya hemos hecho por largos periodos de colonialismo, dominación y explotación, sino más bien por la vida.

Regle (7). En este contexto, la relación pueblo mapuche/universidad, así como la construcción de caminos de diálogo epistémico y cultural, podrían ser visualizadas desde dos perspectivas. La primera de ellas consistiría en la *interculturalización* de las actuales instituciones educativas o en el establecimiento institucional de espacios de *convivencia intercultural*. Esto último debe entenderse no sólo como el reconocimiento, el respeto y la eliminación de las discriminaciones hacia una determinada realidad sociocultural, en este caso aquella representada por los estudiantes mapuche insertos

en las instituciones de educación superior. Este aspecto plantea desde ya un desafío importante para aquellos actores, contextos e instituciones que reconocen y/o albergan la coexistencia desigual de diferentes “mundos culturales”.

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

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

De acuerdo con lo anterior, debieran replantearse al menos tres áreas del quehacer universitario. La primera de ellas se refiere al ámbito de la extensión, vinculación e interacción permanente con el pueblo mapuche, sus intereses, necesidades y demandas colectivas. En segundo lugar, el establecimiento de diálogos epistémicos entre aquellos conocimientos que se elaboran y reproducen en las

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

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

Püra (8). Una segunda perspectiva y/o propuesta acerca de la relación entre el pueblo mapuche y la universidad, vinculada con el diálogo epistémico e intercultural, es aquella que consiste en la reconstrucción y/o producción colectiva de espacios de conocimiento autónomos y autorregulados mapuche. Esta alternativa incomoda o podría llegar a incomodar a muchos y muchas, particularmente a quienes visualizan esta posibilidad como una forma de construir guetos que nos encapsularían en espacios académicos poco relevantes. Sin duda, la concretización de esta alternativa dependerá de la centralidad que puedan ir adquiriendo los conocimientos y saberes propios dentro del

movimiento político mapuche y del reposicionamiento estratégico de éstos. También, de la capacidad que el mismo movimiento tenga para impulsar avances significativos en el corto, mediano y largo plazo en las distintas dimensiones (sociales, políticas, jurídicas, educacionales y culturales) por las cuales transita o debiera transitar una propuesta de reconstrucción y construcción colectiva mapuche.

La posibilidad de esta reconstrucción está asociada a la ruptura del actual cerco político-jurídico, socioeconómico, comunicacional, epistémico y cultural que imponen el colonialismo, el racismo, las relaciones de dominación, las desconfianzas y la imposibilidad de establecer caminos de convivencia fecundos. En este sentido, la reconstrucción y/o producción colectiva de espacios de conocimiento autónomos y autorregulados mapuche debiera concebirse más allá de posibles guetos, que nos aislarían en núcleos de conocimiento y saber poco relevantes. Por el contrario, deben pensarse como espacios desde los cuales, a partir del propio conocimiento y saber, puedan reconstruirse y construirse nuevos marcos epistémicos, en interacción y complementariedad con los conocimientos de origen occidental, a partir de los cuales educar y formar a las nuevas generaciones de mapuche y no mapuche. Después de todo, en la actualidad transitamos entre mundos distintos.

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

Bibliografía

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

- Marimán, Pablo. 1997. "Demanda por educación en el movimiento mapuche en Chile, 1910-1995". En Álvaro Bello, Pablo Marimán y Angélica Wilson. *Pueblos indígenas: educación y desarrollo*. Cedem, IEI-UFRO, Santiago y Temuco, pp. 129-201.
- 2006. "Los mapuche antes de la conquista militar chileno-argentina". En Pablo Marimán, Sergio Caniuqueo, José Millalén y Rodrigo Levil. *¡...Escucha winka...! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. LOM, Santiago, pp. 53-127.
- 2008. "La educación desde el programa del movimiento mapuche". *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 2. Fundación Equitas, Santiago, pp. 135-176.
- Mases, Enrique. 2002. *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*. Prometeo Libros, Entrepasados, Buenos Aires.
- Memoria del Ministerio de Guerra. 1882. *Memoria que el Ministro de Guerra presenta al Congreso Nacional de 1882*. Establecimiento Tipográfico de La Época, Santiago.
- Morin, Edgard. 1996. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Madrid.
- Nahuelpán, Héctor. 2007. *Economía mapuche en Ngulumapu, 1983-1930*. Tesis de maestría en ciencias sociales aplicadas. Facultad de Educación y Humanidades-UFRO, Temuco.
- y Pablo Marimán. 2009. "Pueblo Mapuche y educación superior: ¿inclusión, interculturalidad y/o autonomía?". *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 4. Fundación Equitas, Santiago, pp. 83-102.
- Nahuelpán, Sabino. 2009. Conversación con Héctor Nahuelpán. 6 de agosto, Yeko.
- Painemal, Martín. 1983. *Vida de un dirigente mapuche*. GIA, Santiago.
- Quilaqueo, Daniel. 2005. "Asumir la formación en educación intercultural considerando saberes y conocimientos mapunche o mapuche". En Daniel Quilaqueo, Segundo

Quintriqueo y Prosperino Cárdenas. *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Universidad Católica-Temuco, Temuco, pp. 17-30.

Treumun, Miguel. 2007. Palabras en el Encuentro *Nütramkawün Epu Rume Kimün Ka Rakizuam*, 22 de diciembre, Kiñelmapu Koyawe.

Tubino, Fidel. 2006. "Las ambivalencias de las acciones afirmativas". En Juan Ansión y Fidel Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. PUCP, UFRO, Lima y Temuco, pp. 91-110.

Walsh, Catherine. 2001. "¿Qué conocimiento(s): Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano". *Boletín ICCI "RIMAY"*, núm. 25. ICCI, Quito. En línea: <<http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>> (última consulta: 22 de octubre de 2009).

Capítulo 10

Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa

Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés
guntherdietz@gmail.com, lauramat@gmail.com

En las últimas décadas, el quehacer antropológico y etnográfico se ha topado con una paradoja aún irresuelta: mientras que al interior de la disciplina recién se vislumbran las consecuencias conceptuales y metodológicas de la llamada “crisis del referente etnográfico”, iniciada en la década de 1980, fuera de ésta se percibe también desde entonces una exitosa y casi excesiva proliferación tanto de su bagaje conceptual –la *culturalización* y posterior *multi* e *interculturalización* de las ciencias sociales y humanas– como de su núcleo metodológico disciplinar –la *etnografización* de las metodologías cualitativas y participativas de investigación. Para quienes trabajamos en los márgenes de la disciplina antropológica en estrecho intercambio con otras ciencias sociales y educativas, como es el caso del emergente campo de los *estudios interculturales*, esta paradoja se vuelve aún más acuciante dado que la “migración” de conceptos como cultura, etnicidad, diversidad e interculturalidad (Mateos 2009) desde la antropología hacia otras disciplinas a menudo los reifica y esencializa hasta un grado tal que su uso se vuelve abiertamente contraproducente tanto para el análisis académico como para el acompañamiento de procesos de transformación social o educativa.

En este sentido, en las ciencias sociales y sus traducciones en políticas públicas, la noción antropológica de *diversidad cultural* ha transitado últimamente desde una abierta estigmatización como “problema” –por su escasa integración y/o articulación, según una noción esencialista y funcionalista de cultura–, pasando por su reivindicación

como un “derecho” –de las minorías, de los pueblos indios o incluso de la humanidad entera, como lo plasma la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural (UNESCO 2002)–, hasta su proclamación antropológico-pedagógica como un “recurso” –para la educación intercultural, para la gestión de la diversidad, para desarrollar competencias-clave en la sociedad del conocimiento (García Canclini 2004). Este tránsito gradual refleja una recepción a veces crítica, a veces selectiva y sesgada por parte del *multiculturalismo neoliberal* (Hale 2006b), uno de los principales ejes de la gestión de la diversidad, no tanto de los cánones conceptuales de la antropología, sino sobre todo de sus prácticas profesionales en programas dedicados a “interculturalizar” las instituciones educativas, socioculturales y de provisión de servicios sociales (Dietz 2007).

En Latinoamérica, estos programas antropológico-pedagógicos, que a menudo proclaman un supuesto “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones nacionales de la “educación indígena” en el nivel básico con este giro multi o intercultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media-superior y superior. Así, en estrecha colaboración con la antropología aplicada de orientación pos o neoindigenista se han ido creando novedosas instituciones de educación superior, en ocasiones explícitamente destinadas a poblaciones indígenas –las denominadas “universidades indígenas”– o dirigidas, en otros contextos –como en las “universidades interculturales” (Casillas y Santini 2006)–, al conjunto de la sociedad desde un enfoque de “interculturalidad para todos” (Schmelkes 2009).

Con base en un estudio de caso etnográfico-dialógico realizado en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en México, cuyas bases metodológicas procuran combinar los principios de la *antropología activista* –desarrollada por Charles Hale (2006a, 2008) y Shannon Speed (2006)– con una *etnografía doblemente reflexiva* (Dietz 2009), este trabajo analiza cómo en el mencionado proceso de

interculturalización educativa surgen nuevas opciones metodológicas y cómo éstas pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica. A través de sus programas académicos destinados a estudiantes principalmente indígenas, la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el “Conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo 2000, Escobar 2004, Aparicio y Blaser 2008). Como se ilustrará, este incipiente “diálogo de saberes” (Sousa Santos 2006, Mato 2007), que involucra dimensiones *interculturales*, *interlingües* e *interactorales*, obliga a su vez a la antropología académica a replantearse tanto sus conceptos teóricos básicos como sus prácticas metodológicas, todavía demasiado monológicas y monolingües.

¿Crisis de referente etnográfico o crisis de legitimidad poscolonial?

Desde la publicación en 1986 de dos “hitos” ya paradigmáticos de la reflexión metaetnográfica en antropología –*Anthropology as a Cultural Critique* (Marcus y Fisher 1986) y *Writing Culture* (Clifford y Marcus 1986)–, la discusión en torno a las bases del quehacer antropológico se ha ido bifurcando en dos direcciones diametralmente opuestas: por un lado, hacia una etnografía experimental y autorreferencial de cuño supuestamente “posmoderno” y, por el otro, hacia una *antropología militante* que pretende “liberar” o por lo menos fortalecer –en el sentido del *empowerment* o “empoderamiento”– a los grupos que estudia. Sin embargo, como se evidencia al contrastar dichas corrientes, sostenemos que ambas fracasan en su intento por

reaccionar metodológicamente a la creciente autoconciencia y reflexividad de los actores sociales y/o étnicos contemporáneos.²²⁹

Tanto el proceso de descolonización e independización administrativa de lo que se ha dado por llamar el Tercer Mundo como el surgimiento de movimientos étnicos en el contexto de los nuevos Estados-naciones desencadenaron una crisis de “identidad disciplinaria” en la antropología. La “experiencia colonial” (Grillo 1985) –definida desde su canonización malinowskiana por el “clásico” trabajo de campo etnográfico, estacionario y realizado en territorios ajenos– se torna en una herencia problemática. Mientras que en países como México la ciencia auxiliar de la administración colonial rápidamente es refuncionalizada por las nuevas élites nacionales, en otros países despierta el rechazo abierto por parte de esas mismas élites. A ello se suma la crítica que los emergentes actores sociales lanzan *in situ* contra quienes “husmean” de manera tan sospechosa en sus comunidades y regiones (Huizer 1973).

En este contexto, el canon metódico del *realismo etnográfico* –basado en la objetividad del dato, la integralidad del relato y la monopólica ubicuidad del relator (Marcus y Cushman 1982)– es desafiado por un “objeto” científico que comienza a moverse y a convertirse en “sujeto” político. Expuesto a reivindicaciones cada vez más heterogéneas, el etnógrafo –en esa época aún casi exclusivamente masculino–, acostumbrado a traducir desde lo “ajeno” hacia lo “propio”, padece una “crisis de representación” (Marcus y Fisher 1986) en cuyo transcurso pierde el referente unidireccional de su investigación (Albert 1997).

La primera consecuencia derivada de estas crecientes críticas “desde el campo” consiste, paradójicamente, en la ampliación del mismo “campo” de estudio. Empujada por la pérdida del monopolio interpretativo ante la emergencia de nuevos actores, la

²²⁹ Entendemos por *reflexividad*, con Anthony Giddens, “el uso regularizado de conocimientos sobre las circunstancias de la vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación” (1991: 20).

antropología vuelve su mirada hacia contextos más “cercaños”. La importancia metodológica de este giro hacia el estudio de las llamadas “sociedades complejas” –no sólo el prototipo occidental industrializado, sino “todas las sociedades estatalmente organizadas, socialmente diferenciadas y a menudo multiétnicas” (Jensen 1995: 3)– reside en su impacto metódico. La mirada desde la otredad comienza a ser descolonizada de sus contextos originales exotistas para ser reasumida como un recurso metódico que des-esencializa la distinción entre lo “propio” y lo “ajeno”. Esta distinción se convierte en categoría relacional, que operacionaliza la oposición de enfoques *emic* y *etic*.

La creciente complejización de los referentes y de las audiencias del quehacer antropológico (Brettell 1993) provoca el inicio de un proceso de “reducción de complejidad” por parte del etnógrafo. Desde finales de la década de 1970 y comienzos de la de 1980, las “estrategias etnográficas” se han ido polarizando entre una vertiente dedicada al relato testimonial de la experiencia etnográfica, por un lado, y otra que pretende ser útil a sus objetos-sujetos de estudio, por el otro. La *etnografía experimental* (Marcus y Cushman 1982) deserta de las reivindicaciones políticas planteadas por sus “objetos” de estudio y se centra en descolonizar no el trabajo de campo en sí ni sus asimétricos condicionantes externos, sino su materialización posterior en el relato etnográfico. La nueva tarea de una antropología que se autoproclama “posmoderna” (Marcus 1995) consiste en deconstruir y desenmascarar los géneros etnográficos convencionales como recursos retóricos únicamente destinados a convencernos “de haber, de uno u otro modo, realmente ‘estado ahí’” (Geertz 1989: 14). Para superar este tipo de “prosa aseverativa e inocencia literaria” (*ibid.*: 34), el foco de atención se desplaza del trabajo de campo en sí a su estetización cuasi-testimonial, para con ello sustituir los usuales relatos “análogos” por un discurso “dialógico” (Tedlock 1979).

Según este replanteamiento de la etnografía como testimonio de un diálogo, el trabajo de campo se autolimita a una empresa hermenéutica de autorreflexión frente a la experiencia del *Otro* (Crapanzano 1977, Marcus y Cushman 1982). El clásico recurso a la *observación participante* es reinterpretado como “dialéctica entre experiencia e interpretación” (Clifford 1983), que en el relato etnográfico se plasma en “una utopía de autoría plural” (*ibid.*: 140). Aquí se evidencian los límites metodológicos del “giro estético” que pretende realizar la etnografía experimental: sus representantes admiten que por muy dialógico que resulte el relato, la relación misma de campo dista de ser simétrica (Dwyer 1979). Por consiguiente, ante estas asimetrías de la “realidad” externa, su afán de autorreflexión puede convertirse en mera “auto-obsesión” (Kearney 1996).

Para evadir las posibles responsabilidades políticas que puedan surgir del trabajo de campo, los etnógrafos-autores acaban reduciendo su audiencia a la academia, a los etnógrafos-lectores. Mediante esta estrategia, la antropología experimental resuelve la crisis del referente etnográfico convirtiéndose en un quehacer autorreferencial de tipo academicista. En vez de relativizar la “autoridad” del etnógrafo – que caracteriza la historia de la antropología desde sus inicios (Clifford 1983)– acaba afianzándola e inmunizándola contra cualquier crítica extra académica (Grimshaw y Hart 1994). Así, mientras que la narración de la experiencia etnográfica se vuelve cada vez más sofisticada, la práctica del trabajo de campo se deslegitima más todavía: “Si el enfoque está en la experiencia del etnógrafo, el nativo puede inquirir por qué la etnografía debería servir como un acompañamiento exótico de la psicoterapia del yo occidental” (Kuper 1994: 543).

Ante esta crítica, reiterada con frecuencia por antropólogos provenientes del Sur (Gordon 1991), algunos representantes de la corriente experimental han reaccionado cambiando de “campo” y de objeto de estudio. Al trasladar el trabajo etnográfico a la propia sociedad, o incluso a la propia clase social, presuntamente se evita la exigencia

de “‘dar la voz’ a grupos dominados o marginalizados” (Rabinow 1985). Sin embargo, este afán de refugiarse en temas y “objetos” menos comprometedores y más asépticos no modifica en absoluto el carácter asimétrico de la relación de campo. Dicha relación únicamente puede ser redefinida si la antropología se “posiciona” de una forma u otra ante las exigencias de “compromiso” formuladas por el objeto-sujeto de estudio.²³⁰

¿A quién empodera la etnografía?

Como reflejo de este postulado, la vertiente opuesta a la experimentación literaria y estetizante en antropología insiste en la necesidad de descolonizar no sólo la representación etnográfica, sino también los usos que la “dominación imperialista” (Harrison 1991b) ha estado haciendo del conocimiento adquirido por la antropología desde sus orígenes decimonónicos (Smith 1999). Dado que desde entonces el quehacer antropológico es político por antonomasia, una *antropología de la liberación* (Huizer 1979a) se enfrenta tanto a la voluntarista autorreferencialidad de la corriente experimental como al enfoque “conservador-humanitario” (Bodley 1981) que predomina en la antropología aplicada a las políticas de ayuda al desarrollo. A diferencia de la etnografía experimental, que acaba retirándose de sus implicaciones “en el campo”, la antropología de la liberación opta, al contrario, por convertir esas mismas implicaciones en su interés central. El trabajo de campo etnográfico es reconceptualizado y explícitamente instrumentalizado como activismo político: “Un énfasis en el activismo – acerca de la instrumentalización de la liberación de la producción intelectual– es la característica crucial o la que separa una antropología apenas descolonizada de una antropología de la liberación” (Gordon 1991: 155).

²³⁰ Véase Grimshaw y Hart (1994), Hale (2006a), Leyva y Speed (2008), así como los capítulos de Leyva (en este libro) y de Hale (en este libro).

Para convertir la observación participante en una especie de *participación militante*, la metodología empleada por esta corriente retoma y combina elementos de dos enfoques de diferente origen, pero entrelazados en la práctica: la *intervención sociológica*, por un lado, y la *investigación-acción participativa* (IAP), por el otro. Como los antropólogos-activistas buscarán siempre la colaboración estrecha con un determinado movimiento social y/o político, a menudo recurren al método de la intervención sociológica desarrollado por Alain Touraine (1981) para el estudio de los nuevos movimientos sociales. Aunque Touraine hace hincapié en que su propuesta metódica está diseñada para comprobar “hipótesis teóricas” y no para “fundirse con el movimiento” (1981: 144), en la práctica el investigador acaba continuamente oscilando entre esta “actitud clínica” del observador externo y una “actitud misionera” de apoyar activamente –como un “partero”– el surgimiento o la consolidación del movimiento que estudia (Giménez 1994).

El segundo enfoque metodológico que de forma más generalizada nutre una postulada antropología de la liberación proviene del ámbito de la pedagogía y más concretamente de la educación de adultos aplicada a contextos de marginación socioeconómica en países del Tercer Mundo. La *educación popular*, desarrollada por Paulo Freire (1973) y que se propone concientizar al educando acerca de las causas de su condición marginal y de sus capacidades de liberación, ha de desembocar en movimientos sociales capaces de impactar en las condiciones estructurales que generan dicha marginación (Bengoá 1988). Por ello se precisa una metodología pedagógico-política que afiance la “conciencia de clase” de los marginados (Jara 1989).

La metodología correspondiente de la IAP²³¹ no sólo exige una explícita toma de partido, sino una militancia prolongada en un determinado grupo al que se pretende movilizar (Huizer 1979b). Esta movilización se realiza mediante “encuestas

²³¹ Véase Fals Borda (1988), Villasante (1995, 2006, 2007) y Rappaport (en este libro).

concientizantes” y “autodiagnósticos” grupales (Schutter 1986), destinados a formar y capacitar a dirigentes de futuros movimientos sociales y/o políticos (Jara 1989). Aquí se evidencia el principal problema que surge de este tipo de metodología, por lo menos en relación con las experiencias percibidas en la “primera generación” de su aplicación en proyectos de investigación militante: en dichos proyectos, la direccionalidad del cambio intencionado era a menudo determinada de forma exógena, puesto que era el pedagogo-antropólogo externo al grupo quien, como “experto” occidental, importaba conocimiento estratégico para sus destinatarios.

Paradójicamente, tanto la pedagogía de la liberación como la antropología de la liberación dependían, así, de la persistencia de una situación colonial en las relaciones de campo: aunque el enfoque esbozado pretenda poner la investigación “al servicio de los grupos y clases dominadas, sometidas y explotadas” (Mies 1984: 12), para que el *investigador-militante* sea útil al movimiento que apoya nunca podrá renunciar ni a su conocimiento privilegiado de origen externo ni a su papel protagónico de “asesor”. Como lo ilustra el destino de muchos movimientos y organizaciones impulsados por *investigadores-asesores* externos en las décadas clásicas de 1970 y 1980, que corresponden al auge de la IAP (véase Dietz 1999), la supuesta transferencia de conocimientos o no llega a realizarse del todo o sólo se realiza de forma inmediateista, según las exigencias del momento, con lo cual el grupo perpetúa su dependencia del asesor.

La solución propuesta con frecuencia desde la metodología participativa a esta persistente situación colonial consiste en sustituir al antropólogo externo por un antropólogo originario del mismo grupo. Retomando modelos de investigación feminista, en los que la relación asimétrica de campo es “corregida” por la condición de “mujer” compartida entre la investigadora movilizadora y la persona estudiada movilizada (Mies 1984), se propone descolonizar la actividad antropológica partiendo de la “cohesión

orgánica” existente entre el antropólogo-miembro-de-una-minoría y la minoría-sujeto-objeto de estudio.²³²

Este intento de equiparar una supuesta antropología “nativa” con la promovida descolonización de la disciplina antropológica, no obstante, hace caso omiso del origen propiamente (neo)colonial de los protagonistas de esta nueva antropología. Como en otro lugar se analizó de manera detallada para el caso purhépecha (Dietz 1999), el surgimiento de una *intelligentsia* nativa *per se* no significa que se esté desencadenando un proceso de descolonización. El *indigenismo* practicado en varios países latinoamericanos –y que desde sus inicios recurre a antropólogos como “voceros” de los indígenas (Arizpe 1988)– genera una élite indígena encargada de agilizar y prolongar el *indirect rule* sobre sus comunidades. Por consiguiente, las cada vez más vigorosas *antropologías del Sur* no son por definición contrahegemónicas ni pueden ser conceptualizadas como necesariamente opuestas a la *antropología del Norte*.²³³

La pretensión de sustituir el “personal” protagónico en la disciplina –cambiar los antropólogos forasteros por antropólogos nativos– acaba primordializando y esencializando nuevamente los “objetos” de estudio, y con ello los conceptos básicos de la antropología: surge el “antropólogo-indio” especializado en estudiar a “los indios”. La estrategia del *empowerment* –del fortalecimiento de grupos subalternos, marginados o simplemente culturalmente diferenciados para acelerar su proceso de “descolonización”– corre el riesgo de recaer en la trampa del etnocentrismo. Antes de identificar al colectivo destinatario de dicho empoderamiento, es preciso analizar la distribución desigual de poder existente, en primer lugar, al interior del grupo

²³² Véase para más detalles Harrison (1991b), Smith (1999), Rappaport y Ramos (2005), Hale (2006a) y Leyva y Speed (2008).

²³³ Véase Krotz (1997, 2005) y Restrepo y Escobar (2004), así como los capítulos de Krotz (en este libro), Restrepo y Escobar (en este libro) y Pacheco de Oliveira (en este libro).

destinatario, en segundo lugar, entre éste y la sociedad circundante, y por último, entre el grupo destinatario de la investigación y el protagonista de dicha investigación.

La dialéctica de la reflexividad

Para que surja una “antropología descolonizante y descolonizada” (Harrison 1991a) es indispensable partir del reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que existen en diferentes niveles (Dietz 2009):

- Entre el investigador-como-persona, la ciencia-como-institución y el grupo estudiado, así como la o las sociedades –del Norte o del Sur– que constituyen el marco político-social que articula las relaciones entre estos tres elementos (Antweiler 1986, Krotz 2005).
- Entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y “objetivizan” de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo (Leyva y Speed 2008).
- Entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencias que interactúan como “comunidades de validación” (Kvale 1996) y aplicación del conocimiento científico.
- Entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico, centrado en el sujeto que protagoniza la investigación, y otras formas de conocimiento contrahegemónico, centradas en los sujetos investigados (Escobar 1992, 1993, Restrepo y Escobar 2004).
- Y, en consecuencia, entre un enfoque *etic* –necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado– y un enfoque *emic* –también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno.

Procurando superar tanto el reduccionismo autorreferencial de la etnografía experimental como la simplificación inmediateista de la antropología de la liberación, proponemos una estrategia metodológica necesariamente híbrida, que mantiene con ello la complejidad de las asimétricas relaciones aquí esbozadas. La tarea que persigue toda antropología crítica y autocrítica: “trascender el ingenuo dualismo de sujeto y objeto” (Scholte 1981: 160), no equivale a negar la existencia de diferencias y desigualdades entre –en nuestro caso– el antropólogo externo al grupo estudiado, por un lado, y los comuneros y líderes indígenas, por el otro. Junto con el reconocimiento del carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos que intervienen en este “encuentro etnográfico” es imprescindible posicionarse ante el sujeto social elegido como objeto de estudio y explicitar la “dimensión normativa” (Scholte 1981) del propio quehacer antropológico frente a hechos supuestamente “libres de valoración” (Thomas 1993, Hale 2006a).

Mientras que la etnografía posmoderna sólo cultiva la reflexividad del autor-antropólogo y de su posible audiencia académica, la antropología de la liberación únicamente se dedica a generar actores sociales autorreflexivos que desemboquen en movimientos sociales. En cambio, el posicionamiento explícito ante el sujeto a estudiar que aquí se propone parte de la identificación de dos procesos reflexivos distintos: el actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad metacotidiana del investigador social, por otra. Éstos interactúan en una “doble hermenéutica”:

El sociólogo tiene por campo de estudio fenómenos que ya están constituidos en tanto provistos de sentido. La condición para “entrar” en este campo es llegar a saber lo que ya saben –y tienen que saber– los actores para “ser con” en las actividades cotidianas de una vida social. Los conceptos inventados por observadores sociológicos son de

“orden segundo” porque presuponen ciertas capacidades conceptuales en los actores a cuya conducta se refieren. Pero está en la naturaleza de la ciencia social el que puedan pasar a ser conceptos de “orden primero” si de ellos se apropia la vida social misma. ¿Qué hay de “hermenéutico” en esta hermenéutica doble? La justeza del término deriva del proceso doble de traducción o de comprensión que aquí interviene (Giddens 1995: 310).

La creciente penetración de los saberes científicos en los mundos de vida contemporáneos disemina el conocimiento antropológico no sólo en las sociedades occidentales que han generado esta disciplina, sino también en las nacientes sociedades nacionales del Sur y entre los grupos estudiados por la antropología. En este contexto, las “políticas identitarias” de los actuales movimientos sociales descubren en la apropiación o reapropiación del conocimiento científico una fuente para fortalecer la identidad grupal (Dietz 2009). En el caso del estudio de los nuevos movimientos indígenas, esta autorreflexividad del actor social²³⁴ tiene que ser asumida y enfrentada por una antropología comprometida. Sin embargo, como dicho compromiso con el actor estudiado no implica la identificación plena con sus objetivos, la tarea de una “doble hermenéutica” amplía el estudio del actor hacia los usos que éste hace del conocimiento antropológico (Albert 1997, Plows 2008).

La praxis etnográfica resultante propuesta aquí no se limita ni a la introspección estetizante ni a la externalización movilizante. Mediante la negociación recíproca de intereses académicos y políticos es posible generar una “novedosa mixtura de teoría y práctica” (Escobar 1993: 386) que se traduce en fases de investigación empírica, de teorización académica y de transferencia a la praxis política. Esta transferencia no se

²³⁴ Dejamos de lado aquí el debate acerca del carácter moderno, “posmoderno” o “tardío-moderno” de la reflexividad del actor social. Mientras Giddens (1991) y Cohen y Arato (1992) hacen hincapié en la novedad del fenómeno, característico de una sociedad postradicional, para Escobar (1992) la autorreflexividad también está presente en movimientos sociales del Tercer Mundo que difícilmente pueden ser clasificados como posmodernos o postradicionales.

reduce a un acto de *concientización*, sino que constituye un intercambio entre las dos formas de conocimiento mencionadas: entre el conocimiento generado en el “orden primero” por los “expertos” de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento antropológico generado en el “orden segundo” por el “experto” académico, por el otro. La posible contradicción que surge del intercambio de ambas perspectivas ha de ser integrada por el etnógrafo en el proceso mismo de investigación, que oscilará dialécticamente entre identificación y distanciamiento, entre fases de compromiso pleno y fases de reflexión analítica.

La relación intersubjetiva y dialéctica entre el sujeto investigador y el actor-sujeto investigado que surge de este tipo de “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz 2009), mantenida en espacios tales como las entrevistas dialógicas y los grupos de discusión, o los foros “intersaberes” y/o de “interaprendizaje” (Bertely 2007), de retroalimentación y debate entre activistas y académicos, genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes. Ello alimenta una doble reflexividad que, oscilando entre papeles *emic* y *etic*, entre perspectivas de actor-activista y de observador-acompañante, desafía continuamente las conceptualizaciones y “teorías implícitas” de ambos tipos de participantes. El resultado es una incipiente, pero muy fructífera *interteorización* entre la mirada académica-acompañante y la mirada activista igualmente autorreflexiva. Así entendido, este tipo de investigación dialéctico-reflexivo acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica, con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política.²³⁵

Una experiencia de co-labor: InterSaberes y la Universidad Veracruzana Intercultural

²³⁵ Véase Giddens (1995), Hale (2006a), Hernández (2006), Rappaport (2005) y Masson (en este libro).

Aunque Xochitl Leyva y Shannon Speed (2008) acuñan el término de *investigación de co-labor* sobre todo para constelaciones de intercambio entre activistas (a menudo indígenas) y académicos comprometidos, planteamos que esta co-labor es extendible asimismo a coaliciones entre diferentes tipos de actores sociales, políticos y/o académicos involucrados en procesos de transformación societal. En nuestro proyecto InterSaberes²³⁶ esta co-labor se lleva a cabo con profesores indígenas y no indígenas, con estudiantes y con miembros de las comunidades en las que desde hace poco existe un “programa intercultural” universitario: la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

La UVI surge como una iniciativa pionera de institucionalización de la diversidad cultural en el ámbito académico veracruzano y mexicano. Impulsada originalmente en el marco del programa gubernamental de creación de “universidades interculturales” como una de la respuestas oficiales concedidas por el gobierno federal al reclamo de organizaciones indígenas en el contexto poszapatista (Casillas y Santini 2006), pero aprovechando a la vez el régimen de autonomía de una universidad pública preexistente. La UVI implica un esfuerzo de descentralización universitaria –a través de un sistema descentralizado de sedes académicas ubicadas en las principales regiones indígenas y pluriétnicas del estado de Veracruz: la Huasteca, el Totonacapan, la sierra de Zongolica y las selvas meridionales del estado– que, a la vez, nos obliga a redefinir y reestructurar las actividades docentes, de investigación y de vinculación en torno a una licenciatura única de gestión intercultural para el desarrollo. Este programa académico sirve como un “tronco común”, que es impartido con orientaciones sobre sustentabilidad, comunicación, lenguas, derechos y salud.²³⁷

²³⁶ Se trata del proyecto *Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes* del Programa Intercultural de la Universidad Veracruzana (UV): Hacia una gramática de la diversidad (InterSaberes), patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la UV y por la Secretaría de Educación Pública, Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), Distrito Federal.

²³⁷ Véase Téllez, Sandoval y González (2006) y Castro (2007). También en línea: <www.uv.mx/uvi>.

El proyecto InterSaberes analiza de forma exploratoria cómo en la UVI se construyen, gestionan, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos. Para ello, un equipo multidisciplinario, procedente de la pedagogía, la antropología, la sociología, la filosofía, la lingüística y la traducción, y aglutinado en torno al Cuerpo Académico de Estudios Interculturales de la Universidad Veracruzana (UV), se encuentra recopilando y contrastando los diversos conocimientos que confluyen en las prácticas docentes, de investigación y de vinculación de la UV Intercultural. Se trata de saberes formales e informales, generados en contextos tanto urbanos como rurales, articulados por actores identificados como mestizos e indígenas. Estos saberes son intercambiados en el marco académico de la UV Intercultural, pero cuentan asimismo con una estrecha relación con comunidades indígenas, organizaciones sociales y organizaciones no gubernamentales (ONG). Participan, por tanto, en este aún incipiente “diálogo de saberes” docentes, investigadores, estudiantes y vecinos de las comunidades y regiones anfitrionas de las sedes del Programa Intercultural.

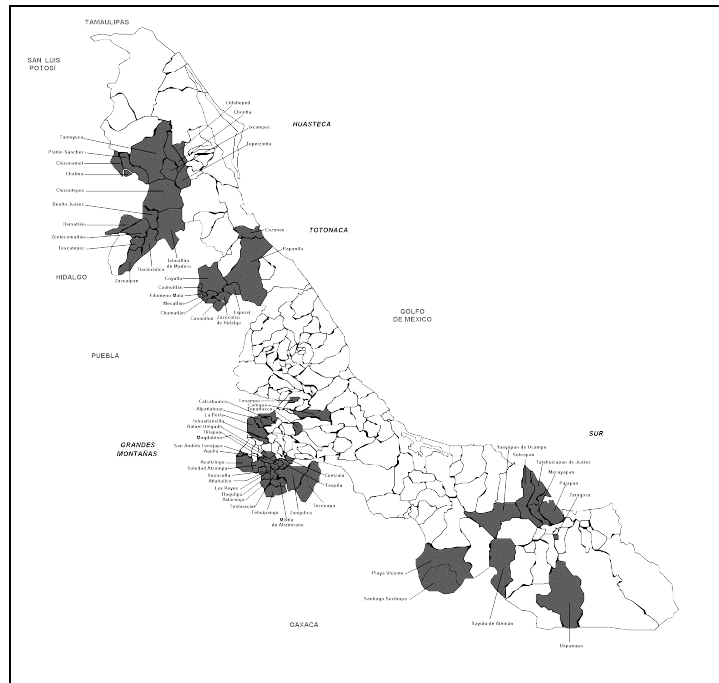
Este amplio y rico abanico de saberes y conocimientos es ahora recopilado en las cuatro regiones tanto por alumnos-investigadores y profesores-investigadores de la UV como por los “expertos locales” para luego retroalimentar el programa académico de la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo, así como sus actividades de vinculación comunitaria y de intercambio de conocimientos. El proyecto analiza y acompaña este proceso, iniciado recién en 2005 por la UV en las cuatro regiones mencionadas, por lo cual nos estamos centrando en la forma como se están transfiriendo, enlazando e “hibridizando” mutuamente los saberes académicos, organizacionales y comunitarios.

Aunque la universidad ya contaba con un sistema descentralizado de cinco campus distribuidos a lo largo de todo el estado, estas sedes académicas se seguían

centrando en los núcleos urbanos y ofreciendo carreras “clásicas” del modelo universitario occidental. El nuevo programa, en cambio, optó desde su inicio por establecer sedes en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado que –como legado colonial y poscolonial– son las regiones con mayor presencia indígena (Lomnitz 1995). Por ello, y tras realizar un extenso e intenso diagnóstico regional, en el que se aplicó de forma combinada criterios etnolingüísticos y socioeconómicos, índices de marginación, de desarrollo social y de desarrollo humano (UVI 2005), se eligieron cuatro “regiones interculturales”,²³⁸ y dentro de éstas cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI: la región intercultural de la Huasteca, con sede en Ixhuatlán de Madero; la región intercultural Totonacapan, con sede en Espinal; la región intercultural Grandes Montañas, con sede en Tequila; y la región intercultural Selvas, con sede en Huazuntlán, perteneciente al municipio de Mecayapan (véase mapa 1). En cada una de las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta con un coordinador de sede, un apoyo académico, cinco profesores responsables de cada una de las cinco orientaciones y profesores a tiempo parcial.

²³⁸ Se recurrió a este término para reflejar la composición pluriétnica y la diversidad interna que caracteriza a cada una de las regiones indígenas del estado de Veracruz.

Mapa 1. Ubicación de las cuatro sedes regionales de la UVI



Fuente: Ávila y Mateos (2008: 55)

En paralelo, desde la sede central de Xalapa se administran los programas de estudios y se ofrecen cursos de formación continua tanto para el personal de la UVI como para el resto de la universidad (véase más abajo). Aparte de la estructura orgánica convencional académica de toma de decisiones (Consejo Técnico y Junta Académica), la UVI dispone de consejos consultivos, que vigilan, supervisan y asesoran el desenvolvimiento de los programas educativos, las titulaciones y las actividades de docencia, investigación y vinculación que se realizan desde la sede central y desde las sedes regionales. Para ello, existen dos tipos de consejos consultivos:

- Un Consejo Consultivo General, integrado por académicos externos a la UVI y/o a la UV, que asesora periódicamente al equipo directivo en la proyección futura de la entidad,

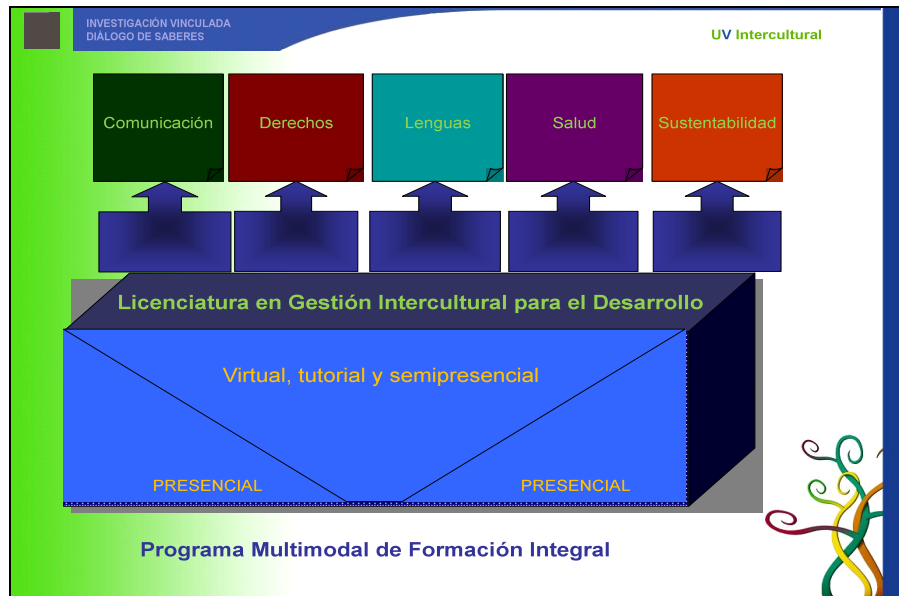
- y cuatro Consejos Consultivos Regionales, integrados por los presidentes municipales, las autoridades civiles, agrarias y/o religiosas, e incluso representantes de ONG y de asociaciones civiles activas en la región respectiva, quienes en conjunto supervisan el desenvolvimiento de las actividades docentes, pero también los proyectos de investigación vinculada que alumnos y profesores llevan a cabo con actores comunitarios de las regiones.

¿Interculturalización de la docencia?

Como se mencionó arriba, en las cuatro regiones-sedes de la UVI se imparte actualmente la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo. Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres y que responde a los requisitos de inter o transdisciplinariedad, multimodalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en su conjunto como “modelo educativo integral y flexible”. Los estudiantes no eligen asignaturas clásicas sino “experiencias educativas” agrupadas por áreas de formación (básica-propedeútica, disciplinaria, terminal y de elección libre) y por modalidad (presencial, semipresencial y virtual).

En su conjunto, estas experiencias educativas generan itinerarios formativos llamados “orientaciones”. No son especializaciones curriculares de tipo disciplinario, sino más bien campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos destinados a profesionalizar al futuro “gestor intercultural” (véase gráfica 1).

Gráfica 1. Estructura de la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo



Fuente: UVI (2007: s.n.).

Desde 2007 se ofrecen las siguientes orientaciones en las cuatro sedes:

- *Comunicación*. Según los planes de estudio, esta orientación:

[...] forma a profesionales en el ámbito de la promoción cultural, sustentándose en un empleo diversificado de los medios de comunicación y una lectura crítica de su papel en la construcción de identidades en el marco de la globalización. [...] La formación centra su trabajo y ética en metodologías participativas que garanticen una dinamización contextualizada del patrimonio tangible e intangible (UVI 2007: s.n.).

- *Sustentabilidad*. Esta orientación:

[...] establece espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionistas capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables, gracias a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas: a) hacia la valoración, desarrollo y difusión de los saberes ancestrales en torno a la relación sociedad-naturaleza en diálogo con otros saberes” (UVI 2007: s.n.).

- *Lenguas*. Esta orientación “propicia el ambiente académico para la animación, gestión y mediación de procesos comunicativos interlingüísticos enmarcados en un enfoque intercultural” (UVI 2007: s.n.).
- *Derechos*. En esta orientación se “pretende formar recursos humanos para incidir en la resolución del rezago en la administración y procuración de justicia, en el acceso efectivo de los sectores vulnerables al estado de derecho, así como promover los derechos humanos para garantizar la seguridad jurídica” (UVI 2007: s.n.).
- *Salud*. Por último, esta orientación “busca mejorar la situación de salud de las regiones indígenas de Veracruz, a través de la formación de profesionales que funjan como gestores de diálogo entre la medicina tradicional y la oficial en México y las comunidades” (UVI 2007: s.n.).

Sea cual sea la orientación elegida, los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos, y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de

evaluación participativa, desde el primer semestre el alumnado comienza a realizar actividades gestoras y/o de investigación en su comunidad de origen.

Sumando las cuatro generaciones que actualmente están cursando la licenciatura (2005-2009, 2006-2010, 2007-2011 y 2008-2012) en sus cinco diferentes orientaciones y en las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta hoy en día con más de 500 alumnos y alumnas. Del conjunto de alumnos, 335 son hablantes de lengua indígena y 227 sólo hablan castellano. Las principales lenguas indígenas habladas por los estudiantes son el náhuatl, el *tachiwín tutunaku* (totonaco), el *núntah+’yi* (zoque-popoluca), el *diidzaj* (zapoteco), el *ñahñü* (otomí), el *teenek* (huasteco), el *hamasipijni* (tepehua) y el *tsa jujmí* (chinanteco). En la UVI, las clases se imparten en castellano, pero en determinadas experiencias educativas también se incluyen actividades realizadas en alguna de las lenguas indígenas mayoritarias en la región: en náhuatl (en las sedes Huasteca, Grandes Montañas y Selvas), en totonaco (en la sede Totonacapan) y últimamente también en zoque-popoluca (en la sede Selvas) y en otomí (en la sede Huasteca).

Teniendo en cuenta la deficiente dotación escolar en los niveles medio-superior que prevalece aún en las regiones indígenas de Veracruz y que obliga a menudo a los jóvenes a cursar “telesecundarias” y “telebachilleratos”, las condiciones de ingreso a la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo se distinguen de las de los demás estudiantes de la UV. Mientras que éstos concursan mediante un examen de admisión sobre conocimientos académicos generales, los jóvenes que desean estudiar en la UVI tienen que presentar no sólo su constancia de estudios de bachillerato, sino también una carta de motivos y una carta de recomendación expedida por alguna autoridad tradicional, civil o religiosa de su comunidad de origen. Además, se realizan entrevistas de selección con cada aspirante.

Dado el carácter aún reciente de la creación de la UVI, apenas en este verano de 2009 se titularon exitosamente como gestores interculturales para el desarrollo los primeros 223 estudiantes, quienes comenzarán a desempeñarse –en función de la orientación cursada– como gestores, mediadores, traductores y/o técnicos en proyectos gubernamentales, no gubernamentales y/o de autoempleo de desarrollo local y regional. Aún así, salta a la vista que por lo menos en estas primeras generaciones se han incorporado jóvenes y adultos que han estado reivindicando con anterioridad la generación de nuevas ofertas educativas y formativas en sus regiones. Por ello, la gran mayoría de los estudiantes realizan actividades de intermediación, asesoría y diseño de proyectos mientras cursan la licenciatura. Casi todos provienen de las regiones sedes de la UVI y de los municipios aledaños. Sin embargo, últimamente se percibe una mayor movilidad interregional del alumnado, dado que cada vez más alumnos provenientes de otras regiones del estado, incluso urbanas, deciden cursar estudios en la UVI. Como se mencionó arriba, la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo se imparte en una modalidad mixta, que combina clases “áulicas” impartidas en pequeños grupos de trabajo con clases semipresenciales en formato de talleres y una intensa labor extra áulica mediante estancias de trabajo comunitario que los alumnos realizan bajo la supervisión de un profesor-tutor y en estrecha colaboración con las autoridades comunales y las ONG y asociaciones civiles presentes en las regiones.

Para ello, la UVI ha generado una serie de convenios y acuerdos con actores locales y redes regionales, instancias que se convierten, así, en contrapartes del proceso extra escolar de enseñanza-aprendizaje. Mediante estas estancias y prácticas de campo, los alumnos comparan, contrastan y traducen diversos tipos de saberes – saberes formales e informales, académicos y comunitarios, profesionales y vivenciales, generados en contextos tanto urbanos como rurales, y articulados por actores tanto

mestizos como indígenas. Es este continuo intercambio de conocimientos y metodologías académicas *versus* comunitarias el que está generando nuevos sujetos híbridos no sólo en cuanto a sus saberes, sino también a sus “haceres” cotidianos.

¿Nuevos intermediarios? Nuestro acompañamiento al profesorado

El perfil de los profesores de la UVI, denominados “docentes-investigadores”, cubre un amplio abanico de las humanidades, ciencias sociales e ingenierías, e incluye a un profesorado mayoritariamente con grado de licenciatura, algunos con grado de maestría y sólo cinco con grado de doctor. Los docentes-investigadores son contratados no según su procedencia étnica, sino en función de sus características profesionales y tomando en consideración sobre todo su arraigo en y su conocimiento de la región en cuestión. Por consiguiente, la mayoría de los profesores proviene de la misma región de destino, por lo que aportan no sólo sus conocimientos académicos, sino también sus conocimientos y saberes locales y regionales. A ellos se unen profesionistas y/o “expertos” locales que imparten los módulos y/o experiencias educativas específicas, relacionados con su propia práctica. En total, sumando el personal a tiempo completo y a tiempo parcial, e incluyendo a los profesores que diseñan y coordinan las orientaciones desde la sede de Xalapa, la UVI dispone de un cuerpo de aproximadamente sesenta profesores.

El último cambio sustancial que está ocurriendo ahora mismo en el seno de la UVI tiene que ver con la relación entre la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria. Hasta hace poco, las actividades de investigación y gestión eran llevadas a cabo sobre todo por los alumnos, mientras que los profesores se dedicaban más a la docencia y a la asesoría de los proyectos de sus respectivos alumnos. Como reflejo del proceso de “departamentalización” que en los últimos años está iniciando la UV en su

conjunto,²³⁹ y mediante esa nueva figura de los “departamentos”, la UVI está procurando anticiparse a dichas transformaciones, a menudo muy lentas.

Por ello, las orientaciones que ofrece la licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo se están transformando en los Departamentos de Comunicación, Sustentabilidad, Lenguas, Derechos y Salud. Cada departamento está conformado ahora por los profesores responsables de la respectiva orientación en cada una de las cuatro sedes regionales y en la sede de Xalapa, y están convirtiéndose en incipientes “cuerpos académicos” que combinan tareas de docencia, investigación y vinculación comunitaria a raíz de las llamadas líneas de generación y aplicación de conocimiento. Así, las actividades de investigación vinculada de los profesores²⁴⁰ se articulan estrechamente con las demandas de las comunidades y las prácticas de gestión y acompañamiento realizadas por los alumnos en esos mismos ámbitos en sus itinerarios formativos. Por ello, la mayoría de estos proyectos se desarrollan en procesos de co-labor y coautoría entre profesores de la UVI, sus estudiantes y las autoridades comunales y/o miembros de ONG partícipes. El resultado es un concepto integral y circular de docencia/investigación/vinculación-gestión, que se sintetiza en la gráfica 2.

²³⁹ Con este proceso de departamentalización, la UV pretende diluir la tradicional brecha entre la docencia universitaria, organizada por “facultades”, y la investigación, canalizada a través de “institutos de investigación”.

²⁴⁰ Investigaciones sobre pluralismo médico y mediación intercultural en el sistema de salud en la sierra de Zongolica, la formación de jóvenes estudiantes como intérpretes jurídicos en lenguas indígenas, la gestión de iniciativas de diálogo entre jueces de paz, autoridades comunales y el Ministerio Público en la Huasteca, la negociación de iniciativas de desarrollo sustentable entre comunidades de productores, ONG y la Reserva de la Biósfera de los Tuxtlas, la reapropiación del “patrimonio intangible” mediante procesos de radios y medios audiovisuales comunitarios, etcétera.

Gráfica 2. Investigación, docencia y vinculación en la UV



Fuente: Dietz y Mateos (2007: 12)

En el proyecto InterSaberes nos encontramos en la actualidad estudiando etnográficamente las pautas de interacción entre los actores docentes, discentes y comunitarios en las actividades tanto intra áulicas como de vinculación comunitaria de los profesores y estudiantes de la UVI. Para acompañar estos procesos interrelacionados de investigación, docencia y vinculación, hemos impulsado simultáneamente desde el InterSaberes la creación dentro de la UVI de un Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI (Dietz y Mateos 2007), en que se integran todos los docentes-investigadores de tiempo completo de las cinco sedes.

En el Laboratorio procuramos promover la investigación no sólo como “tercer pilar”, sino como eje fundamental que articula y relaciona las demás actividades de

docencia universitaria y de vinculación comunitaria de la UVI. Para ello, hemos logrado formar a un grupo de profesores-investigadores que en cada sede de la UVI se dedica preferencialmente a la investigación (proyectos propios de investigación y/o de formación a través de algún programa de posgrado) y a la docencia acerca de la investigación (materias metodológicas y asesorías de las investigaciones del alumnado). Pero sobre todo, el Laboratorio se ha vuelto un importante espacio de encuentro e intercambio de experiencias de investigación vinculada entre los profesores-investigadores de las sedes de la UVI y al que también se ha ido invitando a otros profesores de las sedes, a los alumnos y a otros académicos que están realizando investigaciones desde un enfoque intercultural.

De forma cíclica, cada vez que concluimos una fase de trabajo de campo etnográfico –sobre la interacción en el aula, sobre las actividades extra aula de la UVI y sobre los proyectos de investigación vinculada de los estudiantes y docentes en las comunidades partícipes– realizamos foros de presentación, transferencia y discusión de nuestras interpretaciones y de nuestros resultados parciales. Estos foros se llevan a cabo en estrecha relación con el Laboratorio, para asegurar una retroalimentación de nuestros resultados (aún parciales) con los procesos docentes y de investigación de los miembros del Laboratorio.

Entre culturas, entre saberes, entre poderes: hacia un modelo de etnografía reflexiva

El reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de programas educativos culturalmente pertinentes y la interculturalidad –entendida como la capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias expresiones complejas y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas subyacentes (Dietz 2009) y como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y

étnicamente diversos– conforman los principios de base que dieron origen a la UVI. Por consiguiente, el equipo principalmente de antropólogos y pedagogos que diseñó este programa persigue el propósito general de:

[...] favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación de conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias. Éstos se alcanzarán privilegiando la diversidad cultural y la participación de las comunidades bajo los principios de: sustentabilidad de las regiones de interés, arraigo en las comunidades evitando la migración y protección al medio ambiente (UVI 2008: s.n.).

Estos objetivos y sus respectivos planteamientos subyacentes han ido evolucionando desde que se creara el programa en 2005. Originalmente, la UVI fue impulsada sobre todo desde el ámbito antropológico-académico cuando profesores e investigadores formados en las corrientes predominantemente europeas de los estudios interculturales generaron nuevos espacios de investigación y docencia dentro de la Universidad Veracruzana (Ávila y Mateos 2008). Fuertemente influenciado por las antropologías de la etnicidad y de la educación contemporáneas, el equipo promotor del proyecto optó por un enfoque transversalizador y constructivista de la interculturalidad (Dietz 2009) y puso especial hincapié en la generación de nuevas “competencias interculturales” con las cuales dotar a los estudiantes para prepararlos para futuras interacciones en una sociedad cada vez más compleja.

Rápidamente entablamos relaciones estrechas y fructíferas de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas para quienes la interculturalidad debe entenderse más bien como una estrategia de empoderamiento étnico en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista como los que persisten en las regiones interculturales de México y Veracruz. Por último, el intercambio de estos dos tipos de actores –académico-urbanos e indígena-activistas– se profundizó a partir de la colaboración estrecha con ONG y movimientos sociales y/o ecologistas también presentes en las regiones indígenas (Mateos 2009). Sus protagonistas hicieron un énfasis mayor en la necesidad de entablar relaciones más sustentables con el medio ambiente y de recuperar saberes locales, campesinos y/o indígenas en torno al manejo de los recursos naturales, pero también culturales para enfrentar las asimetrías de poder entre el capitalismo depredador y los ecosistemas indígenas.

Bajo el impacto político del zapatismo y de la aún inconclusa renegociación de las relaciones que articulan al Estado-nación neoliberal y los pueblos indígenas del país (Dietz 2005), estos tres tipos de actores comenzaron a enriquecer mutuamente sus discursos y propuestas educativas interculturales, tal como se acabó plasmando en los programas de la UVI. Como resultado, se ahondó en los procesos de negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos –académicos, profesionistas, agentes de desarrollo, “expertos locales”– que participan en la UVI. A lo largo del acompañamiento metodológico y etnográfico del InterSaberes se comenzaron a perfilar así tres dimensiones a través de las cuales los actores partícipes concebimos la interculturalidad:

- Una dimensión *intercultural*, centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes, tales como: a) la cultura comunitaria de raíces

mesoamericanas compartidas, amenazada y abatida por diversas olas de colonización y globalización, pero aún vigente en las regiones sede del Programa Intercultural; b) la cultura organizacional de los movimientos sociales que reivindican la diversidad cultural y/o biológica de dichas regiones, y c) la cultura académica occidental –involucrada actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “posindustrial” o “posfordista”, tal como se materializa en el modelo educativo integral y flexible de la UVI.

- Una dimensión *interactoral*, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre: a) los académicos de la UV participantes en las diferentes orientaciones del Programa Intercultural, que aportan conocimientos antropológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, agrobiológicos, etc., generados dentro de los cánones epistémicos occidentales; b) los activistas de las organizaciones indígenas y las ONG presentes en las regiones, que contribuyen con conocimientos profesionales, contextuales y estratégicos; así como c) los expertos o sabios locales, “sabedores” consuetudinarios y “líderes naturales” que proporcionan memorias colectivas, saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato.
- Y una dimensión “interlingüe” que –como un reflejo de la gran diversidad etnolingüística que caracteriza las regiones indígenas de Veracruz– supera el antiguo enfoque bilingüe del indigenismo clásico y aprovecha las competencias no sustanciales, sino relacionales, que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales tan diversos. Este enfoque interlingüe no pretende “multilingüizar” el conjunto de los programas educativos de la UVI, sino que se centra en el desarrollo de las competencias comunicativas y

“traductológicas” del alumnado y profesorado presente en cada una de las regiones.

Desde el enfoque desarrollado líneas arriba de la doble reflexividad etnográfica, sostenemos que la etnografía no es reducible ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales ni a una simple arma de “liberación” de los “oprimidos”. Superando la disyuntiva entre academicismo –sea éste de origen positivista o posmoderno– y transformacionismo –conservador, integrador o “empoderador”–, se propone concebir a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* – interna y externa– de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis “habitualizada”.

En el caso de la co-labor con movimientos sociales, ONG y/o instituciones educativas, sin embargo, esta concatenación de discurso y praxis se da en contextos altamente institucionalizados y jerarquizados. Por ello, para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apologéticos, una etnografía reflexiva desarrollada en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva y práctica hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que desempeñan las desigualdades, las hegemonías y las asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructural. Se presenta así un modelo etnográfico tridimensional (Dietz 2009) que conjuga:

- a) Una dimensión “semántica”, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado –sobre todo mediante entrevistas etnográficas– desde una perspectiva *emic* y analizado en función de sus estrategias de etnicidad;

- b) una dimensión “pragmática”, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada –principalmente a través de observaciones participantes– desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intracultural como de sus competencias interculturales,
- c) y una dimensión “sintáctica”, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y que es analizada y “condensada” a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” (Werner y Schoepfle 1987) del trabajo de campo, *i.e.* las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo *emic* *versus etic*; dichas contradicciones deben ser interpretadas no como meras incongruencias de datos, sino como aquellas “inconsistencias coherentes” (Verlot 2001 que reflejan la lógica específica del Estado-nación representado por la institución analizada.

De forma gráfica, la propuesta metodológica se ilustra en el cuadro 1 (véase Dietz 2009). Concatenando las diferentes dimensiones interculturales, interlingües e interactorales con esta metodología tridimensional reflexiva, en la UVI y en el InterSaberes estamos contrastando actualmente las visiones *emic* y *etic* de los actores partícipes mediante los mencionados foros-talleres. Con ello, perseguimos objetivos tanto clásicamente “empoderadores” de los (futuros) profesionistas indígenas y de sus formadores como objetivos “transversalizadores” de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional.

Cuadro 1. Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva

<i>Dimensión semántica</i>	<i>Dimensión pragmática</i>	<i>Dimensión sintáctica</i>
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intracultura/intercultural)	entidad organizativa/ institucional (territorializada)
= discurso	= praxis	= estructura societal
entrevistas etnográficas	observaciones participantes	talleres/foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	= <i>emic/etic</i> ("ventanas epistemológicas")

Conclusiones

Como todo proyecto incipiente y novedoso, la Universidad Veracruzana Intercultural se ha encontrado con diversos problemas burocráticos, financieros, académicos y políticos desde su puesta en marcha hace unos escasos tres años. La heterogeneidad de

actores académicos, políticos y organizacionales ha constituido todo un desafío a la hora de generar cauces institucionales eficaces y a la vez legítimos para todos los sectores implicados. Aunque la UVI cuenta con un fuerte apoyo en el conjunto de las sociedades regionales que atiende, al interior de la misma universidad persisten resistencias e incomprensiones. Por tratarse de una noción heterodoxa de “universidad”, de “licenciatura” y de “plan de estudios”, algunos sectores más tradicionales y “disciplinarios” de la academia pretenden relegar esta iniciativa a actividades no estrictamente docentes o de investigación, es decir, a un “extensionismo” asistencialista de viejo cuño. El hecho de incluir una diversidad de actores y saberes regionales en el núcleo mismo de un programa académico de licenciatura y maestría desafía el carácter aún universalista, monológico y “monoepistémico” de la universidad occidental clásica.

En este ámbito, tanto para una “antropología pública” como para una metodología “activista”,²⁴¹ uno de los principales desafíos es el de conjugar las características de una “universidad intercultural” orientada a y arraigada en las regiones indígenas del estado con las dinámicas y criterios propios de una universidad pública “normal”, que mediante su reconocimiento de estudios y títulos, su autonomía y su libertad de cátedra proporciona un importante “cobijo” institucional para la UVI, pero que también impone a menudo prácticas gremialistas y academicistas nada “sensibles” al medio rural e indígena en el que opera. Este proceso de negociación de hábitos y de aspiraciones entre los actores universitarios, las comunidades anfitrionas y los profesionistas y estudiantes involucrados ha ido generando experiencias y aprendizajes auténticamente interculturales: por una parte, cada vez más representantes académicos, urbanos y mestizos reconocen la viabilidad y promueven la visibilidad de la UVI como alternativa de educación superior culturalmente diversificada y pertinente,

²⁴¹ Véase Hale (2008), así como los capítulos de Hale (en este libro) y de Speed (en este libro).

mientras que, por la otra, en las regiones indígenas surgen aprendizajes novedosos de transferencia recíproca de saberes.

El reconocimiento oficial del derecho a la pertinencia cultural en la educación superior lleva consigo un intenso debate no sólo sobre la necesidad o no de crear nuevas universidades “indígenas”, sino también sobre el desafío de generar de forma dialógica y negociada nuevos perfiles profesionales para estas instituciones novedosas. Los perfiles convencionales y disciplinarios de profesionistas formados en las universidades occidentales no han ofrecido campos laborales acordes a las necesidades de la juventud indígena, sino que han promovido explícita o implícitamente la emigración y la asimilación a nichos laborales urbanos y mestizos. Por ello, los nuevos perfiles profesionales con los que están experimentando proyectos-piloto como la Universidad Veracruzana Intercultural han de responder a un doble desafío que las instituciones de educación superior no han enfrentado todavía: el desafío de desarrollar carreras flexibles, interdisciplinarias y de profesionalización que sean también local y regionalmente arraigables, útiles y pertinentes no sólo para los estudiantes, sino también para sus comunidades.

En este sentido, las primeras generaciones de jóvenes que estudian en la UVI se van convirtiendo paulatinamente –y gracias a sus prácticas y proyectos implementados *in situ* desde el inicio de sus estudios– en protagonistas y creadores de sus propias prácticas profesionales futuras. Aunque cualquier evaluación al respecto es demasiado prematura ya es posible destacar el activo papel de intermediarios que esos jóvenes desempeñan en sus comunidades. Surge así una nueva generación de portadores y articuladores de saberes tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales, quienes en un futuro muy próximo tendrán que apropiarse del papel de “traductores” que gestionan, aplican y generan conocimientos procedentes de mundos

diversos, asimétricos y a menudo antagónicos, pero cada vez más estrechamente entrelazados.

Consideramos que la etnografía doblemente reflexiva esbozada e ilustrada aquí para el caso del aún inconcluso proyecto InterSaberes nos ofrece pistas metodológicas para combinar la necesaria orientación dialógica y colaborativa de nuestras investigaciones comprometidas con los actores y movimientos sociales con una también necesaria aportación crítica y transformadora de las prácticas de estos actores, de sus tramas organizativas y de sus inserciones institucionales (véase Hernández 2006 y en este libro). Una etnografía reflexiva que incluye una mirada hacia la sintaxis de las estructuras del poder contribuye así a acompañar a los actores en sus itinerarios de movilización y reivindicación discursiva, pero también de interacción vivencial y de transformación práctica, los cuales los sitúan de forma muy heterogénea entre culturas, entre saberes y entre poderes.

Bibliografía

- Albert, Bruce. 1997. "Ethnographic Situation and Ethnic Movements: Notes on Post-Malinowskian Fieldwork". *Critique of Anthropology*, vol. 17, núm.1. SAGE, pp. 53-65.
- Antweiler, Christoph. 1986. "Ethnologie als Praxis: Vorüberlegungen zu einer Ethnologie als praxisrelevante Forschung für ethnische Gruppen". *Zeitschrift für Ethnologie*, núm. 111. Deutsche Gesellschaft fuer Voelkerkunde, Berliner Gesellschaft fuer Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, pp. 157-191.
- Aparicio, Juan Ricardo y Mario Blaser. 2008. "The 'Lettered City' and the Insurrection of Subjugated Knowledges in Latin America". *Anthropological Quarterly*, vol. 81, núm. 1. IFER, George Washington University, Washington, pp. 59-94.

- Arizpe, Lourdes. 1988. "La antropología mexicana en el marco latinoamericano: viejos linderos, nuevos contextos". En CIESAS (ed.). *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*. CIESAS, México, pp. 315-337.
- Aubry, Andrés. 1987. *La praxis y su logos: el papel de la antropología aplicada en la lucha social*. Inaremac, San Cristóbal de Las Casas.
- Ávila Pardo, Adriana y Laura Selene Mateos Cortés. 2008. "Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural". *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53. CEMCA, México, pp. 64-82.
- Bengoa, José. 1988. "La educación para los movimientos sociales". En A. V. Dam *et al.* (eds.). *Educación popular en América Latina: la teoría en la práctica*. CESO, La Haya, pp. 7-42.
- Bertely Busquets, María. 2007. *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. Sistematización de la experiencia*. CIESAS, PUCP, Fundación Ford, Lima y México.
- Bodley, John H. 1981. "Drei Wege indigene Gemeinschaften zu unterstützen". *Trickster*, núm. 8, pp. 44-56.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.
- Brettell, Caroline B. 1993. "Introduction: Fieldwork, Text, and Audience". En Caroline B. Brettell (ed.). *When They Read What We Write: The Politics of Ethnography*. Bergin y Garvey, Westport, Connecticut y Londres, pp. 1-24.
- Burawoy, Michael. 1991. "The Extended Case Method". En Michael Burawoy *et al.* *Ethnography Unbound: Power and Resistance in the Modern Metropolis*. University of California Press, Berkeley, pp. 271-287.

- Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar. 2006. *Universidad Intercultural: modelo educativo*. SEP-CGEIB, México.
- Castro Rivera, Carlos. 2007. *Seminario de Educación Multicultural en Veracruz: constitución de un campo multidisciplinario emergente*. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Clifford, James. 1983. "On Ethnographic Authority". *Representations*, vol. 1, núm. 2. University of California Press, Berkeley, pp. 118-146.
- y George E. Marcus (eds.). 1986. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press, Berkeley.
- Cohen, Jean L. y Andrew Arato. 1992. *Civil Society and Political Theory*. MIT Press, Cambridge.
- Colombres, Adolfo. 1984. *La hora del "bárbaro". Bases para una antropología social de apoyo*. La Red de Jonás, Premiá, México.
- Crapanzano, Vincent. 1977. "On the Writing of Ethnography". *Dialectical Anthropology*, núm. 2. Springer, pp. 69-73.
- Dettmar, Erika. 1989. *Rassismus, Vorurteile, Kommunikation: afrikanisch-europäische Begegnungen in Hamburg*. Reimer, Berlín y Hamburgo.
- Dietz, Gunther. 1999. "La comunidad purhépecha es nuestra fuerza": *etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Abya Yala, Quito.
- 2005. "Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica". En Nancy Grey Postero y León Zamosc (eds.). *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Abya Yala, Quito, pp. 53-128.
- 2007. "Cultural Diversity: A Guide through the Debate". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 10, núm. 1. Springer, pp. 7-30.
- 2009. *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Waxmann, Muenster y Nueva York.

- y Laura Selene Mateos Cortés. 2007. *Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI: propuesta de trabajo*. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Dittrich, Eckhard J. y Frank-Olaf Radtke. 1990. "Einleitung: der Beitrag der Wissenschaft zur Konstruktion ethnischer Minderheiten". En Dittrich J. Eckhard y Frank-Olaf Radtke (eds.). *Ethnizität: Wissenschaft und Minderheiten*. Westdeutscher Verlag, Opladen, pp. 11-40.
- Dwyer, Kevin. 1979. "The Dialogic of Ethnology". *Dialectical Anthropology*, núm. 4. Springer, pp. 205-224.
- Elwert, Georg. 1989. "Nationalismus, Ethnizität und Nativismus: über Wir-Gruppenprozesse". En Peter Waldmann y Georg Elwert (eds.). *Ethnizität im Wandel*. Breitenbach, Fort Lauderdale, Saarbrücken y Florida, pp. 21-60.
- Escobar, Arturo. 1992. "Culture, Practice and Politics: Anthropology and the Study of Social Movements". *Critique of Anthropology*, vol. 12, núm. 4. SAGE, pp. 395-432.
- 1993. "The Limits of Reflexivity: Politics in Anthropology's Post-Writing Culture Era". *Journal of Anthropological Research*, vol. 49, núm. 4. University of New Mexico, Albuquerque, pp. 377-391.
- 2004. "Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/Coloniality Research Program". *Cuadernos del CEDLA*, núm. 16. CEDLA, Ámsterdam, pp. 31-67.
- Fals Borda, Orlando. 1988. *Knowledge and People's Power: Lessons with Peasants in Nicaragua, Mexico, and Columbia*. Indian Social Institute, Nueva Delhi.
- Fernandes, Walter y Philip Viegas. 1985. *Participatory and Conventional Methodologies: An Experiment with Integration As an Alternative Form of Research*. Indian Social Institute, Nueva Delhi.
- Fischer, Hans. 1988. "Feldforschung". En Hans Fischer (ed.). *Ethnologie: Einführung*

- und Überblick*. Reimer, Berlín, pp. 61-80.
- Freire, Paulo. 1973. *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- García Canclini, Néstor. 2004. "Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber". En Néstor García Canclini. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Gedisa, Barcelona, pp. 181-194.
- Geertz, Clifford. 1989. *El antropólogo como autor*. Paidós, Barcelona.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Polity, Cambridge.
- 1995. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Giménez, Gilberto. 1994. "Los movimientos sociales: problemas teórico-metodológicos". *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 56, núm. 2. IIS-UNAM, México, pp. 3-14.
- Gordon, Edmund T. 1991. "Anthropology and Liberation". En Faye V. Harrison (ed.). *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*. ABA, Washington, pp. 149-167.
- Grillo, Ralph. 1985. "Applied Anthropology in the 1980s: Retrospect and Prospect". En Ralph Grillo y Alan Rew (eds.). *Social Anthropology and Development Policy*. Tavistock, Londres, pp. 1-36.
- Grimshaw, Anna y Keith Hart. 1994. "Anthropology and the Crisis of the Intellectuals". *Critique of Anthropology*, vol. 14, núm. 3. SAGE, pp. 227-261.
- Hale, Charles R. 2006a. "Activist Research vs. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology". *Cultural Anthropology*, vol. 21, núm. 1. The Society for Cultural Anthropology, AAA, Arlington pp. 96-120.
- 2006b. *Más que un indio... Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala*. SAR Press, Santa Fe, Nuevo México.

----- 2008. "Introduction". En Charles R. Hale (ed.). *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. University of California Press, Berkeley, pp. 1-28.

----- En este libro. "Entre el mapeo participativo y la "geopiratería": las contradicciones (a veces constructivas) de la antropología comprometida". En Xochitl Leyva Solano et al. *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global- UNMSM, México.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson. 1994. *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós, Barcelona.

Harrison, Faye V. 1991a. "Anthropology as an Agent of Transformation: Introductory Comments and Queries". En Faye V. Harrison (ed.). *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*. ABA, Washington, pp. 1-14.

----- 1991b. "Ethnography as Politics". En Faye V. Harrison (ed.). *Decolonizing Anthropology: Moving Further toward an Anthropology for Liberation*. ABA, Washington, pp. 88-110.

Hernández Castillo, Rosalva Aída. 2006. "Posmodernismos y feminismos: diálogos, coincidencias y resistencias". En Witold Jacorzynski (ed.). *Posmodernismo y sus críticos: discusiones en torno a la antropología posmoderna*. CIESAS, México, pp. 71-99.

----- En este libro. "Hacia una antropología socialmente comprometida desde una perspectiva dialógica y feminista". En Xochitl Leyva Solano et al. *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.

Huizer, Gerrit. 1973. "The A-Social Role of Social Scientists in Underdeveloped

- Countries: Some Ethical Considerations". *Sociologus*, vol. 23, núm. 2. Northwestern University, Evanston, pp. 165-177.
- 1979a. "Anthropology and Politics: From Naiveté Toward Liberation". En Gerrit Huizer y Bruce Mannheim (eds.). *The Politics of Anthropology: From Colonialism and Sexism Toward a View from Below*. Mouton, La Haya y París, pp. 3-41.
- 1979b. "Research-Through-Action: Some Practical Experiences with Peasant Organization". En Gerrit Huizer y Bruce Mannheim (eds.). *The Politics of Anthropology: From Colonialism and Sexism Toward a View from Below*. Mouton, La Haya y París, pp. 395-420.
- Jara, Óscar. 1989. *Aprender desde la práctica: reflexiones y experiencias de Educación Popular en Centroamérica*. Alforja, San José.
- Jensen, Jürgen. 1995. "Der Gegenstand der Ethnologie und die Befassung mit komplexen Gesellschaften: eine notwendige Klärung und ihre wissenschaftsgeschichtlichen Vorgaben". *Zeitschrift für Ethnologie*, núm. 120. Deutsche Gesellschaft fuer Voelkerkunde, Berliner Gesellschaft fuer Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte, pp. 1-14.
- Kearney, Michael. 1996. *Reconceptualizing the Peasantry: Anthropology in Global Perspective*. Westview, Boulder.
- Kleining, Gerhard. 1982. "Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung". *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, núm. 34. Forschungsinstitut für Soziologie, Colonia, pp. 224-251.
- 1988. "Wie ist kritische Sozialforschung möglich?" En Alexander Deichsel y Bernd Thuns (eds.). *Formen und Möglichkeiten des Sozialen: eine Gedenkschrift für Janpeter Kob*. Weltarchiv, Hamburgo, pp. 235-251.
- 1991. "Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung". En Uwe Flick, Ernst von Kardoff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel y Stephan Wolff (eds.).

Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Psychologie Verlags Union, Múnich, pp. 11-22.

Krotz, Esteban. 1997. "Anthropologies of the South: Their Rise, their Silencing, their Characteristics". *Critique of Anthropology*, vol. 17, núm. 3. SAGE, pp. 237-251.

----- 2005. "La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes". *Journal of the World Anthropology Network*, núm. 1. University at Buffalo, Buffalo, pp. 161-170. En línea: <http://ramwan.net/documents/05_e_Journal/journal-1/12.Krotz.pdf> (última consulta: 15 de septiembre de 2009).

----- En este libro. "En el Sur y del Sur: sobre condiciones de producción y genealogías de la antropología académica en América Latina". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.

Kuper, Adam. 1994. "Culture, Identity, and the Project of a Cosmopolitan Anthropology". *Man*, vol. 29, núm. 3, pp. 537-554.

Kvale, Steinar. 1996. *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE, Thousand Oaks.

Leyva Solano, Xochitl. En este libro. "¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica teórico-política". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.

----- y Shannon Speed. 2008. "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En Xochitl Leyva Solano, Araceli Burguete y Shannon Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América*

- Latina. Hacia la investigación de co-labor.* CIESAS, Flacso-Ecuador, Flacso-Guatemala, México, pp. 65-107.
- Lomnitz Adler, Claudio. 1995. *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano.* Joaquín Mortiz, México.
- Marcus, George E. 1995. "Notes on Ideologies of Reflexivity in Contemporary Efforts to Remake the Human Sciences". En Karin Geuijen, Diederick Raven y Jan de Wolf (eds.). *Post-Modernism and Anthropology: Theory and Practice.* Van Gorcum, Assen, pp. 1-20.
- y Dick Cushman. 1982. "Ethnographies as Texts". *Annual Review of Anthropology*, núm. 11. Annuals Reviews, Palo Alto, pp. 25-69.
- y Michael M. J. Fisher. 1986. *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences.* University of Chicago Press, Chicago.
- Masson, Sabine. En este libro. "Transformación de la investigación desde las prácticas feministas poscoloniales. De vuelta a mi experiencia etnográfica y activista con Tzome Ixuk". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado.* CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.
- Mateos Cortés, Laura Selene. 2009. "The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: Towards a Comparative Analysis of its Appropriation by Academic and Political Actors in the State of Veracruz. The Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education". *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1. IAIE, Routledge, pp. 27-37.
- Mato, Daniel. 2007. "Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina". *Puntos de Vista*, año III, núm. 12, pp. 27-46.
- Mies, Maria. 1984. "Methodische Postulate zur Frauenforschung. Dargestellt am Beispiel

- der Gewalt gegen Frauen". *Beiträge zur feministischen theorie und praxis*, vol. 7, núm. 11, pp. 7-25.
- Mignolo, Walter. 2000. *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press, Princeton.
- Montes del Castillo, Ángel. 1989. *Simbolismo y poder: un estudio antropológico sobre compadrazgo y priostazgo en una comunidad andina*. Anthropos, Barcelona.
- Moser, Heinz. 1977. *Methoden der Aktionsforschung: eine Einführung*. Kösel, München.
- Pacheco de Oliveira, João. En este libro. "Tradiciones etnográficas y construcción de conocimientos en antropología". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.
- Plows, Alexandra. 2008. "Social Movements and Ethnographic Methodologies: An Analysis Using Case Study Examples". *Sociology Compass*, vol. 2, núm. 5. Blackwell Publishing, pp. 1523-1538.
- Rabinow, Paul. 1985. "Discourse and Power: On the Limits of Ethnographic Texts". *Dialectical Anthropology*, núm. 10. Springer, pp. 1-13.
- Rappaport, Joanne. 2005. *Intercultural Utopias: Public Intellectuals, Cultural Experimentation and Ethnic Pluralism in Colombia*. Duke University Press, Durham.
- En este libro. "Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.
- y Abelardo Ramos Pacho. 2005. "Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico". *Historia Crítica*, núm. 29. Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 39-62.

- Restrepo, Eduardo y Arturo Escobar. 2004. "Antropologías en el mundo". *Jangwa Pana*, núm. 3. Universidad del Magdalena, Santa Marta, pp. 110-131.
- y Arturo Escobar. En este libro. "Red de Antropologías del Mundo: intervenciones en la imaginación teórica y política de la práctica política". En Xochitl Leyva Solano *et al. Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.
- Schmelkes, Sylvia. 2009. "Intercultural Universities in Mexico: Progress and Difficulties". *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1. IAIE, Routledge, pp. 5-17.
- Schneider-Barthold, Wolfgang. 1992. "Zur Angemessenheit von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden in der Entwicklungsländerforschung: Vorzüge und Probleme der Aktionsforschung". En Christoph Reichert, Erwin K. Scheuch y Hans D. Seibel (eds.). *Empirische Sozialforschung über Entwicklungsländer: Methodenprobleme und Praxisbezug*. Breitenbach, Saarbrücken, pp. 379-389.
- Scholte, Bob. 1981. "Critical Anthropology since its Reinvention". En Joel S. Kahn y Josep R. Llobera (eds.). *The Anthropology of Pre-Capitalist Societies*. Macmillan, Londres, pp. 148-184.
- Schutter, Anton de. 1986. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*. CREFAL, Pátzcuaro.
- 1987. *Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural*. CREFAL, Pátzcuaro.
- Smith, Anthony D. 1981. *The Ethnic Revival*. CUP, Cambridge.
- Smith, Linda Tuhiwai. 1999. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. University of Otago Press, Zed Books, Dunedin y Londres.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2006. "La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes". En Boaventura de Sousa Santos.

- Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Clacso, Buenos Aires, pp. 13-41.
- Speed, Shannon. 2006. "Entre la antropología y los derechos humanos: hacia una investigación activista y críticamente comprometida". *Alteridades*, año 16, núm. 31, enero-junio. UAM-Iztapalapa, México, pp. 73-85.
- En este libro. "Forjado en el diálogo: hacia una investigación activista críticamente comprometida". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. CIESAS, Unicach, Programa Democratización y Transformación Global-UNMSM, México.
- Tedlock, Dennis. 1979. "The Analogical Tradition and the Emergence of a Dialogical Anthropology". *Journal of Anthropological Research*, vol. 35, núm. 4. University of New Mexico, Albuquerque, pp. 387-400.
- Télez, Sergio. 2000. *El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano*. Tesis de doctorado. UNED, Madrid.
- , Juan Carlos Sandoval y Octaviano González. 2006. "Intercultural University of Veracruz: A Holistic Project Promoting Intercultural Education". *Intercultural Education*, vol. 17, núm. 5. IAIE, Routledge, pp. 499-506.
- Thomas, Jim. 1993. *Doing Critical Ethnography*. SAGE, Newbury Park.
- Touraine, Alain. 1981. *The Voice and the Eye: An Analysis of Social Movements*. CUP, Cambridge.
- UNESCO. 2002. Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. UNESCO, París.
- UVI. 2005. *Universidad Veracruzana Intercultural. Programa general*. Universidad Veracruzana, Xalapa.
- 2007. *Licenciatura en gestión intercultural para el desarrollo: programa multimodal de formación integral*. Universidad Veracruzana, Xalapa.

- 2008. *Universidad Veracruzana Intercultural: identidad*. Universidad Veracruzana, Xalapa. En línea: <<http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html>> (última consulta: 6 de febrero de 2008).
- Verlot, Marc. 2001. *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*. Acco, Leuven.
- Villasante, Tomás R. 1995. "Los movimientos populares desde su praxis latina". *África América Latina. Cuadernos*, núm. 18. Sodepaz, Madrid, Barcelona, Córdoba, pp. 9-30.
- 2006. *Desbordes creativos: estilos y estrategias para la transformación social*. Los Libros de la Catarata, Madrid.
- 2007. "Una articulación metodológica: desde textos del socio-análisis, I(A)P, F., praxis, Evelyn F. Keller, Boaventura S. Santos etc." *Política y Sociedad*, vol. 44, núm. 1. Universidad Complutense, Madrid, pp. 141-157.
- Werner, Oswald y Mark Schoepfle. 1987. *Systematic Fieldwork. Foundations of Ethnography and Interviewing*, vol. 1. SAGE, Newbury Park.
- Yopo, Boris. 1989. *Metodología de la investigación participativa*. CREFAL, Pátzcuaro.