



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6614057
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9535



Dificultades para una apertura decolonial académica científica-escolar y posibilidades desde una educación comunitaria-indígena-autónoma

Difficulties for a decolonial academic-scientific-school opening and possibilities from a community-indigenous-autonomous education

Yolanda JIMÉNEZ-NARANJO

<http://orcid.org/0000-0002-3595-5232>

yolandajim@iisuabjo.edu.mx

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.6614057>

RESUMEN

En este documento incluimos un cuestionamiento del saber académico-científico-escolar que niega conocimientos, haceres y formas de vida indígenas-comunitarias que limitan el desarrollo de una educación indígena-comunitaria y autónoma (intercultural, decolonial o crítica según otros enunciados). Abordamos inicialmente la (in)capacidad plural del saber científico-académico-escolar de vincularse con otras prácticas educativas que son fundamentalmente comunitarias, en muchos sentidos no capitalistas, donde la vida (y el conocimiento) son fundamentalmente en relación con los otros, y donde lo humano-animal-naturaleza están abrazados. Este encuentro devela un conocimiento científico-académico-escolar que es individualista, logocéntrico, meritocrático-individual, artificial y acumulativo-extractivista. Y lo es principalmente en el propio mundo que lo habita, es decir, en su dimensión onto-epistémica. Concluimos, con los aportes que a este debate están haciendo algunas experiencias educativas comunitarias, quienes están justamente erosionando las lógicas del conocimiento y aprendizaje mencionado anteriormente por otras más colectivas, cooperativas, situadas a sus propias necesidades y conocimientos.

Palabras clave: comunalidad; decolonialidad; educación comunitaria; pluralismo epistémico; pueblos indígenas.

ABSTRACT

In this document we include a questioning of academic-scientific-school knowledge that denies indigenous-community knowledge, actions and ways of life that limit the development of an indigenous-community and autonomous education (intercultural, decolonial or critical according to other statements). We initially address the plural (in) capacity of scientific-academic-school knowledge to link with other educational practices that are fundamentally communal, in many non-capitalist senses, where life (and knowledge) are fundamentally in relation to others, and where the human-animal-nature are embraced. This meeting reveals a scientific-academic-school knowledge that is individualistic, logocentric, meritocratic-individual, artificial and cumulative-extractivist. And it is mainly in the world that inhabits it, that is, in its onto-epistemic dimension. We conclude, with the contributions that some community educational experiences are making to this debate, who are precisely eroding the logics of knowledge and learning mentioned above by other more collective, cooperatives, situated to their own needs and knowledge.

Keywords: commonality; decoloniality; community education; epistemic pluralism; indigenous communities.

Recibido: 05-10-2021 • Aceptado: 10-01-2022



INTRODUCCIÓN

Nos indigna que Occidente pueda desear extraer y reclamar propiedad sobre nuestros modos de saber, sobre nuestro imaginario y sobre las cosas que creamos y producimos, y al mismo tiempo rechace a la gente que creó, desarrolló esas ideas y que busque negarles la posibilidad de continuar siendo creadores de su propia cultura y sus propias naciones (Tuhiwai: 2017, p. 22).

Partimos de la existencia de formas de producir, vivir y transmitir el conocimiento que son originadas comunitariamente y que tienen su anclaje en sociedades indígenas¹ que, en muchos aspectos experimentan un mundo que no siempre o completamente ha pasado por el tamiz de la modernidad. Ante ellas, cabe preguntarse, ¿qué sucede con estas formas de vivir y entender el conocimiento cuando entran en relación con un espacio tan restrictivo para la pluralidad como lo es el espacio escolar y el científico-académico que se reproduce en ella? Pensamos que para responder esa pregunta tenemos que incluir un cuestionamiento del propio saber académico-científico-escolar que niega conocimientos, haceres y formas de vida indígenas-comunitarias. Esta es una pregunta importante para el desarrollo de una educación indígena-comunitaria autónoma, pero también para el conocimiento científico-académico-escolar que de muchas maneras la frena.

Sabemos que, desde el pensamiento crítico, decolonial o desde las epistemologías del Sur, se han realizado aportes de mucha relevancia al debate que hemos descrito. Estos escritos indican la necesidad de transformar en las Ciencias Sociales nuestros métodos, nuestras teorías y nuestros contenidos. En este escrito sumamos a todo ello también la necesidad de ahondar en la propia dimensión onto-epistémica del conocimiento científico-académico que reproducimos. Es decir, del propio mundo que habitamos y reproducimos en nuestras habitualizaciones y rutinizaciones cotidianas. Esto es muy importante porque justamente el encuentro con otras formas diversas de practicar la vida, especialmente, la de aquellos pueblos que no han atravesado de forma tan profunda por el tamiz de la racionalidad académico-científica eurocentrada producto de la modernidad ni por sus visiones capitalistas de desarrollo, nos plantean aspectos muy importantes para ser re-pensados. Su encuentro nos devela que el conocimiento científico-académico (y que se reproduce en lo escolar), no es neutral o universal, sino que representa un conocimiento que es individualista, logocéntrico, meritocrático-individual, artificial y acumulativo-extractivista. Y que este conocimiento que nos habita onto-epistémicamente en el mundo científico-académico-escolar, también tiene que ser puesto a examen frente a otros conocimientos que erosionan estas lógicas por otras más colectivas, cooperativas, situadas a sus propias necesidades y conocimientos.

Las reflexiones que comparto en este escrito son producto de un prolongado trabajo de campo con enfoque etnográfico en escuelas y comunidades indígenas en México, especialmente en Oaxaca. Esta práctica continuada de trabajo de campo, es la que me lleva a plantear con seguridad, la persistencia del monismo metodológico y epistémico en las escuelas, y cómo esto supone finalmente un freno a la emergencia de otras prácticas educativas y por ello, a su capacidad de pluralizarse. Sin embargo, también he tenido la fortuna de acompañar procesos educativos de sentido autónomo y comunitario. En algunos casos a través de un trabajo etnográfico con las y los actores de estas experiencias que me han dado la oportunidad de conocer sus propuestas y en otros casos a partir de un acompañamiento en la lucha por la construcción de propuestas educativas comunitarias alternativas a la lógica oficial o hegemónica. Aunque este acompañamiento ha sido más en el ámbito de la educación superior comunal-indígena, sin duda, sus visiones sobre lo educativo han abierto enormemente mi capacidad comprensiva sobre este fenómeno y las aperturas que están haciendo en este campo².

¹ El concepto de indígena, aunque lo usemos en este escrito, es muy controvertido. Se usa por ser el que hasta ahora domina en los documentos normativos y en nuestros imaginarios para denominar a aquellos numerosos y diversos pueblos originarios o nativos que la colonización europea del siglo XVI nombró y unificó bajo una categoría en el continente americano. Sin embargo, tal y como ha sido denunciado por algunos pensadores de estos pueblos, este concepto es finalmente una categoría de poder colonial (cfr. Gil, 2019). Y no siempre quieren ser nombrados por ella. Muchos de estos pueblos han expresado su deseo de ser nombrados por sus propios nombres, como ayuuk, binnigula'sa', ñuu savi, zapotecos, etc., por poner algunos ejemplos de pueblos de Oaxaca, en México.

² Agradezco mucho a los compañeros y compañeras de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, en México, por las importantes huellas que han dejado en mí los senderos caminados juntos. Sin duda, es su caminar comunal quien inspira las certezas sobre la apertura

Ambas experiencias, tanto aquellas que están erosionando ciertas prácticas de comprender el conocimiento científico-académico-escolar, como aquellas que las reproducen, motivan este escrito. Para ello, en el primer apartado expongo las difíciles y paradójicas relaciones entre el conocimiento científico-académico-escolar y la aspiración de una escuela plural. En segundo lugar, consciente de lo que este debate tiene de relevante para el ejercicio efectivo de los derechos culturales, educativos y políticos de algunos pueblos indígenas, pero también, de sus riesgos, expongo lo que sería bueno evitar; tanto las visiones esencialistas, que idealizan y cosifican la diversidad como la mera transposición de prácticas culturales (epistemes de conocimiento) en contenidos a ser enseñados y aprendidos. Dejo para el final un análisis de algunas de las experiencias oaxaqueñas en educación indígena-comunitaria, que abrazadas por la comunalidad, están participando de este debate y nos muestran cierta erosión a los saberes y prácticas científicas-académicas-escolares tradicionales y otras posibilidades por venir.

DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO-CIENTÍFICO-ESCOLAR Y DE SU PLURALISMO (IN) CAPAZ

Me hablan de progreso, de 'realizaciones', de enfermedades curadas, de niveles de vida por encima de ellos mismos. Yo, yo hablo de sociedades vaciadas de ellas mismas, de culturas pisoteadas, de instituciones minadas, de tierras confiscadas, de religiones asesinadas, de magnificencias artísticas aniquiladas, de extraordinarias posibilidades suprimidas (Césaire: 2006, p. 20).

El conocimiento académico-científico-escolar no es neutral, sino que responde a una episteme de conocimiento que alberga una historicidad situada en el espacio y en el tiempo. Las raíces de este conocimiento tal y como lo vivimos hoy en día están en la revolución científica que tuvo lugar en Europa en el siglo XVII. Hay ríos de tinta que han analizado tal surgimiento y su fuerte vinculación con anclajes sostenidos en el individuo, en la meritocracia individual, en un método científico basado en la experiencia, en la verificación-falsación y en los profundos anhelos de objetividad y neutralidad que trajo parejos.

Esto, que pudiera haber pasado a la historia simplemente como las raíces onto-epistémicas de un determinado tipo de conocimiento, albergó, sin embargo, sueños de universalidad y con ello, hasta la fecha, sigue provocando una cantidad importante de epistemicidios³. Digamos que se auto-otorgó una cualidad universal, en base a la supuesta objetividad y neutralidad del conocimiento que genera. Este hecho albergó(a) un tipo de racionalidad que provoca jerarquizaciones, discriminaciones y negaciones de otros conocimientos y de otras prácticas.

El conocimiento que genera el saber académico-científico es necesario, útil y pertinente en muchos sentidos, pero lo que parece claro es que no es el único ni tiene por qué estar en la cúspide de la jerarquización sobre los conocimientos que los seres humanos generan. Esta es la gran acusación sobre epistemicidio que pende sobre el conocimiento científico social-académico (cfr. De Sousa Santos: 2015; Olivé: 2009 entre otros) y que reproduce de forma transparente el espacio escolar.

Entramos en un terreno amplio y polémico. Sabemos que hay muchos conocimientos, por ejemplo, en el campo de la medicina tradicional, que son descalificados como no-científicos o protocientíficos. Para descalificarlos les aplican los mismos criterios de validez que son usados por el conocimiento científico-académico. Sin embargo, entendemos, que sería al interior mismo de las prácticas epistémicas que generan esos conocimientos donde ellas cobran sentido (Olivé: 2009, p. 5), por lo que no podrían comprenderse bien de forma separada de su entorno (Olivé: 2009, p. 9). Esta forma de negar la validez de ciertos conocimientos, también facilita su "apropiación ilícita" por otros (Olivé: 2009, p. 24). Lo mismo se podría decir sobre otros conocimientos⁴.

que mis ojos ahora ven.

³ Por eso menciona Kaltmeier (2012, p. 25 citando a Chakrabarty 2000), que hay que devolverle el carácter de "provincia al estatus privilegiado de Europa".

⁴ Cfr. Pérez y Argueta (2011) para mayor información entre la relación-negación entre conocimientos y saberes indígenas y los llamados científicos.

Césaire (2006) nos lo expresa con claridad en su discurso sobre el colonialismo, teniendo como referente siempre las “ancestrales civilizaciones negras”, como él las nombraba: “Que Occidente inventó la ciencia. Que sólo Occidente sabe pensar; que en los límites del mundo occidental comienza el tenebroso reino del pensamiento primitivo, el cual, dominado por la noción de participación, incapaz de lógica, es el prototipo mismo del falso pensamiento” (p. 37), “Que Europa habría hecho mejor tolerando a su lado a las civilizaciones extraeuropeas, realmente vitales, dinámicas y prósperas, enteras y no mutiladas” (p. 39),

Sostengo que la Europa colonizadora es desleal cuando legitima a posteriori la acción colonizadora aduciendo los evidentes progresos materiales realizados en ciertos dominios bajo el régimen colonial (...), que nadie sabe a qué estadio de desarrollo material habrían llegado estos mismos países sin la intervención europea (p. 22).

El campo de discusión sobre el conocimiento científico eurocentrado es profuso y se ha transformado con los años. Sin embargo, podríamos señalar que la ciencia positivista está muy consolidada no sólo institucionalmente, sino que está anclada en el “sentido común con el resto de la sociedad, que, en general, da por supuesta la hegemonía de sus métodos y su liderazgo en la búsqueda de conocimiento. Para mucha gente, la investigación es positivista y no puede ser de otra manera” (Tuhiwai: 2017, p. 340). En el campo de la ciencia social reconocemos que la ciencia social fenomenológica y crítica supuso un alto a la hegemonía de la ciencia social positivista, ampliando y pluralizando sus horizontes. Sin embargo, si las analizamos en clave decolonial, hemos de reconocer que todas están ancladas en una ciencia eurocentrada⁵, y podríamos plantear que incluso la decolonial lo está. Y esto porque para comprender bien la profundidad y alcances de dichos epistemicidios, hay que entender que el conocimiento que produce es parte del propio mundo que habita. No me refiero al mundo de afuera que toma como interés científico, clasifica, describe o interpreta, o incluso logra positivamente transformar, sino el mundo propio que habita. Y en este sentido, a todos, positivistas, fenomenólogos, críticos y decoloniales, nos habita la academia y el mundo que hemos naturalizado de ella.

En el ámbito metodológico (que es a su vez teórico), consideramos muy importantes los aportes de las metodologías decoloniales, horizontales y dialógicas que han planteado autoras como Tuhiwai (2017) y Corona y Kaltmeier (2012). Son necesarias metodologías que abran paso a otras más horizontales, dialógicas y recíprocas que analicen las diferentes constelaciones de poderes que han imposibilitado estos horizontes, así como los usos y fines que persigue la generación de conocimiento. Indudablemente existen muchos aportes a ello también desde la Investigación Acción Participativa. También celebramos la construcción de narrativas más plurales desde los planteamientos teóricos de las epistemologías del Sur (De Sousa Santos: 2015), de la teoría crítica y el pensamiento de-colonial (Véase, entre otros; Césaire: 2006; Lander: 1993; Quijano: 1993; Castro-Gómez y Grosfoguel: 2007; Walsh: 2010). Sin duda hay una renovación de las Ciencias Sociales y parece no haber duda sobre la importancia que en ella han de tener otros conocimientos comunitarios, locales, de colectivos o comunidades que han sufrido explotaciones y negaciones entrecruzadas por cuestiones de género, colonialidad o racismo. Las abrazamos en lo que tienen de importantes para fundar posibilidades nuevas, posibilidades “otras”. Pero, fiel a la importancia que otros colectivos y comunidades tienen de relevantes en este resurgir, consideramos, que los aportes más importantes por venir, no están albergados tanto en la academia como en las sociedades (pienso en este artículo especialmente en aquellas no letradas, comunitarias y no capitalistas) que están planteando otros referentes culturales-epistémicos-ontológicos y que nos están mostrando otras formas de entender el conocimiento y su aplicación y con ello, la posibilidad de contribuir al desarrollo de la vida desde otros referentes. Por eso pensamos que no sólo hay que innovar teórica y metodológicamente (que también), sino que el encuentro con estos otros conocimientos y otras vidas, nos empujan sobre todo a revisar nuestros propios referentes onto-epistémicos.

⁵ En no pocas ocasiones la palabra ciencia eurocentrada hace creer que refiere a la ciencia producida en el espacio geográfico de Europa. Esto no es así. Es importante aclarar que se refiere a la ciencia que nace – pero que es matriz de la actual – a partir de la revolución científica del S. XVII en Europa. Por eso no es una ciencia europea, sino que está eurocentrada a ese fenómeno histórico específico que ocurrió en ese espacio-tiempo, pero que continúa en la actualidad. Por lo tanto, hay ciencia eurocentrada fuera de los espacios geográficos de Europa y hay ciencia que no es eurocentrada dentro de los espacios geográficos de Europa.

Lo científico se instauró en disciplinas académicas, mismas que eran practicadas y enseñadas en instituciones específicas para ese fin; las universidades. De modo que, al atravesar por ellas, se reproduce el conocimiento científico y los hábitos que lo encarnan. Por eso el conocimiento académico-científico no se reproduce y transforma en el vacío aséptico de un no lugar, sino que lo habitan rutinizaciones cotidianas (Giddens: 1995) que conforman su especificidad cultural. Podemos aclararlo aún más; al conocimiento académico-científico-escolar lo encubre una aureola de especificidad cultural, una forma propia de enfrentarse al mundo, una ontología de su ser habitualizada (Bourdieu: 1991) y rutinizada en la cotidianidad de la vida de sus actores y reproducidos y transformados en sus espacios, tanto como cualquier otro tipo de conocimiento. Negar esto e insistir en su objetividad y neutralidad, o insistir en cambiar sólo nuestros métodos y teorías para lograr una apertura decolonial, es negar la especificidad situada que lo alberga y que en un claro acto de poder otorgamos a otros contextos, pero no al nuestro.

Toda participación de pensamiento y acción comprende una dimensión sobre el ser mismo – en este caso del mundo escolar, académico y científico, el cual reproducimos en nuestra cotidianidad. Hay que reconocer esto para poder pluralizar, o democratizar o decolonizar una ciencia que tiene pretensiones de ser dialógica, plural y abierta a inter-aprendizajes inter-epistémicos que cofertilicen las posibilidades de pensar y practicar la vida. No queremos, sin embargo, transmitir la idea que esta sea la única tarea a realizar (también decolonizar nuestros métodos, teorías y contenidos es de suma importancia), o aún peor, que esto nos lleve a caer en la arena del narcisismo autoreflexivo (Kaltmeier: 2012, p. 10) y abandonar los problemas sociales y el papel que nos corresponde en ello. Más bien, señalamos que construir otro mundo posible pasa también (aunque no únicamente) por revisar nuestros propios principios onto-epistémicos que nos constituyen. “No se pueden hacer ‘tareas de campo’ sin haber hecho antes las tareas de casa” (Kapoor: 2004, p. 641 citado en Kaltmeier: 2012, p.27).

Los que habitamos este espacio científico-académico-escolar tenemos mucho que aprender, mucho que dialogar, mucho que desaprender, mucho de lo que admiramos para poder entablar este diálogo inter-epistémico. Tenemos que hacerlo para bien de un conocimiento científico más plural, más justo, más complejo, quizás más misterioso y menos seguro, pero que tendrá enormes repercusiones en las diversas formas que tendremos de co-practicar la vida junto con otros conocimientos y vidas sumamente importantes. Sino lo hacemos, seguiremos practicando este monólogo científico-académico que hemos sostenido en las ciencias sociales, aun cuando nos hemos adjudicado los apellidos de críticos, participativos y decoloniales. No es fácil romper este monólogo científico-académico con nosotros mismos (porque somos sujetos a los que nos habita este conocimiento) porque no hemos aprendido aún a dialogar fuera de él. Tampoco es fácil reconocer que ello se sostiene gracias a cierto privilegio epistémico (Kaltmeier: 2012).

Por ello, aperturar este diálogo debería dejar tocada – aún no sé si hundida – a la dificultad democrática y dialógica del conocimiento científico-académico-escolar tal y como lo conocemos hoy. Es importante si queremos dialogar y no solo sostener – una vez más – un diálogo monológico con nosotros mismos. Romper este “cerco de la mismicidad del conocimiento” para provocar la “apertura de lo mismo hacia lo otro” (Leff: 2003, p. 14) (Cfr. también Sánchez-Antonio: 2019) es importante si deseamos trascender lo que Kaltmeier (2012) llama tautología epistemológica, es decir, la repetición de nuestro propio pensamiento, que incluye lo que entendemos por conocimiento y la validez del mismo usando nuestros propios referentes para comprenderlo y validarlo. Entendemos que la finalidad no puede ser la disolución de las diferencias (Leff: 2003, p. 17) para lograr de nuevo una generalidad.

Como diálogo de saberes pluri e inter-epistémico es importante dialogar desde la contemporaneidad de esas otras formas de vida que han llegado en paralelo (en algunos casos) y en otros en yuxtaposición a la vida actual. Este diálogo franco rebasa el diálogo como “técnica racionalizada para hacer más eficaz la comunicación” (Corona y Kaltmeier: 2012, p. 18) o como estrategia para conocer al otro más profundamente y apropiarnos de sus conocimientos. Contrariamente a esto, lo que está en juego es que se “ponen en cuestión normas, saberes y prácticas institucionalizadas”, y eso también nos lleva a una “búsqueda sin cinturones de seguridad” (Corona y Kaltmeier: 2012, p. 18).

Las otras epistemes y las otras ontologías presentes implican para una ciencia social que tiene interés en dialogar con ellas y en “co-fertilizarse” (De Sousa Santos: 2015) mutuamente, una transformación de sus sentidos más fundamentales. Muchos de los principios de otras culturas, ponen en tela de juicio una ciencia que es individualista, logocéntrica, meritocrática-individual, artificial, acumulativa y extractivista. Cuando este conocimiento científico-académico-escolar entra en un diálogo franco con una matriz de vida colectiva, donde la meritocracia individual y la acumulación de conocimientos de por sí y para sí misma no tiene sentido⁶ y cuando lo humano-animal-natural está interrelacionado se encuentra en problemas. Desde este punto de anclaje, qué es el conocimiento, cómo se genera y para qué se genera son preguntas que no encuentran fácilmente respuesta. Y eso pone entre la espada y la pared al conocimiento científico-académico actual, aún al decolonial y crítico, porque considero, devala la enorme dificultad (a veces incapacidad) que tenemos para establecer un diálogo franco con otras formas de conocimiento.

Entendemos que este diálogo franco y profundo, de alguna manera, como lo expresa Enrique Leff en lo relativo a la racionalidad ambiental, no se puede restringir a los conocimientos científicos constituidos, y que posiblemente estemos hablando de un “encuentro radical con la otredad que cuestiona los modos de vida modernos” (Leff: 2003, p. 13). Y si cuestiona los modos de vida modernos, cuestiona al conocimiento académico y científico como regularmente lo conocemos. Tendremos que preguntarnos entonces si acaso las Ciencias Sociales tengan la (im) posibilidad de descolonizarse, siendo ellas un pilar tan fundamental de la colonialidad.

Con frecuencia, en nuestro justo afán de mayor justicia cognitiva (De Sousa Santos: 2007) remarcamos tanto la desigual e injusta situación de subalternidad, explotación o negación que se ha provocado sobre otros conocimientos, que pareciera que el sentido de revertir esta situación sólo descansara en restablecer una justa situación. Pero estos procesos quedarían a medias en tanto nos impidan reconocer la valía que estos conocimientos tienen para la vida. De forma específica en México, sabemos que los pueblos originarios y afromexicanos han sido víctimas de estos sistemas de explotación, discriminación y negación que han provocado consecuencias etnocidas, epistemicidas y racistas. Pero ellos han estado también continuamente resistiendo, reinventándose y liberando, y hay que decir, que sin el apoyo de este conocimiento científico-académico escolar (Cfr. Tuhiwai: 2017; Gil: 2019, entre otros). Más bien, a pesar de él mismo. Más que subalternos, explotados o negados por un conocimiento epistemicida que representa jerarquización y violencia epistémica representan un espejo de enormes dimensiones donde dialogar desde lugares que no han sido posibles hasta ahora o que lo han sido escasamente. La intención no es liberar o dar voz – porque eso es más de lo mismo, es decir, encubre y solidifica una relación desigual y de poder, una incapacidad de escuchar y ver – sino de caminar juntos con honestidad, asombro y respeto, en lo que a cada cual corresponda, abriendo enormes posibilidades de construir la vida. Importa resaltar entonces, la relevancia que tiene el reconocimiento por parte del conocimiento científico-académico del lugar que le corresponde en estas nuevas tareas; sea este un papel activo, o sólo un papel acompañante, o sólo un papel puntual e incierto o un no papel. No sé si para esto, estemos preparados.

En Oaxaca particularmente, las experiencias de las que hablaremos después, cobijadas bajo el paraguas de la comunalidad, apuntan a formas de vida colectivas y solidarias, basadas en el servicio, en la defensa de un territorio comunal, la compartencia, la participación política asamblearia y el sostén de vidas en torno a la naturaleza (Cfr. Martínez Luna: 2013, entre otros). Daremos más detalle de ello posteriormente. Esto nos ubica en un polo del debate que tiene que ver con la vida misma. Y esta vida vinculada a la de muchos pueblos, pone en jaque muchos de los principios que sostienen el conocimiento reconocido como válido en la esfera de lo académico-científico-escolar. Para muestra, un botón:

⁶ Esta es una gran enseñanza y cuestionamiento que nos dejan las metodologías pensadas y actuadas desde los pueblos, como propone Linda Tuhiwai (2017) para el contexto maorí o Rigoberto Vázquez (2021) para el ayuuk, o Jaime Martínez Luna para el zapoteco. Estar afuera, ser externo a una problemática te hace verla distinta porque se ve e interpreta el mundo desde afuera, y por tanto, también los problemas o las razones por las cuales puede tener interés el conocimiento sobre algo. Importa desde donde se mira, porque es relevante para saber donde mirar, nos señala Rigoberto Vázquez (2021).

Comunalidad percibe al mundo desde dentro, por ello no es poder sino interdependencia; no es propiedad sino compartencia; no es mercado sino complementariedad. (...) No conocen el mundo mediante escuelas, libros, reglas, biblias, sino en una relación directa en la labor, en el tequio, en el cargo, en la asamblea, en la fiesta, en el intercambio, en el apoyo mutuo. Lo político lo realizan entre todos, no existe ni construyen el poder, sino la autoridad. Dependen de las capacidades y habilidades de todos, todos son importantes, sea lo que son, lo que saben o lo que hacen. Por lo mismo que los une el territorio, la decisión, la labor común, y la fiesta, entonces tienen experiencia comunal, decisión comunal y goce comunal (Fragmento de la Licenciatura en Comunalidad con una participación del Mtro. Jaime Martínez Luna).

SOBRE LAS CRÍTICAS A PROPICIAR PROCESOS ESENCIALIZANTES, COSIFICANTES Y FUNCIONALMENTE IDEALIZADOS

En el fondo de tal concepción de autenticidad hay una creencia de que las culturas indígenas no pueden cambiar, no pueden recrearse a sí mismas y todavía seguir reclamando ser indígenas. Tampoco pueden ser complicadas, diversas internamente o contradictorias, pues ese es el privilegio exclusivo de Occidente (Tuhiwai: 2017, p. 149).

La esencialización es un proceso generalmente asociado a los procesos culturales e identitarios que considera a estos como esencias o atributos inamovibles, inmutables, que determinan a las personas desde su nacimiento. De tal forma que sus prácticas culturales e identitarias son expresadas como una “segunda naturaleza” suprahistórica, congelada, cuasigenética, que preexiste a la vida de los individuos (Guerrero: 2002, p. 98.). Esencializamos, por ello, no cuando hablamos de prácticas culturales diversas sino cuando adjudicamos estas a todos los miembros de un grupo por igual de forma inmutable, estática y cuasibiológica, más allá de las propias experiencias vitales y diversas que los miembros de ese grupo experimentan. Contrario a ello podríamos decir que las prácticas de un grupo, comunidad o pueblo (pensando en comunidades indígenas en México) no son homogéneas entre todos sus miembros, no son inmutables, ni estáticas, y existen tanto como son transformadas y resistidas. Tampoco quiere decir que como un todo, estas prácticas asociadas a comunidades indígenas tengan una aureola de inquebrantabilidad o superioridad cultural a las otras prácticas culturales hegemónicas.

Esencialización, cosificación e idealismo son obstáculos a evitar; no entramos en un debate epistémico o de exclusión de conocimientos y prácticas para cosificar y esencializar a estos y a los sujetos que lo practican, naturalizarlos como inmanentes o para callar todo acto de hegemonía y poder en su interior. Se trata más bien de prácticas que responden a una habitualización (Bourdieu: 1991) y rutinización (Giddens: 1995) que se manifiesta en la vida cotidiana que experimentan, junto con procesos identitarios como pueblos y procesos de autonomía política, en los que aún dialogando con muchos dispositivos de la modernidad actual, se presenta claramente dentro de un proyecto de vida deseado como diferente del mundo urbano, moderno y “desarrollado”. Y, además, en un ejercicio de autonomía política, toman como referencia sus propios referentes culturales y lingüísticos como deseables para construir su futuro⁷. Por ello no está en juego un ideal abstracto –el mundo indígena– cosificado, esencializado e idealizado, sino formas locales y comunitarias plurales de vivir, donde algunas de ellas no han pasado por el tamiz de la modernidad –o solo parcialmente– y tienen el deseo legítimo de que continúen siéndoles útiles para sostener esa vida.

En el campo de la diversidad cultural, y más específico, en el ámbito entre la asimilación y de la defensa de la “propio”, parece existir siempre esta tensión de la que nos habla Hernández Castillo (2003, p. 23), entre “integrar silenciando y la exotización del otro como el alter ego del sujeto moderno”. Entre estos dos polos de la tensión, hay sin embargo alternativas. Si bien algunas críticas sobre esencialización y cosificación son

⁷ En ello hay también una búsqueda legítima sobre su propia ancestralidad o historicidad negada (Cfr. Dussel, 1994), que no debe confundirse con esencialización o cosificación.

oportunas, otras son mal adjudicadas. Es comprensible que al centrarse el debate en prácticas culturales propias se provoquen recelos antiesencialistas, pero es importante que estos sean bien adjudicados y sobre todo no sirvan como pretexto para anular cualquier acción que traiga por principio referentes culturales propios. Por ejemplo, las escuelas urbanas están efectivamente pensadas para recrear y reproducir la propia vida urbana, letrada y científica, también moderna y capitalista y generalmente no pensamos que lo hace en base a un conjunto de esencializaciones e idealizaciones. Pero cuando otras sociedades que no han pasado por ese tamiz, o al menos no de forma total, quieren recrear su propia vida comunitaria en base a sus propios referentes, continuamente se exponen a estas críticas. Por eso merece la pena que nos paremos a pensar cuan naturalizado tenemos que este mundo urbano, letrado, científico, moderno y capitalista que tenemos de referencia sea pensado como el “adecuado” o el “normal” y nos salten críticas sobre esencialización y cosificación cuando otros lo quieren plantear sobre sus sistemas de vida, que son generalmente de sentido contrario.

Una vez más, vuelvo a hacer la apología de nuestras ancestrales civilizaciones negras; eran civilizaciones cortesanas (p. 25).

Eran sociedades comunitarias, nunca de todos para unos pocos. Eran sociedades no sólo antecapitalistas, como se ha dicho, sino también anticapitalistas. Eran sociedades democráticas, siempre. Eran sociedades cooperativas, sociedades fraternales (...). Al afirmar esto, parece que en algunos medios se finge descubrir en mí un ‘enemigo de Europa’ y un profeta del retorno al pasado *anteuropeo*. Por mi parte, busco en vano dónde he podido sostener semejantes discursos; donde me vieron subestimar la importancia de Europa en la historia del pensamiento humano; dónde me oyeron predicar un *retorno* cualquiera, dónde me vieron pretender que podía haber *retorno*. La verdad es que yo he dicho algo totalmente distinto (p. 21).

Y entonces, me dirán, el verdadero problema es volver a ellas. No, lo repito. (...). Para nosotros, el problema no es el de una utópica y estéril tentativa de reduplicación, sino el de una superación. No queremos hacer revivir una sociedad muerta. Dejamos esto para los amantes del exotismo. Tampoco queremos prolongar la sociedad colonial actual, la más malvada que jamás se haya podrido bajo el sol. Precisamos crear una sociedad nueva, con la ayuda de todos nuestros hermanos esclavos, enriquecida por toda la potencia productiva moderna, cálida por toda la fraternidad antigua (p.25). (Césaire: 2006)

TRANSPOSICIÓN DE PRÁCTICAS CULTURALES A CONTENIDOS ESCOLARIZADOS

En segundo lugar, en lo concerniente a la relación o diálogo entre conocimientos y prácticas comunitarias y escolares es importante señalar que frecuentemente se observan muchas iniciativas educativas que muestran problemas para trascender su propuesta educativa más allá de la mera trasposición de prácticas culturales comunitarias a contenidos escolarizados. Muchas de estas experiencias provocan simplificación, cosificación y presentación esporádica en el currículum de las prácticas comunitarias. Promueven de una forma u otra, que estas acciones agoten toda intervención educativa comunitaria (Jiménez-Naranjo: 2012).

Hay experiencias de sentido contrario a lo mencionado y hablaremos al final de este artículo de algunas de ellas. Sin embargo, pareciera que un sistema educativo deudor de prácticas a favor de la diversidad cultural de los pueblos indígenas pareciera tener graves problemas para hacer aportaciones más allá de las descritas. Considero que esto implica una tensión no resuelta entre modelos y epistemes de conocimiento distintos, que aún así pueden dialogar y lo hacen, pero nuestra apuesta debería ir más lejos de las formas cosificadas, esporádicas y aditivas de entenderlo; es mejor pensar en formas distintas de comprender y ejercer el aprendizaje en base a las epistemes de los propios pueblos, y cuando uno entra en este campo se encuentra con verdaderas tensiones y límites. Como señala Leff (2003, p. 17); “Este ‘Otro’ del conocimiento no se deja tematizar ni sistematizar; su ‘concepto’ se retrae de todo afán de concreción y objetividad”.

DE LO QUE APRENDEMOS DE ALGUNAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS COMUNITARIAS

En cuanto a la relación entre prácticas educativas escolares y conocimientos indígenas-comunitarios, hay en México, país donde habito y desde el cual pienso este escrito, una enorme cantidad de documentos normativos y políticas públicas que pretenden favorecerlo. Sin embargo, podríamos decir que décadas de políticas públicas para favorecer esta relación desde iniciativas gubernamentales en México, han agotado sus posibilidades. Sus logros, con demasiada frecuencia, se concentran más en producir una transposición de prácticas culturales comunitarias a contenidos escolarizados, muchos de ellos cosificados, esencializados o simplificados en cuanto a sus aportes comunitarios. Algunas de las razones de ello, si bien no las únicas, son el marcado carácter de la escuela a propiciar un monismo epistémico y metodológico que impide erosionar las lógicas y saberes tradiciones asociados a lo escolar. La persistencia de este monismo metodológico y epistemológico en la educación escolarizada es recurrente, así sea nombrada intercultural o indígena en muchos casos. Es fácil observar la gran resistencia que existe a transformarlos⁸.

La relación entre alteridad y escuela en contextos indígenas en educación básica en México cuenta con un copioso volumen de escritos. Entre ellas se incluyen posiciones no sólo diversas sino encontradas. Cuando esta relación la planteamos en relación a los conocimientos y formas de vida de algunos pueblos indígenas y su relación con el conocimiento y experiencia escolar, nos encontramos con una importante diversidad de posiciones. Por eso conviene aclarar, que las experiencias que motivan las reflexiones de este escrito son aquellas que aun estando algunas en la esfera pública – aunque generalmente en sus márgenes –, ubican la relación entre sus formas de conocimiento y la escuela dentro de proyectos de mayor autonomía y reconocimiento de sus formas comunitarias de vida. Ello, para dar cabida a otros conocimientos y aprendizajes en el ámbito escolar que favorezcan la construcción – distinta a las hegemónicas – del mundo social, cognitivo, económico y político de sus pueblos.

A pesar de las dificultades que esto entraña, algunas experiencias de educación básica han podido llevar más lejos la relación entre conocimientos comunitarios indígenas y escolares a partir de una definición de sus propios intereses. Esto inevitablemente conlleva una negociación distinta con el curriculum nacional, obviado en algunos casos y significado en otros.

Estas experiencias son un campo vasto y difícil de sintetizar. Podríamos decir, sin mucho margen de error, que son experiencias atípicas en comparación con las escuelas que generalmente existen en el ámbito de la educación indígena. Y si bien no son exactamente comparables entre sí y eso dificulta su síntesis, hay puntos en común, que aún con su especificidad propia, nos aportan elementos muy importantes para comenzar a erosionar este monismo epistemológico y metodológico que venimos mencionando. Generalmente se trata de experiencias que cuentan con un trabajo de actores locales altamente comprometidos con las problemáticas y que no se rigen exactamente bajo las directrices normativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino más bien del contexto comunitario, social y político en el que están insertos. Por ello también, manejan ciertos márgenes de autonomía con respecto a las políticas educativas federales. Por la extensión de este artículo no es posible entrar al detalle de otras experiencias a nivel nacional, pero las hay y son muy singulares. En otro escrito doy más detalle de algunas de ellas (cfr. Jiménez-Naranjo y Sánchez-Antonio: 2020).

En este momento, traigo a colación tres casos específicos para describir los puntos que siguen, por ser experiencias que conozco de primera mano. Se trata de un caso con escuelas de primaria que bajo el paraguas del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) del magisterio de la Sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación de Oaxaca, plantean la relación entre prácticas escolares y comunitarias como central. La segunda, se trata de la experiencia de las Secundarias Comunitarias de Oaxaca, y la tercera es una escuela comunitaria autónoma independiente de la Sierra Norte, también en Oaxaca.

⁸ Escuché una vez decir al antropólogo mexicano, Benjamín Maldonado, experto en procesos educativos comunitarios en Oaxaca, que las comunidades en este estado habían logrado comunalizar prácticamente todas las instituciones que llegaban del exterior. El cabildo estaba comunalizado en sus formas asamblearias y participativas de decisión, y ejercían la autonomía sobre su territorio. Hasta la iglesia estaba comunalizada, y daba instrucciones al cura de cuando llegar. Pero la escuela, seguía siendo ese espacio que no se dejaba comunalizar. La autonomía comunitaria quedaba en su mínimo ante las exigencias y necesidades que docentes y autoridades educativas señalaban. Preguntarse por las razones de ello es relevante.

Las tres experiencias están de una forma u otra bajo el abrigo epistemológico de la comunalidad. Y ello hace, que, bajo mi experiencia, el punto de quiebre lo protagoniza la participación comunitaria y la apropiación de sus actores y de los docentes de proyectos autónomos, vinculados con sus necesidades como pueblos. No es casualidad que estas experiencias que se desarrollan en el contexto oaxaqueño, lo estén haciendo bajo el abrigo de la comunalidad, como expondré posteriormente. Y es menos casual aún que este sea un punto nodal para erosionar el monismo epistémico y metodológico tan común en la escuela. Nos parece que estas experiencias, aun estando dentro de una lógica escolar, están a la vez, erosionando algunos de sus postulados tanto metodológicos como epistémicos. Mencionamos algunos de ellos;

a) Relación entre proyecto educativo y proyecto sociopolítico como pueblos

Específicamente en Oaxaca, las formas políticas están vinculadas a lo que se conoce como comunalidad; sistema de cargos políticos en base al trabajo no remunerado, la asamblea comunitaria como órgano máximo de toma de decisiones, la propiedad comunal de la tierra, y un sistema de trabajo en base al trabajo de mano vuelta, el reconocimiento al trabajo colectivo y no remunerado como símbolo de prestigio y a la fiesta como espacio principal de reproducción comunitaria. Esto que se ha señalado, que forma parte de la vida cotidiana de una gran cantidad de pueblos en el estado de Oaxaca – no de todos y no en todos en la misma medida – se ha conceptualizado como comunalidad, a partir de las aportaciones de intelectuales indígenas oaxaqueños como Jaime Martínez Luna, y Floriberto Díaz y de antropólogos como Juan José Rendón y Benjamín Maldonado, entre otros (Cfr. Martínez Luna: 2013; Díaz: 2007; Rendón: 2004; Maldonado: 2015). En los tres casos analizados, la comunalidad como forma de vida está presente y viva. Y en dos de ellos al menos, el proyecto educativo es parte de un proyecto sociopolítico como pueblos.

b) Relación entre autonomía y proyecto educativo comunitario

Algunas experiencias, aun estando en la oferta de educación pública, han podido gestionar espacios de autonomía que tienen que ver con una fuerte y profunda vinculación comunitaria. En otros casos, podríamos decir que los propios proyectos son producto de una decisión comunitaria en un claro ejercicio de autonomía, promovidos fuera de la oferta de educación pública.

En unos y otros, sus formas comunitarias organizativas, políticas y económicas encuentran un lugar central. Es importante mencionar esto, porque estas formas no están de forma periférica en sus propuestas sino que son medulares. La intención de estas iniciativas es construir un espacio educativo que sirva para reproducir la vida comunitaria, puesto que la escuela convencional tiende a negarla y a propiciar que los y las jóvenes abandonen tempranamente sus comunidades⁹. Y esto implica en muchos casos, cultivar proyectos económicos y sociales alternos a las lógicas del desarrollo capitalista, y por ello, con un sentido medioambiental agrosustentable muy claro. Al que habría que sumar formas políticas asamblearias, el trabajo de mano vuelta como eje central y el sistema de cargos como símbolos de prestigio. Y, por considerar los conocimientos y prácticas comunitarias como saberes con respaldo científico, como veremos después, también han conseguido algunos márgenes de autonomía frente al currículum nacional.

⁹ Un ejemplo muy claro lo muestra una escuela comunitaria en Oaxaca en la que padres y madres al ver la progresiva migración sin retorno que provocaba la escuela, toman la decisión de fundar su propia escuela comunitaria. La conocen como "la comunidad que se educa así misma". El centro de esta escuela es fomentar que niños y niñas colaboren con todas las actividades y responsabilidades comunitarias, para que si deciden quedarse, cuenten con todas estas herramientas para sostener la vida comunitaria y no al revés, como venía sucediendo con la escuela convencional. Esta era básicamente el camino más claro para migrar y para no regresar nunca más a vivir de pleno en la comunidad. Enseñan además conocimientos sobre el currículum nacional, por si fuera también su deseo marcharse.

c) Proyecto educativo que erosiona la lógica del aprendizaje individual meritocrático, competitivo y ajeno-lejano

Las lógicas de aprendizaje individuales, meritocráticas y competitivas son erosionadas por aprendizajes más colectivos, cooperativos, situados a sus propias necesidades, intereses y conocimientos y por ello mismo, que responden más a un interés por reproducir la vida comunitaria que por logros de movilidad individual que se miden a partir de la capacidad individual del aprendizaje.

Estas erosiones llevan a invertir una importante cantidad de procesos educativos; algunos observados han sido la inversión de un planteamiento curricular (desde el interés de los y las estudiantes y comunidades y no de un currículum establecido y ajeno); se invierte el sentido del proceso educativo, pues ya no es para deseducar para dentro sino que educa para adentro, a la vez que para afuera (demostrando que no son antagónicos); se erosiona su propia artificialidad al relativizar la lógica de las evaluaciones numéricas y estandarizadas. Estas últimas son más bien procesos que entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ello pueden estar ausentes o sustituidas por evaluaciones colectivas y comunitarias – donde la utilidad comunitaria del aprendizaje se vuelve central. El aula es sólo un pequeño espacio más, también lo son las labores propias comunitarias, el trabajo en la milpa, la contribución a los tequios, los espacios de toma de decisiones comunitarias, etc. Por algunas de estas razones, algunas propuestas nombran a su propuesta como desescolarizada¹⁰, por estar trabajando lo educativo bajo una lógica distinta de cómo se ha ido configurando históricamente lo escolar.

d) El conocimiento científico convencional escolar es sólo uno más junto con formas comunales de pensamiento y acción

El conocimiento científico académico convencional no agota el proceso de aprendizaje. Es considerado como un conocimiento válido, pero no el único, y por ello mismo se lo puede confrontar desde un conocimiento, también científico, pero construido bajo las lógicas comunitarias y transmitidos mediante la socialización comunitaria. Esto implica no solo convertir prácticas comunitarias en contenidos para ser incorporados y reproducir el currículum nacional sino la oportunidad de producir conocimientos desde la racionalidad comunitaria y sus sistemas de organización política. Por ello son importantes la participación de los niños y niñas en los tequios y labores productivas comunitarias y, en el reconocimiento de su organización política, en aprender del conocimiento que los y las comuneras tienen sobre sus profesiones vinculados con la salud, la naturaleza y su sentido ambiental, la organización política o la economía. En algunas, llevando esta relación más lejos, están construyendo y recreando sus formas comunales de pensamiento para comprender los sentidos que aprendizaje-educación-saber, etc. tienen según sus cosmovisiones ancestrales, muchas de las cuales presentan mundos relacionales (imbricado lo natural y cultural) frente a los mundos y formas de pensamiento dualistas de la modernidad capitalista (Escobar: 2016; Vázquez: 2021; Martínez Luna: 2021). Y esto atraviesa también el campo de las lenguas, porque estas no solo son vehículo de enseñanza o contenido sino reflejo del conocimiento ancestral que en ellas existen para pensar sus mundos¹¹.

Insistir en estos procesos no es negar los otros conocimientos no comunitarios o llamados globales, sino que lo que hay es una inversión de las jerarquías epistémicas, de mano de una mayor "justicia cognitiva" (De Sousa Santos: 2007), que encierra enormes repercusiones. Es sorprendente como estas iniciativas educativas reducen inmediatamente los anhelos de migración o favorece que estos se transformen en otros; ir a los pilares epistémicos comunitarios de otros saberes no escolarizados resulta una oportunidad no solo para repensar lo educativo sino para repensar otras formas posibles de vida.

¹⁰ En especial, la recién creada Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

¹¹ Esto es especialmente visible y notable en la UNICEM en Oaxaca. En ella hay manifiesta una intención de ejercer soberanía epistémica, para fortalecer las formas de organización comunitaria. Y eso pasa por una revisión de cómo son nombrados sus propias realidades en sus idiomas, que los llevan a procesos epistémicos y ontológicos de otro orden. En el caso específico de la UNICEM, desde su filosofía ayujk del wején kajén y su propuesta metodológica jawén Jotmay (Cfr. Martínez et al, 2019).

e) Sedimentación de prácticas educativas tradicionales

Con todo, estas experiencias no se presentan de forma plana, sin resistencias, sin voces contrarias, sin dudas o sin retracciones. Más bien estas acompañan todo el tiempo a estas experiencias por estar ellas en realidad no sólo erosionando ciertas prácticas educativas sino también los propios imaginarios que algunos docentes, familias y comunidad siguen teniendo sobre lo que se considera que debe ser una escuela que debe albergar un conocimiento científico-académico. Con todo, siguen avanzando y apostándole a una vía comunitaria para seguir transformando la escuela y mudarla hacia una comunitaria y autónoma.

CONCLUSIONES

Es la intención de este escrito apoyar una educación indígena-comunitaria y autónoma. Entendemos que para llegar a serlo – es decir, que sea indígena-comunitaria y autónoma – es necesario, entre otros muchos procesos, incluir un cuestionamiento del saber académico-científico-escolar, que continua negando conocimientos, haceres y formas de vida comunitarias. Esto aparece con claridad cuando nos acercamos a formas de vivir y entender el conocimiento que son originadas comunitariamente en sociedades indígenas que son fundamentalmente colectivas, en muchos sentidos no capitalistas, en las cuales el prestigio y la autoridad emanan de la capacidad de hacer el bien común siempre en relación con otros y donde lo humano-animal-naturaleza están abrazados. Esto abre nuevas perspectivas para entender el conocimiento y sus alcances, y sobre todo, pone entre la espada y la pared al conocimiento que se produce en el espacio educativo escolar (y que abreva del conocimiento científico-académico), que por su propia naturaleza de ser, por su ethos particular, propicia un aprendizaje individual, meritocrático-competitivo y racional-objetivo-logocéntrico.

Este hecho alberga un tipo de racionalidad que provoca jerarquizaciones, discriminaciones y negaciones de otros conocimientos y de otras prácticas. Por eso hemos ubicado dicha problemática en una dimensión epistemológica que apunta hacia la necesidad de una apertura decolonial científica-académica-escolar, como un camino necesario para propiciar un diálogo profundo, sincero y horizontal entre conocimientos distintos. Pero albergar dicho diálogo es complejo. Algunos de los riesgos que hemos enunciado son; a) los relativos a la esencialización y cosificación de conocimientos cuando son simplemente transplantados o convertidos en contenidos escolares, o b), cuando en sí mismos sólo propician y refrendan una tautología epistémica (o monólogo epistémico) que encubre finalmente el privilegio epistémico que gozan estos conocimientos en el ámbito escolar, y/o c) cuando carecen de procesos de validez internos a las propias prácticas epistémicas en las que se generan sus conocimientos. Y, d) finalmente, mencionamos el riesgo de no ubicar al conocimiento académico-científico-escolar dentro de su propia especificidad cultural en relación a las rutinizaciones cotidianas que lo habitan. Cuando lo ubicamos ahí, lo estamos despojando de su objetividad, neutralidad y universalidad y lo dotamos de concreción social atravesada (como todo mundo social) por coordenadas espacio-temporales. Desde este lugar y poniéndola a dialogar con otras prácticas que provienen de otros mundos sociales, también ubicados en el espacio-tiempo, se pone en tela de juicio un conocimiento científico-académico-escolar que es individualista, logocéntrico, meritocrático-individual, acumulativo y extractivista.

En el ámbito educativo, se reproduce este conocimiento a partir de lo que hemos nombrado en este escrito como monismo epistémico y metodológico. Ello ocurre en un ámbito en el cual la meritocracia basada en el logro individual a través de este ámbito educativo homogéneo, universal, “neuro” y científico-racional ocurre dentro de una estructura económica y política que también aspira a ser universal. Sin embargo, cuando nos abrimos al diálogo con otras perspectivas que son fundamentalmente colectivas (especialmente aquellas no letradas y comunitarias), en muchos sentidos no capitalistas, donde el prestigio y la autoridad emanan de la capacidad de hacer el bien común siempre en relación con otros y donde lo humano-animal-naturaleza están abrazados, se abren nuevas perspectivas para entender el conocimiento, sus alcances, pero también sus aprendizajes. Y por tanto, también suman a la posibilidad de contribuir al desarrollo de la vida desde otros referentes.

Específicamente en Oaxaca, existen algunas experiencias educativas vinculadas a lo que se conoce como comunalidad; sistema de cargos políticos en base al trabajo no remunerado, la asamblea comunitaria como órgano máximo de toma de decisiones, la propiedad comunal de la tierra, y un sistema de trabajo en base al trabajo de mano vuelta, el reconocimiento al trabajo colectivo y no remunerado como símbolo de prestigio y a la fiesta como espacio principal de reproducción comunitaria. Bajo estos principios, algunas experiencias educativas que toman como epicentro la comunalidad, nos muestran la relevancia que existe entre a) el sostén de un proyecto educativo comunitario y su capacidad de autonomía y proyecto sociopolítico como pueblos, b) sus proyectos, de alguna manera, erosionan la lógica del aprendizaje individual meritocrático, competitivo y ajeno-lejano por aprendizajes más colectivos, cooperativos, situados a sus propias necesidades, intereses y conocimientos, c) lo que conlleva invertir una importante cantidad de procesos educativos (desde el currículum establecido y ajeno al interés comunitario, desde un proceso des-educativo a otro que educa para adentro-afuera sin antagonismo, se erosiona de la artificialidad educativa, se pluralizan los espacios y formas educativas, etc.). Esto, hay que entenderlo también, junto con sedimentaciones de prácticas educativas tradicionales, que no cesan tampoco.

Por ello y para finalizar, señalamos que estamos ante una problemática que bajo unas coordenadas epistémicas, sociales y políticas, aporta y encamina esos debates hacia un lugar de mayor alcance en la pluralidad de conocimiento en el ámbito del conocimiento académico-científico-escolar para pensar la vida misma en otras claves. Con frecuencia pienso que será más fructífero pensar en formas de un franco y real diálogo en los márgenes del conocimiento científico-académico-escolar. Sin embargo, si escribo este artículo, es porque aún albergo esperanzas que el conocimiento científico-académico-escolar pueda cobijar un diálogo sincero, honesto y real (osea no monológico) entre conocimientos y formas de vida que revelan dimensiones ontoepistémicas diversas e incluso contrarias, pero de enorme valía. Espero que este esfuerzo conjunto nos ayude a sostener la vida presente y futura. Seguramente a través de formas más complejas e inciertas, pero también más justas para este mundo que habitamos y para los demás seres con quienes lo compartimos.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.

CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSFOGUEL, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/ Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá.

CÉSAIRE, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Akal Ediciones, Madrid.

CORONA, S. y KALTMEIER, O. (coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa, Barcelona.

DÍAZ, F. (2007). *Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. UNAM, México.

DUSSEL, E. (1994). *El encubrimiento del indio: 1492. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Cambio XXI-Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, México.

ESCOBAR, A. (2016). "Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur", *Revista de Antropología Iberoamericana*. Vol. 11, no. 1, enero-abril 2016, pp. 11-32.

GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires.

GIL, Y. E. (2019). "Resistencia", *Revista de la Universidad de México*. no. 847, pp. 89-98.

GUERRERO, P. (2002). La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Ediciones Abya-Yala, Escuela de Antropología Aplicada - Universidad Politécnica Salesiana, Quito.

HERNÁNDEZ CASTILLO, R. A. (2003). "Re-pensar el multiculturalismo desde el género. Las luchas por el reconocimiento cultural y los feminismos de la diversidad", Revista de estudios de género La Ventana. Vol. 18, pp. 9-39.

JIMÉNEZ-NARANJO, Y. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria", Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 17, no. 52, pp. 167-189.

JIMÉNEZ-NARANJO, Y. y SÁNCHEZ-ANTONIO, J. C. (2020). "Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela: una relación que discutir", De prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales. Año 9, no. 13, pp. 1-24

KALTMEIER, O. (2012). "Hacia la descolonización de las metodologías; reciprocidad, horizontalidad y poder", en: Sarah Corona Berkin y Olaf Kaltmeier (coords.), En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Gedisa. Barcelona, pp. 25-55.

LANDER, E. (comp.) (1993). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires.

LEFF, E. (2003). "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable", Desenvolvimento e Meio Ambiente. no. 7, pp. 13-40.

MALDONADO, B. (2015). "Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca", Bajo el Volcán. Año 15, no. 23, pp. 151-169.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2013). Textos sobre el camino andado. Tomo 1 y 2. CSEIIO; Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño; Plan Piloto-CMPPIO; Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural; Coordinadora estatal de escuela de educación secundaria comunitaria indígena, Oaxaca.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2021). "El pensamiento comunal como horizonte de acción; aprender de la vida", en: Jiménez Naranjo, Y. (coord.). Compartencia de haceres campesinos, educativos y organizativos comunitarios para afrontar problemas comunes. Casa de las preguntas. Oaxaca. pp. 25-36

MARTÍNEZ, M.E., JIMÉNEZ, N. y VÁZQUEZ, R. (2019). "Ké'm ëy jujkyäjén. La Universidad Comunal Ayuujk", Ra Ximhai. Vol. 15, no. 4, pp. 85-94.

OLIVÉ, L. (2009). "Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica", en: Olivé, L., Santos, B., Salazar, C., Antezana, L., Navia, W., Tapia, L., Valencia, G., Puchet, M., Gil, M., Aguiluz, M. & Suárez, H. Pluralismo Epistemológico. Muela del Diablo Editores, Comuna, Consejo Latinoamericano de ciencias sociales, CIDES-UMSA. La Paz, Bolivia. pp. 19-30.

PÉREZ, M. y ARGUETA, A. (2011). "Saberes indígenas y diálogo intercultural. Cultura Científica y saberes locales", Cultura y Representaciones sociales. Vol. 6, no. 10, pp. 31-56.

QUIJANO, A. (1993). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en: Edgardo Landier (comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO. Buenos Aires. pp. 201-246

RENDÓN, J.J. (2004). La comunalidad; modo de vida de los pueblos indios. CONACULTA, México.

SÁNCHEZ-ANTONIO, J. C. (2019). "Abrir las ciencias sociales: transmodernidad, pluralismo epistémico y diálogo mundial de saberes", Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 24, no. 86, julio-septiembre, pp. 32-46.

SANTOS, B. de S. (2007). "Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges", Review. Vol. 30, no. 1, pp. 45-89.

SANTOS, B. de S. (2015). Epistemología del sur. Siglo XXI, México.

TUHIWAI, L. (2017). A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. Editorial txalaparta, Navarra.

VÁSQUEZ, R. (2021). "Pensar y actuar desde otras metodologías comunales", en: Jiménez Naranjo, Y. (coord.). Compartencia de haceres campesinos, educativos y organizativos comunitarios para afrontar problemas comunes. Casa de las preguntas. Oaxaca. pp.37-42.

WALSH, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

BIODATA

Yolanda JIMÉNEZ NARANJO: Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada, profesora-investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 2. Ha sido docente de diferentes posgrados en universidades nacionales e internacionales. Su trabajo de investigación se centra en fortalecer una educación comunitaria-indígena centrada en la vida cotidiana de las comunidades donde se insertan las escuelas, en diálogo con sus formas políticas, económicas y cognitivas propias. Metodológicamente trabaja en pro de metodologías más horizontales, dialógicas y participativas con los mismos actores de estas iniciativas. En torno a este tema ha publicado diferente material en forma de artículos, capítulos de libro y libros. Para mayor información puede consultarse: <http://web.iisuabjo.edu.mx/ptc/dra-yolanda-jimenez-naranjo/>

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo

