



---

---

# **BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
“ALFONSO VÉLEZ PLIEGO”

MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL

## **LA SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO TRADICIONAL: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DESDE EL MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN ANTROPOLOGÍA  
SOCIOCULTURAL**

PRESENTA:

**LIC. ANDRÉS MELÉNDEZ PODESTÁ**

DIRECTORA DE TESIS

**DRA. ELIZABETH MARTÍNEZ BUENABAD**



**Enero 2023**



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quisiera agradecer a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego” (ICSYH); y al programa de Maestría en Antropología Sociocultural (MASC) por apoyarme y orientarme en este posgrado. También estoy muy agradecido con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el financiamiento otorgado para que pudiera elaborar este trabajo de investigación.

Agradezco profundamente a mi directora de tesis, la Dra. Elizabeth Martínez Buenabad, por confiar en mí, por su constante apoyo y orientación en este trabajo. Gracias por su paciencia en estos dos años en donde hubo momentos turbulentos de ansiedad y estrés, pero al final siempre encontramos el camino.

Igualmente existen muchas personas que contribuyeron en la elaboración de esta tesis. Agradezco infinitamente a todas las maestras y maestros que trabajaron en los talleres de formación del Método Inductivo Intercultural en Puebla, y que me abrieron las puertas para que pudiera participar. Muchas gracias a los maestros de Chiapas por compartir sus vivencias y su punto de vista sobre esta temática. Gracias a todos ellos se pudo desarrollar este trabajo que espero también pueda ser una retribución a su causa.

Para la discusión de mi tema de investigación agradezco mucho al Dr. Stefano Sartorello, a la Dra. Érica González, al Dr. Maxim Repetto, a la Dra. Gabriela Czarny, y al Mtro. Raúl Gutiérrez. Cada una de sus observaciones y comentarios han nutrido el trabajo desde diferentes ángulos.

Guardo un especial agradecimiento a la Dra. Antonella Fagetti, y al Dr. Oscar Ramos que durante estos dos años nos han apoyado constantemente y nos brindaron visiones críticas y constructivas en nuestro estudio. Igualmente quisiera agradecer a todas las maestras y maestros de la MASC que también contribuyeron en mi formación.

Estoy inmensamente agradecido con Clara Toxqui que sin ella no podría haber logrado mucho en estos dos años. Gracias por su apoyo, sus comentarios, observaciones, y gracias también por todas las enseñanzas. Gracias por su acompañamiento en cada momento del trabajo de campo, y en cada momento de la maestría. Igualmente estoy agradecido con mi compañera de línea, Karina, que en los momentos más angustiosos del proceso nos pudimos impulsar. Gracias también a mis compañeros de maestría, Xico y Arlene, que a pesar de estar en diferentes líneas de investigación nos apoyamos en muchos momentos.

Este trabajo se lo dedico a mis padres. Quisiera agradecer a mi madre, Rossana, que a pesar de que ya no esté, sigue presente de muchas formas en mi vida. A mi padre, Jorge, por impulsarme y darme fuerza en cada ámbito de la vida.

Y Andrea, mi compañera que en todo momento me acompañó y cada día me fortaleció.

## Contenido

Introducción.....	1
1. La construcción de un problema.....	3
2. Estado de la cuestión.....	4
3. Del abordaje teórico.....	6
a. Modernidad.....	6
b. Posmodernidad.....	7
4. Del anclaje metodológico.....	8
5. De la organización de la tesis.....	10
Capítulo I. La interpretación teórica del concepto de conocimiento.....	12
1. Michel Rolph Trouillot: La modernidad.....	16
2. Eric Wolf: El capitalismo como un fenómeno de reorganización mundial .....	18
3. Sidney Mintz: Un caso en Puerto Rico.....	20
4. El capitalismo, la modernidad y el conocimiento indígena.....	21
5. La posmodernidad.....	22
6. Ecología de saberes.....	24
7. Más allá de Occidente.....	27
Capítulo II. Origen histórico del Método Inductivo Intercultural.....	33
1. ¿Por qué el Método Inductivo Intercultural? .....	33
2. Jürg Gasché.....	34
3. ¿Quién es el bosquesino? .....	35
4. La identidad bosquesina amazónica.....	36
5. La educación intercultural: ¿Un puente entre sociedades? .....	40
6. Una propuesta educativa alternativa.....	41
7. Un mundo indígena en Brasil.....	43
8. Segunda mitad del siglo XX en México.....	46
9. Educación en Chiapas – UNEM.....	48
10. Introducción en otros estados.....	49

Capítulo III. La significación y la experiencia: principales herramientas teórico- metodológicas.....	54
1. Trabajo de campo en contingencia sanitaria.....	57
2. Una pandemia a nivel global.....	57
3. El Método Inductivo Intercultural y la COVID-19.....	59
4. Una investigación cualitativa <i>online</i> y presencial.....	63
5. Principales categorías analíticas.....	65
a. Experiencias de vida y narrativas.....	65
b. La significación en la experiencia.....	67
c. La “presentación” y la subjetividad.....	68
d. Ambivalencia.....	70
e. La noción de conocimiento personal.....	72
 Capítulo IV. Los códigos de significación ligados al conocimiento: Jorge López, David Domínguez, Isabel Gutiérrez, Enrique Sánchez y María García.....	 73
1. Biografías, trayectorias, experiencias y códigos de significación .....	73
2. Jorge: “Aprender y divulgar los conocimientos tradicionales es para que no vengán a engañarnos desde fuera”.....	76
3. David: “La ampliación del conocimiento es la ampliación de la identidad”.....	82
4. Isabel: “Es algo que conozco, voy a hablar de lo que conozco, de lo que sé, de mi pueblo”.....	86
5. Enrique: “Todo parte del conocimiento, de las formas de conocimiento que existen y las alternativas que existen para expresarlo”.....	92
6. María: “Ellos ven que es bueno lo que nosotros hacemos”.....	97
 Conclusiones.....	 103
 Referencias bibliográficas.....	 110

## Introducción

*“En el siglo XXI ya no tenemos tan claro  
que subirnos a hombros de gigantes  
vaya a ayudarnos a ver mejor”*

**Alejandro Romero Reche**

Desde mi infancia crecí escuchando sobre la interculturalidad. La entendí como el vínculo o relación entre una o más culturas diferentes, esta es una definición relativamente sencilla en la que prácticamente la mayoría percibimos la interculturalidad. En México, cuando se trabaja desde la política con pueblos indígenas, es muy común escuchar este concepto una y otra vez en los discursos que apuestan al reconocimiento de la diversidad cultural. Por ejemplo, cuando aprendimos en la escuela sobre historia prehispánica, se nos enseñó la gran diversidad de culturas que habitaban en Aridamérica y Mesoamérica. Incluso en el Museo Nacional de Antropología en la Ciudad de México se presenta en la entrada una parte del discurso del expresidente Adolfo López Mateos:

El pueblo mexicano levanta este monumento en honor de las admirables culturas que florecieron durante la era precolombina en regiones que son ahora territorio de la República. Frente a los testimonios de aquellas culturas el México de hoy rinde homenaje al México indígena en cuyo ejemplo reconoce características esenciales de su originalidad nacional (17 de septiembre de 1964, Adolfo López Mateos).

Es muy común ver excursiones de escuelas primarias que visitan dicho museo y, precisamente, crecemos con estas nociones sobre la interculturalidad en nuestro país. De esta forma, a una temprana edad desperté un interés no solo por los pueblos indígenas en México, sino por el mismo concepto de interculturalidad. Cada vez que tenía la posibilidad de visitar otro estado de la República me enseñaron a observar que en algunas sociedades la vestimenta cambia, incluso la lengua nativa no es la misma. En muchos casos los rasgos fenotípicos tampoco son los mismos. Generalmente se tiende a pensar que todos los pueblos indígenas en México son iguales, y se subsume una gran diversidad a una sola categoría: lo indígena.

Por esto, la interculturalidad también adquiere relevancia cuando hablamos de educación. Es en las escuelas en donde convergen diferentes esquemas sociales y más aún cuando hablamos de un país tan diverso como lo es México. La educación construye

socialmente a las personas, y es una gran responsabilidad analizar la coherencia que tiene la educación con los valores sociales locales de una comunidad indígena. Existen localidades indígenas en donde incluso un gran porcentaje de niñas y niños no saben hablar español, entonces tiene sentido preguntarse: ¿Qué impacto tiene llevar una educación predominantemente occidental a toda una nación pluricultural? Esto implica rediseñar nuevos tipos de modelos educativos, que conduzcan a nuevas formas de ciudadanía (Martínez, 2015). La interculturalidad crítica plantea discusiones muy interesantes sobre la ciudadanía, porque en México no todos asumimos nuestra mexicanidad de la misma forma.

De esta manera, me adentré en la interculturalidad no solo en mi país, sino también a nivel global. Me resultaban muy interesantes las relaciones sociales entre diferentes grupos humanos a través de la historia, pero también en la actualidad. Fue por la interculturalidad que tomé la decisión de estudiar relaciones internacionales. Me importaba comprender cómo cada nación se ha construido histórica y culturalmente, y a su vez cómo cada nación a pesar de sus diferencias lingüísticas o religiosas lograban llegar a acuerdos. En un primer momento me centré en la diplomacia como un punto clave de “comunicación intercultural”.

Sin embargo, nunca entendí totalmente la cultura como concepto antes y después de la licenciatura. En relaciones internacionales se habla sobre las relaciones comerciales y políticas entre estados, incluso sobre la dimensión jurídica de cada estado, pero no nos adentramos sobre la dimensión cultural. Por lo que, la interculturalidad la seguí entendiendo como el encuentro de uno o más representantes de una unidad política o cultural. Friedhelm Schmidt-Welle (2008) señala:

La interculturalidad supone que cualquier ciudadano representa “su” propia cultura en su conjunto. La posibilidad de esta representación estipula la homogeneidad de la cultura representada en el acto de la comunicación o en las relaciones interculturales. El sujeto se convierte de esta manera en portador idealizado de la suma de todos los elementos de una cultura, sea nacional o la de ciertos grupos de la sociedad (etnias, minorías, etc.) en el multiculturalismo contemporáneo. (Schmidt-Welle, 2008, p. 46)

Entender esta definición implica suponer que las culturas tienen fronteras delimitadas. Eric Wolf (1982) ejemplifica esto describiendo que parecería que las culturas son bolas de billar que chocan unas con otras, y que son completamente independientes e impermeables de las demás.

Cuando yo ingresé a la maestría en antropología, pude estudiar ampliamente la cultura, incluso desde diferentes enfoques teóricos, y así me percaté que existen múltiples definiciones del concepto. Por momentos es complejo adentrarse en la cultura, conocer sus límites y sus verdaderos orígenes. En algunos casos, no es posible determinar si un elemento cultural es propio o externo a una sociedad. Esto es algo que Eric Wolf (1982) deja muy claro, la cultura es un objeto en constante evolución, y se justifica aún más con los inicios de la globalidad. Incluso algunas escuelas de antropología han dejado de utilizar el concepto de cultura dada su ambigüedad en el análisis de la realidad social. Así fue como comencé a adoptar una posición más crítica del concepto de interculturalidad, ¿de qué se habla en la interculturalidad?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de cultura?

### **1. La construcción de un problema**

Fue así que la cultura me cautivó desde un inicio, y más allá de las múltiples definiciones que este concepto puede poseer, considero que es una noción que se asocia con las formas de concebir el mundo. Los seres humanos entendemos el mundo desde diferentes dimensiones. Puede ser desde nuestro entorno y nuestra crianza; igualmente desde nuestra familia y las costumbres que surgen de ésta; pero también desde nuestra clase social, nuestra identidad étnica, y desde el género. Miguel León Portilla en su conocido poema: “Cuando muere una lengua”, describía la relevancia de la lengua, precisamente como otra dimensión desde la cual una sociedad expresa su comprensión del mundo. El autor vislumbra en su poema que cuando muere una lengua, también muere una posible visión del mundo, y con esto *la humanidad se empobrece*.

Ligado a esta línea argumentativa, las preguntas centrales que me inspiraron a realizar esta investigación fueron: ¿Qué potencial existe en mirar otras racionalidades frente a la naturaleza del mundo? ¿Qué significación y qué valor de uso posee el conocimiento tradicional en los pueblos indígenas? Sobre estos cuestionamientos considero que el conocimiento es un buen indicador que explicita las diferentes formas en las que una sociedad piensa al mundo, pero también es una forma en la que las personas sobreviven en su entorno. En el caso de los pueblos indígenas en América Latina, los diferentes tipos de conocimiento locales concentran creatividad y racionalidad, y pueden ser una buena representación de su pensamiento. Pienso que profundizar sobre los conocimientos tradicionales puede ser un

buen camino para integrar otras visiones, pero también para cuestionar las visiones hegemónicas. Considero la importancia de reflexionar sobre los conocimientos locales en el área de la educación indígena en México, ¿cómo se integran estos conocimientos en la educación y cómo son definidos realmente? Igualmente, en las diferentes áreas de las ciencias, ¿qué aporta un conocimiento indígena a los debates científicos?

## **2. Estado de la cuestión**

Mi trabajo puede enmarcarse principalmente a las áreas de la antropología filosófica y la epistemología. El objeto de estudio que propongo también es de interés en los estudios educativos con perspectiva antropológica. El estudio sobre el conocimiento tradicional, atañe al Método Inductivo Intercultural<sup>1</sup> y a muchas otras propuestas alternativas que existen en la educación indígena en México, y en América Latina. Incluso forma parte de la confrontación política entre la educación oficial y la educación autónoma que está presente en las comunidades zapatistas en el estado de Chiapas. Sin embargo, mi deseo inicial no fue adentrarme en la educación. El conocimiento tradicional trasciende muchos campos de estudio, y es necesario repensar dicho concepto desde una dimensión más amplia, esencialmente a un nivel epistemológico.

Las preguntas de investigación que construí fueron reformuladas constantemente en la primera parte de la maestría, y esto me llevó a leer a una gran diversidad de autores. Pero cuando se consolidaron las preguntas centrales, me percaté que el trabajo de Boaventura de Souza Santos (2017) es la columna vertebral de la discusión que pretendo plantear. No es posible discurrir sobre el conocimiento sin examinar previamente sobre su origen hegemónico, y tampoco es posible hablar sobre desarrollo humano únicamente considerando un cierto tipo de conocimientos. Santos pretende enfocarse en escuchar las nuevas protestas que ocurren en el mundo, por ello el centro de atención radica en las nuevas revoluciones de pensamiento hoy en día. Estos nuevos paradigmas propuestos por las mismas manifestaciones conducen la incomodidad sobre las relaciones de poder que se han asentado

---

<sup>1</sup> El Método Inductivo Intercultural (MII) es una propuesta educativa alternativa creada en la Amazonía peruana por el Dr. Jorge Gasché. Dicha propuesta parte de la teoría de la actividad de Leontiev y de la escuela histórico-cultural de Lev Vygotski. Este proyecto educativo se trabaja en el medio indígena en Perú, Brasil y México, y tiene como objetivo centrarse en visibilizar y explicitar las principales actividades de una sociedad. Partiendo de la actividad es posible ahondar sobre los valores sociales, las costumbres, los deseos, necesidades, y también sobre los conocimientos tradicionales.

por siglos. Por esto propone en su obra “Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento”, extender este mismo debate hacia un nuevo sentido común.

Por otro lado, la obra pionera de Gasché (2011) abarca una gran diversidad de áreas como la horticultura bosquesina, la investigación-acción cooperativa, los proyectos alternativos de desarrollo y las identidades amazónicas. Realizó trabajo etnográfico durante más de treinta años en la Amazonía peruana y colombiana. En sus investigaciones buscó profundizar aún más sobre la filosofía y pensamiento indígena, y esto lo llevó indudablemente a los conocimientos y saberes tradicionales dentro del Amazonas. Siendo un sujeto urbano, profundizó igualmente sobre el contraste entre sociedades urbanas y sociedades rurales, y realizó una crítica sobre el concepto de “desarrollo” y de “conocimiento” de la visión occidental. En cierta medida, el trabajo de Gasché se alinea al debate de las Epistemologías del Sur.

Indudablemente el trabajo de León Olivé y Liliana Valladares (2015) es fundamental como antecedente. En su trabajo problematizan la noción de conocimiento, llevando toda una crítica sobre el uso del concepto en las ciencias sociales. Se remiten a un marco de derechos promulgados en América Latina, para visibilizar las relaciones de poder que atraviesan al conocimiento. Proponen pensar el conocimiento tradicional dentro del contexto crítico de las Epistemologías del Sur, para poder incorporar una noción más sólida y esclarecida en las ciencias sociales, el derecho y la política.

Desde el ángulo de la filosofía de la ciencia, Michael Polanyi (1962) construyó una crítica importante sobre el conocimiento científico. Si bien el autor no se adentra explícitamente en la comprensión del conocimiento tradicional, su obra intenta desarrollar un ideal alternativo del conocimiento de forma general. Se remite a una gran diversidad de áreas con la finalidad de explicar la naturaleza y justificación del conocimiento científico, y de esta manera plantear su verdadera composición. Este trabajo es fundamental previo a hablar de conocimiento tradicional, conocimiento local, o cualquier tipo de conocimiento dentro del mundo subalterno, ya que es necesario entender y observar todas las dimensiones a través de las cuales los seres humanos producimos conocimiento, incluido el conocimiento científico.

### **3. Del abordaje teórico**

#### **a. Modernidad**

Para poder hablar sobre el conocimiento, pienso que es importante primero contemplar bajo qué conceptos teóricos se encuentra subsumido. La modernidad es un concepto bastante amplio, pero de gran relevancia cuando nos referimos a la realidad social en México y América Latina. He podido percibir que diversos académicos describen que la modernidad es un discurso político, en donde se asientan principios elementales que son hablados en las principales capitales del mundo. Efectivamente, la modernidad es un discurso de poder pero desde un punto de vista filosófico, pienso que la modernidad intenta describir una realidad que es repetitiva en muchos escenarios sociales. Cuando visitamos la sierra en el sur del estado de Puebla, podemos observar que los niños hablan náhuatl todos los días, y que incluso muchos no saben español, pero consumen “Coca-Cola”, y toman “Yakult”, como muchos niños de la ciudad. Por otro lado, podemos ver jóvenes campesinos que practican la agricultura tal y como la han practicado en su familia por generaciones, aprenden incluso ciertos conocimientos sobre la pesca y la cosecha, pero escuchan “hip-hop”, “rap”, “rock”, que son géneros musicales muy comunes en las zonas urbanas y periurbanas.

Unas pocas corporaciones de Estados Unidos, Japón, Italia y Francia ahora parecen compartir el control cultural global a través de la distribución de entretenimiento y prendas de vestir. La integración planetaria del mercado de bienes de consumo baratos une a las poblaciones mundiales en una red de consumo en la cual los ideales nacionales se están acercando, aun cuando los medios para alcanzarlos se marchiten para una creciente mayoría. La integración de ese mercado, la velocidad de las comunicaciones y los oligopolios de los medios y el entretenimiento contribuyen a proyectar la misma imagen de buena vida en todo el mundo. Más seres humanos que antes, estimulados por los medios de comunicación globales, comparten listas similares de los productos que necesitan consumir y de los objetos que necesitan poseer para alcanzar la satisfacción individual. En ese sentido somos testigos, por primera vez, de una producción global del deseo, especialmente entre los jóvenes. (Trouillot, 2011, p. 122)

Sin embargo, Trouillot (2011) describe que la modernidad ciertamente promueve la ilusión de una sola cultura global. Enfatiza que las teorías de la modernidad y la modernización conllevan a un análisis superficial, que reduce a la cultura exclusivamente a patrones de consumo y de necesidad. Parecería que lo único que existe y determina la vida del ser

humano, son los medios de entretenimiento, alimento y formas de vestir. Es probable que de forma extrema se asuma una homogeneidad cultural, basada precisamente en estos elementos económicos y políticos.

Si bien la modernidad puede ser un concepto debatible en la realidad social, considero que a traviesa el problema de investigación que planteo. El valor de uso de cada elemento que tenemos los seres humanos forma parte de este mismo debate. ¿Hasta qué punto el conocimiento se ha visto comprometido con la modernidad? Pienso que debería ser más importante cuestionarnos la relación que poseen los individuos con la misma modernidad, porque de esto depende la vida que las personas desean tener. Incluso esta misma relación, por momentos, puede determinar lo ilusoria que puede ser la modernidad o, por el contrario, puede representar la fuerza que puede tener desde un punto de vista sociocultural.

## **b. Posmodernidad**

En función de generar un debate a nivel teórico, incluyo el enfoque posmoderno en esta investigación. En contraposición, la posmodernidad ofrece un panorama alternativo sobre el conocimiento tradicional en los pueblos indígenas. Es igualmente importante considerar los cambios coyunturales a nivel global que surgen en la segunda mitad del siglo XX, más allá de los cambios políticos y económicos que siguen evolucionando hoy en día. La posmodernidad vista con una mayor amplitud, es resultado de un conjunto de revoluciones sociales, políticas y económicas. Estas revoluciones o manifestaciones impactaron en muchas áreas intelectuales, principalmente en las ciencias sociales. Como nuevo paradigma nos llevó a reflexionar de forma crítica cómo nos pensamos como sociedad y cómo nos relacionamos como seres humanos.

Me parece importante resaltar la concepción “ilusoria” de la modernidad que previamente cité del trabajo de Trouillot (2011). A simple vista la modernidad puede ser observable, y como lo noté en trabajo de campo, muchos de sus elementos se repiten una y otra vez. Esta repetición a la que busco referirme, es el comportamiento que adoptamos y al que nos alineamos los seres humanos. Trouillot (2011) habla sobre una fuerte seducción de la modernidad que nos atrae constantemente, y nos impulsa a pertenecer a dicho movimiento. Sin embargo, tal como el mismo autor menciona, es una ilusión que parece estar presente en todos los escenarios sociales. La posmodernidad explicita dicha ilusión y permite observar

la pertenencia del ser humano a muchas otras dimensiones sociales. La incorporación de la teoría posmoderna brinda herramientas analíticas desde un punto de vista sociocultural, sobre las condiciones en las que se fundamenta el conocimiento a nivel local. ¿Qué amplitud poseen los conocimientos locales?, y creo que es más oportuno preguntar, ¿qué concepción del conocimiento tienen las personas que lo ponen práctica?

Es por esto que la ambivalencia, concepto utilizado por Gasché, es tan importante como categoría de análisis. La ambivalencia permite observar el vaivén interior que poseen los seres humanos, la ambivalencia es un indicador que traza la significación o la supresión del conocimiento local. Incluso los diferentes grados de ambivalencia permiten comprender las definiciones locales que se tienen del conocimiento. Más adelante retomaré esta discusión.

#### **4. Anclaje metodológico**

Sumergirme en este problema de investigación también me implicó un gran desafío metodológico. Adentrarse en estudiar la fuerza del conocimiento tradicional o local, conlleva acercarse a complejas dimensiones sociales. En un inicio consideré construir historias de vida, pero dado el tiempo limitado de trabajo de campo, no logré abarcar una gran amplitud en las historias de vida<sup>2</sup>. Por lo que me encontré en la dificultad de cómo observar la fuerza del conocimiento tradicional, o cómo comprender la significación que posee el conocimiento en la vida de los individuos. Las historias de vida permiten ordenar las fases de vida que cada persona transita, en cada fase de la vida se pueden atribuir diferentes sentidos o significados. No es lo mismo la apropiación del conocimiento en la infancia y la reapropiación en la adultez, más aún cuando estamos hablando de personas que se han desplazado del pueblo a la ciudad. Incluso en la juventud pueden acontecer una serie de transformaciones personales por tratarse de una fase más drástica en la vida.

Sin embargo, con lo que ya había recolectado de los diálogos con algunas maestras y maestros, me introduje a la categoría de “experiencia”. Si bien las historias de vida permiten plantear una línea de tiempo en donde se asientan determinados acontecimientos que son sustanciales para las personas, la experiencia me introdujo ciertamente a otra esencia de la vida humana. Las historias de vida y las experiencias están íntimamente ligadas, pero esta

---

<sup>2</sup> Ahondaré más adelante sobre estas circunstancias.

última categoría analítica centraliza la significación y la re significación que atraviesa el conocimiento en sus vidas. Victor Turner<sup>3</sup> (1986) define que la experiencia es el factor primario de la realidad<sup>4</sup>, todo lo que poseemos dentro de nosotros de alguna forma son las experiencias que hemos vivido y a las que les atribuimos un significado o sentido en tiempo presente. Es una categoría ambigua, pero que desglosa muchos elementos internos que son sustanciales y son una representación de la vida social. En lo particular considero sumamente interesante contrastar empíricamente esta categoría con las teorías de la modernidad, porque es precisamente a través de esta metodología que uno puede distinguir la valoración que tiene el ser humano de su entorno, sus deseos y necesidades, sin asumir que la realidad que uno observa equivale a la experiencia de todo ser humano.

El conocimiento ocupa un lugar interno en las experiencias de vida. Desde la infancia se puede ligar a la familia, al trabajo en el campo, a la pesca, a la salud, o incluso puede tener asociaciones negativas. Alguna vez escuché sobre un maestro indígena que no tenía ningún interés en trabajar el Método Inductivo Intercultural, porque dicha propuesta implicaba recordar y regresar al sufrimiento que el pasó desde niño. En muchas ocasiones lo aprendido en las familias indígenas se asocia a un atraso y a la pobreza. Desplazarse a la ciudad puede ser sinónimo de progreso y estabilidad económica. Diferenciar las múltiples concepciones del conocimiento tradicional puede revelar su valor de uso positivo y negativo, y considero que es por este medio que es posible problematizar el concepto y repensar sus fines socioculturales, económicos y políticos.

Es importante mencionar también que dada la pandemia de COVID-19 realicé un acercamiento etnográfico fragmentado. Si bien utilicé la etnografía como principal técnica de investigación, no pude desarrollarla de forma continua. En algunas ocasiones pude estar de forma presencial acompañando los talleres de formación, pero en otros momentos tomé contacto con los maestros de forma *online*. De esta manera pude seguir dialogando con los maestros sin perder la comunicación.

La entrevista semiestructurada fue fundamental para esta investigación. Siempre tuve en consideración que hablar libremente con los maestros me iba a permitir conocerlos más que a través de una entrevista formal con pregunta premeditadas. Sin embargo, más allá de

---

<sup>3</sup> Turner, Victor. Bruner, Edward. (1986). "The anthropology of experience." University of Illinois Press, Chicago.

<sup>4</sup> Desarrollaré los elementos de la experiencia en el capítulo III.

manejar entrevistas semiestructuradas, siempre intenté llevar ciertas categorías en cada entrevista, para que posteriormente pudiera llevar un orden y un contraste en cada experiencia. Al inicio fue difícil generar confianza con los maestros, esto fue algo que llegó hasta el final de mi trabajo de campo. Sin la confianza realmente habría sido imposible poder dialogar libremente con ellos. Llevar el trabajo de campo fue un gran desafío personal, porque en reiteradas ocasiones tratamos asuntos íntimos de la vida de cada una y cada uno de los maestros. Por momentos era un conflicto para mí pensar que, más allá de mi propio interés en el tema, coordinaba una entrevista con un maestro con la finalidad de poder terminar una tesis.

## **5. Organización de la tesis**

La tesis se divide en cuatro capítulos más las reflexiones finales.

El capítulo I titulado: *La interpretación teórica del concepto de conocimiento*, presenta la discusión teórica central entre modernidad y posmodernidad. Para poder hablar sobre conocimiento es necesario en primer lugar determinar las relaciones de poder en las que se ve atravesado dicho concepto, y considero necesario también plantear las diferentes concepciones que existen a nivel teórico. Además de considerar la modernidad y la posmodernidad como enfoques teóricos, considero el concepto de “conocimiento personal”. Michael Polanyi construyó una fuerte crítica al positivismo científico que no integra todos aquellos elementos personales que constituyen al investigador, y que atraviesan la producción de conocimiento.

Una vez planteado el abordaje teórico, en el capítulo II: *Origen histórico del Método Inductivo Intercultural*, muestro brevemente el origen del Método Inductivo Intercultural; las zonas geográficas en donde se aplica, y justifico el por qué me remito a esta propuesta educativa para realizar la presente investigación. Para esto, introduzco los trabajos de Gasché sobre “Sociedad Bosquesina” y la “Identidad bosquesina amazónica”. El trabajo etnográfico de Gasché en la Amazonía colombiana y peruana es el antecedente más importante en el que se inspiró para elaborar esta propuesta. Dentro de la Amazonía se dedicó a estudiar el pensamiento indígena, y con esto concebir una visión más clara de lo que él llamó el bosquesino amazónico. En mi lectura, Gasché incorpora en cierta medida la noción de modernidad para analizar ampliamente la identidad bosquesina. Los deseos y necesidades

del bosquesino amazónico también son atravesados por los ideales universales de Occidente, sin embargo, dentro de la actividades encontramos particularidades que revelan elementos socioculturales que constituyen también a las sociedades indígenas.

Posteriormente presento brevemente la introducción de la propuesta en Brasil, específicamente en Roraima, y la llegada a México después de 1994 con el surgimiento de los movimientos zapatistas en el estado de Chiapas. Menciono su aplicación en otros estados de la República Mexicana, pero finalmente me enfoco en Puebla que es el estado en donde realicé trabajo de campo.

En el capítulo III: *La significación y la experiencia: principales herramientas teórico-metodológicas*, expongo un pasaje teórico-metodológico que me va a permitir analizar los datos y la información obtenida después del trabajo de campo. En este capítulo desarrollo ampliamente las condiciones de mi trabajo de campo en consideración de la pandemia de COVID-19, y presento la ruta que tuve que seguir dados los riesgos y circunstancias en esos momentos. También fundamento las principales categorías analíticas que seleccioné, éstas son: Experiencia, significación, presentación, subjetividad, y ambivalencia.

En el capítulo IV: *Los códigos de significación ligados al conocimiento: Jorge López, David Domínguez, Isabel Gutiérrez, Enrique Sánchez y María García*, me adentro en los principales *códigos de significación* de las experiencias de dos maestras y tres maestros indígenas que han tenido una vasta trayectoria dentro del Método Inductivo Intercultural. En este último capítulo no solo hablamos sobre los impactos de la propuesta, sino cómo el conocimiento indígena ha sido atravesado en sus vidas. La pregunta central que orienta este capítulo es: ¿Cómo es nombrado el conocimiento por ellos? A través de este ejercicio intento ampliar la gama de definiciones que existen sobre el concepto, pero también planteo repensar a nivel epistemológico los elementos, la producción y continuidad del conocimiento local.

Dentro de las *reflexiones finales* se articulan los principales aportes de esta investigación. Desarrollo las implicaciones de problematizar el concepto de conocimiento, así como la relevancia de la noción de conocimiento local, la multiplicidad de definiciones, la importancia del conocimiento para las economías locales, y finalmente algunos comentarios sobre la noción de conocimiento dentro del Método Inductivo Intercultural.

## Capítulo I

### **La interpretación teórica del concepto de conocimiento**

#### **Introducción**

A manera de introducción de este capítulo considero pertinente centralizar la discusión en reflexionar y problematizar la categoría de “conocimiento”. La palabra conocimiento proviene del latín *cognoscere*, que se traduce como “saber” o “tener noción”. La Real Academia Española define el acto de conocer como: “Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas”. A su vez define que el conocimiento es: “La acción y efecto de conocer. Entendimiento, inteligencia o razón natural. Es aquel estado de vigilia en que una persona es consciente de lo que la rodea”.

Todo ser humano posee naturalmente la capacidad de observar y aprender sobre su entorno. A través del acto de “conocer”, todo individuo apropia su entorno y aprende sus elementos básicos, sus relaciones y cualidades. Sin embargo, esta capacidad innata del ser humano puede ejercerse de múltiples formas, porque la producción de conocimiento puede poseer múltiples concepciones, dependiendo de circunstancias variables o determinadas. En relación a este argumento, quisiera citar un fragmento de la obra de Antonio Gramsci en el cual sostiene:

Es preciso, por tanto, demostrar, antes que nada, que todos los hombres son “filósofos”, y definir los límites y los caracteres de esta “filosofía espontánea”, propia de “todo el mundo”, esto es, de la filosofía que se halla contenida; 1) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y conceptos determinados, y no simplemente de palabras vaciadas de contenido; 2) en el sentido común, y en el buen sentido; 3) en la religión popular y, por consiguiente, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y de obrar que se manifiestan en lo que se llama generalmente “folklore”. (Antonio Gramsci, Cuadernos de la cárcel: el materialismo histórico y la filosofía de B. Croce, p. 11).

Todos los seres humanos somos filósofos, porque tenemos la profunda necesidad de comprender nuestro entorno. Es a través de nuestro entorno que podemos desarrollarnos y generar conocimiento sobre los elementos y características de los objetos físicos que nos rodean. Así, es como en la antigüedad nació la filosofía en Grecia, lo que dio paso a lo largo de la historia al surgimiento de una gran diversidad de disciplinas que codificaron conocimientos de acuerdo a sus propios campos de estudio. Es por esto que Grecia es concebida como la cuna de la civilización occidental.

Ahora bien, la realidad se colocó como el objeto de estudio central. Los primeros filósofos comenzaron a plantear algunas preguntas básicas como: ¿Qué es la realidad?, ¿qué son los objetos físicos que la componen?, ¿por qué ocurren los fenómenos naturales? El estudio de la realidad y de los fenómenos llevó a la producción y codificación del conocimiento, sin embargo, los sistemas filosóficos antiguos debatieron sobre cómo es que los seres humanos llegamos finalmente a ese conocimiento, ¿qué es el conocimiento y cuál es su esencia? El debate central se focalizó en distinguir si la realidad que los seres humanos estudian, se percibe por los sentidos de forma empírica, o por el uso de la razón. Este debate llevó a una confrontación constante entre empiristas y racionalistas a lo largo de la historia, en el cual cuestionaban si el conocimiento provenía de la razón o de los sentidos.

Con el paso del tiempo posteriormente al siglo XV, la ciencia comenzó a centrarse en las ideas como el fruto primordial que analiza y comprende la realidad circundante. Michael Polanyi (1958) hace una crítica muy interesante sobre la construcción histórica del racionalismo en la ciencia. Desde el inicio de la historia el ser humano en Occidente, ha tenido un posicionamiento antropocéntrico en relación al universo. Tal es así, que Claudio Ptolomeo propuso su modelo geocéntrico en donde definía que la tierra era el centro del universo, hasta que en el siglo XVI, Copérnico propone su teoría heliocéntrica en donde da cuenta que la tierra no es el centro del universo, sino que es un planeta dentro de un sistema planetario que gira entorno a una estrella. Parecería que el antropocentrismo fue desplazado con la llegada de Copérnico y los nuevos movimientos intelectuales del renacimiento europeo. Sin embargo, Polanyi (1958) cuestiona que en realidad Copérnico simplemente se enfocó en otra dimensión del ser humano radicada en la teoría abstracta. Si recurrimos a los sentidos y observamos el firmamento, el ser humano se ubica en el centro, y todo gira entorno a la humanidad, sin embargo, Copérnico recurre a la objetividad para definir que nuestro planeta en realidad gira alrededor de una estrella como muchos otros planetas. De acuerdo a Polanyi, este cambio de paradigma es casi tan antropocéntrico como el modelo geocéntrico, ya que satisface otra dimensión humana.

De esta forma, comienza a surgir la clara distinción entre objetividad y subjetividad dentro de las ciencias. La formulación de una teoría se ha concebido como un sistema separado al sujeto, una idea que se trabaja por generaciones es una entidad objetiva y va más allá de los propios elementos personales de aquellos investigadores que la fueron

construyendo. La nueva teoría heliocéntrica que en su momento propuso Copérnico abandonó los sentidos más primitivos del ser humano, en dónde lo ubicaban en el centro del universo. De acuerdo a Polanyi (1958), el ser humano no dejó su antigua postura antropocéntrica por un nuevo acercamiento “objetivo”, sino que abandonó el antropocentrismo más crudo de los sentidos, a favor de un antropocentrismo más ambicioso anclado en la razón humana.

Por estas razones me interesa focalizarme en cómo ha sido construida la noción de conocimiento desde Europa. A través de la historia y las relaciones de poder entre sociedades, siempre ha predominado una noción única sobre lo que significa producir conocimiento, y más aún la concepción de la realidad. Es por esto que encontré pertinente citar la obra de Polanyi, en la cual critica la objetividad como único medio de comprender al universo y la realidad circundante:

Quiero recordar cómo la teoría científica llegó a ser reducida en la mente moderna al rango de un artificio conveniente, un dispositivo para registrar eventos y computar su curso futuro, y deseo sugerir entonces que la física del siglo XX, y el descubrimiento de la relatividad de Einstein en particular, que generalmente se consideran los frutos e ilustraciones de esta concepción positivista de la ciencia, demuestran por el contrario el poder de la ciencia para tomar contacto con la realidad en la naturaleza reconociendo lo que es racional en la naturaleza. (Polanyi, 1958, pp. 5-6)

Los conocimientos técnicos-científicos en la actualidad poseen una amplia tradición objetivista, sin embargo, existen muchos otros conocimientos que se han construido a partir de la práctica y experiencia. Ambas formas de producir conocimiento se han diferenciado, en donde por un lado se habla de conocimiento científico o explícito y por otro lado de conocimiento tradicional o tácito. Este último se relaciona al mundo subalterno, es un tipo de conocimiento que carece de una codificación, y en algunas sociedades carece de validez y legitimidad. Sin embargo, muchos de estos conocimientos aún se ponen en práctica, y poseen un valor de uso por aquellas personas que lo practican en la actualidad, me refiero al conocimiento tradicional.

En esta dirección me planteo las siguientes interrogantes: ¿Qué es un conocimiento tradicional?, ¿qué valor de uso posee este tipo de conocimiento en muchas sociedades a lo largo del mundo?, ¿cómo es nombrado el conocimiento tradicional por aquellas personas que

lo ponen en práctica? Criticar el apellido “tradicional” implica problematizar la noción misma de conocimiento, y cómo se construye desde otras realidades y necesidades sociales.

La confrontación entre los conocimientos científicos y los saberes prácticos, o conocimientos tradicionales, se subsumen a una discusión teórica central orientada a la modernidad y la subalternidad como discursos teórico-políticos. Para comprender y definir el concepto de “conocimiento” es necesario remitirse a la historia y las relaciones de dominación y sumisión a las que la categoría se vio atravesada. Esta categoría se ha construido desde diferentes postulados a través del tiempo, y ha sido definida de acuerdo a relaciones de poder sumamente determinadas. Desde el “Atlántico Norte”<sup>5</sup> surgió el proyecto de la modernidad y con este surgió la idea de la civilización. El uso de la razón y la producción de conocimiento se asociaron únicamente a este proyecto universal, sin embargo, todas aquellas sociedades con las que fue colisionando la modernidad, construyeron sus propios ideales sobre el conocimiento, es por esto la relevancia de comprender esta dicotomía teórica e histórica. Incluso la misma antropología surge como una disciplina anclada a la proyección occidental sobre el mundo, así como diversas disciplinas que se fueron reconfigurando a través del tiempo.

Eric Wolf en su obra “Europa y la gente sin historia” describe cómo al extenderse el poder económico y político de Europa, todas aquellas sociedades localizadas en otras partes del mundo se vieron sometidas a este nuevo proyecto universal, por lo que se caracterizan cómo pueblos sin una historia individual. Europa se posicionó como el centro del mundo y frente a este hecho Michel Rolph Trouillot reflexionó que:

La continuidad lineal que proyecta el universalismo Occidental —el sentido de un *telos*, cuando no todas las variaciones teleológicas que puntúan la literatura desde Condorcet hasta Engels— reflejó y reforzó las persuasiones implícitas y explícitas de un público creciente, dentro y fuera del Atlántico Norte.

Con la certeza de un *telos* —o, por lo menos, de un “sentido” universal de la historia— llegó un giro particular en la periodización: fragmentos de cronología pudieron ser leídos hacia atrás o en su contemporaneidad como momentos temporales de regresión o, más frecuentemente, como indicaciones de progreso. No sólo la historia mundial estaba yendo a alguna parte; también era posible decir qué tan lejos había llegado y estimar qué tanto más lejos tendría que ir. (Michel Rolph Trouillot, 2011)

---

<sup>5</sup> Categoría utilizada por Michel Rolph Trouillot para definir más claramente la ubicación geográfica de “Occidente”.

Es a través de la historia que una sociedad forja su identidad, la historia permite ordenar y sistematizar sus ideas, costumbres y creencias. Incluso el mismo conocimiento se construye a través de relaciones históricas, de acuerdo a la configuración y reconfiguración de las necesidades humanas. El conocimiento de todas aquellas sociedades dominadas por el universalismo occidental se vio desplazado por los nuevos conocimientos provenientes de la modernidad. Considero que analizar la extensión de la modernidad, desde un punto de vista teórico, puede fundamentar el desplazamiento y resistencia que existe en muchas sociedades indígenas latinoamericanas. Fue la misma modernidad la que instauró un ideal de progreso y desarrollo, sin embargo cómo es realmente percibida la modernidad desde la profundidad latinoamericana, qué percepción existe sobre el conocimiento y qué valor de uso es aplicado.

### **Michel Rolph Trouillot: “La modernidad”**

Posteriormente del oscurantismo en Europa, el Renacimiento surge como una nueva era de pensamiento en la civilización occidental. Las ciencias, el arte, la filosofía y el interés por la naturaleza del ser humano, fueron los principales pilares revolucionarios del conocimiento. Los avances en la astronomía, y la innovación en la construcción de barcos, fueron las bases de la navegación marítima en el siglo XV y XVI para embarcarse más allá del mediterráneo. Pienso en la importancia del imperio portugués, como una de las principales potencias marítimas de la época, que circunnavegaron el continente africano, para registrar nuevas rutas navegables al lejano oriente. Por otro lado, el descubrimiento de América, en búsqueda de otras rutas posibles, amplió la visión de los europeos en relación a la dimensión del mundo. El Renacimiento dotó de conocimientos y nuevos modelos de pensamiento en Occidente, que llevaron a cuestionarse los descubrimientos territoriales, y pienso también, en todas aquellas culturas tan diferentes, creencias y religiones nunca antes vistas. ¿Quiénes son esos otros tan diferentes a nosotros? ¿Cómo es su naturaleza? ¿Son salvajes? ¿Son primitivos? Considero que este fue un momento de grandes discusiones, donde Europa descubre su posición en el mundo frente a todas aquellas nuevas sociedades en distintas latitudes, pero a su vez se plantean nuevos pensamientos en relación al humanismo. ¿Cómo es nuestra naturaleza como seres humanos? ¿Cómo relacionarnos si nuestras creencias y culturas son tan diferentes? ¿Por qué somos diferentes?

Por tanto, a partir de 1492 inicia una nueva etapa en la historia occidental. La ampliación sobre la concepción del mundo, los nuevos conocimientos sobre la astronomía, la biología, la geología, química, matemáticas, progresivamente fueron rompiendo con los viejos paradigmas de la iglesia católica. La religión fue un medio a través del cual se explicaba la naturaleza del mundo, sin embargo, con la llegada de la ilustración en el siglo XVIII, los principales pensadores de la época definieron que todo hombre es capaz de pensar y razonar, por lo que la producción de conocimiento no podía centrarse únicamente en la iglesia como institución, sino que esta capacidad inherente de razonar era posible en el ser humano. Frente a este hecho Immanuel Kant sostuvo:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración. (Kant, 1784)

La revolución intelectual del siglo XVIII se extendió de forma universal. Los nuevos paradigmas intelectuales permearon en muchas constituciones políticas a lo largo del mundo, inició una reconfiguración política, económica y social.

La expansión del proyecto civilizatorio occidental, se presentó como un “universal indiferenciado”, que actúa de forma antagónica a todas aquellas sociedades que diferencia (Trouillot, 2011, p. 36).

Culturalmente, el mundo que heredamos hoy es producto de flujos globales que comenzaron a finales del siglo xv y continúan afectando a las poblaciones humanas hoy en día. (...) La particularidad de las narrativas dominantes de la globalización es un silenciamiento masivo del pasado a escala mundial (Trouillot, 2011, p. 86).

Trouillot describe que una de las consecuencias de la universalidad dominante de Occidente fue la formulación de “ideales universales” a los que él definió como “universales noratlánticos”. Conceptos como “modernidad”, “desarrollo”, “democracia”, “Estado-nación”, son paradigmas que ya han alcanzado una extensión global, y que se presentan como propósito final. De acuerdo a Trouillot (2011) estos “universales” llegan a nosotros cargados con sensibilidades estéticas y estilísticas, persuasiones religiosas y filosóficas, suposiciones culturales de lo que van desde lo que significa ser humano hasta la relación apropiada entre humanos y el mundo natural (Trouillot, 2011, p. 88). Sobre este argumento sería interesante reflexionar y preguntar: ¿Hasta qué punto el concepto mismo de “conocimiento” se ha consolidado también como un universal noratlántico?

### **Eric Wolf: “El capitalismo como un fenómeno de reorganización mundial”**

Eric Wolf en su obra “Europa y la gente sin historia”, utiliza la economía política como un instrumento de análisis para estudiar aquellas sociedades en las que la antropología como disciplina se ha enfocado intensamente. Describe que la economía política es una disciplina que permite profundizar en la evolución histórica de los mercados y los Estados, y enfatiza que el capitalismo como fenómeno de reconfiguración global ha estado presente en todo tiempo y lugar. Por lo tanto, para comprender a una sociedad no solo es fundamental remitirse a la historia, sino a aquellos vínculos económicos y relaciones de poder ejercidos sobre el “trabajo social”. A su vez, Wolf toma el concepto de “modos de producción” de Marx, para definir las relaciones que se generan entre el trabajo social con las relaciones humanas y el medio natural, las relaciones sociales entre los seres humanos, y las estructuras del Estado y la sociedad (p. 3).

De acuerdo al autor, los vínculos económicos, el trabajo social, la producción y el comercio incorporan a las personas a una dinámica social en común. Esta incorporación tiene consecuencias en la vida de las personas, ya que suprime ideas, nociones, creencias y esquemas culturales. La vida que una sociedad pudo construir históricamente se torna inoperante dada la intervención de redes capitalistas (Wolf, 1982). Considero que el argumento del autor es interesante en función de analizar el cambio de necesidades y deseos al que aspira un individuo en sociedad. La comprensión sobre el mecanismo de los modos de producción permiten dar cuenta del abandono de creencias, valores, costumbres, conocimientos, y a cambio de eso se apropian nuevas necesidades y concepciones del mundo. Esta noción permite comprender las fuertes variaciones del deseo y necesidad en el ser humano.

Creo que en este caso el deseo se ha convertido en padre y madre del pensamiento. La gente no siempre opone resistencia a las coacciones a las que se ve sometida, y tampoco se reinventa libremente en construcciones culturales de su propia elección. La reconfiguración y los cambios culturales avanzan constantemente en circunstancias variables pero también extremadamente determinadas. Éstas pueden promover la creatividad o inhibirla, suscitar la resistencia o disiparla (Wolf, 1982, p. 5).

Muchos estudios en antropología se dedican a analizar y describir las resistencias que una sociedad opone frente a elementos externos que pretenden permear en sistemas sociales. En muchos casos dichas resistencias son visibles, por ejemplo, en América Latina muchas poblaciones indígenas que todavía practican la medicina tradicional, se resisten a la medicina

occidental. Sin embargo, existen muchas otras prácticas o actividades que dejan de realizarse por la necesidad de tener un nuevo trabajo, o por tener un ingreso. Incluso se dejan de consumir algunos alimentos, por comenzar a comer otro tipo de comidas. En México muchas zonas han dejado de utilizar el temazcal para bañarse, y en su lugar se utilizan baños. Algunos campesinos dejan de practicar la agricultura, y en su lugar consiguen trabajo en las ciudades como obreros. Los tiemporos, chamanes y curanderos en algunas sociedades comienzan a ser más escasos dado que las personas dejan de acudir a ellos.

La expansión capitalista puede o no puede hacer inoperantes determinadas culturas, pero su difusión demasiado real plantea en efecto cuestiones sobre la forma en que los sucesivos grupos de personas arrastradas hacia la órbita capitalista ordenan y reordenan sus ideas para responder a las oportunidades y exigencias de sus nuevas condiciones (Wolf, 1982, p. 5).

En muchas poblaciones indígenas en América Latina la vida urbana penetró de forma casi total en sus modos de vida. Muchos en los pueblos aspiran a tener una televisión, y ver programas de origen urbano. Así como consumir medicinas, alimentos como pizza, espagueti, hamburguesas, refrescos de todo tipo, comida chatarra. Incluso las formas de agricultura se han ido transformando, ya que hoy en día en muchas zonas rurales se adoptan herbicidas, insecticidas y químicos para la cosecha en el campo. En mi trabajo de campo, algunos campesinos me han comentado que mucha gente prefiere apresurar la producción de un determinado alimento, y ya no se espera por ejemplo a descansar la tierra después de una cosecha, las personas no tienen paciencia para cultivar en las fechas en que debe cultivarse, incluso muchas personas dejan la agricultura para mudarse a la ciudad y conseguir otros trabajos. La migración es otro fenómeno que permite contemplar las formas en las que se configuran las redes capitalistas, no solo a nivel nacional en México, sino también a nivel internacional.

¿Qué lugar poseen los conocimientos generados desde la práctica en una localidad indígena que transita hacia otro tipo de necesidades? ¿Qué valor de uso posee el conocimiento indígena en una economía local hoy en día? ¿Qué significa el conocimiento para un curandero que deja su trabajo para irse a la ciudad? Incluso en las escuelas puede observarse una sustitución de valores locales por valores y nociones urbanas. Se enseña y relata sobre profesiones que son más comunes en la ciudad que en el pueblo, se habla sobre características y elementos de las ciudades, y no se habla expresamente del entorno mismo del pueblo. En muchas zonas geográficas de México el español se enseña de forma

obligatoria en las escuelas, hablar la lengua nativa es considerado un atraso. En algunas localidades indígenas pude notar en trabajo de campo, que existe una cierta vergüenza de escuchar y hablar la lengua nativa. Es algo que solo los propios miembros expresan entre sí de forma silenciosa y discreta.

### **Sidney Mintz: Un caso en Puerto Rico.**

Mintz formó parte de la misma tradición académica marxista que Wolf en Estados Unidos, ambos se conocieron en la Universidad de Columbia en Nueva York. Al igual que Wolf, se enfocó en estudiar las reconfiguraciones sociales de una sociedad a partir de la extensión de redes capitalistas. Sin embargo, Mintz se dedicó a investigar el azúcar dentro del campo de la antropología de los alimentos. En su obra “Sweetness and Power: The place of sugar in modern history” publicada en 1985, pretende rastrear el origen histórico del azúcar en el Caribe y sus redes de producción. En su análisis busca explicar cómo existe una profunda relación fisiológica entre los alimentos y el ser humano, pero cómo también un alimento puede configurarse en un contexto social y cultural más amplio.

En su artículo “Devouring objects of study: Food and fieldwork” publicado en 2002, describe el trabajo de campo que realizó en la costa sur de Puerto Rico, junto con trabajadores que se dedicaban a la producción de azúcar. Analiza como casi toda la población de esa región de Puerto Rico trabajaba para una corporación azucarera extranjera. Así es como propone la reflexión entorno a la centralidad de la comida y el vínculo que esta posee con la misma complejidad social en la que las personas están sumergidas. Para todo ser humano el desafío principal al que debe enfrentarse en la vida es la comida como principal medio de sobrevivencia (Mintz, 2002). Incluso define que en algunas poblaciones que dejan de ser autosuficientes en relación a la producción alimentaria, también cambian sus propias configuraciones sociales. Aprender sobre los alimentos que las personas consumen en una determinada región permite comprender el sentido de la vida que las personas tienen en esas zonas geográficas.

Más allá de la significación de los alimentos, Sidney Mintz se dedica que revelar las relaciones de poder históricas que se han entrelazado en el Caribe. De igual manera, Eric Wolf intenta estudiar el mismo objetivo que se centraliza en el surgimiento y extensión del capitalismo global. Como bien se sabe, el azúcar no es originario del Caribe, este proviene

del Medio Oriente y del sur de Asia, y se introdujo en zonas tropicales aptas para su producción como el Caribe, incluso el sureste mexicano. La colonización, en este sentido, significó la introducción de muchos otros alimentos como la papa, el café, el arroz, el trigo, el jengibre, entre muchos otros que llegaron al nuevo mundo.

### **El capitalismo, la modernidad y el conocimiento indígena**

Eric Wolf, Sidney Mintz y Michel Trouillot son autores que tuve la oportunidad de leer previo al inicio de mi trabajo de campo, y me pareció muy interesante generar un contraste a nivel teórico desde sus propios posicionamientos y lo que pude observar yo en mi propio trabajo de campo. Conocí maestros originarios de Chiapas que me comentaron sobre su trabajo cotidiano. Chiapas es un estado montañoso, pero posee un clima tropical en las zonas bajas, este clima abundantemente húmedo es apto para el cultivo del café, arroz y la caña de azúcar, y como bien es sabido son alimentos introducidos históricamente en estas zonas. Sin embargo, los maestros me comentaron que muchos campesinos también siembran cacao y maíz, ambos originarios de la antigua Mesoamérica. Por lo tanto, parecería que existe una convivencia entre alimentos que provienen de fuera, con los que ya se cultivaban históricamente en esos territorios. Se apropia una identificación con un alimento externo y con otro nativo.

Dado el largo proceso de colonización, se adoptaron nuevos conocimientos y formas de trabajo en la agricultura para la producción de cultivos extranjeros, como es el caso de la caña de azúcar. Estos fuertes cambios de trabajo y producción agrícola llevaron al progresivo abandono de otras prácticas que fueron utilizadas en el México prehispánico, y con esto me resulta interesante cuestionar: ¿Qué lugar han ocupado los conocimientos indígenas con el fuerte proceso de colonización que transitaron? ¿Qué significación posee un conocimiento indígena hoy en día a pesar de las múltiples reconfiguraciones sociales vistas desde la modernidad y el capitalismo?

El argumento teórico de Wolf y Mintz es sólido, porque es inevitable observar los impactos del capitalismo en toda realidad social, sin embargo, el mismo Wolf comenta que la consideración del capitalismo como fenómeno universal no debe significar el fin de la etnografía en antropología, porque no deben asumirse ciertas respuestas únicamente al terreno teórico (Wolf, 1982). Por el contrario, el mismo autor señala que debe hacerse más

etnografía para generar un contraste teórico que permita comprender más adecuadamente un escenario social. Por lo tanto, la primera parte de este capítulo me va a permitir contrastar enfoques teóricos frente a la ubicación del conocimiento tradicional en la realidad, ¿es posible hablar de la hegemonía absoluta de la modernidad y el capitalismo?, o ¿la realidad puede resaltar una imagen diferente sobre la utilidad y significación que posee un conocimiento tradicional?

### **La posmodernidad**

Tal como afirma Trouillot, citando a Edouard Glissant (1982, p. 2), la modernidad nace como un proyecto: "Occidente no esta en el occidente. Es un proyecto no un lugar". Para comprender la articulación entre la modernidad y el capitalismo, el autor describe que el mundo se organiza en dos geografías de la imaginación y de la administración. Ambas han estado constantemente interconectadas, e incluso se retroalimentan. La geografía de la imaginación se vincula con el proyecto político que implicó la extensión de la modernidad, y por otro lado, la geografía de la administración tiene que ver con la creciente modernización que experimentó el mundo desde la primera revolución industrial. Así es como se inicia la universalidad del proyecto occidental, de igual forma se dio inicio a un proyecto económico global que se interconectó gracias a las redes de comercio y al proceso de industrialización (Trouillot, 2011).

Los procesos de industrialización se consolidaron como un paso más hacia el desarrollo de la civilización occidental. El conocimiento científico, la ciencia y la tecnología en Europa y Estados Unidos, fueron tomados como las bases del progreso humano. Es por esto que la modernidad, más allá de ser un enfoque teórico en diversas disciplinas de las ciencias sociales, fue interpretado como el futuro de la humanidad. Sin embargo, posteriormente a la segunda guerra mundial y fundamentalmente después de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki, se pensó que fue el fin de este proyecto. Parecería entonces que la modernidad se propuso como una utopía que el ser humano no logró alcanzar.

La modernidad se puede caracterizar, en efecto, como una forma de pensamiento dominada por la idea de una historia del pensamiento, entendida como progresiva "iluminación" que se desarrolla mediante una apropiación cada vez más plena de los "fundamentos". La modernidad se caracteriza a veces como la "época de la historia", en contraste con la mentalidad antigua o primitiva, dominada por una idea naturalista y cíclica del curso de las cosas. (...) La historia ha terminado porque la idea de una historia como proceso unitario ya no es convincente (Reynoso, 1998, p. 15).

Así, a mediados del siglo XX surgieron nuevos movimientos intelectuales que hablaban de una era “postindustrial”. Aquel proyecto que surge desde el siglo XV parecería que comenzó a desmoronarse, y a su vez este suceso amplía la mirada sobre el mundo permitiendo observar otra naturaleza de la realidad social.

La sociedad occidental está en camino de un gran cambio histórico en el que las relaciones sociales (que se asentaban en la propiedad), las estructuras de poder existentes (centrada en elites reducidas) y la cultura burguesa (centrada en la represión y en la renuncia a la gratificación) se desgastan rápidamente. Las fuentes del cataclismo son científicas y tecnológicas, pero también culturales. La cultura ha obtenido autonomía en la sociedad de Occidente<sup>6</sup> (Bell, 1972, en Geertz, 1998, p. 12).

Este análisis social, político, cultural y económico llevó a repensar la orientación a la que se dirige la humanidad. La posmodernidad más allá de definirse como una nueva fase histórica, describe la realidad bajo otros términos, más allá de los que fueron dictados por Europa. Incluso en el escenario internacional es posible observar que el tradicional vínculo entre centro y periferia ha ido evolucionando también, tal es así que hoy en día se habla de la relevancia de los “BRICS”, aquellas “potencias emergentes” que progresivamente tienen mayor preponderancia en el concierto internacional. Aquella relación dominante que existía entre la “capital imperial europea” y la “colonia” se ha desgastado, dando paso a nuevos paradigmas políticos y económicos.

En la posmodernidad las categorías de lo nuevo y de la superación ya no tienen vigencia. Lo posmoderno no sólo se caracteriza como novedad con respecto a lo moderno, sino también como disolución de la categoría de lo nuevo, como experiencia del “fin de la historia”, la cual no se representa, por lo tanto, como una etapa superior de la historia misma (Reynoso, 1998, p. 15).

El eurocentrismo ha sido el principal medio de interpretación del mundo. La posmodernidad como tal, abre camino a nuevas formas de interpretación y descripción de las realidades sociales, más allá de lo “nuevo” o lo “viejo”, se atiende a la potencialidad del conocimiento. Es así que Boaventura de Souza Santos propone su obra “Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicido” publicada en 2017, donde centraliza su argumento principal: “La comprensión del mundo es más amplia que la comprensión occidental del mundo” (Santos, 2017, p. 18).

En contra posición a lo que el autor denomina “globalización hegemónica” propone

---

<sup>6</sup> Bell, Daniel. (1976). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Madrid, Alianza.

comprender el auge de una nueva “globalización contrahegemónica”. Para comprender este concepto se remite a la obra de José Martí: *Nuestra América*, publicada en 1891. En dicha obra el autor invita a reflexionar el origen social de América. Más allá de haberse incorporado durante la colonia a un proyecto político europeo, es necesario comprender la participación de aquellos sujetos que han sido silenciados, y que a su vez se integraron desde un inicio a ese proyecto. Pensar en el mestizaje no implica incluir únicamente aquello que proviene de Europa, sino aquellos elementos sociales que construyeron la identidad desde la misma América. De acuerdo a Martí, no es posible pensar en *Nuestra América*, y no es posible pensar en un progreso regional sin incluir la vida indígena.

### **Ecología de saberes**

Para entender la ambivalencia que experimentan muchas sociedades alrededor del mundo y no solo en América Latina, Boaventura de Souza (2006) propone comprender la noción de “pensamiento abismal”. Parecería que el mundo fue dividido por una línea “abismal” que separa todo aquello que es válido y legítimo, y lo que está prohibido, invalidado, o incluso que se piensa absolutamente inexistente. El pensamiento abismal ha sido un paradigma presente no solo durante la colonización de América, sino que en Europa también existió una fuerte invalidación de conocimientos campesinos, o incluso de la magia y la brujería en la Edad Media. El pensamiento abismal, en palabras del autor, es una *línea radical* que genera un orden determinado a través de dos dominios centrales que son la ciencia y el derecho.

Esta negación radical de la co-presencia fundamenta la afirmación de la diferencia radical que, en este lado de la línea, separa lo verdadero y lo falso, lo legal y lo ilegal. El otro lado de la línea comprende una vasta cantidad de experiencias desechadas, hechas invisibles tanto en las agencias como en los agentes, y sin una localización territorial fija. (Santos, 2006, p. 34)

Sin embargo, la consideración del mundo subalterno en la misma historia, permite redirigir una gran diversidad de discusiones a nivel epistemológico. El contraste entre el Norte y el Sur, amplía la mirada sobre la producción de conocimiento. La inclusión del Sur dentro de la geografía global permite observar otro tipo de comprensiones sobre la naturaleza de los fenómenos sociales. Es por esto que Boaventura de Souza (2017) propone el concepto de “ecología de saberes” en función de criticar la monocultura del conocimiento. Aprender nuevos conocimientos no significa tener que suprimir los que ya han sido aprendidos, sino integrarlos y generar entre sí un diálogo. De acuerdo al autor, esto permite que toda práctica

racional en la que intervienen grupos humanos, se orienta a la producción de conocimientos. Históricamente las sociedades capitalistas se han enfocado en los conocimientos científicos, dado que el progreso en la tecnología a permitido el desarrollo del comercio, del capital y de la riqueza. Estos son conceptos comúnmente asociados al desarrollo humano en una sociedad capitalista. Sin embargo, ¿qué conocimientos son catalogados como útiles y vigentes en un pueblo indígena de la Sierra Negra en el sur del estado de Puebla? ¿Cuál es la connotación de desarrollo que los mismos pobladores han concebido como tal? La inclusión y comprensión de los conocimientos en el mundo subalterno nos permiten comprender sus necesidades básicas, y también los elementos centrales de las economías locales, no únicamente en México, sino en todo América Latina.

De esta manera, el fundamento que persigue la ecología de saberes es entablar una relación entre los conocimientos científicos y los conocimientos tradicionales que son aplicados en todas partes del mundo, y entender que no en todas partes prevalece como primera opción los conocimientos occidentales. Boaventura (2017) propone como ejemplo comprender el caso de la medicina tradicional africana que es la medicina principal y más utilizada en diversas regiones del continente, antes que la medicina occidental. En este sentido, lo que propone el autor es entender bajo qué nociones y mecanismos operan cada uno de los conocimientos. Precisamente se busca analizar a nivel epistemológico, por ejemplo en el caso de la medicina, qué noción de salud y de enfermedad posee cada conocimiento, y de qué forma pueden entablar un dialogo para potencializar el desarrollo y bienestar humano.

En el caso del derecho, cada sociedad en el mundo antes de 1492, desarrolló sus propios ordenes jurídicos, como lo fue y sigue siendo el derecho indígena en América Latina, hoy en día derecho consuetudinario. El orden en una sociedad es básico para entablar relaciones sociales más armoniosas en todo ámbito, ya sea el comercio, el matrimonio, la propiedad, la familia, etc. Lograr un sistema de normas es una práctica racional que todo grupo humano construye para convivir. El derecho consuetudinario es aplicado en diversas regiones de América Latina, el caso más conocido es Bolivia que ya ha sido reconocida como una República Plurinacional. Dicho reconocimiento político implica la incorporación de más de un sistema jurídico, como lo mencioné el derecho indígena. Para poder integrar el derecho consuetudinario es necesario resaltar la continuidad que ese derecho posee, si es repetitivo

dentro de las mismas costumbres, posee una antigüedad y si existe una conciencia sobre su obligatoriedad. Lo interesante dentro del derecho, es que cada sociedad ha resuelto determinados conflictos jurídicos desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, un asesinato en el derecho romano se castigaba con el encarcelamiento, o incluso en algunos casos con la muerte. En América algunas sociedades resolvían que cuando una persona asesina a otra, como castigo el asesino debe encargarse de la familia de la persona que asesinó. En el caso del derecho se piensa cuál es el mejor castigo para un asesino, pero también cuál es la mejor solución para el agraviado.

Es así que la ecología de saberes genera un contraste entre sociedades, permite intercambiar ideas sobre cada interpretación de la realidad. Incluso permite dar cuenta que existen prácticas que son más racionales que otras. La propuesta educativa que pretendo estudiar, el Método Inductivo Intercultural (MII), posee una fuerte relación con el concepto que propone Boaventura de Souza. Precisamente dentro del MII, los alumnos eligen una actividad práctica de su localidad, como por ejemplo el cultivo de la milpa. Una vez que observan la actividad práctica, pueden explicitar el conocimiento aprendido en el salón de clases. Analizan cada uno de los elementos de la actividad y de la planta, generando una comparación también con lo que estudian en los libros de biología. Esto permite a los niños aprender sobre biología como disciplina científica, conociendo la fotosíntesis y los procesos químicos que se producen en las plantas, y por otro lado, incorporan y explicitan aquellos conocimientos locales que forman parte de su vida diaria.

Ahora bien, en el inicio de este capítulo decidí remitirme a los orígenes del concepto “conocimiento” desde Grecia. Posteriormente, me remití a la antropología marxista para comprender la modernidad como proyecto universal indiferenciado, y a las sociedades capitalistas. Estas nociones iniciales del capítulo me permiten resaltar las relaciones de poder históricas que se han construido en relación a este concepto principal. Coincido al igual que Boaventura, que no es posible hablar sobre “conocimiento tradicional”, o mismo desde el concepto general de “conocimiento” sin atender las relaciones de dominación y sumisión que se han entrelazado en el pasado y que persisten en la actualidad. En relación a esta postura, Boaventura sostiene que: “La diferencia epistemológica que no reconoce la existencia de otros tipos de conocimiento además del científico, contiene y oculta otras diferencias, unas diferencias capitalistas, coloniales y sexistas” (Santos, 2017, p. 241).

Más allá de definir lo que es el conocimiento tradicional, considero relevante definir el mismo concepto de conocimiento, ya que partiendo de la base de la ecología de saberes en donde existe un lugar para el dialogo entre conocimientos, se pierde la noción de lo tradicional y lo científico, y es con esto que se da lugar a otra definición del conocimiento de acuerdo a la satisfacción de necesidades sociales.

Las metamorfosis de la jerarquía relativa a lo que es y no es científico han variado, e incluyen las siguientes dicotomías: monocultural/multicultural, moderno/tradicional, global/local, desarrollado/subdesarrollado, avanzado/atrasado, etc. Cada dicotomía revela cierta dominación. Como señalaba antes, la dicotomía entre conocimiento moderno y conocimiento tradicional se basa en la idea de que el conocimiento tradicional es práctico y colectivo, está profundamente arraigado en lo local y refleja experiencias exóticas. Pero si se da por supuesto que todo conocimiento es parcial y situado, es más adecuado comparar todo tipo de conocimiento (incluido el científico) en términos de su capacidad para cumplir determinadas tareas en contextos sociales configurados por lógicas particulares (incluidas las que presiden el conocimiento científico) (Santos, 2017, p. 241).

Una vez hecho este contraste entre la modernidad y la posmodernidad como enfoques teóricos, me parece relevante entonces definir el concepto de conocimiento desde las nociones de conocimiento local o situado, o comúnmente denominado como tradicional. En este próximo apartado me gustaría incluir la noción de “conocimiento personal” trabajada por Michael Polanyi. La obra de este último autor describe una posible definición del conocimiento desde una dimensión personal e individual, y así repensar a nivel epistemológico y práctico la complejidad de este concepto.

### **Más allá de Occidente**

La evolución y transición histórica que ha tenido el concepto de conocimiento permite ubicar más fácilmente su definición hegemónica en la actualidad. Integrando el concepto de “pensamiento abismal” de Santos (2006) es fácil entender qué es lo que se considera un conocimiento y qué no es conocimiento. Incluso el acto mismo de conocer puede reducirse solo a personas aptas para estudiar la realidad misma. Sin embargo, me gustaría discutir para este último apartado, una idea que resalta Santos (2017) y que cité anteriormente: “Si se da por supuesto que todo conocimiento es parcial y situado, es más adecuado comparar todo tipo de conocimiento (incluido el científico)” (p. 241). Siguiendo al autor, puede definirse que todo conocimiento es local. El conocimiento científico, ciertamente, es un tipo de conocimiento situado pero extendido de forma hegemónica. Sin embargo, más allá de la extensión de la ciencia, los conocimientos tradicionales siguen reproduciéndose y poseen

vigencia y validez en aquellas necesidades prácticas en las que son requeridos. Particularmente, me resulta interesante contemplar esa validez que los mismos sujetos adjudican al conocimiento, bajo qué elementos se justifica esa validez y continuidad en su práctica. Finalmente estas reflexiones me llevaron a cuestionar: ¿Qué relación existe entre la persona y el conocimiento?, y a pesar de la creciente modernidad y modernización ¿qué significa y qué concepción tiene el conocimiento tradicional para aquellas personas que lo ponen en práctica?

### **El conocimiento tradicional**

Para el desarrollo de estas reflexiones me basaré en el trabajo de León Olivé Morett (2015), quien fue un estudioso de la filosofía de la ciencia y la epistemología, y brindó aportes pertinentes sobre el tema. Olivé (2015) define al conocimiento tradicional, particularmente en América Latina, de la siguiente manera:

Los conocimientos tradicionales se pueden entender como aquellos conocimientos que han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales, como los grupos indígenas de América Latina, que constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales. (Olivé, 2015, p. 69)

Todo conocimiento debe pasar por un proceso de validez. Independientemente de las condiciones, un conocimiento debe ser validado para generar confianza en esa práctica, por lo que el conocimiento tradicional al igual que el científico posee sus propias formas de validez y comprobación. Olivé (2015) señala que la procedencia no científica de los conocimientos tradicionales no debería de ser una dificultad para comprobar su legitimidad.

Si las prácticas que conducen a un conocimiento son aceptables y confiables de acuerdo con un conjunto de criterios reconocidos por una comunidad, entonces ese conocimiento resultará confiable para esa comunidad. No se necesita recurrir a la tradición de las ciencias para reconocer la justificación de un saber: si éste funciona en la realidad, asegurando el éxito de nuestra acción, eso es una razón para sostener su validez y poder calificarlo como conocimiento (Villoro, 1982, en Olivé, 2015).

Todo grupo humano produce y ejerce diferentes formas de racionalidad. Siguiendo a Luis Villoro (1982) los métodos dictados por la ciencia moderna y occidental son una forma de validez extendida, sin embargo, no son los únicos. Incluso, considerando e incluyendo otras formas de validez y contrastación, es posible complejizar aún más el debate a un nivel epistemológico. Una de las dificultades centrales de acuerdo a Olivé, es que los

conocimientos tradicionales no se estudian dentro sus contextos sociales y culturales. Se analizan utilizando parámetros occidentales y urbanos, dejando de lado los valores y necesidades con los que se produjeron dichos conocimientos. Para poder comprender un conocimiento local en un pueblo indígena es necesario estudiarlo de acuerdo a la propia cosmovisión local, incluyendo todos los elementos que la componen y siguiendo su coherencia lógica.

### **Conocimiento explícito y tácito**

Al inicio del capítulo, introduje brevemente el origen de la ciencia y la filosofía en Occidente. La razón de esta introducción es reflexionar que desde Grecia ha existido el debate entre la objetividad y la subjetividad en la producción del conocimiento. El meollo de este debate es cómo percibimos la realidad los seres humanos, si es a través de la razón y de las ideas; si pensamos y por eso existimos; o si por el contrario el conocimiento viene de la misma experiencia. Este mismo debate ha llevado a una confrontación histórica entre paradigmas intelectuales, incluso en la actualidad persiste el mismo debate. Sin embargo, decidí enfocarme en la hegemonía de la objetividad dentro de las ciencias, ya que este es el paradigma dominante. La objetividad lleva a pensar que las ideas son independientes a los sujetos. Cada investigador, sea cual sea su disciplina, trabaja sobre ideas que llevan atrás varias generaciones. Más allá de los deseos, valores y nociones personales de los investigadores, el objetivismo dicta que son las ideas las que se construyen progresivamente con autonomía al ser humano. Esto llevó a la definición del conocimiento “explícito”, aquel conocimiento que es codificado y ordenado.

Empero existe otro conocimiento que proviene de la experiencia y la práctica. Michael Polanyi lo definió como conocimiento tácito o personal, en donde no únicamente se incluye la práctica o la experiencia, sino todo lo que trae en sí la persona. Olivé (2015) describe que en este tipo de conocimiento existe una continuidad entre lo tácito o personal y lo que es explícito. Define así que el conocimiento no es algo totalmente objetivo y separado de la persona, sino que la misma persona lo construye de acuerdo a la razón y todos aquellos elementos subjetivos que envuelven a ese mismo sujeto.

### **Conocimiento personal**

Michael Polanyi fue un científico que trabajó en una gran diversidad de áreas dentro de la

ciencia. A pesar de estudiar las ciencias duras como la medicina, la química, física y matemáticas, manifestó una inconformidad con la forma en que era concebida la ciencia, y fundamentalmente la objetividad. En su obra *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, publicada en 1958 señala que el propósito básico de su libro es resaltar que la “objetividad completa” tal y como se atribuye en las ciencias exactas, en realidad es una ilusión. La idea de que el conocimiento no tiene un vínculo con aquel sujeto que trabaja toda una vida en la producción de dicho conocimiento en realidad es falsa. Desde un pensamiento crítico, Polanyi (1958) busca repensar la producción de conocimiento desde una integración de la objetividad y la subjetividad. Ciertamente la intuición, las presuposiciones, inferencias, ideas y nociones personales previas de cada investigador forman parte del trabajo, incluso integra a la misma teoría por más objetiva que pueda presentarse. Se crea un vínculo entre la persona que conoce y el objeto que se conoce.

Hay un área aún más amplia de juicio personal en cada verificación de una teoría científica. Contrariamente a la opinión actual, no es el caso que una discrepancia comprobada entre las predicciones teóricas y los datos observados sea suficiente por sí misma para invalidar una teoría. Tales discrepancias a menudo pueden clasificarse como anomalías. Las perturbaciones de los movimientos planetarios que se observaron durante los 60 que precedieron al descubrimiento de Neptuno, y que no podían explicarse por la interacción mutua de los planetas, fueron correctamente descartadas en ese momento como anomalías por la mayoría de los astrónomos, con la esperanza de que algo eventualmente podría dar cuenta de ellos sin afectar, o al menos no afectar esencialmente, la gravitación newtoniana. Hablando de manera más general, podemos decir que siempre hay algunos escrúpulos concebibles que los científicos suelen dejar de lado en el proceso de verificar una teoría exacta. Tales actos de juicio personal forman una parte esencial de la ciencia. (Polanyi, 1958, p. 20)

Dentro del mismo análisis que realiza Olivé (2015) de la obra de Polanyi (1958) da cuenta que el autor no perseguía diferenciar y acentuar una dicotomía entre diferentes tipos de conocimientos, sino que buscaba entender de forma más amplia que todo conocimiento posee dentro de sí elementos tácitos o personales que muchas veces carecen de racionalidad dentro del paradigma objetivista, sin embargo, estos elementos tácitos poseen cierta coherencia en una imagen más amplia que vislumbra la construcción de dicho conocimiento.

En este sentido, concuerdo con León Olivé que señala que para analizar y reflexionar sobre el conocimiento tradicional, es necesario en primer lugar repensar el concepto de conocimiento personal, ya que esta propuesta permite entender ampliamente la formación de un conocimiento. Michael Polanyi da cuenta que más allá de la separación entre lo científico

y lo tradicional representada a través del pensamiento abismal, existen puntos de conciliación entre ambos tipos de conocimiento. En el caso de las localidades indígenas en América Latina, existen una gran diversidad de conocimientos construidos a partir de la práctica, y es interesante notar que en dichos conocimientos los elementos personales son muy notorios. Incluso existen conocimientos que son pensados e interpretados de formas diferentes por los miembros de una localidad, más allá de que persigan la misma solución.

### **Recapitulación**

A manera de conclusión de este capítulo, me parece pertinente repasar el contraste teórico que he pretendido resaltar. Como lo mencioné en un inicio, mi objetivo ha sido problematizar el concepto de conocimiento, ¿es posible circunscribir el concepto de conocimiento únicamente a la historia contada por Occidente? Es interesante detenernos en el origen de la palabra que proviene del latín, una lengua hablada en la antigua Roma, y que ha sido utilizada para nombrar diversos términos y conceptos científicos. Es por esto que es necesario problematizar sus fundamentos, ya que su interpretación puede ser variable. Por otra parte, es muy importante para propósitos de mi investigación, partir de la dicotomía entre modernidad y tradición, meollo del debate que me permitirá a la luz del análisis empírico, argumentar sobre las relaciones de poder que han sido tejidas y dictan los ideales universales que deben ser cumplidos.

Encontré muy interesante integrar los trabajos de la antropología marxista, ya que incluso el conocimiento indígena fue desplazado por esta homogeneidad social que se analiza desde las sociedades capitalistas. Sin embargo, dichas lecturas fueron una inspiración personal para reflexionar sobre la realidad social. Si una persona que se desplaza del pueblo a la ciudad adquiere otros valores y costumbres, incluso otros modelos de pensamiento, ¿qué lugar le da a todos aquellos conocimientos locales que aprendió desde la infancia y desde el núcleo familiar? Me parece que para sumergirse en una realidad social es necesario considerar todos estos elementos y contrastes teóricos que revelan una parte de la vida humana. Sin embargo, ¿qué significación personal posee el conocimiento local para una persona y qué desarrollo sigue teniendo?, ¿cómo se relaciona esta persona con la modernidad y su localidad? En fin, las preguntas bajo esta temática seguramente serán más, lo importante será, cómo con base en las evidencias empíricas, resultado del trabajo de campo, podré darles

contenido y argumentación, todo ello con el objetivo también de asumir mi propia postura frente a estos debates teóricos.

## Capítulo II

### **Origen histórico del Método Inductivo Intercultural**

#### **¿Por qué el Método Inductivo Intercultural?**

En este capítulo pretendo justificar por qué me remito al Método Inductivo Intercultural (MII) para responder a mis preguntas centrales. Presentaré una revisión histórica de su origen y evolución con el propósito de resaltar sus bases teóricas. Considero relevante iniciar preguntando quién fue Jürg Gasché, cuál fue su labor en la Amazonía peruana, y de esta manera comprender cuál es el objetivo básico de su propuesta teórica y metodológica. Además de Gasché otros académicos y académicas aportaron también a este trabajo, pero desde diferentes ángulos e incluso desde diferentes disciplinas. La noción de “conocimiento” y del “acto de conocer” es un tema de basta complejidad, pero el MII establece una forma de “explicitar” las múltiples formas que existen de conocer y generar conocimiento.

La historia del Método Inductivo Intercultural inicia en la década de 1980 en Perú, es una propuesta educativa que a pesar de surgir en la Amazonía peruana, y de asumir objetivos específicos en las políticas educativas del Perú, atravesó fronteras con el tiempo, se extendió de forma internacional y cobró fuerza en otros dos países de América Latina: Brasil y México. Esta expansión regional me lleva a preguntar, ¿qué posibilitó su aplicación en otros países?, ¿qué es el Método Inductivo Intercultural, y cuáles son sus bases fundamentales? Las cuestiones recién mencionadas serán un foco de orientación inicial para el desarrollo del siguiente capítulo, en el cuál me enfocaré en profundizar en la historia del MII desde Perú, y su llegada a Brasil y México. Presentaré la historia de la propuesta en Chiapas, y mencionaré de forma breve la introducción de la propuesta en otros estados como en Oaxaca y Michoacán. Finalmente me centraré en Puebla, que es el estado en donde puede realizar trabajo de campo presencial. La relevancia de entender qué es esta propuesta, y analizar sus fundamentos, pueden conducir a comprender cuál fue su necesidad en Perú, Brasil y México, y qué coincidencias históricas comparten entre sí. A su vez, entender sus orígenes históricos puede apuntar a analizar el objeto de estudio central que propongo en la presente investigación, y nutrirá el debate teórico medular en la convergencia entre *tradición* y *modernidad*.

## **Jürg Gasché**

La propuesta fue creada en Iquitos por el antropólogo Jürg Gasché. Nació en la ciudad de Coira en Suiza en el año 1940, y durante su infancia se trasladó a Basilea donde posteriormente estudió derecho, historia y lenguas eslavas. En 1961 se muda a París y comienza sus estudios en lenguas, literatura y lingüística general en la Sorbona. A partir de 1966, estudió etnología en el Centro de Formación para la Investigación Etnológica de la Sorbona, en donde ingresó a los seminarios de Claude Levi-Strauss, Bernard Pottier, y Leroi-Gourhan. Durante esta época, el estructuralismo surge como una corriente intelectual y filosófica imperante dentro de las ciencias sociales, por tanto dentro de sus estudios recibió una fuerte influencia de esta tradición en París.

Por recomendación de Levi-Strauss, Gasché viajó en una primera instancia a la Amazonía colombiana donde comenzaría su trabajo antropológico con los “huitoto”, su principal objeto de investigación fue indagar en la naturaleza de los mitos huitoto y ahondar en los debates sociológicos y antropológicos sobre estas sociedades. Por otro lado, en su trabajo de campo y en la observación de la cotidianidad de los pueblos huitoto, se interesó por las “chacras” dentro de la Amazonía colombiana y peruana. Estas últimas son campos de cultivo diseñados por los pueblos indígenas y son un pilar preponderante dentro de su estructura social y económica. Así, Gasché fue iniciando su labor como antropólogo en la Amazonía y se enfocó principalmente en el estudio de la cultura y filosofía indígena. A partir de 1980, se muda a Iquitos, lugar donde radicaría hasta su muerte en el año 2020.

Después de muchos años de realizar trabajo de campo en el Amazonas, Gasché fue distinguiendo, por un lado, cómo era la vida urbana, y por otro lado, cómo se continuaba desarrollando la sociedad que denominó “bosquesina”. Cuestionó bajo qué argumentos se posicionaba el discurso del desarrollo, y de forma crítica describió qué es realmente el desarrollo para una sociedad tanto urbana como rural. El choque entre diferentes visiones forma parte de sus reflexiones, y es precisamente en ese contraste donde el autor enriquece el debate antropológico. En vías de sumergirse en la filosofía del mundo bosquesino, fundamentó que es crucial partir desde un enfoque cualitativo, el cual retoma categorías de análisis más cercanas a su objeto central de estudio. Por esto, describe que el “ensayo” será un medio adecuado de explicar e interpretar un trabajo de investigación que pretenda

acercarse a un modo social ajeno a occidente. Precisamente, señala que el enfoque cuantitativo, vincula desde sus bases a una racionalidad e interpretación occidental y moderna, lo que desde un inicio puede alejar los objetivos principales.

En la búsqueda de entender el mundo indígena, Gasché publica en 2011 su libro “Sociedad Bosquesina” en donde da cuenta de cómo es la forma de vida de los bosquesinos, y cómo la ecología, la economía, y la cultura se expresan en estas poblaciones. La cuestión central que aborda es: ¿Quién es el “otro”? Esta pregunta ha sido frecuente en la historia de las ciencias antropológicas, el análisis del sujeto antropológico ha sido un tema de debate constante, y es precisamente en esta obra donde Gasché profundiza, desde su experiencia inicial, quiénes son los bosquesinos, cómo viven, cuál es su filosofía, y qué puede entenderse sobre el desarrollo más allá de la visión de Occidente y de la modernidad. El autor distingue por un lado, cuál es la vida a la que nos ha llevado el capitalismo, en relación a nuestro trabajo, al dinero, y nuestras ambiciones. El aumento de ingresos ha sido una de las grandes metas de la sociedad urbana, sin embargo, desde otro ángulo y profundizando en la sociedad bosquesina, contempla el “valor social” como un concepto clave de su análisis etnográfico, y que será crucial para la presente investigación la cual pretendo desarrollar. ¿Qué significación tiene una actividad dentro de una localidad indígena?, los sentidos de una acción comunitaria se asumen dentro de los valores sociales. Estos son nociones, creencias e ideas que forman parte de la cotidianidad, y que Gasché analizó dentro de las sociedades bosquesinas.

### **¿Quién es el bosquesino?**

Dentro de su obra, señala la importancia de retomar un concepto adecuado dentro de una investigación científica. Por lo que, cuestiona la pertinencia de los conceptos de “campesino” y “agricultura”, que comúnmente han sido utilizados. Gasché ha notado que para el abordaje dentro de la Amazonía peruana son inadecuados, y en lugar de ambos conceptos, propone utilizar los términos de “bosquesino” y “horticultura”. Coincido que los recursos conceptuales, pueden afinar teóricamente la visualización de una realidad, y en ese sentido enfatiza aún más el contraste social entre lo urbano y lo rural, entre occidente y la *alteridad* (Gasché, 2011).

De acuerdo a su postura: “El *bosquesino* es el habitante rural de la selva amazónica que vive en el bosque, y del bosque y sus aguas. El bosquesino caza, pesca, recolecta materias primas vegetales y minerales, frutos silvestres, miel, insectos y ciertos animales acuáticos” (p. 22). Por horticultura entiende que: “Con los productos cultivados o recolectados confecciona artesanías, construye viviendas, cocina comida y practica sus fiestas o rituales” (p. 22). Existen grandes diferencias entre un campesino y un bosquesino, ya que el primero es un sujeto dedicado puramente a la agricultura, entendida como una practica de cultivo dentro de un “campo abierto”, y que puede ser utilizada permanentemente. Sin embargo, la horticultura que pone en práctica el bosquesino depende del medio natural, ya que a diferencia de un campo abierto donde pueden cultivarse permanentemente una variedad de alimentos, los espacios dentro de la Amazonía son transitorios. En este punto, Gasché profundizó su investigación en las “chacras”, en donde se presentaba la convergencia entre la producción del medio natural y las necesidades propias de vida de los bosquesinos.

Cada actividad y cada cultivo dentro de la chacra posee una lógica que está estrechamente vinculada con la coherencia biológica del medio natural. Gasché notó que fue a través de la observación, y después de siglos de práctica que los pobladores de la Amazonía aprendieron a ordenar su propia horticultura dependiendo del suelo, de la cercanía con los ríos, o de la época del año. Por lo tanto, las chacras pueden ser descritas como espacios sumamente heterogéneos. Estos conocimientos nativos, saberes o “saber-hacer” son puntos de consideración relevantes, y debería prestarse atención a sus potencialidades dentro de los proyectos de desarrollo o de sostenibilidad ecológica (Gasché, 2011).

### **La identidad bosquesina amazónica**

Dentro del Perú, y de América Latina, la conformación de las identidades nacionales han sido tema de debate, ¿cómo construir un Estado que en su interior territorial posee una gran diversidad social? La Amazonía es pluricultural, es compartida por nueve países, y dentro de cada zona conviven comunidades indígenas de diferentes orígenes. Gasché describe que el concepto de bosquesino es genérico, donde se subsumen “campesinos”, “ribereños”, “mestizos” e “indígenas”. Por esto, fue necesario profundizar en la historia de cada comunidad, en donde cada actividad posee una raíz tradicional. Incluso en una población

amazónica, podían convivir familias con historias migratorias importantes. El concepto de bosquesino debe precisarse en función de la realidad social de cada zona geográfica.

¿Cómo distinguir la identidad de una sociedad urbana y una sociedad bosquesina? El contraste entre ambas zonas es notorio en función de la cotidianidad de cada sujeto. La migración de un bosquesino a una zona urbana impacta de igual forma en la asunción de nuevos valores sociales. Sin embargo, Gasché notó dentro de la Amazonía que la identidad social está intrínsecamente vinculada con la actividad. Cada acción cotidiana y colectiva adjudica un valor comunitario. A través de la observación como herramienta principal de su trabajo etnográfico, definió que es posible plantear diversas hipótesis en relación a quién es ese otro, y cuál es su naturaleza subalterna. Es importante la diferenciación con la identidad cultural, que se relaciona con posiciones políticas fuertemente idealizadas. El autor en ese sentido, invita a comprender la complejidad de la identidad social, su naturaleza multifacética, y sus bases fundamentales a través de las cuales una sociedad adquiere pertenencia.

Dentro de un trabajo de investigación orientado al estudio de poblaciones indígenas, es importante distinguir el contraste entre lo urbano y lo bosquesino. ¿Cómo miramos desde la sociedad urbana a una zona rural?, ¿cómo es posible entender la realidad indígena? El concepto de sociedad bosquesina que propone Gasché es adecuado, ya que el trabajo de campo dentro de una zona rural lleva a confundir la identidad “indígena” con la “mestiza”. Si bien ambos grupos étnicos están profundamente interrelacionados, el concepto de sociedad bosquesina permite agrupar y diferenciar un espacio social delimitado. El término bosquesino alude a una forma de vida diferenciada de lo “urbano”, “occidental” y “moderno” (Gasché, 2007). Un proyecto de investigación que intenta presentarse en este espacio, debe partir de ejes medulares diferentes a las necesidades y valores de las zonas urbanas. Precisamente, es fundamental iniciar desde su cosmovisión, desde sus creencias, sus actividades y sus necesidades como sociedad.

### **Evolución histórica de las sociedades bosquesinas**

El contacto entre lo rural y lo urbano creció progresivamente, los comuneros dentro de las zonas periféricas de Iquitos se desplazaron a zonas céntricas para poder comerciar lo que cultivaban dentro de sus prácticas hortícolas. Estas poblaciones no permanecieron aisladas

frente a las necesidades del capitalismo y la globalidad. Dentro de las ciudades, aprendieron a moverse de otras formas, a comunicarse y convivir de acuerdo a lógicas distintas. La gran necesidad de comerciar llevó al indígena a integrarse a las sociedades urbanas. Incluso las formas de vestimenta fueron incidiendo desde las ciudades hacia las sociedades bosquesinas. Aprendieron otras formas de construir sus casas, incluso adquirieron nuevos hábitos cotidianos (Gasché, 2011). Dentro de la historia es posible analizar la relevancia de la época colonial, que transformó al indígena en un sujeto moderno. El contacto entre lo urbano y lo rural, nuevamente contrasta entre lo *occidental* y la *alteridad*.

Los intereses de los habitantes de la Amazonía se alinearon con la economía nacional. Transitaron de sus propias actividades hortícolas a nuevos medios de producción económica. En este punto argumentativo, me resulta interesante articular el concepto de “*especialización*” que es utilizado por Jürg Gasché, pero también por Eric Wolf (1982) en su obra: “Europa y la gente sin historia”. Los bosquesinos al tomar contacto con el mercado nacional, lentamente fueron abandonando su producción heterogénea, dedicada a una gran variedad de cultivos, al igual que la fabricación de distintas herramientas, y pasaron a focalizarse en la venta de una sola mercancía. Por ejemplo, aquellos ribereños que se dedican a la pesca, prestaron su atención en la venta de pescado, y se especializaron económicamente en dicha mercancía.

En este punto, reflexiono que la *aculturación* es un concepto adecuado que permite visualizar un proceso que ha sido dominante desde la colonia. Los bosquesinos se han adaptado a lo urbano, moderno y occidental. Este contexto ha sido visible en otras partes de la región amazónica, sin embargo, al mismo tiempo que los bosquesinos se integraron a la sociedad urbana, también han mantenido sus actividades, rituales, creencias y valores sociales. La tensión entre ambas sociedades ha sido histórica, los integrantes de una comunidad indígena han tenido que negociar sus propias transiciones, y asumir nuevas identidades frente la presión de la nación. Esta no ha sido una realidad exclusiva del Perú, sino que ha sido reiterativa en otras naciones de América Latina, en donde los indígenas han tenido que pelear por su lugar, por su historia y por sí mismos.

## **Características geográficas del Perú**

Esta primera parte permite resaltar cómo fue el trabajo de Gasché en la Amazonía, dentro de un país tan diverso como lo es el Perú. Su trabajo sobre “Sociedades Bosquesinas”, es el resultado de varios de años de estudiar y reflexionar sobre qué es la vida urbana, y qué es la vida en las zonas rurales. Considero que desde su llegada, tuvo una gran curiosidad en entender cómo es el pensamiento indígena, qué es la filosofía indígena, y de qué forma es posible articular el discurso del desarrollo contemporáneo, con la potencialidad de los valores sociales bosquesinos. Esto a su vez lo llevó a resaltar, cuáles son y cuáles han sido los desafíos y obstáculos en donde prestan resistencia las poblaciones bosquesinas. A través de la historia, la figura del indio fue creada y asociada con principios primitivos, valores negativos, pobreza y subdesarrollo. Sin embargo, ¿qué es lo que existe dentro de su realidad?, ¿qué es posible aprender de otros razonamientos?

La realidad sociocultural amazónica actual posee siglos de historia prehispánica y colonial. Al igual que Brasil y México, comparten una historia en común a partir de 1492. Su geografía es igualmente diversa, en donde convergen la cordillera de los Andes, y la gran selva del Amazonas. Desde el norte hacia el sur del Perú, es posible encontrar un relieve geográfico accidentado, caracterizado por paisajes montañosos, desérticos, tropicales y subtropicales<sup>7</sup>. Aproximadamente, 76,6 millones de hectáreas, es decir un 60% del territorio peruano está ocupado por la Amazonía. Cerca de 36 millones de hectáreas, un 28% del territorio nacional está conformado por la cordillera de los Andes. Es importante agregar que, la compleja vegetación del Amazonas está directamente relacionada con los minerales que bajan de los Andes a través de los ríos y arroyos. Al ser suelos volcánicos, proveen nutrientes fundamentales para procrear la gran diversidad biológica que hoy en día alberga la selva peruana (Gasché, 2011).

Igualmente, Perú es un país rico en minerales y metales preciosos como el oro, la plata y el cobre. Desde la colonia, en el Virreinato del Perú, específicamente en la zona del Potosí, fueron extraídas grandes cantidades de oro y plata a través de la minería. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII, el mercantilismo fue un modelo económico dominante en Europa, que dictaba que la riqueza de una nación se centralizaba en la cantidad de oro y plata que

---

<sup>7</sup> Para desarrollar las características geográficas y climáticas del Perú, me remití al trabajo de José Dancé Caballero (2000), docente e investigador de la Universidad de San Martín de Porres en Lima, Perú.

poseía. Con esto, el imperio español desplegó su influencia territorial con la intención de extraer metales preciosos. De igual manera, la agricultura fue otra actividad económica preponderante que se focalizó en las haciendas coloniales. Dentro de la economía colonial, las poblaciones indígenas, además de los esclavos negros provenientes de África fueron la principal mano de obra<sup>8</sup>.

Tras la conquista del imperio Inca, se reorganizó a la población indígena con la finalidad de servir a los intereses del imperio español. El proceso de colonización significó la asimilación de un nuevo mundo para los nativos americanos, actualmente su herencia es visible y todavía se conservan trece familias lingüísticas en la zona de la amazonía peruana: Arahua, Cahuapana, Harakmbut, Huitoto, Jibaro, Pano, Peba-Yagua, Quechua, Tacana, Tucano, Tupi-Guaraní, y Zaparo<sup>9</sup>.

El nacimiento de los Estados-Nación modernos instauró un proceso de asimilación nacional, donde fue fundamental la creación de la identidad nacional en América Latina. Perú, Brasil y México comparten este mismo proceso, donde cada gobierno, a través de la historia, resaltó sus objetivos sociales en vías de integrar a aquellas poblaciones marginadas, o donde existían barreras lingüísticas importantes. Fue en este punto histórico donde los procesos de castellanización y de evangelización cobraron relevancia en las misiones del Estado nacional.

### **La educación intercultural: ¿Un puente entre sociedades?**

¿Cómo gobernar ante una diversidad sociocultural tan compleja? La conformación de un Estado se compone esencialmente por un territorio con fronteras claramente delimitadas, una población que habite dicho territorio, y un gobierno establecido. Sin embargo, las *diferencias* sociales han marcado un obstáculo para la construcción de una nación. En Perú, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), tuvo una gran influencia en la educación de las poblaciones indígenas, y desde la religión cristiana instauraron un esquema educativo focalizado a los valores religiosos, lo que censuró las actividades y creencias originarias. De igual forma, la

---

<sup>8</sup> Luis Arturo Campos Costilla (2018) realizó una investigación en Perú sobre el desarrollo de la minería en la sociedad colonial.

<sup>9</sup> IWGIA. Los Pueblos Indígenas en el Perú.

castellanización impulsó a estas poblaciones a negar su propia lengua en las zonas urbanas, y abandonarla progresivamente.

Por tanto, ¿cómo integrar a aquellas sociedades marginadas o discriminadas por la *diferencia*? La interculturalidad surge como un medio político que permite instaurar una imagen de tolerancia y respeto frente a otra cultura. La educación intercultural en ese sentido, plantea un esquema pedagógico fundado en la igualdad, sin embargo, ¿es una solución horizontal tanto para las sociedades indígenas, como la sociedad nacional? Las asimetrías son visibles entre ambos grupos, y la dominación de la sociedad nacional configura la vida de los pueblos originarios, entonces ¿hacia donde se dirige la interculturalidad? Partiendo desde una visión crítica de este concepto, Jorge Gasché indagó en diversas propuestas interculturales que educan desde un esquema intercultural dominante y occidental, que no alcanza los objetivos reales en vías de lograr una horizontalidad social.

Tras años de investigación en Iquitos, Gasché concluyó que para que una propuesta educativa intercultural logre sus cometidos, debe partir desde las propias vivencias de la comunidad. En este argumento central, señala que un niño indígena nace y se desarrolla observando y practicando las actividades que sus padres, los comuneros y los demás integrantes de su entorno realizan (Gasché, 2010). La infancia es un momento crucial de formación humana, dentro de la crianza convergen visiones, perspectivas, valores y creencias que moldean al niño. En esa fase pueden asumirse sensaciones y experiencias positivas de sí mismos, de su familia y de su lugar de origen (Gasché, 2010).

### **Una propuesta educativa alternativa**

De esta manera nace el Método Inductivo Intercultural a finales de 1980, ante la necesidad y el desafío de diseñar un nuevo modelo pedagógico en las comunidades huitoto y bora de la amazonía peruana. Con la colaboración de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep), la Confederación Indígena Amazónica del Perú, y el Instituto Superior Pedagógico Loreto (ISPL), Jorge Gasché presentó esta nueva propuesta educativa con la base de años de reflexión teórica y estudio sobre lo que conforma a la “sociedad tradicional”. El tenso contraste entre las sociedades urbanas y las sociedades bosquesinas, llevó a repensar cómo elaborar un esquema educativo que revalorara la identidad originaria, en consideración de la imperante influencia urbana, occidental y moderna a través de la historia.

La esencia de esta propuesta es su modelo directivo que enfoca la enseñanza desde adentro y hacia afuera, en lugar de traer una guía de elaboración, el MII necesita de la sociedad para poder nutrir su desarrollo fuera del aula. El niño, a través de la observación de su entorno, fomenta una parte creativa de sí mismo. Cómo crece una planta, cómo aparecen determinados insectos en una época del año, cómo es la lluvia, cómo es el olor de determinadas plantas, cómo son los cerros. A través de su propia visión, trae su cotidianidad y la comparte con sus compañeros, con su familia y sus maestros. Por otro lado, Gasché describe la relevancia del dibujo en los niños, el gusto que tiene un niño por representar su casa, su pueblo y a su familia. Esta integración de la vida en comunidad y la escuela, es fundamental para la formación temprana del niño, en es escenario el niño es testigo de la *vida* de su origen colectivo (Gasché, 2010).

Entonces, puede afirmarse que la *actividad social* es el eje central de esta propuesta<sup>10</sup>. Precisamente, como cité anteriormente, Gasché resaltó que la actividad dentro de las sociedades bosquesinas configura su vida local, estructura su propia visión y revela sus valores sociales, en contraposición con la vida urbana. Con esta base, los maestros inician una investigación de la localidad, en conjunto con las observaciones de los niños, la experiencia de la familia, y del saber-hacer de los comuneros. El orden que seguirá el maestro se registra en un “calendario sacionatural”, donde se organizan las actividades de los niños y comuneros de acuerdo a las fases lunares, y el calendario gregoriano. De igual manera, el mismo calendario esta ordenado de acuerdo a las épocas climáticas de cada estacional anual, y se vincula con los cambios de la flora y la fauna de cada zona. Siguiendo este orden, el maestro sabrá que clase impartir de acuerdo a la estación en la que se encuentren, y también podrá extender la información del calendario de acuerdo a los aportes de los niños.

Gasché (2010) sostenía que la educación de los niños no podía basarse únicamente en la verbalización de un hecho o una experiencia comunitaria, debía experimentarse de forma real para que el niño logrará explicitar lo que se encontraba implícito en su propia cotidianidad. Esto trae no solo la atención del niño, sino que implica un replanteamiento para la misma familia. Es posible que la experiencia de los padres no haya sido la misma que poseen sus hijos. El MII puede significar una revaloración profunda e íntima de una sociedad,

---

<sup>10</sup> La teoría de la actividad de Leontiev y la escuela histórico-cultural de Lev Vygotski fueron las grandes influencias de Gasché para la construcción de su propuesta.

que como refirió Gasché tras años de trabajo de campo en Iquitos, la tensión entre lo urbano y lo rural es imperante.

Las reflexiones y cuestionamientos de Jürg Gasché resonaron en otras partes de América Latina, donde de igual manera consideraban una perspectiva crítica de la interculturalidad más allá de la reivindicación política reflejada en la identidad cultural. La propuesta fue bien recibida en Brasil, particularmente en Roraima, y en Minas Gerais, en donde distintos académicos en conjunto con poblaciones indígenas lo comenzaron a trabajar. En el caso de México, posteriormente al año 1994 y con el surgimiento del zapatismo en el estado Chiapas, la propuesta del MII fue bien recibida, ya que compartía las mismas motivaciones políticas de los movimientos sociales y políticos a favor de la protección de los derechos de los pueblos indígenas en México. Años después, la propuesta llegó a otros tres estados de la República Mexicana: Oaxaca, Puebla y Michoacán, en donde el apoyo institucional del CIESAS y la UPN fueron fundamentales, al igual que la financiación del sector privado en el caso de la fundación W.K Kellog.

A continuación describiré cómo fue la llegada del MII en primer lugar a Brasil, principalmente en las zonas de la Amazonía brasileña en el estado de Roraima. Posteriormente, desarrollaré el recibimiento de la propuesta en México.

### **Un mundo indígena en Brasil**

La historia colonial de Brasil no fue muy diferente a la de otras naciones de América Latina. El tratado de Tordesillas dividió los territorios continentales que por un lado pertenecerían al imperio español, y por otro lado al imperio portugués. La América lusitana incorporó el mismo proyecto civilizatorio que la América hispana, en donde la iglesia fungió como la principal institución rectora de la civilización. La llegada de esclavos negros y blancos europeos comenzó a forjar nuevas identidades dentro del Brasil colonial. La agricultura fue uno de los principales sectores económicos de la colonia en América, esta actividad se desarrolló fundamentalmente en las haciendas o *fazendas*. Se transportaron negros esclavos provenientes de las costas occidentales del continente africano, y también se utilizó a los indios como mano de obra para el trabajo de la tierra y la minería. Se produjo un cruce de una gran diversidad de orígenes entre los negros africanos, los indios americanos y los blancos europeos, lo que a través de la historia dio el origen a la identidad nacional brasileña.

Pensar en la construcción histórica de cada nación en América Latina, permite entender las causas y consecuencias de los grandes desplazamientos migratorios a veces voluntarios y otras veces forzados. Pienso a su vez que la identificación con el territorio forma parte intrínseca de la identidad social en la historia. A pesar del surgimiento de la identidad nacional, y del despliegue de un proyecto civilizatorio común, muchas poblaciones indígenas principalmente en la zona de la Amazonía preservaron una gran diversidad de miradas y formas de vida ajenas a occidente.

A diferencia de otras partes del continente americano, en Brasil no se establecieron grandes civilizaciones como los mayas, los aztecas, o como los incas en los Andes. Brasil se caracteriza por ser un territorio de tierras bajas en América del Sur, donde las poblaciones que lo habitaron previo a la llegada de los portugueses, se desarrollaron de otras maneras. Forjaron vínculos comerciales y políticos, y se establecieron confederaciones, como por ejemplo la Confederación de los Tamoios. Al igual que otras naciones de América Latina, es posible debatir sobre la gran diversidad de identidades que pueden existir y han existido en un mismo territorio. La mayor presencia de pueblos indígenas se ubica en la zona de la Amazonía, en los estados de Amazonas y Roraima, y en la zona sur del territorio cerca de la frontera con Paraguay. Es importante mencionar también que dada la colonización en las costas de Brasil, existe una menor presencia de población indígena en esas zonas geográficas (Gersem dos Santos, 2006).

### **Opresiones históricas**

¿Cómo abordar en la actualidad las opresiones que han estado históricamente? Tras siglos de opresión sobre los pueblos indígenas, durante el siglo XX en Brasil, fueron agrupándose diferentes organizaciones civiles. A partir de la década de 1980, se formaron organizaciones informales que buscaron tomar presencia política, en vías de defender los derechos sobre los territorios, y en consecuencia del crecimiento industrial. Estas organizaciones civiles se crearon por jóvenes estudiantes indígenas, que fueron apoyados por diferentes ONG, la iglesia católica, y sectores progresistas de la academia. De esta manera, los pueblos indígenas a través del activismo político, comenzaron a forjar una relación diferente con el Estado, en donde se exige continuamente su reconocimiento (Gersem dos Santos, 2006).

En este marco social y político, considero relevante recordar el Convenio 107 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre “*Poblaciones indígenas y tribales en países independientes*” firmado en 1957, que fue un antecedente para la firma del Convenio 169 sobre “*Pueblos indígenas y tribales*” en el año 1989. Este instrumento jurídico de carácter internacional, tiene como principal interés velar por la situación y protección de los pueblos originarios. De esta manera, este Convenio incide de forma importante en la motivación política de muchas organizaciones para fundamentar sus acciones y reclamar la protección de derechos.

### **La educación intercultural: Introducción del Método Inductivo Intercultural**

Dada la diversidad social y cultural, en Brasil también ha sido necesario repensar cómo debe de ser la educación para una población que posee valores sociales diferentes, ¿cómo implementar un esquema pedagógico más adecuado a sus necesidades y su entorno? Las propuestas educativas alternativas están presentes en diferentes zonas de América Latina, y existen debates sobre cómo deben ser implementadas, y qué estructura es la que deben de tener. Si bien persiguen objetivos similares, hay propuestas que tienen profundas diferencias en sus esquemas básicos.

El Método Inductivo Intercultural es introducido en el estado de Roraima por Maxim Repetto, un docente e investigador chileno radicado en Brasil, formado en historia por la Universidad de Chile, y en antropología social por la Universidad de Brasilia. En la licenciatura se interesó por la formación histórica del estado chileno, y estudió cómo el pueblo mapuche participó en la formación del estado nacional. Posteriormente, en la maestría se focalizó en cómo las políticas indigenistas de Chile y de Argentina, en un mismo periodo al final del siglo XIX, se consolidan como estados nacionales a partir de la ocupación de pueblos indígenas en ambos países. Con el interés de continuar estudiando a los pueblos indígenas, se muda a Roraima en la Amazonía brasileña, en donde continuó sus investigaciones. En el año 2009, tiene la posibilidad de hacer el posdoctorado con María Bertely en el CIESAS México, en donde conoce con mayor profundidad su trabajo sobre el Método Inductivo Intercultural, y en esa misma estancia conoce a Gasché en el estado de Puebla.

A su regreso a Brasil, junto con una colega inician un proyecto del Ministerio de Educación en el cual comienzan a aplicar el MII con un equipo de doce becarios y en cuatro escuelas de la comunidad barata, comunidad malakayeta, comunidad kanoguanin y comunidad manoa. Si bien se enfocaron en trabajar con la actividad comunitaria como núcleo central del método, tuvieron grandes diferencias con la aplicación de la propuesta en México. En el caso de la explicitación de la actividad, se centralizaron en el análisis de la estructura de la actividad, y no tanto en la planeación de las cuatro columnas donde se sistematiza el territorio, el recurso, la técnica y el fin social. De igual manera, implementaron un sexto indicador que contemplara la salud y los problemas socio ambientales dentro del calendario sacionatural. Las enfermedades como la malaria en el Amazonas, y los incendios forestales en las épocas de sequías, forman parte del entorno y cotidianidad de las comunidades amazónicas, y de alguna forma es importante integrarlas a un calendario anual.

### **Segunda mitad del siglo XX en México**

Previo a describir la llegada del Método Inductivo Intercultural a México, considero relevante detallar el contexto social y político por el cual transitaba el país a partir de 1980. La historia es una herramienta relevante, la cual permite comprender los procesos sociales en los cuales se encontraban inmersos los pueblos indígenas. Desde la colonia, muchas poblaciones fueron desplazadas de sus territorios, por el principal interés sobre los recursos naturales en el nuevo mundo. La consolidación de un mundo globalizado en la era contemporánea, impactó en el modo de vida de sus sociedades. La llegada de empresas multinacionales, y la apertura de mercados internacionales reconfiguraron una nueva imagen global, en donde el neoliberalismo se posicionó como un modelo económico dominante a nivel internacional.

El neoliberalismo es una teoría político-económica que posee como antecedente al liberalismo económico cuyos principales exponentes fueron Adam Smith y David Ricardo. El neoliberalismo preserva algunos ejes de su antecedente, y sostiene que para lograr el bienestar del ser humano en una sociedad organizada, es necesario favorecer y no obstaculizar las libertades empresariales. Para lograr este cometido, es necesario que dentro se estructure y administre sus organismos centrales a favor del libre mercado. Desde la década de 1970, la apropiación de este modelo económico ha sido visible en muchas zonas económicas en el mundo. Se percibió fundamentalmente en la privatización de sectores

productivos, y en el abandono de la intervención estatal. Esto coincide a su vez, con la progresiva caída del Unión Soviética como un bloque hegemónico que dividía al mundo en dos polos políticos (Harvey, 2005).

El estado neoliberal en México inicia con el gobierno de Miguel de la Madrid en 1982, continua con la presidencia de Carlos Salinas de Gortari en 1988, y con Ernesto Zedillo en 1994. Las tres administraciones poseían una orientación política definida, se abandonó el papel del estado interventor, y se abrió camino al sector empresarial. La industria, no solo en México sino que en América Latina en general, ocupó *territorios* y reclutó mano de obra barata, principalmente de indígenas. Se produjo un clima político inestable, donde se exigía justicia social fundamentalmente en el sur de México, y en el año 1994, surge el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) como un movimiento armado, social y político radical. El territorio ha sido la esencia fundamental de los pueblos indígenas, por lo que el zapatismo demandaba la protección de sus derechos sobre la tierra, su libertad, y la protección de los derechos culturales originarios.

La apertura de los mercados comerciales, al igual que la producción industrial en el siglo XX fue notoria en México y Centroamérica. Un gran ejemplo de este hecho es la United Fruit Company que fue una empresa multinacional dedicada a la producción de frutas tropicales, fundamentalmente la banana. A través de vínculos gubernamentales pudo asentarse en las denominadas “repúblicas bananeras”, como Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, Honduras y Colombia. Esta misma presencia comercial fue notoria en el sur de México. Las políticas que perseguían la asimilación de las poblaciones indígenas, fueron sustituidas por el neoliberalismo, que integró al indio a través de las actividades económicas y la liberalización de los mercados nacionales. La agricultura como principal medio de vida de las poblaciones indígenas, fue lentamente desplazado como actividad comunitaria (Rosas; Llanos-Hernández, 2018).

El movimiento zapatista en el sudeste de México, surge como una respuesta al dominio económico, político y territorial que supuso el neoliberalismo como modelo global. El objetivo central del EZLN fue iniciar una revolución agraria, que protegiera los derechos de los campesinos sobre la tierra. En el discurso de este movimiento, reclaman siglos de lucha de los pueblos indígenas, donde pretenden representar y reformar el modo de vida de las comunidades originarias.

## **Educación en Chiapas - UNEM**

A raíz de esta revolución social en Chiapas, además de las reformas agrarias, iniciaron reformas educativas importantes en las zonas zapatistas del estado. Con la finalidad de consolidar la separación con el la Federación Mexicana, despidieron a los maestros oficiales que impartían clases en escuelas indígenas, y eligieron a jóvenes indígenas de las localidades para que educaran en las escuelas. Una gran grupo de maestros chiapanecos, de origen tzotzil, tzeltal y ch'ol se agruparon y formaron la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM). Considero interesante que la revolución que perseguía el zapatismo se focalizara en la educación, como un eje medular de desarrollo social, y de construcción identitaria. Es bajo este escenario histórico que es recibido el Método Inductivo Intercultural en México.

La educación en las zonas rurales del país ha estado a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), así como el Programa de Educadores para la Educación Indígena (PECI), sin embargo estas instituciones y organismos públicos afiliados a la Federación, no han prestado suficiente atención a la cuestión de la diversidad cultural. Este sector de la educación no ha propiciado una buena calidad de vida como proyecto social (Bertely; Nigh, 2007). Nuevamente, en el caso mexicano ha sido posible contemplar las observaciones de Gasché en Perú, donde una interculturalidad dominante se extiende en la educación de las zonas rurales. El esquema educativo oficial que es impartido en los pueblos indígenas, asume fuertes características de las zonas urbanas en donde se consolida el proyecto occidental (Calderón, 2013, en Bertely; Nigh, 2007).

En la globalización no solo se atribuyen características de índole económica, sino que también se extiende un comportamiento universal. Tal y como refiere María Bertely (2007), dentro de la educación oficial y con la llegada del neoliberalismo, existen objetivos rectores que llevan a los estudiantes a poseer “competencias globales”. Esto a su vez dificulta la integración de la *diferencia*, y se instaura como uno de los desafíos que han pretendido superar en Chiapas, y dentro de la práctica de la interculturalidad crítica (Walsch, 2010).

## **Método Inductivo Intercultural en Chiapas**

Con la formación de la UNEM en 1995, el Método Inductivo Intercultural ya estaba listo para ser recibido en el estado de Chiapas. Tal y como mencionó Gasché (2013) en sus

observaciones en Iquitos, la propuesta posee detrás una fuerte motivación política que es necesaria para que los estudiantes y maestros aspiren a aplicarlo en las localidades. Los fundamentos ideológicos del zapatismo y del MII coincidían en las vías de la revaloración cultural. Además del pilar filosófico, pedagógico y epistemológico, el MII tiene un pilar político anclado en el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que vela por los derechos de los pueblos indígenas a mantener y preservar sus culturas, formas de vida e instituciones propias (OIT, presentación, 1989).

El concepto *sintáctico* de cultura que propone Gasché para articular el método, es fundamental para cumplir los objetivos básicos con los que da inicio la UNEM. En la búsqueda de separarse del neoliberalismo, así como de revalorar la propia forma de vida de los pueblos indígenas, el concepto de sintaxis cultural retoma la profunda relación que tiene la sociedad con los recursos naturales circundantes, en ese sentido el *territorio* es básico para comprender este concepto medular de la propuesta alternativa (Bertely, 2007). En vías de visibilizar la cotidianidad indígena, y contrastar la educación oficial, la propuesta orienta al maestro a mirar la localidad, y educar con base en la colectividad indígena.

Así, la propuesta se desarrolló bajo la coordinación de María Bertely Busquets (†), docente e investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y por Stefano Sartorello docente e investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. En Chiapas, se ubicaron 27 zonas de aplicación de la propuesta (comúnmente conocidas como milpas educativas), y se organizó una coordinación estatal representada por: Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez, Sandra Ramos Zamora, Juan Guzmán Gutiérrez y M. Irma Gómez Hernández. Dentro del proyecto educativo, que posteriormente tuvo una extensión a otros estados de México, se estableció una gestión administrativa y financiera.

### **Introducción en otros estados**

Ahora bien, la expansión del MII a Oaxaca, Michoacán y Puebla no fue de interés para la fundación W.K Kellogg, sin embargo con su apoyo pudo ser recibido en otros lugares, que en conjunto con académicos y maestros que conocían las problemáticas en educación

intercultural en diversas zonas geográficas de cada estado, la propuesta pudo incidir con una mayor facilidad. Dentro de cada coordinación estatal, se agruparon parejas conformadas por un académico formado bajo la educación occidental, y un maestro o maestra indígena. El MII fue replicado en Oaxaca, bajo la supervisión de Érica González desde el CIESAS; en Puebla con Rossana Podestá desde la UPN, y en Michoacán con Ulrike Keyser, igualmente desde la UPN. Desde sus inicios, el método persiguió un desarrollo colaborativo y de coautoría que vinculara a académicos y maestros comunitarios, en donde desde ambas partes nutrieran la discusión tanto a un nivel teórico, como un nivel práctico, en función de aplicar adecuadamente una educación alternativa.

En el estado de Oaxaca, al igual que en otras partes de la República Mexicana, ya existían diversos antecedentes en la aplicación de propuestas de educación intercultural, algunas zonas ya poseían un contexto político y educativo apto para la aplicación del MII. En el estado se encuentra en vías de consolidación una huerta educativa escolar en la Colonia Campo Real dentro del municipio de Villa de Zaachila, relativamente cerca de la ciudad capital Oaxaca de Juárez.

Dentro del estado de Michoacán existen tres escuelas en donde se aplica la propuesta dentro del municipio de Cherán, y también en una escuela en el municipio de Nahuatzen. Dicha región dentro del estado se ha caracterizado como en otras partes de México, por poseer fuertes luchas sociales por lo derechos de los purépechas. En la búsqueda de fortalecer una identidad cultural sólida dentro de estos municipios, a partir de injusticias sociales históricas, el MII fue bien recibido y consolidado con el tiempo.

## **Puebla**

Ahora bien, como mencioné anteriormente el estado de Puebla es el eje central de mi investigación por lo que ahondaré más profundamente en su proceso. La propuesta fue recibida por Rossana Podestá (†) cuando se encontraba en la Universidad Pedagógica Nacional. Podestá nació en Montevideo en 1961, estudió lingüística en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y se formó posteriormente como antropóloga por la Universidad Autónoma Metropolitana. Inicia su camino profesional en Atlixco, donde se interesó fundamentalmente en los estudios de la sociolingüística. En la cercanías del volcán Popocatepetl, trató de profundizar qué tan importantes son las lenguas indígenas, y qué fuerza

poseen en estas zonas geográficas, a pesar de su cercanía con zonas urbanas.

Si bien su investigación inicial se focalizó en comprender la fuerza del náhuatl en los pueblos indígenas, también pudo tener contacto con rituales, prácticas y tradiciones que, al igual que la lengua, constituían una parte medular de la cultura de estas poblaciones. A su vez, en su interés de comprender la compleja cultura náhuatl, se fue introduciendo dentro de las escuelas, y así fue reflexionando: ¿Cómo se preservan las actividades, costumbres, y valores en el ámbito educativo?, ¿qué desafíos poseen estas comunidades? Su investigación la llevó a cuestionar qué papel tenía la escuela como institución fundamental de formación, y qué relación existía entre la escuela y la comunidad.

Su propio camino profesional la hizo repensar cómo son las realidades indígenas, y de qué formas se atienden sus necesidades, comenzando con la escuela como un centro medular de la sociedad. Tal como notó en sus observaciones, señaló que la escuela era un *injerto* urbano que no se ajustaba a la propia realidad local. Nuevamente, al igual que Jorge Gasché encontró un escenario contrastivo entre lo urbano y lo rural, en donde el concepto de bosquesino es adecuado para comprender que las realidades indígenas poseen otras lógicas sociales. Dentro de sus trabajos de investigación y a lo largo de su trayectoria, forjó una convicción política y académica que se vinculó estrechamente con los ideales del MII. Por esto, considero importante retomar sus investigaciones y sus enfoques metodológicos como un punto de partida en la introducción del MII en Puebla.

### **“Encuentro de miradas”<sup>11</sup>**

A manera de profundizar en las características culturales de las comunidades indígenas, en vías de entender su filosofía y su pensamiento, Podestá inicia un proceso de diálogo que resalta un contraste entre comunidades para analizar cuál es la fuerza cultural de las actividades y valores de un pueblo indígena a diferencia de las zonas urbanas. Para esto resaltó las diferencias y similitudes entre San Miguel de Eloxotitlán dentro del distrito de Tehuacán y Santa María Magdalena Yancuitlalpan en el distrito de Atlixco. Si bien ambas son comunidades nahuas, se encuentran a una gran distancia una de otra, incluso también la geografía de ambos distritos es distinta, por lo que a pesar de tener orígenes étnicos similares,

---

<sup>11</sup> Para ahondar en su perspectiva académica me remitiré al trabajo de Rossana Podestá: “Encuentro de miradas” publicado en 2007.

Podestá descubrió que poseían profundas diferencias. El nivel de acceso a Eloxotitlán es más reducido que a Yancuitlalpan, por lo que el contacto con lo urbano era menor, esto a su vez la llevo a comparar las experiencias escolares, ya que en Eloxotitlán los niños ingresaban a la escuela sabiendo únicamente náhuatl.

¿Cómo educar en la diversidad y frente a un esquema pedagógico homogéneo? Esta fue una cuestión central en la que se enfocó la autora, y en su libro “Encuentro de miradas” intenta repensar una forma de estimular la producción de sus propios conocimientos y valores para instaurar un modelo educativo más apropiado a sus propias realidades, tanto lingüísticas como culturales. La comprensión de su cultura es el primer paso para reconstruir los esquemas educativos, y para esto la autora centralizó el contacto con los niños, ya que a edades tempranas de formación, la expresión y observación de los niños permite identificar características genuinas de la cultura comunitaria. El reflejo del grupo social puede contemplarse dentro de la infancia.

### **Representaciones sociales**

El trabajo con los niños es oportuno ya que son creativos, observadores, e interactúan constantemente con el medio que los rodea. En el entorno indígena, reconocen su territorio desde la crianza temprana, donde ubican diferentes tipos de árboles, plantas, cerros, insectos y animales. Además, observan y aprenden toda actividad que realizan sus padres, abuelos y demás familiares en general. Las relaciones sociales entre los habitantes de la localidad, y a su vez la cotidianidad es asumida y reconocida desde la infancia.

¿Qué es una *representación social*?, y ¿por qué es importante retomar este concepto en la búsqueda de comprender las realidades indígenas? Podestá se remite a Serge Moscovici (1984), un psicólogo social rumano, quién definió el término de la siguiente manera:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social.

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (p. 474).

Moscovici señala la importancia de entender la representación social como un punto en donde confluyen lo psicológico y lo social. Tal como observó Podestá, en este concepto es posible

notar cómo los procesos y resultados mentales, tienen una relación directa con lo que se observa empíricamente, y de esta manera se le asigna un sentido individual o colectivo. Por esto, de acuerdo a la autora, es importante el trabajo sobre las representaciones sociales con los niños, porque permite indagar profundamente en los *procesos de sociogénesis* de estas representaciones, y cómo se transforman a través del tiempo adquiriendo diversos significados (pp. 66-67). Si bien hay trabajos de investigación que no abordan el trabajo con los niños debido a que son considerados como “sujetos en formación”, Podestá describe que la apertura de análisis dentro de la comprensión de estos sujetos, puede llevar a contemplar otras lógicas de las dinámicas culturales.

### **El Método Inductivo Intercultural y Rossana Podestá**

En su propia trayectoria académica reveló una curiosidad por descubrir la fuerza de una cultura. Durante años de trabajo de campo construyó sus propias reflexiones sobre las dinámicas sociales, fundamentalmente en el trabajo con las escuelas. Así, el Método Inductivo Intercultural al ser recibido por Rossana Podestá, es una propuesta educativa que se engarza desde diferentes ámbitos al trabajo de la antropóloga, fundamentalmente desde la fuerte motivación política que poseía, y también su enfoque crítico en vías de la revaloración de la propia cultura de las comunidades. De igual manera, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Secretaria de Educación cumplieron un papel fundamental en la extensión de la propuesta por el estado.

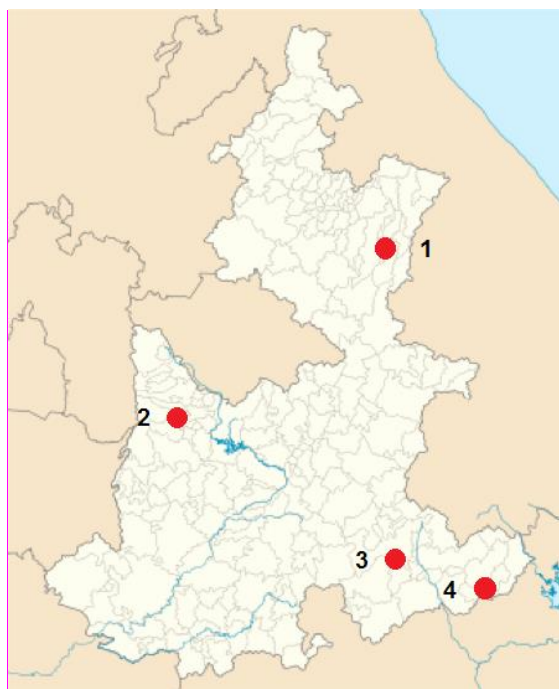
### Capítulo III

#### **La significación y la experiencia: principales herramientas teórico-metodológicas**

##### **Introducción**

En el siguiente capítulo presentaré la contextualización del universo de estudio que seleccioné, al igual que mi inmersión personal en el trabajo de campo, así como las experiencias y reflexiones de lxs maestros y maestras formados bajo el Método Inductivo Intercultural (MII). Tomando en consideración la contingencia sanitaria, desarrollaré la forma en la cual organicé mi investigación, explicitaré las estrategias que utilicé, y cómo, a pesar de la dificultad de hacer trabajo de campo presencial y continuo, pude aprovechar los espacios *online* para continuar trabajando. A su vez, analizaré las propias experiencias escolares, formativas y familiares de lxs maestros y maestras. En primer lugar, presentaré algunos datos biográficos generales con la finalidad de indagar en qué espacios escolares y no escolares se han formado, así como indagar sobre los contextos sociales y políticos de los que han participado. Considero que los contextos y espacios sociales experimentados permiten vislumbrar las condiciones en las que han aprendido e interpretan los saberes locales de sus pueblos. En segundo lugar, resaltaré los procesos de identificación que han tenido con los saberes recuperados desde el MII, los procesos de ambivalencia y la diversidad de códigos de significación que expresaron sobre el conocimiento tradicional.

En México, desde el año 2000, como lo referí en el capítulo II se han formado un número considerable de maestros con esta propuesta. En esta investigación me focalicé en dialogar principalmente con tres maestros y dos maestras que han tenido una amplia experiencia de trabajo, y que en consecuencia poseen una trayectoria personal sobre la comprensión y apropiación del núcleo del MII. Dos maestros, Jorge y David, son maestros zapatistas originarios del estado de Chiapas, y se consideran maestros autónomos por trabajar de forma independiente con respecto a la Secretaría de Educación Pública; por otro lado, en el estado de Puebla, dialogué con Isabel, María y Enrique, quienes son maestros oficiales y trabajaron en conjunto con la Secretaría de Educación Pública. En esta última entidad, pude hacer trabajo de campo presencial acompañando los procesos de formación, en las localidades de Tezhuatpec, Nealtican, San Pablo Tepetzingo y Ocotlamanic.



**Ubicación geográfica de algunas localidades en donde se realizaron procesos de formación:**

1. Tezhuatpec, Atempan;
2. San Buenaventura Nealtican;
3. San Pablo Tepetzingo, Tehuacán;
4. Ocotlamanic, Coxcatlán.

Mi interés por estudiar el Método Inductivo Intercultural, no obedeció por enfocarme en la educación intercultural, las políticas educativas o la estructura de las propuestas educativas alternativas. Sin embargo, es importante mencionar que, a lo largo de mi trabajo, abordaré de forma transversal aspectos sobre la estructura de la propuesta y sus alcances. Elegí estudiar este método, porque pretende retomar los conocimientos, saberes, actividades y trabajos comunitarios a través de una interesante metodología. Tomando la teoría de la actividad de Leontiev y la escuela histórico-cultural de Vygotsky, busca profundizar en la cotidianidad y experiencia de un sujeto en su localidad, exponiendo o explicitando los principales conocimientos locales. Este ejercicio que plantea el método es una forma de conocer otro tipo de racionalidades, u otras formas de comprender la naturaleza y sus dinámicas. La experiencia de los maestros en este sentido es interesante, ya que aglutina una serie de significaciones sobre lo que es la actividad para ellos, y sobre lo que han observado en sus propias vivencias.

Así, me fui adentrando a la propuesta y fui integrándome poco a poco a los diplomados de formación sobre el MII en donde acompañé las vivencias de los maestros. También pude visitar algunas localidades en donde es aplicada la propuesta. En el mes de

febrero del año 2020, visité la primera escuela que se localiza en Tezhuatepec, dentro del municipio de Atempán en la Sierra Norte del estado de Puebla. En esta visita, conocí a una maestra que se estaba formando con el método, y justo ese día estaba trabajando una actividad junto con los niños y padres de familia. Estaban cocinando tamales en varios grupos, y me llamó la atención que sobre las tapas de las cazuelas colocaban ramas de sauco en forma de cruz, de acuerdo con los padres de familia, esto es para evitar el mal de ojo, y que los tamales puedan cocinarse bien. El mal de ojo lo entendí como la forma de transmitir algo negativo a la comida por tener una mala mirada a la cazuela o al entorno. De alguna forma, el estado de ánimo es entendido como vehiculante a los alimentos que se están preparando. En mi reflexión, es importante la consideración de estos hechos, ya que el tamal es un alimento cotidiano en estas localidades, lo que la costumbre y la repetición los han llevado a tener ciertos cuidados a las actividades más comunes.



**Localidad de Tezhuatepec, Municipio de Atempán. Sierra Norte de Puebla.** Fuente: Meléndez, 2020.

Lentamente, fui estudiando los postulados básicos del método, y fue interesante identificar de forma presencial la articulación de la teoría de la actividad con la propia experiencia. En ese sentido me cuestioné lo siguiente: ¿Qué es importante aprender para una persona? ¿Qué es importante observar del medio que lo rodea? ¿Qué impacto tiene reconocer su cotidianidad? ¿Qué es lo que aprenden y qué significación posee en su experiencia? Para responder estas interrogantes, considero de gran importancia el que pude asistir a algunas localidades y observar las actividades que ahí se desarrollan, lo que me permitió comprender más fácil las dinámicas de la propuesta. Sin embargo, a finales de marzo de ese mismo año

comenzó la pandemia de COVID-19 a nivel global, lo que repercutió en el desarrollo de nuestras investigaciones como estudiantes de maestría. Por lo tanto, es necesario describir cómo fue mi proceso durante esta pandemia, qué medidas tomé y cómo pude sobrellevarlo.

### **Trabajo de campo en contingencia sanitaria**

La presente investigación se desarrolló durante la pandemia de COVID-19. El trabajo académico en las universidades públicas y privadas en México, tuvo que adaptarse a la evolución de la pandemia. Las clases en línea por diferentes plataformas fueron indispensables para que alumnos y maestros pudieran seguir trabajando. Si bien existen disciplinas que no tuvieron problema alguno con seguir las clases a distancia, algunas otras requieren de la presencialidad. En el caso de la antropología, como es bien sabido, el trabajo de campo que distingue a nuestra disciplina se desarrolla fundamentalmente de manera presencial. Estar en el campo de forma prolongada nos permite recolectar información más profunda. Sin embargo, dada la contingencia sanitaria global, debimos adaptar nuestras investigaciones a las medidas designadas por las autoridades de la Secretaría de Salud, al igual que las decisiones de las autoridades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. A continuación, describiré como fue mi experiencia en el trabajo de campo en este contexto, y presentaré el planteamiento de mi investigación en consideración de la pandemia de COVID-19.

### **Una pandemia a nivel global**

Recuerdo que, a finales del 2019 e inicios del 2020, había leído varias noticias sobre el descubrimiento de una enfermedad en la ciudad de Wuhan en China. Yo me encontraba con mi familia durante las festividades de fin de año y era un tema de conversación no tan importante en esos momentos, podía ser una noticia más de lo que sucedía en el mundo. Se comentaba que parecía ser una “nueva” enfermedad, que tenía características diferentes a las de una gripe común, o un resfrío común. Parecía que transcurría la vida con normalidad, hasta que en el mes de febrero y marzo comenzaron a ser más constantes las noticias sobre contagios en Europa de un supuesto virus procedente de China. Recuerdo los primeros casos de turistas contagiados en Italia y España que en pocas semanas fueron el origen de brotes incontrolables en Europa. A las semanas los miembros de la Unión Europea comenzaron a

cerrar fronteras terrestres, e igualmente se suspendieron los vuelos nacionales e internacionales. Se divulgaban imágenes en los noticieros o en redes sociales de las vías públicas de grandes ciudades como Madrid, Roma, París, Londres y Berlín. A pesar de todos los esfuerzos de tratar de evitar los contagios en un inicio, el virus se propagó por el mundo con una fuerza descomunal.

Recuerdo que, al escuchar las lamentables noticias de los muchos fallecimientos en España, en el mes de marzo del 2020 se dieron los primeros casos en México, concretamente en la ciudad de Puebla. A pesar de tratar de controlar y limitar los viajes nacionales e internacionales, la movilidad era el principal origen de los brotes, por lo que, en los meses de abril, mayo, junio y julio del año 2020, muchos países tomaron la decisión de cerrar de manera preventiva sus fronteras y, únicamente, se permitía el ingreso de ciudadanos nacionales o extranjeros que tuvieran residencia. Se dieron los casos de muchas personas que no podían regresar a sus países de origen, debido a que las aerolíneas suspendían los vuelos, y los gobiernos en conjunto tuvieron que tomar medidas de cooperación para que las personas pudieran regresar.

En Puebla a partir de marzo, las universidades, escuelas, empresas, industrias, bares, restaurantes y organismos públicos comenzaron a cerrar. El *home office* fue la principal herramienta de muchas instituciones para poder continuar con sus labores. Sin embargo, no muchas empresas pudieron aguantar y se empezaban a ver locales en renta por toda la ciudad. Si bien hubo personas que pudieron sobrellevar la pandemia a distancia, muchas otras tenían que salir a la calle forzosamente para poder obtener un ingreso. Comenzaban los debates sobre cómo continuar con la vida si no se podía salir a la calle, cómo vender si no hay personas que circulen. Algunos restaurantes continuaron con normalidad, ya que incluso desde antes de la pandemia las aplicaciones por celular permitían pedir comida a domicilio, lo que no significaba un problema. Muchas personas tuvieron que adaptarse a una forma de vida diferente, con el riesgo constante de contagiarse o contagiar a los demás.

El ámbito educativo fue una de las grandes incógnitas, ya que al principio de la pandemia no se tenía claridad en qué momento los niños y jóvenes de todos los niveles regresarían a clases. En un inicio se pensaba comúnmente que la pandemia no duraría mucho, y que podía superarse en unos meses, por lo que tentativamente en el caso de México, la Secretaría de Educación Pública manejaba algunas fechas como posible regreso a las aulas,

sin embargo, la pandemia empeoró progresivamente, lo que puso en duda realmente el momento en el que se volvería a clases, o cuándo incluso se podría regresar a una “normalidad” que permitiera la convivencia cercana.

### **El Método Inductivo Intercultural y la COVID-19**

El desarrollo de la propuesta antes de la llegada de la pandemia se caracterizaba por ser absolutamente presencial. Dentro del estado de Puebla, en las regiones de Teziutlán, Huauchinango y Tehuacán, los maestros se formaban semanalmente en grupos, en donde aprendían a sistematizar la estructura de una actividad comunitaria, para poder trabajar un saber práctico con los niños. Posteriormente a dar clases en la escuela, los maestros debían iniciar una investigación sobre el entorno de la localidad. Tomaban contacto con padres de familia, vecinos y comuneros, en función de profundizar en las características de las actividades más comunes que se realizan. En la experiencia de algunos maestros esta era una difícil labor, ya que requiere de tiempo y dedicación, al igual que tomar constante contacto con las personas del pueblo. Las actividades presenciales y la comunicación eran fundamentales para el desarrollo de la propuesta.

Con la llegada de la pandemia el MII se paralizó. Si bien el método tiene una diferenciación significativa con la educación escolar oficial, existe una relación directa con la escuela. La decisión de la Secretaría de Educación Pública de suspender las clases, inicialmente, limitó el trabajo con la propuesta, aunque meses después algunos maestros decidieron retomar los trabajos con los niños. Es importante señalar también que en algunas comunidades la COVID-19 no llegó con tanta fuerza, algunos maestros no escucharon tantos casos de fallecimientos o de contagios, como lo fue en la región de Huauchinango. Sin embargo, lamentablemente en otras regiones como en Teziutlán, se elevaron las cifras de contagios y fallecimientos, lo que limitó la continuidad de la propuesta.

A través de una iniciativa por parte de la coordinación de las Milpas Educativas, se pensó en seguir los diplomados de forma *online*. Con esto, los maestros continuaron formándose en el método semanalmente, y algunos maestros, con las medidas necesarias, pudieron salir al campo con los niños en función de continuar con los saberes prácticos comunitarios. Es interesante que, en algunas experiencias, la propuesta con los niños fue muy positiva, ya que a pesar de que las escuelas estuvieran cerradas, la enseñanza comunitaria se

pudo desenvolver exitosamente. En parte por el constante encierro, se requería que los niños pudieran realizar actividades al aire libre, pero una de las preocupaciones constantes de los maestros era que en estas actividades no se respetara adecuadamente la distancia necesaria.

¿Cómo continuar la educación de un niño en este contexto? Dada la contingencia era importante pensar urgentemente una forma de darle continuidad a la educación con el temor de enfrentarse a una gran deserción escolar en un futuro. La propuesta de “Aprende en Casa” fue una solución provisoria para esta situación, sin embargo, algunos maestros relataban que para los padres era una carga más, ya que debían trabajar y por otro lado atender la educación de sus hijos. En ese sentido “Milpas Educativas COVID-19” también ha sido una adaptación para poder continuar trabajando sobre el MII. Para algunos maestros, la crisis de la pandemia ha sido una buena oportunidad para focalizar la atención en las actividades con plantas medicinales, y aprender cómo sobrellevar algunos síntomas de la enfermedad. En los diplomados esto llevó a reflexionar en la siguiente pregunta: ¿Qué es necesario aprender de acuerdo al entorno en el que vivo? Pienso que la pandemia, en ese sentido, desarrolló el método de otra forma, lo que permitió observar algunos otros matices en el núcleo de la propuesta, y al estar cerradas las escuelas, se pudieron profundizar aún más las diferencias entre la educación escolar tradicional y lo que propone el MII.

### **Análisis de riesgos**

El trabajo de campo nos expone a diferentes riesgos dependiendo de la selección de las zonas de estudio. Es responsabilidad de cada investigador evaluar qué riesgos pueden existir, y con ello pensar cómo evitar exponerse a situaciones de alto peligro. Además de la pandemia de COVID-19, hoy en día en México, casi en cualquier estado de la República existen zonas con altos índices de delincuencia. El crimen organizado, narcotráfico, secuestros, balaceras, robos, son algunos de los riesgos inminentes que enfrenta un antropólogo en México al salir a trabajo de campo. Si bien existen zonas donde es más seguro estar por tiempos prolongados, hay lugares que requieren de una importante consideración y análisis de riesgos.

Susann Vallentin Hjorth, antropóloga del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de la Ciudad de México, publicó un artículo en 2018 que tituló: “Evaluación y reducción de riesgo en el trabajo de campo”. La autora describe la importante evaluación que debe hacer todo antropólogo sobre las zonas geográficas donde

desea trabajar. A su vez señala que, si bien el trabajo de campo simboliza un *rito de paso* para cualquier antropólogo, no se deben menospreciar los peligros que puedan existir en diferentes zonas. Incluso advierte a pensar cuáles son los riesgos aceptables que está dispuesto a enfrentar un investigador, ya que el darse cuenta tardíamente de que las zonas seleccionadas poseen un alto índice de peligrosidad, el cambiar de zona de estudio puede representar un problema para un proyecto de investigación.

Hjorth (2018) plantea algunas estrategias para poder disminuir las probabilidades de riesgo que puedan existir en una localidad. Si bien las zonas de estudio donde decidí realizar trabajo de campo presencial no son áreas de alto riesgo de criminalidad, ha sido importante tomar en consideración algunas estrategias que la autora invita a reflexionar, fundamentalmente en función de la continuidad de contagios de COVID-19 como un riesgo no solo para mí como estudiante, sino para mi propia familia y, con igualdad de importancia, para los miembros de las localidades.

### **Planeación del trabajo de campo**

Esta contingencia nos llevó a pensar, como estudiantes, qué posibilidades podíamos tener de hacer trabajo de campo presencial, o por otro lado manejar plataformas digitales para recolectar información. Inicialmente, fue muy importante seguir la evolución de la pandemia en México, ya que al principio se limitó rígidamente la movilidad. Constantemente era necesario observar los cambios en el semáforo epidemiológico. La iniciativa de las Milpas Educativas COVID-19 me dio la posibilidad de dar seguimiento a distancia y, de forma constante, al trabajo de los maestros. Igualmente, la llegada de las vacunas y la importante reducción de contagios durante algunas semanas permitió tener una mayor confianza para realizar diplomados presenciales de forma más segura, pero siguiendo las medidas sanitarias correspondientes. A todos los diplomados se llevó alcohol en gel, se dispuso sobre el uso de cubrebocas obligatorio en todo momento, la sana distancia entre las personas dentro de los salones, y procurar desinfectar constantemente las sillas y mesas que se utilizaron. Por otro lado, yo como estudiante usé cubre bocas quirúrgico todo el tiempo, al usar el transporte público, o incluso al tener contacto con los maestros.

Si bien pude realizar trabajo de campo de forma presencial en las regiones de Teziutlán y Tehuacán, no pude hacerlo de forma prolongada, dado que los maestros también

se enfrentaban al regreso a clases presenciales después de un año de estar a distancia, lo que dificultó programar visitas a las escuelas. De igual manera, en algunas localidades se presentaron elevadas cifras de contagios, que alcanzaron a algunos docentes, lo que me llevó a aplicar las entrevistas en línea. Considero que para todo estudiante ha sido necesario analizar el contexto (Van Brabant, 2010, en Hjorth, 2018) al igual que realizar un análisis situacional (Van Brabant, 2000; Mertus, 2009, en Hjorth, 2018) para que en primer lugar comprendamos los diferentes peligros que puedan existir en nuestras zonas de estudio, y en segundo lugar identificar a los actores que puedan estar relacionados con la investigación y que puedan correr el riesgo de contagiarse.



**Localidad de Ocotlamanic, Municipio de Coxcatlán. Región de Tehuacán. Sierra Negra al sur del estado de Puebla.** Fuente: Meléndez, 2021.

No pude enfocarme totalmente en los objetivos iniciales de mi investigación, en los cuales buscaba estudiar y analizar los impactos de la aplicación del Método Inductivo Intercultural, en algunas zonas geográficas del estado de Puebla, con la finalidad de profundizar en la naturaleza de un saber tradicional. La dificultad de estar en las localidades de forma prolongada me llevó a redireccionar la investigación, y me enfoqué en profundizar en la historia de vida de algunos maestros que poseen una amplia experiencia en la aplicación de la propuesta. La construcción de la subjetividad de cada miembro de los diplomados, me permitió contrastar sus experiencias de vida y contemplar cómo el retorno a los valores sociales, saberes prácticos y actividades locales tienen un lugar en su identidad. Por esto, la entrevista *online* fue el principal medio de contacto, pero algunas veces fue difícil

comunicarme con ellos debido a la falta de conexión a internet en las zonas rurales.

En el trabajo de campo, un investigador se enfrenta a la intersección de diferentes temporalidades (Peláez, 2020). En mi caso, la pandemia me llevó a contemplar la situación en la cual se encontraban algunos maestros, la carga de trabajo debido al regreso a clases, la presión por regresar después de un año de encierro, la falta de conexión a internet o la cantidad de contagios que puedan persistir en las escuelas por el reingreso. Por otro lado, seguir las decisiones tanto de las autoridades sanitarias a nivel nacional, como de las autoridades de la universidad. Como estudiantes también se nos presenta la responsabilidad de manejar con cautela el trabajo de campo presencial, o bien analizar las posibilidades en función de continuar la investigación con el medio *online*.

### **Una investigación cualitativa *online* y presencial**

#### Entrevistas *online*

Las plataformas digitales fueron mi principal medio de comunicación con los maestros que trabajan con el Método Inductivo Intercultural. Encontré que esta era una forma segura de poder continuar con mi investigación, sin embargo, dado que en un inicio me focalicé en profundizar en las historias de vida, no pude ahondar lo suficiente, por lo que posteriormente decidí enfocarme en las experiencias y narrativas de lxs maestras y maestros. Igualmente, no pude profundizar en la realización de las actividades locales o comunitarias de manera presencial. Las actividades con los niños y los maestros me podrían brindar más información sobre cómo es percibido el trabajo cotidiano, y qué significación puede poseer en su subjetividad. Sin embargo, entablar varias conversaciones con los maestros me permitió indagar, de forma relativamente constante, sobre sus experiencias en la propuesta, y cómo la han vivido desde su propia perspectiva. Incluso, noté que el trabajo por plataformas digitales permitía a la otra persona sentirse tranquila en la relatoría de sus ideas e historias, no sentían presión alguna, como a veces se observa en algunas entrevistas por la presencia de una grabadora, o por el nerviosismo de no confiar o no conocer bien a la otra persona. Percibí, de alguna manera, que el estar frente a una pantalla permitía a la otra persona sentirse tranquila, y expresarse con calma. Este medio me dio la posibilidad de generar la confianza necesaria y un camino idóneo para elaborar un buen trabajo.

La etnografía como técnica de recolección de información siempre ha sido un tema de debate entre los antropólogos. Se ha cuestionado sobre cuál es la forma o la posición correcta que debe tener un etnógrafo para poder recolectar información, qué distancia debe mantener con sus informantes o colaboradores, cuál es la mejor forma de dialogar con ellos. Las sociedades se encuentran en constante evolución, por lo que las formas de relacionarse también se transforman. En esta era digital surgen nuevos debates sobre cómo nos relacionamos, y de igual manera se replantean las formas típicas de hacer etnografía (Díaz de Rada, 2010, en Domínguez, 2012). En retrospectiva, hoy en día los medios de comunicación a través de plataformas digitales constituyen espacios sociales de relacionamiento, que integran la propia cotidianidad de los seres humanos. El vínculo entre lo tecnológico y lo social ha creado una hibridación de las relaciones sociales, y precisamente esta hibridación condiciona el comportamiento de los sujetos y redefine las formas de crear sociedades. (Domínguez y Álvarez, 2012). En este sentido, la entrevista *online* no representó algo totalmente extraño con las personas con las que trabajé, fue un medio muy oportuno de comunicación que significó un espacio más de socialización.

Dada la contingencia sanitaria tuve que realizar una “etnografía mixta” (Domínguez, 2012). Esta puede ser una derivación de la etnografía multilocal en donde recolecté información a través de entrevistas *online*, pero también de forma presencial en los diplomados. Ambas formas fueron complementarias y me permitieron recolectar información de una forma más dinámica y constante.

#### Observación participante – Trabajo de campo presencial

Como señalé en un inicio, a pesar de los repuntes de la pandemia, a partir de los meses de agosto y septiembre del 2021, la vacunación permitió que el semáforo epidemiológico en el estado de Puebla pasara de amarillo a verde, lo que facilitó las instancias de trabajo de campo presencial. Mi participación dentro de los diplomados fue activa en algunas ocasiones, si bien observé el trabajo y escuché las planeaciones y participaciones de los demás, también me integré parcialmente, e incluso comenté mi punto de vista dentro de los mismos diálogos. La observación participante entendida como una técnica de recolección de datos, en la cual es posible observar a los actores dentro de “escenarios naturales”, me permitió comprender qué categorías son las que lxs maestros y maestras dialogaban de forma central (Labov 1976;

Marshall y Rossman 1989, en Jociles 2018). Si bien sobre la gran mayoría no conocí la cotidianidad de su día a día, la narrativa de sus experiencias me permitió indagar de igual manera en ciertas categorías centrales. ¿Cómo han sido sus procesos de identificación con la actividad/conocimiento/trabajo, como motor del Método Inductivo Intercultural? ¿De qué formas se articulan sus experiencias familiares con el aprendizaje e identificación de un conocimiento tradicional? ¿Qué detona la ambivalencia como un proceso íntimo de validación o negación del conocimiento tradicional?

### **Principales categorías analíticas**

Una vez culminado el trabajo de campo comencé a ordenar la información recolectada. Como describí anteriormente, dada la pandemia y la limitada conexión a internet de algunos maestros, fundamentalmente los de Chiapas, no pude tener una comunicación continua que me permitiera construir historias de vida. Si bien comenzaba a preguntarles sobre diferentes aspectos de sus vidas desde la infancia hasta la adultez, sus trayectorias laborales, escolarización, dinámicas familiares, no fue suficiente comunicación para componer las bases de una historia de vida de forma más amplia. Sin embargo, pude notar que el factor primario que más abundaba en la información era la experiencia. Por lo tanto, decidí trabajar de forma simultánea a partir de este concepto. En cada entrevista traté de que las preguntas fueran similares, así podía encontrar un contraste entre cada experiencia, facilitando también la categorización temática. Al final noté que cada diálogo era naturalmente diferente, a pesar de que el orden de las entrevistas fue más o menos igual. De esta manera reflexioné en diferentes categorías que me permitieran construir el análisis de la presente investigación. Además del concepto de experiencia, consideré profundizar en los conceptos de significación, presentación y ambivalencia.

### **Experiencias de vida y narrativas**

El concepto de “experiencia” trabajado por Victor Turner y Edward Bruner (1986)<sup>12</sup> es fundamental para elaborar un anclaje metodológico reflexivo que me permita vislumbrar tanto sus propias trayectorias de vida y profesionales, pero también realizar un ejercicio de

---

<sup>12</sup> “The anthropology of experience” libro editado por Victor W. Turner y Edward M. Bruner en 1986.

reflexión personal sobre los procesos de identificación con los conocimientos tradicionales, así como también comprender la resignificación de estos con el paso de los años.

Edward Bruner y Victor Turner se remiten al trabajo de Wilhelm Dilthey, quien fue un importante filósofo alemán del siglo XIX, y asentó un antecedente para la construcción de la “antropología de la experiencia”. En su obra describe que: “la realidad sólo existe para nosotros en los hechos de la conciencia dados por la experiencia interior” (Dilthey, 1976, p. 161). Sumergirse en un hecho social puede significar profundizar en un espacio complejo. Sin embargo, la categoría de experiencia puede ser un herramienta teórico-metodológica muy oportuna, tal como refiere Bruner (1986) en la experiencia no se incluye únicamente las respuestas cognitivas de las personas, en donde se manifiesta la lógica o la razón, sino que también se proyectan emociones, sentimientos, sensaciones, y perspectivas que forman parte de la persona. Siguiendo al autor, la experiencia no es únicamente una verbalización racional, sino que representa una imagen y una significación sobre la realidad: “La experiencia vivida, como pensamiento y deseo, como palabra e imagen, es la realidad primaria” (Bruner, 1986, p. 5). Cada experiencia es única y engloba una diversidad de códigos de significación, y el contraste en cada experiencia permite contemplar las diferentes percepciones que se tienen de la realidad.

Consideraré adecuado ordenar las experiencias de la siguiente manera. En primer lugar, desarrollaré los datos biográficos de cada maestro y maestra, presentaré de dónde vienen y algunos datos generales, posteriormente resaltaré los principales códigos de significación que cada uno atribuye para describir el conocimiento tradicional, como por ejemplo las dinámicas familiares y personales, su formación y escolarización, experiencias de migración urbana, entre otros. En el caso de los maestros chiapanecos incluiré sus experiencias dentro del zapatismo como un movimiento político formativo en sus trayectorias personales. Pienso que este contraste entre un maestro autónomo y un maestro oficial, formado en otro estado de la República Mexicana, puede ser interesante en función de notar las diferencias y similitudes en cuanto a la significación del conocimiento tradicional y de su propio origen identitario. En este punto argumentativo me parece adecuado incorporar al análisis el concepto de “ambivalencia” propuesto por Jürg Gasché (2008)<sup>13</sup>. En esta categoría el autor trata de

---

<sup>13</sup> 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. Artículo publicado en el libro Educando en la diversidad cultural (2008).

reflexionar sobre los impactos de la sociedad nacional en sus propios valores, creencias y actividades cotidianas en su propia interioridad. La modernidad surge como un ideal seductor en sus vidas y el “progreso” como una aspiración absoluta. En esta intersección, el indígena se encuentra dividido en dos sociedades, cuando visita la ciudad por cuestiones laborales, actúa de acuerdo a determinadas reglas de comportamiento, sin embargo, cuando retorna a su localidad se reintegra a los valores y conductas locales. ¿Por qué es importante considerar este concepto en el análisis de una experiencia de vida? Es una pregunta que probablemente pueda responderse desde diferentes ángulos, pero yo considero que este concepto es importante en vías de notar la integración de los valores locales dentro de sus propias experiencias y narrativas.

### **La significación en la experiencia**

Si bien el concepto de significación puede ser abordado desde diferentes enfoques teóricos, yo continúo con la misma propuesta de Bruner (1986) que siguiendo el trabajo de Dilthey (1976) sostiene que es a través de la memoria del pasado que se adquiere significado de una experiencia.

La experiencia y el sentido se encuentran en el presente; el pasado era un recuerdo, una reproducción; y el futuro estaba siempre abierto, vinculado por la expectativa y la potencialidad. Sin embargo, la experiencia presente siempre tiene en cuenta el pasado y anticipa el futuro. Lo que mantiene unidos el presente y el pasado es un significado unitario, pero ese significado no reside en algún punto focal fuera de nuestra experiencia, sino que se mantiene en la experiencia y constituye las conexiones entre ellos (Dilthey, 1976, en Bruner, 1986, p. 8).

La significación ocurre en un momento de auto reflexividad, en donde el sujeto puede observar su propia vida, sus experiencias, pero es en el tiempo presente en donde cobra sentido y se puede observar de una u otra manera las coherencias e incoherencias de la propia experiencia.

Aunque la vida es un flujo, nunca podemos experimentar ese flujo directamente porque cada momento observado es un momento recordado. La sucesión temporal no puede experimentarse como tal, porque la propia observación del tiempo fija nuestra atención e interrumpe el flujo de la experiencia, dando lugar a periodos de reflexividad en los que la mente es “consciente de sí misma” (Bruner, 1986, p. 8).

En lo particular considero que esta es la riqueza del concepto de experiencia y de significación dentro de la línea argumentativa de Edward Bruner. Si bien es un concepto

imperfecto y discutible, la experiencia vivida, de acuerdo al autor, es el factor primario de la realidad. La significación es una descripción meramente subjetiva de cada sujeto, que puede brindar información más cercana de cada representación que este posee del mundo circundante.

### **La “presentación” y la subjetividad**

Desde otro ángulo, recupero la categoría de “presentación” trabajada dentro del interaccionismo simbólico de Erving Goffman (1961)<sup>14</sup>. Es importante la consideración de la presentación de los actores sociales en función de su contexto social y político, la migración, sus dinámicas familiares y la ambivalencia. En el caso de los maestros zapatistas, su formación política incide en la apropiación de las actividades y conocimientos tradicionales dentro de sus propias trayectorias de vida. La motivación política, como pilar del MII, brinda legitimidad de sus valores, acciones, creencias y dinámicas sociales. En el caso de los maestros y maestras oficiales, existen casos de migración del pueblo a la ciudad, lo que condiciona sus propias trayectorias y la concepción de la resignificación de los conocimientos tradicionales. En muchos casos el desplazarse a la ciudad puede llevar a tomar una posición negativa de lo propio, y asumir nuevas conductas, necesidades y valores sociales. El objetivo del MII en este sentido es crear un conflicto interno, que pueda llevar a recordar, reconocer y visibilizar su propio origen.

Erving Goffman (1961) en su trabajo “la presentación de la persona en la vida cotidiana” hace énfasis en que ligado a la categoría de presentación, el actor social siempre cumple un *rol* determinado, y que en este rol el mismo actor puede identificarse dentro de la sociedad. Goffman cita a Robert Ezra Park (1950) quien sostiene que:

Probablemente no sea un mero accidente histórico que el significado original de la palabra persona sea máscara. Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol. Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos (Park, 1950, p. 249).

---

<sup>14</sup> Me basé en el trabajo de Regina Martínez Casas (2007) sobre la resignificación cultural entre los otomíes urbanos en Guadalajara, en donde retoma el trabajo de Erving Goffman (1961) para analizar la “presentación” de los actores sociales en relación de su contexto de interacción, como el lugar físico, actores involucrados y sus coyunturas socio-históricas.

Considero que escuchar la experiencia de una persona, puede significar escuchar su presentación, y con esto el rol que esa persona cumple para sí misma, para su familia, para su trabajo y su sociedad. El concepto de experiencia trabajado por Victor Turner y Edward Bruner (1986) es adecuado en función de profundizar en la gran diversidad de significaciones que puede atribuirse al conocimiento tradicional a lo largo del tiempo. El contexto social, el desarrollo desde la infancia, el pasaje por la adolescencia, la formación política, las dinámicas familiares y la ambivalencia pueden ser códigos importantes para determinar el lugar que posee un significado en su experiencia. De acuerdo con Edward Bruner (1986) la experiencia puede ser entendida como el momento en que se capta la realidad, o en palabras del autor, cómo se presenta la realidad a la conciencia de acuerdo a la propia trayectoria del actor social. Precisamente por esto, es fundamental analizar las expresiones a través de las cuales la experiencia toma forma, y en este trabajo me focalicé principalmente en las narrativas como formas de expresión principal. Bruner (1986) señala que ninguna expresión es aislada o estática, en este caso, las narrativas como una forma de expresión se subsumen a muchas actividades procesales, acciones enraizadas a una situación social o cultural, y también condicionadas a una época histórica determinada<sup>15</sup>.

Puede afirmarse, entonces, que esta investigación se centra en la subjetividad de los actores sociales. La subjetividad y la reflexividad son categorías fundamentales para el análisis. Este no es un trabajo concretamente psicológico, sin embargo, retomo algunas herramientas teóricas de la psicología para poder vincular los resultados obtenidos en el trabajo de campo. En relación a la subjetividad, me gustaría citar un fragmento del trabajo de Armando Capote González, un investigador cubano que describe que:

Por medio de la categoría subjetividad se destaca el hecho de que la realidad tiene un componente constitutivo que incluye a las personas de manera integral, y esto quiere decir, su existencia material junto a su mundo interno (Capote, 1998).

Considero que, en las diferentes formas de concebir el conocimiento tradicional, es donde puede seguir profundizándose desde un punto de vista epistemológico qué es el conocimiento, qué es lo que hacemos y cómo nos relaciona con lo demás y con nosotros mismos.

---

<sup>15</sup> Edward Bruner (1986) publicó un ensayo titulado “Experience and It’s expressions” en el libro “Anthropology of experience”. En este ensayo invita a reflexionar sobre las “expresiones” como un concepto clave que enmarca a la experiencia.

## **Ambivalencia**

Como lo fui señalando anteriormente, el concepto de ambivalencia se encuentra subsumido en las categorías que recién he mencionado, es un concepto que permite profundizar analíticamente en la interioridad de los sujetos. En primer lugar, sería oportuno tratar de definir qué es la ambivalencia, para esto me gustaría citar un extracto del trabajo de Daryush Shayegan (1996), quien fue un filósofo iraní y explica de una forma brillante esta noción teórica.

Nosotros, gente de la periferia, vivimos en la hora de los conflictos entre los diferentes bloques de conocimientos. Estamos atrapados en la falla de mundos incompatibles que se repelan y se deforman mutuamente. Asumida con lucidez y sin resentimientos, esta *ambivalencia* nos puede enriquecer, amplificar los registros del conocimiento y ampliar la gama de la sensibilidad, pero evacuada del campo crítico del conocimiento, esta misma *ambivalencia* provoca bloqueos, mutila la mirada y desfigura, como en un espejo quebrado, la realidad del mundo y las imágenes del espíritu (Daryush Shayegan 1996: 9).

La ambivalencia supone el sentido de pertenencia sobre diferentes mundos. Todos poseemos un grado ambivalencia, y más aún con la creciente migración e intercomunicación global que existe en la actualidad. Dejamos un lugar para formar parte de otro, incluso integramos nuevos elementos a nuestra propia identidad. En algunas ocasiones después de estar muchos años fuera de nuestro lugar de origen, regresamos y reapropiamos esquemas que ya conocíamos. La ambivalencia puede definirse como una contradicción en donde tratamos de negociar nuestra identidad frente al espacio social en el que nos encontramos.

Tal y como describe Shayegan (1996) comprender la ambivalencia permite ampliar nuestra sensibilidad y nuestra conciencia sobre qué posición tenemos del conocimiento aprendido, y en qué lugar buscamos ubicarnos. Esta categoría teórica permite analizar las experiencias, en muchos casos la relación entre la ciudad y el pueblo ha generado una sustitución de valores sociales (Gasché, 2008). Existen conocimientos que dejan de practicarse, porque se adquieren nuevos deseos y necesidades. Cada sujeto tiene un acercamiento diferente a sus propias contradicciones y bajo este choque entre “bloques de conocimientos”, ¿qué lugar ocupa el conocimiento tradicional en la experiencia de las personas?

### **¿Qué es el conocimiento tradicional?**

Ahora bien, el objetivo central de este análisis es dar cuenta de la diversidad de significaciones que puede poseer el conocimiento tradicional. Intentaré indagar en cuál es la presencia del conocimiento tradicional en las propias experiencias de lxs maestros y maestras y qué concepción se ha creado del conocimiento desde diferentes códigos de significación. El trabajo de León Olivé (2015) es un buen punto de partida que abona a la discusión sobre las definiciones que posee el conocimiento. Retoma la noción de “Epistemologías del Sur” de Boaventura de Souza Santos (2009) para complejizar la mirada sobre el mundo más allá de occidente.

Olivé destaca que es innegable la relevancia del conocimiento científico y tecnológico en una gran diversidad de campos como la economía, la industria, la educación, la medicina, los servicios de transporte, entre otros. El avance en la tecnología informática y digital es un buen ejemplo que podemos ver diariamente. Algunos autores hablan sobre estas transformaciones, como el economista Jeremy Rifkin (2014) en su trabajo: “La sociedad de coste marginal cero”. Los teléfonos celulares, las aplicaciones y la expansión del internet están llevando a un cambio de paradigma global y a una nueva “economía colaborativa”. Esta nueva era de tecnología digital comienza a transformar la vida social del ser humano, y el conocimiento científico y tecnológico se ha posicionado de forma hegemónica. Olivé (2015) plantea la necesidad de reflexionar sobre las diferencias entre el conocimiento tácito (conocimiento práctico) y el conocimiento explícito (conocimiento codificado), este contraste es el centro de la discusión. Es muy notorio ver el desarrollo que poseen las empresas multinacionales gracias a la difusión del conocimiento científico y tecnológico. Este tipo de conocimiento facilita el progreso de muchas industrias. Sin embargo, Olivé hace énfasis en la utilidad que poseen los conocimientos tradicionales dentro de las economías latinoamericanas, así como en otras partes de la periferia global.

Uno de los problemas centrales sobre el análisis del conocimiento tradicional, es que se estudia desde las bases de la ciencia occidental y no desde su propio contexto social y cultural. La propia cosmovisión del saber es fundamental para comprender, desde un punto de vista epistemológico, cómo y por qué ha sido creado ese conocimiento (Carrillo, 2006, en Olivé, 2015). De acuerdo con el autor, este mismo problema ha llevado a una interpretación dudosa e incierta no solamente de lo que se entiende por conocimientos tradicionales, sino

también sobre qué es el conocimiento en sí. Es por esto que es importante precisar cómo es definido el conocimiento tradicional, a través de las muchas formas en que es interpretado. Esto a su vez puede conllevar a una mejor divulgación y producción del conocimiento dentro de una sociedad (Olivé, 2015).

### **El conocimiento personal<sup>16</sup>**

Nuevamente vuelvo a retomar la discusión central que plantea León Olivé. Por un lado, el conocimiento explícito busca codificar todo conocimiento objetivamente, un buen ejemplo son las enciclopedias que ordenan toda la información de acuerdo con determinados campos temáticos. Por otro lado, la perspectiva “basada en la práctica” describe que el conocimiento se produce a partir de la acción, por tanto, este tipo de conocimiento resalta una continuidad más allá de la objetividad, una conexión entre lo tácito y lo explícito. De acuerdo con el autor y siguiendo su línea argumentativa describe que: “el conocimiento no es una entidad objetiva separada del sujeto y de la acción humana, sino que se trata de una práctica humana social y culturalmente constituida” (pp. 70-71).

Olivé cita a McIver, Lengnick-Hall, y Ramachandran (2012) y reflexiona que el conocimiento entonces, más allá de ser un objeto definido, es un “proceso dinámico que se manifiesta en el acto mismo de conocer y en la interacción de agentes con el mundo” (p. 72). Es por esto la relevancia de comprender la relación que existe entre el sujeto y sus acciones cotidianas, ya que el saber en este contexto adquiere elementos personales o subjetivos, y así el conocimiento se presenta indeterminado. Michael Polanyi (1962) propone en este sentido la noción de “conocimiento personal”, en donde añade precisamente elementos personales a la noción clásica de conocimiento objetivo o explícito. Propone comprender la idea de que “todo sujeto que conoce activamente se constituye con el objeto conocido”. Por el contrario, plantea que si todo conocimiento es comprendido únicamente de forma objetiva, sin la interacción de un sujeto, “sería imposible la construcción del conocimiento científico a partir de ideas, suposiciones o intuiciones” (Virtanen, 2010, en Olivé, 2015, p. 73).

---

<sup>16</sup> Polanyi, Michael. (1962). *Personal Knowledge: Towards a post-critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.

## Capítulo IV

### **Los códigos de significación ligados al conocimiento: Jorge López, David Domínguez, Isabel Gutiérrez, Enrique Sánchez y María García**

#### **Introducción**

En el siguiente capítulo presentaré el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Como lo mencioné en el capítulo anterior, el objetivo primario de este análisis es profundizar en los diversos *códigos de significación* que cada maestra y maestro atribuyen al conocimiento tradicional. El conocimiento puede ser definido y comprendido a través de múltiples formas, y en diferentes fases de la vida. En algunos casos, los conocimientos son aprendidos desde la infancia, y se reapropian en la juventud y la adultez. La formación política zapatista, en algunos casos, genera una significación relevante en cuanto a su valor de uso. Desde la esfera femenina y la esfera masculina, se definen múltiples perspectivas sobre cómo puede ser entendido y aplicado un conocimiento práctico. Existen conocimientos que pertenecen en mayor medida a la esfera femenina y otros de igual manera a la esfera masculina. Los fenómenos de migración también impactan en la significación del conocimiento, ya que el desplazamiento del pueblo a la ciudad genera un cambio de necesidades. Cada uno ha definido el conocimiento desde diferentes posiciones, por lo que procedí a sistematizar las experiencias y reflexiones en códigos de significación, esto permite ahondar en las formas en las que el conocimiento puede ser concebido a partir de su propio valor de uso local.

#### **Biografías, trayectorias, experiencias y códigos de significación**

Conocí a las maestras y maestros en los diplomados de forma personal. El primer diplomado al que asistí de forma presencial fue en San Buenaventura Nealtican el día 20 de julio del 2021, ese día pude conocer al maestro Jorge. Fue la primera reunión que tuvieron los maestros de las regiones de Huauchinango, Teziutlán y Tehuacán después de varios meses de confinamiento por la pandemia. Ese día también retomé el contacto con la maestra Isabel y pude conversar un poco con ambos en algunas ocasiones. Este fue mi primer contacto con el Método Inductivo Intercultural en donde aprendí sus bases prácticas, las fases de la planeación y elaboración de las actividades. Me resultó muy interesante que en el caso de los

maestros de Chiapas había grandes diferencias en cómo realizar determinadas actividades, como por ejemplo el cultivo de la milpa. Debido a la geografía montañosa del estado de Chiapas, deben adaptarse a la inclinación del terreno para poder cultivar. A diferencia de otras zonas, como es el caso de Nealtican, el terreno es plano lo que facilita el cultivo y la cosecha de alimentos.

El primer día del diplomado se retomó el origen histórico de la propuesta. Conversaron sobre las bases teóricas con las que se posiciona Gasché, la teoría de la actividad de Leontieff, la escuela histórico-cultural de Vygotsky y el materialismo histórico de Marx. Se focalizaron en el concepto de comunalidad, y cómo es percibida por cada uno de los maestros. Algunos comentaron que no fue fácil integrarse a la comunidad para poder elaborar las planeaciones. Los padres de familia y los comuneros son importantes para poder validar las actividades que el maestro buscó llevar a cabo.

El segundo día del diplomado visitamos la parcela de una campesina de la localidad, en donde pudimos desyerbar una nopalera que es una actividad cotidiana que realizan los niños y sus familias. En esta actividad pude integrarme un poco más con lxs maestros y maestras. Jorge me pudo contar las diferencias que notaba entre Nealtican y su pueblo en Chiapas. Existen plantas que crecen de forma silvestre en el territorio de Nealtican, como por ejemplo el nopal, a diferencia de Chiapas que al ser un clima húmedo nacen naturalmente otro tipo de plantas. Ese día conversamos bastante sobre el nopal en la parcela, pero también cuando regresamos a clasificar la información recolectada. Cuando yo ayudé a desyerbar, una maestra me comentaba que había que tener mucho cuidado cuando se caminaba entre los nopales, me explicaba que esta es una planta a la que hay que tenerle respeto, si no la respetamos cuando pasamos por ahí nos pica fácilmente. Es interesante notar que cuando uno está cerca de un nopal es posible darse cuenta de lo agresiva que es, es una planta llena de espinas que necesita tratarse con mucho cuidado. Una maestra me decía que es una planta que se enoja con facilidad, y en este punto fui comprendiendo los significados que se le atribuyen a las plantas cuando se puede hacer una actividad en el campo. De alguna forma se entiende que las plantas tienen un carácter determinado y al realizar las actividades el sujeto debe actuar de determinada manera, dependiendo de la planta o el terreno.



**Trabajo en nopalera. San Buenaventura Nealtican.** Fuente: Meléndez, 2021.

Cuando regresamos al salón, comenzaron a clasificar la información de la actividad para ordenar la planeación. En primer lugar, analizaron el recurso, se fueron preguntando sobre el nopal, cuáles son sus características. En segundo orden hablaron sobre el territorio, qué tipo de plantas silvestres crecen alrededor del nopal, qué es lo que cultivan en otras parcelas colindantes, qué tipo de animales circulan por ahí, con qué animales hay que tener cuidado. En un tercer momento hablamos sobre las técnicas, qué tipo de herramientas utilizamos, y cada cuanto se debe realizar dicha actividad. Por último, discutimos el fin social de la actividad, para qué desyerbar una nopalera, por qué es importante que la parcela esté en buenas condiciones, qué beneficios tiene el nopal para la localidad en general. Esta distinción de cada secuencia es relevante en función de plantear las preguntas a los niños, en donde se relaciona el recurso, el territorio, la técnica y el fin social. De forma creativa se puede preguntar a los niños para que respondan de acuerdo con sus propias experiencias.

Así por primera vez pude conocer el Método Inductivo Intercultural en la práctica pero también en la pedagogía. Pude comprender más profundamente el concepto sintáctico de cultura al que hace alusión Gasché (2008). Intentando definir lo que es la cultura, Gasché se centra en comprender la relación que posee la naturaleza con la sociedad, y cómo la actividad es un indicador de su propia visión cultural. Esos mismos días el maestro Jorge me pudo comentar cómo empezó su formación en el MII, y también sobre su propia vida en Chiapas. Algunas semanas después tomé contacto con él para poder seguir platicando a través de plataformas *on line*.

**Jorge: “Aprender y divulgar los conocimientos tradicionales es para que no vengan a engañarnos desde fuera”**

El maestro Jorge López es originario del Municipio de Chilón en el estado de Chiapas, muy cerca de la selva Lacandona y de la ciudad de Palenque. Si bien él nació y creció ahí, sus padres no provienen de Chilón, migraron de otras partes de Chiapas. Su madre es de origen Tseltal y su padre es Ch’ol. Jorge aprendió ambas lenguas y el castellano al mismo tiempo. Él me contó que su padre buscó tierras en la selva Lacandona para poder trabajar. Cuando era niño tuvo más cercanía con la familia de su padre en donde pudo aprender desde una edad temprana la lengua Ch’ol, pero por cuestiones de discriminación su padre siempre inculcó a Jorge a aprender el castellano. Cuando ingresa al preescolar existía un fuerte menosprecio por hablar una lengua indígena, por lo que desde niños a muchos se les negó la posibilidad de hablar su lengua. Precisamente por estos choques iniciales con la escuela, Jorge decía que él y sus amigos desde niños fueron rebeldes, generaron resistencias para ir y adaptarse a la escuela, pero era obligatorio asistir para todos los niños y también era obligatorio seguir las instrucciones de los maestros que enseñaban.

Infancia y adolescencia

Jorge describe que para él ese momento de la infancia fue una fase de la vida muy importante, porque no solamente se aprende a leer y escribir, sino que también el niño a partir de los 6 y 7 años comienza a formar progresivamente una identidad. Él recuerda que en la escuela les comenzaban a exigir que aprendieran de memoria el himno nacional mexicano, los obligaban a copiarlo en el pizarrón y memorizarlo, tenían que aprenderlo para la hora de la salida. Entonces en algunas ocasiones los encerraban en la dirección para que lo aprendieran, y un día me contó que rompieron la ventana para escaparse de la escuela. Al final lo que Jorge y sus compañeros querían era escaparse. Una de sus tías era muy cercana a él, y lo que le gustaba hacer cuando se escapaba de la escuela o saliendo de la escuela, era ir con ella a cuidar a los borregos y trabajar su parcela.

En su localidad la gran mayoría de los niños no usaban calzado, y hasta el quinto grado de la primaria no utilizó zapatos, muchos usaban chanclitas por el calor que hace en esas zonas de Chiapas. Pero en ese año, él y otros compañeros fueron seleccionados para integrar la escolta de la escuela, por lo que fue obligatorio comprarse zapatos. Con las

chancas no suena el pie sobre el piso cuando marchaban, entonces los comenzó a usar, pero no lograba adaptarse a su uso. Desde niños fueron obligados a integrarse a ciertas reglas sociales formadas desde la escuela. De acuerdo con el sistema educativo, debía seguirse un comportamiento ideal en cuanto a la vestimenta, la identidad, el trabajo y la lengua. Jorge fue formando un sentimiento de resistencia cuando era niño, en la escuela se daba cuenta que debía ajustarse a los lineamientos de la institución, que eran muy diferentes a los que él fue aprendiendo desde su casa. Aprender sobre ganadería y agricultura era algo cercano para él y fue por esto que desde una temprana edad orientó sus necesidades y valores a lo que él veía en su familia.

En la adolescencia comenzó a estudiar con la telesecundaria, este era un sistema que consistía en quince o veinte minutos de clases por televisión, y posteriormente debían de responder un cuestionario. Él decía que tenían algunos problemas de comprensión de los cuestionarios, y algunas veces se atrasaban en contestar. Posteriormente dejaron de tener antena parabólica, y ya no pudieron continuar con las clases de telesecundaria, entonces comenzaron a leer libros a tiempo completo, así me contó que fue entendiendo lo que era leer y responder a las preguntas de clase. Hubo maestros que sí los apoyaron y los trataron de impulsar a que comprendieran los principales temas de los libros. El hermano de Jorge que se llama Martín ingresó a la Unión de Maestros para la Nueva Educación para México (UNEM) en Chiapas, y le pasó un libro a Jorge que fue muy importante para su formación en aquel momento, este libro se titula: “Las 5 tesis filosóficas de Mao Tse-Tung”. Era un libro sencillo de leer, muy claro y de a poco comenzó a leer otros libros, pero de igual manera el trabajo en la milpa le tomaba tiempo. No había internet, y pocas personas tenían televisión, así que fue creciendo con el trabajo en el campo, y con la curiosidad de leer.

### Dinámicas familiares

Muchos desertaban de la escuela, y Jorge tuvo la intención de desertar, porque lo que más le gustaba era trabajar el campo y el ganado. Lo que a él le daba felicidad era montar a caballo en el potrero y meter a los caballos en los corrales. También se iba con su tía a pastorear a los borregos y les gustaba mucho pasar tiempo con ella, porque lograba entender el gusto que ellos tenían por el trabajo con el campo, y por esto no le daban tanta importancia a los estudios en la escuela. Con ella aprendieron a cultivar, les explicaba cómo había que cortar la maleza

en las parcelas. Pero el principal trabajo al que se dedicó Jorge fue a domar caballos, con su hermano y su padre aprendió a lazar los caballos, y a la edad de 12 años ya sabía montar bien e incluso a utilizar la soga. Desde esa edad, su padre les encomendaba responsabilizarse de un caballo, por lo que siempre hubo una identificación importante con estas actividades. Durante un tiempo se dedicó a traer caballos a su localidad para domarlos y las personas le pagaban por este trabajo. Para el trabajo en el campo el caballo es de gran utilidad para el transporte o pastoreo de muchas cabezas de ganado.

El aprendizaje de todo este tipo de actividades requería tener ciertos conocimientos básicos, en el caso del ganado conocer el comportamiento de los caballos para poder domarlos, las enfermedades dentro del ganado, las tareas de cuidado de un animal grande. El padre de Jorge les inculcó muchos de estos conocimientos en el caso de la ganadería. Por otro lado, aprendió diversos conocimientos sobre la agricultura con su tía que trabajaba la tierra constantemente. La familia fue fundamental para transmitir ciertos conocimientos tradicionales en la vida de Jorge, que incluso hoy en día continúa trabajando.

### Formación docente

Su juventud también fue conflictiva, cuando ingresa al bachillerato él comienza a ser más crítico de las enseñanzas de los maestros. Empezó a trabajar con puercos y crianza de ganado y se dio cuenta que la escuela no le aportaba las herramientas necesarias para sus proyectos personales. Los últimos semestres del bachillerato tenían que elegir una orientación profesional, podían dedicarse a la contabilidad, enfermería o a la docencia rural, y Jorge tomó la decisión de seguir la docencia rural. Muchos maestros a los años de haberse formado como docentes, aspiraban a ingresar a la Secretaría de Educación Pública, la familia de Jorge quiso que compitiera por una plaza, pero en ese momento su hermano Martín lo invitó a que trabajara en la UNEM. Su hermano pudo ver las habilidades que tenía Jorge en el campo y con el ganado, por lo que pensó que sería muy bueno su conocimiento para la enseñanza de lo que en ese entonces buscaba el zapatismo. De alguna manera, el zapatismo coincidió con las propias críticas que poseía Jorge hacia la educación oficial, la actividad productiva para él era la base social de las localidades indígenas, y era fundamental para el zapatismo que buscó construir su propia autonomía.

Así fue como Jorge se fue adentrando en la UNEM. Conoció a otros maestros que también integran hoy en día el trabajo con el Método Inductivo Intercultural en Chiapas. Se fue formando en la etnografía como una herramienta básica para conocer la cotidianidad social y cultural de las localidades en donde trabajaba. De igual manera, elaboró auto etnografías para preguntarse qué es lo que hacen en su localidad, cómo lo hacen y cómo lo han hecho a través de varias generaciones. Estas nuevas ideas llevaron a los integrantes de la UNEM a reflexionar sobre su formación en la escuela, y también a preguntarse qué es la educación, y qué es lo “debe” enseñarse. Esta formación llevó a Jorge a darse cuenta por lo que pasó en el colegio de bachilleres, y cómo simplemente memorizar y escribir no aportó algo real en su educación.

### Zapatismo

Jorge fue formando su propia identidad política a lo largo de su vida, el movimiento zapatista que surge en 1994 es un hecho que cristaliza, de alguna manera, todo el proceso que muchos maestros chiapanecos vivieron desde sus infancias. Me resulta interesante analizar que el zapatismo, más allá de ser un posicionamiento político frente al estado, también es un modo diferente de apropiarse los conocimientos que han aprendido a lo largo de los años. Jorge desde su infancia generó una resistencia a la escuela y a una mexicanidad obligatoria. Él tenía un gran gusto por trabajar el ganado y la tierra junto con su tía y sus padres, de alguna forma él veía en su infancia una diversión en esa actividad, y en su juventud se apropió de los conocimientos locales para poder subsistir, vio ese trabajo como una economía rentable y un modo de vida. Cuando lo invita su hermano Martín a la UNEM, le recomienda leer “Las 5 tesis filosóficas de Mao Tse-Tung”, una obra importante durante la fundación y construcción del partido comunista en China, fue en ese momento cuando empieza a delimitar y madurar su posicionamiento político.

Considero que en estas experiencias de vida es importante retomar el concepto de “autonomía”, particularmente de los maestros chiapanecos que transitaron por un movimiento político más definido en el estado de Chiapas. La autonomía puede resaltarse como un código de significación relevante, ya que es el medio por el cual las personas construyen sus propias experiencias desde un ángulo político, social y cultural. Cesar Enrique

Pineda<sup>17</sup> (2021) señala que la autonomía *es una relación de poder* (p. 11). Más allá del estado, es una forma de independizarse de un poder dominante, por lo que se busca una reconfiguración social y política alternativa. Puede significar de igual manera un proceso de reconstrucción de capacidades, competencias y estructuras locales. Es facilitar una autorregulación que permita a los individuos tomar sus propias vidas, y de reproducir sus propios lineamientos políticos. En resumen, cuando se habla de autonomía podría hablarse de asumir un poder propio que redirija la organización y reproducción social (p. 11-12).

El maestro Jorge, a pesar de ser maestro y colaborar en la formación dentro del MII, continúa siendo campesino, y desde la autonomía ha construido una noción propia de lo que significa el conocimiento tradicional para él. Un día me dijo que la importancia de aprender y divulgar los conocimientos tradicionales es para que *no vengan a engañarnos desde fuera*.

Puede ser que un día llegue un profesional de las ciencias sociales, o cualquier otro científico a decirnos qué es lo que debemos hacer, o cuáles son las formas correctas dentro del conocimiento. Precisamente hay una visión dominante que por momentos controla nuestras acciones y nuestras decisiones (Jorge, 2021).

La autonomía en ese sentido vuelve a aparecer como un recurso de autogobierno que delimita las propias capacidades y valores que posee una sociedad. Si bien revalorar un conocimiento tradicional puede fomentar el arraigo territorial, para Jorge es importante considerar la agroecología también, como una alternativa en la producción agrícola, y finalmente lograr una subsistencia o autosuficiencia.

### Agroecología

Una cuestión que es recurrente en relación a los pueblos indígenas en todo México, es que se habla de desnutrición. La desnutrición por falta de buena alimentación, o por el exceso de algunos alimentos que pueden ser azucarados. Incluso hoy en día se habla de los altos índices de obesidad en México. El maestro Jorge me comentó algunas reflexiones sobre estos aspectos. En su formación dentro del zapatismo estudiaron derechos humanos, se encontraron con los derechos a la libertad de expresión, y también con el respeto a la diferencia cultural. Dentro de este derecho a la diferencia debe rescatarse las propias formas

---

<sup>17</sup> Alicia Hopkins y César Enrique Pineda Ramírez compiladores. (2021). *Pensar las autonomías. Experiencias de autogestión, poder popular y autonomía*. México: Bajo Tierra A.C.

de alimentación que poseen los pueblos indígenas. ¿Realmente puede hablarse de desnutrición de forma generalizada dentro de los pueblos indígenas?

Ahí nosotros tuvimos que estudiar mucho y capacitarnos más sobre los derechos humanos, un poco en las garantías individuales y derechos humanos, el derecho a la diferencia, derecho a expresarte, y entonces cuando vimos esto que había muy poca tolerancia en la escuela, y nosotros nos dábamos cuenta que los niños tienen derecho de vivir y adaptarse y alimentarse como se vienen desarrollando (Jorge, 2021).

Se encontraron que en Chiapas existe un alto índice de desnutrición en niños, pero como muchos maestros convivían cerca de ellos, podían darse cuenta de cómo vivían y qué alimentos consumían.

Creo que un compañero maestro había trabajado como promotor de salud, y les mandaba a hacer un diagnóstico, y resulta que la gran mayoría, 95% de los niños desde su escuela tenían un déficit de nutrición. Y él decía, pero estos niños corren y se trepan en los árboles, y no les pasa nada, están fuertes, pero para las mediciones de los centros de salud están desnutridos, y todo eso también nos permitía para dialogar y analizar sobre nuestras condiciones en cómo estábamos, ¿realmente estamos desnutridos o más bien tenemos otro tipo de alimentación? (Jorge, 2021).

Cuando el maestro Jorge menciona que “no deben dejarse engañar”, es comprender que sus formas de nutrición basadas en los alimentos agrícolas son importantes y forman parte de su cotidianidad.

Entonces nosotros también empezamos como a cuestionarnos y analizar esto, entonces decíamos bueno qué vamos a hacer, porque tenemos que seguir cultivando nuestras parcelas, tenemos que seguir cultivando nuestro maíz, lo importante es que no se agote con lo transgénico, porque en Chiapas hubo fuertes políticos, y había apoyos para el campo, pero eran fertilizantes, productos químicos. De alguna manera había como una guerra detrás, una guerra silenciosa, no sé si esos estándares del centro de salud querían darnos a aceptar que estamos desnutridos y tenemos que consumir otro tipo de alimentos, o en realidad la política venía de que acepta el desarrollo económico que, pues tiene que ver con los fertilizantes y los agroquímicos, y la semilla mejorada (Jorge, 2021).

Dentro de la misma autonomía, el zapatismo buscaba mantener su producción sin el consumo de fertilizantes y agroquímicos. Precisamente en el MII se enseña a respetar la tierra, y las formas de cultivar, ya que esto incide en una buena producción de alimentos, ergo una buena alimentación. La significación del conocimiento tradicional puede traducirse en la búsqueda de un fin social en este caso, que es la agroecología como una alternativa para la producción económica. Hoy en día, es sumamente criticada la producción de alimentos transformados genéticamente a nivel global. La necesidad de abastecer a grandes poblaciones, llevan a las

industrias a acelerar los procesos de producción, en donde se pierden las lógicas y dinámicas del cultivo y de la cosecha.

### La subsistencia

El MII busca revalorizar los elementos personales, culturales y sociales de un individuo, a través de la explicitación de su entorno. Todas aquellas actividades tradicionales de un pueblo se retoman desde la infancia, para dar cuenta de su fin social. Sin embargo, en Chiapas muchos pueblos indígenas todavía mantienen muchas de estas actividades tradicionales, por lo que percibí, de alguna manera, ya se “practicaban” los fundamentos del MII. Los conocimientos tradicionales ya eran algo valorizado por la mayoría de sus miembros.

Es la lucha del zapatismo lo que nos llevó a pensar la educación, pero lo que sabíamos hacer era trabajar el campo, la tierra, y pues como que por ahí empezamos. Anteriormente hablabas mucho del rescate cultural, entonces pensábamos qué es lo que se está perdiendo, qué es lo que vamos a rescatar, qué vamos a fomentar, entonces era hacer ollas de barro, trabajar la cerámica, trabajar el café, yo trabajé sembrando arroz, y eso es lo que venimos haciendo. Pero era como buscar ser autosuficientes, era lo que hablábamos mucho en esos tiempos, ser autónomos es ser tener una autosuficiencia agroalimentaria, y era como el fuerte ahí (Jorge, 2021).

El conocimiento tradicional ya era algo valorizado en su entorno, porque su uso en diferentes ámbitos les ha permitido subsistir, y de alguna acercarse a la autosuficiencia. En el caso de la medicina tradicional, Antonella Fagetti (2011) señala que “la medicina tradicional es parte de ese saber que le ha permitido a la humanidad sobrevivir” (p. 137). Cada sociedad en el mundo durante el paso del tiempo se enfrentó a problemas cotidianos diferentes, dependiendo de su localización geográfica, sus condiciones climáticas o sus esquemas sociales. Los conocimientos tradicionales son una forma de interpretar el mundo de acuerdo a diversas experiencias, y de esta manera subsistir en un contexto determinado.

### **David: “La ampliación del conocimiento es la ampliación de la identidad”**

El día 26 de julio del 2021 pude asistir a un segundo diplomado presencial que fue en un internado en la ciudad de Tehuacán. Ese día pude conocer a David quien fue uno de los colaboradores que dirigió el diplomado esos días, y también fue uno de los maestros que trabajó durante años en la formación dentro del Método Inductivo Intercultural en el estado de Puebla. David Domínguez es originario del norte del estado de Chiapas, muy cerca de

Tabasco. Es hijo de padres indígenas y es hablante de la lengua Ch'ol al igual que toda su familia. En su localidad un gran porcentaje de la población es hablante del Ch'ol, el castellano solo es utilizado cuando salen de pueblo.

### Dinámica familiar y formación

David, al igual que Jorge, se orientó a la docencia rural. Comenzó a trabajar con niños en diferentes pueblos, pero por cuestiones familiares, tuvo que dejar sus estudios para sostener a su familia, trabajar el campo, cultivar maíz y frijol para el sustento diario. Él es el mayor de sus hermanos varones, por lo que cargó la responsabilidad de apoyarlos y también a su mamá. El trabajo en el campo es pesado, implica un gran esfuerzo diario. Aprovechaba las vacaciones para poder ir a trabajar a la ciudad, y luego regresar a su localidad, como sus hermanos eran pequeños no podían ayudarlo con el trabajo en el campo, los niños a esa edad lo que quieren es jugar, entonces fue difícil ayudar a su familia en esas condiciones de constante movilidad, y fue por esto que no pudo seguir estudiando. Sin embargo, en ese momento inició el movimiento zapatista en Chiapas. Su familia formó parte de este movimiento, por lo que se le abrieron las puertas para poder trabajar con ellos. Lo nombraron educador y comenzó a formarse con un grupo de jóvenes maestros de diferentes partes del estado. Durante seis meses se estuvo formando, y regresaba dos semanas a los pueblos para poder poner en práctica todo aquello que habían aprendido.

### Zapatismo

Ingresar al zapatismo fue uno de los más grandes retos, no solo para David, sino para muchos otros maestros que trabajaban en Chiapas. Entrar en este movimiento social y político significó deconstruir muchas creencias, valores, ideas y modelos que ya tenían, para volver a construir una base social más cercana a su vida local.

Yo creo que el cambio fuerte yo lo viví cuando entré con el proyecto de formación zapatista, porque en un principio la idea que tenía yo de ir a la escuela oficial, de seguir estudiando para después tener una profesión, era la idea de abandonar el campo, de no regresar a trabajar la tierra, porque es un trabajo pesado. Así nos iban metiendo ideas también desde las escuelas, es decir era un trabajo despreciado, era un trabajo no valorado por los mismos maestros que llegaban a la vida diaria de nuestros padres y también lo referente a la cultura, a las lenguas. Siempre nos decían que había que aprender bien el español, había que conocer bien los conocimientos que estaban en los libros en las bibliotecas, y que eso nos iba a ayudar para crecer, para ser alguien, para mejorar la vida que unos teníamos en la comunidad. Y uno va

creciendo con esas ideas, entonces uno dice yo no quiero ser campesino, yo no quiero ser indígena, yo si quiero echarle ganas a la escuela (David, 2021).

La escuela ha sido un espacio donde han impactado diferentes dimensiones sociales. Por un lado, la escuela se construye por su propio contexto, pero los valores sociales urbanos también permean en sus aspiraciones de vida. La ambivalencia es un concepto clave para comprender la inclusión y la exclusión de sus valores sociales. Comprender los límites de la ambivalencia permite poseer una sensibilidad mayor sobre lo que ha sido desplazado. El camino profesional también ha sido inculcado desde valores sociales urbanos, donde se deja de lado “el ser indígena”, hablar lengua indígena o ser campesino. Esta categoría analítica permite entender la resignificación de lo propio cuando ya ha sido excluido.

Cuando entro a formarme como educador zapatista, entonces ahí fue todo lo que iba como encaminado a saber, fue como un *retroceso*, entonces se empiezan a cuestionar la vida que estamos teniendo en las comunidades, la vida que nos están instruyendo a seguir que hay un patrón que hay que seguir para estas identidades. Entonces ahí fue para mí un golpe fuerte emocionalmente, y me gustó mucho.

Entonces allí en mi formación empiezo a formarme en la lengua, entonces me empiezan a hablar de la lengua materna de que hay una forma de escribir, de que tiene su metodología de cómo enseñarse, de que eso puede escribirse, de que se puede leer, eso es súper importante, y nos decían de que eso es parte de organizarse, uno no pierde su lengua, su escritura, con eso se puede comunicar, con eso se puede defender, si uno viene de fuera y no sabe cómo se escribe, entonces no van entender, los vamos a organizar muy bien nosotros, pero desde lo comunitario, y las letras los números iba implícito todo un escenario político que eso me abrió mucho para comprender todo eso, y entonces uno ahí mismo en el proceso ir comprendiendo que ser campesino es una vida tan honrada como desarrollar otro trabajo, siento que ahí regresa el amor de trabajar de seguir la vida, de amar la vida de nuestros padres (David, 2021).

Buscando separarse del estado, el zapatismo fue formulando un esquema educativo autónomo para sus propios ciudadanos. David me contó que en este proceso enseñaron a los niños sobre los conocimientos tradicionales. En su localidad formaron grupos de ocho educadores y en total eran aproximadamente sesenta niños, por lo que fue poco lo que les tocaba atender al distribuir a los niños y a los maestros. Uno de sus compañeros, originario de Yajalón, le comenzó a platicar sobre el Método Inductivo Intercultural, le explicó sus bases teóricas y pudo comprender y sensibilizar más la parte de lo propio. Este mismo compañero lo invitó a una reunión en Ocosingo donde pudo conocer a Gasché y a los coordinadores de la propuesta en Chiapas. Si bien el zapatismo y el MII compartían objetivos similares en la búsqueda de justicia social y revalorización, también poseían diferencias. David se integró a la Unión de Maestros para la Nueva Educación para México, pero pudo

diferenciar por un lado el carácter político que tenía el zapatismo, y por otro los pilares fundamentales del MII. Se dio cuenta que el zapatismo al enfocarse principalmente en la política, por momentos descuidaba los valores sociales, culturales, la lengua y los conocimientos tradicionales. Por esta razón se fue integrando cada vez más a la propuesta del método.

Empecé a formarme ya desde el MII porque me parecía más interesante porque abordaba muchos temas de la cultura, de la lengua, de los conocimientos propios, cosa que en el otro proyecto en donde estaba con la educación zapatista, pues era más político, es decir, si estaba muy interesante también, pero se descuidaba todo esto de parte de la cultura, de los conocimientos que tienen en las comunidades, que tienen los abuelos, que tienen los saberes que hay en la naturaleza (David, 2021).

Con una formación más sólida, fueron distribuyendo a los maestros por regiones. Posteriormente, le preguntaban a David si quería dirigir un diplomado de formación, ya que él después de un tiempo tuvo más interiorizado el trabajo con el MII, y también una postura política mucho más crítica. Uno de los desafíos que encontró David fue cómo compartir lo aprendido teóricamente en el MII, porque como indígena no encontraba las palabras adecuadas o suficientes para explicar todo el proceso. Muchos de los términos y teorías provenían de la academia, algunos eran textos pesados, entonces la educación comunitaria nuevamente debía de adaptarse a la lengua, las expresiones y las formas locales. La formación con el MII debía de ser con un lenguaje común para los maestros, padres y comuneros. Así el método adquirió necesariamente un carácter creativo para generar interaprendizaje.

Uno como indígena no encuentra las palabras necesarias o suficientes para explicar todo el proceso, para explicar todo lo que implica trabajar el MII, luego también hay palabras o términos complicados que el mismo Jorge Gasché aplicaba para ciertas palabras o para ciertos procesos, entonces eso nos costó un poco a nosotros como indígenas (David, 2021).

### Conocimiento y significación

David es un educador que transitó por diferentes fases en su vida. Reflexionar sobre la identidad y sus elementos es un tema bastante complejo y profundo, sin embargo, un día quise preguntarle sobre la relación que podría existir entre la “explicitación de la actividad” que se enseña dentro del MII y su vínculo con la identidad indígena. En pocas palabras quise preguntarle considerando su experiencia, qué vínculo existe entre el conocimiento recuperado en una actividad y el sujeto que practica dicha actividad.

La ampliación del conocimiento es la ampliación de la identidad, eso no se ha discutido mucho en ese sentido. Mira hay un detalle en esto, nosotros que estamos tan acostumbrados a hacer o a conocer ciertos procesos de la actividad, como que ya eso lo omitimos, pero si hay alguien de fuera que observa y está muy atento, luego pregunta, por qué sucede esto, para nosotros como es tan familiar ver una actividad ya tan normal, no le tomamos en cuenta. Me parece interesante esto que comentas, porque va implícito muy de fondo, porque ahí es en donde en cada actividad se identifica uno. De repente hay actividades que hacemos y hay niños o señores que son expertos en esas actividades específicas, y otras personas que no lo son. Por ejemplo, cuando hablábamos del cazador, mencionamos el nombre de una señora o un señor, o varios señores o de niños que conocen bien ese proceso de actividad, y que los otros señores no, entonces ahí es donde uno se siente contento, se siente alegre al sentirse nombrado de ser alguien conocedor, de tener ese conocimiento de esa actividad, y creo que eso es lo que preguntas. Aunque a lo mejor nosotros no lo hemos nombrado así como lo estas diciendo, pero de alguna manera ese sentimiento sí se transmite, no solo el conocimiento también, sino en el sentir cuando se llegan a desarrollar estas actividades con los niños nuevos o con los expertos que ya conocen esta actividad (David, 2021).

Retomando el concepto de “conocimiento personal” de Michael Polanyi (1962), dentro de las actividades existe una relación que el sujeto crea con el conocimiento. Tal como lo menciona David, un cazador conoce por dónde pasó un animal, a qué hora es la mejor para salir a cazar, qué zonas son las mejores para buscar y cuáles son peligrosas, qué relación existe entre el clima y el comportamiento del animal. El sujeto conoce el proceso y cuando es algo tan cotidiano algunas veces pierde reconocimiento de lo que sabe y conoce. Por lo tanto, explicitar lo que las personas conocen y saben puede conducir a explicitar o ampliar su propia identidad también. Tal como menciona Polanyi (1962) sobre el “conocimiento personal”, todo sujeto se “co-constituye” activamente con un objeto conocido. Si bien existen métodos y técnicas universales dentro de los saberes prácticos, la subjetividad nutre el objeto conocido.

**Isabel:** *“Es algo que conozco, voy a hablar de lo que conozco, de lo que sé, de mi pueblo”*

Conocí a la maestra Isabel Gutiérrez en el primer diplomado presencial en Nealtican el día 20 de julio del 2021. Isabel es originaria del estado de Tlaxcala, muy cerca de la ciudad de Puebla. Es la tercera de nueve hermanos, 5 mujeres y 4 hombres. Proviene de una familia de campesinos y desde niña habla el náhuatl y continúa hablándolo en la actualidad, a diferencia de sus hermanos y hermanas que con el paso de los años dejaron de hablarlo. En su familia su mamá y sus abuelos fueron los que más hablaban la lengua. En su localidad un gran porcentaje de la población ha dejado de hablar el náhuatl, únicamente las personas mayores conservan su lengua. Ella es una maestra que posee una larga trayectoria de formación con

el MII, ha podido observar la evolución de la propuesta en el estado de Puebla y también se ha desempeñado como colaboradora pedagógica. Me pareció muy oportuno incluir sus experiencias en esta investigación, porque ella ha tenido una evolución personal a lo largo de su formación profesional.

### Infancia

Isabel es originaria de un pueblo indígena y desde niña recuerda la práctica de muchas actividades en su localidad. Ella no fue al preescolar, entró directamente a la escuela primaria a la edad de 6 años. Desde niña ayudaba a su mamá en la cocina y en la preparación de tortillas, también debía de ayudar a darle de comer a los pollos. Como era una de las mayores, ayudaba a su mamá a cuidar a sus hermanos. Con los años se acostumbró a que su mamá le hablara en lengua indígena, pero su papá le habló siempre en castellano. Con sus compañeros de la escuela hablaba en náhuatl, pero tuvieron que dejar de hablarlo porque su maestra en los primeros años de la primaria los regañaba. Sin embargo, en cuarto, quinto y sexto de primaria continuaron hablando la lengua, solo sintió discriminación en el tercer año. Aprendió a leer y a escribir, e incluso en la primaria todavía llevaban su ropa bordada, recuerda cómo las mamás les enseñaban a sus hijas a bordar, y cada una fue aprendiendo desde niñas esta actividad.

Otro de los trabajos que más recuerda de su infancia era ir a leñar. Para poder cocinar se necesitaba leña, entonces iban al monte y buscaban ramas y madera que estuviera seca para hacer lumbre. En ese entonces tener un burro para poder subir al monte era importante para facilitar el transporte de la leña, de otro modo había que llevarla cargando hasta la casa. Todos los días se iban a leñar, y también algunas veces ayudaba a sus abuelos a desyerbar la milpa, aprendían a preparar los quelites y calabazas. Cuando cumplió 15 años, el hecho de ser mujer y ser una de las mayores, implicaba que debía cuidarse más. Se encargó de ser ama de casa, de lavar, planchar y cocinar.

### Género

Existen algunas actividades dentro de la cotidianidad que han pertenecido tradicionalmente a la esfera femenina. En el caso de la maestra Isabel, aprendió a bordar desde niña, y en su juventud aprendió labores de ama de casa. Algunas actividades las hacía junto con sus

hermanos varones, como por ejemplo ir a buscar leña al monte, este es un trabajo pesado que requiere de un gran esfuerzo diario. También me comentó que su abuela era curandera, y era muy común en otras épocas que las mujeres tuvieran un pequeño huerto donde cultivaran plantas medicinales. La identificación y el uso de las plantas en esa época era un trabajo comúnmente femenino en su localidad. Posteriormente Isabel aprendió ciertos conocimientos sobre la medicina tradicional, fundamentalmente sobre la curación del “susto”. Algunos saberes han sido transmitidos de mujer a mujer dentro de su familia. Tienen la creencia que cuando una persona tiene un fuerte susto, su espíritu se “queda” en alguna parte, y con esto algunas veces la persona sufre de algunos síntomas como insomnio, ansiedad o estrés. Por lo tanto, es necesario llamar al espíritu.

Mi abuela fue curandera, mucha gente la iba a buscar, mucha gente llevaba sus niños temprano en la mañana, 7 de la mañana, y en la tarde cuando ya se ocultaba el sol, y para nosotros era como cotidiano, y ella tenía su huerta, ahora se a perdido mucho esas huertas que antes tenían las abuelas en donde cultivaban muchas plantas, medicinales, iba a su huerta por sus plantas curativas, todas las plantas que iba a utilizar. Las señoras no llevaban nada más que listones rojos, porque en sí ella ponía las plantas, y entonces ella primero pasaba con agua suavemente sobre ambos brazos y ya después los iba llamando, así los iba llamando: “Ven mi niño, no te espantes, ven aquí...” decía también el nombre de la persona, iba repitiendo hasta llegar a la palma de la mano, y el agua con la que lo recogía lo volvía a regresar al vaso, y esta agua tenía que ser depositada en la planta de donde se fue a cortar la flor, esa agua no se tiraba en cualquier lado, en cualquier lugar, siempre iba en la planta y las yerbitas que cambiaban en la mañana, porque se secan las plantas y cambiaba las flores en la tarde, y esas mismas flores también van y las entierran en las plantas, y también no se tiran no se tiran a la basura, sino que se depositan en la planta, era una forma que tenía mi abuela, porque decía que las mismas plantas ayuden a que regrese el espíritu, entonces por eso teníamos que depositarlo en la planta y en las flores (Isabel, 2021).

Con la maestra Isabel pude hablar sobre diferentes tipos de afecciones comunes en su pueblo. Como ya lo mencioné, hablamos sobre el susto, que en occidente es mejor conocido como “trauma”. Cuando una persona sufre un hecho muy fuerte que la rebasa, esta pierde la capacidad de volver a autorregularse, por lo que empieza a sufrir de determinados síntomas muy característicos, en psicología y psiquiatría un síntoma común es el definido como estrés postraumático. Por otro lado, también me comentó sobre la “tristeza” como una afección presente en niños. La tristeza más allá de ser un estado emocional, también se le identifica por determinados síntomas corporales.

Es que la tristeza tiene también sus características, por ejemplo, los niños se ponen amarillos, o andan rascándose la nariz, algunos niños les da hasta temperatura, como que les viene la temperatura, como que cuando ya están más grandes les da temperatura. Pero si esas son las características de un niño cuando tiene tristeza.

Mi abuela decía que tienen tristeza porque pierden un juguete a veces, o porque sus papás se van al otro lado a trabajar, o porque les cortan el cabello, cuando son pequeños y nunca les habían cortado el cabello, los niños sienten que les cortaron el cabello, y también se enferman. Entonces inclusive cuando les cortan el cabello no se debe de tirar, su cabello lo deben de guardar debajo de su almohada, y después se debe de quemar el cabello, no lo deben de tirar (Isabel, 2021).

### Juventud y formación

Cuando cumplió 17 años se juntó con su esposo que se dedica a la albañilería, estudió en una secundaria técnica en donde aprendió apicultura, industrias rurales y después pudo estudiar una carrera corta en una escuela técnica en donde estudiaban para ser contadores privados o secretarías, pero al cabo de 2 años no terminó la carrera. Durante ese momento se dedicó a ayudar en la casa y trabajar la tierra de su familia. Sin embargo, más adelante su papá la animó a continuar sus estudios e ingresó a la Universidad Pedagógica Nacional en donde terminó su licenciatura, y fue ahí donde conoció el Método Inductivo Intercultural. Nunca tuvo una plaza de maestra en la SEP, sino que estuvo cubriendo espacios de algunas maestras en Tlaxcala y en Puebla. Después encontró un espacio en Zacapoaxtla en donde estuvo un tiempo como maestra y pudo aplicar el MII por primera vez.

Isabel me comentó que no aprendió pedagogía como otros maestros de la UPN, pero con la formación en el MII pudo comprender otros modelos de enseñanza. Ella había escuchado que era una propuesta educativa que se había aplicado en el Amazonas en Perú, y que ahora se comenzaba a aplicar en México, y fue algo que inicialmente le gustó mucho, porque se dedicaba a hablar de lo que ella conocía, de lo que sabía y de su propio pueblo. El estudio de la pedagogía no le gustaba, porque en ningún momento se hablaba de sus propias costumbres, eran textos pesados y complejos sobre teoría social.

Pues pedagogía como tal yo no estude como algunos maestros, algunos maestros vieron diferentes métodos, y para mí se me hizo fácil el método porque cuando nos dijo la coordinadora, nos dijo que vamos a aprender un método que se aplica en la Amazonía peruana, entonces nos dijo que habláramos de lo que hacemos en nuestras casas en el pueblo, y yo dije que me gustaba, porque es algo que conozco, voy a hablar de lo que conozco, de lo que sé, de mi pueblo, entonces cuando ella nos explicó yo quise ir, y entonces cuando empecé a escribir sobre mi historia de niña, y para mí la verdad no fue tan difícil (Isabel, 2021).

Uno de los primeros ejercicios que practicaron en su formación con el MII fue redactar sus historias de vida, en donde pudieran contemplar su pasaje por su comunidad, su familia y las ambivalencias reflejadas en la negación de sus orígenes. Me comentó que por momentos fue

doloroso escucharse entre ellos, porque muchas de las actividades que realizaban comúnmente las dejaban de hacer por dedicarse a otro tipo de trabajos o por moverse a la ciudad, o también el uso de la lengua que poco a poco fue desplazado por el castellano. En ese momento se efectuaron conflictos personales dentro de cada maestro, un conflicto que en un inicio fue necesario para darse cuenta en donde estaban parados.

En su historia de vida reflexionó sobre las enseñanzas que aprendió de su familia, a ella y a sus hermanos les enseñaron a trabajar, a poder ir al monte a buscar leña y no tener miedo. Cuando ponen en práctica una actividad tan cotidiana no se permite reflexionar sobre el fin social que esta posee, y todos los elementos personales que se adquieren.

Yo creo que todo eso estuvo bien, como tuve las enseñanzas que me dejaron mis papás, todas las actividades que hacíamos, estuvo bien porque nos enseñaron a trabajar, una forma de aprender y no tener miedo, y digamos que íbamos al monte y no tener miedo, porque si no pues hubiéramos hecho como algunos otros jóvenes que ya no los dejan hacer nada porque ya hasta flojera les da de trabajar, y sin embargo a nosotros no nos da flojera trabajar, nos levantamos con entusiasmo a trabajar en lo que sea, trabajamos y yo digo que eso está bien, porque nos educan de manera espiritual y física, porque ir al monte, ir a trabajar, ir a leñar, ir descalzo, ahora ya usamos zapatos, tenis incluso de marca, pero anteriormente no teníamos zapatos, en la temporada de frío y lluvia nos resbalábamos, y hacía frío, y ¿qué paso? No nos morimos, seguimos acá, de alguna manera eso nos hizo fuertes físicamente, es decir porque soporta el tiempo de frío y de calor (Isabel, 2021).

La importancia del trabajo como un sustento de vida, como una forma de salir adelante y de apoyar a la familia.

Yo decía... yo a mis hijas no voy a dejar que hagan tortillas, pues si tienen una señora que les haga su comida pues adelante como que yo les iba negando las cosas que yo hacía, un día mi esposo me regañó y me dijo que les enseñe a hacer tortillas porque un día les va a hacer falta, y yo le decía porque ellas van a estudiar y no van a tener necesidad, y te equivocas con estas formas de pensar, la verdad de comida eso hasta ahora mis hijas comen como mi mamá nos enseñó.

Aunque nos doliera, había que seguir. Todos tenemos la capacidad de salir adelante, desde donde estemos, desde el lugar en el que estemos, solo que si somos flojos pues siempre vamos a hacer así, si no trabajas, no hay dinero, o no tienes tu cosecha. Yo creo que todo eso es parte, de nuestra educación de aceptar la derrota también (Isabel, 2021).

### Experiencia laboral en Zacapoaxtla.

En un inicio la formación dentro del MII llevó a los maestros a sumergirse en lo propio. Sin embargo, cuando la maestra Isabel trabajó en Zacapoaxtla pudo notar que no en todas las zonas rurales del país se practican las mismas actividades de forma similar. Si bien en cada lugar existen similitudes también se contemplan fuertes diferencias.

Yo cuando llegué desde el camino, cuando conoces el método, desde el camino vas viendo lo que hace la gente, desde cuando llegas a la comunidad, vas viendo lo que hacen y yo lo que me di cuenta es que la gente allá siembra pero no siembra como en mi comunidad, siembra con una herramienta específica, ahí ellos van metiendo el maíz, allá por ejemplo no hay yunta, hay lo que son los azadones. Entonces después llegué a preguntar por qué no había yunta, y no hay porque digamos como los terrenos son en cerros y tienen mucha piedra, entonces ellos casi siempre siembran sobre piedras, entonces por eso dicen que los animales los metían algunos, pero no aguanta y se mueren, no aguantan el peso, es mucho trabajo para los animales. Y pues igual como son cerros, me decían que luego los animales no quieren subir, entonces por eso no usaban animales. Era poco su cultivo, de maíz por ejemplo era poco, lo que más se da allá es el café. Allá todos son cafetaleros. En todas las casas a las que íbamos siempre nos ofrecían el café, todos tenían a un lado de su casa su cafetal. Era su actividad principal. El maíz para comer llegaba la CONASUPO, y ahí llegaba el maíz (Isabel, 2021).

La geografía es muy importante para determinar cuáles son las actividades más frecuentes. Tal y como menciona Isabel, a diferencia de algunas zonas de Puebla que poseen un territorio plano, en Zacapoaxtla las personas están acostumbradas a subir y bajar cerros, al igual que trabajar la tierra en esas condiciones. El cultivo del café es muy común por la humedad que existe en esas zonas de la sierra norte del estado de Puebla. Incluso los niños le ayudaban a planificar las actividades, al conocer el territorio sabían muy bien por donde caminar y por donde no era conveniente.

Los niños sabían dónde había moras, identificaban los lugares, por lo general se ubicaban las moras en la parte alta de los cerros. Luego los niños decían que los más chicos se quedaran a cortar las moras de más abajo, y los niños más grandes iban a la parte alta de los cerros para recolectar moras, y es que el riesgo de ir a las zonas altas es que había más víboras, y por eso los niños pequeños no debían ir. Los niños de 12 años incluso se llevaban su machete para defenderse de víboras. La mayoría de la comunidad lleva siempre un machete, todo el día, justamente por defensa de algún animal. El machete es parte de ellos, de su vida. Acá nadie trae machete, solo cuando vamos al volcán (Isabel, 2021).

El uso del machete es importante, porque al caminar en zonas boscosas es posible encontrar animales peligrosos como algunas víboras venenosas. Es normal este tipo de herramientas para estar siempre preparado. Identificar a los animales es esencial para determinar el peligro que uno puede correr, o también aprovechar para cazar algún animal comestible.

Acá por ejemplo tenemos 2 o 3 tipos de víboras, aquí la más venenosa podía ser la cascabel, pero allá lo que había era la coralillo, y es la más venenosa que había. En cuestión de animales comestibles, acá por ejemplo es el conejo el principal animal que se come, allá no hay conejos, allá había armadillos, martos, ahí conocí el marto, es pariente del tlacuache. También había tlacuachues, y peces. Mucha pesca de truchas. Con el señor con el que vivía yo, le gustaba mucho ir a pescar, y nos invitaba, y lo veíamos como se metía al río. Después de regreso nosotros lavábamos los pescados, y en la noche comíamos pescados. Principalmente

se pescaba en la tarde, porque decía que es cuando los peces como que andan más encima del agua, en la mañana andan más debajo del río (Isabel, 2021).

Comprender la importancia de los saberes de otra localidad también permite sensibilizar sobre lo propio. La significación que se adjudica al saber es profunda ya que se encuentra el fin social que posee para otros.

A veces los niños, los que saben de repente a veces como son muy callados, o han sido silenciados, de repente a veces cuando uno les pregunta sobre lo que conocen, ellos hablan expresan su sentir, porque ciertamente algunos niños, son expertos en números, lecturas, pero cuando sales al campo, pero ves que al otro niño es más experto, cuando a veces las maestras dicen ah pero es que tú eres un burro no sabes ni leer, pero cuando lo llevas al campo, y él es el experto, su autoestima sube, porque es revalorado su propio saber (Isabel, 2021).

**Enrique: “*Todo parte del conocimiento, de las formas de conocimiento que existen y las alternativas que existen para expresarlo*”**

El maestro Enrique Sánchez es originario del estado de Puebla. Migró de su pueblo a la ciudad hace casi 30 años. Conociendo el contexto global sobre la constante migración que existe, él se auto identifica como migrante, no un migrante que viene de otro país, pero sí un migrante que transitó del pueblo a la ciudad. El proviene de una familia de campesinos, desde niño acompañó a su padre al trabajo con el campo, y paralelamente estudió la primaria, la secundaria y el bachillerato. A la edad de 18 años tomó la decisión por voluntad propia de venir a la ciudad a continuar sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional. Salir de su casa no fue nada fácil en su experiencia, describe que incluso es algo extraño en su pueblo, ya que a una gran mayoría de jóvenes se queda para hacer familia y su vida en la localidad.

**Infancia**

Cuando Enrique era niño jugaba mucho con sus hermanos, sobre todo con los hermanos inmediatos que tenían una edad más cercana. Sin embargo, desde una temprana edad adquirió responsabilidades, como lo fue el trabajo con el campo que es una labor muy pesada para un niño. Él me comentaba que es por esto que muchos niños en su pueblo además de él se transformaron en adultos precoces, porque esas obligaciones de alguna manera los fueron separando o distanciando del juego, de la diversión y de su infancia. Una de las ventajas que pudo notar del trabajo con el campo, es que podía brindarle a su familia autosuficiencia, ya que producían maíz, frijol y calabaza. Algunos granos que almacenaban les podían durar todo el año, incluso hasta el año siguiente cuando volvían a trabajar la tierra. Por momentos

recordaba el duro trabajo de su mamá para dar de comer a 10 hijos y también a su esposo. Algunas veces la comida no podía dar para tantos niños, por lo que también pasaron momentos de hambre. Podían completar su alimentación con algunos frutos del campo cuando llevaban a pastar a los borregos. Algunos de sus contemporáneos se lamentaban por ese pasado, decían que comían tierra y cáscaras, pero él me comentaba que no fue ningún castigo ese pasado, desde su punto de vista ese fue un momento de mucho aprendizaje sobre la vida en donde un niño aprendía múltiples facetas como sembrar, cosechar, cocinar, calcular tiempos y distancias a enfrentar los miedos.

En su experiencia son muchos los peligros que hay en su pueblo, peligros de morir en una barranca, peligros de caerse de un árbol de 50 metros, de envenenarse con hongos, peligro de ser atacado por una víbora o por un toro y ser lanzado a los aires, peligros en abundancia. Peligros de niños y niñas, pero de adultos igual, él recuerda que todos estaban expuestos en algún momento a vivir algún peligro mortal, pero eso también formó parte de su propio crecimiento. Recorrer largas distancias cuando iban al monte para buscar leña, o por alguna otra tarea. Incluso cuando ingresó a la secundaria tenía 1 hora de camino desde su casa hasta la escuela, y posteriormente en el bachillerato tenía viajar durante 4 horas de ida, y 4 horas de regreso a su casa.

### Juventud

Una vez que terminó el bachillerato, él pensó que su vida sería como la de los demás jóvenes de su pueblo, juntarse a los 18 años con una mujer, tener hijos y seguir trabajando la tierra. Es muy común que cuando los hijos ya tienen una cierta edad, los padres tratan de dividir sus terrenos para poder darles tierras a sus hijos, en donde puedan construir su casa, y cultivar. Irse fue muy difícil, ya que no muchos se van de su pueblo, y no conocía a tantas personas fuera. Él llegó a Puebla por azar. Se fue con otros compañeros del bachillerato que también buscaban seguir estudiando, pero no tuvieron tanta suerte como él. Cuando llegó se sintió bien recibido y se crearon las condiciones azarosamente para que él continuara su vida en la ciudad. Su vida transitó por ambos espacios, y contrajo obligaciones también en ambos lugares. Me resultó interesante que platicando con él nombró la palabra “ciudadanía”, pasar a ser “ciudadano del pueblo”, porque un ciudadano del pueblo tiene responsabilidades para la comunidad. Hoy en día, se auto identifica como un ciudadano de la ciudad de Puebla, pero

también un ciudadano de su propio pueblo, ya que también contrajo obligaciones en la mayordomía.

Una vez el maestro Enrique me dijo al contarme un poco sobre su infancia: “Yo estoy cargado de escuela”, el venir a Puebla a continuar estudiando y formarse como maestro lo hizo integrarse a una sociedad diferente, una sociedad urbana con valores sociales diferentes. El integrarse a la escuela y a la universidad significó cargarse de su estructura. Aprendió las reglas de la institución como organismo, y también las apropió a su manera. Es por esto que el método fue un punto de autorreflexión importante para él, porque pudo notar la pertenencia que él posee a dos diferentes mundos. El mencionaba que, si bien iba de visita al pueblo, y cumplía con algunas de sus obligaciones como ciudadano, él también formaba parte de ese mundo, porque se integraba a las fiestas, bailaba, comía, bebía, asistía a los velorios de personas cercanas, convivía con el pueblo también. Es una integración física, pero también moral y espiritual. Por otro lado, en Puebla cumplía con sus obligaciones como maestro, entonces en este sentido su experiencia se vincula con la migración que vivió desde su juventud.

### Migración

Durante su juventud la migración fue una representación importante. Existen muchos casos en donde se toma la decisión de migrar por tener relaciones de parentesco en la ciudad, esto facilita llegar y conseguir un trabajo. En el caso de Enrique fue una decisión voluntaria e individual, impulsada por seguir estudiando.

En mi caso personal sin rumbo sin dirección, mucha gente seguramente así lo hace, en mi pueblo, sin saber a dónde va, ni cómo, ni nada. Me voy solo del pueblo y me voy a la ciudad. Pero no se va uno porque el pueblo ya no dé nada, sino es como caminar, como transitar, como moverse hacia otros pueblos, hacia otros lados, como desarrollarse trabajar, aunque sea en otros lugares, irse a otro lado, pero detrás de sí uno deja un infinito dolor. Dejar el pueblo no es nada fácil para alguien que deja el pueblo, es doloroso, y yo lo he vivido el irme y no volver más.

Muchas cosas las vamos dejando en el olvido, no por voluntad, sino porque se secan como las plantas, las ideas, los recuerdos se van secando, y la gente muere, y se mueren también los recuerdos que tenían, por eso pienso que es importante como en la escuela fomentar que la historia empieza de hoy para atrás, y aun así es una historia discriminadora, porque no podemos decir todo lo que paso, no es posible, vamos seleccionando lo que es ventajoso, lo que es útil cómodo, valioso para lo que somos hoy, entonces esa historia son fragmentos de pasados que han ido alimentando, y han hecho posible estar aquí. Yo hoy en día me siento más migrante que en el pasado, ya son años muy lejanos. Hoy me siento más migrante quizá por la conciencia que he adquirido de la migración que está aconteciendo en el mundo, yo también puedo decir que soy migrante. Solo que yo no sabía qué era eso, y hasta cierto punto

no saberlo da cierta comodidad, también la ignorancia da cierta seguridad, cierta confianza, y cierta inocencia, pero tiene su lado oscuro, porque justamente al no saberlo, al no tener conciencia, o justamente al ser presa de la manipulación, del engaño, de los que sí tienen conciencia (Enrique, 2021).

Al formarse con el Método Inductivo Intercultural regresaron recuerdos de lo que fue moverse, de lo aprendido en la infancia y de su familia. Llegar a la ciudad significa integrar una nueva forma de vida, pero el pueblo sigue existiendo tal y como él lo recordaba.

Entonces con el método lo que hace es que uno aprende a identificar que de todos modos el mundo indígena, la sociedad indígena en ese territorio se sigue dando, sigue existiendo, bajo otro ritmo con otras personas, se siguen existiendo como comunidad, aun cuando uno no esté. Muchos maestros se olvidan de lo que es el pueblo y su pensamiento indígena (Enrique, 2021).

La migración es un fenómeno histórico y global presente en muchas sociedades, implica una readaptación de muchos códigos sociales y culturales. Sin embargo, el conocimiento indígena o la actividad es indisociable del sentimiento de comunidad, es indisociable del sentimiento de pertenencia, es indisociable de muchos factores sociales, no podría hablarse por un lado de conocimiento indígena de forma aislada, sino que tiene varias conexiones con lo que ve cada sujeto con su círculo familiar. Migrar podría significar un distanciamiento de la familia, un distanciamiento de la tierra, del que hacer y saber hacer.

### Crítica sobre la institucionalización y la apropiación del conocimiento

Entrar al MII fue paradójico, porque si bien se sintió identificado con la metodología que es aplicada en la propuesta, el ingresó por razones institucionales. La institucionalización de la propuesta lo llevó a repensar el trabajo que es aplicado desde el sistema educativo federal.

¿Qué es la institución y qué significa trabajar con el conocimiento indígena?

Es una digamos paradójica intervención en este método. Paradójica porque, aunque la temática del método tiene que ver con mi trayectoria cultural, me sentí identificado con esta metodología, al mismo tiempo, ingresé por razones institucionales y esa parte institucional es la que a mí como descendiente de un pueblo náhuatl me hizo sentir forzado, porque la institución pone otras reglas, y los pueblos originarios tienen otras reglas.

Poco a poco esta metodología se llevó al plano de la institución, digamos se institucionalizó y al institucionalizarse las cosas cambian, porque ya sabemos que el Estado, sus instituciones, su ideología y su discurso pues petrifican mucho de las cosas que en la práctica social son flexibles, son abiertas, son cambiantes, tienen un ritmo muy distinto. Así que mi ingreso al método fue por estas dos vías, una vía pero paradójica, con doble sentido” (Enrique, 2021).

La explicitación del conocimiento indígena es una labor que implica un gran compromiso, y requiere de un respaldo institucional que en algunas ocasiones no logró sostenerse.

Lo vivimos en el paso de los estudiantes que llevaron a cabo esta metodología para diseñar proyectos de intervención educativo y pedagógico en sus escuelas, en la etapa de formación de los jóvenes, estudiantes de la UPN, recuperaron mucho de lo que saben de su propia cultura, y la fueron vaciando en unos formatos, y después en el piloteo de estos proyectos todavía se pudo notar, como que la vigencia de ideas y prácticas sociales autóctonas. Pero una vez que los jóvenes culminaron su etapa de formación profesional mediante esta metodología, no se pudo hacer más, y efectivamente no se pudo hacer más, porque en las escuelas en las que estaban no les permitieron continuar con este proyecto, por un lado, no les permitieron, por otro lado, los propios estudiantes dijeron que esto era mucho, mucho en el sentido de que es un compromiso permanente, como nos dijeron los formadores, esta metodología es un compromiso político. Mucha gente no está consciente de la parte positiva, o digamos de la parte positiva de lo que es político, algunos piensan que es peligroso porque hay que pelear con las autoridades, y no es necesariamente así. Pero teniendo una noción equivocada de lo que es política, muchos dijeron que es mucho trabajo, es pelearse con las autoridades, y quizá me pueden quitar el empleo y así que los profesores se quedaron ahí (Enrique, 2021).

Un reencuentro con la infancia a partir de imágenes presentes.

El ver el pasado a través de las actividades de los niños de hoy para su servidor fue un reencuentro con el pasado. Aclaro que nosotros trabajamos con adultos, profesores del medio indígena adultos, como asesores no trabajamos con niños, pero cuando nos fuimos al campo con los jóvenes maestros, ellos sí trabajaban con niños, y uno al observar a los niños, uno se ve en un pasado presente. Uno ve en el presente, lo que uno fue en el pasado, y eso tiene un doble valor, porque uno se siente, al menos en lo personal, me sentí identificado con esos ambientes, esas actividades y con los niños mismos, se siente identificado. Puede uno entenderlos y comprenderlos, sentirse parte de ellos, y por otra parte uno oxigena uno un poco, esta mentalidad formal que hemos adquirido de la institución escolar, de ver lo propio, de ver lo lejano, como algo que es empírico en el peor de los sentidos, como que no vale por no estar sistematizado, como algo que no tiene importancia porque no está validado funcionalmente. Ese reencuentro entonces a mí me permite hacerme una autocrítica, hacerme una autoevaluación de lo que he recibido por herencia de la escuela, por la escuela en los últimos años, en la etapa universitaria, antes de ella pues estaba en contacto con el pueblo, y ahora a la fecha no vivo en el pueblo, vivo en la ciudad, pero yo en cualquier momento me voy al pueblo, porque ahí encuentro una fuente de alimentación moral, espiritual y por supuesto intelectual (Enrique, 2021).

¿Qué es el conocimiento en su perspectiva?

Fue muy interesante escuchar al maestro Enrique, y quise preguntarle, a manera de conclusión en su experiencia, qué entiende por el conocimiento tradicional.

Es que todo parte del conocimiento, de las formas de conocimiento que existen y las alternativas que existen para expresarlo. Hace rato que la gente ya sabe, conoce lo que hace, solo que es un conocimiento callado, o un conocimiento aislado. Lo que la gente sabe lo

comparte mediante las acciones, no dice verbalmente, poco se comenta al respecto, no hay voz, las cosas se comparten mediante las actividades. Entonces eso cuando se piensa lo que se está haciendo, genera consciencia, y la consciencia se expresa en el debate, en la plática. Ahora sí ya pueden platicar. Esto desde luego, cuando la gente puede platicar comentando lo que la gente sabe o no sabe, lo que quiere o lo que no quiere (Enrique, 2021).

El maestro comentó que el método se podía construir como un tejido, como varios hilos, el conocimiento indígena se teje en muchas relaciones sociales donde se nutre y reproduce.

Sí, es que es una metáfora el del tejido, el tejido de relaciones sociales, el tejido de amistad, el tejido del trabajo, porque ese tejido se va construyendo, para llevar a cabo una obra o un trabajo, o alguien que murió por ejemplo, se visibiliza el tejido, se visibiliza porque la gente aporta, porque la gente aporta con alimentos, o trabajos, mano de obra, con mandados, vete a tal lugar, yo vengo, tu vete a hacer tales cosas, es decir digamos que el tejido está ahí, pero se visibiliza cuando se presentan las actividades, las actividades lo que hacen es visibilizar el tejido, ya sea el trabajo de siembra o de cosecha de otros productos, la gente llega, se le invita y llega. Lo que hace el método entonces es como poner en evidencia que el trabajo en el pueblo es un trabajo comunitario, y que nadie puede dirigirse por sí mismo en alguien que dirija o que imponga, o que se adueñe de algo, de una idea o una propuesta, cuando lo que se tiene que hacer es por decisión comunitaria, entonces se consulta, ya sea cosas de la salud, o de negocio o de las fiestas, siempre se consulta y se establece una comunicación entre varios para dar salida al problema que se ha presentado (Enrique, 2022).

### **María: “Ellos ven que es bueno lo que nosotros hacemos”**

La maestra María García es originaria del estado de Puebla. Proviene de una familia numerosa de 10 hijos, 8 mujeres y 2 hombres. Ella y su familia son hablantes de la lengua ngigua<sup>18</sup>, al igual que el resto de los integrantes de la localidad en la que vive y trabaja. Aprendió el español hasta los 5 años. Son una familia de campesinos de muy escasos recursos, pero de muchos valores. Desde edades muy tempranas aprendieron a trabajar la tierra, y crecieron con todos los valores del campo.

Yo hablo la lengua ngigua, crecí con mis padres como con esta identidad ngigua, sin embargo, cuando entré para ser docente pues no había nada de eso en la educación indígena, y ahora en el diplomado como que encuentro esas cosas.

Recuerdo que mi papá como unas tres veces nos decía: ¡aprendan a trabajar! Para que les vaya bien en la vida, entonces a mí en lo personal, y creo que a todos mis hermanos, pero además, todos como que crecimos y nos fuimos desarrollando como con estos valores del campo, de las actividades que se tienen que hacer como para estar bien, puesto que mis padres nos fueron así inculcando, vivimos pues así... en ese ambiente (María, 2022).

---

<sup>18</sup> La lengua ngigua es una variante del Popoloca hablada en algunas zonas geográficas al sur del estado de Puebla.

## Infancia

Desde su niñez ayudaba a su padre en el trabajo con el campo y lo acompañaba muy seguido para aprender cómo es el trabajo con la tierra.

Él antes araba la tierra con la yunta, ahora no porque es mayor, ahora tiene 82 años, ya no tiene yunta, pero sí en el momento que éramos más chicos, llevaba la yunta y nos iba siempre platicando, no te pares en esta parte, vete al lado del toro, vete agarrando la milpa, jala con tu mano la tierra, o si es para sembrar pues igual estira el pie, has un paso largo, como teníamos los pies más chicos, pues había que dar un paso largo, vete soltado 3 o 4 maíces, cuando era el frijol y nos decía que ahora une tus pies uno con otro, entonces se entiende que la distancia era menor para el frijol, entonces él nos iba explicando, nos iba diciendo de estas cosas, y para todo, toda la actividad que tiene que ver con la parte productiva siempre nos llevaba, nos decía, y aprendimos así poco a poquito (María, 2022).

Cada niño y cada niña ha generado una creatividad propia para poder jugar en el campo. Es interesante que incluso mediante el juego, el niño puede conocer su entorno de una forma más fácil y familiar.

Los juegos, bueno yo tengo muchos hermanos, yo tengo 10 hermanos y pues nos íbamos, un día tres, otro día cuatro y así, con los mayores no me tocó ir al campo, ni con los muy pequeños, entonces, así como que cada quien, en su etapa, pero sí, luego nos decía, ah mira vas a cortar esta flor de calabaza, o nos decía ah no esa no que la señales con el dedo, y cuando uno es niño como que no entiende, pero por qué es así. Pero no te dan tanta explicación, simplemente no la señales y así lo hacíamos, todo lo que tiene que ver con el campo, lo que tiene que ver con cómo cuidar la semilla, como cuidar el frijol, como cuidar el maíz, cómo desgranar, en qué tiempo y así, pero yo me acuerdo, nosotros lo hacíamos, pero yo no lo meditaba tanto, como que te decían y son tus padres, y esto es así, pero después fui creciendo le encontré mucho significado a aquellas palabras que ellos decían y hasta ahora de pronto me pasa, ah ahora me acuerdo cuando mamá decía esto y esto. Nos acordamos y entendíamos por qué hacíamos determinadas actividades, muchas de las cosas uno llega a reflexionarlo cuando a te toca hacerlo, pues, ya que te toca esa responsabilidad, a la hora de sembrar a ver dónde está el maíz para la siembra y cosas así, en el juego igual, pues antes no había juguetes, nosotros no teníamos juguetes, y no era esa parte de comprar juguetes, y simulaba yo me acuerdo mucho que jugaba con los elotes que son tiernos, y entonces es justo cuando tiene ese cabellito muy fresco y un color muy bonito, había negro, amarillo, morado, y esas eran nuestras muñecas, y entonces de niños uno se divierte, los juguetes eran diferentes (María, 2022).

## Los tiempos en el pueblo

A diferencia de la ciudad, en el pueblo el tiempo se organiza y transcurre de una forma diferente. María me contaba que muchas veces en la ciudad, a pesar de que llueva, todos tenemos nuestras obligaciones, tenemos que ir a trabajar, ir a la escuela, cumplir con ciertas responsabilidades de nuestra vida diaria. La cotidianidad en la ciudad es mecánica, a diferencia de las zonas rurales, en donde dependiendo del entorno y del clima, pueden

realizarse determinadas actividades. En la ciudad incluso, si necesitamos alimentos únicamente vamos a un supermercado y nos surtimos de lo que necesitamos casi a cualquier hora del día, pero en el campo incluso los alimentos tienen sus propios tiempos.

En el pueblo no se vive como nosotros que, ah porque está lloviendo tengo que hacer esto y aquello, el niño tiene que estar a las 8 en la escuela, para el pueblo puedes llegar a no salir por la lluvia, o bien pudieras cuando hace calor, y decir ah es que hay cosas que hacer cuando hace calor, entonces hay una forma de vivir, yo lo veo más tranquilo, más como con significado, es decir ellos hacen las cosas porque saben para qué las hacen y como que el sistema urbano es ajetreado, vienes estresado y corres contra el reloj, y recuerdo mucho que un día mi mamá me dijo, dice: siéntate un rato y descansa, y yo seguía con mis prisas, y me dice mi mamá: qué tanto hacen ustedes? Descansa un rato trabajo siempre va a haber, y entonces ahí esas palabras se me quedaron mucho. Eso es cierto, muchas veces no nos detenemos a reflexionar por qué hacemos las cosas que hacemos, sin embargo, en la comunidad todo tiene un sentido, y todo tiene una razón de ser, y todo tiene significado, y todo está relacionado, y mi mamá me decía: No, ya no voy a mover el maíz, porque ya está durmiendo. Así o el frijol, ya tiene tiempo que voy y le dijo oye mami tendrás un poco de frijol, mira que se me acabo, y yo ando corriendo y al otro día ya no puedo ir, y voy como a las 7 o 7:30, pero ella no dice nada, pero se queda pensando y me mira, me dice: Pues si no te urge pasas mañana o mando alguien que te lo lleve, ahorita ya no voy a mover el frijol ya es de noche. Así con esa calma, a mí eso me dijo muchas cosas, entonces es como, son como ejemplos de esos que te llevan a ir mirando, y hay muchas cosas que hay que aprender de ellos (María, 2022).

### Juventud y profesión

Siempre fue una buena estudiante, y cuando terminó el bachillerato decidió dedicarse a la docencia. Escuchó que en la secretaría se presentó una convocatoria para diferentes plazas docentes, por lo que juntó los requisitos y pudo ingresar. Le dieron la plaza de promotora bilingüe. Al mismo tiempo que se inició como maestra, también ingresó al sistema de educación indígena. Al mismo tiempo que se dedicó a la docencia, estudió la licenciatura en educación, y poco a poco se fue formando, hoy en día cursa una maestría en la Universidad Iberoamericana. Sin embargo, menciona que cuando entró a los diplomados del MII, promovidos por el CIESAS, cayó en ciertas reflexiones sobre el sistema educativo en el que ha trabajado durante tantos años.

El diplomado fue como un parteaguas, porque siento que ahí caí en esta reflexión de que lo que estaba haciendo no tenía mucho sentido, y quizá estaba contribuyendo a esta reproducción del sistema educativo, como lo conocemos en su mayoría, lineal, un tanto alejado de las comunidades, alejado de las prácticas comunitarias, alejado de este vínculo con la comunidad, sobre todo. Y fue ahí que yo empecé a valorar más estas cuestiones que yo veía en mi casa, estas cuestiones que veíamos en familia, como estas cuestiones que también en actividades que realizábamos desde cómo cuidar lo que se tiene, cómo colaborar, como esta visión, sobre todo desde el trabajo, como decía mi papá si trabajan no se les va a hacer difícil vivir, como ir creciendo y teniendo más años, y formando una familia, cuidando a los

hijos, como esta visión que ellos tienen de las familias, y de las personas para vivir bien (María, 2022).

### La docencia

La maestra María tuvo un acercamiento más preciso sobre el valor de uso del conocimiento tradicional desde la docencia. La escuela es un espacio de reproducción social y cultural, en algunas ocasiones es posible notar cómo un pueblo indígena se apropia de la escuela y reproduce la educación en su propia lengua. En otros casos, es posible notar la disociación que existe entre la escuela y un pueblo, como si la escuela fuera algo completamente ajeno a los elementos sociales que caracterizan a una localidad. En la experiencia de la maestra María, pudo observar que independientemente de que la escuela fuera indígena o no indígena, los esquemas pedagógicos eran exactamente los mismos. Era difícil crear un espacio para integrar los valores sociales locales.

Desde que yo ingresé a la educación indígena, he visto que no hay o por lo menos no había ninguna diferencia entre una escuela no indígena y una indígena, las metodologías, los materiales, los recursos didácticos, la ubicación, las escuelas, vaya incluso el recreo el uniforme, el horario, vaya es una cosa muy estandarizada aquí en Puebla y me atrevería a decir a nivel nacional, entonces obviamente cuando eres recién ingresada pues entras y ves qué hacen los demás, y también me daba por hacer lo que ellos hacían, pero poco después como a mí siempre me gustó tomar cursos, seguir estudiando, entonces me fui dando cuenta que era eso, y que al final del día los alumnos no estaban aprendiendo desde su contexto, desde lo que sus familias hacen y conocen y digamos que es su vida diaria, es ahí donde comencé a buscar la forma y cómo trabajar la forma, cómo trabajar la lengua indígena, cómo trabajar estas cuestiones de cultura, estas cuestiones como un poco más que tienen que ver con la comunidad, con las comunidades originarias básicamente entonces pues ya así empapándome. Sí, me empiezo a cuestionar pues el trabajo de todo el mundo, de los supervisores, de los jefes de sector, de los directivos, mis compañeros, mi trabajo, empiezo a cuestionar muchas cosas y entonces, cuando luego a mí me invita la maestra Juana Noriega, que en paz descansa, me invitó al diplomado, pero ella me decía que me iba a gustar que esto era algo distinto, y después ya de varias pláticas le dije que sí, que el entro, y tomé el diplomado en el 2015 y me gustó porque es un diplomado fuera de serie fuera de todos los demás cursos que yo había tomado (María, 2022).

El MII incita a observar los elementos que forman parte de las familias de una localidad. Los hábitos que tiene cada familia pueden ser muy parecidos e incluso la apropiación de una actividad puede tener diferentes puntos de vista. El acto de conocer parte desde la familia. María trajo el ejemplo de la “faja” que es parte del atuendo típico en muchos pueblos indígenas, y tiene diferentes usos medicinales.

En los niños yo creo que, ahora que me ubico entre ellos y pienso, ahora por ejemplo fuimos a la elaboración de la faja entonces ellos ven algo que no habían visto antes. Obviamente son

pocas las personas que saben hacer la faja, es parte del atuendo, pero por ejemplo cuando hacíamos la exploración, cuando hice la exploración sobre qué sabían ellos, qué habían visto, qué les habían dicho sus mamás, sus papás, hubo niños que me dijeron esa es para curarse, y salía otro niño y me decía, sí mi mamá lo usa cuando le duele el estómago, entonces obviamente ahora que no soy niña, sí me llegan como esos recuerdos, pero al trabajar con mis alumnos, y yo inmiscuirme entre ellos con la señora que sabe hacer la faja, vamos aprendiendo, pero ahí yo descubro que los niños, varios de ellos, saben para qué sus mamás la utilizan, me dicen que es para curarse, también dicen otros, es que mi mamá dice que cuando tú te lo pones, te amarras bien, tienes más fuerza, y aguantas levantar algunas cosas que hasta los hombres cargan, y entonces salen muchas cosas de los niños, y ahí me doy cuenta que a ellos les, como que les hace bien, no les disgusta, no les es tan ajeno hablar de esta actividad, precisamente de la elaboración de la faja, para usarlo en la cintura por ejemplo, y luego hay niños que dicen ah sí, mi mamá tiene tal cosa, saben mucho. Entonces nos fuimos, vieron cómo lo hacía la señora, algunos de ellos pasaron con el telar y empezaron a hacerlo, y de ahí salen muchas otras cosas, vincular temas que por ejemplo qué ha pasado ahora que ahora ya no lo hacen, quiénes lo hacen, cuándo y dónde se consiguen, como se tejen los hilos, entonces todos esos como elementos a ellos yo veo que no les disgustan que trabajemos de ese modo, y al contrario dicen como ah sí, muchos como que van descubriendo cosas, otros como que me doy cuenta que si saben muchas cosas también (María, 2022).

¿Qué legitimidad tiene el conocimiento para los pueblos originarios? ¿Qué legitimidad tiene su propia lengua? El asunto de la identidad es difícil de abordar dada su basta complejidad, sin embargo, es interesante contemplar que el valor de uso que existe sobre determinados conocimientos, reflejados en sus actividades cotidianas, tiene una relación sobre la cuestión de cómo se piensan a ellos mismos. ¿Cómo me pienso a mí a partir de lo que hago, de la lengua que hablo y sobre lo que aprendo de mi familia? ¿Qué lugar tiene el conocimiento que uso dentro de mi propia vida?

Yo estoy segura que a mis alumnos les está permitido aceptarse que son niños ngiguas, que tenemos mucha sabiduría, porque pasó algo curioso hace como 3 años, que a mí se me ocurrió, tomé un grupo de sexto y se me ocurrió preguntarles quienes de ustedes hablan ngigua), y solo 2 niños levantaron la mano, y yo me quedé sorprendida, ya no saben hablar ngigua, pero yo creo que estuvo mal mi forma de preguntar de querer saber quiénes hablan ngigua, porque ya después hace 2 años o 3 yo después ya no les pregunté que quienes hablaban, más bien yo llegué al grupo y les empecé a hablar ngigua y no había necesidad de preguntar y luego yo les preguntaba y me di cuenta que todos entendían, todos entendían lo que yo les preguntaba solo había un niño y una niña que no hablaban, y me di cuenta que su mamá no era de la comunidad, y sin embargo, entendían todo, pues uno cuenta mucho esas formas en las cuales uno interactúa con los niños, y ahora el otro día llega el director y les saludo en lengua ngigua, y los niños respondieron (María, 2022).

Lxs niños y niñas crecen con una noción desvalorizada de la lengua, la ambivalencia genera un conflicto de sus propios valores. Sin embargo, lo que han aprendido aún lo conservan de diversas maneras, y ha sido tarea de los educadores explicitar lo que saben, no únicamente

sobre los rasgos lingüísticos, también todos aquellos conocimientos prácticos necesarios que han sido transmitidos de forma intergeneracional.

Entonces es también esta parte de que ellos ven que es bueno pues lo que nosotros hacemos, que no es malo, que no se tiene que ocultar que saben hablar otra lengua, que realizan muchas actividades productivas, de convivencia, muchas actividades como para protegerse de enfermedades que hacen muchas cosas para cuidarse, o sea que ha como toda una vida en este lugar y que los niños, yo sí creo que ellos van a fortalecer su identidad, como su identidad y por otro lado también valorar lo que saben hacer su familias, y si ellos aprenden y valoran toda esa parte yo estoy segura que ellos van a seguir haciendo estas actividades, y yo lo veo muy bien porque es parte de esta autonomía, es parte de ser personas con una soberanía en la forma de ser de vivir, de cuidarse y alimentarse, de producir sus propios alimentos, lo digo un poco así de ellos, yo soy parte de la comunidad, yo soy parte de ellos, y aunque sea un año que están conmigo quiero que se lleven estos aprendizajes y si fueron significativos los van a tener en sus actividades, en el campo cuando yo no vaya con ellos, pero ellos van a seguir haciéndolo, creo que es algo positivo (María, 2022).

### **Recapitulación**

Cada maestra y maestro prestó una reflexión propia sobre lo que ha significado el conocimiento para ellos. Desde diferentes momentos y lugares, el conocimiento adquiere un valor por su utilidad social. Esta utilidad puede ser variable dependiendo del contexto y de la subjetividad, y con esto me parece interesante prestar atención a que el conocimiento, de acuerdo a cada experiencia, es un elemento que se construye constantemente a un nivel local. El aprendizaje de cada conocimiento posee una fuerte relación con el sentido de pertenencia local, que cada sujeto posee con su entorno. La noción de “conocimiento local” permite indagar en las características de cada saber práctico que es continuamente utilizado y resignificado por los miembros de una comunidad. Esto permite complejizar el múltiple valor de uso que posee el conocimiento tradicional, a diferencia del conocimiento universal-científico que ha sido codificado de forma homogénea. La necesidad de generar un conocimiento práctico o “saber”, se vincula a la reconfiguración local anclada en las dinámicas familiares, individuales y comunitarias.

## **Conclusiones**

Al terminar este trabajo de investigación me percaté que podría seguir meses o años indagando sobre las significaciones del conocimiento tradicional. Incluso pensé que sería interesante profundizar en otros ámbitos o en otras zonas geográficas de México en donde el conocimiento local tiene mayor relevancia en su aplicación y su uso social. El sentido o significación a nivel interno conduce a dimensiones complejas del ser humano. Cada código de significación conduce a una concepción del conocimiento que es individual, pero también colectiva y considero que son precisamente estas concepciones lo que le da continuidad a su práctica local. Habría sido interesante incorporar estudios de otras disciplinas como la psicología social, que seguramente me hubiera abonado otras categorías conceptuales como la “familia” para ampliar la discusión que planteo en este trabajo de investigación. Igualmente desde la sociología, el trabajo de Karl Maton (2014) sobre la teoría de los códigos de legitimación es fundamental para analizar que un código de significación opera internamente bajo condiciones sociales extremadamente determinadas. Sin embargo, el tiempo se vuelve un factor determinante para concluirlo, empero, no descarto en un futuro lograrlo.

En tanto, como se pudo observar el abordaje desarrollado se hizo desde un nivel social y cultural, sin embargo, insisto, la psicología también forma parte del análisis de la experiencia desde un nivel interno. Así como puede haber concepciones positivas sobre el uso de conocimiento tradicional en las localidades indígenas, también hay concepciones negativas y que son sumamente importantes considerar si se quiere visualizar la continuidad y la definición de estos conocimientos.

Como lo puntalicé en la tesis, trabajé con maestras y maestros indígenas que poseen una larga trayectoria con el Método Inductivo Intercultural, y que traen una construcción interna sobre el valor de uso del conocimiento a nivel local. En lo particular, pienso que fue importante colaborar con ellos, el hacerlo me permitió notar cómo en sus experiencias se construye una significación sobre los conocimientos que fueron aprendiendo desde la infancia y la juventud. Sin embargo, por otro lado, también sería interesante indagar cómo se construye la significación en los niños; bajo qué códigos de significación ellos apropian o conciben el conocimiento desde una temprana edad. O bien, desde otro ángulo explorar, ¿qué concepciones posee un comunero de una localidad indígena que no ha pasado por ningún

nivel de escolarización? Estando en los seminarios de formación también discutían sobre muchos conocimientos que son explicitados en los talleres y que poseen un origen colonial. Por ejemplo, el jengibre es un alimento que fue introducido por los españoles en la colonia, y que proviene del sur de Asia. Para su cultivo se requiere de ciertas condiciones específicas, y también de la noción de determinados conocimientos. Por lo que en los talleres se preguntaban: ¿Cómo fue la apropiación histórica de estos nuevos conocimientos en las localidades indígenas? Éstas son algunas preguntas que pueden seguir la discusión y que se pueden abordar desde otros enfoques etnográficos en un futuro.

Las conclusiones de esta investigación se ubican principalmente en dos planos: el teórico y el epistemológico.

Desde la teoría decidí enfocarme en la modernidad porque las principales preguntas que presenté desde inicio fueron: ¿Todos los seres humanos nos relacionamos de la misma forma con la modernidad? ¿De qué forma se relacionan los pueblos indígenas con la modernidad? Como lo documenté en el capítulo I diversos autores vinculados con este enfoque teórico resaltan que existe una importante diferenciación en cómo ciertas sociedades se han incorporado a la modernidad. En algunas zonas geográficas del mundo la modernidad penetró con más fuerza, y en otras fue apenas incipiente. Consideré fundamental incluir la dicotomía teórica entre la modernidad y la posmodernidad, porque los seres humanos en mayor o menor medida nos vemos atravesados por ciertos ideales universales dictados por Occidente. La modernidad se enlaza internamente en cada persona, especialmente en la ambivalencia de los pueblos indígenas. Por lo que la significación que un sujeto pueda tener sobre el conocimiento aprendido localmente, más allá de tener profundos vínculos familiares, se relaciona con ideales más grandes que también impactan en los sujetos. Las formas en la que los sujetos perciben todos aquellos modelos de pensamiento que llegan desde afuera, va a determinar la relación con todos los elementos que son locales. Fue en este punto donde me resultó interesante debatir, ¿qué es aquello que le da continuidad a un conocimiento local?

Desde el plano epistemológico, la investigación me llevó a pensar no solo en las formas en que se produce conocimiento localmente, sino la relación que tiene el conocimiento tradicional con los elementos personales. Para esto, el trabajo de Michael Polanyi (1962) fue fundamental en función de argumentar sobre otras formas de producir conocimiento más allá del positivismo científico. La concepción interna que se tiene del

conocimiento por momentos es individual, pero también se comparte colectivamente especialmente con la familia. Igualmente incluir las significaciones sobre el conocimiento tradicional, amplía la multiplicidad de definiciones que puede tener. No hablamos de un conocimiento codificado, sino de un conocimiento construido socioculturalmente (Olivé, 2015), y que posee sus propias formas de validez y legitimación local. Sería interesante adentrarse en las economías locales y analizar la función que cumple cada conocimiento en el desarrollo social y económico.

### **Identidad bosquesina: En el caso mexicano.**

Para el análisis empírico de este trabajo, me pareció fundamental citar la obra de Gasché en el capítulo II, en donde expongo la categoría de “identidad bosquesina”. Si bien Gasché describe lo “bosquesino” dentro de su trabajo etnográfico en la Amazonía peruana y colombiana, considero que el autor intenta plantear un concepto que nos permite comprender más adecuadamente la vida indígena, no solo en Perú o Colombia, sino en todo América Latina, o incluso en aquellas regiones del mundo que posean una gran diversidad social y cultural. Es cierto que muchos de los elementos que el autor resalta son característicos de las sociedades amazónicas, como los Huitoto, los Bora, los Ocaina y los Secoya. Como lo resalté anteriormente, cuando Gasché llegó a Perú se interesó en primer lugar en las “chacras” que son terrenos de cultivo sumamente heterogéneos, en donde los nativos amazónicos siembran y cosechan una gran variedad de alimentos de forma asociada unos con otros. Adentrarse en el estudio de la organización indígena amazónica, de las formas de pensamiento, de la religiosidad, y la filosofía indígena, lo llevó a diferenciar un contraste importante con las sociedades urbanas y así proponer un concepto adecuado para analizar su realidad sociocultural.

La modernidad nos ha llevado a pensar que todos formamos parte de este proyecto global, tal como define Trouillot (2011) todos somos modernos o “diferentemente modernos”. Gasché confirma que en muchas localidades indígenas en Perú ganan dinero, y son atraídos por las necesidades urbanas, sin embargo, señala que no es posible asumir que sus valores sociales sean absolutamente urbanos. A la otredad se le ha denominado con muchos nombres, como indígenas, mestizos, campesinos, o en el caso del Amazonas “ribereños”. Considera que todos estos nombres hacen alusión a la alteridad en la que son

nombrados desde las ciudades, y se les define bajo su condición de vida “periférica”. Pero si analizamos sus experiencias socioculturales encontramos elementos de una sociedad que se desarrolla de forma diferente. La definición de “campesino” o “mestizo” no son adecuadas para describir su conocimiento, por lo que la categoría de “identidad bosquesina”, es más acertada para introducirse en su análisis social más allá de conceptos genéricos.

Desde mi perspectiva, lo “bosquesino” es una categoría intermediaria que busca profundizar más allá de lo que se encuentra entre las sociedades urbanas y las periféricas. Este concepto rompe con el ideal absoluto de la modernidad, porque tal como refiere Gasché, si nos adentramos en su subjetividad, en sus condicionantes sociales, culturales, lingüísticas y naturales, ampliamos lo que se entiende generalmente por la vida de un campesino rural, o de la vida de un individuo en zonas suburbanas o periféricas. En este punto, me resulta muy interesante preguntar sobre la condición de clase, ¿es la clase social igualmente una categoría analítica pertinente cuando nos referimos a la sociedad bosquesina? ¿Cuáles son los límites de la clase social como instrumento de análisis? Es precisamente por ello, de acuerdo a Gasché, que la “actividad” es un indicador y una categoría de análisis fundamental que revela la subjetividad más nítida de los actores sociales. La actividad explicita sus motivaciones, sus necesidades y revela cuál es el fin social de sus acciones a nivel cotidiano.

Por esta claridad conceptual, me remito a la identidad bosquesina para profundizar sobre el conocimiento tradicional en el caso mexicano. Cada código de significación asentado en la experiencia humana tiene una íntima relación con el contexto sociocultural. Es importante integrar el concepto de bosquesino para poder comprender los sentidos y significados que se atribuyen a los conocimientos. Tal como refiere Olivé (2015) el conocimiento tradicional debe ser estudiado e interpretado desde su propio contexto social, y no desde esquemas urbanos. Si bien muchas maestras y maestros indígenas con los que pude trabajar tienen un fuerte vínculo con zonas suburbanas tanto de la ciudad de Puebla, como de la región de Tehuacán, y están más conectados con la vida urbana que algunas sociedades amazónicas, el concepto de bosquesino es importante en función de analizar sus propias concepciones internas sobre el conocimiento, ya que muchos conocimientos operan bajo condicionantes sociales determinadas.

## **Los códigos de significación**

Las preguntas que me orientaron en trabajo de campo fueron las siguientes: ¿Cuáles son las causas que le brindan continuidad al conocimiento tradicional? ¿Por qué deciden las personas continuar utilizando el conocimiento local? Debí enfocarme en observar todos aquellos elementos internos que le dan fuerza al conocimiento desde un punto de vista subjetivo. Algunos continúan viviendo en los pueblos lo que facilita comprender los sentidos que las prácticas tienen localmente, pero muchos otros se trasladaron ya hace años a las ciudades, como es el caso del maestro Enrique, esto complejiza la significación de los conocimientos aprendidos. Es igualmente relevante incluir todas estas experiencias de migración de los pueblos a las ciudades, porque permite contemplar otras dimensiones sobre la misma cuestión y no únicamente en las localidades indígenas. Puede ser que en la migración el conocimiento adquiera significaciones negativas, pero también puede integrar una reapropiación de lo aprendido desde la infancia. La migración me llevó a plantearme, ¿cuántas personas de origen indígena en las ciudades continúan practicando los conocimientos locales?

Para poder contrastar las experiencias comparé cada entrevista e identifiqué cuáles son los principales códigos de significación que las maestras y maestros atribuyen a los conocimientos. Dentro de sus experiencias mencionaron en su mayoría algunas fases de su vida en donde el conocimiento cobró relevancia. En el caso de la infancia, el sentido de pertenencia familiar fue crucial para adjudicar una primera apropiación del conocimiento. Esto fue algo que noté de manera recurrente en trabajo de campo, la familia es el primer espacio de apropiación, ¿qué me vincula a mi familia? En algunos casos los lazos familiares son fuertes y la puesta en práctica de determinadas actividades, ya sean medicinales, agrícolas, pecuarias entre otras, arraigan dicho sentido de pertenencia desde una temprana edad.

Por otro lado, noté la utilidad laboral que poseen dichos conocimientos y que las mismas personas son conscientes de sus beneficios, ya sea en el trabajo con el campo, o también desde la labor docente. En el caso de este último, María me comentó la relevancia de la explicitación de los conocimientos en la enseñanza con los niños. La continuidad de los conocimientos se asienta también en la docencia, y en la disposición que tiene el maestro sobre los conocimientos que también exponen los niños. Para que exista una continuidad de los conocimientos locales en el medio docente, pienso que los maestros debieron ser testigos

en primer lugar de su fin social. Además de la familia, es en la docencia en donde los conocimientos también son apropiados, no solo por los niños, sino que son reapropiados por los mismos maestros.

En el aprendizaje de la medicina tradicional también existe un fuerte vínculo familiar. En algunos casos, los conocimientos son transferidos de generación en generación. Como lo mencionó la maestra Isabel, ella aprendió sobre el uso y cuidado de las plantas medicinales por su abuela. Por otro lado, me resultó interesante notar que, sobre la significación de ciertas prácticas, como lo es el caso de la curación del “susto”, conducen a ciertas concepciones particulares sobre la salud. Jorge me platicó que una familiar tuvo un fuerte susto hace ya algunos años y la llevaron con un psicólogo para poder iniciar un proceso terapéutico por este fuerte shock que vivió. Sin embargo, después de meses de intentar con la psicología, probaron ir con un chamán que, después de dos semanas, pudo ayudar a su familiar. La concepción de salud que se maneja en relación que la curación del “susto” o “trauma” como es nombrado en Occidente, conlleva a una forma específica de entender el funcionamiento del cuerpo y del “alma”. Estas experiencias que fueron vividas por muchos maestros conllevan a un sentido interno sobre lo que se entiende por salud de forma amplia, y no únicamente desde el aspecto biológico o químico como es manejado desde las ciudades.

Finalmente, la motivación política fue otro código significación relevante que pude notar principalmente en los maestros zapatistas. El conocimiento adquiere importancia cuando hablamos de unidades políticas. Tal y como refiere el maestro Jorge, comenzaron a recuperar y explicitar los conocimientos tradicionales en un inicio “para que no llegaran a engañarlos desde fuera”. El conocimiento puede estar íntimamente ligado con la identidad social de los pueblos indígenas, y hablar sobre los conocimientos locales puede significar también un posicionamiento político interno.

### **¿El conocimiento está al servicio de quién?**

Esta tesis fue un gran desafío académico, no solamente por el desarrollo del trabajo de campo en tiempos de pandemia, sino también a nivel personal. Como lo mostré varios autores pueden abordar el concepto de conocimiento y la producción de conocimiento científico y no científico, pero me percaté que problematizar el concepto de conocimiento significó para mí repensar una noción que he construido toda mi vida. Desde la escuela, la universidad, los

medios de comunicación, el concepto de conocimiento es una noción que se ha extendido de forma universal, y también se ha asociado únicamente a la dimensión científica. Traté de construir este trabajo como un ejercicio en donde pueda ampliar las significaciones sobre el conocimiento y con ello contemplar que cada significado es una definición diferente del concepto. Igualmente ampliar la gama de definiciones nos puede llevar a pensar la complejidad de necesidades humanas que existen, y estudiar cómo cada necesidad es entendida desde diferentes códigos. Si bien el debate entre objetividad y subjetividad en la producción de conocimiento tiene larga data, no busco adentrarme aún más en ese debate por analizar la subjetividad, sino reflexionar: ¿qué relación tiene el conocimiento con la propia subjetividad?

Pienso en la importancia de reflexionar sobre estas cuestiones en la práctica, como sucede con el Método Inductivo Intercultural que me permitió replantearme una y otra vez, ¿cómo pensar el conocimiento local? Hoy en día hay quienes interpretan al conocimiento tradicional como una alternativa, sin cuestionar verdaderamente su fin social o la significación interna que tiene en las personas. Incluir estas nociones puede llevarnos no solo a identificar la fuerza local, sino en repensar qué es el conocimiento de forma general y qué le brinda continuidad, credibilidad y vigencia. En fin, el tema es interesante y el debate sigue siendo apasionante.

## Referencias bibliográficas

- Bell, Daniel (1976), *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Madrid, Alianza.
- Campos Costilla, Luis Arturo (2018), *El desarrollo de la minería en la sociedad colonial: La Plata y Potosí (1580-1630)*. Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú.
- Capote González, Armando (1998), *La Subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas*. (No publicado.) Universidad de la Habana.
- Dancé Caballero, José (2000), *Los pueblos indígenas en la Amazonía peruana: población y entorno ambiental*.
- Dilthey, Wilhelm (1976), *Dilthey: Selected Writings*. ed. H. P. Rickman. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domínguez Figaredo, D (2012), *Escenarios híbridos, narrativas transmedia, etnografía expandida*. Revista de Antropología Social, 21, 197-215.
- Dos Santos, Gersem (2006), *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Universidade de Brasília.
- Fagetti, Antonella (2011), Fundamentos de la medicina tradicional mexicana. En: *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Arturo Argueta Villamar, Eduardo Corona-M. y Paul Hersch (Coordinadores). México: UNAM-CRIM, pp. 137-151.
- Gasché, Jorge (2008), *Identidades Amazónicas, identidades idealistas e identidades realistas. Pueblos indígenas y desarrollo sostenible*. Lima, UNMSM y Universidad de Saskatchewan (EEUU.). No 2, julio 2008.
- Gasché, Jorge (2008), *¿Para qué sirve el concepto de 'sociedad bosquesina'? Folia Amazónica (2007)*. Iquitos, IIAP, 16/1-2. 81-88.
- Gasché, Jürg (2008), “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 “Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües”. Abya Yala, CIESAS, IIAP. Quito, Ecuador.
- Gasché, Jorge (2009), *De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla. Mundo Amazónico*. Leticia, Universidad Nacional de Colombia. 1. 111-134

- Gasché, Jorge (2011), *Sociedad Bosquesina Tomo I*. Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana. Iquitos, Perú.
- Gasché, Jorge (2013), *Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el “Método Inductivo Intercultural” e implementada en el Perú, México y el Brasil*. Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), Perú.
- Geertz, Clifford (1983), *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York, Basic Books, Inc.
- Geertz, Clifford, James Clifford y otros (1991), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, México (compilado por Carlos Reynoso).
- Goffman, Erving (1959), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Gramsci, Antonio 1975 [1948], *Cuadernos de la cárcel: el materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*, Juan Pablos, México.
- Guzmán, C.; Saucedo, C. (2015), *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Harvey, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hjorth Boisen, Susann Vallentin (2018), *Evaluación y reducción de riesgo en el trabajo de campo*. REVISTA ALTERIDADES, 2018, 28 (56): Págs. 73-84. Ciudad de México.
- Jociles Rubio, María Isabel (2018), *La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales*. Revista Colombiana de antropología Vol. 54, N. 1.
- Kant, Immanuel (1784), *¿Qué es la ilustración?* Foro de Educación 11 (2009): 249-254.
- Luis Llanos-Hernández, Mara Rosas-Baños (2018), *Comunalidad y Neoliberalismo: La encrucijada indígena en Chiapas*. Agricultura, sociedad y desarrollo versión impresa ISSN 1870-547 agric. soc. desarro vol.15 no.4 Texcoco oct./dic. 2018
- Maton, Karl (2014), *Knowledge and Knowers. Towards a Realist Sociology of Education*. Abingdon: Routledge.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (2015) *La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?* Relaciones.

- Estudios de historia y sociedad, vol. XXXVI, núm. 141, 2015, pp. 103-131 El Colegio de Michoacán, A.C Zamora, México.
- Mintz, Sydney (2002), *Devouring objects of study: Food and fieldwork*. The David Skomp Lecture, Indiana University. 18pp.
- Moscovici, Serge (1984), *Psicología social II. Pensamiento y vida social : psicología social y problemas sociales*. Cognición y desarrollo humano. Paidós. España.
- Nigh, Ronald. Bertely, María (2018). *Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16),1-22. ISSN
- Olivé, León. Valladares, Liliana (2015), *¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad*. Revista Cultura y Representaciones Sociales Año 10, núm. 19. México.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT), *Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, 27 Junio 1989, C169.
- Peláez González, Carolina (2020), *Reflexiones metodológicas durante la pandemia*. Veredas Revista del Pensamiento Sociológico. Año 21, número 41, julio-diciembre 2020. Universidad Autónoma Metropolitana. Ciudad de México.
- Pineda, César Enrique (2021), *Pensar las autonomías. Experiencias de autogestión, poder popular y autonomía*. Bajo Tierra A.C. México.
- Podestá, Rossana (2007), *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Polanyi, M. (1962), *Personal Knowledge: Towards a post-critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Regina Martínez Casas (2007), *Vivir invisibles. La resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara, México*. CIESAS
- Reygadas, Luis (2014), *Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico*. En Oehmichen Bazán, Cristina (2014) "La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Antropológicas. México.
- Rifkin, Jeremy. (2014), *La sociedad de coste marginal cero*. Barcelona: Paidós.

- Robert Ezra Park (1950), *Race and Culture*. Glencoe, 111.: The Free Press.
- Rockwell, Elsie (1986), *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos. UPN.
- Romero Reche, Alejandro (2017), *De la sociología del conocer a la sociología del conocimiento: la teoría de los códigos de legitimación*. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Universidad de Granada, España.
- Santos, B.S. (2006), *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes en Pluralismo Epistemológico*. CLACSO. Bolivia.
- Santos, B. S. (2017), *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Schmidt-Welle, Friedhelm (2011), *Transculturación, heterogeneidad y ciudadanía cultural. Algunas consideraciones*. En Friedhelm Schmidt-Welle (coord.), *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo. Hacia una crítica de la interculturalidad*. México.
- Shayegan, D. 1996, *Le regard mutilé. Schizophrénie culturelle: pays traditionnels face à la modernité*, Paris: Albin Michel.
- Trouillot, Michel-Rolph (2011), *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*. Universidad del Cauca, CESO-Universidad de Los Andes.
- Turner, Victor. Bruner, Edward (1986) *The anthropology of experience*. University of Illinois Press, Chicago.
- Walsh, Catherine (2012), *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. En *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, enero-diciembre, pp. 61-74.
- Wolf, Eric (1987), *Europa y la gente sin historia*. México: FCE.