

aprendió el latín en un templo exclusivo para la enseñanza, después regresó y siguió como rezador, aquí tenía dos mujeres, hasta que falleció.

Prosiguió en el cargo como sacerdote indígena don Epifanio originario del Ejido Los Torres, quien falleció en 1976 a causa de una enfermedad crónica. Santiago Cruz al ser acompañante de Epifanio durante las procesiones de esta manera aprendió en la práctica de los rituales religiosos. Por tal motivo al fallecer Epifanio, Santiago ya estaba preparado para ejercer el cargo que desde entonces ocupó, ambos religiosos practicaban el uso de español en sus oraciones, rezo y alabanzas. (Cruz, 2017). Santiago duró por 36 años al servicio de la iglesia católica y como maestro indígena, hasta el arribo del presbítero Antonio Méndez, Cruz se vio forzado en cierta forma a no servir más en la parroquia, porque el padre hizo cambio de todo el personal hasta el momento de encargarse del templo de Mochichahui donde el nuevo clérigo estaría a cargo.

Sin embargo, existe una controversia en las características o cualidades que el majistoro o sacerdote indígena debería poseer. Se mencionan alguna como la limitante de no saber hablar ni entender la lengua materna y la falta de experiencia que se adquiere con los años. Caracterización del maistro tiene 23 años de edad, masculino, también participa como monarca en la cofradía de los matachines y es profesor monolingüe al español en una secundaria, hijo de padre pascola y madre fiestera, actualmente su mamá no participa en la fiesta tradicional indígena no tiene tiempo por que cuida a sus sobrinos, hijo de padre fallido. (Procedió durante el 2016-2017, sin arraigo).

Cabe mencionar que desde hace años la jurisdicción del centro ceremonial se quedó sin rezador cuando el majistoro anciano falleció, quedó el cargo inactivo, durante varios años porque no había quien lo ocupara, esta preocupación lo incitó a ocupar este cargo, es de reconocer la gran iniciativa de su parte por mantener viva la cultura a través de la oración sagrada. El cargo es hereditario pero los hijos del majistoro no se motivaron en seguir la tradición de su padre, consiste en rezar la liturgia, los cantos, asistir cuando fallece una persona integrante del grupo a todas horas de la noche. De acuerdo a su experiencia, esta práctica significa algo pesado porque uno es quien tiene que llevar la batuta, la guía de la protección y todo lo que no sale bien recae en el majistoro.

Sin embargo, es algo que a él regocija hacer porque desde pequeño su familia le inculcó el respeto por la liturgia, procesiones, fiestas y un gran respeto por majistoro o sacerdote indígena. Algunas características que debe poseer por su trayectoria es conocimiento, experiencia, sabiduría en todo lo relacionado con el grupo, por el contrario, maistro nombrado en este caso por su corta edad le falta experiencia, se encuentran en proceso de aprendizaje aprendiendo la liturgia y las alabanzas y todo lo que se deba hacer tratando hacerlo como antes se hacía. Detrás de la liturgia y de las alabanzas, hay conocimientos los cuales debe saber cómo majistoro. Por ejemplo, debe saber cómo están organizadas todas las cofradías y

conocer cómo se llaman cada uno de los cargos, alabanzas apropiadas para cada una de ellas, así como también debe conocer el calendario por el cual se guía la iglesia católica, debe tener conocimiento de que consiste cada una de las fiestas ya que todas son diferentes dependiendo del santo.

Otra razón por la cual se siente pesado ejercer el cargo es porque se enfrenta a muchas situaciones, por ejemplo, físicas, sentimentales, tiempo y espacio a todas horas debe estar disponible para cuando se necesite, como servicio a la comunidad. Cuando se da la morada del cuerpo que es cuando fallece una persona se le recompensa con un pequeño apoyo económico voluntario. Como puede observarse, representa un honor este nombramiento, pero también reviste una gran responsabilidad con la comunidad.

Principalmente trata de servir bien a Dios, como todo comenta se ha encontrado con malos y buenos comentarios, pero al final él trata de quedar bien con todos y pide a Dios por el perdón de todos, finalmente es aceptado por el grupo. En lo referente a la lengua materna yoreme mayo, no la habla solo la entiende un poco, por lo tanto, los rezos y cantos son en la castilla. En su familia su abuela es quien habla bien la lengua, pero no tenía con quien hablarla. Con ello se confirmó, no ser necesario saber hablar la lengua mayo para ejercer un cargo mucho menos para formar parte del grupo étnico.

El capitán mayor de los judíos

De acuerdo a la información obtenida del capitán mayor es el segundo mandato de acuerdo a la jerarquía de cargos en la cofradía parisero, de nombre Cristo Rey Valenzuela (2014-2017) masculino de 26 años de edad, originario de El Ejido Los Torres. Inició su participación como fariseo hace 4 años, por cumplimiento de una manda ofrecida por su mamá a cambio de salubridad. Actualmente permanece desde hace tres años como capitán mayor, tiempo de duración de este cargo, el cual consiste en esperar la media noche para pasear al sr. Dios, y tratar de seguir el ritual, como se hacía antes, en ocasiones también se encarga de trasladar a los oficios de su domicilio al centro ceremonial.

Un capitán solo lo puede ejercer el sexo masculino por el esfuerzo físico, los roles están asignados tanto para los hombres como para las mujeres, las mujeres pueden participar como Marías, cocineras, fiesteras, alpéeres, parina, tenanche y gobernadoras tradicionales, roles que en su mayoría también son asignados para hombres excepto María y cocineras, pero el cargo de alawasil o capitán solo pueden ser replantados el sexo masculino. Para el capitán mayor Valenzuela (2016), este cargo significa una parte de su vida y su sangre desde que tiene uso de razón, es algo que lo orgullece, porque creció en la fiesta indígena y proviene de padres fiesteros. Trata de seguir el ritual lo más legal y original.

La lengua materna es monolingüe por el español de padres bilingües, reconoce la importancia de hablar la lengua indígena y expresa una preocupación por no aprender a hablarla antes de que le falten sus padres, comenta “si yo dejo que se olvide todo esto, haz de cuenta que los olvido a ellos, porque eso ya lo traigo en la sangre y muchos nos damos cuenta de eso y muchos no” cabe mencionar que entiende un poco la lengua materna porque sus papas son los únicos en su casa que la hablan pero no participan activamente en las fiestas, debido a que ahora atienden otras actividades, como cuidar a los nietos. Además de que argumenta están grandes y no pueden andar en las fiestas. En el seno familiar los papas que son las personas de edad avanzada, son los únicos que practican dicha lengua.

Tratando de explicar estas situaciones que posiblemente no solo sea el caso del majistoro y del capitán si no de muchas familias mayos, se le añade por otro lado “si la lengua extraña es una lengua de extensión universal, o por lo menos de alcance más amplio” (Ordoñez, 2003) significa que los individuos tienen apreciar más la lengua oficial dominada por el uso del español que la propia y de que los elementos más cultos y ambiciosos de ese pueblo utilicen con preferencia la lengua ajena y eduquen en ella a sus hijos, en la creencia de que de esta manera están contribuyendo al crecimiento económico y a un mejor futuro. [lo anterior, reafirma la idea que los cambios en el mercado de trabajo regional, han impactado en la desarticulación de las comunidades indígenas yoremes] Expresa que sus papas le cuentan que antes no enseñaban a hablar la lengua a los niños para que no sufrieran porque se les discriminaba y golpeaba cuando hablaban la lengua originaria en la escuela.

Alawasi segundo

Don Miguel tiene 60 años de edad, originario del Ejido Benito Juárez, precedió por siete años como fariseo, después como capitán mayor llamado también “capital yowe” y actualmente como alawasil segundo por su edad, ya no tiene la condición de soportar las largas corridas que se realizan en las comunidades. Su entrega a la tradición significa para él parte de su promesa la cual debe cumplir hasta que Dios le permita hacerlo.

Según Castro (2016), alawasil consiste en “corregir a los fariseos de las cosas que no pueden hacer durante la procesión y guiarlos de cómo debe ser la cultura indígena” Hijo de padre y madre yoreme casado con mujer indígena con quien se comunica solo en la lengua originaria, pero si entiende la castilla, la cual se vio obligado a aprenderla por la necesidad de comunicarse con los demás, por las burlas y discriminación a la que se enfrentaba ante los demás ajenos al grupo, por que dice “sufría por no hablar la castilla”.

Por esta razón sus hijas no conservaron la lengua originaria solo la entienden, cuando iban a la escuela sufrían por que la educación solo era en la castilla y se prohibía el uso de la lengua yoreme. Comenta que ahora se dan cuenta de la importancia de su lengua porque el origen de los indígenas de está yendo “el lenguaje de nosotros está pidiendo a gritos que se hable, que se practique, que se participe”. Vestimenta: su vestuario puede ser de cualquier color camisa y, pantalón de tela, huaraches de vaqueta, cara cubierta con pañuelo, uno que cubre de la nariz hacia abajo cubriendo la boca y el otro cubre la cabeza y parte de la frente, con gorra para cubrirse del sol por la larga caminata. Porta un morral de hilo decorado con mascaritas de fariseos y pelos de caballo y un chocote de cuero.

Marías

Para el grupo yoreme mayo, significa un personaje femenino puede ser desde una bebe, niña o mujer adulta. Su participación de gesta en la promesa que un familiar hizo por motivo por la sanidad de la misma. Para la cofradía el personaje de María consiste en participar en todos los konti desde el inicio de la Cuaresma con el miércoles de ceniza hasta el canto de gloria y permanecer a lado de los santos o imágenes sagradas, durante el ceremonial, cuidando y limpiando el rostro de Jesús simbolizando limpiar su sangre que corría por sus heridas, con pañuelos blancos, en cada parada en donde al paso de cada una de ella se van tumbando las cruces y los murmullo de las oraciones se hacen escuchar entre el ruido de los tambores y los tenabaris de los fariseos.

Mientras las Marías después de cada parada van arrojando olorosos pétalos de rosas naturales sobre las imágenes como parte del ritual. El konti significa el viacrucis de Jesucristo hasta su crucifixión, consiste en sacar los santos de la iglesia acompañados de marías, fariseos, rezador, las dos banderas y todos los creyentes en fe, recorren alrededor de la iglesia haciendo 8 paradas o estaciones las cuales representan las caídas de Jesús, durante el periodo iniciado desde los viernes de cuaresma hasta la Semana Santa. María se distingue durante el ritual por portar largo vestido blanco con encajes bordados sobre su ropa usual, con un velo blanco que cubre su cabeza, quien usa un pañuelo blanco en sus manos usado durante la ceremonia y zapatos cualesquiera que fueren.

Esta promesa reside en una duración de servir a Jesús por tres años, más uno de pilón, puede ser desde los primeros meses de vida hasta que cuando físicamente sea posible. Todas ellas participan porque en alguna etapa de su vida padecieron de alguna o algunas enfermedades y principalmente su mamá o algún integrante de familia, por lo que se debe a una promesa de servir a Jesús como María a cambio de sanar de la enfermedad. Esta promesa consiste en una duración de servir por tres años, más uno de pilón, puede ser desde los primeros meses de

vida hasta que el cuerpo pueda hacerlo, no hay una edad tope para participar. Existe una relación amistosa entre compañeras Marías, muestran mucha timidez, seriedad, pero argumentan no sienten ninguna vergüenza ante las demás personas por participar en la celebración.

Según los testimonios de las mujeres entrevistadas como Marías todas son de ascendencia indígena, pero ninguna habla su lengua materna yoreme mayo, algunas en muy pocos casos solo entienden algunas cuantas palabras.

Participan en esta fiesta para dar cumplimiento de una promesa que hizo su mamá o algún familiar por alguna enfermedad que tuvieron, una vez cumplida la promesa ofrecida a itom acai (Cristo) se tiene que cumplir, dependiendo de lo que se haya pedido es quien la tiene que cumplir o lo que se haya prometido, por ejemplo, en el caso de la entrevista oral (2021) “cuando mi hijo se enfermó pensé que se iba a morir, prometí que si se aliviaba mi hijo me vestiría todos los viernes de María”.

Existe una relación amistosa entre compañeras marías, argumentan no sienten ninguna vergüenza ante las demás personas ajenas al grupo, por participar en la celebración indígena, sin embargo muestran mucha timidez, seriedad al comunicarse con los demás. Durante la procesión se observó poca participación de “Marías” precedido doce, once niñas, una adulta de las cuales a seis se interpeló.

Yoris viviendo la fiesta desde afuera

La tradición indígena es muy importante porque es algo que se ha venido presenciando y preservando través de los años (Manzanarez, 2016). Durante la fiesta de semana santa hay mucho movimiento de autos y gente, pero no se han presenciado problemas que alteren la fiesta indígena.

Las comunidades congregadas están vinculadas por medio de numerosas acciones rituales, de varios símbolos compartidos muy relevantes localmente y un sistema de cargos dotado de flexibilidad, tanto los cargos como las diferentes celebraciones rituales, así como los significados mantienen interconexiones causales, diferidas en el espacio y tiempo. Fruto de transformaciones históricas que han mezclado directrices novohispanas y poscoloniales con nociones prehispánicas.

Frecuente en la congregación yoreme llega a ocurrir que el vecino invitado por algún fiestero o integrantes del mismo grupo “a mantener la tradición” se niegue a suceder por el compromiso adquirido, porque consiste en cumplir cada año en la realización de la fiesta en honor al santo que adquirió la promesa y que una vez adquirido tienes que cumplir con el periodo estipulado y a su vez suceder

el cargo para poder salir. Por la creencia de que el “santito ayuda y alivia la enfermedad”. Una vez que la persona haya cumplido su promesa durante el periodo establecido, no puede dejar el cargo si antecederlo a otra persona. Los fiesteros son los que reúnen sus recursos económicos para realizar la fiesta, e caso de que no se consiga el mismo (pagos de los oficios, alimentos para todos, (café, menudo, pozole etc.).

CONCLUSIONES

En resumen, la fiesta tradicional indígena está impregnada por el grupo mestizo, dominado por el Estado mediante de la iglesia católica, se observa muy poca presencia y participación indígena durante las corridas, en el templo indígena y en la iglesia católica por el contrario se observa una asistencia enorme del mestizo.

Con base a la investigación se pudo observar la poca participación del grupo yoreme mayo durante las procesiones en algunas de las fiestas de mayor representación étnica, lo que coloca en riesgo su total desaparición en el futuro. Un reducido grupo de individuos forman parte del llamado grupo de fiesteros y en los cargos, en algunos casos la participación tiene una fuerte relación espiritual con lo sagrado desde el seno de cosmovisión propia, algunos otros participan porque aspiran obtener un cargo que les permita abrir nuevos espacios en otras áreas, o por recibir un beneficio económico ya que el gobierno los estimula con pequeños paliativos desde 1980.

Durante la fiesta participan cientos de fariseos, pero de acuerdo a entrevistas realizadas a fariseos, la mayoría casi el cien por ciento no forman parte de la cultura indígena, no participan en sus costumbres y tradiciones mucho menos hablan la lengua materna.

Para los fariseos los espacios de encuentro son una oportunidad que aprovechan para la diversión, ingerir bebidas alcohólicas, fumar, entre otros placeres de agrado, se forman en pequeños subgrupos a las orillas del ritual o en las comunidades, es lo que se observa en los alrededores o puntos de concentración. Derivado de las altas temperaturas la música de cumbia o banda con discomóvil que dispone la comunidad para ellos, la sed, el cansancio, el gusto entre otras razones son factores de incentivo para la efectuación de estas prácticas, pero para el reducido grupo indígena la significación del ritual es sagrado, sin embargo cada vez es menos la participación y la unión del mismo, desde sus lugares de origen.

A pesar que Semana Santa es la fiesta más grande celebrada cada año el grupo indígena, con el paso del tiempo ha sido transformadas a través de los años, perdiendo la particularidad forma de ser y concebir la naturaleza, en este sentido Uzeta (2004:13), afirma que “las identidades indias han sido reconstruidas por una congregación” yoreme mayo del noroeste de Sinaloa, bajo un esquema de reconstrucción impulsada por el Estado mediante la modernización. En esta reconstrucción las historias locales, expresadas lo mismo en narraciones, han ocupado un lugar central.

En esta última década, la discusión sobre las identidades ha adquirido mayor importancia gracias a la persistencia de los grupos indígenas en la transformación social y política del país. Su acción, permeada los mismos por intereses coyunturales como por demandas históricas, han contribuido a configurar espacios de interacción muy complejos en los que las relaciones tradicionales, como las realizadas mediante la jerarquía de cargos han llegado a contraponerse y en ocasiones a coincidir con los proyectos de viejos y nuevos actores.

Por consiguiente, las identidades indias son reconstruidas y actualizadas a través de narraciones y prácticas culturales, herramientas para resignificar, resistir o asumir como ámbitos de recreación étnica.

LITERATURA CITADA

- Crumrine, N. Ross (1974) *El ceremonial de pascua y la identidad de los mayos de Sonora*. México. INI. México. Pp 363.
- González Ortega, Diana Eugenia (2011), *Las cofradías de Xalapa de 1750 a 1800*. Tesis de pregrado doctoral. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones Histórico-sociales. Xalapa Veracruz. Pp. 253.
- Islas Jiménez, Celia (1997), *Historia y Sociedad: Ensayos del seminario de historia colonial de Michoacán*. Dirección de etnohistoria-INAH. Compilador: Carlos Paredes Martínez. Instituto de Investigaciones Históricas, México-Michoacán. pp 342- 362.
- López Aceves, Hugo Eduardo (2007), *Los mayos de Sinaloa. Esbozo etnográfico y regional*. Cuicuilco, vol. 14, núm. 39, enero-abril pp. 11-33 Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.
- Martínez Domínguez, Héctor (1977), “*Las cofradías en la Nueva España*”. Pp. 45-71 <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/7975/2/anua-Ipag45-71.pdf>.

- Moctezuma Zamarrón, José Luis (2001), *Adaptación y cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*. El colegio de Sinaloa. Siglo XXI. México.
- Moctezuma Zamarrón, José Luis y Alejandro Aguilar Zeleny (2013), *Los Pueblos Indígenas del Noroeste*. Atlas Etnográfico PP. 446.
- Neff Françoise (1994) *El Rayo y el arcoíris*. Colección: fiestas de los pueblos indígenas. Instituto Nacional Indigenista, México, p. 5
- Ochoa Zazueta, Jesús Ángel (1998), *Los mayos*. Alma y Arraigo. Universidad de Occidente. El correo S.A. de R.L. México. Pp. 348.
- Romero. L. F. (2022) *Yorem ánia: un pensar desde el pueblo Yoreme Mayo*, Pag. 351-382. En *Sentipensares sobre interculturalidad en nuestra América: apuntes desde la antropología filosófica de Rodolfo Kusch*. Coords. Mónica Fernández Braga, Víctor Avendaño Porras y Jaime Montes Miranda. 1º edición, Universidad la Serena. Chile.
- Uzeta Iturbide, Jorge (2004), *El camino de los santos: Historia y lógica cultural otomí en la Sierra Gorda guanajuatense*. El colegio de Michoacán. La rana. México. Pp. 11-54.
- García Nicolas (2016) Entrevistas personales.
- Atondo, Ángel. (2015), entrevista personal. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, febrero de 2017.
- Castro, Miguel (2016), entrevista personal. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. 19 de marzo.
- Coronado Moreno, Loreto (2018), entrevista personal. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, de marzo.
- Citlali (2016), Entrevista personal. Mochicahui. El Fuerte, Sinaloa. 07 de abril.
- Cruz Bacasegua, Santiago (2017), entrevista personal. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. 18 de octubre.
- Escalante, Julia (2016), entrevista personal. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. 24 de junio
- Guerra García, Ernesto (2018), entrevista personal, Los Mochis, Sinaloa a 18 de febrero.
- Esquer, Bernardo (2015), entrevista personal. Mochicahui El Fuerte, Sinaloa a 23 de marzo.
- González Llanes, G.E. (2016), entrevista personal. Mochicahui. El Fuerte, Sinaloa a 23 de marzo.
- Hermelinda N. (2016), entrevista personal. Mochicahui. El Fuerte, Sinaloa. 07 de abril.

- Hernández Castillo, Mercedes (2018), entrevista personal. Mochicahui. El Fuerte, Sinaloa. 05 de febrero.
- Rabago Acosta, Miguel A. (2016), entrevista personal. Mochicahui. El Fuerte, Sinaloa. 23 de marzo.
- Rodríguez Corrales, Leonardo. (2017), entrevista personal. Comisariado Ejidal. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, enero de 2018.
- Rubio Ontiveros, Marina (2017), entrevista personal. Ejido la Cruz Pinta, El Fuerte, Sinaloa.
- Manzanarez Heredia, Carmen (2017), entrevista personal. Mochicahui. El Fuerte, Sinaloa. 23 de marzo.
- Manzanarez N. (2016), entrevista personal. El Fuerte, Sinaloa. 25 de abril
- Sombra Valenzuela S.N. (2016), entrevista personal. Mochicahui. El Fuerte, Sinaloa. 25 de marzo.
- Velázquez Celleli, Rosario (2017) entrevista personal. Las Higueras de los Natosches. 25 de junio.
- Velázquez Celleli, Rosario (2017), entrevista personal. Las Higueras de los Natosches. 25 de junio.
- Velázquez Velázquez, Claudio (2017), entrevista personal. Ejido Ohuira. Diciembre de 2017.

SÍNTESIS CURRICULAR

Dolores Imelda Romero Acosta

Doctora en Educación para la Diversidad Cultural por la Universidad Autónoma Indígena de México, Maestra en Ciencias Sociales y Licenciada en Trabajo Social. Se desempeña como profesora del área de Ciencias Sociales, adscrita al programa educativo de Licenciatura en Sociología Rural y coordinadora del mismo, Unidad Mochicahui. Ha publicado diversos capítulos de libros, participado en ponencias, seminarios, simposios, coloquios de investigación y ha impartido asignaturas en licenciatura y posgrado. Reconocimiento de profesor de tiempo completo con Perfil Deseable PRODEP-SEP. email: doloresromero@uaim.edu.mx

Luz Bertila Valdez Román

Licenciada en contaduría por el instituto tecnológico de Los Mochis. Maestría en Economía y Negocios por la Universidad Autónoma Indígena de México. Doctora en Educación y Diversidad en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Facilitadora Educativo tiempo completo categoría B en la Universidad Autónoma Indígena de México. Email: lvaldez@uaim.edu.mx

Juan Antonio Delgado Morales

Licenciado en Sociología Rural por la Universidad de Occidente de Los Mochis, Sinaloa. Egresado de la Maestría en Educación Humanista por el Instituto Humanista de Sinaloa A. C. de Culiacán Rosales, Sinaloa y Candidato al Grado de Doctor por la Universidad Nexum de México, Culiacán Rosales, Sinaloa. Email: tonidelgado@uais.edu.mx

EL CABILDO INDÍGENA: UN ESCENARIO QUE CONTRIBUYE A LA TRASCENDENCIA CULTURAL DE LA COMUNIDAD MUISCA DE BOGOTÁ

THE INDIGENOUS CABILDO: A SCENARIO THAT CONTRIBUTES TO THE CULTURAL TRANSCENDENCE OF THE MUISCA COMMUNITY OF BOGOTÁ

Andrés Francisco Chía-López

Resumen

Históricamente los pueblos indígenas han luchado por la reivindicación de sus derechos civiles, por medio del reconocimiento de su lengua propia, sus tradiciones, usos y costumbres, las cuales han sido clave para la conservación de la memoria ancestral como pueblos originarios del continente americano. Es por esto, que el pueblo indígena Muisca, ha generado una gran apropiación cultural y territorial, que se materializó en la lucha constitucional que dio como resultado el establecimiento del Cabildo Indígena, como entidad política y territorial que los cobija como sujetos de derecho y poseedores de la tierra, así como también les proporciona una estrategia en la preservación de sus saberes propios y contribuye con la trascendencia cultural, permitiendo así, que los indígenas puedan tener completa libertad en la manifestación pública de su identidad cultural mediante el ejercicio de su Gobierno Propio. Por consiguiente, se estipuló en la

Constitución Política una serie de normativas que tienden a la protección de aquellos que se autodenominan muisca.

Palabras clave: cabildo indígena, gobierno propio, trascendencia cultural, violencia epistémica, comunidades étnicas y tribales.

Abstract

Historically, the indigenous peoples have fought for the vindication of their civil rights, through the recognition of their own language, traditions, uses and customs, which have been key to the preservation of their ancestral memory as original peoples of the American continent. This is why the Muisca indigenous people have generated a great cultural and territorial appropriation, which materialized in the constitutional struggle that resulted in the establishment of the Cabildo Indígena, as a political and territorial entity that shelters them as subjects of law and possessors of the land, as well as provides them with a strategy

in the preservation of their own knowledge and contributes to the cultural transcendence. Thus, allowing the indigenous people to have complete freedom in the public manifestation of their cultural identity through the exercise of their own government. Consequently, the Political Constitution stipulated a series of

regulations that tend to protect those who call themselves Muiscas.

Keywords: cabildo indígena, self-government, cultural transcendence, epistemic violence, ethnic and tribal communities.

INTRODUCCIÓN

Hablar de la identidad indígena en América Latina conlleva, en primera instancia, a dialogar con la historia. Pero no sólo con aquella historia que ha sido y es transmitida por las fuentes escritas, fuentes que, fueron proclamadas por gran parte de la comunidad académica como “las oficiales”, y que a su vez, son legitimadas casi que de manera unánime por la sociedad en pleno, haciendo de ellas un relato hegemónico, que excluye a los actores que quiere invisibilizar.

El diálogo con el pasado desde la perspectiva horizontal, se trata, en cambio, de la interlocución equilibrada con la historia propia de las comunidades, aquella que se relata desde sus costumbres y visión del mundo, heredadas, por supuesto, desde la tradición oral. Lo anterior nos permite hacer de la voz de los actores que fueron silenciados, una voz digna de ser escuchada, y una voz que puede ser epistémica, es decir, que pueda hablar a partir de su contexto, como lo menciona Romero Leyva “es posible asumir la experiencia como conocimiento aun y cuando no es validado por la ciencia aunque es justo decir que a partir de esa necesidad de fundamentar de forma epistémica esos conocimientos denominándolos como saberes desvirtuando las formas de construir conocimiento de los que los pueblos los cuales han conservado su saber del cosmos, de la madre tierra que los convierte en depositarios naturales y que han transmitido por siglos y que nunca ocuparon tampoco ocupan de procedimientos metodológicos para legitimar y transmitirlos a las generaciones jóvenes” (Romero y Otros, 2020, 17)

Desde la óptica de la producción horizontal de conocimiento de Sarah Corona Berkin (2019), investigar a partir de diversas voces, las académicas y no académicas, y las que piensan diferente en el conocimiento social, posibilita un diálogo con las diversas formas de entender el mundo (Berkin, 2019).

En su afán colonizador, occidente estableció la lógica del encubrimiento y posterior negación del otro, imponiendo su visión del mundo sobre las múltiples manifestaciones de la realidad que poseían las comunidades prehispánicas.

Se edificaron arquetipos de ciudad sobre referentes culturales y ceremoniales que desconocieron la relación entre sujeto-espacio, generando una disrupción de

los asentamientos tradicionales de aquellas comunidades. Lo que dio paso a una dominación de las mentalidades, subyugándolas a la voluntad española (Romero, 2001). Bajo la convulsa dinámica de la época colonial, se articularon una variopinta gama de intereses provenientes de diversos actores de la sociedad europea.

En primer lugar, la Corona española, que buscaba una expansión ultramarina a fin de concentrar en su seno, más poder y territorio. Por otro lado, los comerciantes y particulares, que iban tras el aumento de sus riquezas, así como de la suerte de hallar una porción de territorio en lo que para ellos era un nuevo mundo, y así equilibrar las desdichas originadas por la carencia de un fragmento de tierra, en la cual pudiesen pregonar así fuera, un mínimo de distinción social (Romero, 2001).

Evidentemente, no se debe dejar de lado al clero, aquella institución que, bajo la imposición de la campaña evangelizadora, iba a su vez arrasando con las tierras y referentes cosmogónicos de las comunidades prehispánicas.

Todo lo anterior, dio como resultado el enterramiento de una identidad indígena que hoy en día resulta difícil localizar. No obstante, el panorama no es sombrío del todo. Los movimientos de reivindicación social, relacionados a las estrategias de preservación cultural que han adoptado las comunidades indígenas en el marco de su lucha histórica por el reconocimiento de sus derechos étnicos y políticos, han permitido que el autoreconocimiento de las comunidades indígenas, sea un derecho protegido por diversas legislaciones latinoamericanas, respetando y garantizando de esta manera -como lo contempla el Convenio 169 de la OIT-, el desarrollo de elementos que propenden por el fortalecimiento cultural sobre pueblos indígenas y tribales y de sus territorios.

Para el caso colombiano, en el marco de su fortalecimiento cultural, las comunidades indígenas han emprendido una serie de iniciativas sociales, materializadas en diversas movilizaciones políticas y culturales, consolidándose como baluarte para su reconocimiento étnico bajo la perspectiva de un país diverso. Para Romero y Valdez (2011), la diversidad se concibe como un espacio donde confluyen y conviven distintas culturas, con una identidad constituída a partir de diferentes contactos culturales con los otros (Romero y Valdez, 2011).

Y es justamente, este reconocimiento del otro es lo que les ha permitido a las comunidades indígenas en Colombia, ser tenidas en cuenta como un actor clave en aras de la construcción del tejido social. Empero, no siempre fue así, como se mencionó anteriormente. El presente artículo busca demostrar cómo la sociedad colombiana, desde de la construcción de la mentalidad en la colonia hasta la época republicana, deslegitimó e invisibilizó a aquellos que no cumplían con los prototipos del ciudadano ideal.

Tal es el caso de la comunidad indígena colombiana Muisca, que, desde el arribo de los españoles al territorio de lo que hoy son los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, en la región Andina colombiana, fue vulnerada en su integridad cultural e instrumentalizada, con el fin de suplir los intereses en materia de mano de obra que los españoles requerían para llevar a cabo su empresa colonizadora. Dicha campaña escindió la cosmovisión del pueblo Muisca, lo que conllevó a un olvido de sus raíces, usos y costumbres.

Por esto, desde la metodología de la producción horizontal de conocimiento de Berkin (2019), y para el desarrollo del presente artículo, se dialogó con el ex gobernador del Cabildo Indígena Muisca de Bogotá, quien, a partir de la aplicación de una entrevista abierta, que fue así mismo un ameno y edificante proceso de construcción de conocimiento, nos habla de la importancia de la figura tradicional del Cabildo Indígena para la comunidad, como escenario de reivindicación histórica y cultural, mediante el cual, la comunidad indígena Muisca de Bogotá ha logrado una cohesión social que le ha permitido llevar a cabo sus usos, costumbres, la enseñanza y promoción de la lengua propia, así como la protección y ejercicio de sus derechos propios, aspectos que, como se anotó anteriormente, contribuyen al fortalecimiento de su identidad como pueblo indígena de Colombia. El Cabildo Indígena, en ese sentido, se consolida como un escenario jurídico, con alcances político-administrativos, y como una estrategia cultural, con profundas raíces ancestrales, que posibilita la trascendencia cultural de la comunidad Muisca en Bogotá.

¿Quiénes son y dónde se ubican los Muiscas?

Los Muiscas son uno de los 115 pueblos indígenas que habitan en Colombia según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2018). En el último censo realizado por el DANE (2005), se reportó 14.051 personas autoreconocidas como pertenecientes al pueblo Muisca, lo cual representa el 1,10% de la población total indígena de Colombia.

Los Muiscas se ubican en el centro de Colombia, en los actuales departamentos de Cundinamarca y Boyacá, en los Andes orientales; zona que se caracteriza por el predominio de pisos fríos. Un referente geográfico de este territorio es, sin lugar a dudas, la cordillera oriental, la cual hace parte de un sistema complejo montañoso junto con la cordillera central y occidental, que a su vez componen la Cordillera de los Andes en Colombia, cuya geomorfología es resultado del evento asociado a la colisión entre las placas tectónicas de Nazca y Suramericana, que al final del contacto de los períodos Cretáceo-Terciario, por procesos de sedimentación marina, se genera un pequeño levantamiento posibilitando la emergencia de la cordillera.

Ya para la época del Plioceno medio se vio el levantamiento principal de los Andes, cuyo proceso continúa aún en el Holoceno a causa del choque de placas tectónicas (Flórez, 2003). Los ecosistemas preponderantes en el territorio de los Muiscas son los paramunos, montañosos, de sabanas y bosque andino, ricos en fauna y flora, principalmente de humedales y lagunas, referentes geográficos constitutivos de su cosmovisión (Triana, 1922).

Esta comunidad ha cobrado un gran interés para la investigación arqueológica debido a la suma importancia que le dieron los españoles al momento de la conquista, a causa de la amplia demografía que encontraron a su llegada (Langebaek, 2019).

Estos estudios arqueológicos han permitido visibilizar la basta historia prehispánica del pueblo Muisca, quienes han habitado el territorio cundiboyacense desde hace siglos, inicialmente como agricultores en comunidades dispersas, quienes comenzaron a ocupar el territorio hacia el 400 a.C., período que los arqueólogos han denominado Herrera (Langebaek, 2019), y después como comunidades organizadas con una consolidación demográfica en el mismo territorio, y que se enmarca en una taxonomía cronológica que inicia con el ya mencionado período Herrera (400 a.C. - 1000 d.C.), dando paso a los períodos Muisca Temprano (1000 - 1200 d.C.), Muisca Tardío (1200 - 1600 d.C.) y Moderno (1600 en adelante) (Langebaek, 2019).

No es posible afirmar que los Muiscas compartían una homogénea unidad política y organizativa, debido a que, aun compartiendo un territorio relativamente cohesionado y homogéneo en términos geográficos, las concentraciones poblacionales difieren en ciertos aspectos, por ejemplo, el arqueólogo Langebaek (2019) explica que “hay tipos de cerámica que se encuentran en el norte del territorio muisca y no en el sur” (Langebaek, 2019). No obstante, se ha llegado a la conclusión de que sobresalía la figura política del cacicazgo, ejercido por mujeres u hombres, quienes se repartían el poder de acuerdo con lo que su cosmovisión y mitos fundacionales les indicaban.

Es decir, existía un equilibrio en términos de género en torno a la administración del liderazgo. Según el historiador David Bushnell (2018), al arribo de los españoles al territorio Muisca, se encontraron con dos cacicazgos predominantes: el Zipa, ubicado en las inmediaciones de la actual Bogotá, y el Zaque, asentado aproximadamente a 100 km al noroeste de Bogotá, en la actual ciudad de Tunja, la cual era denominada en su lengua propia Hunza en tiempos prehispánicos (Triana, 1922; Bushnell, 2018; Langebaek, 2019).

En cuanto a su cosmovisión espiritual, los Muiscas, son politeístas, es decir, creen en la existencia de un creador, dioses secundarios y dioses de la naturaleza, representados en los cuatro elementos naturales, agua (sie), fuego (gata), viento (fiva) y tierra (hycha).

Así mismo, la lengua propia es un factor constitutivo y determinante de la identidad del pueblo Muisca, debido a que se ha demostrado su pertenencia a la familia lingüística Chibcha, compuesta por comunidades que comparten rasgos culturales, así como lingüísticos y que habitaron en Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia y parte de Venezuela (Langebaek, 2019). Su lengua propia es el muysccubun, que en registros coloniales figura como “Lengua de yndios” (González de Pérez, 2006). Según su lengua propia, Muiscas, significa “Gente”.

Como se anotó anteriormente, su lengua propia se ha consolidado como uno de los pilares fundamentales de su identidad indígena, y una oportunidad viable para su reivindicación social y cultural. Lo anterior tiene que ver con un contexto histórico que supuso una marcada lógica de dominación y colonización epistémica. La primera obra que rescató la lengua Muisca fue la Gramática en la lengua general del nuevo reino, llamada mosca, escrita por Fray Bernardo de Lugo y que fue publicada en 1619 en concordancia con lo dispuesto en la Cédula Real expedida en 1580 por Felipe II, la cual implementó la enseñanza de la lengua indígena en las ciudades con audiencias reales (Guerrero, 2018).

Lo anterior supuso un ambiguo propósito, puesto que la Corona apelaba a eufemismos superfluos que propugnaban por una reminiscencia de la lengua indígena, empero, el verdadero objetivo, fue el de facilitar la evangelización en los pueblos indígenas, de manera que, los colonizadores priorizaron la enseñanza de cuatro lenguas representativas en la Nueva Granada: muysca, siona, sáliba e inga, con el fin de facilitar dicha campaña evangelizadora (Guerrero, 2018).

Sin embargo, en 1770 el rey Carlos III prohibió el uso de la lengua muisca en el territorio de la Nueva Granada (González de Pérez, 2006). Ésta decisión impactaría negativamente en la identidad del pueblo Muisca si se tiene en cuenta que, para el sociólogo e investigador Gilberto Giménez (2002), citado en Sámano-Rentería (2005), un elemento de suma importancia para la consolidación de la identidad étnica de un pueblo es la lengua, la cual, no solo trae consigo referentes culturales de una determinada comunidad, sino que a su vez, ésta representa la tradición y la memoria histórica de los ancestros de la comunidad (Giménez, 2002 en Sámano-Rentería, 2005).

No obstante, como se verá más adelante, el reconocimiento étnico articulado a la lucha comunitaria y social que ha materializado el pueblo Muisca en diversos escenarios sociales, académicos y políticos, y de la mano de diversos investigadores, ha permitido rescatar múltiples fuentes que han posibilitado el rescate de gran parte de la lengua Muisca, dando como resultado una reconstrucción significativa del muysccubun mediante la consolidación de un magno diccionario (Gómez, 2010) que le ha permitido a la comunidad Muisca, y a la sociedad en general, un acercamiento a su lengua tradicional que, entre otras cosas, brinda un mensaje cultural y contrahegemónico a la sociedad y reconoce

que los Muiscas son una comunidad que cobra vigencia y que sus prácticas, usos y costumbres ligados a su lengua propia, les ha permitido subsistir a lo largo de la historia pese a la violencia epistémica y material ejercida en su contra, y que proliferó a lo largo de la época colonial. Lo anterior lo sintetizó Wilmer Talero, quien fue el Alguacil Mayor de la Comunidad Muisca de Suba para el año 2016, mediante las siguientes contundentes y sabias palabras: “Nos cortaron las hojas, las ramas y una parte importante del tronco, sin embargo, nuestras raíces no se debilitaron, al contrario, crecieron y estuvieron protegidas como un tesoro que nos hicieron creer que no tenía valor.” (Cabildo Muisca de Suba, 2016. Pp. 4).

El Cabildo Indígena: una estrategia para la trascendencia cultural

A la llegada al territorio de lo que hoy es Colombia, los colonos tomaron posesión de la tierra mediante tres instituciones socioeconómicas: la encomienda, la mita y los resguardos (Tirado, 2019). Ésta última institución, sirvió como mecanismo de los españoles para controlar a la población indígena, por medio de la adjudicación de porciones de tierra a determinados clanes o tribus indígenas (Tirado, 2019). Mediante el resguardo se buscó reemplazar el sistema de organización propio de las Comunidades indígenas prehispánicas, que, como se anotó anteriormente, para el caso de los Muiscas fue el Cacicazgo, dando como resultado una transformación de su visión frente a la organización social, de modo que ya no estaban sujetos a la figura ancestral del cacique sino a un sistema colonial supeditado a una visión occidental, similar al sistema feudal europeo (Gamboa, 2013; Tirado, 2019).

Durante el siglo XIX, en Colombia se llevaron a cabo ciertas reformas frente al uso y la tenencia de la tierra (Tirado, 2019), lo cual dio como resultado la expropiación de tierras que habían sido adjudicadas a las comunidades indígenas en el marco de la época colonial. De manera que, los ya constituidos resguardos indígenas escindieron bajo un punto de inflexión en una connotación social y agraria en tanto fueron dispuestos al uso comercial de la nación y de terratenientes privados.

No fue sino hasta finales del siglo XIX y principios del XX, que, mediante la lucha civil del indígena caucano Manuel Quintín Lame Chantre, las comunidades indígenas lograron recuperar gran parte de las tierras que les habían sido usurpadas, constituyéndose éstas nuevamente como resguardos indígenas, pero ya bajo la denominación de Cabildos, permitiéndoles así la transformación social, política y cultural de su territorio, haciendo de él un escenario propio para el ejercicio de su autogobierno, que posibilita la protección frente a su patrimonio material e inmaterial y que garantiza su autonomía administrativa.

Cabe anotar que, por aquella época, el imaginario colectivo imperante en Colombia no concebía otras formas de pensamiento más allá de las tradicionalmente impuestas por un Estado en su mayoría conservador, con notables herencias de los cánones católicos de la época colonial. Para el filósofo Santiago Castro, hablar del otro, no solo es conjugar una serie de elementos que permitan una representación mental de otras personas, sino que hay unas formas de poder y saber que construyen representaciones sociales de los otros (Castro, 2000).

En ese sentido, el apogeo de la época republicana fortaleció esa visión colonial que, de facto, preconizó gran parte de la población colombiana sin cuestionar. Visión que, entre otras cosas, acuñaba una idea homogénea enmarcada bajo el paradigma de la formación del “ciudadano ideal”, que cumpliera con elementos generalizadores tales como el ser hombre, blanco, católico, letrado, terrateniente y heterosexual (Castro, 2000), lo cual excluyó otras formas de pensamiento y cosmovisión, reproduciendo la violencia simbólica sobre los diversos actores que componen la nación colombiana.

Para el caso particular de las comunidades indígenas, lo anterior se refleja en el tipo de violencia ejercida contra éstas durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, ejemplo de ello es la expropiación de sus tierras, a causa del desconocimiento de sus derechos étnicos, dando como resultado, no solo la pérdida material de su territorio, sino con él, la pérdida de su identidad ancestral (violencia epistémica) asociada a sus formas de vida en su lugar de ocupación. Es decir, se desconoció al indígena como un otro legítimo, sujeto de derechos, debido a que su relación con el mundo no se articulaba a los derroteros culturales de occidente, adoptados por la sociedad decimonónica.

En este sentido, durante la segunda mitad del siglo XX, en Bogotá se produce un fenómeno de expansión urbana a causa de la decisión de anexar seis municipios aledaños a la capital colombiana, entre ellos se encontraban los municipios de Suba y Bosa, territorios habitados por la comunidad Muisca desde la época prehispánica. Por consiguiente, Bogotá pasó de tener 2700 hectáreas a 8040 en 1954 (Cortés, 2005). Esta decisión fue tomada en el marco del Consejo de Gobierno el 17 de diciembre de 1954, la cual cobró vigencia a partir de la expedición de la Ley 3640 de 1954 (Niviayo, 2017).

Esta reforma trajo consigo modificaciones estructurales en Bogotá, como la ampliación de su malla vial, así como el aumento de la infraestructura para el suministro de electricidad y agua potable. Por lo cual, en efecto, se produjeron distintas configuraciones sociales y culturales que como consecuencia produjeron nuevas dinámicas urbanas de Bogotá, puesto que, la población del área rural de los seis municipios, que en su mayoría eran campesinos, ahora eran catalogados como población citadina,

La comunidad indígena Muisca no fue ajena a dichos cambios, de manera que se vio obligada a cambiar sus tradiciones culturales asociadas a su territorio. En palabras del indígena Muisca y ex Gobernador del Cabildo Muisca de Suba, Iván Niviayo: “El municipio de Suba, que fue anexado a Bogotá en 1954, comenzó a transformarse a pasos agigantados en las décadas del 70’s y 80’s, modificando, de manera abrupta, la vida cotidiana de las familias muyscas/raizales de Suba. (Niviayo, 2017).

De esta manera la Comunidad Indígena Muisca, ahora bogotana, observaba cómo poco a poco su territorio era fragmentado, profanado y urbanizado abruptamente en concordancia con los intereses distritales imperantes de aquel momento.

Fue por esto, que la comunidad se vio inmersa en un proceso de aculturación, resultado de que sus tierras, aquellas donde llevaban a cabo sus manifestaciones culturales, fueron destinadas a la construcción de barrios que albergaron a personas víctimas del desplazamiento forzado del resto del país a causa de la violencia, lo cual modificó estructuralmente la visión del territorio, tanto por la Comunidad Indígena Muisca, como por el distrito.

Poco a poco las tradiciones propias se fueron perdiendo, las familias se fueron dividiendo, y como consecuencia las nuevas generaciones crecían en el olvido de sus raíces indígenas, adoptando de esta manera referentes occidentales que les permitieron una óptima inserción en una ciudad que de facto se vieron obligados a aceptar.

En consecuencia, se dejó de enseñar a cultivar, porque la tierra, que en un primer momento fue de vocación agrícola, ahora estaba destinada a otros usos, la lengua se fue perdiendo a causa de la carencia de un escenario idóneo para su enseñanza, y la identidad del pueblo Muisca se confundía con las formas de vida y pensamiento que la ciudad les imponía, a tal punto que parte de la comunidad se avergonzaba de sus raíces indígenas (Niviayo, 2017). En síntesis, la ciudad opacó a la Comunidad Muisca y con ello su cultura. Por esto, la comunidad Muisca comenta que ellos no llegaron a la ciudad, la ciudad llegó a ellos.

No obstante, para la década de los 90, Colombia experimentó un cambio en la mentalidad colectiva que, varios actores sociales, principalmente las comunidades indígenas, venían reclamando desde tiempo atrás y fue el de reconocerse como un país pluriétnico y multicultural.

Esta transformación social se reflejó en la reforma de la Constitución Política de Colombia en 1991, puesto que las comunidades indígenas contaron con dos delegados en la conformación de la Asamblea Nacional Constituyente: Lorenzo Muelas y Francisco Rojas Birry (Esteban, 2017.). Para Laurent, (2005) citado en Esteban (2017) “era la primera vez que indígenas compartían un espacio de decisión política con los líderes del país”.

A partir de la promulgación de la Constitución Política de Colombia, se presentó un cambio de paradigma jurídico que le permitió a los grupos étnicos gozar de un ordenamiento legal especial, el cual, le otorgó el derecho al ejercicio de sus tradiciones, usos y costumbres bajo la visión del Gobierno Propio.

Lo anterior, refleja el resultado de la lucha de las comunidades indígenas en aras de ser tenidas en cuenta como actores fundamentales en el diálogo para la construcción social. Por esto, la Carta Política ahora contempla en su primer artículo que Colombia es un Estado pluralista, y el artículo 7 reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana. En cuanto a la manera de regular sus relaciones sociales, se establece en el artículo 246 que los pueblos indígenas poseen la autonomía de ejercer funciones jurisdiccionales en su territorio, lo cual se conoce bajo el concepto jurídico de jurisdicción especial.

Por otro lado, en el año 1993 se expidió el Decreto 1088 por el cual se regula la creación de las asociaciones de cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas, y que planteó en su segundo artículo que los Cabildos “son entidades de Derecho Público de carácter especial, con personería jurídica, patrimonio propio y autonomía administrativa”.

De la misma manera, el Decreto 2164 de 1995, definió al Cabildo Indígena como “una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por ésta, como una organización socio política tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad.” Todo lo anterior se enmarca en el Plan Integral de Acciones Afirmativas de la Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C., de la Secretaría Distrital de Planeación, expedido en el año 2017, el cual materializa las herramientas jurídicas que el Ministerio del Interior les ha otorgado a la Comunidades Indígenas para la protección y garantía de sus derechos (Giraldo, 2020).

Con base en la promulgación de la Carta Magna, los Muiscas se acogieron a la Ley 21 de 1991, la cual aprobó el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que ejecuta lo dispuesto en el Convenio 169 de la 76ª Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo OIT, en el año 1989 (Cabildo Indígena Mhuysqa de Bosa, 2015). Así las cosas, la comunidad Muisca de Suba crea el primer Cabildo Indígena en Bogotá, constituyéndose como el primer Cabildo urbano.

Para los Muiscas, el Cabildo Indígena se constituyó legalmente en el año 1999 durante el foro denominado: “Los Muiscas; un pueblo en reconstrucción”, el cual se llevó a cabo en la comunidad de Suba, de la ciudad de Bogotá. Allí se definió que se crearían cinco Cabildos Indígenas a lo largo del departamento de Cundinamarca, dos de ellos localizados en Bogotá: los Cabildos Indígenas de Suba y Bosa en el área rururbana de la ciudad; y los otros tres en las áreas rurales

de los municipios de Chía, Cota y Sesquilé, al norte del departamento, lugares que componen su cartografía sagrada (Delgado, 2014).

En consecuencia, El Cabildo Indígena surgió como una estrategia de protección y preservación cultural para la comunidad Muisca (Giraldo, 2020), siendo este el escenario idóneo para la ejecución de sus celebraciones y actividades culturales que constituyen su identidad. De modo que, haya una visibilización del rol del Muisca en la ciudad por medio de la apropiación territorial que se materializa en sus festividades en plazas públicas y en el espacio designado para el Cabildo. Manifestando así, a la población citadina, que siguen presentes como comunidad y que la existencia del Cabildo legitima la lucha por la preservación cultural Muisca en medio de una ciudad cuyo imaginario colectivo es el desarraigo absoluto con las raíces campesinas e indígenas colombianas.

Por lo tanto, el Cabildo es un escenario de resistencia urbana, siendo éste una herramienta para conservar el territorio, el cual adquiere una dimensión, no solo política, sino cultural. Para Niviayo (2017) “El arraigo a un lugar o la territorialidad en las comunidades indígenas es uno de los aspectos principales en la producción de sentidos” (Niviayo, 2017).

Teniendo en cuenta, el rol del Cabildo en Colombia, se puede afirmar que, en Latinoamérica las comunidades indígenas a lo largo de la historia se han hecho a una representación política, que garantice sus derechos como pueblos originarios del continente y que les permita dialogar con las autoridades locales y nacionales. Ejemplo de ello, es en México, la Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas (CNDPI), y la definición de la representación política en el órgano legislativo, demarcada en que, por cada bloque de diez candidaturas a diputados, habrá por lo menos un representante indígena. Lo anterior, se relaciona con la manera en la que las comunidades indígenas ejercen control político en Colombia, puesto que el artículo 171 de la Constitución Política de Colombia determina que las comunidades indígenas tienen derecho a dos curules en el Senado que son elegidas mediante la circunscripción especial indígena.

El Cabildo Indígena Muisca. Una aproximación desde la producción horizontal del conocimiento

La organización política contemporánea de la comunidad Muisca, posee grandes rasgos heredados de sus tradiciones prehispánicas, como la consulta a la Madre Tierra y los dioses que componen su cosmovisión. Así mismo, se toman como referentes ceremoniales las categorías de paisaje y territorio, para entablar una conexión con los abuelos, quienes representan a sus ancestros (Gómez, 2017).

En su sistema de organización social, se destacan diversos roles que inciden en la toma de decisiones para el buen funcionamiento de la comunidad enmarcados en el sistema de Autoridades Tradicionales¹, conformadas por población indígena activa y debidamente reconocida en la comunidad, que presupone una división de roles en cabeza del Gobernador Tradicional, seguido por un Vicegobernador tradicional, un alcalde Mayor y Menor, alguaciles, un tesorero, un secretario y un fiscal tradicional. Todo bajo el modelo del gobierno propio dispuesto en la legislación indígena, contemplada en la Constitución Política de Colombia.

Por otro lado, el Cabildo Indígena cuenta con un espacio denominado Consejos, que se definen como las estructuras internas del Cabildo Indígena, que tienen como objetivo la guía y el consejo espiritual y ancestral hacia los miembros de la comunidad en diversos ámbitos culturales, sociales, políticos, educativos e históricos.

Los Consejos tienen una importante connotación en el rescate de los valores ancestrales del pueblo Muisca, y están compuestos por cinco espacios (de mayores, de mujeres, de jóvenes, de salud y de educación) que a su vez tejen la memoria del pueblo Muisca. Así mismo, las sabedoras, sabedores, abuelas y abuelos, quienes ejercen la máxima autoridad tradicional y religiosa, y son consultados en la toma de decisiones de la comunidad, considerándose el puente entre los ancestros y la comunidad.

Sus principales celebraciones religiosas se asocian profundamente a la conexión con el entorno. En palabras de Langebaek (2021), las comunidades prehispánicas actúan dialécticamente con el territorio, haciendo de éste un escenario donde se materializa su cosmovisión. Las principales celebraciones que promueve el Cabildo Indígena son los cambios de fuego, la celebración de los equinoccios y solsticios, los círculos de palabra, los pagos en los lugares sagrados y actividades gastronómicas como el Festival Jizca Chia Zhue, el cual rescata sus alimentos ancestrales como el maíz y diferentes tubérculos.

Para Berkin (2019), explorar la posibilidad de transformar el conocimiento social a partir de un plano horizontal, permite dar respuestas dialógicas a problemas sociales (Berkin, 2019). En el diálogo interactúan dos o más partes, cada una con sus propias construcciones intersubjetivas de la realidad, y que, a partir de sus contextos, se comunican e interrelacionan entre sí, generando una relación entre iguales que posibilita la construcción colectiva de conocimiento y el intercambio de saberes, experiencias y tradiciones (Berkin, 2019).

¹ El artículo 2° del Decreto 2164 de 1995 define la Autoridad Tradicional como “los miembros de una comunidad indígena que ejercen, dentro de la estructura propia de la respectiva cultura, un poder de organización, gobierno, gestión o control social.”

De la misma manera, fomentar un diálogo entre las diversas voces que componen el tejido social es una manera de resistir a lo que, Boaventura de Sousa (2010) citado en Berkin (2019), denomina como epistemicidio, buscando un distanciamiento epistemológico con la tradición occidental, la cual se fundamenta en las lógicas de dominación y subordinación de unos saberes que se suponen pesan más que otros.

Bajo la anterior premisa, se trae a colación parte del diálogo que, como desarrollo del presente artículo, se llevó a cabo entre el investigador y el ex gobernador tradicional de la Comunidad Muisca de Suba, en Bogotá, Iván Niviayo, en el cual se resaltan los aspectos preponderantes que fortalecen la visión del Cabildo Indígena Muisca como un escenario que contribuye a la trascendencia cultural de la comunidad. Cabe aclarar que, tanto las preguntas como las respuestas, fueron transcritas literalmente con el fin de conservar la naturalidad y fidedigna esencia de la conversación en mención con el ex gobernador tradicional².

A la pregunta “¿de qué manera el Cabildo Indígena contribuye al fortalecimiento cultural de la comunidad Muisca de Bogotá?”, Niviayo (2022) respondió:

“Muchísimo, porque justamente al ser una comunidad que su territorio se ha transformado de un territorio rural a un territorio netamente urbano, cambia toda la cultura. La cultura también está ligada a lo material, por ejemplo, mi reloj está en el territorio, está en el sol, en la montaña y en la luna. Significa que mi cultura está ahí. Detrás de la “chicha”³ hay una serie de valores, prácticas y rituales, es decir, cuando cambia el territorio cambia la cultura. En el año 2009, por ejemplo, el Ministerio del Interior estaba elaborando un proyecto de consulta previa en nuestro Cabildo y en uno de los recorridos por el territorio Muisca, llegaron a la casa de un ex gobernador, y éste les preguntó a los funcionarios del ministerio que si querían beber cerveza, a lo que ellos respondieron sorprendidos que los indígenas consumen chicha mas no cerveza, pero justo en ese instante el ex gobernador le respondió a los funcionarios que no les podía ofrecer chicha porque no tenía cómo cultivar el maíz a causa de la construcción de una vía que destruyó su huerta, ¿cómo quieren chicha si no hay tierra para cultivar? ¡Ese es el punto! Cuando cambia el territorio afecta profundamente la cultura, porque la cultura está relacionada con la tierra. En ese sentido, el Cabildo Indígena es muy potente porque una comunidad que está en ese contexto, el Cabildo Indígena termina siendo una de las principales o de las últimas herramientas que tenemos las comunidades indígenas para defendernos completamente.

² El diálogo con el ex gobernador tradicional de la Comunidad Muisca de Bogotá, en el marco del desarrollo del presente artículo, se llevó a cabo el día 18 de julio de 2022, mediante encuentro sincrónico.

³ *Chicha* es una bebida fermentada tradicional y ceremonial de la comunidad Muisca a base de maíz.

El Cabildo Indígena también es una figura político-administrativa, jurídica y cultural que termina respaldándonos. El Cabildo Indígena nos permite darnos la pelea por las consultas previas, nos permite tener unos diálogos de gobierno a gobierno, nos permite también tener un estatus jurídico para decir aquí estamos, nos permite manifestar ¡jojo porque hay una condición indígena acá!

En síntesis, el Cabildo Indígena ha sido sumamente importante porque es una herramienta para el fortalecimiento no solamente del territorio y de la cultura sino de los derechos políticos, sociales y territoriales” (Niviayo, 2022).

Frente a la pregunta formulada “¿de qué manera se da la paridad de género en la conformación del Cabildo Indígena?” Niviayo (2022) respondió:

“Yo respondo de dos maneras o dos niveles. El primero. Es sumamente interesante que, en nuestro Cabildo Indígena, de los nueve gobernadores que hemos pasado hemos sido cinco hombres y cuatro mujeres. Es poco común y poco frecuente antiguamente, ahora está empezando a cambiar *la cosa*⁴, porque antes se tenía la concepción de que el hombre se dedicaba a la parte política y la mujer a la gestión cultural. Entonces, es interesante porque nuestro Cabildo Indígena, en comparación con otros, es uno de los pocos Cabildos Indígenas que tiene casi que equidad en la representación de gobernadores y gobernadoras.

Por ejemplo, el año pasado (2021) literalmente había equidad, donde las autoridades tradicionales eran mujeres y la otra mitad eran hombres, entonces finalizo el primer punto diciendo que el Cabildo Indígena fundamentalmente se sostiene por las mujeres. La mayoría de las asambleas y personas que le han dedicado su vida y su corazón a la lucha son las mujeres. Ellas son las que mantienen la cultura. Un ejemplo es mi caso. Mi mamá sigue involucrada en el Cabildo Indígena como sabedora. Ella es la que me ha llevado en ese camino. Entonces, capa número uno, es interesante el rol pragmático que ha tenido la mujer dentro de la comunidad. En cuanto al segundo nivel, a pesar de eso, yo siento que no hay una plena equidad, porque para el caso de una ex gobernadora. Cuando yo fui gobernador me tocaba pesado, pero yo no tengo hijos, en cambio la ex gobernadora tenía tres hijos y tratar de ser madre, ser gobernadora, ser mujer, ser esposa, eso supone un reto muy grande” (Niviayo, 2022).

Respecto a la pregunta “¿qué importancia tiene el territorio para la Comunidad Indígena Muisca de Bogotá?” Niviayo (2022) respondió:

“El territorio es la vida misma. El territorio nos da el alimento, nos da la medicina, nos da el agua, nos da la palabra y la lengua, nos da la familia, prácticamente todo. Nosotros somos el territorio. Todas las comunidades indígenas dependen de su territorio y luchan justamente por él. Hay nativos de bosque y de páramo, hay nativos de montaña y de planicie, hay nativos de tierra

⁴ Cambiar *la cosa* hace referencia a que la situación actual o de coyuntura está cambiando.

y de agua, hay nativos de desierto y de nevados. Somos la cultura del territorio y este es fundamental para el individuo, para la familia y para la sociedad” (Niviayo, 2022).

Conforme a la pregunta “¿cómo el Cabildo Indígena Muisca de Bogotá se posiciona como un escenario de resistencia cultural indígena en medio de la ciudad?” Niviayo (2022) respondió:

“Es sumamente importante. Primero porque demarca en Colombia algo y es que le envía un mensaje a la sociedad, en el cual se manifiesta la existencia de un territorio indígena y de la vigencia de las comunidades indígenas que seguimos viviendo milenariamente en las tierras, solo que nuestras tierras ya no son rurales sino urbanas, pero seguimos viviendo en las mismas casas. Por ejemplo, la dueña de la casa es mi mamá, que es la herencia de mi abuelo, que es a su vez la herencia de mi bisabuelo, y antes de él estaba el resguardo indígena.

Esto cambia por completo el imaginario colectivo. Por lo general, cuando se le pregunta a la gente qué cree que había antes de que existiera la ciudad, se suele responder que nada. La presencia del Cabildo Indígena permite el cuestionamiento por parte de la ciudadanía frente a la historia indígena. Finalmente, en términos más políticos, es un sitio de resistencia ante esas voces que han tratado sistemáticamente de callar las voces indígenas y acallar el pueblo Muisca. Mediante el Cabildo Indígena los Muiscas podemos decir estamos presentes, resistimos todavía y a pesar de que se ha urbanizado el territorio seguimos presentes. Nos cortaron las ramas, pero no nos cortaron las raíces.

El ser un Cabildo Indígena en medio de la ciudad presupone un reto político. Muchas veces debemos enfrentarnos a los planes de desarrollo desde una visión de desarrollo urbano, es decir, tomar las tierras en beneficio de los que tienen mucha plata.

El territorio debe organizarse bajo el río Bogotá, bajo los páramos y las cuencas. Bajo esto se debe organizar una infraestructura que no niegue la vida, sino que conviva con la vida. Desde lo indígena se ofrece una visión diferente de la ciudad, y la apuesta política del Cabildo Indígena no puede sumirse en una visión de izquierda o derecha porque no entra en esas lógicas, entra en lógicas mucho más profundas de memoria y desde ahí siento que el Cabildo Indígena como elemento político puede articular muchísimo. Imagínese el acueducto de Bogotá orientado por el Cabildo Indígena Muisca de Bogotá, sería una potencia de vida y se desarrollaría una cultura del agua. Es quitarles esos escenarios a unas visiones corruptas y abrirle paso a unas visiones colectivas, comunitarias y propias. Esto nos permite aprender a ser gente, no individuo” (Niviayo, 2022).

De acuerdo a la pregunta “¿cómo se relaciona el Cabildo Indígena con la forma de Gobierno Propio y de qué manera se resuelven los conflictos de interés entre la comunidad y el distrito?” Niviayo (2022) respondió:

“Yo siento una problemática profunda y es que lo intercultural no es equitativo. Por ejemplo, las entidades nos sientan en una mesa a dialogar, pero bajo su propia lógica, no bajo nuestras lógicas. Yo se lo propuse a dos alcaldes, pero no me prestaron atención. Es una pelea que tenemos todas las comunidades, porque nuestros proyectos que están articulados al gobierno responden a los intereses del gobierno. Lo que ellos quieren es la foto para promocionar.

En los artículos 329 y 330 de la constitución política de Colombia se habla de la forma como se organiza administrativamente el país: las gobernaciones, las alcaldías y los territorios indígenas son entidades territoriales, pero en la práctica no se ha desarrollado un corpus legislativo que permita realmente que eso se cumpla y que nosotros seamos entidades territoriales plenamente. Eso no ocurre. Se queda en el discurso.

El Cabildo Indígena tiene el Decreto 1953 del 2014 que justamente habla de las formas de administración propias indígenas, como los sistemas de educación, justicia y salud propias y eso implica una administración desde nuestras lógicas. La co-gobernanza muchas veces en la práctica se queda en el discurso porque el sistema es muy asimétrico y la interculturalidad se lee de manera asimétrica, pues nosotros debemos adaptarnos a ese sistema, generando conflictos” (Niviayo, 2022).

CONCLUSIONES

De acuerdo al desarrollo del corpus teórico, así como de la praxis del presente artículo, se llega a la conclusión de que el Cabildo Indígena cumple diversos roles culturales al interior de la Comunidad Muisca de Bogotá, tales como el de promover un sistema político y social organizado que le ha permitido al pueblo Muisca gozar de una cohesión social.

Así mismo, protege y garantiza el ejercicio constitucional del gobierno propio materializado en la posibilidad de ejecutar manifestaciones culturales en espacios públicos, que dejan mensajes simbólicos en el imaginario colectivo de la ciudadanía. De la misma manera, el Cabildo Indígena es el escenario idóneo para la defensa territorial e identitaria del pueblo Muisca, debido a que rescata las tradiciones ancestrales de la comunidad a través del diálogo con las autoridades, tales como abuelos y sabedores.

El Cabildo Indígena también surge como una alternativa de desarrollo sostenible frente a las corrientes impositivas del neoliberalismo, las cuales son legitimadas por un sistema político leonino que actúa bajo sus propias lógicas de gobierno, desconociendo la visión de las comunidades frente a temas como la administración pública o el ordenamiento territorial, cómo se evidenció en la

conversación sostenida con el ex gobernador de la Comunidad Muisca de Suba, en Bogotá.

Finalmente, el aspecto más importante que el presente artículo logró visibilizar, es cómo el Cabildo Indígena se constituye como un medio de resistencia y reivindicación cultural frente al desconocimiento histórico de los derechos étnicos, culturales y políticos de la Comunidad Muisca de Bogotá. El Cabildo Indígena es el escenario por excelencia, tanto jurídico como ancestral e identitario, que le brinda a la comunidad un fortalecimiento cultural como pueblo indígena que se ha caracterizado por su incesante lucha histórica por ser reconocidos y tenidos en cuenta para la construcción de país. Así mismo, es un escenario que le ha permitido, y le permitirá a los Muiscas de Bogotá, seguir luchando por lograr su trascendencia cultural.

LITERATURA CITADA

- Berkin, Sarah Corona. 2019. Producción horizontal de conocimiento. Bielefeld University Press.
- Bushnell, David. 2018. Colombia. Una nación a pesar de sí misma. Colombia: Ariel.
- Cabildo Muisca de Bosa. 2015. Reconstruyendo nuestra Ley de Origen Mhuysqa. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Cabildo Muisca de Suba. 2016. Lengua Muysca de Suba. Cabildo Indígena Muisca de Suba. Cuadernillo de actividades. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Castro, Santiago. 2000. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. Argentina: CLACSO.
- Constitución Política de Colombia. 1991.
- Cortés, Marco. 2005. La anexión de los 6 municipios vecinos a Bogotá en 1954 "Un hecho con antecedentes". Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- De Sousa, Boaventura. 2010. Descolonizar el saber. Reinventar el poder. Montevideo: Trilce.
- Decreto 1088 de 1993. Por el cual se regula la creación de las asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas. Diario Oficial junio 11 de 1993.
- Decreto 2164 de 1995. Por el cual se reglamenta parcialmente el Capítulo XIV de la Ley 160 de 1994 en lo relacionado con la dotación y titulación de tierras a las comunidades indígenas para la constitución, reestructuración,

- ampliación y saneamiento de los Resguardos Indígenas en el territorio nacional. Diario Oficial No 42.140, del 7 de diciembre de 1995.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. 2005. Caracterizaciones de los pueblos indígenas de Colombia. Colombia: DANE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. 2018. Demografía y población de los grupos étnicos. Colombia: DANE.
- Delgado, Iván Felipe. 2014. Reconstrucción de la memoria cultural del pueblo muisca de Bogotá. Resignificación del cerro de las tres viejas y la laguna de Guatavita en Sesquilé. [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional – Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Esteban, María Fernanda. 2017. “Etnogénesis y diversidad: el resurgimiento muisca en el territorio “mestizo” del centro de Colombia. En Gómez, Pablo; Reyes, Fredy. Territorios y memorial culturales muiscas: etnografías, cartografías y arqueologías. Pp. 25 – 49. Ediciones Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Flórez, Antonio. 2003. Colombia: evolución de sus relieves y modelados. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
- Gamboa, Jorge Augusto. 2013. El cacicazgo muisca en los años posteriores a la conquista: del psihuqua al cacique colonial, 1537 – 1575. Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Gimenez, Gilberto. 2002. “Paradigmas de la identidad”. En Sociología de la Identidad. Aquiles Chihu Amparán coordinador. México: UAM-Ixtapalapa, Miguel Angel Porrúa. 412 p.
- Giraldo, María Camila. 2020. Cabildo indígena muisca: una historia de reivindicación cultural territorial en la ciudad de Bogotá. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- González de Pérez, María Stella. 2006. Aproximación al sistema fonético – fonológico de la lengua muisca. Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Gómez, Aldana. 2010. “Diccionario muysca - español”. Publicación digital en muysca.cubun.org/Categoría:Diccionario
- Gómez, Pablo. 2017. “Territorios que curan, abuelos que guían: memorias muiscas en Facatativá y Suba”. En Gómez, Pablo; Reyes, Fredy. Territorios y memorial culturales muiscas: etnografías, cartografías y arqueologías. Pp. 111 – 144. Ediciones Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Guerrero, Ana. 2018. El sustrato del muysccubun en el español hablado por los campesinos de los municipios de Guatavita y Saboyá. [Tesis de Maestría,

- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Colombia.
- Langebaek, Carl Henrik. 2019. Los muiscas. La historia milenaria de un pueblo chibcha. Colombia: Random House.
- Langebaek, Carl Henrik. 2021. Antes de Colombia. Los primeros 14.000 años. Colombia: Random House.
- Laurent, Virginie. 2005. Comunidades indígenas, espacios políticos y movilización electoral en Colombia, 1990-1998. Motivaciones, campos de acción e impactos. Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Francia: Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Ley 21 de 1991. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Diario Oficial N° 39720. 6, Marzo, 1991.
- Niviayo, Iván. 2022. Entrevista sobre la importancia cultural del Cabildo Indígena para la comunidad Muisca de Bogotá / Entrevistado por Chía, Andrés.
- Niviayo, Iván. 2017. “El rostro, la tierra y la ciudad: reflexiones sobre la etnicidad de los muyscas de Suba.” En Gómez, Pablo; Reyes, Fredy. Territorios y memorial culturales muiscas: etnografías, cartografías y arqueologías. Pp. 73 – 92. Ediciones Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. 27 Junio 1989, C169.
- Romero, Francisco Antonio y Valdez, Luz Bertila. 2011. Diversidad y convivencia intercultural en estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena de México, unidad Mochicahui. México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Romero. L. F. y otros (2020) Saberes emergencias y trascendencia cultural: los usos de la medicina tradicional en los yoreme mayo. Ra himxai Vol. 16 Núm. 5 Especial julio-diciembre. México.
- Romero, José Luis. 2001. Latinoamérica: las ciudades y las ideas. Argentina: Siglo XXI editores Argentina S.A.
- Sámano-Rentería, Miguel Ángel. 2005. “Identidad étnica y la relación de los pueblos indígenas con el Estado mexicano.” Ra Ximhai [en línea]. 2005, 1(2), 239-260[fecha de Consulta 31 de Agosto de 2022]. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110202>

Secretaría Distrital de Integración Social. 2017. Por medio del cual se adopta el Plan Integral de Acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los Pueblos Indígenas residentes en Bogotá, D.C.

Tirado, Álvaro. 2019. Introducción a la historia económica de Colombia. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Triana, Miguel. 1922. La civilización chibcha. Colombia: Escuela tipográfica Salesiana.

SÍNTESIS CURRICULAR

Andrés Francisco Chía López

Licenciado en ciencias sociales en formación de la Universidad La Gran Colombia. Estoy en la capacidad de fomentar el pensamiento crítico y la cohesión social. Mis ejes de actuación se fundamentan en principios solidarios, históricos y ambientales, que giran en torno a la ética y la discusión política. Promuevo prácticas pedagógicas, a la luz de una pedagogía dialógica. La investigación y la proyección social son base de mi actuar docente. De la misma manera, propendo por la descolonización epistemológica, la búsqueda del esclarecimiento histórico y el reconocimiento territorial. De la misma manera, tengo amor y pasión por lo que hago, acompañados de un alto sentido de pertenencia.

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL COMO MECANISMO PARA LA GESTIÓN DEL PATRIMONIO BIOCULTURAL. EL CASO DEL YOLIXPA DEL PUEBLO NAHUA DE CUETZALAN DEL PROGRESO, PUEBLA

INTERCULTURAL DIALOGUE AS A MECHANISM FOR BIOCULTURAL HERITAGE MANAGEMENT. THE CASE OF YOLIXPA FROM THE NAHUA PEOPLE OF CUETZALAN DEL PROGRESO, PUEBLA

Margarita **Núñez-Bonifacio** y Adriana Montserrat **Pérez-Serrano**

Resumen

La conservación del patrimonio de los pueblos originarios depende de establecer vínculos entre comunidades distintas y fomentar la convivencia, el bienestar y la paz entre los pueblos; en este sentido el diálogo intercultural es un mecanismo de comunicación que busca educar individuos que fomenten sociedades más abiertas, plurales y dinámica donde sea posible construir mejores oportunidades de vida.

En el municipio de Cuetzalan del progreso los *masehual* han establecido, dentro de su cotidianidad, formas de comunicación basadas principalmente en valores familiares y comunitarios, que se han establecido dentro de su sociedad y que, en algunos casos, se reproducen en la interacción con los turistas que llegan al municipio desde hace más de cuatro décadas.

El interés turístico hacía Cuetzalan se debe a que cuenta con un amplio repertorio de patrimonio biocultural, conservado por los

pobladores durante generaciones; entre los cuales se distingue el *Yolixpa*, bebida medicinal y tradicional que actualmente se halla en un proceso de transformación en cuanto a insumos, elaboración y significados, principalmente; en el que productores, prestadores de servicios turísticos, autoridades, turistas y población local han contribuido.

Los cambios señalados no son homogéneos para todos los actores y esto se debe a que cada actor involucrado tiene cosmovisiones distintas y, por tanto, objetivos diferentes e intereses particulares, dependiendo del rol individual o colectivo que representen; en este contexto de cambios y permanencias vinculadas a la práctica turística cobra relevancia el diálogo intercultural entre los actores sociales, para la salvaguarda del patrimonio, entre ellos el *Yolixpa* y su verdadero valor medicinal y tradicional.

Con base en lo anterior, el objetivo del presente estudio fue valorar la pertinencia y el

alcance del diálogo intercultural, como mecanismo de gestión del *Yolixpa*, como patrimonio biocultural del pueblo nahua de Cuetzalan del progreso, Puebla, para ello se empleó una estrategia metodológica cualitativa donde se aplicaron entrevistas a profundidad, observación participante, diálogo intercultural, tendaderos sociales y dinámicas de grupo.

Se observó que, si bien son distintos los actores locales vinculados a la gestión del *Yolixpa*, comparten intereses en común en torno a la bebida, sobre todo en la permanencia de la misma y en la recuperación de su valor tradicional; también reconocen que la falta de diálogo ha ocasionado desacuerdos y poca participación; lo anterior se ha visto reflejado en la gestión del festival del *Yolixpa*, en la comercialización, difusión y promoción de la bebida desde un enfoque mercantilista.

Palabras clave: patrimonio biocultural, turismo, bebida tradicional, salvaguarda patrimonial.

Abstract

The conservation of the heritage of native peoples depends on establishing links between different communities and promoting coexistence, well-being and peace among peoples; In this sense, intercultural dialogue is a communication mechanism that seeks to educate individuals who foster more open, plural and dynamic societies where it is possible to build better life opportunities.

In the municipality of Cuetzalan del Progreso, the Masehual have established, within their daily lives, forms of communication based mainly on family and community values, which have been established within their society and which, in some cases, are reproduced in the interaction with the tourists who have come to the municipality for more than four decades.

The tourist interest towards Cuetzalan is due to the fact that it has a wide repertoire of

biocultural heritage, preserved by the inhabitants for generations; among which *Yolixpa* stands out, a medicinal and traditional drink that is currently in a process of transformation in terms of inputs, preparation and meanings, mainly; in which producers, tourism service providers, authorities, tourists and the local population have contributed.

The changes indicated are not homogeneous for all the actors and this is due to the fact that each actor involved has different worldviews and, therefore, different objectives and particular interests, depending on the individual or collective role they represent; In this context of changes and permanence linked to the tourist practice, intercultural dialogue between social actors becomes relevant, for the safeguarding of heritage, including the *Yolixpa* and its true medicinal and traditional value.

Based on the above, the objective of this study was to assess the relevance and scope of intercultural dialogue, as a management mechanism for *Yolixpa*, as a biocultural heritage of the Nahua people of Cuetzalan del Progreso, Puebla, for which a qualitative methodological strategy was used. where in-depth interviews, participant observation, intercultural dialogue, focus group, social clotheslines and group dynamics were applied.

It was observed that although the local actors linked to the management of *Yolixpa* are different, they share common interests around the drink, especially in its permanence and in the recovery of its traditional value; they also recognize that the lack of dialogue has caused disagreements and little participation; The foregoing has been reflected in the management of the *Yolixpa* festival, in the commercialization, dissemination and promotion of the drink from a mercantilist approach.

Keywords: biocultural heritage, tourism, traditional drink, heritage protection.

INTRODUCCIÓN

El sistema social que prevalece aun hoy, después de las crisis sanitaria y económica provocadas por la pandemia de COVID-19, es el capitalismo; donde prima la acumulación de capital, la propiedad privada sobre la común, el intercambio mercantil y las relaciones de producción alienadas. Dicho sistema, extendido a lo largo y ancho de los continentes, ha impuesto sistemas de referencia occidentales y coloniales que, entre otras, por cientos de años ha desplazado y subordinado los saberes tradicionales de las poblaciones originarias de México y de otros países de Latinoamérica. Es así que las sociedades modernas, caracterizadas por patrones de poder desigual y de superioridad racial niegan la posibilidad de otras culturas y formas de conocimiento (Pérez, 2018).

En contraposición a la colonialidad del poder, emergen propuestas y epistemologías otras, que promueven la deconstrucción y construcción de relaciones sociales equitativas, colaborativas y justas; en donde el diálogo intercultural se considera una de las herramientas de comunicación y educación más importantes; principalmente si se habla de comunidades originarias, donde la forma de comunicación es plural y se lleva a cabo bajo usos y costumbres.

Es así que la construcción de entornos y de oportunidades equitativas requiere que los individuos aprendan a vivir juntos, reconociendo que existen diferencias (de sexo, raza, lengua, religión, cultura), pero también coincidencias y que la convivencia debe construirse a partir del trabajo constante y de la participación activa de los individuos, a fin de eliminar prejuicios y aprender a ser y estar en armonía.

Las consideraciones anteriores son importantes también porque permiten atenuar conflictos derivados de la confrontación de diversos puntos de vista y es en este sentido, donde el diálogo intercultural busca disminuir brechas de desigualdad cultural y social, replanteando las reglas de interacción y rompiendo la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas (Lémur, 2020).

En relación a la práctica turística, el diálogo intercultural es considerado un indicador sociocultural que parte desde la cosmovisión de las poblaciones originarias, siendo esta la base para tomar decisiones sobre el manejo de su patrimonio (Ortiz y Sandoval, 2021); por lo tanto, entender la cosmovisión de los pueblos originarios es el punto de partida para gestionar y salvaguardar el patrimonio, con base en la interacción mutua y valores compartidos; donde el sentir y actuar de los individuos fortalece el reconocimiento de una identidad colectiva, que trasciende la individual.

La gestión, entendida como un proceso de toma de decisiones en torno a la planeación, organización, implementación y retroalimentación; debe involucrar a los actores sociales interesados; particularmente cuando se trata de gestionar patrimonio colectivo en la arena turística; al respecto, la UNESCO (2009) señaló que las propuestas de proyectos a favor de la salvaguarda del patrimonio deben permitir la escucha de los poseedores de dichos bienes y promover el diálogo igualitario, esto con el fin de que los grupos apoderados no impongan o antepongan sus intereses particulares y se creen espacios de participación equitativos.

Por lo anterior, la institución citada (UNESCO, 2009) señala que es necesario invertir más en la diversidad cultural y en el diálogo intercultural, porque permiten reconocer y respetar las distintas formas de conocimiento y de expresión de las poblaciones originarias, sus costumbres y sus tradiciones; en otras palabras, es necesario permitir a las comunidades expresarse libremente.

Permitir la libre expresión de las comunidades, da la oportunidad de que sean ellos quienes propongan la gestión y manejo de su patrimonio, logrando así fortalecer su autonomía, sus capacidades y su interacción, sin afectar su identidad personal o colectiva. Lo anterior es importante al reflexionar sobre el uso adecuado de su patrimonio ante una sociedad cambiante, máxime cuando las poblaciones originarias se integran a la arena turística; de manera que los esfuerzos conjuntos apunten un desarrollo sociocultural real, justo, participativo y equitativo, lo que está relacionado con la interculturalidad (Ballart, 2008).

La interculturalidad, de acuerdo a Walsh (2009) es un proceso en construcción, es una estrategia que busca crear relaciones sociales y cambiar estructuras políticas hacia condiciones de respeto y legitimidad. Se trata de un intercambio en entornos de equidad e igualdad, donde el concepto se crea a partir de la necesidad urgente de promover relaciones positivas entre los grupos culturales, para eliminar –o atenuar– la discriminación, el racismo y la exclusión, y así formar individuos conscientes y sociedades justas, equitativas y plurales. Esta perspectiva, más que un marco analítico es un marco político, de toma de decisiones y acciones, es una perspectiva relacional, centrada en la interacción social de los involucrados y en el reconocimiento de: a) el nosotros y los otros; b) de aportes y limitaciones propias y ajenas; c) de oportunidades y amenazas del entorno, entre otros aspectos de gran relevancia.

Lo anterior cobra relevancia dado que, históricamente, las poblaciones originarias han sido parte de conflictos sociales por la defensa de su territorio y por la demanda de su patrimonio, esto frente a agentes capitalistas, que buscan apropiarse de sus bienes, priorizando relaciones económicas y mercantilizando los recursos naturales y culturales de los pueblos originarios (Martínez y Haro, 2015). En otra escala de interacción, también se generan tensiones cuando

prevalece la visión tecno-científica sobre la tradicional, relegando o marginando saberes que han sido probados por siglos.

Dicho lo anterior, se parte del supuesto de que las poblaciones originarias, actores gubernamentales, sociales y privados deben establecer acuerdos que deriven en propuestas de gestión y manejo de bienes patrimoniales (Rauch *et al.*, 2018) con el propósito de salvaguardarlos.

La UNESCO (2020) señala que la salvaguarda se refiere al conjunto de medidas dirigidas a la revitalización, permanencia y desarrollo del patrimonio cultural entra las cuales se integran: identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, y transmisión. Es así que la salvaguarda implica transferir conocimientos, técnicas y significados de generación en generación, y no solo la producción de manifestaciones concretas como danzas, canciones, artesanías entre otros (UNESCO, 2022). En ese orden de ideas; es decir, para que lo anterior sea posible, se debe salvaguardar el patrimonio que las comunidades reconozcan como propio y que genere en ellos un sentimiento de identidad, de pertenencia y legado.

Las diversas tensiones sociales, culturales, políticas en torno a la salvaguarda y gestión del patrimonio ponen de manifiesto la necesidad urgente de crear estrategias, acuerdos mutuos y compartir objetivos que no solo se dirijan a restaurar bienes materiales sino, más importante aún, restaurar relaciones socioculturales y socioambientales; se busca generar una gestión eficiente y sostenible, donde se involucre y se invite a la población local a mantener vivo su patrimonio y a fortalecer su identidad, que es el reflejo de su pasado y servirá para su presente y construir su futuro (Navarrete, 2018).

La salvaguarda del *Yolixpa*, como patrimonio biocultural del pueblo nahua de Cuetzalan del progreso, requiere de una gestión basada en los principios de la interculturalidad, que permita a los involucrados co-construir propuestas de mejora desde el respeto y desde las concepciones individuales y compartidas; esto, además de dar permanencia a la bebida y a su valor medicinal tradicional, repercutiría en el fortalecimiento de lazos culturales en torno al patrimonio.

Es así que la gestión del patrimonio cumple un papel muy importante, porque promueve procesos participativos, abiertos e igualitarios, que permiten a los actores disfrutar y aprovechar el patrimonio y, al mismo tiempo, asegurar su continuidad para las generaciones venideras (Monsalve, 2011).

En ese orden de ideas, Carretón (2018) propone cuatro pilares indispensables en la gestión del patrimonio: conocer, planificar, controlar y difundir. El autor aclara que el objetivo principal de la gestión del patrimonio es proteger y difundir, pero también busca sensibilizar y crear mayor conciencia respecto a los beneficios mutuos de la salvaguarda del patrimonio.

Dicha gestión debe encaminarse a conocer y revelar el valor y sentido desde la cosmovisión de los sujetos que poseen, producen y reproducen el patrimonio, porque solo así se generarán procesos significativos y de largo alcance. Además, la gestión debe enfocarse a generar estrategias sostenibles y de cooperación, donde premien la colaboración y la complementariedad entre las comunidades receptoras (Gómez-Díaz *et al.*, 2019) y establecer comunicación asertiva entre los diversos involucrados; todo ello, en conjunto permitiría la participación activa y los intercambios positivos y disminuiría la incidencia de controversias y desacuerdos (Chaparro, 2018),

En la generación de propuestas de gestión del patrimonio, establecer acuerdos en beneficio mutuo de las partes involucradas implica, reconocer al grupo de trabajo en todas sus dimensiones; por lo que, a partir de dicho entendimiento, el diálogo intercultural se considera una herramienta de comunicación igualitaria y equitativa.

Dialogar desde la interculturalidad debe ser un proceso de intercambio abierto y respetuoso de opiniones, percepciones y concepciones, entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, geográficos, culturales, religiosos y lingüísticos (Álvarez-Calderón *et. al*, 2015).

Por su parte Pérez y Argueta (2011) reconocen la importancia de hacer uso del diálogo de saberes para la resolución de conflictos ante los impactos de la nueva modernidad, para estos autores el diálogo intercultural o diálogo de saberes implica una interacción comunicativa, saber escuchar y llevar a cabo un intercambio de conocimientos, apreciaciones y valores; así como reconocer la razón que permite entablar acuerdos mutuos. Por su parte Ortiz y Sandoval (2021) reconocen la importancia de la cosmovisión de las poblaciones originarias en la creación del diálogo intercultural, misma cosmovisión que permite a los grupos locales tomar decisiones sobre el uso, manejo y acceso de sus recursos y de su patrimonio mismo; para las autoras, el diálogo intercultural es el resultado de una relación comunicacional de respeto y aceptación entre los saberes locales y científicos, lo que requiere de una comunicación colectiva, reflexiva y crítica, a través de la cual se reconozca y se comprenda el sentipensar de cada individuo.

Refiriéndonos a los sentipensares, Fals Borda (2021) señala la importancia de actuar con el corazón, pero pensar con la cabeza, solo así se llega verdaderamente a ser un ser sentipensante. Para otros autores, los sentipensares son la fusión de dos formas de percibir la realidad: desde la parte reflexiva y la parte emocional; es decir, combinan en un solo conocimiento formas de pensar y de sentir; se trata de la conexión e integración de emociones y pensamientos; en resumen, es pensar con el corazón y sentir con el pensamiento (De la Torre, 2001; Ramos, 2020).

Los sentipensares son una vía para reflexionar y lograr que los individuos puedan desarrollar la habilidad de comprensión mutua en una sociedad que tiene cambios permanentes, son una concepción formativa, en la que es más fácil adquirir el conocimiento debido a que se integra la parte emocional y la parte cognitiva; lo que construye aprendizajes significativos.

En ese orden de ideas, Cándida (s.f) señala que, durante el vivir cotidiano de los individuos, ellos se comunican, actúan e intercambian sus ideas y expresan sus emociones derivadas de las interacciones vividas, las cuales permiten, a los individuos, conocer su entorno. En coincidencia con Cándida (s.f); Bastidas (2020) reconoce que no es posible generar sentipensares o sentipensamientos si antes no se conoce el entorno en donde se desenvuelven los sujetos, por lo que para pensar desde el corazón y desde la mente y co-razonar, es necesario tener un conocimiento amplio del nos-otros.

Refiriéndonos específicamente al municipio de Cuetzalan del progreso, Puebla, por su amplia trayectoria turística, de más de 40 años, se sabe que los *masehual* interactúan día con día con personas propias y ajenas al municipio, a la región y a su cosmovisión; por años, los nahuas de Cuetzalan del progreso han convivido con grupos totonacos y mestizos; dicha interacción no ha sido del todo armónica, incluso ha resultado conflictiva, principalmente con el grupo totonaco, tal como lo menciona Hinojosa *et al.*, (2015) quien indica que los conflictos interétnicos se deben a procesos históricos, como el desplazamiento de los totonacos por el grupo nahua. A lo anterior, se suman diversas tensiones derivadas por la actividad turística, que en Cuetzalan tuvo inicio en la década de los 80's del siglo pasado y que fue potenciada en el 2001, con el nombramiento de Pueblo Mágico y, posteriormente, en 2014, con la invención del Festival del *Yolixpa*, el cual lleva seis emisiones¹; las primeras dos fueron gestionados por un Comité de instancia gubernamental local y las siguientes por un Comité de injerencia social-local.

En relación al tema del *Yolixpa*, se identificó que los actores que están vinculados a la práctica turística y a la gestión de la bebida —Productores, comité del festival del *Yolixpa*, prestadores de servicios turísticos— trabajan de forma independiente y por lo tanto no llevan a cabo un dialogo intercultural que les permita poder interactuar, tomar acuerdos y proponer formas de trabajo en conjunto, para lograr la permanencia del *Yolixpa* tradicional. En este orden de ideas, el objetivo del presente estudio fue valorar la pertinencia y el alcance del diálogo intercultural, como mecanismo de gestión del *Yolixpa*, como patrimonio biocultural del pueblo nahua de Cuetzalan del progreso, Puebla.

¹ El festival se creó en 2014, pero las emisiones de los años 2020 y 2021 se cancelaron a razón de la pandemia por COVID-19

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Para el presente estudio se empleó una estrategia metodológica cualitativa, que se justifica por las características del territorio en el cual se realizó. Cuetzalan del progreso se ubica en la Región de la Sierra Noreste del estado de Puebla. Tiene una población de 49,864 habitantes, de los cuales el 69.37% son hablantes de la lengua indígena náhuatl y el 0.4 % habla totonaco (INEGI, 2020).

Los nahuas de Cuetzalan se hacen llamar a sí mismos, *macehualmej* o *macehuales* que quiere decir campesinos, reconociendo su relación cercana con la naturaleza a través de tres espacios: el universo, lo terrestre y el devenir del ser humano. Para estos habitantes su identidad, su memoria y su lengua son los elementos más importantes en los que basan su pertenencia cultural; por generaciones han conservado valores, usos y costumbres basados en su cosmogonía y en la relación con su mundo simbólico (Hinojosa y Ruiz, 2015).

El municipio de Cuetzalan cuenta con un ecosistema natural con alto grado de humedad y biodiversidad característico del bosque mesófilo de montaña o bosque de niebla, considerado como uno de los ecosistemas más importantes de nuestro país, debido a la relevancia biológica y ecológica que posee (CONABIO, 2014).

La diversidad natural y cultural del municipio lo han caracterizado como un mosaico biocultural que ha sido explotado por la actividad turística por más de cuarenta años, haciéndolo acreedor a reconocimientos turísticos (Herrera, 2018): en la década de los 90 se otorgó el distintivo de “Pueblo con vocación turística” dentro del Programa Sierra mágica; en el 2002 formó parte del programa federal Pueblos Mágicos y en el año 2021 la Organización Mundial del Turismo (OMT, 2021) le otorgó el sello Best Tourism Villages, por fomentar el turismo como motor de desarrollo y bienestar de la comunidad.

Dichas acciones han intensificado la actividad turística en el municipio de Cuetzalan; lo que es evidente en los datos estadísticos que se presentan a continuación: a un año del nombramiento como Pueblo Mágico (2003), el turismo generó una derrama económica de \$44,560,662 de pesos, para el año 2010 fue de \$72,490,855 de pesos y para el año 2018 generó un total de \$232,775,435 de pesos (Programa municipal de Desarrollo Turístico, 2018). Hasta antes de la pandemia, el turismo en el municipio generó empleo e ingresos para el 59.3% de la población económicamente activa (PEA), lo que quiere decir que seis de cada 10 personas de 12 y más años de edad, trabajan en el sector turístico en el municipio (Data México, 2020).

El trabajo de campo se desarrolló en dos etapas, durante las cuales el diálogo intercultural estuvo presente en todo momento. En el entendido de que la salvaguarda del patrimonio biocultural en general y del *Yolixpa* en lo particular,

implica la participación de los actores involucrados, en el estudio participaron productores, actores gubernamentales y prestadores de servicios turísticos, los cuales fueron identificados y entrevistados a través de un muestreo no probabilístico (bola de nieve). Se empleó la técnica de la entrevista a profundidad para conocer los diferentes puntos de vista de los actores, en torno a los significados del *Yolixpa*, los cambios y permanencias en la bebida, sobre el festival del *Yolixpa* y las problemáticas y oportunidades que tiene la bebida en el turismo del municipio. Este ejercicio de reconocimiento individual y primera etapa del diálogo, entre la autora principal y los actores locales, se complementó con observación participante y se realizó durante los meses de junio y julio del 2020.

Posteriormente, se preguntó a los entrevistados si estarían dispuestos a participar en un encuentro con otras personas interesadas en el *Yolixpa* y a partir del consentimiento mutuo, se organizó la segunda fase del trabajo de campo y del diálogo, en este caso colectivo, que se realizó en julio del 2021.

Para la planeación del encuentro, se llevaron a cabo visitas domiciliarias y se realizaron llamadas telefónicas a los actores locales para definir la fecha y el horario posible para llevar a cabo el encuentro, a fin de respetar sus tiempos y no interferir en sus actividades cotidianas. Se optó por emplear esos medios de comunicación dadas las medidas sanitarias impuestas por la COVID-19, que imperaban en el verano del 2021.

Una vez establecida la fecha, horario, lugar y confirmada la asistencia de los involucrados; se diseñó el plan de trabajo con los principales temas que dirigirían el encuentro, el cual tuvo como ejes los principios del diálogo intercultural y la filosofía de los sentipensares; con la finalidad de perfilar propuestas de valorización vinculadas a la gestión y salvaguarda del *Yolixpa*, desde los productores, actores gubernamentales y prestadores de servicios.

En el encuentro se llevó a cabo en cuatro momentos 1) Romper el hielo, 2) Reconociendo el valor biocultural del *Yolixpa*, 3) Situación actual del *Yolixpa*: Problemáticas y oportunidades, y 4) propuestas de acción para la gestión y permanencia del *Yolixpa*.

Durante el desarrollo del encuentro se utilizaron dinámicas grupales “rompe-hielo” para motivar la participación de los asistentes; posteriormente se desarrolló un diálogo dirigido a partir de preguntas que permitieron conocer los perfiles de los asistentes al encuentro, sus intereses y las problemáticas y oportunidades que cada uno de ellos percibía sobre el *Yolixpa* y el turismo.

Otra técnica empleada para promover la interacción entre los asistentes fue la de los tendedores sociales, que se utilizaron para recabar las propuestas en relación a cuatro áreas: la producción, la promoción, la comercialización y la vinculación académica.

En las dos etapas de trabajo de campo participaron productores de *Yolixpa*, prestadores de servicios turísticos, actores gubernamentales y académicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En acuerdo mutuo con los actores locales y se llevó a cabo el encuentro “Diálogo intercultural y sentipensares, mecanismos para la gestión del *Yolixpa* en Cuetzalan” el cual se realizó en el mes de julio del 2021.

Dicho encuentro tuvo varios propósitos: el primero y el principal, que los involucrados se conocieran y reconocieran; que se compartieran emociones, percepciones, experiencias y expectativas sobre el *Yolixpa* y el turismo; validar la información recopilada durante la primera fase de trabajo de campo (entrevistas y observación participante) y finalmente, perfilar propuestas de acción en torno a los temas dialogados.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, existe distanciamiento entre los diversos actores locales vinculados al *Yolixpa* -productores, actores gubernamentales y prestadores de servicios turísticos- es decir, que cada uno trabaja por sus propios intereses, dejando a un lado la opinión de los demás involucrados. Este distanciamiento, producto de cuestiones sociales, políticas y demás ha ocasionado que algunos productores se nieguen a participar en el festival del *Yolixpa*, que se tenga una mala impresión del trabajo del comité del festival, de las autoridades municipales y del prestador de servicios que, desde la opinión de los entrevistados, solo buscan el valor económico del patrimonio. El conocimiento de las razones del distanciamiento entre actores y, en general, de los intereses y expectativas de los involucrados, es un primer paso para la construcción de espacios de diálogo. En este sentido, Long (2007) señala que los actores locales son participantes activos, que poseen diferentes formas de actuar y de solucionar conflictos, por lo que el desarrollo de la agencia local colectiva, requiere la comprensión de las distintas formas sociales de pensar y actuar, manifestadas desde la voz de los propios actores.

No obstante, el distanciamiento expresado por los entrevistados, hubo disposición de algunos de ellos por participar en el encuentro, lo cual fue una muestra de su preocupación por la transformación acelerada del *Yolixpa*, así como de su interés por “limar asperezas” y dar permanencia a la bebida.

Dadas las condiciones de restricción sanitaria, derivadas de la tercera ola de contagios por COVID-19, el encuentro fue limitado en el número de personas, de tal forma que se privilegió la participación de actores que representaran a los

distintos tipos de involucrados: sector gubernamental, social, privado y académico. Las características generales de los participantes se integran en la Tabla 1.

Tabla 1. Caracterización de los participantes del encuentro “Diálogo intercultural y sentipensares, mecanismos para la gestión del Yolixpa en Cuetzalan”

Tipo de actor	Origen / Procedencia	Función / actividad
Productores	Yohualichan y San Andrés Tzicuilan, juntas auxiliares de Cuetzalan del progreso	Productores de <i>Yolixpa</i> , artesanos y comerciantes.
Prestador de servicios turísticos	Papahatapan, junta auxiliar de Cuetzalan del progreso	Guía de turismo de aventura
Comité del festival	San Miguel Tzinacapan, junta auxiliar de Cuetzalan del progreso) Cuetzalan Centro	Coordinar la gestión del festival del <i>Yolixpa</i>
Investigadora en formación (posgrado)	Originaria de Zapotitlán de Méndez, Puebla; avencidada de Cuetzalan del progreso (nueve años)	Facilitadora del proceso
Estudiante de posgrado	Puebla, Puebla	Apoyo en la logística del taller
Docente – investigadora en institución de posgrado	Puebla, Puebla	Apoyo en aplicación de técnicas participativas

En la Tabla 1 se observa que los participantes del encuentro son de diferentes procedencias geográficas y también de orígenes étnicos y sociales diferentes; sin embargo, el diálogo intercultural sentó las bases para entender que, si bien hay diferencias culturales y sociales, al mismo tiempo hay coincidencias entre los participantes; particularmente entre la facilitadora del proceso y autora principal del trabajo.

Es de notar que los pobladores de Cuetzalan tienen diversas formas de identificarse entre ellos mismos; desde la voz de los actores locales, los originarios del municipio; es decir, las personas ahí nacidas y educadas se

autonombran *masehual* que quiere decir campesino y son considerados los auténticos nahuas de Cuetzalan, ya que son ellos quienes conservan conocimientos, cosmovisiones y prácticas ancestrales. Existe otro grupo catalogado como *koyomes*, que son quienes habitan en el centro de Cuetzalan, que tienen una posición económica estable, no hablan náhuatl, ni tienen relación con el patrimonio biocultural de la comunidad; y por último, el grupo más reciente ha sido identificado como el de los foráneos, este grupo está integrado por personas que no son originarios ni avecindados, sino que tienen estadías ocasionales como los turistas, agencias de turismo, hoteleros o restauranteros, entre otros.

De acuerdo con lo anterior, en el encuentro participaron *masehuales*, *koyomes* y foráneos, quienes evidentemente poseen marcos de referencia y cosmovisiones distintas; no obstante, el diálogo fue posible dado que la primera autora de este documento es avecindada y a pesar de pertenecer a una cultura diferente (totonaca), durante la primera etapa del trabajo de campo, ella y los productores, integrantes del comité y los prestadores de servicios participantes, identificaron que sus culturas —nahua y totonaca— tienen similitudes, que se manifiestan en algunas prácticas bioculturales presentes en ambos grupos, como los rituales, el respeto a la madre tierra, a la lengua entre otros.

Es así que, a partir del reconocimiento de dichas similitudes entre facilitadora y participantes, la apertura al diálogo intercultural fue posible bajo la confianza, el respeto, el conocimiento previo de la comunidad y de sus prácticas bioculturales.

Por su parte, las participantes foráneas fueron aceptadas en el diálogo por mediación de la facilitadora del proceso y del encuentro.

Con el encuentro “Diálogo intercultural y sentipensares, mecanismos para la gestión del *Yolixpa* en Cuetzalan” se buscó que cada actor fuera capaz de compartir y proponer elementos para la gestión óptima del *Yolixpa*, que permita su permanencia en el municipio con su valor biocultural-medicinal y no como licor, que es como actualmente se vende y se refiere a la bebida, a razón de su demanda creciente por el turismo. En coincidencia con el interés mencionado, Quispe, Ayaviri y Maldonado (2018) señalan la importancia que tienen los actores sociales en el desarrollo comunitario y en la gestión del patrimonio; para estas autoras el desarrollo local debe ser gestionado por los propios actores sociales, quienes deben proponer los modos de producción, los procesos de desarrollo y de bienestar de la comunidad, de tal forma que los demás actores (institucionales y gubernamentales) deben trabajar bajo esas mismas pauta; por el contrario, si no se toma en cuenta la participación y la voz de los actores locales, los propuestas no serán encaminada a buscar el bien colectivo.

Al inicio del encuentro, los participantes se observaban nerviosos, callados e incluso tensos, dado que el ejercicio les generaba dudas y emociones diversas. Para romper con ese silencio y motivarlos a participar se utilizaron dinámicas, como la de la papa caliente, a partir de las cuales fue posible conocer las expectativas que a cada uno de ellos le provocaba el encuentro, recopiladas en la Figura 1.



Figura 1. Expectativas del encuentro con los actores sociales del *Yolixpa*.

Como se aprecia en la Figura 1, las posibilidades fueron diversas donde las dudas y las inquietudes eran comprensibles, dado que para algunas personas era su primera vez en participar en encuentros de este tipo; por lo que el reto fue lograr que ellos se involucraran y despejaran sus dudas, para adentrarse y reconocer la importancia de estos ejercicios de diálogo y, a partir de ello, crear propuestas para gestionar su patrimonio.

Después de la presentación de los participantes y de sus intereses, se observó que la mayoría comenzó a perder la timidez; excepto una de las participantes porque al ser la única mujer productora de *Yolixpa* se notó tímida y callada, pero poco a poco se fue integrando a la plática de forma amena. Esto es coincidente con el estudio de Chávez, Camacho y Ramírez (2020), quienes demuestran la importancia del diálogo de saberes como dispositivo de empoderamiento de las mujeres y jóvenes, en actividades productivas y comunitarias.

En el segundo momento del encuentro denominado “Reconociendo el valor biocultural del *Yolixpa*” se logró que los participantes identificaran y

comprendieran que el patrimonio tiene distintos significados para las personas y por tanto, formas diferentes de comunicación que cambian conforme el tiempo, la información disponible y los aprendizajes socializados; esto fue evidente al indagar sobre cómo fueron los primeros encuentros entre los participantes y el *Yolixpa*; es decir, cómo conocieron esta bebida, tanto los locales como los foráneos (Figura 2).

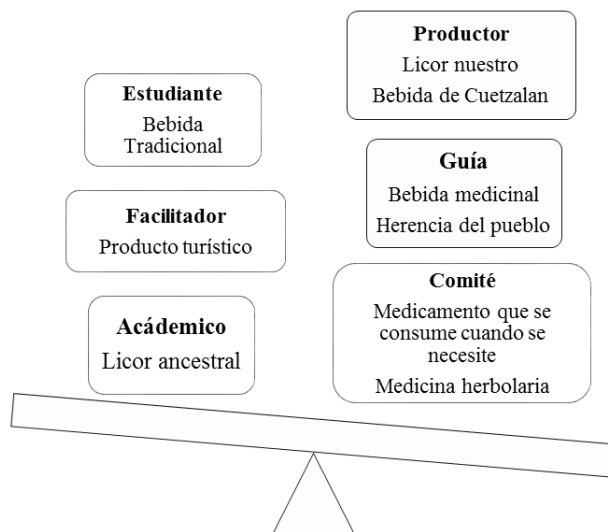


Figura 2. ¿Cómo conociste al *Yolixpa* de Cuetzalan?

Las ideas contenidas en la Figura 2 no muestran diferencias notorias entre los pobladores originarios, pero sí entre éstos y los foráneos; esto es porque dichas definiciones se han vinculado y creado de las interacciones sociales y culturales que los participantes, en general, tuvieron con el *Yolixpa*, de tal forma que los nacidos en Cuetzalan heredaron el sentido tradicional-medicinal de la bebida; mientras que los foráneos, siendo turistas “se encontraron” con el *Yolixpa* en un sentido comercial.

En contraste con lo anterior, se reflexionó en torno al significado que actualmente, le dan los participantes al *Yolixpa*. En la Figura 3 se observa que sus respuestas, distan de las anteriores.

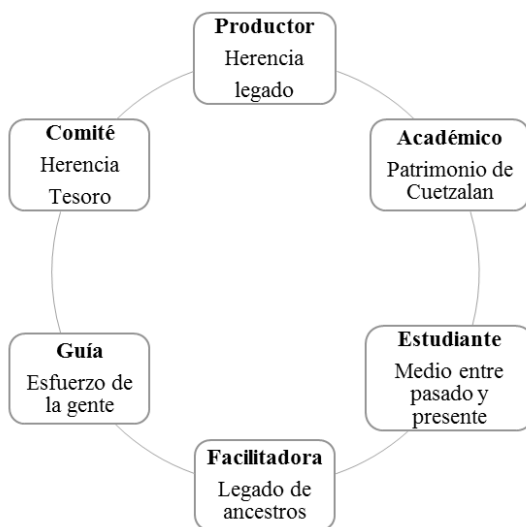


Figura 3. ¿Qué significa para ti el *Yolixpa*, actualmente?

La Figura 3, integra lo que expresaron los actores locales desde sus sentipensares y se observa que el significado para ellos, del *Yolixpa*, tiene más un sentido de pertenencia y de identidad; de acuerdo a los actores participantes esta consideración tiene que ver con lazos de unión, de familia, de comunidad y de conocimientos y prácticas que son heredados por padres y abuelos.

Por otra parte, al cuestionar a los participantes foráneos por las razones por las que ellos consideran que cambiaron de idea respecto al *Yolixpa* (Figuras 2 y 3), respondieron que eso se debió a la convivencia con los productores y masehuals y a la compartencia de sus saberes, conocimientos y sentipensares. En este sentido, De los Mozos (2018) reconoce que el diálogo intercultural, tiene el potencial de producir valores nuevos e inclusivos, que posibilitan que distintos actores, sean locales, gubernamentales o externos, desarrollen trabajos colectivos de mutuo beneficio.

Es así que a partir de la interacción, no solo en el encuentro sino en todo el trabajo de campo de más un año, se observó que el diálogo intercultural está sustentado en relaciones de confianza; donde si bien este valor no era compartido entre todos los participantes al inicio, si entre ellos y la autora principal; quien fungió, sin protagonismo, como facilitadora de los procesos de diálogo, individuales y colectivo, y a partir de ello, promovió la co-construcción de propuestas de acción y gestión relacionadas con el *Yolixpa*. Al respecto, Pérez y Argueta (2011) refieren que el desarrollo de diálogos interculturales, requiere de disposición para el trabajo colaborativo, en donde todos los involucrados se respeten y no se suplantén ni se subordinen unos a otros.

Sin duda, el conocer los significados en relación al patrimonio es fundamental, pero también el reconocimiento colectivo de problemáticas y oportunidades, dado que promueve la empatía, en primer lugar y, en segundo lugar, incide en la reflexión y en la búsqueda de soluciones conjuntas que, por su naturaleza colectiva tienen mayor alcance. Es así que el tercer momento del encuentro estuvo dirigido a reflexionar sobre la situación actual del *Yolixpa*, sus problemáticas y oportunidades (Figura 4).

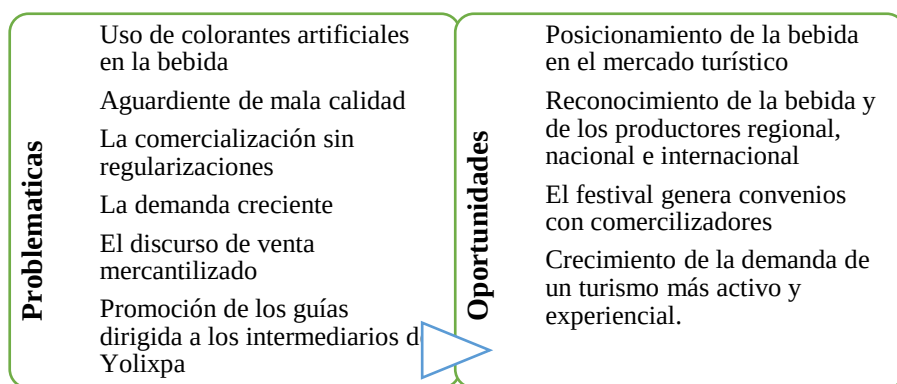


Figura 4. Problemáticas y oportunidades del *Yolixpa*.

En general, los actores participantes coincidieron que actualmente el *Yolixpa* se ha transformado, lo que ha ocasionado la pérdida del verdadero valor y sentido del *Yolixpa*, que antes tenía un valor de uso medicinal y ahora es tratado como licor, como mercancía. También reconocen que no todo es negativo, lo cierto es que la venta de la bebida ha mejorado el ingreso de las familias productoras; por lo tanto, sentipensaron que no se trata de dejar de vender el *Yolixpa*, pero que si es necesario cambiar la forma en la que se promociona, difunde y comercializa la bebida. Tal y como lo señalan los actores locales, se requiere transformar el valor económico de la bebida y “darle más peso” a su valor cultural, para que se reconozca y se valore el trabajo del productor; esto sería posible si la gestión del patrimonio *Yolixpa* considera, bioculturalmente, los cuatro pilares principales a los que hace referencia Carretón (2018): conocer, planificar, controlar y difundir.

Para integrar los cuatro pilares de la gestión, es imprescindible analizar los orígenes de las problemáticas y de la transformación de la bebida, lo que se resume en la Figura 5:



Figura 5. Causas de la transformación del Yolixpa en Cuetzalan.

Desde la voz de los actores locales la transformación del *Yolixpa* inició con la denominación de Pueblo Mágico en el año 2002, reconocimiento otorgado al municipio como destino turístico que, como se indicó anteriormente, incrementó la afluencia turística y con ello la presión a los bienes patrimoniales culturales materiales e inmateriales de Cuetzalan, incluido el *Yolixpa* que fue reconocido y demandado por los turistas, quienes exigen más sabores y colores de la bebida; a esta presión se sumó el festival del *Yolixpa* ocasionando una transformación acelerada en el significado y proceso de elaboración, a fin de cumplir la demanda que exige este evento turístico.

En coincidencia con lo anterior, Alfonso y de la Cruz (2021) y Maffini y Maldonado (2019) señalan que el posicionamiento de bienes patrimoniales en la esfera turística induce problemas éticos y de pérdida de identidad, así como la transformación de los saberes y significados; por su parte, Velaverde *et al.*, (2021) señalan que las fiestas privatizan y excluyen a los habitantes y comienza a visualizarse como simple atractivo turístico ocasionando que estos festivales pierdan su verdadero sentido.

En la misma línea de ideas, según los participantes, otro aspecto importante a tener en cuenta en la transformación del *Yolixpa* ha sido la comercialización de la bebida ya que, actualmente, “se vende por vender” lo que contribuye a cambiar

formas y sabores del *Yolixpa*, haciendo evidente el uso del colorante artificial en la bebida, para darle una nueva imagen y presentación. El uso de aguardiente de mala calidad es otro asunto a tratar que tiene que ver con el costo/beneficio del productor que prefiere “invertir menos y ganar más”. Lo señalado por los actores sociales coincide con lo que Balarezo (2016) señala en relación al impacto que tiene la alta demanda de las bebidas en el mercado actual, que exige más volúmenes de producción sustituyendo los valores de calidad, por ventajas económicas. Por su parte, Gómez *et al.* (2020) mencionan que la alta demanda y las exportaciones de las bebidas tradicionales, transforman la originalidad del proceso artesanal de elaboración, derivando en la pérdida de las bebidas.

Por último, la relación que mantienen productores, autoridades y prestadores de servicios turísticos, ha propiciado desacuerdos en la forma de valorizar el *Yolixpa*; por lo tanto, se requiere del compromiso, del diálogo, del trabajo colaborativo de todos los actores sociales para mejorar la comunicación en beneficio de la permanencia y lucha por la preservación del patrimonio.

En cuanto a las oportunidades que tiene la bebida, los actores sociales reconocen que el posicionamiento de la bebida en el mercado turístico ha mejorado el ingreso de las familias que se dedican a su elaboración y venta. Además, la bebida tiene un reconocimiento internacional (*Yolixpa Teepak*) desde el año 2014 y este brinda la oportunidad de gestionar proyectos y de mejorar la calidad de vida de los productores. Gracias a su festival los productores interactúan con gente de distintas partes del estado y de la República, esto abre ventanas de oportunidad para crear propuestas de trabajo y formas de comercializar su bebida a otros municipios e inclusive a otros estados.

Por último, la singularidad de la bebida permite a los prestadores de servicios turísticos poder desarrollar experiencias turísticas, por lo tanto, el *Yolixpa* no solo representa un valor económico, también representa una oportunidad laboral y un medio para la difusión y el reconocimiento del municipio.

En otro orden de ideas, después del reconocimiento y reflexión sobre las problemáticas y oportunidades del patrimonio, Henchoz (2010) señala que la gestión del mismo debe incorporar una mirada holística construida entre todos los actores involucrados; entendiendo que cada actor conoce, interpreta y analiza al patrimonio desde sus propios sentipensares, por lo que se requiere de procesos colectivos –como talleres, grupos de trabajo, audiencias– para alinear la gestión del patrimonio y poco a poco comprender las distintas miradas sobre el patrimonio.

En coincidencia con Henchoz (2010) los actores sociales identificaron que los cambios resumidos en la figura tienen mucho que ver con la gestión que tantos productores, prestadores de servicios, turistas, autoridades y habitantes del

municipio han llevado a cabo, pero de forma independiente, ante la falta de acuerdo, de diálogo y de espacios de intercambio.

Con base en la reflexión anterior, los participantes señalaron como necesaria la participación colaborativa y conjunta para la creación de propuestas de mejora, en las etapas que involucra la gestión (conocer, planificar, controlar y difundir) que en el caso del Yolixpa se adecuaron a producción, promoción, comercialización y difusión; así mismo los actores sociales reconocieron que es importante contar con el acompañamiento constante de la académica, para obtener mejores resultados.

De acuerdo a lo mencionado por Loza (2021) la participación de todos los actores sociales involucrados en la gestión del patrimonio, en este caso del Yolixpa es importante para la generación de las propuestas de mejora, ya que como se ha mencionado anteriormente todos han contribuido a la transformación acelerada del Yolixpa, por lo tanto, la salvaguarda de la bebida es responsabilidad de todos.

A continuación, se presentan en la Figura 6, las propuestas de mejora que los actores sociales plantearon durante el encuentro que se sostuvo, a través de los tendedores sociales.



Figura 6. La voz de los actores en la gestión del Yolixpa.

Como se puede apreciar en la Figura 6, la gestión del patrimonio depende de un trabajo colaborativo y en conjunto con todos los actores sociales; es un proceso

que debe realizarse por los mismos poseedores del patrimonio y dirigirse a la permanencia del mismo.

En la línea de producción, evidentemente la voz del yolixpero es fundamental porque es en esta dimensión en donde radica el verdadero valor y sentido del *Yolixpa*, por lo tanto, las propuestas de los actores sociales van encaminadas a dar este reconocimiento y voz del productor.

En el siguiente apartado, que corresponde a la promoción, los participantes señalaron puntos importantes que se deben considerar cuando se dé a conocer el *Yolixpa*, porque de esta comunicación dependerá el valor que los consumidores (turistas principalmente) le otorguen al *Yolixpa*, en esta parte se reconoce la importancia del papel que desempeñan las agencias de turismo local, autoridades y comité del festival como medios de promoción de la bebida; por lo tanto, las propuestas van encaminadas a buscar una regularización en la forma de promocionar y dar a conocer la bebida, transformando el discurso comercial por uno con sentido más cultural.

En lo que corresponde a la comercialización los actores reconocen que no existe una regularización en los costos de la bebida, así como en la forma en la que se presenta; el comercio de la bebida es informal dentro del municipio, por lo tanto, es necesario implementar talleres o capacitaciones que brinden, a los productores y demás involucrados, herramientas que les ayuden a tener mayor control sobre el manejo de su bebida.

Por último, los actores señalaron la importancia del asesoramiento académico para el desarrollo de propuestas y proyectos de financiamiento con enfoque biocultural, esto con el objetivo de que todas las propuestas que se desarrollen sean aplicadas y logren los objetivos trazados.

Derivado de los datos anteriores se determinaron acuerdos mutuos y formas de trabajo a fin de tener los elementos necesarios para llevar a cabo una gestión que permita a los locales valorar e identificarse con su patrimonio, así mismo a través de esta gestión se pretende fomentar la interacción y el desarrollo de la capacidad de agencia de los actores locales (Long, 2007)

Como parte de las propuestas encaminadas a lograr la permanencia del *Yolixpa*, después del encuentro (agosto 2021 a mayo del 2022) se han realizado acciones en colaboración con estudiantes y académicos de El Colegio de Tlaxcala, A.C. y con los mismos actores de la comunidad particularmente centradas en las áreas de promoción y comercialización (Figura 7).

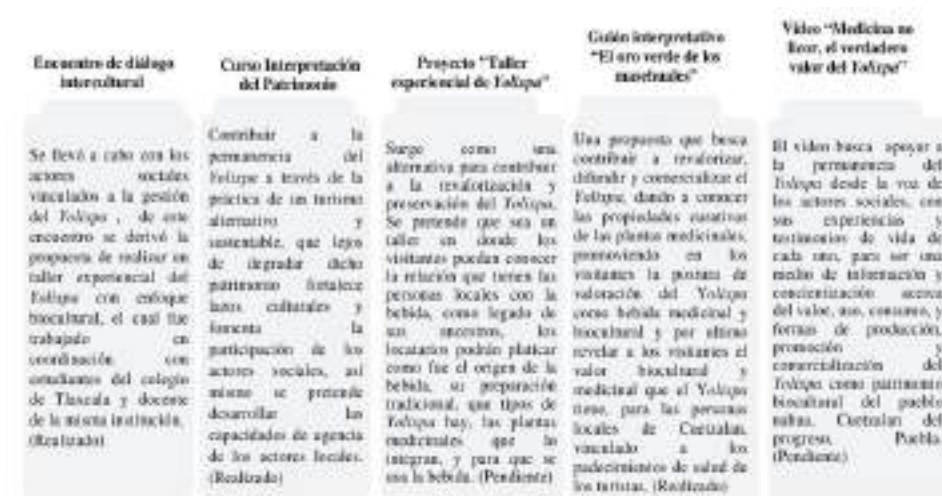


Figura 7. Mecanismos de apoyo para la gestión del Yolixpa.

Los trabajos colaborativos presentados en la Figura 7, son una muestra de las varias oportunidades que tienen los actores locales para fomentar la salvaguarda y permanencia del Yolixpa. Se reconoce, que para pasar de la teoría a la práctica; es decir, de lo planeado a lo realizado y de los acuerdos a la acción, se requiere del compromiso de todos los involucrados y del trabajo colaborativo, incluyente, participativo y equitativo, donde el dialogo intercultural sea transversal y el intercambio comunicativo sea permanentemente sentipensante y todo ello se proponga desde un enfoque sustentable y biocultural.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados expuestos en esta investigación se identificó la presencia de distintos actores vinculados al Yolixpa en Cuetzalan del progreso, Puebla —productores, prestadores de servicios, autoridades gubernamentales, turistas, académicos— todos ellos con intereses, objetivos, expectativas diferentes y por tanto formas distintas de valorar e interpretar sus bienes patrimoniales, como es el caso del Yolixpa.

El encuentro “Diálogo intercultural y sentipensares, mecanismos para la gestión del Yolixpa en Cuetzalan” permitió reconocer y comprender que existe diversidad sociocultural entre los involucrados, pero también puntos de convergencia que apuntan a la salvaguarda y permanencia de la bebida.

Particularmente importante es, según los actores locales, transformar la visión comercial que se tiene del *Yolixpa* actualmente, para reencontrarse y revitalizar el sentido tradicional-medicinal de este patrimonio, de tal forma que tanto locales como foráneos, que productores, prestadores de servicios y turistas comprendan que detrás de la bebida se conservan años de conocimiento, de enseñanzas y prácticas.

Los actores participantes admitieron la utilidad del diálogo intercultural, porque les permitió reconocerse a ellos mismos y a los otros y saber que tienen problemáticas comunes, pero también oportunidades que, en conjunto pueden aprovechar más fácilmente.

Asimismo, el uso del dialogo intercultural propició empatía, entendimientos y acuerdos de colaboración y comunicación colectiva entre los involucrados; enfatizando que no es viable eliminar el valor comercial que tiene la bebida en el municipio, ya que de hacer eso se afectaría a las familias que dependen de la venta de la bebida; no obstante, se busca establecer líneas de acción que equilibren el valor comercial y cultural de la bebida, así como la forma correcta de producirla, promocionarla y comercializarla.

Las propuestas de trabajo llevadas a cabo y expuestas en este documento son un avance y ejemplo de lo que se puede hacer cuando hay interés mutuo y responsabilidad compartida entre los involucrados, para lograr objetivos comunes. En este sentido, se asume que la gestión del patrimonio biocultural debe ser participativa, incluyente, colaborativa y sentipensante.

Metodológicamente, el diálogo intercultural fue adecuado para el abordaje de los sentipensares relacionados con el *Yolixpa*, como patrimonio biocultural; no obstante, debe tenerse en cuenta que el diálogo no hace referencia a un único momento sino, más bien a un proceso de interacción donde la constancia y la proximidad sentarán las bases de confianza y respeto, necesarias para emprender y sostener acciones conjuntas.

LITERATURA CITADA

- Álvarez- Calderón, D., Balbuena, P., Muñoz, R. y Perona, G. (2015). Diálogo Intercultural: Pautas para un mejor dialogo en contextos de diversidad cultural. *Ministerio de Cultura, Perú. Biblioteca Nacional de Perú.*
- Andrés, J. (2004). Los festivales desde sus diferentes facetas. *Observatorio cultura y economía*. <https://culturayeconomia.org/blog/los-festivales-desde-sus-diferentes-facetas/>

- Ballart, J. (2008). Usos del patrimonio, acción social y turismo: hacia un necesario consenso. *Diálogos - Revista do Departamento de Historia e do Programa de Pós-Graduação em Historia*, 12(1), 103-117. [Fecha de Consulta 18 de octubre de 2021]. ISSN: 1415-9945. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526871005>
- Bastidas, L.F. (2020). Sentipensar el Pluriverso: Legado del maestro Orlando Fals Borda para la Sub-versión, la utopía y el buen vivir. DOI: <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol7num1.2020.2532>
- Cándida, M. (s.f). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. *Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (PUC)*
- Carretón, A. (2018). Los cuatro pilares de la gestión del patrimonio. *Blog Patrimonio inteligente* <https://patrimoniointeligente.com/los-cuatro-pilares-de-la-gestion-de-patrimonio/>
- Chaparro, MC. (2018). Patrimonio Cultural Tangible: Retos y estrategias de gestión. *Prospectiva II*. Documento PDF
- Chávez, YA., Camacho JE., y Ramírez, ML. (2021). Diálogo de saberes como dispositivo de empoderamiento en mujeres rurales. Una experiencia de cultivo, producción y comercialización de plantas aromáticas. *Tabula rasa*. <https://doi.org/10.25058/20112742.n37.14>
- De la Torre, S. (2001). Sentipensar – Saturnino de la Torre. *Neuronilla, Creatividad Integral*. <https://neuronilla.com/sentipensar-saturnino-de-la-torre/>
- De los Mozos, MR. (2018). Diversidad cultural y diálogo intercultural en la ciudad: el caso de Mångkulturellt centrum en el municipio de Botkyrka, Suecia. *RIEM Revista internacional de estudios migratorios*, 8(2), 287–318. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7012127>
- Gómez-Díaz; J., García-Garnica, A. y Curiel-Avilés, G. (2019). Coopetencia, interaction of two antagonist relations. *Dimensión Empresarial*, 17(1), 130-137. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/dem.v17i1.1506>
- Henchoz, G. (2010). La gestión del patrimonio: Desafíos y estrategias. Guillermo Tella, architect + urban planner. <https://www.guillermotella.com/articulos/la-gestion-del-patrimonio-desafios-para-el-gobierno-local/>
- Hernández-Loeza, S. (2011). La participación en los procesos de desarrollo: El caso de cuatro organizaciones de la sociedad civil en el municipio de Cuetzalan, Puebla. *Economía, sociedad y territorio*, 11(35), 95-120. Recuperado en 30 de octubre de 2021, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212011000100005&lng=es&tlng=es.

Hinojosa, A. y Ruíz, J. (2015). Sustentabilidad y cosmovisión del pueblo Nahua de Cuetzalan del Progreso Puebla, México. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 1(), 225-230.[fecha de Consulta 20 de octubre de 2021]. ISSN: 2007-0934. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263139243031>
<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

Identidad. <http://orcid.org/0000-0001-5519-3127> recuperado <http://orcid.org/0000-0001-5519-3127>

Informe mundial de la Unesco: Invertir en la diversidad cultural y dialogo intercultural (2009)

Long, N. (2007). Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor. México D. F.: *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*.
<https://books.google.com.mx/books?id=izsWhgyrz7oC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Loza, AG. (2021). Procedimiento para la identificación de actores sociales: custodios del patrimonio cultural inmaterial en ciudades patrimoniales. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 19(1), 117–143. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2021.19.008>

Maffini, N., y Maldonado, G. (2019). Territorio, mercantilización de la naturaleza y turismo en la provincia de córdoba, argentina. *Boletín de estudios geográficos*, 111 PP.61-93.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/beg/article/view/2491/1806>

Martínez, R. y Haro, JA. (2015). Derechos territoriales y pueblos indígenas en México: Una lucha por la soberanía y la nación. *Revista pueblos y fronteras digital*, 10(19), 228-256. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2015.19.52>

Navarrete, J. (2018). Patrimonio cultural y natural: la riqueza de ayer, de hoy y del futuro. Blog ciudades sostenibles <https://blogs.iadb.org/ciudades-sostenibles/es/la-riqueza-del-futuro-patrimonio-cultural-y-natural/>

OMT (2021): <https://www.unwto.org/tourism-villages/en/villages/cuetzalan-del-progreso/>

Ortiz, Ma.T. y Sandoval, M. (2021). Importancia del diálogo intercultural en el desarrollo turístico en comunidades indígenas totonacas. *ResearchGate. Anales de Antropología* www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia

- Pérez, M. (2018). El diálogo intercultural crítico como medio para descolonizar la racionalidad hegemónica de los derechos humanos. *Interdisciplina*, 6(16), 187-206. Epub 24 de febrero de 2021. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.16.65640>
- Pérez, ML., Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y dialogo intercultural. *ResearchGate* Cultura científica y saberes locales <https://www.researchgate.net/publication/267240255>
- Quispe, G., Ayaviri, D., y Maldonado, R. (2018). Participación de los actores en el desarrollo local en entornos rurales. *Revista de ciencias sociales - Universidad del Zulia. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, 24(3), 62–82. doi:10.31876/rsc.v24i3.24922
- Ramos, J. (2020). Sentipensar la sustentabilidad: Decolonialidad y afectos en el pensamiento latinoamericano reciente. *A contra corriente* una revista de estudios latinoamericanos, Vol. 17, Num. 2 (Winter 2020): 114-127
- Rauch, Marcos., Catalán, ME., Aguilera, G., Valenzuela, I., Maldonado, S. y Martínez, P. (2018). Gestión intercultural para la conservación en Áreas Silvestres Protegidas del Estado: aprendizajes y desafíos. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 35, 2018, pp. 183-204 Universidad Austral de Chile, Chile <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45959310011>
- Requena, M. (2017). La fiesta como reproductora de diferencias sociales y como generadora de
- Sánchez, EF. (2017). La comisión Takachiualis: diálogo y confrontación de matrices informativas en San Miguel Tzinacapan. *Tesis de maestría en comunicación y cambio social*. Universidad Iberoamericana Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.11777/45>
- UNESCO, (2020). Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003. Edición 2020 https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2020_version-SP.pdf
- Velarde, I., Barrionuevo, C., Bruno, M. y Laura, M. (2021). Las fiestas como estrategia de valorización de recursos territoriales: experiencias en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista RIVAR* Vol. 8, nº 24. Septiembre 2021: 199-217. DOI <https://doi.org/10.35588/rivar.v8i24.5191> · ISSN 0719-4994
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

AGRADECIMIENTOS

La realización del presente estudio fue posible gracias a la colaboración activa y entusiasta de los productores de Yolixpa de Cuetzalan del progreso, miembros del comité del festival del Yolixpa y a la participación de la agencia Recorridos Turísticos Cuetzalan.

Así mismo se agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico para la formación en el posgrado.

CUANDO LA TRADUCCIÓN INTERCULTURAL ES DESDE EL CONTEXTO

WHEN INTERCULTURAL TRANSLATION IS FROM THE CONTEXT

Francisco Antonio **Romero-Leyva**¹; Dolores Imelda **Romero-Acosta**²; Gabriela **López-Félix**³ y Luz Bertila **Valdez-Román**⁴

Resumen

Por lo común cuando se escucha hablar de traducciones, se confunde y se percibe que se refiere a traducir de una lengua a otra, por ejemplo, del español al inglés y así sucesivamente.

Pero cuando se trata de traducir de una cultura a otra no se refiere al lenguaje, se refiere a la concepción que cada individuo hace desde su perspectiva cultural, sin duda son cosas muy diferentes. Lo que aquí se discute se refiere justamente a las traducciones interculturales desde las experiencias que cada cultura tiene cuando vive y convive con otras.

En la actualidad las discusiones en ámbitos de las ciencias sociales son las de explicar las realidades fundamentadas en el contexto y la experiencia, aspectos que se han ausentado y se asume e induce dar explicación a cada cuestión social y cultural desde una cultura, la

misma que ha colonizado la disciplina y homogenizado el pensamiento.

El ensayo describe algunos fundamentos que cuestionan la validez de las traducciones desde una sola cultura, y se propone discutir desde la pluralidad de pensamientos donde los contextos son importantes.

Palabras clave: traducciones interculturales. Contextos locales.

Abstract

Usually when you hear about translations, you get confused and perceive that it refers to translating from one language to another, for example from Spanish to English and so on.

But when it comes to translating from one culture to another, it does not refer to the language, it refers to the conception that each individual makes from the cultural perspective of it, without a doubt they are very

¹ Universidad Autónoma Indígena de México. fromero@uaim.edu.mx

² Universidad Autónoma Indígena de México

³ Universidad Autónoma Indígena de México

⁴ Universidad Autónoma Indígena de México

different things. What is discussed here refers precisely to intercultural translations from the experiences that each culture has when living and coexisting with others.

At present, the discussions in the social sciences are those of explaining the realities based on the context and experience, aspects that have been absent and it is assumed and induces to explain each social and cultural issue from a culture, the same one that it has

colonized the discipline and homogenized thought.

The essay describes some foundations that question the validity of translations from a single culture, and proposes to discuss from the plurality of thoughts where contexts are important.

Keywords: intercultural translations. local contexts.

Hablar de traducciones interculturales

Una entre otras muchas ocupaciones de las ciencias sociales latinoamericanas que hoy en día se discuten ampliamente zona las denominadas traducciones interculturales, traducciones que tienen diversas significaciones según sea el contexto cultural y social que se tratase del tema.

Desde hace décadas se discute cual debe ser la tarea de las ciencias sociales más que nada en ámbitos académicos en la imperiosa necesidad de abordar cada situación concerniente a las concepciones del conocimiento desde cada perspectiva cultural preferencialmente de contexto y no desde la perspectiva de un paradigma en particular o bien desde tal o cual autor o bien desde una metodología que valide los resultados de una investigación, porque hay que recordar que cada visión tiene sus propias traducciones, en plural.

Y como cada cultura tiene su propia percepción obviamente de ahí se desprende su aplicación al contexto cultural, local o bien geográfico, es a lo que algunos científicos sociales denominan “cosmovisión” como bien lo señala Hugo Zemelman

“la realidad que enfrentamos, la realidad socio– histórica, tiene múltiples significados no es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la que se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy día se da en el ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales, y que resumiría en una idea: el desfase entre los cuerpos teóricos y la realidad” (2012, 19).

Si de algo han padecido las ciencias sociales latinoamericanas es de la dependencia de paradigmas que se constituyen la mayoría de las veces en latitudes que son ajenas a los contextos particulares pero que se imponen derivado a lo que en otros momentos hemos denominado el secuestro de las academias.

¿A qué nos referimos cuando hablamos del secuestro de las academias?

Aun y cuando la palabra secuestro se asocia a otro tipo de cuestiones que tienen que ver con un delito que se comete entre personas cuando una priva de la libertad de manera ilegal a otra violentando sus derechos individuales. Y hasta ahí la dejamos para no ingresar en terrenos del derecho. Entonces resulta que algunas academias se auto secuestran por paradigmas que abordan un tipo de problemática en especial y ahí se plasman “los cómo y los porque” y se asumen como verdades absolutas de aplicación a otras realidades que muchas de las veces tienen que asumir las imposiciones teóricas por encima de que sus realidades son diferentes a las impuestas, porque prácticamente son sometidas a interpretar las realidades desde un conocimiento ajeno a las realidades o experiencias de cada cultura.

Es cuando un profesor en las aulas induce a sus alumnos a aprenderse ciertos temas desde el pensamiento de un autor en particular y luego exige que estos den explicación a su realidad desde esta perspectiva, los alumnos explican y traducen desde lo que menciona ese autor y no lo que ellos están observando.

Se inicia entonces con la inducción al alumno no solo a concebir la realidad propia con ojos extraños, también inicia con un pensar único otorgando un peso específico a una forma particular de construir conocimiento limitando la posibilidad de traducir desde su propia perspectiva.

Marcos Roitman Rosenman señala que esa práctica educativa;

“Se comprende como una “recepción” del cuadro de mando que ubica la historia en una dirección que hay que venerar y desde la cual ofrecer una respuesta adecuada. La capacidad crítica, fuente de todo pensamiento, es marginada como factor relevante en el ámbito teórico de discusión en las ciencias sociales. De aquí que la dificultad de acercarse a comprender nuestras estructuras provenga del rechazo a la explicación de un método selectivo capaz de incorporar aquellos conceptos previamente elaborados y validados por la ciencia” (Roitman, 2008, 18).

A veces es posible que algunos académicos no perciben la diferencia en la traducción impregnada con ideas ajenas al contexto porque así han sido formados desde que ingresaron a las escuelas y aprendieron a conocer de historia como lo bien lo menciona Boaventura de Sousa Santos “la historia contada por el cazador, no por la presa”, para muchos quizá la parodia pudiera resultar simple, sin embargo y por sentido común nadie describe o puede describir desde los ojos del otro, el conquistador siempre dará su versión desde sus propios intereses ideológicos y de cultura.

¿Tiene un mismo significado traducir de una cultura a otra?

El tema de la traducción intercultural ha sido desarrollado ampliamente por Boaventura de Sousa Santos, y lo define como;

“La traducción intercultural consiste en buscar intereses isomorfos y supuestos subyacentes entre las culturas, en identificar diferencias y similitudes, y en desarrollar, siempre que corresponda, nuevas formas híbridas de comprensión e intercomunicación culturales que puedan servir para promover interacciones y fortalecer alianzas entre los movimientos sociales que, en distintos contextos, luchan contra el capitalismo el colonialismo y el patriarcado, y por la justicia social, la dignidad humana o la decencia humana... cuestiona las dicotomías reificadas entre los saberes alternativos (por ejemplo, el conocimiento indígena frente al conocimiento científico) y el estatus abstracto desigual de los conocimientos distintos (por ejemplo, el conocimiento indígena como reivindicación válida de la identidad, frente al conocimiento científico como reivindicación válida de la verdad)” (2017. Pág. 262,263).

Sin tener que entrar en discusiones epistémicas, no es la intención, cada cultura posee una única forma de percibir su realidad y en ese sentir es el trato que da a cada momento de relación con la misma, el conocer primero su cultura, su contexto su “yorem ánia” como en el caso de los yoreme mayo, es obvio que esa traducción tendrá las particularidades basadas en esas experiencias culturales, es pues su propio cosmos que seguramente podrá tener algunas semejanzas con otros contextos pero lo cierto es que ninguna puede validar a la otra.

Como lo señala Fernando Garcés, “hay determinados tipos de conocimientos que tienen más valor y ello se debe a que son conocimientos que se los evalúa en referencia a su correspondencia con la realidad; es decir, por su capacidad de ser expresión de lo real” (Garcés. 2019. 82).

Todas las experiencias son importantes, no hay saberes inferiores ni conocimientos superiores, cada uno tiene su propia particularidad y eso lo hace importante independiente de que llegar a ese nivel de comprensión se haya dado basado en procedimientos metodológicos rigurosos o bien en experiencias culturales acumuladas por siglos en la memoria de los pueblos, la importancia se da en la intersección que ambos tienen cuando se traduce desde el contexto cultural, no hay ni superiores ni inferiores, cada uno traduce desde su propia cultura.

Y respondiendo a la interrogante planteada inicialmente, la respuesta es no, porque como se ha señalado cada cultura tiene su propia forma de traducir en su contexto, acumula una vasta experiencia fundamentada en siglos de relación armoniosa con su entorno con su naturaleza, es posible que puedan encontrarse

similitudes entre una cultura y otra, pero lo cierto es que no pueden evaluarse entre sí.

Luis Villoro menciona al menos cuatro aspectos fundamentales que buscan establecer las diferencias de interpretación cultural, aduciendo la razón que considera contraviene a la universalidad de la traducción;

- “Todos los valores solo pueden ser reconocidos y realizados en el marco de una cultura particular.
- Una cultura particular no solo comprende los valores vigentes consensuales (moral positiva), sino también la proyección de valores disruptivos de la moral vigente (moral crítica).
- La comunicación entre culturas supone la existencia de condiciones de racionalidad universales, de carácter formal.
- La comunicación entre culturas hace posible el reconocimiento, en el marco de cada cultura particular, de valores transculturales, es decir, reconocidos y realizados en diferentes culturas” (Villoro, 1998, 36).

Las ideas de Villoro están centradas en el reconocimiento de la diversidad cultural desde las distintas traducciones que cada grupo cultural posee, en otro momento Villoro señala que en el encuentro entre dos culturas siempre la dominante, la que conquista va a imponer las pautas de los comportamientos socioculturales a la cultura dominada iniciando de esta manera el proceso de homogenización o sea buscar el pensar y el actuar desde la perspectiva de una sola cultura y en esta práctica se coloniza de una manera sumisa al dominado que hace suyo lo que se le indica de manera simbólica pero comprometida.

Decimos comprometida porque cada proceso de relaciones sociales está enmarcada por formas únicas en la práctica, imaginar de pronto que un yoreme mayo acude a un supermercado a adquirir cierta mercancía, y la solicitarla en su lengua materna se complica su atención porque el empleado solo habla el español y muchos casos el inglés, entonces no se materializa la intención porque hay una única lengua que regula las relaciones sociales y claro que en algunos casos el inglés es más común lo comprende el empleado y pueda resolver ese momento pero no para el caso del mayo.

Boaventura de Sousa propone la ecología de los saberes y propone,

“En la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. Tal y como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia las formas de ignorancia son tan heterogéneas e Interdependientes como las formas de conocimiento. Dada esta interdependencia, el aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorantes de las mismas. en otras palabras, en la ecología de saberes la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida. Este podría ser un punto

de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco” (2010, 34,35).

En cada sociedad siempre habrá formas culturales, religiosas y políticas de interpretación derivado de sus propias experiencias que corresponden al contexto, a la región, al espacio que le ha tocado vivir, a la relación con su entorno porque como lo afirma Romero Leyva “Cada pueblo originario de América posee, no solo un bagaje cultural inmenso, también conserva muchas formas de pensar y de crear conocimiento. Por eso, tan importante es lo que puede decir occidente, pero también, como se construye el conocimiento o la sabiduría, en los pueblos originarios” (Romero. 2022, 376).

Sara Corona Berkin plantea la idea de convertir al oyente en hablante, señala que se debe;

“entablar diálogo con las diversas formas de entender el mundo. Asumir que los implicados en los problemas poseen también soluciones, nos lleva a plantear formas de escuchar, responder y enfrentar en diálogo los problemas que amenazan la vida social...Partimos de que el conocimiento de los especialistas de la academia no es el único ni siempre el más pertinente. Abogamos por una paridad entre su conocimiento y el que tienen todas las personas... La comunicación dialógica, donde toman turnos el habla y la escucha, define a los seres humanos en tanto que viven en sociedad” (2020, 16).

Cuando la traducción intercultural se da desde una cultura en particular y se impone como verdad absoluta se incurre en una injusticia epistémica pensada como el acto de ignorar las ideas cuando provienen de estratos socioculturales particulares como por ser negro, por ser indígena o simplemente por carecer de estatus social importante.

Miranda Fricker, identifica al menos dos formas de injusticias epistémicas a decir;

“hay dos formas de injusticia epistémica que son de naturaleza específicamente epistémica y teorizar sobre ellas para mostrar que sobre todo consisten en causar un mal a alguien en su condición específica de sujeto de conocimiento. Las llamo injusticia testimonial e injusticia hermenéutica. La injusticia testimonial se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido; la injusticia hermenéutica se produce en una fase anterior, cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales” (2017 10).

La afirmación de Fricker se sustenta en como la sociedad otorga un valor determinado a las clases sociales y en esa idea es que aplica la validez a otras formas de pensar, es justo en este momento cuando la palabra tiene credibilidad según de donde proceda, enmarcando un pesado racismo xenofobia tan evidentes en cada sociedad.

Es que el color de piel, para algunas sociedades es indicativo de inferioridad o superioridad, el negro, el moreno, el de rasgos orientales, el originario de países latinos y africanos entre otros están muy marcados en muchos grupos sobre todo los de occidente.

Cuando viajas de una ciudad a otra y tienes origen de zonas señaladas como violentas, pobres, serranas, o por vestirse de una manera muy particular, los procesos de revisión son más exhaustivos que para quien procede de otra zona considerada inferior por ese grupo social u autoridad.

En este mismo sentido, Fricker, menciona que;

“Aunque la injusticia hermenéutica no la perpetran los individuos, normalmente se hace evidente en los intercambios discursivos entre individuos. Por tanto, debemos decir unas palabras acerca de la virtud que se requiere por parte de la oyente. No se puede culpar a la oyente de una determinada desconfianza inicial que pueda sentir hacia el testimonio de alguien cuyos esfuerzos comunicativos se ven obstaculizados por la injusticia hermenéutica, puesto que esa desconfianza está justificada desde el punto de vista epistémico; tanto el hablante como la oyente trabajan con unas mismas herramientas inadecuadas” (2017, 16).

El tema de la traducción intercultural, es una práctica común en cada sociedad, es posible que en ocasiones pueda pasar desapercibida porque el sujeto desde su nacimiento empieza con asumir lo que observa de su exterior, luego la escuela, que es un mecanismo perfecto para transmitir ideas de contextos ajenos a su cotidianidad de manera tal que no se ocupa por identificar las imposiciones de la cultura dominante, entonces empieza por aprenderse fechas, nombres, sucesos etc., pero desde la descripción de un ente que quizá sin saberlo está transcribiendo lo que la cultura dominante le ha dicho que así debe ser, y no acepta otra interpretación, es como decir a los pequeños de la escuela que Cristóbal Colon no descubrió América porque está ya existía, en vez de enseñarle que en realidad fue el inicio del proceso de conquista y que esto significa una historia de saqueo de recursos y exterminio de las culturas locales dominadas.

Romero Leyva afirma que “Muchos de los aprendizajes que cada sujeto pone en práctica en su diario devenir, en sus diálogos con sus iguales, en el trabajo, con los amigos, en la fiesta, en la familia y los etc., que se deseen sumar, otorgan muchos conocimientos que no necesariamente deben tener un sustento científico y que de ese solo hecho depende en gran medida su vida diaria” (Romero y otros, 2020, 16).

Con esto se afirma que el contexto otorga experiencia al sujeto que está inmerso en su práctica cotidiana, en su ir y venir de su cultura, entonces el sujeto adquiere experiencia de lo vivido, de lo encontrado, de lo compartido por el grupo, por la familia y por la misma naturaleza en la que converge de manera permanente y de ella aprende.

Muchas de las prácticas sociales de los individuos se fundamentan en la experiencia de ahí que Miranda Fricker afirme que es un recurso negado en el momento de construir conocimiento. Los aprendizajes que se sustentan en este recurso son parte fundamental en las traducciones que cada individuo hace de cada suceso, es posible afirmar que la cuestión cultural es parte importante puesto que cada pueblo, cada grupo percibe su entorno según las experiencias de su cultura.

Boaventura de Sousa Santos señala; “hay alternativas prácticas al actual status quo del que, no obstante, raramente nos damos cuenta, simplemente porque tales alternativas no son visibles ni creíbles para nuestras maneras de pensar. He venido reiterando, por lo tanto, que no necesitamos alternativas, sino más bien maneras alternativas de pensamiento” (2011. 18).

Para hablar de traducciones, se tiene que hacer desde la pluralidad, es decir desde cada perspectiva cultural, académica, social y política porque cada sujeto mira con sus ojos a partir de sus propias experiencias y desde este lugar en el que hará sus propias traducciones porque es difícil que lo haga desde la óptica de otra cultura

De Sousa señala que

“Esa credibilidad contextual debe ser considerada suficiente para que el saber en cuestión tenga legitimidad a la hora de participar en debates epistemológicos con otros saberes, sobre todo, con el saber científico... no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular... cada saber contribuye a tal diálogo es el modo como orienta una práctica dada en la superación de una cierta ignorancia” (2006. 79).

¿Podremos describir el frío glaciar de Alaska por medio de los escritos de los viajeros? O bien ¿hablar de los calores extremos del desierto de Sonora solo porque miramos un reportaje en internet?, ¿podremos decirle a los yoreme cuando son las fechas óptimas para cortar la madera de los árboles en sus territorios? ¿Podremos decir a las parteras que aún existen en estados como Oaxaca, como es el proceso de recibimiento?.

No es posible describir contextos que son ajenos a las experiencias que solo los otros, los que la viven son la voz autorizada para hacerlo, en verdad se puede tener un antecedente de cada experiencia pero no es lo mismo a sentirlo a vivirlo, solo así se podrá expresar.

Una alternativa que propone Daniel Mato es lo de la colaboración intercultural, y señala

“la colaboración intercultural resulta imprescindible tanto para quienes forman/mos parte de las instituciones que producen conocimiento cuyo valor supuestamente tendría carácter “universal” (las universidades y otros centros de

producción de conocimiento “científico”), como para quienes desarrollan sus prácticas en otros tipos de marcos institucionales y sociales y producen conocimientos que suelen calificarse de “locales” o “particulares” (Mato. 2006. 2)

Muchos procesos de construcción de conocimientos se dan en franca colaboración tanto intercultural como de formas de desarrollarlo e interpretarlo, Gustavo Esteva da cuenta de una clara coordinación de los experiencias y los saberes de medicina en un pueblo triqui de Oaxaca, cuando el doctor del pueblo requiere de la asistencia de las parteras y los curanderos para resolver problemas de salud en una relación y colaboración armoniosa que hace posible no llegar acuerdos políticos porque en esta ocasión prevalece la importancia de las salud para la comunidad, Esteva concluye diciendo que “La opción de construir un mundo en quepan muchos mundos se ha convertido en estricta opción de supervivencia, y solo es posible hacerlo desde un auténtico dialogo de vivires capaz de forjar la armonía entre todos esos mundos diferentes” (Esteva. 2019. 164).

CONCLUSIONES

Ya para concluir, las traducciones interculturales deberían ser dialógicas, porque el dialogo si es cultural deber darse entre dos o más culturas, en esta relación no es posible que exista una hegemonía entre ellas, porque entonces la traducción no es Intercultural, y al ser escuchados ambos, es decir que cada uno exponga sus razones y estas sean escuchadas y tomadas en cuenta, entonces si podremos hablar de dialogo, no se trata de que alguno imponga su punto de vista, se deben tener contextos y puntos de vista que no necesariamente tienen que coincidir, cada uno traduce desde su propia experiencia.

Sara Corona propone otras formas de construir conocimientos a través de;

“investigar desde las voces de las distintas disciplinas científicas en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social...que entabla diálogo con las diversas formas de entender el mundo. Asumir que los implicados en los problemas poseen también soluciones, nos lleva a plantear formas de escuchar, responder y enfrentar en diálogo los problemas que amenazan la vida social” (2019. 11)

Como se ha mencionado, por dialogo entendemos a aquella comunicación que hace posible la comprensión, el entendimiento, el respeto y la colaboración entre diferentes perspectivas culturales, en este dialogo los sujetos toman su turno para hablar, ambos se escuchan y logran acuerdos.

“de ahí que para construir relaciones interculturales horizontales es necesario reconocer el racismo y el clasicismo que estructuran la realidad del país; cuando

no se considera o se oculta, lo que se consigue es la refuncionalización de la diferencia para fines clientelares y mercadológicos, lo que esconde nuevamente la jerarquía discriminatoria subyacente” (Sánchez Díaz. 2019. 35).

Entonces las traducciones que se hacen en la vida cotidiana de los individuos en cada rol de su vida ya sea la escuela, el estado, la cultura, vaya con los amigos se dan a partir de las experiencias que a cada uno toca vivir y cada cual tiene su propio peso específico, ninguna se puede o debe ser impuesta por dominio cultural, más bien son como un punto de encuentro y conocimiento, porque cuando se comparten los conocimientos entre culturas y estas se sitúan en el contexto, entonces estaremos hablando de traducciones interculturales.

Pero cuando la traducción se da a partir de una cultura en particular y se impone a las otras, entonces aunque sea una sumisión voluntaria o pasiva, estaremos hablando de que el diálogo y las traducciones no son interculturales más bien son monoculturales y esto nos lleva a cuestionar entonces si acaso la interculturalidad es monológica.

LITERATURA CITADA

- Esteva. G. (2019) El camino hacia el diálogo de vivires. En Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común. Stefano Sartorello, coordinador. Universidad Iberoamericana. México.
- Corona. B. S. (2019) Producción horizontal de conocimiento. CALAS. Universidad de Guadalajara. México.
- De Sousa. S. B. (2017) Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Ediciones Morata. España.
- _____. Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal.- 1a ed. - Buenos Aires Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO.
- _____. Epistemologías del sur. Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 17 – 39. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. Venezuela.
- _____. Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales • UNMSM. Perú.
- Corona B. S. (2020) Producción horizontal del conocimiento. CALAS. Guadalajara. México.

- Fricker. M. (2017) Injusticia epistémica El poder y la ética del conocimiento. Herder. Barcelona, España.
- Garcés. F. (2019) “¿Y qué saben ellos!” (Re) flexionando relaciones epistémicas entre cultura. Escritura y naturaleza desde el ámbito andino. En: INTERCULTURALIDAD. Problemáticas y perspectivas diversas. Fernando Garcés y Rubén Bravo (Coordinadores). Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador.
- Mato. D. (2006) No hay saber “universal”, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. Revista Yachaykun. CONAIE. Ecuador.
- Sánchez. D. M. E, (2019) Las relaciones interculturales o interontológicas como problema epistémico y existencial. En Dialogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común. Stefano Sartorello, coordinador. Universidad Iberoamericana. México.
- Roitman, R.M. (2008) Pensar América Latina: el desarrollo de la sociología latinoamericana. CLACSO. Argentina.
- Romero L. F. y otros (2020) Saberes emergencias y trascendencia cultural: los usos de la medicina tradicional en los yoreme mayo. Pag. 15-30. RA XIMHAI. Vol. 16 Núm. 5, Especial. UAIM. México.
- Romero L. F. (2022) Yoreme ánia: un pensar desde el pueblo Yoreme Mayo. En Sentipensares sobre interculturalidad en nuestra América: apuntes desde la antropología filosófica de Rodolfo Kusch. Mónica Fernández Braga, Víctor Avendaño Porras y Jaime Montes Miranda Coords. Universidad de La Serena. Chile.
- Villoro. L. (1998) Sobre relativismo cultural y relativismo ético, en torno a ideas de Ernesto Garzón Valdés. ISONOMIA # 9. ITAM, México.
- Zemelman. H. (2012) Los desafíos de la historicidad en el conflicto social. En Observaciones Latinoamericanas. Sergio Caba y Gonzalo García, editores. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Pág. 19-32.

SÍNTESIS CURRICULAR

Francisco Antonio Romero Leyva

Doctor en Educación y Diversidad, Egresado de la escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa, (Primer lugar de aprovechamiento general y Mención honorífica a tesis doctoral). Maestro en Educación Social, egresado

de la Universidad Autónoma Indígena de México. Sociólogo rural, egresado de la Universidad de Occidente. Tiene perfil deseable PRODEP. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Sus líneas de Investigación: Estudios de educación y diversidad cultural, Descolonizar el pensamiento y Pedagogía crítica. Ha publicado más de 35 artículos científicos y capítulos de libros y revistas indexadas. Es coautor y coordinador de 3 libros temáticos. fromero@uaim.edu.mx

Imelda Romero Acosta

Doctora en Educación para la Diversidad Cultural por la Universidad Autónoma Indígena de México, Maestra en Ciencias Sociales y Licenciada en Trabajo Social. Se desempeña como profesora del área de Ciencias Sociales, adscrita al programa educativo de Licenciatura en Sociología Rural y coordinadora del mismo, Unidad Mochicahui. Ha publicado diversos capítulos de libros, participado en ponencias, seminarios, simposios, coloquios de investigación y ha impartido asignaturas en licenciatura y posgrado. Reconocimiento de profesor de tiempo completo con Perfil Deseable PRODEP-SEP. email: doloresromero@uaim.edu.mx

Gabriela López Félix

Licenciada en Sociología Rural por la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), Doctora en Educación y Diversidad por la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES). Profesora de Tiempo Completo en la UAIM, adscrita al Programa Educativo de Licenciatura en Sociología Rural. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Reconocimiento a Perfil Deseable. Email. lopezgabriela@uais.edu.mx

Luz Bertila Valdez Román

Licenciada en contaduría por el instituto tecnológico de Los Mochis. Maestría en Economía y Negocios por la Universidad Autónoma Indígena de México. Doctora en Educación y Diversidad en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa. Profesora de tiempo completo categoría B en la Universidad Autónoma Indígena de México. Email: lvaldez@uaim.edu.mx

**ENTRE LA GEOGRAFÍA FÍSICA Y LA SIMBÓLICA: COSMOVISIÓN
CHATINA Y SABERES SOBRE EL AGUA EN SAN MIGUEL
PANIXTLAHUACA**

**BETWEEN PHYSICAL AND SYMBOLIC GEOGRAPHY: CHATINO
WORLDVIEW AND KNOWLEDGE ABOUT WATER IN SAN MIGUEL
PANIXTLAHUACA**

Benjamín **Maldonado-Alvarado**¹ y Teresa **Soriano-Román**²

Resumen

En este artículo se presentan elementos de la concepción sobre el agua que tienen los chatinos de Oaxaca para ubicar el papel de la cosmovisión en la generación de conocimientos y las diferencias que con base en ella existen entre la percepción de lo geográfico de los chatinos y la percepción científica predominante. El objetivo es aportar argumentos para entender los problemas que implica el diálogo de saberes entre dos cosmovisiones distintas.

Palabras clave: cosmovisión, conocimientos sobre el agua, geografía sagrada, diálogo de saberes.

Abstract

In this contribution, elements of the conception about water that the Chatinos of Oaxaca have are shown in order to locate the role of the worldview in the generation of knowledge and the differences that, based on it, exist between the perception of the geographical thing of the Chatinos and the prevailing scientific perception. The objective is to provide arguments to understand the problems involved in the dialogue of knowledge between two different worldviews.

Keywords: worldview, knowledge about water, sacred geography, dialogue of knowledge.

¹ Profesor de la División de Posgrado e Investigación de la FES Aragón, UNAM.

² Coordinadora del Centro Universitario Comunal de la UACO en Panixtlahuaca y candidata a doctora en pedagogía por la FES Aragón, UNAM

INTRODUCCIÓN

Al trabajar con la comunidad chatina de San Miguel Panixtlahuaca, en las montañas cercanas a la costa en el estado de Oaxaca (a través del proyecto PAPIIT IT400320 “Cultura e innovación digital: el impacto en las prácticas sociales, culturales y lingüística de los pueblos originarios”), percibimos rápidamente –una como indígena y otro como no indígena– dos mundos de significados que explican y organizan la realidad de manera distinta: el de los indígenas y el de los que no somos indígenas. Pero conforme la relación avanza y se hace necesario comprender de manera amplia el mundo chatino, nos encontramos con que ellos mismos viven cotidianamente esa contradicción cultural, es decir, que se mueve entre dos mundos de significados distintos. La invisibilización de esta realidad es causada más por el interés del Estado-nación por erradicar la diferencia, por ejemplo, a través de la educación escolar, que por el deseo indígena de sobrevivirla. Pero es una realidad que existe y su reproducción invisibilizada daña profundamente a la reproducción de las culturas originarias.

Hemos recurrido a la geografía para tratar de entender y mostrar esa percepción binaria del territorio que podemos calificar como conflicto cultural cotidiano y permanente. En este texto expondremos estos razonamientos con base en conceptos y ejemplos específicos, enfocándonos en este carácter doble en la territorialidad en tanto vivencia cultural del territorio y su expresión geográfica.

Específicamente, nos enfocamos en las maneras en que los chatinos comprenden al agua y se relacionan con ella, en tanto elemento que articula la cultura con el territorio con base en la cosmovisión. Y sobre esa base ubicamos el carácter de la dominación y resistencia cultural que producen un contexto cotidiano de contradicción cultural en ellos. El levantamiento de información etnográfica de campo y la fundamentación bibliográfica son nuestros principales recursos.

Cosmovisiones

La cosmovisión es un tema que ha tenido siglos de reflexión y análisis en diversos momentos y sentidos y con diferentes enfoques. No nos adentramos en la perspectiva sociológica, o en la filosófica, en la política ni siquiera en la etnohistórica o de historia cultural; nos aproximamos más bien desde la etnografía, poniendo atención especial en un aspecto, que es la composición del mundo, específicamente en la cosmovisión mesoamericana, propia de los pueblos

y comunidades que habitaban en esa región cultural, es decir desde el centro-norte de México hasta la costa de Honduras.

El término “cosmovisión” [...] no sólo tiene una respetable antigüedad, sino que históricamente ha marcado el desenvolvimiento de un debate teórico en el cual han participado con numerosas propuestas pensadores de muy diversas corrientes de pensamiento. Esto, por una parte, ubica con precisión la discusión científica dentro y fuera del mesoamericanismo; por otra, la diversidad de conceptos a los que se ha referido ha provocado tal laxitud en el término, que las críticas por su vinculación necesaria a una idea o a una posición teórica dadas carecen de fundamento. A mi juicio, “cosmovisión” es un término suficiente para seguir amparando la discusión científica desde posiciones diversas (López Austin, 2012:12).

Sin embargo, el reconocimiento y análisis de la visión del mundo entre los pueblos indígenas de México no tiene una historia antigua:

Cuando al principio del siglo actual Eduard Seler se atrevió a decir que los indígenas de Mesoamérica compartían una misma visión del mundo casi nadie tomó en serio sus palabras. Lo que llamamos cosmovisión (las ideas sobre el universo, la naturaleza y los seres humanos), apenas comenzó a ser estudiada en la década de 1960 (Florescano, 2000: 15).

El mismo Florescano establece cuatro aproximaciones que se han utilizado para conocer y comprender la visión del mundo de los indígenas contemporáneos:

El origen del cosmos (cosmogonía); la composición y distribución del universo (cosmografía); las leyes que mantienen el equilibrio del cosmos (cosmología); y la función de los seres humanos en la Tierra (historia). Estos temas articularon las ideas que los pueblos indios se hicieron sobre la formación del mundo y el destino de los hombres, e informan sobre los procedimientos que pusieron en obra para transmitir ese legado a sus descendientes (Florescano, 2000: 15).

En los cuatro ámbitos se han generado profundas y especializadas investigaciones. Pero el tema que nos interesa ha quedado un poco rezagado. Un aspecto fundamental de la cosmovisión está en la constitución del mundo, es decir, quiénes integran el mundo. Pues sus tipos de relación son los que generarán la forma de organizar y entender la vida de las distintas sociedades en sus diversos momentos históricos.

La visión del mundo o la base fundamental para entender el origen y funcionamiento de las cosas que integran el mundo, es una característica de todas las culturas. Si todas las personas nacemos en el seno de una comunidad cultural, entonces todos tenemos una cosmovisión que nos permite entender el mundo, construir conocimientos, fundamentar un sentido común para saber vivir en el mundo.

Por cosmovisión podemos entender el macrosistema mental que opera de manera dialéctica, como producto y como guía del pensamiento y de la acción de los hombres en todos los ámbitos de la existencia, tanto individuales como sociales.

La cosmovisión rige no solo el pensamiento reflexivo de los miembros de la colectividad que la usa y construye cotidianamente, sino que abarca su vida emotiva, proporcionando al ser humano tanto las bases comunes necesarias para la interrelación social, como los amplios márgenes de las discrepancias sectoriales e individuales y las palestras mismas para el enfrentamiento de las contradicciones. Hay cosmovisiones amplias, englobantes, pertenecientes a enormes colectividades humanas; y las hay restringidas, comprendidas en las mayores, que se van subdividiendo hasta llegar a la intelección del mundo propia de cada individuo. Puede afirmarse, por tanto, que todo ser humano se encuentra sumergido mentalmente en una cosmovisión particular bajo cuyos cánones, históricamente cambiantes, percibe y actúa sobre su entorno y en su propia interioridad (López Austin, 2013:16).

Cada comunidad cultural o pueblo tiene una cosmovisión propia y específica, pero que puede tener rasgos comunes con otros pueblos, y en este caso estamos ante una civilización cuya cosmovisión es compartida en términos generales por los pueblos y comunidades que la integran, y desarrollada en términos particulares por cada uno.

En nuestro caso, los chatinos pertenecen a la civilización mesoamericana. Planteamos esto de manera general, sin entrar en las discusiones sobre lo mesoamericano, para diferenciar la cosmovisión chatina de la occidental, que llegó con los invasores europeos.

Entre las principales características de la cosmovisión chatina está la manera general en que entienden el mundo:

El cosmos chatino es concebido como un sistema ecológico en el que los seres humanos, los animales, los espíritus, los ancestros y los sitios geográficos alternan e interactúan uno con otro, con el objeto de mantener el equilibrio en el universo... El universo, como un huevo cósmico, está compuesto por tres estratos principales: blanco arriba: el cielo; blanco abajo: el inframundo; y en medio la tierra, una isla rodeada de mar (Greenberg, 1987, p.130).

Arriba están las nubes, el aire, el sol y la luna, etc. En la tierra están los humanos, la naturaleza y los seres sobrenaturales que la habitan. Mientras que debajo de la tierra está el inframundo, donde habitan las almas, y las aguas que brotan por los manantiales.

Conectando a los diversos estratos del cielo y del inframundo con la tierra, están numerosas *tú*, puertas, a través de las cuales los diversos espíritus y deidades pasan entre los estratos del cosmos. Cada dios parece tener su propia puerta. Por ejemplo: *j'ó kwchoa* y *j'ó koa*, los dioses del Sol y la Luna, tienen su *tú* en el mar, *tu j'ó*, literalmente “la puerta de los dioses”; el dios del viento, *j'ó kw'en*, tiene dos profundas ventanas, como hoyos, sobre la ruta de Miahuatlán, como su puerta; el dios de la lluvia, (trueno) *j'ó t'yu*, tiene su *tú* en un manantial llamado *tu shkwa*, “hoyo de peaje”. Las cavernas, *tu tiyu*, sirven como puertas para *j'ó ki'yoa* y *j'ó*

si'q, los dioses de la montaña y del bosque, respectivamente (Greenberg, 1987, p.131).

La existencia de las cosas relevantes es resultado de la acción divina y al crearlas les transfieren un carácter sagrado. Esto sucede tanto en la cosmovisión cristiana/occidental como en la mesoamericana, como es el caso chatino. Los relatos míticos, necesariamente acordes con la cosmovisión de quienes los generan, se basan en razones culturales y explican las prácticas sociales, especialmente las rituales.

Destacaremos aspectos relevantes de la percepción y conocimientos sobre el agua entre los chatinos para ubicar diferencias y contradicciones con la percepción occidentalizada.

Percepciones chatinas de su relación territorial con el agua

En un largo relato cosmogónico, conocido como el ciclo de los gemelos, se narra la formación del sol y la luna y entre otras cosas, la creación de los manantiales por esas dos potencias sagradas o dioses:

Antes, Sol (*Cuicha*) y Luna (*Ko'*) eran gente que caminaba por la tierra. Un día que caminaban por la tierra los encontró el Mal Aire (*Cuñ Xña'ä*) y comenzó a perseguirlos. El Mal Aire era el enemigo de ellos, el contrario de ellos, no quería que existieran Sol ni Luna porque les tenía envidia. Sol y Luna se escaparon corriendo y se escondieron bajo las aguas de un río, de un río que se formó de un brazo de mar. Pero las aguas comenzaron a bajar, el río comenzó a secarse. Cuando ya casi estaban al descubierto, llegó una anciana a buscar agua, los niños la vieron y le pidieron que la salve del Mal Aire. Entonces la viejita los escondió dentro de su boca (Bartolomé y Barabas, 1982, pp. 108-109).

Los niños crecieron con la viejita. Luego se narra el origen de otras prácticas como el baño de los recién nacidos en el temazcal y culmina con su función de alumbrar, en la cual destaca la forma en que aparecieron los manantiales:

Fueron caminando hacia el monte más alto, Sol llevaba su vara y Luna llevaba una madeja de hilo de algodón de su madre. Cuando caminaban se les apareció una culebra enorme que tenía ojos muy brillantes y ellos quisieron quedarse con sus ojos, pensaron quitarle los ojos a la culebra. Con el hilo la estrangulaban, con la vara le pegaron hasta que la culebra murió y ellos se quedaron con sus ojos. Luna cogió el ojo derecho, que era el más brillante, y Sol el izquierdo, que brillaba mucho menos. Siguieron caminando con sus brillantes ojos, y Luna con su hilo bajó un panal de abejas de un árbol, bajó el panal, se tomó toda la miel y quedó sediento. Sol clavó su vara en el suelo y de allí surgieron los manantiales (*se'ë ntsu'wi tiá*), de allí surgió el agua, así bebió Sol. Luna tenía mucha sed y le pidió un poco de agua, pero Sol le dijo que sólo le daría agua si cambiaban de ojos. Luna

accedió porque tenía mucha sed y fue así que Sol quedó con el ojo más brillante, por eso su luz alumbra más que la de Luna (Bartolomé y Barabas, 1982, p.110).

El relato termina explicando la forma en que Sol y Luna -dos divinidades que dejaron huellas de su paso en la tierra generando entre otras cosas lugares sagrados-, subieron al cielo y se turnaron para alumbrar.

Una consecuencia de esta acción divina fue que la creación de los manantiales daría lugar a la formación de las importantes ciénagas, también sagradas para los chatinos:

Las Santas Ciénegas, *Ho'ó Ycua'*, son simultáneamente lugares de culto y deidades en sí mismas. En las laderas de los cerros de la región se encuentran con frecuencia manantiales surgentes que generan microclimas húmedos y de rica vegetación. Estos *se'ë ntsu'wi tiá*, lugar donde hay agua, es decir, en los manantiales, fueron originados por Sol en su ciclo epopéyico y constituyen un símbolo visible de la fertilidad y de la abundancia, razón por la cual los ombligos de los niños son sembrados en ellos. La protectora y guardiana de cada Santa Ciénega es la *Kuna Ko*, Culebra de la Neblina, quien vigila que el lugar no sea profanado... Al parecer, cada Santa Ciénega sería la manifestación local de las deidades del agua, cuya figura central sería *Ho'ó Kla*, Señora de la Honduras, quien vive en *Na ti*, lugar traducible como Honduras Delicada o Siete Honduras... La guardiana de *Na ti* es la Culebra de Flores, a quien se ofrecen velas para poder aproximarse a la *Ho'ó Kla* sin riesgos para la comunidad que lleva las ofrendas (Bartolomé y Barabas, 1982, p.115-116).

Un ritual que se realiza en un brote de agua sagrado, tiene la siguiente razón:

En el Cerro de la Preñada, situado a mitad de camino entre Tepenixtlahuaca y Panixtlahuaca, existe un bello manantial cuyas aguas nunca se secan, llamado el Pozo de la Preñada, símbolo de la constante reproducción de la vida y la vegetación, a donde acuden las mujeres estériles para pedir la fertilidad de sus vientres, ofrendando veladoras y guirnaldas de flores. La historia que dio origen a la práctica ritual relata que hace muchos años iban pasando por ese lugar unos arrieros, acompañados por una pareja en la que la mujer estaba encinta. Se hizo de noche y tuvieron que pernoctar allí. Ya entrada la noche la mujer comenzó a sentir los dolores de parto y a necesitar desesperadamente agua, puesto que el lugar era totalmente seco. Entonces todos se pusieron a rezar pidiendo que el Santo Padre Sol les mandara agua. Al amanecer el esposo cavó un hoyo en la tierra reseca y de allí surgió una fuente inagotable (Bartolomé y Barabas, 1982:120).

Lo que queremos destacar con estos relatos es el hecho de que en la concepción chatina del mundo, el agua debe ser objeto de culto, por lo que es considerada sagrada, y cada lugar sagrado es ocupado por algún ser que habita allí. Para pedir su colaboración, en ese lugar en que habita y en los días propicios, se le llevan ofrendas para que en reciprocidad se reciba el beneficio solicitado. Además, en la concepción mesoamericana de los chatinos, a diferencia de la concepción católica, los lugares sagrados suelen identificarse con el ser sagrado.

La cumbre de la montaña, que se dice que es la “casa” del dios de la lluvia, también se dice que es el dios de la lluvia. Así como “lugar” se compara con “ser”, la naturaleza se vuelve viva, en un sentido que los occidentales sólo reservan para los animales y los seres humanos (Greenberg, 1987, p.131).

Esto muestra una gran diferencia en la concepción de lo sagrado, pues no es posible que los católicos aceptaran que la iglesia de la virgen de Juquila es también la virgen de Juquila.

En la visión chatina del mundo, como señala Torres (2009), es fundamental la vinculación de lo social, lo divino y la naturaleza. Estos son concebidos como tres aspectos que determinan la armonía del universo. Así, a través de la religión se integra al individuo con su grupo familiar y comunitario, se rigen las relaciones del hombre con su medio de sustento y se establecen las normas de conductas personales y colectivas. Las divinidades están representadas por astros y fenómenos naturales como: *jo'oC KwchoaA*, el santo padre Sol, identificado con el padre, el Ser supremo que da la vida, y *Ma'Ixo'H*, la santa madre tierra o santa abuela, que representa la fuerza creadora (la fertilidad) y a su vez simboliza la muerte. Son igualmente venerados *jo'oC Ko'C*, la santa madre Luna; *KlaA kti'F*, siete honduras, la diosa del agua; *jo'oC tyoA*, el dios de la lluvia; *Jo'oC jykwa'A* las santas ciénegas; *jo'oA jykwa'A*, el dios del viento; *jo'oA kw'enE*, el santo fuego o santa lumbre; y *jo'oA ki'yaA*, el dios de la montaña.

A partir de ello han rendido culto a sus deidades y en la actualidad pervive fuertemente por ejemplo la “pedida” de la lluvia, que consiste en un ritual para ir a traer lluvia y tener agua en abundancia y obtener buena cosecha. Este ritual se celebra en todas las comunidades chatinas. En Santiago Yaitepec realizan la pedida de lluvia el 3 de mayo en el lugar conocido como la Ciénega, mientras que en Panixtlahuaca se celebra el primero de mayo en el Cerro de la Preñada que se ubica en uno de los puntos trinos de colindancias con San Juan Quiahije y Santa Cruz Tepenixtlahuaca. Este importante lugar ritual se inicia el primero de mayo porque se considera que es el mes de la fertilidad de la vida y concluye con la dejada de la lluvia, ritual que llevan a cabo el 15 de octubre en honor a la virgen del Rosario. La pedida de la lluvia es un ritual que llevan a cabo los tequitlatos en compañía de la autoridad municipal, en el proceso de este importante ritual no acuden las personas de la comunidad, solamente los que cuentan con cargo comunitario

Primero pasan los tequitlatos en el municipio a personarse en donde se colocan los 3 bastones de mando. Cada tequitlato lleva una botella o bule y recolecta un poco de agua cada quien, en La Preñada, y la van a regar un poco en donde está San Miguel, santo padre eterno y sacramento, piden que llegue la lluvia. También avientan un poco hacia arriba.

Ya para ir a dejarla salen en el municipio llevando en el bule un poco de las últimas lluvias. Llegando allá dejan sus ofrendas enterradas al lado de donde está el agua. Dejan las 7 velas que llevan cada uno de los que van. Hacen su rosario y dejan

caer el agua en el pozo. Esperan hasta que terminen de quemar las velas mientras tanto todos comparten lo que llevan para comer. Ya regresan. Y pasan a avisar al presidente y se persignan. Para nosotros el agua es sagrada, no cualquiera lo puede tocar. Solo los tequitlato, mayores y jueces son los que lo pueden tocar. En caso de que salgo algo mal, tendremos problemas ya sea de huracanes, ciclones o definitivamente sequias.

Además, muchas personas de la comunidad comentan que, durante el viaje para ir a dejar la lluvia, no deben hacer ruido, en caso de que no cumplan con ello, la lluvia no querrá irse y continuaremos sufriendo de lluvia aun después de la temporada (E. Ramírez, entrevista, mayo 2022).



Figura 1. El pozo de la preñada.

Fuente: Elizabeth Ramírez.



Figura 2. El consejo de anciano durante el ritual.

Fuente: Elizabeth Ramírez.

Por ende, en la lengua chatina no hay estaciones del año como ocurre en el pensamiento occidental: primavera, verano, otoño e invierno, sino solamente *niG tyoA* y *niG kwanA* que significa, tiempo de lluvia y de secas. El año inicia en mayo con *niG tyoA* la temporada de lluvia, ya que los chatinos de *KichenA SkwiE* le hacen mucha reverencia al agua y a la tierra como símbolo de la fertilidad, y saben que en los meses de mayo a octubre es cuando la gente cultiva sus alimentos, tal es el caso de la siembra del maíz, frijol, chile, calabaza, plátanos, camote, etc. Según los comentarios de una partera, que pidió mantenerse en anonimato, ella señala que cuando un niño nace en los meses de mayo o junio, significa que tendrá muchos descendientes, ya que son meses muy buenos para el nacimiento de bebés. Así mismo comentó el Sr. Marciano García, que, en esas fechas, muchas personas acuden a las Ciénegas a sembrar el ombligo de los bebés, porque la tierra está en sus mejores puntos para el buen retoño. Es por eso que consideramos pertinente señalar que, para los chatinos la temporada de *niG tyoA*, es la más significativa para la comunidad. No obstante, eso no significa que la temporada de secas *niG kwanA* no tenga similar importancia.

El maestro chatino Ramiro Quintas relata algunas de estas prácticas que se realizan en su comunidad: San José Atotonilco, Nopala:

El día 1 del mes de mayo es cuando todas las familias, a muy temprana hora, acuden al lugar sagrado para llevarle al dueño del lugar sus ofrendas, como son: sangre de pollo, panes, chocolates, velas, copal, pidiendo lluvia a la santa Ciénega

y que sus cosechas sean abundantes. Para pedir esta lluvia se avienta agua de la Ciénega al cielo para que caiga como si estuviera lloviendo, al tiempo que se pronuncian las palabras *Ndiä thö ni*, que significa "las lluvias han llegado" como señal de que habrá buena cosecha para todos, y las demás personas presentes actúan representando que realmente es la lluvia que cae sobre ellos.

Durante estas temporadas de lluvia, y en caso de que las lluvias dejaran de llover y se dieran las sequías, los habitantes se preparan para acudir nuevamente al lugar en procesión, que inicia desde la iglesia, y van a pedir nuevamente las lluvias a la Ciénega y ofrecerle nuevamente los rituales, para que a su vez, no les niegue el agua, ya que sin ella las milpas que apenas están creciendo se secarían y en consecuencia habría escasez de alimentos para los pobladores.

De la misma manera, a finales de octubre se tiene que ir a dejar las aguas partiendo de la iglesia en procesión hacia la Ciénega, ya que ahí es donde habita el espíritu del agua, se tiene que ir a traer el agua y de la misma manera ir a dejarlo, es la concepción espiritual que tienen los habitantes de la comunidad con el agua y respecto a la lluvia (entrevista 27/05/22).

Relaciones culturales con el agua en Panixtlahuaca

La tradición oral chatina apunta a la cercanía con el mar, expresada en diversos relatos. Uno de ellos narra que vivían en un reino submarino, hasta que fue destruido por un terremoto y todos sus habitantes quedaron convertidos en peces. Siglos después, ante la amenaza de ser devorados por un monstruo marino, algunos solicitaron la ayuda de *Sti j'o kwchoa* (el Santo Padre Sol), para que los reconvirtiera en humanos y así poder poblar la tierra. Su deseo se cumplió y fueron alimentados con el "pan del cielo" que les devolvió la humanidad, y ellos son los antepasados de los chatinos de hoy; los demás continúan viviendo bajo el mar, en espera de su oportunidad para venir a la tierra (Guzmán, 2018).

Entre los chatinos toda la historia ha sido transmitida de forma oral. En Panixtlahuaca varios ancianos y ancianas dicen que posiblemente el origen del pueblo chatino tiene una estrecha relación con el mar, por la procedencia de la palabra *ne^c kwloa^A* que significa "gente pescada". Además de que aún permanecen los vestigios de lugares prehispánicos y sagrados propia de la cultura no solo en el territorio chatino, sino también en el territorio mixteco, tal es el caso de la piedra conocida en la lengua chatina como *ke^G lo^A kwne^H*, que significa "piedra cara joven" un lugar sagrado ubicado en una isla de la laguna de Chacahua, al que los padres y abuelos acuden a dejar ofrendas en los primeros días del año, en el mes de mayo y en los primeros días de agosto para pedir salud, bienestar y principalmente para ofrendar a las tonas o nahuales que se ubica en el lugar. Así también los abuelos mencionan que en la laguna de Manialtepec existe

otro lugar sagrado que está a la orilla del mar y en la actualidad muchas familias acuden a dejar ofrendas para agradecer por la vida que tienen y pedir salud.

Las fuentes principales de agua en Panixtlahuaca son las ciénegas, ríos, manantiales, nacimientos provenientes de los cerros que están alrededor del poblado, casi todos ellos son considerados como lugares sagrados. A continuación, mencionaremos los tres principales que requieren recuperación y cuidado y que se encuentran dentro del poblado.



Figura 3. Croquis de los lugares sagrados de Panixtlahuaca.

Fuente: Elaborado por Teresa Soriano. 1. Ty'ku l'bi. Arroyo limpio. 2. Ty'ku ne' toa', La Huichicata. 3. Ikwa Kichen. La ciénega de la Guadalupe.

1. *Ty'ku l'bi. Arroyo limpio*

Uno muy común en la década de 1950 fue el arroyo limpio “*ty'ku l'bi*”, lugar que en la actualidad está habitado, todo alrededor hay casas, aún más por la migración, las construcciones son de material pesado, resultando que ha disminuido la cantidad de agua que tenía el lugar. pero permanece su pozo de agua y en una casa particular sigue el yacimiento de agua, que más por la idea globalizadora de la vida se privatiza, y ya no es para la comunidad en general,

solo una familia lo aprovecha y el resto se tira porque no hay mantenimiento ni uso adecuado de ello.

En la década de los cincuenta fue el lugar sagrado más importante de la comunidad, las personas cuentan que ahí acudían a traer agua en tinajas de barro cuando aún no había agua entubada en los hogares. La mayoría de las familias hicieron rituales del lavado de placenta, siembra del cordón umbilical del recién nacido, se encienden velas los primeros días de cada mes o los días de los principales meses del año (enero, mayo, agosto). En la actualidad, se encienden velas el 11 de enero por parte de nuestros ancianos. Todo ello, para pedir salud, buena cosecha, prosperidad para el pueblo, también para que él bebe goce de una buena salud, que tenga prosperidad y que su vida este llena de bendiciones Se hacen estos ritos para gozar de buena salud. Además, es una de las siete aguas que se junta en la comunidad para agua bendita para bendecir el hogar.



Figura 4. Lugar conocido como arroyo limpio.

Fuente: Archivo personal de Teresa Soriano.

2. Ty'ku ne' toa', La Huichicata

Este es otro de los lugares sagrados. Este importante lugar es un yacimiento de agua. Las familias acuden a sembrar el cordón umbilical, el lavado de placenta, las encendidas de velas los primeros días de cada mes en especial enero, mayo y agosto, se mandaba a bañar a los novios para purificarse el día de la boda. Todo ello, para gozar de una buena salud, prosperidad y que la vida de la persona esté

llena de bendiciones, también juntan esta agua para bendecir el hogar. Es otra de las siete más importante en la comunidad. Los chatinos señalan donde el agua está limpia y tranquila, ahí es la buena, porque también se usa para tranquilizar o calmar una situación.



Figura 5. Yacimiento de agua en La Huichicata.

Fuente: Archivo de Abdías Martínez.

3. *Ikwa Kichen*. La ciénega de la Guadalupe

Hablar de la ciénega de la Guadalupe nos lleva a repensar la importancia de este lugar sagrado para los abuelos, ya que en la actualidad está abandonado e invadido por las nuevas construcciones, por ende, se está secando dicho lugar. Se ubica en el barrio Guadalupe, era muy amplio este sitio y por tanto asistían muchas personas para llevar el agua de la ciénega con el fin de darle diferentes usos, ya sea cuando se encuentran en situaciones difíciles en los hogares, hacen sus ritos y con el agua lo purifican, otro uso era para curar a niños enfermos, consistía en llevar al pequeño a la ciénega, le untaban la hoja de huichicata dejando la hoja en estos sitios y así el niño se curaba. Otras de las razones para asistir a esta ciénega eran para sembrar el ombligo del bebe. Hacían sus rituales y prendían una vela. En el mes de mayo asisten para pedir permiso al dios de la ciénega, de la lluvia, de las montañas, de los ríos y del rayo. Esto porque se aproxima la temporada de siembra para que haya una buena cosecha. También las autoridades municipales y consejos de ancianos al inicio del año nuevo visitan

el lugar para las encendidas de velas, con el fin de pedir bienestar para ellos y para la comunidad (Jordán Mendoza, Joaquín Salvador, documentado por: Angelica Ruiz).



Figura 6. Pozo de agua en la Ciénega de la Guadalupe.

Fuente: Archivo personal de Teresa Soriano.

Estos ejemplos de lugares sagrados relacionados con el agua dan cuenta del drama que se vive cuando dos concepciones diferentes, en este caso sobre el agua, hacen que las razones propias tiendan a desaparecer o sobre todo que se renueven y reproduzcan en condiciones de acoso cultural.

El agua y el crecimiento de la persona

Hablar de crecimiento de una persona alude al concepto de *'neA ku'uC*, que significa *'neA* hacer, *ku'uC* (hace referencia a *k'oC*, que tiene una interpretación: mantener la luz de su existencia). Y *kloA nuA shwe'I* que el niño crecerá, este concepto se asocia en las plantas y a los animales de la naturaleza que crecen, así hacen comentarios que los humanos crecen igual que las plantas. Acerca de los niños se asocia su crecimiento con la guía de la calabaza y es común escuchar que “los niños se parecen a las calabazas, cada día que pasa van creciendo muy rápido”. Por lo tanto, resulta muy complejo, precisar etapas de este crecimiento, por lo que es un proceso natural y son varios elementos que lo representan que no tienen nada que ver con la edad como en otras culturas. Por ello, una expresión frecuente en las familias de Panixtlahuaca es llamar *kweC kune'E* a los bebés

tiernos, los recién nacido, *kweC* bebé, a los que cuando ya se levantan, ya se sientan, aunque también *kweC nyanA* (mi bebé) el último hijo o hija de una familia, es decir, no importa la edad, si nace al último siempre será el bebé de la familia.

Considerando estos momentos de la vida que hemos señalado, es necesario precisar que dichos procesos no se desarrollan por sí solos, siempre están orientados a la vida comunal de los sujetos. Es por ello que en Panixtlahuaca existen diferentes ritos de iniciación para los nuevos integrantes de la familia desde los días de su concepción hasta su nacimiento. Una vez nacido, empieza otra etapa de vida ya cuando es *kweC kwne'E* (bebé), quedando bajo responsabilidad de los padres y familiares cercanos que lo reciben y lo cuidan, en esta etapa es cuando se inician el asentamiento de los individuos hacia la madre naturaleza con los ritos de iniciación que en chatinos se dice “*k'toaA re'A inH*”, que significa “sembrar a los hijos” para que generen sus propias raíces. A continuación, describiremos algunas prácticas de crianza que tienen una estrecha relación con el agua.

El pedimento antes del embarazo. Cuentan las personas de la comunidad que existen lugares donde se hace el pedimento en caso de que se le dificulte a una pareja tener hijos. Los padres de los novios acuden a realizar un pedimento en la comunidad de San José Ixtapan, donde está la imagen de la sagrada familia. Cuando llegan al lugar, lo primero que hacen es encender velas en la iglesia, de ahí tendrán que bajar al río que pasa a la orilla del poblado en busca de unas piedras, cuando no pueden tener hijos, llevan las piedras largas y redondas, la primera significa el sexo masculino y la segunda el sexo femenino. En caso de que haya una familia que tienen puras niñas, acuden a ese lugar en busca de piedras largas. De regreso a casa, que se recorre aproximadamente en 3 a 4 horas en terracería, traen la piedra dentro de una servilleta y como regalo se lo ofrendan a la pareja y ésta lo tiene que conservar y guardarlo en un lugar sagrado, que puede ser el altar de la casa. Cuando ya logran tener hijos tienen que sembrar la piedra junto con el ombligo del niño.

La placenta es el principal órgano de importancia después del alumbramiento, las personas chatinas le guardan respeto y valor, es por ello que realizan su lavado y la siembran. En la actualidad la placenta del bebé termina en los residuos de los hospitales después del parto, sin que la madre o el padre lo haya visto. Sin embargo, para los chatinos se considera como el otro yo del bebé, su protector, su árbol de la vida, por ello después del parto realizan el ritual del lavado y la siembra como una celebración de agradecimiento, entrega y unión con la tierra, como símbolo de una nueva vida ligada con la naturaleza.

El lavado de la placenta: Este ritual se hace unas horas después del nacimiento. El papá del recién nacido acude a un río o arroyo que tenga suficiente agua limpia para lavar la placenta. Para este caso, ocupan jabón blanco neutro, no pueden

ocupar detergente, tienen que tallarla muchas veces hasta dejarla muy blanca; al tallarla varias veces no importa si el tamaño del jabón disminuye, lo más indispensable es que no se quede una mancha roja en ella. Los abuelos dicen que si queda un poco de sangre, eso le perjudicará al niño en un futuro, ya que eso indica que tendrá manchas en los ojos. Al final del lavado se envuelve en una servilleta limpia y la traen de regreso a casa, la persona que haya ido a lavarla tiene que guardar días de abstinencia sexual para que todo salga bien sin perjudicar la salud del bebé.

La siembra de la placenta: Una vez lavada la placenta los padres se encargan de decidir a qué Ciénega sagrada o lugar sagrado acudirán para sembrar la placenta del bebé. Las características de los lugares sagrados elegibles es que debe ser una Ciénega o donde haya abundante agua, porque el agua simboliza vida. Antes de ir tienen que preparar una jícara con servilleta para llevar la placenta y un árbol pequeño para sembrarla junto con el árbol, que debe ser frondoso para que pueda protegerlo de los malos espíritus y que el árbol le otorgue al niño protección diaria y fortaleza física, sombra en cuanto crezca y así le vaya bien en la vida al niño.

En la actualidad, muchas personas deciden sembrarlos en la casa, ya sea en el patio o en la cocina, por el miedo que tienen con los comentarios de otros, señalando que los chamanes pueden desorientarlo y, por lo tanto, a la persona le puede ir mal en la vida. Al momento de sembrarlo es un símbolo de respeto y unión del humano con la naturaleza, por lo tanto, sabe que tiene que proteger al árbol y conservarlo, porque así conserva su propia vida. Asimismo, podemos confirmar la expresión de que cuando se siembra la placenta nos enraizamos, (echamos raíces) a la energía del planeta, además tiene que ver para que el niño nunca olvide sus raíces y respete su tierra natal.

En las prendidas de velas no solo se ocupan las velas, también flores, agua y las ofrendas. El proceso para ello es preparar la vela, que consiste en que una persona con conocimiento de la divinidad o a veces en la familia la más anciana de la casa, pueda ahumarla y pedir por las familias, ocupando flores como la flor de castilla como símbolo de la dulzura del ser humano en su relación con el Dios, también se usa agua de las Ciénegas, ésta tiene que ser limpia, calmada, es decir traerla de los lugares donde el agua está naciendo y que permanezca quieta. Para las ofrendas se lleva pan de yema, chocolate, copal, gallina, tortillas. El ritual consiste primero en escarbar un hoyo con una medida de 30 cm, de diámetro x 60 cm de profundidad, posteriormente las ofrendas se colocan en las manos para hacer las oraciones y pedimento. Enseguida se deposita la ofrenda en el siguiente orden: primero el pan con un pedazo de copal en el centro, que representa el corazón, junto con el chocolate, luego la tortilla y el pollo entero y cosido, se tapa con la misma tierra, de ahí se colocan las velas. Al momento de hacer el ritual se

debe estar posicionado con la mirada hacia donde sale el sol, como Dios de los chatinos.

El ritual de la quema de ombligo y la siembra. El rito consiste en que se juntan siete olotes en la brasa, cuando el olote está caliente, lo pegan uno por uno al pedazo de ombligo que quedó largo para que este pedazo caiga, después de los siete días. Los padres adornan un *tyka 'A* bule con estambres largos de diferentes colores significando la raíz del niño. Adentro del bule colocan una semilla de las diferentes hortalizas, flores, frutos de la comunidad para que cuando el niño crezca pueda sembrar diferentes tipos de plantas, sin que estas se sequen y las pueda cosechar. Al término, los padres buscan un día especial, pueden ser los primeros días de enero, mayo o agosto, y un lugar donde haya bastante agua, como los manantiales, las Ciénegas, o donde haya humedad. Al momento de sembrarlo, es común que ellos planten un árbol junto al ombligo, para que cuando el niño crezca reconozca el lugar donde está su raíz, y pueda cuidarlo, entregándole su ofrenda en los días especiales. Finalmente, los padres preparan una comida para todos los participantes e invitados.

KeA ndsen 'A: es un ritual muy importante y delicado entre los chatinos para agradecer a la madre tierra por el nuevo integrante y se inicia con la participación de los padres buscando cuatro piedras planas en el río, tiene que ser del río porque simboliza limpieza pureza. Una vez encontradas las piedras, las colocan en un altar formando una especie de mesa: dos piedras al lado, una atrás y una encima, donde se colocará la comida que ofrendan a este simbólico ritual. La comida que colocarán encima de la piedra consiste en un pollo sacrificado cocido natural sin ningún ingrediente para la ocasión en agradecimiento por la vida y el buen vivir a lo largo de su coexistir con la naturaleza y con los otros. Una vez que la carne está cocida, distribuyen la mitad para compartir con las personas que están con ellos y la otra mitad es para la piedra, quemándose el pollo hasta que no quede nada sobre la piedra. Los involucrados deben guardar días. Este significativo ritual no tiene un significado en español, todo se entiende desde la lengua chatina.

Al momento de nacer se reafirman lazos con el territorio, sobre todo aquel considerado sagrado, la plegaria al Santo Padre Sol y a la Ciénega da cuenta de ello; el depósito del cordón umbilical en la Ciénega para que el agua sagrada que brota naturalmente renueve la sangre del recién nacido y le dé fuerza es un símbolo de comunión con esa tierra y con ese grupo cultural representado por sus parientes. “La siembra del niño” muestra la analogía de un árbol con un cuerpo, símil que expresó con claridad una de mis informantes, y sugiere que la sangre es al cuerpo humano lo que el agua a una planta, de ahí que al nacer un niño se siembra una planta; pero, más que con una planta, entre los chatinos hay una analogía del ser humano con la naturaleza y el territorio (Cruz, 2019:90).

La elaboración y siembra de la cruz cuando hay un recién nacido en Yaitepec. Los abuelos del niño, ya sea materno o paterno (se ponen de acuerdo para decidir quién irá) acuden a cortar el árbol de guachepil siendo éste un palo que no se

pudre, para luego elaborar una cruz que será sembrada en un lugar sagrado de la comunidad, preferentemente donde haya humedad, agua, como símbolo de fertilidad y de poder cimentar la raíz del futuro ciudadano del pueblo. Al termino de ir a sembrar ese objeto simbólico, ofrecerán comida a todos los integrantes de la familia.

Como puede verse, para los chatinos el agua es un don sagrado, tiene su significado de purificación, renovación, liberación, fertilidad y abundancia.

Ocupación sobrenatural del mundo: territorialidad sagrada

Tanto en los relatos chatinos como en las propuestas teóricas que aquí se incluyeron, podemos destacar una idea que opera como eje transversal: los seres sagrados ocupan lugares específicos del territorio natural, y es solamente a esos lugares a los que se acude para establecer relación con ellos. Al Dueño del agua, por ejemplo, no se le puede rezar desde la casa cualquier día para pedir su apoyo, es imprescindible ir hasta el lugar en que vive para llevarle ofrendas, en la fecha precisa, esperando obtener en reciprocidad la lluvia pedida.

Los seres sagrados conviven cotidianamente con los humanos y la naturaleza porque habitan en el mundo físico, a diferencia de los seres sagrados del cristianismo occidental, que no viven en este planeta. En el territorio de cada comunidad mesoamericana, en este caso chatina, la ocupación por lo sagrado se puede ver en cuatro niveles: en la casa familiar, en la comunidad, en los terrenos de cultivo y en el monte o espacio no habitado por humanos. En los cuatro niveles se ha documentado constantemente la relación ritual con las deidades que viven en esos lugares.

En tres gruesos volúmenes, la Dra. Alicia Barabas (2003) compiló profundas investigaciones etnográficas realizadas en xx estados de la república, y en todas ellas se documenta la presencia abundante de lugares naturales ocupados/habitados por seres sobrenaturales, la gran mayoría sagrados, y los rituales con que se propicia cíclica y cuidadosamente la reciprocidad con estos seres. La enorme cantidad de lugares sagrados en los que viven seres sagrados hace evidente que en la cosmovisión de dichos pueblos el mundo está habitado por humanos, naturaleza y seres sagrados/sobrenaturales.

Los indígenas conviven cotidianamente con seres sagrados que habitan el mismo planeta que ellos, generando un tipo de relación que Barabas llama etnoterritorialidad sagrada y que, para el caso de los pueblos de Oaxaca, ubica en sus tres dimensiones:

En cuanto a la dimensión vertical, los relatos y rituales dejan ver la persistencia de las concepciones de raíz mesoamericana acerca del quince con el centro axis

mundo, sostenido en las cuatro esquinas y estratificado en tres planos: supramundo, mundo e inframundo, integrados el primero y el último por variable número de niveles o pisos. En la actualidad algunos de los pueblos indígenas de Oaxaca, como los mazatecos y los mixes, tienen una cosmovisión más detallada de su panteón de deidades celestes, en tanto que para otros se halla más interferida y homogeneizada con el panteón de santos cristianos. En cambio, las concepciones sobre el inframundo son variadas y complejas en todos los pueblos, aunque en casi todos ellos encontramos un cuerpo común de creencias básicas: el acceso por las cuevas de la montaña, un primer nivel en el que moran los dueños del cerro, pleno de abundancia y bienes, y un nivel de abajo que es el mundo de los muertos, símil del de los vivos, al que el espíritu del difunto llega después de atravesar por un número variable de niveles de obstáculos (Barabas, 2014:441).

En la tierra o mundo de en medio se encuentran los humanos y los seres sagrados con la naturaleza.

El mundo del medio se expresa en el territorio y sus medioambientes diversos. La gente dice que el monte y el cerro son el territorio sagrado de los Dueños, y este es “delicado” y “pesado”, aludiendo a su cualidad heterogénea respecto del tiempo y espacio ordinarios. Peligroso, por el carácter irritable de las entidades anímicas territoriales, en el cual debe evitarse toda transgresión moral a fin de evitar el castigo presentado como enfermedad. Los lugares sagrados principales, que actúan como centros simbólicos de la etnoterritorialidad, son generalmente santuarios naturales que forman parte de lo que he llamado complejo cerro, que integra referentes naturales como la montaña, las cuevas, las fuentes de agua y algunos árboles, y referentes etnoculturales (Barabas, 2014:441-442).

Finalmente, en el mundo de abajo o inframundo se encuentran niveles para la reproducción de la vida humana y para el lugar de los difuntos. Coincidiendo con Alfredo López Austin, Barabas afirma que

la montaña era concebida como hueca, un sitio de origen de la riqueza vegetal, y la cueva era la entrada al mundo de abajo; un mundo de agua, abundancia, vegetación, plantas, frutos, animales y peces. Ese primer nivel del inframundo (tlalocan) era el dominio del dueño de la montaña o dueño del cerro, como se le llama hoy. En el piso más bajo se ubicaba el mundo de los muertos (mictlán). Entre los poderes del interior de la montaña estaban los de germinación y crecimiento que, aunados a los de donación de bienes, orientaron a diferentes autores a llamarlo “montaña de mantenimientos” o “bastimentos” (Barabas, 2014:446).

Refiriéndonos a los ocupantes del cosmos, tenemos que los humanos conviven en la tierra con la naturaleza y sobrenaturales, así como con naturaleza y almas del inframundo y seres sagrados como sol y luna del mundo de arriba.

La representación geográfica de esta visión del mundo necesariamente implica ubicar los lugares donde habitan los seres sagrados: cerros, cuevas, ciénagas, ríos, etc. y donde se establece comunicación con otros niveles a través de puertas.

En contraste, en la cosmovisión occidental el mundo físico, el planeta, no está habitado por seres sagrados/sobrenaturales sino solamente por humanos y

naturaleza (Maldonado, 2018). Lo sagrado no vive en este mundo sino en otros, por lo que la relación con ellos es a distancia, no en el lugar, en el espacio donde viven.

Algunos conocimientos sobre el agua

Si para los chatinos el agua no es un recurso natural sin vida propia, conformado por dos moléculas de hidrógeno y una de oxígeno, sino un líquido vital sacralizado cuya participación recíproca con los humanos debe propiciarse mediante rituales cíclicamente, tampoco es un líquido inodoro, incoloro e insípido. Nuevamente un testimonio del investigador chatino Ramiro Quintas deja verlo:

El pueblo chatino de Atotonilco ha podido identificar seis diferentes tipos de agua, cada uno con sus sabores y olores específicos, esto dependerá del lugar de su nacimiento.

1. El primer tipo es el "agua de la lluvia" llamada *T'hä tyiö*. Las lluvias comienzan a caer desde los primeros días del mes de Mayo y las aguas que caen del cielo en estas primeras lluvias tienen olor a tierra de barro, se respira en el aire olor a tierra mojada, el color de esta agua es anaranjado o amarillento, su sabor es a barro, es una clara evidencia de que las primeras lluvias han empezado a caer sobre la tierra, pues en los meses posteriores las aguas de las lluvias tienen un color cristalino, sin olores ni sabores.
2. Un segundo tipo es "agua de las ciénegas grandes" o *T'hä jiküä tyüu*. Estas aguas salen tibias de la tierra durante todo el día, con olor a lodo y el sabor del agua es a lodo, su color es cristalino, y esta agua se ocupa para realizar rituales sagrados.
3. El tercero es *T'hä jiküä jsbëti* o "agua de las pequeñas ciénegas o pantanos". Estas aguas durante las mañanas salen tibias del subsuelo y al mediodía se ponen frías, tienen un olor a tierra húmeda de color amarillento, el agua tiene sabor a lodo y hierba. Cuando cualquiera de las aguas de las ciénegas grandes y de las pequeñas o pantano se quedan estancadas por un lapso de tres horas aproximadamente, pierden su olor a lodo pero siguen conservando su mismo sabor y color.
4. El cuarto tipo es *T'hä ni t'köo* o "agua de manantiales" y son las aguas que salen del subsuelo dentro de los bosques, manglares, y también dentro de las piedras pegadas a las montañas. Estas aguas durante todo el día salen frías del subsuelo o dentro de las piedras, de color cristalino y no tienen olor, el sabor es inexplicable porque se siente un placer en el

paladar al beberla, las personas que la beben sienten que se llenan de fuerza y les calma de manera rápida la sed.

5. El quinto tipo es "agua de los arroyos" o *T'hā too tī*. Esta agua también es fría, tiene color blanco cristalino, sin sabor, y aunque el cauce del arroyo sea pequeño, trae un fuerte sonido durante su trayecto. Este ruido, desde la cosmovisión chatina, se debe a que el agua habla con los espíritus del bosque durante su paso, y es que para ellos el agua tiene vida.
6. El sexto tipo es el "agua de los ríos" o *T'hā tkö tyü*. Es de color blanco cuando es abundante, por lo regular en tiempo de lluvias, y es cristalina cuando no es abundante, puede ser en tiempo de lluvias o tiempo seca, esto dependerá del nivel del río, esta agua que corre de los ríos no tiene sabor ni olor (entrevista 4/04/22).

Esta tipología muestra la forma en que se genera conocimientos sobre las características del agua y que serán indispensables para determinar los usos de cada tipo, pero en todos los casos sabiendo que se trata de un elemento vivo que genera vida y con el que se debe saber convivir.

Los chatinos, entre la percepción y vivencia occidental y mesoamericana de lo geográfico

En el proyecto partimos de tres hipótesis:

1. Los chatinos, como el resto de los miembros de pueblos mesoamericanos, son hoy personas biculturales.
 2. Las dos culturas que poseen los chatinos pertenecen a matrices civilizatorias distintas y sobre todo excluyentes.
 3. En consecuencia, los chatinos viven cotidianamente en un conflicto cultural que significa el desplazamiento permanente de una cultura por otra, alternado de acuerdo a las circunstancias personales.
1. Los chatinos son biculturales porque resisten, pues si no resistieran ya hubieran dejado de ser chatinos para convertirse en mestizos o indígenas descaracterizados (Bartolomé y Barabas, 1996: 35), como muchos mexicanos que hace generaciones abandonaron su caracterización étnica. La existencia actual de la diferencia cultural en México, es decir los indígenas, se debe a que se negaron a dejar de ser, y siguieron hablando sus lenguas, practicando sus costumbres, creyendo en sus dioses, etc.

A su cultura originaria se le impuso la cultura del invasor mediante la subordinación y violencia constante, que tiene hoy la forma hegemónica de cultura nacional. Así, mientras que el colonialismo implicó la aculturación de los pueblos originarios la resistencia implicó simultáneamente la preservación de la

cultura propia, anterior a la impuesta. El resultado del proceso de imposición y resistencia es que los mesoamericanos como los chatinos que existen, tienen dos culturas basadas en dos cosmovisiones, de la misma manera que tienen dos lenguas porque su lengua originaria se ha negado a ser desplazada pero no ha podido evitar la incrustación del español.

Ser bilingüe significa para los chatinos pensar en español y traducir a su lengua y también pensar en chatino y traducir al español. Este carácter doble se repite en los distintos aspectos de la vida. Por ejemplo, al acudir al médico tradicional y al doctor alópata (Cruz, 2019), o al acudir al juzgado y tratar de que se respeten sus derechos colectivos frente a los derechos individuales.

Son biculturales porque ambas culturas siguen existiendo en ellos, y lo seguirán siendo mientras resistan porque el colonialismo no desaparecerá. La cultura originaria no ha sido desplazada por la colonial, pese a los violentos intentos del Estado mexicano por erradicar la lengua, las creencias, el modo de vida y las costumbres de los pueblos sobre todo en el último siglo. Pero la existencia de la diversidad cultural depende de su capacidad de resistencia, no de políticas gubernamentales de “rescate cultural”.

2. Las dos culturas que poseen los chatinos pertenecen a matrices civilizatorias distintas y sobre todo excluyentes.

La cultura chatina pertenece a la matriz mesoamericana, mientras que la cultura nacional, hegemónica o mestiza pertenece a la matriz occidental. Como vimos en el punto anterior, las contradicciones entre ambas culturas aparecen por todos lados y en todo momento. En este texto hemos explorado las formas chatinas de su relación cultural con el agua para mostrar las diferencias diametrales con las formas de quienes no somos indígenas o de los indígenas que piensan también como occidentales. Para los occidentales el agua no tiene vida, es solamente un elemento natural constituido por dos moléculas de hidrógeno y una de oxígeno, y que es tratada como un recurso renovable útil para el cultivo y para la limpieza de todo tipo de desechos y suciedades.

La popularización de la tecnociencia ha inducido al hombre a pasar de actuar adaptándose a la naturaleza que se consideraba todopoderosa, a la actual situación, totalmente contraria, en la que es el hombre (el llamado *Homo technologicus*) el que se considera todopoderoso. La sensación de dominio lleva a creer al hombre que puede utilizar a la naturaleza a su antojo. Ese comportamiento del hombre hace peligrar su propia supervivencia, cuando al trastocar las leyes del equilibrio de la biosfera contamina, malversa e incluso agota los recursos naturales de los cuales depende. Este comportamiento tiene un origen cosmovisional. El paso decisivo hacia los efectos negativos de la acción humana se da con la modernidad, la industrialización y el triunfo del capitalismo como sistema económico-social. Es entonces cuando se erigen los pilares cosmovisionales, básicamente antropocentrismo, tecnoentusiasmo, cientifismo, hedonismo materialista, la

aceleración de los ritmos de vida y la idea de progreso ligada a los anteriores conceptos (Cano, Mestres y Vives, 2010:276).

No pretendemos discutir el origen y consecuencias de la idea de progreso y su imposición, sino solamente establecer que las diferencias entre la cosmovisión chatina y la occidental a partir de culturas realmente distantes, se encuentran en el ser mismo del indígena dominado y que resiste a la dominación. La distancia es similar a la que existe entre un vegano dominado por un carnívoro: todo tipo de acuerdo o punto intermedio significa una transformación brutal para el vegano, obviamente a favor del carnívoro, de manera que esos puntos intermedios o acuerdos interculturales constituyen el triunfo de la imposición sobre el dominado.

3. Los chatinos viven cotidianamente en un conflicto cultural que significa el desplazamiento permanente de una cultura por otra, alternado de acuerdo a las circunstancias personales.

“El capitalismo no es en particular sensible a sus consecuencias ambientales locales. Las comunidades indias no sólo tuvieron que defender sus tierras del ataque furioso de la economía de mercado, sino que también tuvieron que protegerse a sí mismos de la ideología del individualismo implícito en el nuevo orden. Esta postura defensiva condujo a las comunidades nativas a retributar, a reinterpretar y a ecologizar, como fuera, la “nueva religión” en términos de la cosmología nativa preexistente” (Greenberg, 1987, p.130).

Una de las expresiones claras de esta diferencia irreconciliable y definitiva está en la percepción del territorio y sus ocupantes, que por tanto se puede percibir en una lectura geográfica diferenciada.

La geografía, en tanto estudio del territorio, no puede estar alejada de la cultura de quien la utiliza para aproximarse de manera abstracta a su territorio para intervenir de mejor manera concreta. No hay forma de trazar mapas topográficos o hidrológicos de las comunidades sin que se ubique en ellos el conjunto de lugares ocupados por lo sobrenatural, especialmente los lugares sagrados. Y enseñar geografía a los niños chatinos sin las características de la percepción cultural originaria del mundo, es inducirlos a pensar que no existen. La geografía que llamamos simbólica es en realidad geografía sagrada o de lo sagrado para los chatinos, y sin ello no se entienden las formas de relación con lo sagrado y su intervención en la reproducción de la vida. La vida ritual debe estar vinculada a cualquier cartografía comunitaria.

CONCLUSIÓN

Avanzar en la fundamentación de las hipótesis planteadas al final es una tarea que debe ser permanente tanto en el proyecto como en las escuelas, en tanto que son ellas el punto de contacto más constante en la vida de los indígenas dominados, como los chatinos.

En la educación no puede seguir ignorándose o mirando de reojo que no es lo mismo pensar que el agua tiene un origen sagrado y brota desde el mundo de abajo por intervención divina, a que el agua brota de una llave después de entubarla y pagar un impuesto. Tampoco que la mejor aproximación didáctica a las culturas locales es pedir que digan cómo se llaman los cerros en su lengua, sino cómo se entienden los cerros en su cultura.

LITERATURA CITADA

- Barabas, Alicia (2003). *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*, tres tomos. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Barabas, Alicia (2014). “La territorialidad indígena en el México contemporáneo”, en: *Chúngara, Revista de Antropología Chilena* vol. 46, núm. 3, pp. 437-452.
- Bartolomé, Miguel y Alicia Barabas (1982). *Tierra de la Palabra. Historia y etnografía de los chatinos de Oaxaca*. México: INAH, Col. Científica núm. 108.
- Bartolomé, Miguel y Alicia Barabas (1996). *La pluralidad en peligro*. México: INAH-INI.
- Cano, Marcel; Mestres, Francesc; Vives, Josep (2010) “La weltanschauung (cosmovisión) en el comportamiento medioambiental del siglo xxi: cambios y consecuencias”, en: *Ludus Vitalis* vol. XVIII, num. 33, pp. 275-278.
- Cruz, Mirna (2019). “La sangre en la cosmovisión chatina y en las concepciones biomédicas locales”, en: *Alteridades* vol. 29, núm.58, pp. 87-97.
- Florescano, Enrique (2000). “La visión del cosmos de los indígenas actuales”, en: *Desacatos* núm. 5, invierno, pp.15-29.
- Greenberg, James B. (1987). *Religión y economía de los chatinos*. México: INI, serie de antropología social núm. 87.

- Guzmán, v. Erasmo (2018). Puro cuento. Cuentos y leyendas de la región de Juquila. México.
- López Austin, Alfredo (2012). “Cosmovisión y pensamiento indígena”, en: *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/495trabajo.pdf
- López Austin, Alfredo (2013) “Cosmovisión, identidad y taxonomía alimentaria”, en: *Identidad a través de la cultura Alimentaria*, Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad. México, pp.11-37.
- Maldonado, Benjamín (2018). “Epílogo. Racismo e interculturalidad: hacia una lectura política de la cosmovisión”, en: Bruno Baronnet, Gisela Carlos Fregoso y Fortino Domínguez (coords.), *Racismo, interculturalidad y educación en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 267-274.
- Torres. R. Antonio (24 de octubre de 2009) Centzuntli. Pueblos y pobladores indígenas de Centroamérica, México y el Caribe.
<http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/2.5/es/>

AGRADECIMIENTOS

Esta contribución es resultante del proyecto PAPIIT IT400320 “Cultura e innovación digital: el impacto en las prácticas sociales, culturales y lingüística de los pueblos originarios” de la UNAM.

SÍNTESIS CURRICULAR

Benjamín Maldonado Alvarado

Antropólogo social por la ENAH y Doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Países Bajos. Actualmente es profesor de la UNAM en la División de Posgrado e Investigación de la FES Aragón y es investigador nacional nivel 1 en el SNI. Ha publicado libros, capítulos y artículos sobre etnografía de los pueblos indígenas de Oaxaca y temas como la comunalidad oaxaqueña, la educación comunitaria, la geografía simbólica y el anarquismo magonista.

Teresa Soriano Román

Candidata a doctora en pedagogía por la UNAM. Su tesis de maestría fue premiada por la Universidad Autónoma de Querétaro. Coordina el Centro Universitario Comunal de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca en Panixtlahuaca.

INTERCULTURALIDAD EN EL NIVEL SUPERIOR DE NUESTRA AMÉRICA: ALGUNAS NOTAS SOBRE LA ARGENTINA

INTERCULTURALITY AT THE HIGHER LEVEL OF OUR AMERICA: SOME NOTES ON ARGENTINA

Rafael Fernando **Castillejos-Castillo**¹ y Mónica Beatriz **Fernández-Braga**²

Resumen

En el presente artículo presentamos una parte de una investigación más amplia, sobre interculturalidad en universidades de nuestra América. El estudio completo lo realizamos en Argentina, Chile y México. En esta oportunidad, compartimos algunos datos sobre poblaciones originarias de Argentina, junto con algunas referencias sobre actividades interculturales llevadas adelante por comunidades universitarias de ese país. El estudio se desarrolla en el marco del Posdoctorado en Educación de la Universidad Mesoamericana, de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México). La tesis busca un acercamiento a los procesos de formación con enfoque intercultural, la participación de los distintos actores educativos (alumnos, docentes e investigadores) y la posibilidad de

interpretar experiencias, acciones afirmativas, proyectos y procesos colaborativos comunitarios a través de diálogos interculturales bajo la modalidad virtual y presencial. La investigación completa también incluye el trabajo de campo, pero aquí no tenemos espacio para ello. Adelantando la conclusión general de la tesis, concluimos que, dentro de las acciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, las universidades han tenido importantes avances, aunque solo en dos países se han logrado institucionalizar algunas acciones. Los esfuerzos autónomos y los procesos auto formativos tienen un carácter situado y experiencial. Asimismo, la atención a la diversidad de estudiantes provenientes de pueblos originarios, depende de políticas institucionales y programas de inclusión de

¹ Docente-Investigador, Universidad Mesoamericana, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico.

² Docente-Investigadora, Programa de Investigación: Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas, Departamento de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires Argentina. Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico.

distintos niveles de avance para su interculturalización; así como el diálogo de saberes y el reconocimiento de epistemologías diversas para la validación de los conocimientos locales.

Palabras clave: educación intercultural, pedagogía situada, grupos indígenas, diálogo de saberes y epistemologías diversas.

Abstract

Qualitative research was carried out under the tradition of ethnography in a case study, in which universities from America, Argentina, Chile, and Mexico participated. To have an approach to the training processes with an intercultural approach, the participation of the different educational actors (students, teachers, and researchers) proceeded to interpret the experiences, affirmative actions, projects, and collaborative community

processes through intercultural dialogues under the virtual and face-to-face modality. It is concluded that within the substantive actions of teaching, research, and extension, universities have made significant progress, although only in two countries have some actions been institutionalized, autonomous efforts and self-training processes have a situated and experiential character. Likewise, attention to the diversity of students from native peoples depends on institutional policies and inclusion programs of different levels of progress for their interculturalization; as well as the dialogue of knowledge and the recognition of diverse epistemologies for the validation of local knowledge.

Keywords: intercultural education, situated pedagogy, indigenous groups, dialogue of diverse knowledge and epistemologies.

INTRODUCCIÓN

A modo de introducción: el problema de investigación

Abordar un estudio sobre educación intercultural resulta una tarea compleja, sobre todo, cuando nos referimos específicamente al ámbito de la educación superior. Aunque muchos especialistas la ubican en el tiempo como una modalidad y/o perspectiva relativamente reciente en América Latina – Nuestra América consideramos que, desde el punto de vista de la praxis, sus orígenes podrían ser anteriores. Decimos anteriores o previas, en el sentido de reflexionar sobre los encuentros culturales que han caracterizado al mundo en general y al occidental en particular. Además, decimos anteriores en el tiempo cronológico, porque con los conocimientos de diferentes referentes culturales, se han podido establecer en diálogo e intercambio a favor de procesos de crecimiento y desarrollo de estudiantes, docentes y comunidades de pueblos originarios.

Para iniciar la comprensión de la presente investigación, diremos que se trata de explorar las prácticas interculturales ocurridas en la educación superior, en tres países de América latina. En un primer momento, realizamos una búsqueda bibliográfica en sitios web, hallando artículos publicados en revistas de investigación educativa de diferentes países de nuestra América. También

buscamos en páginas oficiales de universidades, y otras fuentes importantes de divulgación de trabajos sobre experiencias de educación intercultural. Cabe mencionar que la producción de materiales en la materia que estamos estudiando, es sumamente vasta y rica en relatos de experiencias sobre prácticas educativas en instituciones de educación superior y otras organizaciones sociales, aunque son poco reconocidas formalmente por las dependencias gubernamentales de los distintos Estados – según sea el caso, ministerios y/o secretarías de educación – Aún ante esta falta de reconocimiento estatal, las investigaciones son fuentes importantes para contextualizar los eventos que se vienen realizando y de ahí poder contar con un marco referencial lo suficientemente amplio en la discusión y análisis de los temas.

Al momento de la consulta bibliográfica, nos encontramos en un laberinto informacional de posicionamientos respecto al estado de conocimiento sobre la educación superior intercultural en los tres países estudiados (Argentina, Chile y México). Vale mencionar que, los distintos estudios sobre prácticas interculturales hallados, describen una compleja relación entre lo educativo y la participación de múltiples actores, que enriquecen aún más la visión multicultural de su desarrollo. En ese marco, además de apreciarse la presencia de grupos étnicos, o lenguas representativas de los habitantes de pueblos originarios, se visualiza también la voz conjunta de quienes se encargan diseñar los proyectos educativos universitarios: docentes, investigadores, representaciones comunales, chamanes, consejos, autoridades locales, funcionarios, etc. Asimismo, los enfoques, marcos de referencia, perspectivas y/o miradas sobre la cuestión intercultural que emanan de cada registro y análisis publicados, se tamiza desde la multidimensionalidad histórica, geográfica, política, económica, social y educativa que, desde cada participación disciplinar, permite un abordaje diferente, pero con elementos conceptuales y metodológicos que representan puntos de partida muy prolíficos para la presente investigación.

Antes de empezar a describir el recorrido de las experiencias encontradas en el relevamiento de la información, es importante comentar que podemos identificar, en todos ellos, algunos rasgos, problemáticas, tendencias, cifras o datos estadísticos, historias, políticas educativas, marcos legales, programas, proyectos nacionales e internacionales, etc., que abren un caudal de oportunidades para enriquecer el estado actual de la educación superior en diferentes regiones de América. En principio, existen algunos aspectos generales que comparten la mayoría de las instituciones educativas consultadas. En este sentido, podemos decir que se menciona con frecuencia, la necesidad de mayor acceso a la educación superior, mayor cercanía a los grupos locales con pertinencia curricular geográfica y cultural, ya que los modelos pedagógicos en instituciones convencionales han estado casi al margen de las características socioculturales de los habitantes de grupos que ocupan un territorio con formas de relación distintas

a la mayoría denominada ladina o blanca. Desde esta primera aproximación de pertenencia en que se establecen políticas educativas que buscan reivindicar a los grupos indígenas y/o afrodescendientes, se abre un abanico de dimensiones pedagógicas, políticas, éticas, jurídicas y epistémicas que exigen una revisión más profunda de la génesis histórica de la incorporación de la interculturalidad en la educación superior.

Respecto de la arquitectura de la investigación, es decir, lo que hace al planeamiento de objetivos, hipótesis y/o preguntas de indagación, rastreo bibliográfico y documental, recolección de información; además de los métodos y técnicas empleados para realizar el trabajo de campo dialógico o hermenéutico, tratamos de seguir la línea de lo que suele llamarse estudio de caso. Desde ese lugar, tal como mencionamos anteriormente, la primera tarea realizada fue una búsqueda bibliográfica en la Web. De lo descubierto en esa búsqueda, elegimos tres casos emblemáticos en cada uno de los países que queremos estudiar: Argentina, Chile y México, en base a criterios de preferencia por estar esos tres países unidos por docentes ocupados en la investigación crítica e intercultural.

En ese marco, hay un caudal interesante de bibliografía, tanto del área de investigación como de extensión y docencia Universitaria. Además, en los tres países elegidos, son muchas las universidades que han creado cátedras y programas de investigación, extensión y docencia tendientes a acompañar a estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes; así como las diferentes diásporas que llegan a los tres países seleccionados. Vale mencionar que, lejos de pensar estas actividades universitarias como dadoras de sentido intelectual a la comunidad, la puesta en marcha de actividades educativas interculturales, es un beneficio mutuo para toda persona que participa en esas actividades interculturales. Dada esa circunstancia de selección de los casos, aunque la investigación de biblioteca o laboratorio es un eje central para el desarrollo de la humanidad, preferimos utilizar el criterio de la cercanía con la comunidad, puesto que consideramos que este tipo de actividad resulta más cercano a la praxis educativa. Hemos redactado tres capítulos con una síntesis de los aportes hallados en la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad de Luján, la Universidad de Chile y la Universidad Veracruzana Intercultural. Vale recordar que no buscamos exhaustividad en estos casos elegidos, sino que se trata de un muestreo de criterio, en este caso, las tareas de diseño y ejecución conjuntas de las actividades académicas.

El paso siguiente corresponde a las tareas de campo. Las metodologías y técnicas de investigación empleadas, las hemos preferido de tipo dialógicas. Por ese motivo, elaboramos un protocolo de preguntas básico, aunque eso no quita que han podido surgir novedades durante las entrevistas. Estudiar casos específicos, seleccionados por los descubrimientos del trabajo de rastreo de actividades, tiene una fuerte impronta hermenéutica. No es solo un tema de

interpretación, sino de comunicación permanente con las personas que actúan como informantes. La tarea fenomenológica es fundamental en este tipo de investigaciones, puesto que, de algún modo, estamos atados al testimonio o narrativa de cada participante. Desde ese lugar, lo que buscamos es describir actividades colaborativas, pero desde un enfoque pedagógico, donde consideramos a las personas informantes como parte de un objeto de estudio, sino como una comunicación cuyos extremos son dos sujetos: quien informa y quien toma nota, aunque luego puedan existir análisis de tipo genético, es decir nacidos en el acontecimiento dialógico que caracteriza a las entrevistas semi-estructuradas. De algún modo, buscamos explorar, describir y comunicar, siempre con la intención de colaborar en el camino a la transformación pedagógica desde la arista intercultural. Asimismo, la metodología que utilizamos busca también comparar los datos recogidos durante las tareas de campo. Suele suceder que, en este tipo de investigaciones, surjan nuevas formas de comprender el problema de investigación, lo que implicaría el descubrimiento de lo que suele llamarse: teoría fundamentada¹, metodologías de investigación insurgentes², metodologías interpretativas³ y teoría basada en datos⁴.

¹ Es decir, un tipo de técnica de investigación flexible y que puede ir analizando los datos a medida que se va dialogando con quien actúa de informante en las entrevistas. En este tipo de técnicas, aunque se trata de dos sujetos (nunca de un objeto de estudio y un sujeto que investiga) hay una reciprocidad entre la parte que investiga y la parte que ofrece los datos (o que realiza comentarios sobre el fenómeno estudiado). En este tipo de técnica cualitativa, se construye teoría de modo interpretacional, es decir, que se constituye desde una base hermenéutica. Hay una comparación constante entre semejanzas y diferencias, puesto que se trata de hallar regularidades en torno a factores sociales. Entre otros libros colectivos, puede consultarse: *TEORIA FUNDAMENTADA GROUNDED THEORY: LA CONSTRUCCION DE LA TEORIA A TRAVES DEL ANALISIS INTERPRETACIONAL*, 2006.

² El tipo de metodología que estamos utilizando y que podríamos llamar insurgente, tiene bases en la necesidad de descolonizarnos epistemológicamente. Eso implica romper con los modelos eurocéntricos, para dar cabida a nuevas formas de comprender la investigación. Para ampliar estos conceptos, se puede consultar, entre otros textos: Fernández Braga, *La vida humana en épocas de pandemia: notas sobre biopolítica, poética y seminalidad*, 2020 y *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales dese la filosofía nuestroamericana*, 2021.

³ En esta metodología la realidad es producto compartido entre los sujetos quienes la perciben y abordan de manera concreta, ya que la consideran cambiante y multi-referenciada, debido a que es socialmente construida y humana a la vez. Aquí es donde adquiere relevancia y significado el contexto desde el cual el investigador interpreta, actúa y registra la información relevante, lo que permite la consideración de un marco intersubjetivo para la interpretación del fenómeno que se está estudiando. Gertz Clifford *La interpretación de las culturas*, 2003, Barcelona, gedisa.

⁴ El planteamiento central es, entonces, que la teoría surge de la interacción con los datos aportados por el trabajo de terreno. En este contexto, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos. Un esquema de investigación con una metodología cualitativa los datos obtenidos devienen del terreno mismo, ósea son datos sensibles de ser interpretados para luego conformar la teoría, proceso no necesariamente matemático, sino naturalista. Como argumenta Creswell (1998), en el método de comparación constante es un proceso que hay que ir en zig-zag ir al campo de observación para obtener dato, analizarlos, ir nuevamente al campo, obtener datos y analizarlos, etc. Tantas veces se va al campo como sea necesario hasta que la categoría de información es considerada como saturada. Osses Bustingorry, Sonia; Sánchez Tapia, Ingrid; Ibáñez Mansilla, Flor Marina *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN: HACIA LA GENERACIÓN DE TEORÍA A TRAVÉS DEL PROCESO ANALÍTICO* Estudios Pedagógicos, vol. XXXII, núm. 1, 2006, pp. 119-133 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Respecto de los objetivos de investigación, dado que pretendimos indagar concepciones actuales sobre educación intercultural, en tres instituciones universitarias: Argentina, Chile y México, para la programación de los objetivos específicos, consideramos que, al ser un estudio descriptivo, aunque con pretensión de crear teoría desde factores hermenéuticos, valía plantearse lo siguiente:

- Describir las características de los programas de formación, investigación y extensión realizadas en las universidades citadas con anterioridad.
- Identificar los enfoques pedagógicos que caracterizan los programas curriculares que se asumen como espacio de educación intercultural en las tres instituciones universitarias.
- Comparar los enfoques pedagógicos de educación intercultural de las tres instituciones de educación superior.
- Recolectar ideas, opiniones y creencias de estudiantes y docentes, sobre el enfoque pedagógico y los modelos de educación intercultural ue están desarrollando esas instituciones.
- Finalmente, para realizar las entrevistas, esbozamos una serie de interrogantes que caracterizan a nuestro problema de investigación: la educación superior desde un enfoque intercultural. Siempre pensando en los casos estudiados, dichos interrogantes de base, son los siguientes:

¿Cuáles son las características de los procesos académicos interculturales desde las funciones de docencia, investigación y extensión – vinculación en universidades de Argentina, Chile y México?

¿Qué características, rasgos y componentes pedagógicos tienen las comunidades educativas de las universidades objeto de estudio en los tres países?

¿Qué experiencias educativas reflejan el complejo intercambio de saberes, creencias, cosmovisiones, desde la participación de alumnos y docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje?

¿Cómo son percibidas las prácticas de interculturalidad, desde los ámbitos académicos de los actores educativos de las instituciones de educación superior?

En suma, iniciamos este recorrido con la pretensión de sistematizar algunas experiencias educativas interculturales. Dado el caudal de concepciones sobre este particular, preferimos organizar nuestra búsqueda desde las principales tareas universitarias de Argentina, Chile y México, estudiando actividades de una única universidad en cada país, con excepción de Argentina, donde pudimos visitar la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional del Comahue.

La educación intercultural en universidades de Argentina

Iniciaremos esta revisión bibliográfica, que de ninguna manera pretende ser exhaustiva, con algunas publicaciones de investigaciones sobre la situación de Argentina y la interculturalidad en la educación superior. Daniel Mato (2008) “Educación y pueblos originarios” señala las principales necesidades de los pueblos originarios respecto a la educación superior. A través de una serie de estudios de caso, menciona cómo las distintas políticas educativas condicionan, mutilan o dificultan el avance de la educación para los estudiantes indígenas y /o afrodescendientes. En su análisis considera importante conocer las experiencias y opiniones de actividades que han sido significativas en las instituciones de educación superior, mencionando que las fricciones y disputas que se desatan en los diálogos, son parte del escenario político y, por ende, resultan fundamentales para la implementación de iniciativas en ese sentido.

La Argentina, a partir de los cambios democráticos que se fueron sucediendo desde la década del ochenta del siglo pasado, se fue encaminada hacia transformaciones socioculturales relevantes. Tanto así que, en la revisión histórica, se detecta la participación de varias instituciones sociales: los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil y las redes sociales (sean de tipo digital o corpóreas), entre otras, que intentan afianzar las identidades de los pueblos originarios dentro de los marcos legales, con la intención de romper con los modelos eurocéntricos. Modelos de importación cultural, cuyo origen se ubica en la consolidación del Estado nacional argentino, producida a finales del siglo XIX, con una política de blanqueamiento y hegemonía de civilizar y educar- para encaminar hacia una educación de corte intercultural.

Haciendo una comparación por países, las temáticas vinculadas a la educación superior de integrantes de pueblos originarios del territorio argentino, comenzó tardíamente. Al inicio del siglo XXI, comenzaron a implementarse, en diversas universidades de financiamiento estatal, iniciativas de atención a estudiantes indígenas y afro descendientes. Sin embargo, la forma en que cada institución encara estos apoyos académicos y estrategias pedagógicas, en general anclados en determinadas políticas educativas, han tenido una relación muy particular con dichas condiciones locales. Esta característica diversa en términos de localización geográfica, también ha dado como resultado diversidad de experiencias propias de distinto impacto y alcance. De la misma manera los procesos normativos de corte nacional han sido implementados de acuerdo a las características de aquellos contextos locales. De acuerdo a Moler (2012) es necesario reflexionar en relación a la distancia existente entre los postulados teóricos y las políticas públicas de inclusión educativa.

En Argentina, como en otras geografías de nuestra América, existe una gran diversidad de pueblos indígenas. De acuerdo a Paladino (2008), en el último censo de población y vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2011) se reporta la existencia de 30 pueblos indígenas.

Tabla 1. Población de pueblos indígenas en Argentina

PUEBLO ORIGINARIO	POBLACIÓN TOTAL
Atacama	3.004
Aba guaraní	21.287
Aimara	4.104
Chañé	4.376
Charrúa	4.511
Chorote	2.611
Chulupo	553
Comechingón	10.853
Diaguita/diaguita calchaquí	31.753
Guaraní	22.059
Huaripa	14.633
Colla	
Lule	854
Mapuche	113.680
Maya guaraní	8.223
Mocoví	15.837
Enaguacha	1.553
Oña	696
Pampa	1.585
Plaga	4.465
Quechua	6.739
Querandí	736
Rankulche	10.149
Sanaviron	563
Tapiete	524
Tehuelche	10.590
Toba	69.452
Tonocoté	4.779
Tupí guaraní	16.365
Wichí	40.036
Otros pueblos declarados	3.864
Pueblo no especificado	92.876

Sin respuesta	9.371
---------------	-------

Fuente: INDEC, 2001.

Adicional al registro producido por el INDEC, consultamos un estudio realizado en el año 2005 por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI). El objetivo de dicha encuesta se toca con la necesidad de contar con datos sobre salud y educación, entre otros indicadores relevantes sobre poblaciones originarias y pensando en la creación de políticas públicas para estos grupos sociales. No obstante, según Mato (2013), el resultado de la implementación de las políticas educativas para atender estos sectores poblacionales, no sido la esperada, por el contrario, se fueron sucediendo, entre otras problemáticas: crisis de identidad, baja autoestima, abandono educativo y rechazo a sus conocimientos ancestrales.

Algunos datos educativos

En cuanto a los niveles de escolarización de acuerdo a Paladino (2008), en el último censo de población y vivienda (2001) realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos se observa que la mayoría de la población que se asume como originaria ha alcanzado el nivel primario. En lo relativo al nivel secundario, se sabe que, para el caso de ambos sexos, este nivel no se finaliza. Aunque las mujeres tienen mayor porcentaje de no escolarización, los datos muestran que, para el nivel secundario y superior, alcanzan cifras más altas que los hombres. Apoyados en la misma fuente el registro sobre escolaridad, resalta que, en un rango de edad entre 20 a 29 años, se cursan carreras de nivel superior, tanto universitario como terciario. Aunque no se dispone de datos sobre el porcentaje de egresos, sí se sabe que la matriculación es mayor en las Universidades que en las instituciones de nivel terciario, el egreso en este último – formación docente o técnica y profesional - es mayor. En el grupo de edad de 20 a 29 años, que es el que se considera que debería estar cursando estudios de nivel superior, poco menos del 10% está en la universidad (promedio estimativo de todas las etnias).

Tabla 2. Porcentaje de escolaridad de grupos étnicos en el nivel superior y terciario

Grupo étnico	Provincias	20-29%	Egreso del nivel superior
Avaguaraní	Jujuy y Salta	Menos del 2%	
Kolla	Jujuy y Salta	16%	
	Chaco, Formosa y Santa Fe	Población mayor de 15 años con estudios del nivel superior 0.4%	0.18 % de la población mayor de 15 años concluyó una Carrera universitaria. 0.20% un estudio terciario
Mocoví	Chaco y Santa Fe	6% cuenta con estudios del nivel superior	11% ha completado algún estudio del nivel superior
Pilagá	Formosa	no se registra población con educación superior.	
wichi	Salta, Chaco Formosa	no existen registros en esa edad sobre los que están cursando el nivel superior.	0,5% tiene algún tipo de formación superior (terciario y universitario).
Mapuches	Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego	4% está haciendo un curso superior no universitario y casi el 8% un curso universitario. 12% del tiene acceso a la educación superior	Mayores de 15 años, hay un registro de 407 recibidos universitarios y 707 recibidos terciarios, lo que representaría en un total de 50.722 personas mayores de 15 años, poco más del 2% de la población mapuche
mbyá guaraní		pero no hay datos que informen si han concluido este nivel o sobre la existencia de estudiantes en la educación superior.	

Fuente: INDEC, 2001.

De acuerdo con Baldivieso (2007), existe una cierta correlación entre urbanización y mayor acceso a la escolaridad, ya que, en algunos pueblos indígenas, menos del 1% de los jóvenes del grupo de edad de 20-29 años está cursando la educación superior y, en los otros casos, la cifra asciende al 15%. Si comparamos estos datos con la población total del país, siempre en ese mismo rango de edad, encontramos que el 45% se encuentra cursando algún tipo de oferta educativa en el nivel superior.

Dentro de los esfuerzos que las políticas educativas de Argentina han ofrecido en respuesta a la atención de poblaciones indígenas y afrodescendientes en la educación superior, detectamos algunas directrices que consideran, por un lado, la necesidad de discurrir sobre el contexto cultural de la región. Este es el caso de la Universidad Nacional de Salta que, debido a su ubicación geográfica y singularidad multicultural, recibe estudiantes del Norte de Chile, Perú, Bolivia, Paraguay y Noroeste de Argentina. Esta significativa presencia de estudiantes indígenas originó, a partir del año 2008, el desarrollo de proyectos de educación intercultural, junto con una serie de propuestas educativas que aportan ricas reflexiones sobre educación intercultural, al recuperar esas experiencias educativas y los resultados obtenidos.

Otras regiones de Argentina cuyas universidades están localizadas en provincias con un número considerable de población indígena, se encuentra en el sur de Argentina (Chubut, Neuquén y Río Negro), donde habita población de origen *mapuche*, *qum*, *toba*, *wichi* y *mocoví*; y también en el caso del Nordeste (Formosa, Corrientes y Chaco) se hallan, entre otras etnias, *qom*, *wichi* y *pilagá*.

Otro interesante aporte es el desarrollado por Baldivieso (2007), vinculado a las respuestas educativas que aporta el trabajo universitario, es la implementación de proyectos de largo alcance (o longitudinales, es decir, más de 10 años de duración). Se trata de experiencias de voluntariado y extensión universitarias, nacidos en la Universidad Nacional de Tucumán. En este caso, se busca vincular los conocimientos locales (situados) desde un marco territorial. Las tareas académicas tienen por finalidad, la de trabajar con comunidades indígenas desde una perspectiva de intercambio de saberes (los tradicionales con aquellos emanados de la academia), a partir de una Cátedra libre sobre pueblos originarios. Estas actividades han generado experiencias educativas interculturales, siendo algunos de los principales temas tratados: la educación intercultural bilingüe, jóvenes indígenas, territorio e impacto ambiental, gobernabilidad, patrimonio, cultura, música tradicional, universidad y pueblos originarios.

Resulta significativa la experiencia educativa de corte intercultural que nace en la Universidad Nacional de Misiones. En este caso, las actividades de intercambio desde la educación superior se han convertido en una herramienta de resistencia para el pueblo *guaraní*, dado que la negociación y el diálogo es el

eje principal de su existencia. Desde este espacio académico y territorial, entonces, se pretende alcanzar un desarrollo personal y familiar, como mecanismo de ascenso a una mejor condición de vida. La Universidad Nacional de Misiones es un ejemplo de esta vertiente universitaria intercultural, dada su localización de triple frontera (Argentina, Paraguay y Brasil).

Desde un eje de innovación educativa, se ubica la Universidad de la Punta (financiada con fondos provinciales de San Luis, Argentina) donde crearon un programa educativo basado en tecnologías de la información para atender la dimensión intercultural en beneficio del fortalecimiento de la identidad de los pueblos originarios. El proyecto se denomina escuela pública digital para las comunidades *Rangel* y *Huerpe*. La conservación de la lengua y la cultura originaria se apoya en una propuesta pedagógica orientada a generar un diálogo de saberes. Además, el encuentro de jóvenes procedentes de diferentes regiones, incorpora procesos de comunicación, cuyo común denominador sea la valoración, la solidaridad, el respeto y la empatía.

Las perspectivas descritas con anterioridad, se enriquecen con la clasificación de Guaymás (2017). A continuación, puntualizamos algunas experiencias de educación superior con pueblos originarios.

Inclusión de personas indígenas como estudiantes en universidades

Estos programas consisten en brindar el apoyo a los estudiantes de pueblos originarios mediante el otorgamiento de beneficios a través de becas, tutorías académicas, orientación psicosocial, según las necesidades de los estudiantes. Las fuentes de financiamiento pueden ser a través del Ministerio de educación o bien a través de las universidades públicas, por ejemplo, la Universidad Nacional del Cuyo puso en marcha el programa de becas para comunidades *huarpes* y escuelas albergue. La Universidad Nacional del Salta en 2010 crea el proyecto de tutorías para estudiantes de pueblos originarios del pueblo *charote*, *diaguita*, *calchaquí*, *kolla*, *guaraní* y *wichí* (Osola;2010; Guaymás2013).

Programas de formación para la obtención de títulos u otras certificaciones

Estas experiencias consisten la formación ya sea técnica o profesional de recursos humanos para desempeñarse en instituciones con presencia de población indígena. Esta oferta procede de Universidades Nacionales y también a través de la Dirección de Educación Superior de las provincias. La Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe creada por la Universidad Nacional de Santiago

del Estero en 2007; así mismo la Universidad de Salta puso en Marcha la Carrera de Enfermería Universitaria en el año 2013.

En el plano de la educación terciaria dependiente de la Dirección de Educación Superior se creó el centro de formación e Investigación para la Modalidad Aborigen del Chaco, bajo la denominación de educación terciaria iniciando con la carrera de maestro bilingüe Intercultural, posteriormente la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe en la Educación General Básica I y II; así como el profesorado Intercultural Bilingüe para el Nivel Primario. En el Centro Bilingüe Intercultural (CESBI) se ofertan tanto el profesorado en Educación Superior en Pedagogía y Educación Bilingüe Intercultural y la Tecnicatura Superior en Comunicación Social Indígena Bilingüe; así también, la Licenciatura Universitaria en Enfermería Intercultural. Bajo el acompañamiento de estos programas se han beneficiado estudiantes de los pueblos *wichí, qom y mocoví*.

En opinión de Valenzuela (2009), estas ofertas de profesionalización buscan otorgar el reconocimiento de los saberes ancestrales, además de valorar de maneja justa y equitativa una formación que garantice la calidad educativa considerando los conocimientos, lenguas y formas de producción de saberes y conocimientos.

En la provincia de Chaco, existe una institución de formación docente, denominada Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). Se trata de proyectos de docencia, investigación y vinculación social, impulsadas desde universidades y otras instituciones de educación superior con participación de comunidades y pueblos indígenas.

Notoria es la colaboración entre la Universidad Nacional de Salta y la Universidad Nacional del Noroeste (UNNOVA, Buenos Aires, Argentina). Entre las acciones desarrolladas en la cátedra de investigación educativa y el equipo de investigación socio comunitario del Colectivo Rescoldo (Salta), se ha buscado construir una instancia de construcción colectiva a partir del intercambio, el diálogo y la reflexión de jóvenes que integran el Colectivo Rescoldo con representantes de las comunidades originarias, agentes sociales, docentes y caciques del pueblo.

El alcance de este programa se aprecia en la creación de la Red Latinoamericana denominada “PACARINA”⁵ con el sello de una política inclusiva donde participan jóvenes indígenas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Esto representa un signo de la capacidad organizativa para garantizar el respeto a las culturas ancestrales y sus derechos, partiendo del principio de una educación indígena para indígenas.

En la misma Universidad Nacional de Salta en 2009-2013, según lo señalado en una investigación de corte etnográfico llevado a cabo por Camarena

⁵ Por más información, ver la página del Parlamento cultural articulador de investigadores de la Andinia: escoldoredpacarina.com/red-pacarina/

(2014), se realizó un estudio sobre las experiencias escolares de un grupo de jóvenes *wichí*. El estudio reporta el conocimiento sobre la singularidad de sus trayectorias socio-formativas, la crianza en comunidades indígenas rurales, la socialización primaria en lengua indígena, la asistencia a escuelas regulares sin programas a estudiantes indígenas. En otra investigación, en este caso realizada en la Facultad de Ciencias de la Salud con acciones para el acompañamiento desde el ingreso y retención de estudiantes de las carreras de enfermería y nutrición (Bergagná 2012). El proyecto busca conocer los problemas y requerimientos desde una mirada intercultural y desde el encuentro de dimensiones personales, sociales, académicas y culturales.

La Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF, Buenos Aires, Argentina) dio un paso firme en el año 2013, con la creación de la Diplomatura en Educación Intercultural. A pesar de no tener registros de aspirantes, es la primera iniciativa de formación para estudiantes indígenas. En ese mismo marco de promoción y defensa de derechos de las poblaciones originarias, en 2014, se creó la Red de Universidades de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Red ESIAL). Esta Red, se enmarca como un proyecto de colaboración entre universidades que reconocen y aprecian los conocimientos generados desde su cosmovisión, las historias, lenguas y proyectos de futuro de las comunidades indígenas.

También en UNTREF, se oferta la carrera de formación con orientación en educación intercultural en lenguas. A la fecha la red está constituida por cerca de cincuenta universidades y otras IES de diez países latinoamericanos.

Proyectos de Docencia, Investigación y/o extensión universitaria

Mato en 2010 presenta de manera clara y concretamente este tipo de experiencias al caracterizarlas como manifestaciones producto de la diversidad de culturas dentro del ámbito profesional y académico; sin embargo, siempre bajo la normatividad monoculturalista, que no obstante ponen juego la creatividad, de docentes, investigadores e intelectuales; así como de actores de comunidades o grupos indígenas o afrodescendientes. Dentro de la gama de programas encontramos cursos, talleres, seminarios, ateneos, diversas ofertas de capacitación que no otorgan créditos y/o reconocimiento pero que son trabajos desde las funciones sustantivas de las Universidades. Algunas acciones académicas reciben el nombre de cátedra abierta, libre o de idiomas indígenas. Un ejemplo de estos procesos de participación coparticipativa entre la Universidad y las organizaciones comunitarias se encuentra el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) de la Universidad Nacional de Luján que en 1999 implementó el proyecto de educación alternativa como

respuesta a los planteamientos hegemónicos, esto con la finalidad de propiciar espacios de participación en red.

Como acción convergente de su línea educativa incorpora dentro de la carrera de ciencias de la educación y educación inicial las cátedras optativas, así como la asignatura con carácter obligatorio de educación intercultural para el nivel de licenciatura en educación inicial, extendiéndose posteriormente de manera optativa para las carreras de ciencias de la educación y trabajo social. A partir del 2012, se apertura la cátedra abierta intercultural atendido desde la acción de la docencia, investigación y extensión. Se trabaja desde un Programa de Investigación, se estudian las relaciones entre didácticas específicas e identidades culturales dentro del área de estudios interculturales en educación aborígen. Se trata de un modo de colaboración intercultural entre universidades, otras instituciones de educación superior y organizaciones indígenas.

Finalmente es importante destacar la participación del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, que ha dedicado conjuntamente con organizaciones mapuches para la formación de docentes en diferentes niveles educativos promoviendo simultáneamente la creación de la Universidad Intercultural Mapuche (Valdez Villarreal, Rodríguez de Anca y Alves, 2016).

Dentro de este subtipo se inscribe la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) que también ha realizado importantes encuentros con jóvenes provenientes de pueblos originarios, con la finalidad de difundir distintos aspectos de culturas indígenas, a través de charlas, libros, etc. donde recuperan, refuerzan y reincorporan historias y narrativas de sus pueblos, tradiciones y manifestaciones culturales.

Otra experiencia de educación superior intercultural, en este caso desde la función de la extensión universitaria, fue realizada por Pacor (2015) en la Universidad de Buenos Aires. En este caso, el foco del estudio se encara desde la perspectiva de la diversidad lingüística y cultural, en el área metropolitana al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como en otros casos, este proyecto pretende promover estudios desde la producción conjunta de conocimientos entre la universidad y la comunidad. El interés de esta investigación, surge de apreciar la heterogeneidad lingüística y cultural, empleando técnicas etnográficas, para estudiar algunas acciones comunitarias de familias procedentes de países como Bolivia, Paraguay, Perú, es decir, de grupos étnicos tales como el *guaraní*, *quechua* y *aymara* respectivamente.

Finalmente, en lo que respecta a universidades indígenas, gestionadas por organizaciones sociales y las interculturales creadas por los estados, en octubre de 2009 fue presentada públicamente la Universidad Mapuche Intercultural (UMI), radicada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad

Nacional del COMAHUE (Chubut, Neuquén y Río Negro, Argentina) creándose una institución con un fondo político y filosófico, en una confederación mapuche neuquina, en la se orientan actividades que refuerzan su autonomía e identidad desde la perspectiva de la cosmovisión mapuche con la cosmovisión de fomentar planes de vida son respeto a la biodiversidad, cultura y ambiente.

Instituciones Interculturales de Educación Superior

Partimos desde iniciativas para la creación de Universidades Interculturales impulsadas por dos vías, una del Estado como expresión de política educativa y otras de parte de organizaciones de grupos indígenas y/o campesinos. Aunque algunas gestiones han quedado en la cámara baja dentro de la propuesta de Ley como ha sido el caso de la Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas (UNIP) en el año 2013 en el que hubo una participación heterogénea con académicos, intelectuales, investigadores y representantes de comunidades. Otro caso es de la propuesta de creación de la Universidad Intercultural Bilingüe de los pueblos originarios del Chaco en ese mismo año.

Caminando en ese mismo sentido podemos mencionar la participación de organizaciones desde las comunidades como es el caso de la Universidad Campesina Suri de la provincia de Santiago del Estero bajo la conducción del órgano Movimiento Campesino e Indígena de Santiago del Estero (Mocase). Así mismo el consejo campesino el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ) en 2010 abrió el Instituto de Educación Intercultural “Campinta Guazu Gloria Pérez” ofertando en el Nivel Superior la en la modalidad de Tecnicatura en Desarrollo Indígena, en Cultura Guaraní y Revitalización lingüística y en otras localidades de la misma provincia se han impulsado otras ofertas del mismo Nivel en comunicación Intercultural, en cultura *guaraní* en Desarrollo Indígena.

A modo de cierre parcial

Contrariamente a lo que corrientemente se ha pensado sobre población indígena y educación superior, en el contexto argentino, son escasas las iniciativas de estudiantes de origen indígena. Tal como hemos revisado con anterioridad, a través de las experiencias en las distintas regiones, ellas han sido producto de expresiones de políticas educativas en diferentes niveles de concreción institucional, básicamente por iniciativas de académicos/as investigadores/as, que las han impulsado desde las facultades o bien desde la simbiosis establecida con organizaciones de pueblos originarios. No obstante, hay evidencia de trabajos organizados en diferentes tipos de apoyos que buscan tanto reforzar las

identidades y valores dentro de una cultura, como también minimizar las diferencias e inequidades que históricamente han sufrido estudiantes de estos grupos étnicos. Otro factor sobresaliente que es necesario seguir atendiendo con mayor acento, es el seguimiento sobre los datos estadísticos de estudiantes de grupos indígenas y afrodescendientes que se insertan en el nivel superior; junto con los resultados de las acciones de programas educativos que se manifiestan en las trayectorias laborales y profesionales de los egresados, el nivel de ocupación y el retorno de los saberes en las comunidades de origen o bien se en actividades en esferas urbanas con crecimiento de auto identidad y sentido de pertenencia al gremio étnico.

Las ofertas educativas que van, desde modificaciones curriculares con materias optativas hasta otras de carácter obligatorio, son peldaños encaminados a la intervención desde prácticas pedagógicas que valdría la pena explorar para conocer las implicaciones didácticas, además del intercambio de saberes entre los programas establecidos y aquellos saberes manifestados desde la participación de alumnas (os) y el personal académico, las dificultades y acciones afirmativas que representan la interculturalidad de la vida escolar.

Concluyendo este apartado podemos mencionar que, tanto en la docencia, en la investigación y en la extensión o vinculación social, hay avances significativos en esta última década. Las actividades realizadas por los equipos de trabajo dan muestra de su intervención a través de proyectos para la atención de estudiantes en desventaja educativa, de la apertura en el tratamiento de los temas sobre interculturalidad, así como en la realización de eventos para fortalecer la identidad de los pueblos ancestrales y de sus riquezas culturales. En la producción de conocimientos científicos, donde se han establecido colaboraciones desde equipos de investigación institucionalizados en las universidades con organizaciones campesinas y grupos comunitarios, hasta el establecimiento de redes académicas extendiendo el alcance de la aportación universitaria en el trabajo de educación intercultural.

LITERATURA CITADA

- Anguiano Téllez, María Eugenia (2000). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad". El colegio de la frontera norte. A.C
- Antileo, E. (2022). Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe: Unesco.

- Arias, Ortega, Katerin; Quintriqueo Millán. (2020). Universidad Nacional. CIDE Educación superior en contexto mapuche: El caso de La Araucanía, Chile. . EDUCARE, 24.
- Bergagna Alejandra. (2012). La dimensión intercultural en salud. *Revista_isees*, 11, 123-134.
- Bergagna y Cardozo. (2008). Proyecto de orientación al ingresante. Argentina: Universidad de Salta.
- Bonfil, Guillermo. (1970). De eso que llaman antropología mexicana. México: Nuestro tiempo.
- Busquets, M. B., Sartorello, S. C., & Vázquez, F. A. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. Desacatos. *Revista De Ciencias Sociales*, (48), 32–49. <https://doi.org/10.29340/48.1455>
- Cardoso y González (2011). “Aprendiendo a hacer educación intercultural con nuestros pueblos. La experiencia formativa en la Nueva Educación y la Educación Inductiva Intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México”, *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS. Pp. 222
- Chibber, V. (2014). *Postcolonial theory and the specter of capital*. Verso Books.
- CGEIB (2006). Universidad Intercultural. Modelo Educativo. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Díaz Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación*. Granada: Universidad de Granada.
- Dietz, Gunther (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Pp. 359- 370.
- Dietz, Gunther (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2008). Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques? *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 6, 11-14.

- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: Sep.
- Freire, Paulo (1994) *Pedagogía del Oprimido*. Saberes necesarios para la práctica pedagógica. Buenos Aires: Siglo XX.
- Gasché, Jorge (2008). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?" En María Bertely, Jorge Gasché y R. Podestá, *Educando en la diversidad*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gil Anton, M (2002) Amor de ciudad grande: Una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En *Sociológica*, 49, 93-130.
- Giroux, Henry (1999). *Modernismo, posmodernismo y feminismo*. México: Paidós. Pp 135-188.
- González Apodaca, Érica (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México. *Redalyc*, 8, 227.
- Gualdieri, B., y Vázquez, M.J (2019). Memoria de una experiencia de aprendizajes interculturales: del otro al nosotros. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Buenos Aires: Eduntref.
- Guaymás, A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* Córdoba: UNESCO – IESALC y UNC. Pp. 37-62.
- Guaymás, Á., Anquín, A., Soria, M.G., Arocena, M., Gonzalez, M.M., y Sulca, E.M.A. (2020). Habla y discriminación racial en la universidad: por una práctica pedagógica que acoja a le diferente. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* Buenos Aires: Eduntref. Pp. 67-76.
- Hernández Cassiani, Rubén (2008). Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación

Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), Pp. 255-262.

Hernández, Sergio (2012). "Experiencias en la generación de un modelo de investigación intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla". Ponencia presentada en el Congreso Desafíos y Horizontes de Cambio: México en el siglo XXI. Ciudad de México, del 26 de febrero al 1° de marzo de 2012.

Hine, C. (2011). Etnografía virtual. Editorial uoc.

Jérôme, L. (2013). La coconstruction des connaissances en milieu muséal: Le Musée de la civilisation et sa nouvelle exposition permanente sur et avec les Premières Nations et les Inuit du Québec. En C. Juin (Ed.), Cahiers Dialog Pp. 25-29.

León, F. (2011). Pobreza, vulnerabilidad y calidad de vida en América Latina. Retos para la bioética. SCIELO, 17, 19-29.

López, L.E (1995). La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural. Guatemala: CECMA Centro de Estudios de la Cultura Maya.

Macas, L. A., Cunningham, M., Menchú, R. et al. (2004). Después de la década de los Pueblos Indígenas. Recuentos y Horizontes, México.

Maldonado, B (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. México: CSEIIO.

Martínez Luna, Jaime (2010). Eso que llaman comunalidad. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

Mateos Cortés, L. Dietz, Gunther. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la "universidad intercultural"? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36, 13-45.

Mato, D. Coordinador (2008) Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. UNESCO, 306.

Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: del "Diálogo de Saberes" a la construcción de "modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural". *Tramas/Maepova*, 4, 71-94.

- Matthew J. Lebrato (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: Un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Epistemological Diversity and Indigenous Praxis in Mexico's Intercultural Higher Education: RMIE*, 21.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Estadísticas de la educación. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto.
- Moller, A. (2012). What is Compensatory Pedagogy Trying to Compensate for? *Issues in Educational Research*, 22 (1), 60-78.
- Monroy, F. (2016). “La práctica docente como un horizonte analógico de interpretación”, en Monroy Dávila, F. (coord.). *Temas de Formación Docente: Reflexiones, diálogos y propuestas*. México: Cooperativa de Publicaciones Académicas.
- Navarrete, C. Alcántara, S. (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*, 31.
- Ortelli, P. y Sartorello, S. C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 33 (Especial), 115-128
- Ossola, M. M. (2010) Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *Revista ISEES*, Santiago de Chile. 8, 87-115.
- Ossola, M. M. (2015). Aprender de las dos ciencias. *Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Ossola M. M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4, 57-77.
- Ottone, E., Sojo, A. CEPAL, N. (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.
- Paladino, M. (2006). *Estudar e experimentar na cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas*. Tesis de doctorado Antropología. Programa de Posgraduación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Río de Janeiro.
- Paladino, M. (2008). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEE: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 6, 81-122
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 06, 81-122.

- Rheingold, H. (1993). Un trozo de vida en mi comunidad virtual. *Redes globales: Informática y comunicación internacional*, 57-80.
- Robles, S y Cardoso, R. (2009). Floriberto Díaz. Escrito. Comunidad: energía viva del pensamiento mixe. Voces Indígenas.
- Rodríguez, Ponce, E. (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: Evidencia desde Chile. *Interciencia*, 34, 822-829.
- Rodríguez Varela, D., De León Lafuente, L. A. y Galarza López, J. (2015). Los retos actuales de las instituciones de educación superior en el área de la gestión.
- Salmerón, F. Porras, R. (2010). Educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. A. (coordinadores), *Los grandes problemas de México; educación*. México: Colegio de México. Pp. 509-549.
- Schmelkes, Sylvia (2006). Universidades interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior. En Pamela Díaz Romero (ed.), *Caminos para la inclusión en educación superior en el Perú*. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Equitas. Pp 113-125.
- Schmelkes, Silvia (2008) Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Pp 329-339.
- Valdez, C., Rodríguez de Anca A., y Villarreal, J. (2019). Producción colaborativa de conocimientos e interaprendizajes interculturales en la experiencia del CEPINT (Universidad Nacional del Comahue). En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Buenos Aires: EDUNTREF. Pp. 111-126.
- Zapata, C. (2009). Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 5, 71-97.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL TURISMO PARA LA SUSTENTABILIDAD

(ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A PROCESSES OF BUILDING TOURISM FOR SUSTAINABILITY)

Zulma **Otálora-Barreto**¹; Rafael Fernando **Sánchez-Barreto**²; David **Iglesias-Piña**³ y Javier Jesús **Ramírez-Hernández**⁴

Resumen

Resumen

En el escenario actual de reconfiguración en postpandemia de la actividad turística y la necesidad de recuperación de ecosistemas deteriorados en el marco de la crisis socioambiental, es imperante la implementación de proyectos que partan de las necesidades y limitaciones de las comunidades y permitan su recuperación y proyección a futuro. El objetivo del presente artículo es analizar la importancia de las iniciativas en educación ambiental en entornos no formales como parte de la transformación en el acercamiento con la naturaleza en la búsqueda del turismo para la sustentabilidad. Para ello se siguió una

metodología de carácter cualitativo, la información se recogió a través de diálogos semiestructurados que se realizaron de manera virtual con prestadores de servicios, turistas y miembros de la comunidad del polígono de Mazunte, en el Estado de Oaxaca. La información se analizó desde la perspectiva crítica de la sustentabilidad, en el marco de las epistemologías del sur. Dentro de estas propuestas se encontraron labores de voluntariado en preservación y recuperación, aulas ambientales y museos vivos, e incluso estancias cortas en proyectos de investigación. Con relación al encuentro entre anfitriones y turistas, se evidenció mayor simetría y una valoración de la experiencia más allá de una simple actividad de sustento o de esparcimiento. Dentro de las conclusiones,

¹ Estudiante de Doctorado en Sustentabilidad para el Desarrollo, Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable de la Universidad Autónoma del Estado de México-CEDeS-UAEMex, Mariano Matamoros 1007, Colonia Universidad, Toluca de Lerdo, México.

² Doctor en Estudios Turísticos, Investigador CEDeS-UAEMex.

³ Doctor en Economía, Investigador CEDeS-UAEMex.

⁴ Doctor en Ciencias Sociales, Investigador CEDeS-UAEMex.

Recibido: 10 de agosto de 2022. Aceptado: 16 de septiembre de 2022.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 18(6): 287-309.

doi.org/10.35197/rx.18.06.2022.13.zo

se resalta el potencial de estas iniciativas en los servicios ecoturísticos como estrategias de educación ambiental no formal que deberían tener eco en el sistema formal, para evitar la divergencia entre lo que propone la academia y las necesidades de transformación técnica, ética y de conocimiento que requieren las comunidades para su transición hacia la sustentabilidad.

Palabras clave: [ecoturismo](#), [educación ambiental comunitaria](#), [Mazunte](#).

Abstract

The objective of the project was to recover the initiatives in environmental education and analyze them as part of the transformation process in the approach to nature. A qualitative methodology was followed, the information was collected through semi-structured dialogues that were carried out virtually with various actors of the Mazunte polygon, in the State of Oaxaca and directly related to these experiences. The information was analyzed from the critical perspective of sustainability, within the framework of the

epistemologies of the south. Among these proposals were volunteer work in preservation and recovery, environmental classrooms and living museums, and even short stays in research projects. In relation to the meeting between hosts and tourists, a greater symmetry and assessment of the experience beyond a simple activity of sustenance or recreation was evident. Among the conclusions, the potential of this type of initiatives as non-formal education strategies that should resonate in formal academic environments is highlighted, to avoid the divergence between what the academy proposes and the needs of technical, ethical and knowledge transformation that communities require for their transition to sustainability.

Palabras clave

[Ecoturismo](#), [educación ambiental comunitaria](#), [Mazunte](#)

Key words

Key words: [ecotourism](#), [community environmental education](#), [Mazunte](#).

Introducción

INTRODUCCIÓN

Durante ya varias décadas y como una consecuencia del informe Brundland, se ha hablado de la importancia de la educación ambiental para superar la crisis ambiental global y con este fin se ha incluido en diversos currículos formales como un requisito desde un enfoque vertical, emanado de las autoridades educativas y ambientales, enmarcado en una confianza tecnocrática, y no como una solución real y adaptada a las necesidades locales de las comunidades en las que se desarrolla el proceso educativo ni tampoco enfocado al cambio ético que requiere superar esta crisis.

En contraposición, han surgido iniciativas en educación ambiental no formal que no se llevan a cabo al interior de un aula, y mucho menos en los currículos de la educación formal; éstas pueden ser consideradas como una educación basada en experiencias, ya que el acto de conocimiento se da al enfrentar situaciones del contexto real de recuperación y protección de la naturaleza.

Diversos destinos ecoturísticos en México y otros lugares del mundo, van más allá de simplemente ofrecer sus servicios como guías ecoturísticos y le han apuntado a otro tipo de experiencias que implican la inmersión del visitante en las actividades de conservación y en la convivencia con las comunidades.

Los resultados expuestos constituyen un extracto de las evidencias generadas en la investigación ‘la organización social como proceso de fomento al turismo para la sustentabilidad’, con el objetivo de valorar el aporte de las experiencias locales en educación ambiental no formal, desde la perspectiva de las epistemologías del sur, en los procesos de búsqueda del turismo para la sustentabilidad, de manera particular en tres comunidades del corredor de playa en el municipio de Santa María Tonameca, en el Estado de Oaxaca.

La educación ambiental para las epistemologías del sur

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO–, define la educación formal como aquella institucionalizada, intencionada y planificada por organizaciones públicas y organismos privados acreditados; constituye el sistema educativo formal de un país y, por lo tanto, son programas reconocidos por las autoridades nacionales pertinentes. Comprende la educación previa al ingreso al mercado laboral y por eso con frecuencia, la educación vocacional, la diseñada para necesidades especiales y la educación para adultos, se reconocen como parte integral del sistema nacional de educación formal.

Esta ‘formalización’ del proceso educativo responde a la visión hegemónica del conocimiento, busca la homogenización del pensamiento, la estandarización de contenidos y responder a las necesidades del mercado global. La educación ambiental inmersa en el mismo proceso, con frecuencia queda relegada a unos contenidos limitados y en el marco del concepto hegemónico de sustentabilidad, que busca el sostenimiento del modelo actual de mercado. Las visiones alternas de la sustentabilidad proponen otras pedagogías.

Para Boaventura de Sousa (2011), la ecología de saberes parte de asumir ‘que todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento y, por ello, de ignorancia’. Una pedagogía en el marco de las epistemologías del sur debe comprometerse al menos con seis acciones: asumir la construcción de conocimiento emancipatorio a partir de las experiencias producidas en y desde el sur, orientarse a una praxis emancipatoria que erradique los silencios que impiden la autonomía (por desconocimiento del cómo pronunciarse), contribuir a la construcción de subjetividades rebeldes en contraposición a las conformistas del

sistema capitalista, dar a conocer tanto el sur hegemónico como los posibles contrahegemónicos emergentes, adelantar experiencias de gestión del conocimiento local y desde el sur, y motivar el debate sobre el alcance de los derechos humanos como marco de acción para regular la convivencia (Martínez y Guachetá, 2020)

Esta postura de las Epistemologías del Sur con relación a lo que debiera ser una educación para la sustentabilidad, coincide con las llamadas Pedagogías Emancipadoras, que se entienden como el conjunto de miradas teóricas, tradiciones y proyectos pedagógicos, políticas educativas y prácticas de enseñanza que, desde una perspectiva crítica respecto a los sistemas educativos modernos y su papel reproductor de las relaciones capitalistas, proponen iniciativas pedagógicas y didácticas orientadas a incidir en lo educativo con miras a la transformación social (Frisch y Stoppani, 2013).

Entre estas miradas teóricas se pueden contar a diversos autores, representativos del pensamiento crítico latinoamericano como las propuestas de Fals Borda y Paulo Freire. Las ideas centrales de estos planteamientos se encuentran en la Tabla 1.

Tabla 1 Propuestas pedagógicas en el pensamiento crítico latinoamericano

Autor(es)	Propuesta	Aportes pedagógicos
Fals Borda	Investigación Acción Participativa (IAP)	La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Fals Borda: 1987, citado en Calderón y López, s.f)
Paulo Freire	Pedagogía de la Esperanza	Propone dejar la educación bancaria y en contraposición, una pedagogía crítica radical que solo puede darse en lo local, una educación en contexto con perspectiva transformadora que asuma los escenarios pedagógicos

	como espacios para pensar y actuar, no solo como meros lugares para un “hacer instrumental”. La noción de crítica en Freire está referida a un rechazo absoluto de las formas de opresión, y su intrusión en las prácticas educativas y pedagógicas. La función esencial de la educación es formar personas capaces de analizar y transformar la realidad social y política, sujetos libres, conscientes y autónomos que cambien sus prácticas desde acciones solidarias, colaborativas y afectivas que permitan transformar las condiciones de opresión, explotación y control (Martínez y Guachetá, 2020).
Aníbal Quijano, Catherine Walsh	Pedagogía decolonial Una pedagogía en clave decolonial significa la comprensión crítica de la historia de las comunidades oprimidas y el reposicionamiento de prácticas educativas emancipatorias desde otras perspectivas; significa también la apertura al pensamiento otro, a lo impensado pero posible. Un elemento fundamental que se puede acentuar con ayuda de los procesos educativos es enseñar a desarrollar la sensibilidad social de los sujetos. Asumir una postura crítica es una búsqueda por la afirmación de la vida, una restauración de lo humano y la construcción de otros mundos entre nosotros (Martínez y Guachetá, 2020)

Fuente: Elaboración propia con información de Calderón y López (s.f) y Martínez y Guachetá (2020).²

Como mencionan Martínez y Guachetá (2020), los teóricos críticos latinoamericanos son conscientes de la crisis civilizatoria desatada por la modernidad, el sistema capitalista y los procesos de colonización, no como problemas separados sino como diferentes facetas del sistema de capital que extiende sus redes en todos los procesos, especialmente en la educación, como medio para reproducirse y mantenerse; por tanto el desafío ante esta crisis es apuntarle a una formación que potencie subjetividades con una conciencia social de la realidad, una actitud política emancipadora, a lo que se sumaría una voluntad real de acción en lo individual y colectivo, bajo una ética de sensibilidad por la vida para visión alterna de la sustentabilidad.

En el marco de las epistemologías del sur, la crisis ambiental se considera como una crisis de civilización multidimensional ya que involucra tanto el ámbito ecológico como el social, en escala global, colectiva e individual, así en lo económico como cultural; por lo que superar esta crisis exige una amalgama de aspectos relevantes, tanto visibles como invisibles, de la sociedad humana, entre los que se cuenta la educación y en particular la educación ambiental, abogando

por un alcance mayor al que propone el discurso hegemónico, que enfoca las soluciones a procesos de innovación tecnológica y los ajustes del mercado (Toledo, 2010).

En secuencia, Leff (1998) afirma que los principios del ambientalismo se han incorporado en la educación formal a través de una visión de las interrelaciones de los sistemas ecológicos y sociales para destacar solo algunos problemas más visibles de la degradación ambiental, como la contaminación de los recursos naturales, el deterioro de los servicios ecológicos y el manejo de la basura y los desechos industriales, por lo que la educación ambiental dista mucho de haber aportado sus nuevas visiones del mundo al sistema educativo formal. Toledo (2010) coincide y enfatiza en que la educación ambiental formal adolece de una seria limitación al estar dirigida a lograr conciencia bajo el uso casi exclusivo de la razón y supone erróneamente que basta con la educación bancaria a la que se refería Freire: transmitir información científica para que se generen mecanismos de toma de conciencia.

La visión hegemónica desconoce la naturaleza humana donde cohabitan, pensamiento y sentimiento, en la que deben distinguirse las dimensiones espiritual y corporal, por lo que los valores ambientales se deben inculcar por diferentes medios. Esta enseñanza debe incluir tanto los principios ecológicos generales y una nueva ética política que involucra la apertura hacia una pluralidad política y la tolerancia hacia el otro, como los nuevos derechos culturales y colectivos relacionados con los intereses sociales que se revelan en la reapropiación de la naturaleza y la definición de estilos de vida por parte de las comunidades y que rompen con la globalización en lo económico, político, social y cultural.

Así, el objetivo de la educación ambiental para la sustentabilidad es concientizar, que consiste en incorporar profundamente los conocimientos a un individuo para que modifique sus comportamientos, lo que implica un acto donde el ser se ve involucrado mediante una experiencia estremecedora, que debe ser tan intelectual como pasional, tan somática como espiritual (Toledo, 2010).

La educación ambiental en Latinoamérica

Si bien la educación ambiental, como menciona Calixto (2013) contó con algunos antecedentes, como la primera investigación internacional sobre cómo estudiar la naturaleza con fines educativos en 1949 y la primera reunión internacional sobre educación ambiental en 1970 promovidos ambos a través de la UNESCO, se da por institucionalizada a partir de la Conferencia de Estocolmo en 1972.

En el contexto latinoamericano, en 1974 se presentaron dos manifestaciones importantes alrededor de este nuevo discurso global: el Seminario sobre Modelos de Utilización de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Estrategias de Desarrollo, y la publicación del Modelo Mundial Latinoamericano. En el primero se criticó el modelo de desarrollo dominante, se avanzó en la búsqueda de modelos alternativos, se cuestionó el consumismo de las naciones desarrolladas y se insistió en la necesidad de considerar las características culturales y ecológicas de cada región; en el segundo se defendió la tesis que los principales obstáculos del desarrollo armónico de la humanidad no son de naturaleza física, sino sociopolíticos (González, 2011).

La década de los ochenta, considerada perdida en el ámbito económico para América Latina, no fue un entorno favorable para el desarrollo de la educación ambiental en la cancha de la formalidad, las recomendaciones internacionales sólo fueron referencias documentales (González, 2011); sin embargo, para finales de la década surge la educación popular ambiental, como propuesta educativa del ambientalismo político latinoamericano y consecuencia de la pedagogía de la liberación (Calixto, 2013).

Con la Cumbre de Río y el Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental en Guadalajara, se abrió un espacio de intercambio de experiencias y propuestas en la región en la década de los noventa, que estuvo acompañada de una fuerte crítica a la educación pública latinoamericana por parte de los organismos internacionales. Los gobiernos implementaron el modelo neoliberal, en el que invertir en educación es poco rentable para el Estado, favoreciendo la corriente más conservacionista de la educación ambiental, que dificulta la inclusión de aspectos sociales y económicos (González, 2011).

Ya para el siglo XXI se habla de una educación para el desarrollo sostenible, que como bien indica Calixto (2013) ‘evade analizar los fundamentos de esta enorme desigualdad mundial, apelando a estrategias que no van a la raíz de los problemas por lo que promueve medidas puntuales, dispersas y superficiales que sólo postergan la necesidad de transformar el estilo de vida imperante y el modelo de consumo imperante’.

El turismo para la sustentabilidad

Aunque el turismo es evidenciado desde la Antigua Grecia, es una actividad compleja con implicaciones en lo económico, lo social y lo político, con un auge particular a partir de la segunda mitad del siglo XX. Viajar responde a características inherentes a la naturaleza humana. Como menciona Moragues (2006), ‘la curiosidad, la necesidad de descubrir nuevos espacios, de

interaccionar con otras gentes, forma parte de nuestra misma condición. Evolucionamos y, por tanto, nuestras motivaciones y nuestros comportamientos van variando hasta convertir el turismo en uno de nuestros consumos cotidianos’.

El ser humano es una especie, por decirlo de alguna manera, propensa a ser global: por un lado, es consciente de la existencia de sus iguales, que no son tan iguales, busca el contacto con diversos matices socioculturales, económicos y políticos y por otro, busca siempre superar sus propios límites, no solo los geográficos, también los límites de la naturaleza y hasta los éticos, infortunadamente.

Desde la antropología, el estudio de la experiencia turística en el siglo XXI se profundiza en lo relativo de los puntos de vista culturales y de las relaciones inherentes al encuentro entre los actores sociales implicados en el turismo. Este nuevo enfoque ofrece una visión más integradora que permita comprender la actividad turística y dar una explicación más enriquecedora del fenómeno al considerar la alimentación y el impacto mutuo (Gama y Favila, 2018).

Salazar (2006) hace énfasis en la asimetría de este encuentro entre lugareños y turistas, especialmente en el caso de América Latina y en particular para las experiencias de turismo alternativo. En estas experiencias, la autenticidad del destino es factor fundamental ya que buscan visibilizar y mercantilizar lo menos conocido y más inusual de los países en desarrollo, que resulta en un proceso de otrerización que juega en dos vías: por un lado, a garantizar la preservación de la cultura y la etnicidad, y por otro a ahondar el opuesto binario entre los turistas de países desarrollados y los anfitriones de los no desarrollados.

Desde la sociología, Capanegra (2010) reseña que la investigación se ha enfocado en dos líneas de trabajo: una ligada a la aparición del turismo masivo y su conveniencia como factor de desarrollo, y la segunda a la evolución del turismo masivo en los países periféricos en la que los estudios buscan comprender por un lado el fenómeno y por otro las externalidades negativas en lo sociocultural, económico, demográfico y ambiental de esos procesos.

Como crítica sociológica a comienzos de los ochenta, Krippendorf cuestiona el turismo como evasión de la cotidianidad hacia lo no cotidiano y sugiere algunos puntos para la ‘humanización del viaje’ y reducir los problemas causados por la maquinaria de las vacaciones, algunas encaminadas a la filosofía de las estrategias, otras al desarrollo armonioso del turismo, unas más al comportamiento de los turistas y las últimas al aprendizaje formal y no formal sobre turismo, como resaltar y cultivar el carácter local y nacional y aprender a viajar, educar a los seres humanos para viajar (citado en Panosso y Lohmann, 2012).

El Turismo para la Sustentabilidad busca que esta actividad aporte al bienestar de las comunidades, en un marco ético en el que prima la vida. Esto implica que

el encuentro entre lugareños y foráneos sea más simétrico: un fortalecimiento y empoderamiento de las comunidades lugareñas, un turismo propuesto desde abajo y desde el interior de los territorios, pero también incluso la incorporación del turista a las actividades de limpieza de los espacios que visita, del mantenimiento y protección de los ecosistemas naturales, así como de la revaloración del patrimonio cultural, lo que demanda una labor intensa de concientización a viajeros, operadores y prestadores de servicios.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Como se mencionó anteriormente, los resultados forman parte de una investigación cuyo interés se centra en valorar las iniciativas alrededor de la educación ambiental no formal en el proceso de fomento al turismo para la sustentabilidad; esta última considerada desde su visión alterna y en el marco de las epistemologías del sur. Como es un campo epistemológico que se encuentra formulando sus propios caminos metodológicos, se parte de considerar la sustentabilidad como un campo emergente de investigación bajo el modelo propuesto por Lakatos.

Este modelo propuesto en 1978 es una manera de describir e interpretar los programas de investigación científica, el cual surge dentro del racionalismo crítico al igual que las propuestas de Popper y Kuhn. En este modelo, una unidad de análisis epistemológica se compone de tres elementos esenciales: el núcleo firme, el cinturón protector y las heurísticas (citado en Cova et al. 2005).

Aunque no hay metodologías establecidas dentro de esta visión alterna, se puede recurrir a diversas estrategias dentro del cinturón protector que, operativizadas a través de las heurísticas, permiten establecer una hoja de ruta metodológica que responda al cuerpo epistemológico del proyecto. La Figura 1 esquematiza el modelo de manera particular para el turismo para la sustentabilidad.

~~Figura 1 Estructura del Turismo para la Sustentabilidad como unidad de análisis epistemológico.~~



Figura -1. Estructura del Turismo para la Sustentabilidad como unidad de análisis epistemológico.

Fuente: Elaboración propia con base en información de Cova et al. (2005).

En la propuesta de Lakatos, las heurísticas se refieren al conjunto de técnicas o métodos para abordar el núcleo firme. Mientras la heurística negativa incluye esos caminos que no serían capaces de sustentar este núcleo, la heurística positiva es un conjunto parcialmente articulado de sugerencias e indicaciones sobre cómo cambiar, desarrollar y refinar el cinturón protector. Para el caso, se fundamentan en la investigación cualitativa y bajo una perspectiva crítica, por esta razón tuvo un carácter no-experimental de tipo cualitativo, pues no se pretendía tener el control sobre las condiciones del fenómeno sino tomar la información de la realidad como emerge.

Ya que el interés de la investigación se centró en la organización social, se consideró pertinente acoger un enfoque centrado en los actores. 'Actor' es un concepto dinámico que es pertinente ajustar de acuerdo con las condiciones propias del análisis que se pretende abordar, especialmente en lo que tiene que ver con la capacidad de asumir la responsabilidad de la decisión, ya que es una condición que puede llevar a invisibilizar a los actores que están fuera de la estructura o a quienes han sido constantemente obviados de cualquier análisis anterior.

Para el enfoque centrado en el actor, los nodos corresponden a los actores y, a través del rastreo de sus interconexiones se comienzan a detectar la conformación y la caracterización de esos procesos de interacción que constituyen las redes, por

esta razón se recurrió a un muestreo tipo bola de nieve, en el que un actor refería a otros participantes. También se priorizaron técnicas y herramientas aplicadas de forma dialéctica y participativa, que incluyeron diálogos semiestructurados y actividades multimodales.

Aunque de manera inicial se había contemplado el levantamiento de información de campo de manera presencial, las condiciones de pandemia forzaron a adaptar el diseño metodológico al uso de medios virtuales para entrar en contacto con las comunidades y comenzar a recabar la información. La Figura 2 representa las fases no lineales de abordaje metodológico.

Figura 2 Esquema no lineal del diseño metodológico

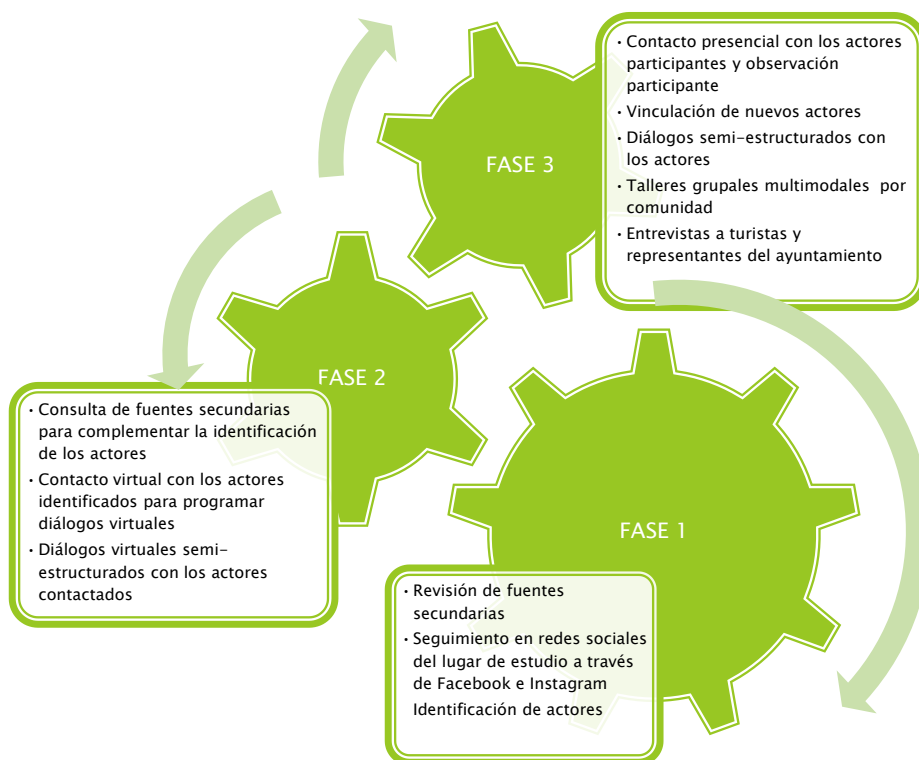


Figura 2. Esquema no lineal del diseño metodológico.

Fuente: Elaboración propia.



aLa educación ambiental no formal y el turismo para la sustentabilidad

En las comunidades del corredor de playa del Municipio de Santa María Tonameca se evidenciaron procesos de educación ambiental en ámbitos no formales en dos sentidos: uno hacia el interior de las propias comunidades y otro hacia el exterior, proyectadas a los turistas y otras comunidades de la región, no son declaradamente disyuntos, sin embargo, tienen diferentes grados de evolución e implementación. Ambos procesos involucran a los miembros de la comunidad desde temprana edad, para garantizar el impacto y continuidad de las acciones.

Las experiencias recogidas en el trabajo de campo y que emanan de iniciativas de las comunidades le apuntan a un turismo para la sustentabilidad, aunque en ocasiones se puedan percibir más pasionales que intelectuales. No se pueden considerar parte de una pedagogía ya que no forman parte de un sistema educativo formal, ni tampoco han sido diseñadas bajo un marco teórico o epistemológico particular, sin embargo, están encaminadas a tener el impacto que busca la educación ambiental en el marco de las epistemologías del sur.

Actividades de conservación y restauración en La Ventanilla

De acuerdo con los propios actores de la comunidad, su conocimiento sobre el ecosistema y su territorio es empírico y heredado de sus padres, quienes usaron dichos conocimientos para actividades de sobrevivencia como la caza, pensando que ese sería un modo de vida también para ellos, incluso los mayores alcanzaron a vivir de la venta de huevos y del beneficio de la tortuga en el rastro. Sin embargo, la ocurrencia de varios huracanes en un lapso de no más de quince años (Paulina y Rick en 1997, Carlota en 2012), sumado a la veda de los productos provenientes de la tortuga, hicieron que esta nueva generación tomara un curso distinto. Actualmente utilizan ese mismo conocimiento en pro de la conservación, para mostrarles a los visitantes las bondades de sus ecosistemas y sobrevivir sin poner en riesgo sus propios recursos.

Se realizan actividades de conservación para cuatro especies de tortugas en el ecosistema de playa, lo que comprende realizar diversas acciones que se pueden observar en la Figura 3 y comprenden:

- Patrullaje nocturno para la identificación y recolección de los huevos
- Reconformación de los nidos en el interior del campamento, seguimiento y mantenimiento, así como el llenado de las bitácoras correspondientes

- Asistencia a la eclosión y limpieza de los nidos, toma de estadísticas de nacimiento
- Liberación de crías de acuerdo con los protocolos establecidos por SEMARNAT

Figura 3 Actividades asociadas a la conservación de la tortuga marina



Figura 3. Actividades asociadas a la conservación de la tortuga marina

Fuente: Fotografías tomadas en trabajo de campo en octubre de 2021. 1. Conformación de nidos en el campamento; 2. Tortugas recién nacidas listas para ser liberadas a la hora conveniente; 3. Mantenimiento y limpieza de nidos luego del desove; 4. Capacitación a los participantes de la liberación.

La liberación de las tortugas cuenta con una charla introductoria que explica las motivaciones de la conservación, la importancia de la calidad del ecosistema y lo relevante de seguir los protocolos de liberación. Es importante resaltar la participación de los niños en particular, que asumen su papel de defensores de las tortugas con mayor cuidado que los adultos. Si bien la actividad que cuenta con mayor popularidad es la liberación, las otras actividades también pueden ser acompañadas, en modo de turista o como investigadores y voluntarios, participando en su ejecución.

Se realizan actividades de restauración en el manglar, como ecosistema soporte de gran número de especies, especialmente para cocodrilos, iguanas, aves migratorias y otras especies. También se cuenta con una UMA-Unidad de Manejo Animal para rehabilitar animales rescatados en procesos de incautación, estas actividades se observan en la Figura 4.

- Reforestación y seguimiento al proceso de restauración del mangle, luego del huracán Carlota
- Monitoreo de las condiciones ambientales de la laguna
- Asistencia a las crías y seguimiento a las comunidades de cocodrilos y otros reptiles, como indicadores de salud del manglar.
- Montaje y mantenimiento de las instalaciones para la protección de especies rescatadas, como el venado de cola blanca y el mono araña, su alimentación y monitoreo de condiciones de salud.

Figura 4 Actividades de conservación y educación ambiental en el ecosistema lagunar



Figura 4. Actividades de conservación y educación ambiental en el ecosistema lagunar.

Fuente: Fotografías tomadas en trabajo de campo en octubre de 2021. 1. Criadero de cocodrilos, 2. Contacto con los animales de la UMA, 3. Contacto con los animales en su hábitat natural, 4. Avistamiento de cocodrilos.

Con relación a las actividades de restauración del manglar, la comunidad empezó realizándola de manera autónoma, encontrándose con serios tropiezos desde lo burocrático, ya que requerían un permiso, el cual tardó alrededor de cinco años en conseguirse, perdiendo tiempo valioso para la recuperación del ecosistema. Los mangles ‘ilegales’ aunque hayan sido plantados de manera intuitiva y sin asesoramiento técnico, ya tienen el tamaño suficiente para ofrecer un medio adecuado para las especies, mientras los ‘legales’ aún están en proceso de crecimiento, como puede apreciarse en la secuencia fotográfica. Luego de tocar muchas puertas, obtuvieron el permiso y algunos recursos para ejecutar el proyecto a través de la CONAFOR-Comisión Nacional Forestal.

Figura 5 Diferentes etapas de la restauración del manglar



Figura 2. Diferentes etapas de la restauración del manglar.

Fuente: Fotografías tomadas en trabajo de campo en octubre de 2021. 1. Últimas plantas que se sembraron, 2. Plantas sembradas con los permisos, 3. Plantas sembradas en el inicio del proyecto, sin los permisos, pero ya prestan soporte al ecosistema.

Dos inconvenientes importantes que expone la comunidad a lo largo de la implementación de estas actividades están relacionados con el proceso burocrático y la necesidad del soporte técnico para obtener los permisos. Con relación al primero, su percepción es que el sistema favorece la ejecución de este tipo de iniciativas por parte del sector privado, que cuenta con los recursos técnicos, jurídicos y económicos para dar cumplimiento a los requisitos de forma más expedita, si bien son conscientes de la necesidad de los permisos, esperarían mayor apoyo por parte de la autoridad ambiental.

Del segundo, agradecen que, entre los visitantes que han llegado al lugar se han encontrado con profesionales como biólogos, ingenieros forestales entre otros, que han brindado su apoyo técnico para agilizar los permisos y además les han facilitado la capacitación necesaria para emprender los proyectos. Ya puestos en marcha, han llegado investigadores de diferentes universidades a desarrollar sus propios trabajos de investigación, que también dejan conocimientos importantes que enriquecen la ejecución de las actividades.

Mercado alternativo artesanal

Como parte de algunos proyectos a fondo perdido gestionados a través del Instituto Mexicano de la Tortuga, con los cuales varios productores de la región fueron capacitados en estrategias de producción amigables con el ambiente, de lo que surgió luego la necesidad de buscar un mercado para posicionar dichos productos que a su vez fortaleciera la oferta turística, para esto se hizo un estudio de mercado que arrojó resultados favorables para la implementación de este mercado alternativo en Mazunte.

Una vez fue aprobado por la asamblea, se convocaron productores que formaban parte de PROCODES-Programa de Conservación para el Desarrollo Sostenible, dependiente de la CONANP. Una vez conformado, el comité para la implementación del mercado se dio a la tarea de establecer un sistema de certificación que garantizara la orientación de los productores afiliados al mercado, entre lo que consideran que se encuentren establecidos en la región, que su producción sea artesanal y a partir de productos naturales y con procesos que respeten la naturaleza.

Figura 6 Participantes del mercado alternativo



Figura 6. Participantes del mercado alternativo.

Fuente: Fotografías tomadas en trabajo de campo en octubre de 2021. 1. Rubí Patraca - Franlui, cosméticos naturales; 2. Gabriel Andrade - Comité Mercado Alternativo; 3. Javier Ruiz - Artesanías Quetzal; 4. Genaro Villalobos - Artesanías de Coco Fauna Protegida.

En este momento, pertenecen al mercado de productores de bebidas y alimentos, artesanías, vestuario, alfarería y productos de cuidado personal. Todos explican a los visitantes los objetivos del mercado, la orientación de su producción y las bondades de sus productos. Aunque la pandemia ha detenido los procesos de certificación y visitas de verificación, es una actividad próxima para retomarse y seguir garantizando el espíritu del mercado. Dentro de las prácticas del mercado está el reducir al máximo el uso de plásticos de un solo uso, el retorno de los envases y resaltar el valor cultural de sus productos.

Manejo de residuos sólidos

Como reconocen los actores de las tres comunidades, los primeros conocimientos que recibieron relacionados con educación ambiental correspondieron a la separación de residuos sólidos, gracias a la intervención de varias asociaciones civiles desde el cierre del rastro; sin embargo, ni el municipio de Santa María Tonameca ni en particular el polígono de Mazunte, cuentan con un programa de manejo de residuos, obligatorio de acuerdo con el artículo 10 de la Ley General para la Prevención y Gestión Integral de Residuos (LGPGIR), mientras la creciente actividad turística agudiza el problema de generación, que actualmente la comunidad estima en 10 toneladas por semana, que es alta considerando lo pequeño de las mismas. Esto se suma al insuficiente servicio de recolección y a las condiciones actuales de manejo del relleno sanitario, que convierte el problema en una bomba de tiempo.

Por estas razones, un grupo conformado por parte de miembros del Comité de Pueblo Mágico y del Comité de Medio Ambiente de San Agustínillo y algunas asociaciones civiles asentadas dentro de la comunidad, como lo son Kinti Soluciones Ambientales y Fractales Costa Pacífico, se encuentran en la tarea de formular y desarrollar este plan de manejo, por lo que están realizando una fuerte campaña de educación ambiental, enfocada en que los miembros de la comunidad aprendan haciendo, con acciones puntuales dirigidas a los establecimientos prestadores de servicios turísticos y la comunidad en general, así como la capacitación al interior del equipo de trabajo, relacionada con la clasificación de los materiales, el mercado de los residuos y las condiciones técnicas de acopio y transporte seguro.

Figura 7. Actividad de recuperación de material reciclado – Reciclatón



Figura 7. Actividad de recuperación de material reciclado – Reciclatón.

Fuente: Fotografías tomadas en trabajo de campo en octubre de 2021. 1. Centro de acopio Mazunte; 2. Entrega de materiales por miembros de la comunidad; 3. Pieza comunicativa en la escuela, con vista a la vía principal; 4. Registro de participantes y capacitación en separación.

Como parte de estas acciones está la que ellos han denominado ‘Reciclatón’, iniciativa que surgió ya hace varios meses en San Agustinillo y que se ha ido propagando a Mazunte y recientemente ha incluido a la Ventanilla. Se realiza una vez al mes y es un espacio que se aprovecha para que las personas distingan los diferentes materiales que se están recibiendo y la mejor forma de llevarlos al centro de acopio temporal. También es un espacio para que otros grupos organizados de la comunidad, como centros educativos o grupos de vecinos se vinculen a la iniciativa y compartan conocimientos. Los organizadores esperan que esta actividad trascienda poco a poco a involucrar a los visitantes.

Al consultar a los visitantes, manifiestan lo impactante de las experiencias de conservación especialmente en los niños y que son quienes con frecuencia proponen ese tipo de planes luego de conocerlos a través de los canales especializados en naturaleza o al realizarlos en ocasiones anteriores. También reconocen estas actividades como estrategias de educación ambiental más

significativas que aquellas que tuvieron en sus escuelas. Con relación al mercado, los visitantes y especialmente los extranjeros, indican que es muy interesante conocer el origen de los productos y la preocupación de los productores por el entorno, lo que incide en la decisión de compra.

Si bien las actividades de conservación ya son un atractivo turístico reconocido, no solo a nivel local y regional, sino también a nivel internacional, su grado de implementación y criterio de calidad son consecuencia de un especial arraigo al territorio, de un largo proceso de organización social, de educación no formal tanto en lo ambiental como administrativo y de regularización ante las autoridades ambientales. Esto indica que aún hay un largo camino por recorrer por parte de las demás iniciativas, que la organización social permitirá recorrer e interpretar.

CONCLUSIONES

Se identificaron tres iniciativas de procesos de educación ambiental no formal en el corredor de playa del Municipio de Santa María Tonameca, en particular en el polígono definido para el Pueblo Mágico de Mazunte. Estas experiencias están en diferentes grados de desarrollo, pero dan cuenta del interés de la comunidad por la protección de su entorno y de involucrar a lugareños y visitantes con el fin de generar su participación y una mayor conciencia ambiental.

El mercado alternativo, si bien recibe tanto a lugareños como visitantes, es también un atractivo que se ha ido posicionando poco a poco en la oferta turística, ofrece productos característicos de la región que los visitantes se llevan como souvenirs y que los productores, además de la ganancia económica, tienen la esperanza de dejar una semilla de educación ambiental en sus clientes.

El modelo de Lakatos permitió dar un enfoque metodológico que respondió al marco teórico, a través de las heurísticas positivas consideradas se realizó un acercamiento a las comunidades que reveló la importancia de una visión distinta del turismo para la sustentabilidad, desmarcado de un turismo encajonado en etiquetas “eco” que apuntan más a un proceso cuantitativo-mercadológico que de fortalecimiento y empoderamiento social alrededor de la defensa de los territorios, con una perspectiva cualitativa que se evidencia en el trabajo presentado.

El turismo para la sustentabilidad requiere, no solo el papel protagónico de las comunidades en el delineamiento de su propia oferta turística y una comunidad consciente de las limitaciones de su territorio, de su riqueza natural y cultural,

sino también de un visitante informado, con una apertura especial para amoldarse con respeto a las comunidades a las que se acerca y dispuesto a sensibilizarse a través de prácticas sentipensantes que lo religuen a su esencia humana y lo motiven a transformar su percepción de la relación entre la naturaleza y la sociedad.

Estas experiencias ponen de manifiesto una especial relación de las comunidades con su entorno y su capacidad de organizarse alrededor de sus necesidades, de gestionar sus propias carencias en conocimientos técnicos, legales, científicos y promover que dicho conocimiento llegue a todos sus miembros e incluso trascienda lo local y que, a través del turista, pueda trascender a otras comunidades.

LITERATURA CITADA

- Calderón, J., López, D. (s.f) Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *I Encuentro hacia una pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>
- Calixto, R. (2013) Diálogos entre la pedagogía y la educación ambiental. *Revista Educación y desarrollo social* 7 (1). 95-107
- Capanegra, C. (2010) Sociología del turismo. VI Jornada de sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre en La Plata, Argentina. *Memoria Académica*, repositorio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5782/ev.5782.pdf
- Cova, A., Inciarte, A. Prieto, M. (2005) Lakatos y los programas de investigación científica. Una opción para la organización Investigativa nacional. *Omnia*, 11(3), 83-108. Universidad de Zulia.
- Frish, P., Stoppani, N. (2013) *Aportes hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. <https://www.centrocultural.coop/revista/20/aportes-hacia-una-pedagogia-emancipatoria-en-nuestra-america>

- Gama, M., Favila, H. (2018) Una aproximación a la experiencia turística desde la Antropología del Turismo: una mirada mutua al encuentro entre turistas y locales. *Pasos, Revista de Turismo y Pensamiento Cultural* 16(1) 197-211. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2018.16.013>
- González, E. (2001) Otra lectura a la historia de la educación ambiental en America Latina y el Caribe. *Desmvolvimiento e Meio Ambiente*, 3, 141-158. Universidade Federal do Paraná.
- Leff, E. (1998) Educación ambiental y desarrollo sustentable, *Revista Ingeniería Sanitaria y Ambiental*, noviembre 1998, 1-8
- Martínez, M., Guachetá, E. (2020) *Educación para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur*, 111-200, Librería Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, CLACSO, Universidad pedagógica Nacional- UPN Bogotá.
- Moragues D. (2006) *Turismo, cultura y desarrollo*, OEI-Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. <https://www.oei.es/historico/cultura/turismodmoragues.htm>
- Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f) Learning Portal. Consultado el 4 de abril de 2022. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educacion-formal#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20formal%20comprende%20esencialmente,sistema%20nacional%20de%20educaci%C3%B3n%20>
- Panosso, A., Lohmann, G. (2012) *Teoría del turismo: conceptos, modelos y sistemas*, Editorial Trillas, México.
- Salazar, N. (2006) *Antropología del turismo en países en desarrollo: análisis crítico de las culturas, poderes e identidades generados por el turismo*, Traducción de María Valencia, Revista Tabula Rasa 5, julio-diciembre de 2006, 95-128
- Santos, B de S (2011) Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. Universidad del Zulia ISSN 1315-5216 http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- Toledo, V. (2010) Las claves ocultas de la sostenibilidad: transformación cultural, conciencia de especie y poder social, 355-432. Biblioteca FUHEM https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Situacion_Mundo/2010/Claves_ocultas_de_la_sostenibilidad_V._Toledo.pdf

Agradecimientos **AGRADECIMIENTOS**

~~Cooperativa Lagarto Real - La Ventanilla,~~
~~Cooperativa Ventanilla Salvaje—La Ventanilla,~~
~~Comité de Pueblo Mágico—Mazunte,~~
~~Comité de Medio Ambiente—San Agustinillo,~~
~~Comité del Mercado~~ Alternativo Artesanal – Mazunte,
~~Fractales Costa Pacífico y~~
Kinti Soluciones ambientales.

Síntesis Curricular ~~Zulma Otálora~~ **SÍNTESIS CURRICULAR**

Zulma Otálora

Ingeniera Química de la Universidad Nacional de Colombia y Licenciada en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Especialista en Seguridad Industrial, Higiene y Gestión Ambiental de la Fundación Universitaria Agraria de Colombia, y Maestra en Ingeniería Ambiental de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con experiencia en el sector público realizando actividades de Inspección, Vigilancia y Control en salud ambiental y el desarrollo de guías de manejo de residuos peligrosos para la Secretaría Distrital de Ambiente en Bogotá, investigadora invitada por parte de la UNAM en proyectos de gestión de residuos de manejo especial para la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México. Actualmente es Doctoranda en Sustentabilidad para el Desarrollo en el Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable (CEDeS-UAEMéx) de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: zulma.otalora@gmail.com

Rafael Fernando Sánchez Barreto

Doctor en Estudios Turísticos por la Facultad de Turismo y Gastronomía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Cuenta con la Especialidad en Planeación Ambiental por la Facultad de Planeación Urbana y Regional de la UAEMéx. Es Punto Focal de la Carta de la Tierra en el Estado de México; Integrante de la Red de Investigadores por la Sustentabilidad, de la Red de Estudios e Investigación para la Sustentabilidad con Epistemologías Emergentes y Alternas (REISEEA), así como de la Red de Gestión Integral de Residuos Sólidos, GIRE SOL-GTZ, de la SEMARNAT. Consejero Titular del Área Académica por el Estado de México, en los Consejos Consultivos para el Desarrollo Sustentable de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT); forma parte de la comisión para el Cumplimiento de la Agenda 2030 del H. Ayuntamiento de Toluca y es socio fundador de la Academia Hispanoamericana de la Complejidad. Actualmente se desempeña como Profesor-Investigador de Tiempo Completo en el Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable (CEDeS-UAEMéx). Es Docente de la unidad de aprendizaje de Educación Ambiental para la Sustentabilidad en la Licenciatura en Cirujano Dentista y de la Unidad de Aprendizaje Educación Ambiental para la Sustentabilidad y el Desarrollo en el Programa de Doctorado en Sustentabilidad para el Desarrollo. Coordina la Red Internacional sobre Sustentabilidad de la Vida y Complejidad (RiSCx). Sus líneas de investigación son: Sustentabilidad, complejidad, educación ambiental y turismo.

David Iglesias Piña

Doctor en Economía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Investigador adscrito al Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable (CEDeS) y profesor del Doctorado en Sustentabilidad para el Desarrollo, de la Maestría en Análisis Espacial y de la Licenciatura en Economía, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Integrante del Cuerpo Académico en Consolidación: Desarrollo Sustentable, Sociedad y Ambiente. Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Estudios e investigaciones transdisciplinarios en sustentabilidad, desarrollo, territorio y cambio climático. Coordinador del Doctorado en Sustentabilidad para el Desarrollo, Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable, Universidad Autónoma del Estado de México. Coordinador de la Cátedra Universitaria Internacional “Sustentabilidad y Ciencias de la Complejidad”.

Javier Jesús Ramírez Hernández

Doctor en Ciencias Sociales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Investigador adscrito al Centro de Estudios e Investigación en Desarrollo Sustentable (CEDeS) y profesor del Doctorado en Sustentabilidad para el Desarrollo, Participa en los programas de Seguridad Ciudadana, en la Maestría de Agroindustria Rural, Desarrollo Territorial y Turismo Agroalimentario y en la Maestría del Programa en Ciencias Agropecuarias y Recursos Naturales de la Universidad Autónoma del Estado de México.

RESEÑA

REVIEW

Título: Migración de mujeres topeñas con visa H2B a la industria del marisco en Luisiana, Estados Unidos

Autores: Magda Cecilia Plata Soto y Celso Ortiz Marín

ISBN: 9786078706303

Editorial, Ciudad de edición y año de edición: Ediciones del Lirio; Sinaloa, México; 2019

Páginas: 188



Leonor Tereso Ramírez¹

El libro es publicado por la Universidad Autónoma Indígena de México en el año 2019 y representa parte de la literatura sobre migración y género, especialmente tomando como protagonistas a mujeres topeñas que han migrado a Estados Unidos con Visa H2B para insertarse a la industria del marisco. La obra consta de cuatro capítulos en los que Plata y Ortiz desarrollan coherentemente el problema a

investigar, el proceso metodológico para obtener datos y la presentación de resultados. Dentro de los antecedentes del estudio revisados, específicamente de la literatura sobre mujeres con visa H2B se mencionan tres estudios que analizan Plata y Ortiz, el primero corresponde al de Vidal et al. (2002), denominado: De Paraíso a Carolina del Norte. Redes de apoyo y percepciones de la migración a Estados Unidos de

¹ Posdoctorante-CONACYT en la Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa. La reseña es

elaborada como parte de las actividades del plan de trabajo de la Estancia.

mujeres tabasqueñas despulpadoras de jaiba, esta investigación se centra mayormente en la capacidad negociadora y el uso de redes de apoyo de las mujeres con sus familias para poder migrar durante un tiempo y después volver, alterando relativamente, como dicen los autores, las normas de poder genérico en los grupos domésticos.

El segundo estudio es de Montoya (2008), que lleva por título: En busca de mejores salarios y de la unión familiar: jaiberas sinaloenses con visas H2Ben Carolina del Norte, ¿una solución encontrada o una solución desesperada?, siendo su objetivo mostrar las ventajas que tienen para la industria contar con esta mano de obra temporal pero que al mismo tiempo representa desventajas para las trabajadoras no representa gran ganancia, al contrario les ocasiona problemas familiares e incluso el salario solo resuelve la situación económica familiar. Finalmente, el tercer estudio que se revisa es el de Almeida (2009), denominado: Relaciones de género en el envío y usos de remesas en hogares de mujeres despulpadoras de jaiba de Paraíso, Tabasco, en dicho estudio se describe el uso de las remesas, mismo que es empleado para atender casos emergentes y la subsistencia familiar.

Una vez que mencionan los antecedentes del problema, Plata y Ortiz desarrollan el problema que es de su interés. Así, en el capítulo primero y a manera de un recorrido histórico citan a autores como Correa

(2006), Woo (1995), Becerril (2013), Durand (1994, 2005, 2006), Seneff (2002), Griffith (2002), Wassem y Collver (2001), entre otros autores y autoras que estudian el fenómeno migratorio centrándose en las mujeres. No obstante, a pesar de que desde los años ochenta del siglo pasado se han intensificado estudios sobre esta realidad, Plata y Ortiz dejan claro que falta visibilizar, sobre todo desde aspectos cualitativos el papel de las mujeres migrantes con visa H2, en esta idea, es preciso mencionar que existen las visas H-2A que son para la agricultura y las H-2B que son para el sector servicios.

Un aspecto que llama la atención de Plata y Ortiz y que problematizan en el texto es la intensificación de mujeres migrantes específicamente provenientes de Tabasco y Sinaloa para emplearse por medio de las visas H-2B en las empresas procesadoras de cangrejo azul en Carolina del Norte, lo cual ha llamado la atención de diversos autores (Suárez y Almeida, 1995; Almeida y Pérez, 1998; Vidal et al., 2002; Zamudio, 2003; Ochoa, 2006; Montoya, 2006, 2008; Tuñón Pablos, 2008; Suárez, 2008 citados en Becerril, 2013, p.238). En el caso de las mujeres sinaloenses, la ruta de llegada se ha extendido no solo a Carolina del Norte, sino también a Luisiana creándose incluso un corredor migratorio de Topolobampo a Luisiana.

En ese mismo capítulo primero, Plata y Ortiz exponen la propuesta

metodológica que utilizan. Se trata de una metodología feminista en el que recuperan la categoría género para transversalizarla con las categorías centrales que son migración y trabajo. El enfoque es cualitativo y la obtención de datos se hace mediante entrevistas a profundidad que permitan construir narrativas desde las cuales teorizar, además de realizar la ruta de trayectorias laborales de cada una de las entrevistadas. En total fueron seis mujeres a las cuales se les contacto vía telefónica para posteriormente agendar visitas domiciliarias, los seudónimos utilizados por cuestión de confidencialidad son: Las entrevistadas son: Olivia Guzmán Grafías, Josefa Leal Acosta, Jova Reyes Soto Armenta y Sandra Medina, de Topolobampo, Ahome; María de los Ángeles Soto Cañedo, de Los Mochis, Ahome, Sinaloa, y Rosenda Corrales, de Gabriel Leyva Solano, Guasave. Las entrevistas se grabaron; el tiempo de grabación fue de siete horas 29 minutos, mismas que después fueron transcritas y codificadas.

En el segundo capítulo titulado: Migración, Trabajo y Género, Plata y Ortiz parte de considerar que la invisibilización de las mujeres en todos los ámbitos incluida la ciencia se debe al androcentrismo de la misma, es decir, de colocar al hombre en el centro de las discusiones y asumir que por naturaleza las mujeres son sujetas pasivas que no son necesarias debido a que no aportan en

los diversos ámbitos económico, sociales y políticos. Incluso, citando a Sonia Parella (2003) quien revisa las teorías del mercado dual, las teorías de la segmentación del mercado de trabajo y la teoría marxista de acumulación capitalista y del ejército de reserva de mano de obra, menciona que algunas limitaciones son: la conceptualización que hacen de la figura del inmigrante desde un punto de vista meramente económico y la presuposición de un ejército de reserva de mano de obra inmigrante masculino.

En esta idea, también Plata y Ortiz consideran que a nivel metodológico también hay campos importantes, se empiezan a generar mayores estudios desde el enfoque cualitativo y la epistemología feminista cuestiona los marcos y métodos utilizados e invita a descolonizar las formas de hacer investigación para no caer en el androcentrismo ya instalado en la ciencia. De esta forma, la transversalización de la perspectiva de género en investigaciones como en la de Plata y Ortiz, permiten adentrarse a las subjetividades de las mujeres topeñas con visa H2B, construir narrativas y con ello y elaborar las trayectorias laborales, además permite conocer las estrategias, habilidades y capacidades que tienen las mujeres para asumir múltiples presencias a los que les ha obligado el sistema patriarcal al asignarles roles domésticos y de cuidados aun estando lejos de sus hogares.

En el tercer capítulo denominado: El programa de visas de trabajo H2B México-Estados Unidos, Plata y Ortiz enuncian los programas que han permitido la migración no solo de mexicanos a Estados Unidos, sino de personas de otras nacionalidades de forma controlada y temporal para realizar trabajos no calificados, principalmente en instalación de vías de ferrocarril, agricultura, empacadoras y minas de oro en California, según estudios revisados por la autora y el autor. En este recorrido histórico que hacen Plata y Ortiz, dan a conocer que las primeras acciones restrictivas en Estados Unidos se dan en 1885, se trató de una política personalizada y racializada en el que se excluían a personas dependiendo principalmente por razones de raza. La siguiente reforma se da en 1986, conocido como Immigration Reform And Control Act, que dio origen al programa de visas H2, el cual se divide en H2A para empleados y empleadas en el sector agrícola y H2B para empleados y empleadas en el sector servicios, en dicho programa México participa actualmente, aunque cabe destacar que ha sido una política unilateral por parte de Estados Unidos.

Anterior al programa de visas H2 se implementó el Programa de Trabajadores del Caribe o Programa de Mano de Obra Extranjera Temporal de las Indias Occidentales Británicas (British West Indian Temporary Alien Labor Program) y en el Programa Braceros (Emergency Farm Labor Program), a pesar de que

ambos programas eran bajo acuerdo binacional entre Estados Unidos y México, en realidad no había una regulación eficaz para organizar el flujo migratorio y tampoco para frenar los abusos que sufrieron los trabajadores y trabajadoras por parte de los empleadores principalmente.

Plata y Ortiz argumentan que el programa H2 al no ser en realidad una verdadera sustitución del Programa Braceros, significó mayores desventajas no solo para la regulación y control de la migración, sino de los abusos, explotación y continua violación de derechos humanos hacia los y las trabajadoras migrantes por parte ya no solo de los empleadores, sino de los intermediarios. Aun así, la categoría H2B está sujeta a 66 000 visas por año, mientras que la categoría H2A no cuenta con un límite anual. En cuanto a las personas sinaloenses que migran bajo este programa, no se distingue que sean provenientes solo de las zonas rurales, sino que lo solicitan independientemente del contexto donde vivan. No obstante, los municipios históricos expulsores de migrantes son Ahome, Mazatlán, Culiacán y Salvador Alvarado. Por otro lado, los municipios históricos expulsores de migrantes son Badiraguato, Concordia, Cosalá, Choix, Rosario y San Ignacio. En cuanto a razón de género, las mujeres sinaloenses migran generalmente con visa H2B a las industrias marisqueras, en los que Plata y Ortiz son enfáticos en señalar que se insertan a estos espacios bajo

condiciones de esclavitud prácticamente.

Finalmente, en el capítulo cuarto, al que Plata y Ortiz denominan: Trayectorias laborales de mujeres topeñas con visa de trabajo temporal H2B a Estados Unidos, exponen las experiencias de seis mujeres entrevistadas. Todas las entrevistadas coinciden en que fueron las condiciones económicas y la precarización laboral lo que las motivo a migrar a Estados Unidos y aunque sus experiencias son similares en cuanto al sufrimiento emocional y físico al que se enfrentaron, aun así, volvieron en varias ocasiones al mismo espacio laboral y solo en la medida en que se presentaban otras oportunidades, se aventuraban a trasladarse a otros lugares.

En el primer momento en que se les recluta, a la mayoría se les prometían buenos salarios, trabajo garantizado, buenas condiciones a su llegada, pero en cuanto llegaban a los trabajos acordados las condiciones cambiaban, ya que a veces trabajaban más de las horas acordadas, el salario era mínimo, no se les daba alojamiento, sino que ellas tenían que pagar muchas veces la habitación de hotel, en el cual, en el caso de Olivia, la primera entrevistada, no había donde preparar sus alimentos, lo cual dificultaba mucho su estancia. En otras experiencias como la de Jova, comenta que vivían hacinadas en trailas, que eran espacios pequeños donde se quedaban entre 14 a 16 mujeres compartiendo además una

sola estufa, un solo baño y eso ocasionaba múltiples problemas al interior de grupo. Incluso algunas entrevistadas mencionan haber sufrido violencia verbal no solo por no tener conocimiento de la actividad que se les asignaba y en la cual tampoco se les capacitaba, sino además eran discriminadas por no hablar inglés, por su origen, por su género, entre otros aspectos, incluso mencionan haber sufrido violencia física, no contar con servicio médico, entre otros, lo cual las llevó incluso a organizarse, colectivizar y defender sus derechos laborales.

Con esta obra Plata y Ortiz cumplen con su cometido de devolver el protagonismo y reconocimiento a las mujeres, a través de sus relatos, como manera de conocer sus experiencias migratorias y con ello visibilizar sus vivencias, porque como la propia autora y autor lo dicen, a veces, tan solo escuchar las narrativas de sus trayectorias laborales es humanizar, además de contribuir y posibilitar la creación a futuro de un acuerdo biF1F1lateral entre México y Estados Unidos sobre los derechos humanos laborales de las trabajadoras temporales con visa H2B.

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista **Ra Ximhai** es una publicación académica semestral, editada por la Coordinación General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma Indígena de México, tiene como objetivo la publicación de artículos científicos, estudios de caso, ensayos y reseñas de libros en español, vinculados a las ciencias sociales, que presenten los resultados de las investigaciones científicas y tecnológicas concebidas por la comunidad de especialistas en el área. Se publica en idioma español e inglés.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales, con la temática en: educación sociointercultural, sustentabilidad social, estudios culturales, estudios de género, derechos humanos, estudios jurídicos, educación para la paz, migración e historia.

Tipos de contribuciones

Artículos científicos: referentes a análisis o polémicas sobre teorías contemporáneas, hechos sociales o debates actuales que enriquezcan y ofrezcan una nueva perspectiva teórica a las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales.

Estudios de caso: actuales o con una perspectiva histórica (regional, nacional o internacional) de interés general.

Ensayos: Son escritos originales y breves donde un autor da a conocer su interpretación acerca del estado del arte o el futuro de algún tema en particular, con base en fuentes confiables de información.

Reseñas: Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas de determinado libro.

Características de los trabajos

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.
- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.

- Extensión mínima de 20 cuartillas y máxima de 25 incluyendo gráficas o tablas, en el tamaño carta que por default da el procesador de textos Word. Letra Times New Roman 12 pts., a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

Estructura formal del artículo

- Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

- Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guion sin espacios. Cada artículo debe tener como máximo 3 autores, conteniendo la filiación de la Universidad, Centro de Investigación o Institución que representa, Email, ORCID; en ese orden.

- Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo de no más de 250 palabras, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe incluir en el antecedente, discusión, citas, llamados a tablas, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés (*Abstract*).

- Palabras clave

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

- Key words

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del “Abstract”.

- Introducción

En este apartado se justificará la realización de la investigación. Deberá ser breve y mencionar la importancia, antecedentes referentes al tema y objetivos del estudio.

- Métodos y técnicas de investigación

Aquí se describirán los métodos y técnicas de investigación aplicadas, tanto para la realización del trabajo como para el análisis de resultados.

- Resultados y Discusión

Se describirán los resultados relevantes, de una manera clara, ordenada y concisa. Se pueden incluir en el texto, dibujos, fotografías cuadros y/o gráficas que apoyen a la comprensión del escrito. Debe evitarse repetir en el texto la información presentada en cuadros y figuras. Además, en este apartado se presentarán las explicaciones de los resultados y comparación con trabajos anteriores, así como, las sistematizaciones, inferencias y comentarios valiosos que puedan surgir de los resultados. También se debe concluir con afirmaciones relacionadas con los objetivos planteados sin rebasar los alcances del artículo.

- Conclusiones

Cuando lo requiera el trabajo estas se redactarán de modo breve, preciso y directo. Evite repetir información ya trabajada previamente, así mismo como introducir nueva información.

- Literatura citada

En este capítulo se presentan únicamente las referencias bibliográficas citadas a lo largo del artículo. Para ello el autor se guiará por las Normas APA, sexta edición.

- Agradecimientos

Al final del artículo, se mencionará el reconocimiento a personas, instituciones, proyectos, fondos, becas de investigación, etc. que apoyaron la realización de la investigación presentada.

- Síntesis curricular

En este capítulo se debe informar de modo breve, pero completo, los datos personales, de contacto, los principales títulos y logros académicos y la filiación académica; además de expresar sintéticamente el trabajo actual y las principales contribuciones hechas por el autor en el campo de la investigación, la docencia o la extensión universitaria.

Reseña de libros

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Portada del libro reseñado, en formato jpg.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

Formato para la redacción del artículo

Generalidades

Tablas

Las tablas deben documentar, pero no duplicar los datos ya presentados en el texto. El título deberá ser corto, preciso y antes de la tabla, comenzando con mayúsculas la palabra “Tabla”, e indicando lo que se presenta en las columnas.

Figuras

Al pie de la imagen estará una leyenda con la palabra “Figura” seguida por el número arábigo que le corresponde en la secuencia y un texto que contenga la información necesaria para comprender el contexto de la figura y al igual que las tablas se deben entender por sí solos sin recurrir al texto, en tamaño 11. Todas las figuras deben citarse en el texto.

La palabra figura se refiere al uso de gráficos, dibujos, fotografías, diagramas, mapas, y demás información visual que complementa el texto.

Envío de trabajos

Los trabajos a postular deben ser enviados a:

raximhai@uaim.edu.mx

SUSCRÍBASE NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD

Inscripción a la revista Ra Ximhai

Estoy interesado en la suscripción anual (2 números) de la revista:

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre (s)		
Domicilio	No. Ext.	No. Int.	Colonia	C.P.
Ciudad	Estado	País	Teléfono	Correo electrónico
Profesión u oficio:				
Empresa/organización/institución:				
Forma de pago:	Cheque ()	Efectivo ()		

COSTO:

México	\$	450.00
Otra parte del mundo	US Dlls	70.00

Depositar a la Cuenta: 22000518800 del Banco Santander a nombre de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa.

Remitir esta forma y ficha de depósito a:

Dra. Claudia Selene Castro Estrada

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601. raximhai@uaim.edu.mx

La edición de este número estuvo a cargo del Comité Editorial de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

DIRECTORIO UAIM

M. en E. y N. Ignacio Flores Ruiz
Rector

Lic. Jesús Rodolfo Cuadras Sainz
Secretario General

C.P.C. Carmen Beatriz Verdugo Miranda
Coordinadora General Administrativa

M. en E. y N. Aneth Yuriria de Jesús López Corrales
Coordinadora General Educativa

Dra. Claudia Selene Castro Estrada
Coordinadora General de Investigación y Posgrado

Ing. Celso Armenta López
Director General de la Unidad Mochicahui

Lic. Dafne Irela Luque Leyva
Director General de la Unidad Los Mochis

Ing. Encarnación Apodaca Barreras
Director General de la Unidad Choix

Dr. José Emilio Sánchez García
Director General de la Unidad Virtual

Colaboradores

Directora Editorial
M. en C. Aminne Armenta Armenta

Webmaster
Julián Octavio Román Valenzuela

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601. Correo electrónico: raximhai@uaim.edu.mx

And you, do you believe in Pachamama? Other native(s) and local knowledges: an approach to socio-natural relations and cosmivision of the Kolla Kandarwata native community
Karla Maythé Pérez Domínguez y Silvina Belmonte

Community residence and school reflections on Ya' Nlgo: a zapoteco sacred place
Yari Martínez Flores

The soap festival in San Andrés Ixcuitla: symbolization processes in the recreation of a tradition
María De la Luz Maldonado Ramírez

Tapotec worldview and local knowledge about animals
María García Collegal

Effective self-learning strategies used by native and ngriguo students of the Intercultural University of the State of Puebla (UIEP)
David Castro Parayza

Ancestral technologies for sustainability in periurban communities
Alicia Albornoz Gómez y Yuliana Maldonado De Fernández

The cultural significance of the festival in the yoreme people: penisil to transcend
Dolores Imelda Romero Acosta; María Guadalupe Ibarra Ceceña; Luz Bertha Valdez Román y Juan Antonio Delgado Morales

The indigenous cabildo: a scenario that contributes to the cultural transcendence of the musica community of Bogotá
Andrés Francisco Chía López

Intercultural dialogue as a mechanism for biocultural heritage management. The case of Takiwa from the native people of Cuicatlan del Progreso, Puebla
Margarita Núñez Bonifacio y Adriana Montserrat Pérez Serano

When intercultural translation is from the context
Francisca Antonia Romero Layva; Dolores Imelda Romero Acosta; Gabriela López Peña y Luz Bertha Valdez Román

Between physical and symbolic geography: chatino worldview and knowledge about water in San Miguel Panzihahuaca
Benjamín Maldonado Alvarado y Teresa Soriano Román

Interculturality of the higher level of our America: some notes on Argentina
Rafael Fernando Castillejos Castillo y Mónica Beatriz Fernández Brago

Environmental education as a processes of building tourism for sustainability
Zurita Otálora Bonito; Rafael Fernando Sánchez Bonito; David Iglesias Pfla y Javier Jesús Román Hernández

REVIEW

Migración de mujeres topeñas con visa H2B a la industria del maquillaje en Lufkin, Estados Unidos
Leonor Teresa Ramírez