



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

**DESCOLONIZACIÓN DE LAS EPISTEMOLOGÍAS LOCALES-
REGIONALES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIOCULTURAL**

Tesis que presenta:

Federico Julián Mancera Valencia

Para obtener el grado de

Doctor en Pedagogía Crítica

Chihuahua, Chih., Junio del 2016.



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

**DESCOLONIZACIÓN DE LAS EPISTEMOLOGÍAS LOCALES-
REGIONALES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIOCULTURAL**

Tesis que presenta:

Federico Julián Mancera Valencia

Para obtener el grado de

Doctor en Pedagogía Crítica

Asesor de tesis:

Rafael García Sánchez

Chihuahua, Chih., Junio del 2016.



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

Chihuahua, Chih., a 28 de Junio del 2016.

DICTAMEN DE TITULACIÓN

C. MTRO. FEDERICO JULIAN MANCERA VALENCIA.

P R E S E N T E:

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta institución, y con base en la revisión del documento intitulado: "DESCOLONIZACION DE LAS EPISTEMOLOGIAS LOCALES-REGIONALES DESDE LA PEDAGOGIA SOCIOCULTURAL", a propuesta del **Dr. Rafael García Sánchez**, me es grato comunicarle que su trabajo reúne los requisitos necesarios del reglamento académico del Instituto de Pedagogía Crítica.

Por lo anterior, se otorga a su tesis un dictamen favorable y la autorización correspondiente para ser defendido en la réplica oral de su examen de grado de doctorado.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA SER LIBRES"

DR. RAFAEL GARCÍA SÁNCHEZ
DIRECTOR



ESTADO LIBRE Y SOBERANO
DE CHIHUAHUA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE
"INSTITUTO DE PEDAGOGÍA CRÍTICA"
GLAVE BIPULABOIK
CHIHUAHUA, CHIH.

Agradecimientos

Autenticidad y originalidad es una aspiración y muestra de salud mental. Mostrase tal cual, es sin duda difícil de desarrollar, pues puedes atentar con la inseguridad de los otros. Construir estas características, es una tarea que debe construirse de manera gradual y constante desde la infancia. En ese camino hay muchos obstáculos entre ellos la propia educación formal, que ha logrado con gran éxito desaparecer la creatividad y vacunar a la humanidad de ser auténticos y originales.

Agradezco a quienes debido a su pensamiento crítico-analítico y, principalmente por su actitud humana, creativa y generosa me mostraron la importancia y sentido de los estudios de doctorado: Dr. Sigifredo Esquivel Marín (Universidad Autónoma de Zacatecas), Dr. Jorge Mario Flores Osorio (Universidad Autónoma de Morelos y Centro Latinoamericano de Investigación, Intervención y Atención Psicosocial A.C.), Dr. Rafael García Sánchez (Instituto de Pedagogía Crítica), Dr. Luis Huerta-Charles (New México State University), Dra. Sandra Vega Villareal (Instituto de Pedagogía Crítica), Dra. Romelia Hinojosa Lujan (Instituto de Pedagogía Crítica) y a la Dra. Virginia Tilley-Lubbs (Virginia Polytechnic Institute and State University).

Sí hay algo “tal cual”, original en este trabajo, es debido a otras personas que han compartido conmigo de manera generosa, su crítica, su saber y su vida. La noción de “animus” es producto del pensamiento crítico y profundo de Yaqui Sahagún; el “psique” del niño Daniel Emiliano Mancera Sahagún y la tenacidad de seguir estudiando los “ethos” de Chihuahua a Jimena Mancera González.

Pero la constancia, necesidad y búsqueda de culminación de lo que uno emprende a María Teresa Valencia Bautista.

INDICE	
INTRODUCCION.....	10
CAPÍTULO I. PROLEGÓMENOS DE UNA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO Y SABER O LA EPISTEMOLOGÍA LOCAL-REGIONAL.....	20
I.1. En primera persona: autonarrativa como abrevio a la descolonización en la investigación social	
<i>I.1.1. Autoreflexión extranjera como profesionalista-docente.....</i>	<i>21</i>
<i>A. La descolonización de los saberes y conocimientos.....</i>	<i>33</i>
<i>a. Los saberes tradicionales de campesinos e indígenas en relación.</i>	
<i>b. En la filosofía y pensamiento de origen latinoamericano y euro-norteamericano</i>	
<i>c. Pedagogía sociocultural en la descolonización en la epistemología local</i>	
I.2. Crisis de la modernidad y la posmodernidad ante la Tradición: transdisciplinarietà, el retorno a lo humano y la posibilidad poscolonial.....	41
<i>I.2.1. La modernidad y sus contradicciones internas o contra la tradición.....</i>	<i>41</i>
<i>A. La Modernidad sobre y contra la Tradición.....</i>	<i>43</i>
<i>B. La Modernidad sin Tradición.....</i>	<i>46</i>
<i>C. La Modernidad en Tradición.....</i>	<i>50</i>
<i>C.1. La noción de diversidad: ruptura-continuidad de la posibilidad de la Modernidad-en-Tradición.....</i>	<i>51</i>
<i>C.1.0. Diversidad en el discurso de la biología y la ecología.....</i>	<i>53</i>
<i>C.1.1. La geobiodiversidad mexicana.....</i>	<i>58</i>
<i>C.1.2. Diversidad cultural y Lingüística.....</i>	<i>62</i>
<i>C.1.3. Lenguaje, conocimiento y ecosistemas.....</i>	<i>64</i>
<i>I.2.2. Relativismo y Universalismo: fractura y concatenación de la continuidad de la modernidad-posmodernidad.....</i>	<i>67</i>
<i>A. Lo universal entre lo metodológico (escala), lo epistémico (racionalismo-hipotético-deductivo) y lo biopolítico (el poder sobre la vida).....</i>	<i>68</i>
<i>A.1 Escalas-epistemologías-biopolíticas afirmativas para el desarrollo de los pensamientos en diversidad.</i>	<i>80</i>
<i>B. El debate entre la ética universalista y el relativismo ético; la enunciación de la posibilidad de la transculturalidad.....</i>	<i>86</i>

C. La potencia de la diversidad y lo relativo: de la multiculturalidad a la interculturalidad local-regional.....95

CAPITULO II. LOS CONOCIMIENTOS Y SABERES LOCAL-REGIONALES: SU TRASCENDENCIA EN LA CONCATENACION "CORPUS-PRAXIS-ANIMUS-PSIQUE".....103

II.1. El Saber y el Conocimiento Tradicional entre los fundamentos de la Modernidad-en-Tradición y las Modernidades-en-Colonialidad.....103

II.2. Problematización geopedagógicohistorico epistémico de lo local-regional.....108

II. 3. La posibilidad de la transdisciplina: El diálogo de saberes y la construcción del conocimiento.....113

II. 4. "Praxis"-"Corpus"; base del conocimiento etnocientífico y su análisis crítico.....124

III.4.1. El fragmento Praxis-Corpus.....124

III.4.2. El fragmento Corpus-Praxis.....130

II.4.3. Los saberes y conocimientos tradicionales desde el pensamiento complejo.....132

II. 5. "Animus" - "Psique"; sustento de la espiritualidad compleja de los saberes y conocimientos tradicionales.....138

II. 5.1. El Complejo Animus.....138

II.5.2. El Complejo Psique.....143

II.6. Lo biocultural como patrimonio cultural: integralidad, autorepresentación y transdisciplina del conocimiento y saber local-regional.146

II.6.1. El patrimonio biocultural: análisis crítico y su potencia como epistemología local.....146

II.6.2. El patrimonio cultural como autorepresentación: la potencia del ethos o del complejo transdisciplinario corpus-praxis-animus-psique.....153

II.6.2. El patrimonio cultural inmaterial colectivo y comunitario como potencia del praxis-corpus-animus-psique de los sujetos sociales.....161

CAPITULO III. DESCOLONIZACIÓN DE LAS EPISTEMOLOGÍAS LOCALES-REGIONALES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIOCULTURAL.....169

III. 1. El Pensamiento crítico latinoamericano y la pedagogía sociocultural frente a la opresión de las epistemes locales-regionales por la educación formal.....169

III. 2. El conocimiento local y saberes sometidos vs conocimiento individual solipsista.....174

III.3. Dimensiones interpretativas de la Pedagogía Sociocultural.....177

III.4. El complejo transdisciplinario y transcultural del mawuechi: agroecosistemaforestal-pecuario rarámuri.....187

CONCLUSIONES.....206

REFERENCIAS.....211

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Diversidad de especies de hongos, plantas y animales en el mundo y en México.....60
Cuadro 2. Países con mayor diversidad cultural y biológica.....63
Cuadro 3. Dicotomías del Universalismo-Relativismo..... 78-79
Cuadro 4. Poesía Iwiká (espíritu). Martin Macawi.....141
Cuadro 5. Obras asociadas con sistemas prehispánicos de irrigación por canales en México 190-191

INDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Dimensiones del conocimiento tradicional según Víctor M. Toledo.....127
Imagen 2. Representación de la pedagogía sociocultural de la construcción de saberes indígenas, campesinos o productores rurales, basado en el Modelos de Víctor M. Toledo.....128
Imagen 3. El productor campesino y su escenario productivo según Víctor M. Toledo...129
Imagen 4. Disponibilidad informativa en el sistema Campesino de Conocimiento según Pedro Ortíz.....133
Imagen 5. Clasificación de maíz por rarámuri.....137
Imagen 6. Modelo Pedagógico Nativo de Eva H. Cházaro.....145
Imagen 7. Mawuechi: bosques de encino-pino de la Sierra Tarahumara.....199
Imagen 8 Mawuechi nevado en la Sierra Tarahumara.....200
Imagen 9. Descolonización de las epistemologías locales-regionales a través de la pedagogía sociocultural.....205

INTRODUCCION

Antecedentes, justificación y estrategias metodológicas

Este siglo XXI son tiempos de consolidación de la globalización y supresión de lo heterogéneo, así la protección, conservación, interpretación y estudio de la diversidad y de los patrimonios culturales de cualquier país, región o localidad quedan como acciones superfluas, prácticas en decadencia y también en un importante desafío para la singularidad de la(s) cultura(s) , la(s) educación(es), el(los) conocimiento(s), la(s) epistemología(s) en suma para la pluralidad de los procesos.

La ruptura de lo singular a lo plural de los procesos, tienen implicada una resignificación del impacto de la globalización en los ámbitos de la cultura y de los elementos culturales que le sustentan, otorgando el sentido de diversificación al acceso físico, intelectual y emotivo, a cualquier acción o actividad humana. Como ejemplo, los patrimonios culturales son bienes diversificados y relativos; un bien patrimonial puede ser diferenciado por su significación social a escala local o internacional: puede ser apreciada en forma distinta, tanto por los habitantes de la localidad como de los diferentes visitantes interesados en bienes patrimoniales, que a su parecer pueden ser considerados “exóticos”. El patrimonio cultural es pluralizado, constituyéndose, al mismo tiempo, en un derecho y un privilegio, que conlleva a la responsabilidad de respetar los valores, intereses y manifestaciones de las comunidades anfitrionas y administradoras, así como a la obligación de respetar sus paisajes, su cultura y sus formas de vida. El conjunto de ello se sostiene por una educación informal que da sentido a la continuidad cultural de su *ethos*. Tema, que en la educación formal mexicana está cada vez más lejana y ausente, por su respeto a la globalización y estrategias de homogenización.

No obstante, existen distintos esfuerzos y experiencias de desarrollo comunitario para la conservación, protección y estudio del patrimonio cultural, caracterizados por una escasa sistematización de las experiencias educativas no formales e informales, a pesar de que se alimentan de teorías críticas y diseño de metodologías participativas para el desarrollo comunitario. Visto así, la gestión del desarrollo comunitario a partir de los elementos del

patrimonio cultural, significa mirar hacia adentro, o bien, observar las entrañas de la identidad y de sus saberes; ésta es la seguridad de lo que significa *educar en cultura* y posicionar lo humano, en todo lo que hace para consigo mismo, para su comunidad y su sociedad de quien se sustenta.

Personalmente, resulta fundamental la experiencia gestada en asesorías y dirección de proyectos para la formación de promotores indígenas y campesinos en desarrollo cultural y sustentable, agricultura orgánica, estrategias de conservación de suelo y agua, recursos forestales, y de uso y manejo sustentable de flora y fauna, y el desarrollo de estrategias pedagógicas para la re-apropiación social del patrimonio cultural, principalmente el inmaterial o intangible, que dentro de ello, están los conocimientos y saberes tradicionales que se identifican como *epistemologías locales-regionales*. Es de resaltar cuatro experiencias desarrolladas en diversos contextos socioculturales y ecosistémicos de Chihuahua, mencionando dónde fueron desarrollados, el contexto cultural y ambiental, así como la metodología desarrollada y logros alcanzados (Mancera-Valencia, 2012:75-95)

a. Cultura y manejo sustentable de los recursos culturales de pueblos indios de la Sierra Tarahumara.

Este modelo de desarrollo socio-comunitario se centró en el desarrollo del proyecto “Cultura y manejo Sustentable de los Recursos Naturales de los Pueblos Indios de la Sierra Tarahumara” durante 1994-1995, el cual fue financiado por la subdirección de Investigación del Instituto Nacional Indigenista, en donde uno de sus objetivos principales era la “planeación sustentable del uso y manejo de los recursos naturales en comunidades indígenas rarámuri” a partir de *talleres de autoreflexión comunitaria para la identificación y análisis del sistema de necesidades, de conocimientos tradicionales en agrosistemas y agroforestería y la vinculación que poseen con su cultura*. El proyecto se desarrolló en cinco comunidades indígenas: Nakazorachi del Ejido Sewerachi, Mpio. Guachochi; El Mochomo, Mpio. Guazapares; Bawinocachi, Ejido Panalachi, Mpio. Bocoyna, San Luis Majimachi, también del municipio de Bocoyna. Los logros fueron la planeación territorial comunitaria de sus recursos naturales, la identificación del sistema de necesidades, vinculados a proyectos donde los saberes y conocimientos tradicionales y técnicas

agroforestales permiten una mejor conservación de los recursos culturales y naturales de sus comunidades. (Herrera, et. al.: 1995; Mancera-Valencia: 1998).

a. Educación Patrimonial en el municipio de Allende, Chihuahua

El proyecto se desarrolló entre los años del 2002 al 2004, desde el Centro de Investigación y Docencia (CID), y en coordinación con el Municipio de Allende (Ayuntamiento 2001-2004). En este proyecto participaron promotores y animadores culturales, miembros del cabildo, funcionarios del ayuntamiento y docentes de distintos niveles educativos del municipio y profesoras (es) investigadoras (es) del CID. En el proyecto inicial se consideraba “*la necesidad de vincular la educación con la protección de su patrimonio regional*”, por su parte, la presidencia municipal estaba convencida de mejorar las condiciones educativas de su región y que contribuyera positivamente al desarrollo de la investigación educativa y el de la protección de los recursos culturales de Allende. Los ejes conductores de tipo pedagógico y sociocultural dieron sentido y rumbo al proyecto de educación patrimonial residieron en que:

- i. Lo pedagógico tuviera un sustento y contenido regional,
- ii. Partiera de las condiciones culturales locales,
- iii. Incluyera las necesidades del desarrollo regional,
- iv. Lo educativo tuviera un papel preponderante,
- v. Que no descuidara los intereses estatales y nacionales de este aspecto, y;
- vi. Que fuera incluyente, predominando la participación del colectivo.

Así, los objetivos del proyecto se definieron de acuerdo *a las necesidades y percepciones que encontraron los habitantes de Allende respecto a su patrimonio cultural*. Por su parte, las estrategias metodológicas seleccionadas, como la investigación acción-participativa, se consensaron con los participantes-investigadores. Esta propuesta fue considerada como un modelo de intervención pedagógica y educativa con la participación de ciudadanos del municipio de Allende, se identificó el “Objetivo General: Elaborar un programa de intervención educativa que apoye la construcción de conocimientos y actitudes de reconocimiento al patrimonio cultural que contribuya al desarrollo humano sostenido de los habitantes del municipio de Allende a través de una metodología participativa que

involucre a los sujetos sociales locales.” Los logros de este proyecto fueron la publicación y reproducción de dos materiales para educación primaria: libro para niños y niñas de 3ª año y una guía del maestro, en el que se manifiestan los compromisos pedagógicos, de aprendizajes y de construcción de estrategias de docencia para la conservación del patrimonio natural, tangible e intangible del municipio de Allende. Así, el eje del conocimiento y de aprendizaje fue el patrimonio cultural local. No las ciencias ni los principios curriculares oficiales. (Mancera-Valencia, F., et al. 2004a, 2004b; Romero y Amador, 2007)

b. Análisis del sistema de necesidades y autodiagnóstico socio ambiental y cultural del Ejido Nuevo Lajitas y su área de Influencia en el área de Protección de Flora y Fauna, “Cañón de Santa Elena”

Este estudio se desarrolló durante el año del 2003, en el marco del Programa de Desarrollo Regional Sustentable (PODERS), para el ejido de Nuevo Lajitas y su zona de influencia del Área de Protección de Flora y Fauna “Cañón de Santa Elena”, municipio de Manuel Benavides, Chihuahua, que impulsa la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (CONAP), de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales del gobierno federal mexicano. En este estudio se realizaron tres componentes:

- i. Diagnóstico socioeconómico y ambiental:
- ii. Estudio del sistema de necesidades;
- iii. Propuesta preliminar del Programa de Desarrollo Comunitario Sustentable.

Desde los términos de referencia que plantea la CONAP y la SEMARNAT, estos estudios siguen planteándose desde una perspectiva clásica de diagnóstico, por lo que se replanteó la propuesta como autodiagnóstico comunitario con el fin de identificar el sistema de necesidades que poseen los pobladores del ejido de Nuevo Lajitas (ubicados en un ecosistema de semidesierto) en relación a un área protegida. Asimismo, dicho estudio de sistema de necesidades implicaba un trabajo etnológico que permitiera comprender e identificar los elementos culturales que componen estas poblaciones mestizas marginadas del norte de México, es decir, se identificaron los elementos culturales: de índole material, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos (Bonfil: 1991).

Uno de los logros más importantes fue la elaboración de la cartografía comunitaria de los recursos culturales y naturales. Y con ello, la necesidad de ofrecer propuestas de ordenamiento territorial de *sus sistema de necesidades* que conlleven prácticas culturales y productivas anuales. El análisis de sistema de necesidades se realizó para dos momentos históricos, antes y después de creada el Área Natural Protegida. Esto permitió considerar de manera definitiva la utilidad, interpretativa de esta propuesta metodológica, para el desarrollo holístico de las comunidades. (Mancera-Valencia y Loya: 2010)

d. Planes de Manejo para la protección del patrimonio cultural

En los últimos diez años, la necesidad de involucrar a las poblaciones campesinas e indígenas en la conservación y protección del patrimonio cultural arqueológico, paleontológico y monumental (casas, templos, misiones), así como elementos del orden documental (archivos, fotografías, etc.), trajo consigo el desarrollo de Planes de Manejo que permiten dar una certeza social y administrativa del uso, manejo, conservación y protección de los bienes culturales colectivos y que se consideran prioritarios para la nación. Por eso se comprende que para la intervención social en estos contextos, se requiere de la aprobación, como sucede con las Áreas Naturales Protegidas, de las autoridades federales, que para el caso, es el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

En este sentido se trabajó en el diseño de talleres de autodiagnóstico, utilizando algunas herramientas derivadas de la Planeación Estratégica, que las ciencias económico administrativas han difundido y aplicado para múltiples procesos de gestión para la administración pública y privada. En concreto, se utilizó el análisis F.O.D.A, que consiste en reunir información tanto del entorno como de la propia organización, institución o empresa. Para nuestro interés, es la comunidad, que convive con el patrimonio cultural. Su objetivo fue lograr la mejor relación entre las tendencias e intereses que se perciben en lo externo y en lo interno de la comunidad en relación al patrimonio de interés, y el potencial propio en el interior de la comunidad.

Es importante aclarar que los factores externos son las Oportunidades y las Amenazas; y los valores internos las Fortalezas y las Debilidades. Palabras que componen la abreviatura F.O.D.A. En este sentido, se desarrolló un proceso de planeación estratégica con dos fines:

- i. Incrementar las fortalezas, aprovechar la oportunidad que significa convivir con el patrimonio cultural nacional, y;
- ii. Disminuir las debilidades y minimizar el impacto de las amenazas que puedan influir negativamente en la conservación y protección de la herencia cultural.

La aplicación de este instrumento, vinculado al desarrollo de la cartografía comunitaria y el análisis de sistema de necesidades, permite la identificación de estrategias, acciones, actividades y responsabilidades colectivas para atender las amenazas y las debilidades. Esto es un proceso educativo con aprendizajes significativos muy enriquecedores entre operadores de los sitios, promotores culturales, investigadores y, obviamente, los campesinos o indígenas, que frecuentan y observan cotidianamente el patrimonio cultural.

En concreto, se han desarrollado planes de manejo en sitios: “El Arenal” ubicado en el Bolsón de Mapimí, municipio de Jiménez, y que posee una gran diversidad en patrimonio paleontológico y arqueológico (ICHICULT, 2010). Los sitios históricos de Valle de Allende, Santa Bárbara y El Carrizal, municipio de Villa Ahumada, que pertenecen al Camino Real de Tierra Adentro, hoy itinerario cultural, considerado Patrimonio Cultural de la Humanidad. Los sitios arqueológicos de Paquimé, y de las Casas Acahuatl ubicados en el “Cañón del Embudo” municipio de Madera (INAH, 2010) y en la “Cueva de la Olla, ubicado en el Municipio de Casas Grandes (INAH, 2011).

Considero todas estas experiencias como modelos de intervención educativa y comunitaria, que cada vez más se han logrado sistematizar como un proceso social de aprendizaje y enseñanza no formal, donde el objeto de estudio fue el desarrollo cultural y la sustentabilidad ambiental comunitaria. De esta forma se gestó el desarrollo y el reconocimiento de una pedagogía sociocultural, cuya base es el patrimonio cultural inmaterial-material de las epistemologías locales-regionales.

La (s) pedagogía (s) sociocultural (es) es (son) producto de las contradicciones establecidas entre esas experiencias y el conocimiento occidental -generado por la educación occidental- y surge de la necesaria recuperación de *los conocimientos y saberes locales-regionales* gestados en las culturas marginales campesinas e indígenas. Lo anterior es relevante porque se suele desdeñar y escamotear desde la investigación educativa y la educación formal estas prácticas, entre ello porque forma parte de la neocolonización epistemológica y, asimismo, ontológica y sociocultural.

En los últimos diez y seis años, la discusión sobre descolonización o decolonialidad del conocimiento en América Latina -y de otros países que han vivido la hegemonía occidental- está tomando importancia, ya que múltiples saberes, conocimientos y epistemes surgidos en las clases populares, campesinos o indígenas, o bien otros saberes sometidos, contienen diversas respuestas que la ciencia occidental no ha podido dar. La principal crítica a este ámbito del conocimiento es su “pragmaticidad”. De igual forma la escasa o nula taxonomía y sistematización de dicho conocimiento, hace que esté por debajo de los estándares de competitividad y calidad, que requiere la educación oficial, para ser integrada al curriculum.

A pesar de ello, han surgido iniciativas que dan lugar a estas nuevas formas de conocimiento (epistemes). Para el caso de México, podemos citar que la página www.compartidosaberes.org, posibilita compartir, conocer y difundir la diversidad de la *etnociencia*. Por su parte, la Academia Mexicana de Ciencias y el Seminario de Investigación sobre Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural de la UNAM, impulsaron el desarrollo de un proyecto de investigación, financiado por el CONACyT, llamado “Conservación, protección, aprovechamiento social y desarrollo de los conocimientos y recursos tradicionales en México”¹.

¹ En el 2009 la UNAM da a conocer la creación del Seminario de Investigación sobre Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural, cuyos proyectos de investigación tendrán la intención de promover los estudios interdisciplinarios e impulsar la investigación de las disciplinas académicas que aborden los diferentes aspectos filosóficos, económicos, políticos, culturales, epistemológicos, éticos y jurídicos de la generación, distribución, apropiación y aplicación del conocimiento en beneficio de la sociedad, presentando especial atención a la diversidad cultural de México. Su página: <http://www.sociedadconocimiento.unam.mx>, posee tres ligas: www.compartidosaberes.org, el Portal Mexicano de Conocimientos Tradicionales y la Biblioteca de la Medicina Tradicional Mexicana. A esta fecha, junio del 2016, estos portales siguen anunciados pero no están en funcionamiento. Hasta hace un año, los portales tenían una función de comunicar múltiples saberes y conocimientos tradicionales de México

Por otra parte, en la reciente convocatoria del Congreso Internacional de Pueblos Indígenas en América Latina² (www.congresopueblosindigenas.org), es notable que en la diversidad de simposios existentes se encuentren múltiples temáticas. Por ejemplo, en la mesa de Educación, existen los simposios: “*Diálogo de saberes en la escuela: enseñanza de las ciencias y el reconocimiento de la diversidad cultural*”, “*Epistemologías y humanidades de pueblos originarios en la educación formal del siglo XXI*”, “*Conocimientos indígenas y educación superior indígena. Perspectivas interculturales*”; por su parte en la mesa de Estudios poscoloniales se presentan los simposios: “*Epistemologías y metodologías desde los pueblos originarios: retos y avances*”, “*Epistemologías indígenas contemporáneas*”³, “*Historias, colonialismos y epistemologías: debates comparativos desde pueblos originarios*”.

También es de reconocerse la importancia que tiene la iniciativa del Centro Universitario AGRUCO (Agroecología Universidad Cochabamba, www.agruco.org) (Bolivia) con la oferta del primer Programa de Doctorado en “Diálogo de Saberes, Agroecología y Nuevos Paradigmas de las Ciencias y el Desarrollo”, en donde se privilegia la episteme local para la construcción de opciones del desarrollo local.

Resulta importante abundar en las discusiones que contribuyan al análisis transdisciplinario de las epistemes locales, que como saberes sometidos están en la posición de liberación. En este sentido se han retomado las aportaciones del pensamiento crítico latinoamericano, iberoamericano y euronorteamericano en diferentes disciplinas de la filosofía, antropología, geografía, pedagogía y psicología. La intención es dar fortaleza y defensa de *las*

² Ciudad de Oaxaca, del 28 al 31 de Octubre del 2013. Organizado por la Academia de Ciencias Mexicana, el CIESAS, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Méx.; *Universida de Federal Fluminense*, Brasil; Universidad de La Frontera, Chile; El Colegio de Michoacán, A.C. Méx.; *The Teresa Lozano Long Institute of Latin American Studies*, Universidad of Texas at Austin, EUA; Colegio Profesional de Antropólogos región Lima, Perú; Universidad de Buenos Aires, Argentina; Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, Méx.; CIESAS- Sureste, Méx.; *The Institute for the study of the Americas*, *The University of North Carolina* en Chapel Hill, EUA; El Colegio Mexiquense, A.C., Méx.; Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Méx.; Universidad de Cartagena, Colombia; CIESAS- Pacífico Sur, Méx.; El Colegio de Sonora, Méx.

³ Quien suscribe presentó en este simposio el trabajo titulado: “Teoría crítica latinoamericana y epistemología local: Consideraciones teóricas en la descolonización del patrimonio inmaterial de los saberes indígenas y campesinos”.

epistemologías locales-regionales, que hoy en día siguen estando presentes en múltiples áreas del conocimiento y del quehacer humano por la sobrevivencia.

Así definimos que el **objeto de estudio** de la presente tesis es: *los saberes y conocimientos tradicionales, como problema educativo latinoamericano, se convierten en el fundamento epistémico de la pedagogía (s) sociocultural (es), al mismo tiempo en que se constituye en una estrategia interdisciplinaria y transdisciplinaria para descolonización, recuperación y valorización de los saberes y conocimientos tradicionales.*

Por lo anterior, el **objetivo general** es: *Analizar interdisciplinariamente el papel de la epistemología local-regional como fundamento de la (s) pedagogía (s) sociocultural (es), así como la estrategia de descolonización y reposicionamiento de los saberes y conocimientos tradicionales.*

La defensa de esta tesis está encaminada al tratamiento de los siguientes objetivos particulares, los cuales se identifican en los capítulos en que son desarrollados.

- 1.- La ruptura con la epistemología clásica, por lo que implica asumir la crisis de la modernidad y de vigilar la condición posmoderna colonialista; en contraposición con la potencia de la condición posmoderna progresista y de liberación de las epistemologías locales-regionales. **Ver Capítulos I y II.**
- 2.- La superación del encasillamiento disciplina-gremio-epistemología clásica en que se agrupa toda la educación formal, donde el eje de discusión es la epistemología local-regional y pedagogía sociocultural y geopolítica del conocimiento. **Ver Capítulo I y II**
- 3.- Sustentar epistémicamente, que la pedagogía sociocultural tiene su potencia multi, inter y transdisciplinaria en los saberes y conocimiento tradicionales. **Ver Capítulo II.**
- 4.- Argumentación crítica de que los saberes y conocimiento tradicionales son epistemes locales-regionales, y son patrimonio cultural inmaterial, por tanto, existen derechos culturales, de autoría y propiedad colectiva. **Ver Capítulo II.**
- 5.- Dilucidar casos de la *praxis-corpus-psyche-animus* de los conocimientos y saberes tradicionales como potencia inter y transdisciplinaria. **Ver Capítulo III.**

Por otra parte, las *estrategias metodológicas* desarrolladas fueron:

- a. La argumentación filosófica y epistemológica de los conocimientos y saberes tradicionales como fundamento epistémico de la pedagogía sociocultural.
- b. El análisis del debate Modernidad-Tradición, así como su desglose del análisis del relativismo-universalismo, su raíz crítica de la diversidad.
- c. La recuperación de diversos pensamientos latinoamericanos de orden multidisciplinario y crítico interpretativo, para el debate de la epistemología local-regional y su condición multi, inter y transdisciplinario.
- d. El análisis documental discursivo de la relación entre cultura, educación y patrimonio biocultural en relación a los saberes y conocimientos locales-regionales.
- e. El desarrollo y sistematización de conocimientos y saberes locales, como patrimonio cultural inmaterial, como estructura epistémica local-regional donde la *praxis-corpus-psyche-animus* es potencia en transdisciplinariedad. Específicamente de los conocimientos agroecosistémicos y culturales rarámuri del *mawuechi*, el cual tiene un sustento de trabajo de campo, así como de publicaciones específicas del sustentante de esta tesis.

CAPÍTULO I. PROLEGÓMENOS DE UNA TEORÍA DEL SABER LOCAL O EPISTEMOLOGÍA LOCAL.

1.1. En primera persona: narrativa como abrevio a la descolonización en la investigación social.

La identidad surge en relación al otro. Ser externalidad, extranjero en la interioridad cultural de otra distinta a la propia, hace la reflexión ontológica, y con ello, el cambio consigo mismo. La narrativa se ha convertido en la forma comprensiva con que la historia de vida da “orden” particular a los sentidos y significados del quehacer, a la labor, a los oficios. La narrativa en las ciencias sociales es reciente, “experimental”. No así en las humanidades. Traer dicha experiencia es parte de la necesaria conversión académica y del desarrollo del pensamiento en lo social y en lo político. La inclusión de la narrativa a los “objetos de estudio” está creciendo, abriendo paso y rompiendo estructuras epistemológicas para dejar el objeto y retornar al sujeto, que vive y narra en su discurso “oficial y aceptado” dentro de su labor de está científica, política, de servicio.

Por ello, la gestación de tradición narrativa de quienes hacemos ciencias sociales que estaremos iniciando o reiniciando la identidad, la cual está cada vez más en contradicción y, hasta incongruente con lo contemporáneo. Roberto Sánchez Benítez (2011:74) “parafraseando una famosa sentencia de Ludwig Wittgenstein”, afirma que “los límites de nuestras tradiciones narrativas son los límites de nuestra identidad”. Bajo esta perspectiva, la memoria (proceso de la experiencia geohistórica personal) se convierte en un acontecimiento narrativo, literario, lingüístico. Asistimos entonces, a varias “narrativas del yo” fundamentadas en su experiencia, su diario vivir, pero también, en el legado cultural al que se vincula y permite su acceso. De esta suerte, comprender la estructura de las narraciones es comprender al mismo tiempo los límites y potencialidades de la comprensión histórica de sí mismo, de los sujetos.

Los sujetos sociales que acometemos la realidad desde lo académico, mantenemos -o deberíamos de mantener- una constante contradicción con la sociedad que estudiamos, ya que, la realidad en que desarrollamos nuestra vidas se nos muestra tal cual, sin embargo, como cualquier otro ser humano construimos y devenimos de representaciones e

imaginarios sociales. Dicho de otra forma, nuestra condición cultural, de género, nuestro lenguaje y construcción socioeconómica, definen nuestro compromiso con la propia sociedad, marcando nuestra propia narrativa y conciencia histórica. De tal forma que nuestro compromiso es enfrentarnos con nuestras construcciones sociales y la objetividad. Así lo subjetivo, la intersubjetividad, la objetividad se enfrentan, por lo que requerimos involucrarnos metodológicamente en el “giro hermenéutico. Este “giro” ha posibilitado, por medio de la investigación biográfica y narrativa, una búsqueda de salud mental de los académicos donde su mundo es la educación y otros recortes de la realidad como la salud, el medio ambiente, la ciencia, la cultura, el desarrollo, la economía, entre otros. El “giro hermenéutico”, exige criterios de crisis y de crítica, superando el contraste epistemológico establecido entre objetividad y subjetividad, para basarse en las “evidencias originarias del mundo de la vida” (Bolívar, 2002: 6). En el “mundo de la vida” se gestan *otras educaciones* en el que se desarrollan y gestan pedagogías socioculturales diversas.

Desde la investigación biográfica y narrativa, Antonio Bolívar Botía (op.cit.) dice que:

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico formal. “El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas”. (Bruner 1988: 27, citado por Bolívar, 2002:6)

Por eso la iniciativa de esta premisa biográfico-narrativa que permite comprender intersubjetivamente del porqué este estudio empieza por “*de nobis ipsis loquemur*” (*sobre nosotros mismos hablamos*) y no “*de nobis ipsis silemus*” (*sobre nosotros mismos callamos*) (Bolívar, 2002), ya que permita dejar de ser actores con un guion definido por la modernidad y pasemos a un **sujeto social** construido por nuestras decisiones socioculturales y políticas, comprometidas desde nuestro discurso y quehacer.

1.1.1. Autorreflexión extranjera como profesionista-docente

Encontrarme como extranjero en el septentrión mexicano, en Chihuahua, en el desierto, “agilizó” mi formación académica en los últimos quince años. No así cuando viví en la Sierra Tarahumara.

“La Sierra”, reestructuró mi formación humana, sensibilizó y cuestionó la academia. Tiró al suelo cualquier forma de soberbia occidental. Asunto de no poco impacto personal. Cambiar el mundo urbano-universitario (IIE-UNAM-DF⁴) del que venía, por el mundo rural-indígena, posibilitó la definitiva de estar con la otredad, desde lo epistemológico y desde lo que implica su reconocimiento, tanto al uso y manejo de sus recursos naturales, como al control de sus elementos culturales propios.

Gesté mi construcción de conocimiento étnico desde los ámbitos de la investigación acción-participativa, y así desarrollé la mayor parte de la investigación social; empezando con comunidades étnicas náhuatl del estado de Guerrero (1984-1989) y posteriormente con el pueblo Rarámuri y O’dami, de la Sierra Tarahumara (1990-2010). De esta manera encontré y reconocí la multiculturalidad nacional. La interculturalidad fue un sensible desafío interpersonal y social.

Personalmente, la dimensión de la complicación intercultural se manifestó cuando encontré actitudes xenofóbicas de la población mestiza y criolla de los habitantes de la ciudad de Chihuahua, al notar mi acento y vestimenta “chilanga”. Lo cual, no ha dejado de manifestarse en los ámbitos de la vida cotidiana y académica. Tales actitudes las comprendo ahora. Proviene de la representación social e histórica que poseen los “norteños” de la gente del “sur”, las cuales están alimentadas y ubicadas en el centralismo financiero, político, educativo, cultural, científico y de los servicios públicos en general, que como privilegio se han concentrado en la Ciudad de México.

Así, la provincia, la periferia septentrional, desarrolló por su posición geográfica, en relación con los EUA y la distancia del centro político y económico de México; procesos económicos distintos (concernidos en la ganadería, minería, los bosques y la manufactura), que generaron con oligarquías locales y regionales poderosas, un avance “independiente”, casi soberano, pero enfrentado por el movimiento social revolucionario de 1910, que reclamó, no sólo diferenciándose del sur, ejidos y comunidades, sino también propiedad privada y colonias.

⁴ Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Autónoma de México, ubicado en el Distrito Federal, México.

No había percibido la actitud xenofóbica en ninguna otra parte del país, a pesar de haber conocido y trabajado en otras regiones del sur de la república como Guerrero, Puebla, Michoacán y Quintana Roo. Fue en este territorio tan extenso, donde aún las poblaciones tenían, en la década de los 90's del siglo XX, una posición “*insular*”, de cierta “autosuficiencia” cultural y política. Era común, en esa década, que las familias, parientes y amigos se reconocieran en las calles y avenidas, pitando la bocina del vehículo; las visitas vespertinas resultaban comunes; la cocina del sur resultaba desconocida: los tacos “al pastor”, “de trompo o alambre”. El dominio del “burrito”, “el montado” y la hamburguesa “chihuahuenuizada” eran contundentes.

Asimismo, en ese ambiente de “cortesía y bienvenida” al extranjero, las ciencias sociales se encontraban en una dilatada promoción y formación. El pensamiento social y humanista en el septentrión mostró en su sociedad frecuentes resistencias y represiones. En los años 30, específicamente con la educación socialista gestada desde el centro de la república por parte de la política educativa del Gral. Lázaro Cárdenas y del Lic. Narciso Bassols, presentó serias resistencias de padres de familia, de la clase política y la oligarquía regional. Durante los años 50 y 60, la crisis social y económica recrudece los problemas sociales, en la Sierra Madre Occidental emerge un movimiento campesino y magisterial contra la oligarquía regional maderera: ante la toma de cuartel militar regional, el Estado mexicano reprime el movimiento de manera brutal y sangrienta, recordándose este hecho como el “Asalto al Cuartel Madera”. Con la represión al movimiento social de Ciudad Madera del día 23 septiembre 1965, se fractura el desarrollo del pensamiento y la educación con bases teóricas sociales y a partir de ese momento, las ciencias sociales queda sólo en manos de las Escuelas Normales Rurales y de la Educación Agraria, liderada por la Escuela Superior de Agricultura “Hermanos Escobar”.

La Escuela Normal Rural de Saláices, de población estudiantil masculina, desaparece con muchas resistencias en la década de los 70 del siglo XX. Por el contrario, la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” de Saucillo, de población femenina, perdura y resiste la formación y organización estudiantil con la ideología marxista latinoamericana. Por su parte, en Ciudad Juárez con la fundación de la Escuela Particular de Agricultura (1906-1956), la cual después cambio su nombre a Escuela Superior de Agricultura

“Hermanos Escobar” (1957-1993) (ESAHE), se reconoció como una de las mejores escuelas de agricultura a nivel nacional y de América Latina, superada únicamente por la Universidad Autónoma de Chapingo. La ESAHE resistió muchos embates del estado Mexicano ante los movimientos de huelga estudiantil y de maestros, por la mejoría de sus instalaciones, la educación en general y “del trato en la atención para los alumnos” (Rincones, s/f) locales y externos a la región de la frontera. La Escuela de Agricultura cultivó el análisis social, económico y político de la situación agraria y del campesinado del norte de México.

Tal vez por ello, la población rural de Chihuahua sea el grupo social que presenta continuos movimientos sociales combativos e innovadores, como es “El Barzón” o el Frente Democrático Campesino.

A no ser por estas últimas referencias podemos decir, hasta hace 25 años, que se germinaron los principales programas formativos y de investigación histórica, social, educativa y antropológica, a saber: ENAH-Chihuahua (1990) (hoy Escuela Nacional de Antropología e Historia del Norte de México, ENAHNM), el Centro de Estudios Históricos y Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (1992) (UACJ, anteriormente Unidad⁵), Centro de Investigación y Docencia (1994), Centro de Estudios de Postgrado de la Secretaría de Educación y Cultura (1994) (SEC), Colegio de la Frontera Norte-Ciudad Juárez (2000) (COLEF), Centro de Investigación y Desarrollo (CIAD-Ciudad Cuauhtémoc) (2003), diplomados y especialidades en estudios de género en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Chihuahua), en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), la UACJ y la Universidad Iberoamericana (2002); diplomados en historia, patrimonio cultural y gestión cultural en coordinación con la ENAH-Chihuahua, el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH-Chihuahua) y el Instituto Chihuahuense de la Cultura, (ICHICULT) (2005), respectivamente. La licenciatura y maestría en historia y el doctorado en ciencias sociales (entre la UACJ y la UAM-Ixtapalapa) (1999-2000); la maestría en antropología social (2003) en convenio con el CIESAS y las licenciaturas de lingüística, arqueología, antropología física en la ENAHNM (2012); la creación de El Colegio de Chihuahua (2010) (organismo descentralizado del gobierno del Estado de Chihuahua), seis

⁵ Esta área de extensión del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) de la UACH, fue cerrada en el mes de Julio del 2014, y con ello se cerró la maestría en historia en la capital del Estado.

doctorados en educación, promovidos por la educación superior pública y privada: Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPENECH) y el Centro de Investigación y Docencia (CID) y en las privadas: el Instituto de Pedagogía Crítica, A.C. (2009) con maestría y doctorado en pedagogía con fundamentos contemporáneos del pensamiento y teoría crítica latinoamericana y euronorteamericana, la Universidad de Durango (2010) y el Centro de Estudios Superiores Mundo Nuevo (2012). Un doctorado en ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2005) y finalmente, previo a todos los anteriores, está la Escuela de Trabajo Social surgida a finales de los años 50, y la ya citada Escuela Superior de Agricultura “Hermanos Escobar”.

Para esta cronología de las ciencias sociales en Chihuahua, se suman los esfuerzos de las humanidades y las artes, que de manera discreta se mantuvieron desde los años 50, resistiendo los deficientes presupuestos y la incompreensión e ignorancia de funcionarios educativos. Por el contrario, las profesiones universitarias de corte administrativo, tecnológico e ingenieril tuvieron un gran impulso. Por lo anterior, se puede comprender que es reciente la formación de generaciones con conciencia crítica, de interpelación e interpretación social.

De esta forma, la xenofobia puede comprenderse mejor en su contexto, cuando en el Estado son recientes los esfuerzos de generación, aplicación y transformación del conocimiento que se tiene de sus propias sociedades y culturas. No obstante, ese centralismo y concentración de servicios mencionado líneas arriba, que tanto se critica en el norte se repite con la ciudad de Chihuahua. Es decir, no sólo hay que reconocer el centralismo del D.F. sino también de la capital del estado. Que quede claro, desde este momento Ciudad Juárez, era y es hoy, otro Chihuahua. No es la capital, es la frontera y convive con la política y vida cotidiana con el Paso-Texas-USA, más no con la ciudad de Chihuahua. Podría decirse que es otra centralidad, sí, pero dentro de la franja fronteriza. Ciudad Juárez es el atractor no sólo de “shihuahuítas”⁶, sino de otros mexicanos provenientes de Torreón, Veracruz, de indígenas zapotecos, mazahuas, huicholes, rarámuri, entre otros.

⁶ La diversidad lingüística del español norteño mexicano es singular en el estado de Chihuahua. Según el poliglota, poeta y ensayista Enrique Servín Herrera, el uso de “*sh*” en la pronunciación de la conjunción “ch”, proviene de la tradición

Tal vez por esa condición geográfica y cultural, Ciudad Juárez ha sido más cosmopolita. Incluso en este municipio se impulsó la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, con un amplio interés en el desarrollo de las ciencias sociales y humanidades, contrario a la universidad estatal.

La actitud xenofóbica y paternalista, que aún se encuentra en esta sociedad norteña, se exterioriza con su manera de relacionarse con la población étnica regional; pues son “nuestros indígenas tarahumares”, “nuestra raza indígena tarahumar”, “nuestros indígenas” e incluso con las formas paternalistas de *resolver sus problemas*. El nacionalismo y regionalismo identifica a los norteños, quizás por ser los primeros en enfrentar y resistir espacialmente y culturalmente la ideología, consumismo y estilo de vida norteamericana. El cristianismo los conduce al humanismo, como si se buscara la absolución del pasado etnofóbico. En Chihuahua, como en ningún otro estado de la república se persiguió y asesinó, con sustento jurídico, a las etnias locales a finales del siglo XIX.

La etnia *apeche chiricahua*, se exterminó en el territorio. La oligarquía tuvo justificada su acción y su comportamiento etnocida, en tanto que atentó con la propiedad privada, y esta conciencia se expandió a las poblaciones rurales y urbanas de la época.

En el Estado hay una clara conciencia multicultural, pero es inconsciente y repelente a la posibilidad de la interculturalidad. Dicho de otra forma, hay por lo menos desde el siglo XIX y del XX, una experiencia de observar y establecer relaciones económicas, sociales y políticas con otros grupos sociales y étnicos de la república mexicana, por el necesario tránsito del Camino Real de Tierra Adentro al Paso del Norte. Pero eso no implica una posibilidad de interculturalidad. Será ésta reconocida mientras sea euro-norteamericana, pero sí es sureña o indígena mexicana, puede ser “aceptada” en la coexistencia, pero están las diferencias físicas y culturales, convirtiéndose en una especie de chauvinismo negativo. No obstante, la interculturalidad se refleja y está presente en diferentes formas e interiorizadas en la vida cotidiana y cultural del chihuahuense.

española vasca, cuya influencia se ubica en la región central del estado; por lo que es notable la pronunciación de este vocablo a nivel nacional. Por lo que podemos escuchar la interculturalidad lingüística en el estado una oración, que con fines de apreciar este vocablo la transcribimos aquí “*en shihuahua se vende el shile shilaca a osho oshenta, en wuashoshi también*”.

La discusión de la interculturalidad en los últimos veinte años se desarrolla erróneamente como utopía, no obstante, se busca en el marco de la equidad y la pluralidad en los derechos culturales y humanos, por eso se discute dicha noción en el sector de la educación, la salud, la política y en el medio ambiente.

Sería de esperarse que con la educación formal, el multiculturalismo y la interculturalidad transitaría e integraría de manera lenta, pero de forma contundente, en toda la sociedad mexicana. Que con la educación oficial podría enfrentarse y reflexionar de manera clara y objetiva, el problema de la xenofobia regional y la comprensión y tolerancia al diferente, por lo menos bajo nociones de equidad y pluralidad ante la multi e interculturalidad regional. Con todo, queda claro que esto no será así mientras la educación básica nacional y por consiguiente, la regional, se mantenga con principios de homogenización y con claros intereses de incremento en la formación e investigación tecnológica, y se disminuya el presupuesto en el área de las humanidades y ciencias sociales.

Hasta hace diez años se discute la posible filosofía intercultural que pueda sobreponer, y al mismo tiempo interpelar, respetar y reconocer otros pensamientos, reflexiones y procedimientos epistemológicos que estén más allá de los modelos occidentales. Esta posibilidad, de origen latinoamericano, afirma que la interculturalidad es práctica, que surge un “*saber para hacer la realidad*”. Por lo tanto, la posibilidad de educar en la interculturalidad no es una acción y “competencia” de la educación formal, es un proceso de las culturas que se suceden en las fronteras de los sujetos-individuos, de los sujetos-colectivos, que de manera compleja es del sujeto individuo-colectivo, que finalmente es sujeto cultural y *geohistórico* que cohabita con otros sujetos, de géneros distintos, de diferentes procedencias económicas, políticas y socioculturales: “la interculturalidad tiene una dimensión que se manifiesta intraculturalmente como ejercicio práctico y teórico, de vida y de interpretación, de la propia cultura (...)” (Fornet-Bentancourt, 2009:641).

El tema de la educación estuvo siempre presente, no sólo desde mi experiencia personal en el aula y los sistemas escolares formales⁷, sino también y primordialmente, desde el ámbito del desarrollo rural campesino e indígena. Me es necesario acentuar que en este último

⁷ Desde 1985 realicé actividades docentes en la educación formal en el área disciplinaria de la geografía para educación privada en secundaria y media superior. En educación superior, de nivel licenciatura, en áreas formativas de geografía, ciencias políticas, antropología, arqueología, gastronomía, artes, educación y ciencias de la salud.

contexto se requiere una posición de apertura, en los ámbitos epistemológicos, metodológicos, ontológicos y humanos. Aquí no es posible entrar con la soberbia científica, universitaria o ciudadana. En el territorio rural, es imprescindible despojarse de ese ropaje o postura centralista, neocolonizadora y occidental.

En realidad, tuve que retornar a la educación informal y no formal, aquella que te ofrece la familia, la vida cotidiana que define las relaciones sociales, los principios éticos y de actitud empática con la gente, por lo que la *pedagogía que se buscaba fue de tipo sociocultural, donde la enseñanza parte del contexto, de lo concreto, desde los saberes y conocimientos desarrollados para atender problemas que el sistema de necesidades del orden individual y colectivo, se gestan y desarrollan de forma cotidiana, sorpresiva y creativa*. Pero este tipo de pedagogía no la encontré -ni se encuentra en la actualidad- en los contenidos formativos profesionales de la educación formal.

En las instituciones formadoras de docentes, donde busqué y no encontré la posibilidad de hallar o desarrollar una *pedagogía sociocultural*, se gesta otro tipo de intereses y estudios. En el Estado de Chihuahua, la mayoría de la *formación y profesionalización en educación* está centrada al ámbito de la educación básica (inicial, preescolar y secundaria) y superior⁸.

Debido a la posición de ser profesionista universitario y de laborar en el sistema de educación superior para la profesionalización de docentes de educación básica, se identificó una importante discusión y especie de revanchismo, existente entre los *docentes-profesionistas* y los *profesores-normalistas*, es decir, el asunto de que los maestros normalistas son mejores que los egresados de las universidades, o viceversa. Entre otras posibilidades, el origen de la querrela proviene de la perspectiva y rigurosidad de la epistemología clásica.

Por un lado, las (os) universitarias (os) tienen una formación disciplinaria específica (matemáticas, filosofía, física, historia, biología, ingenierías, antropología, geografía, psicología, pedagogía, sociología, entre otras), obtenida tanto en una universidad autónoma y pública o bien privada, por lo que obtienen una categoría o etiqueta epistémica y teórica

⁸ Son la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y la actual Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, quienes ofrecen posgrados en educación, principalmente para los docentes de educación superior que laboran en las propias universidades. La educación media superior aún no posee en específico ofertas “profesionalizantes”.

científica "bien formada" y, además, son profesionistas que ofrecen servicios públicos o privados, y que bien pueden ejercer la docencia⁹ a nivel secundaria, medio superior y superior.

Por su parte, los profesores normalistas, se suele ostentar que son más “empíricos”, pues su experiencia docente se construye a través de la relación con diversas problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje que se desarrollan en diversos ambientes educativos de la educación básica y, sin duda, con el tiempo, estos conocimientos logran ampliarse en función de diferentes ensayos y errores, confirmando la eficacia de diversos métodos didácticos que pueden resultar significativos y exitosos en la vida profesional del profesorado. Los normalistas son profesionistas surgidos del servicio público educativo, donde el gobierno en turno¹⁰ define los contenidos y los modelos educativos con el que serán formados. Así, el profesorado podrá impartir clases en la educación oficial nacional, es decir, en los niveles de preescolar, primaria o secundaria, y en función de los planes y programas curriculares que defina el gobierno mexicano en turno. Poseen un manejo suficiente de pedagogía y psicología, de contenidos básicos y específicos disciplinarios. También de un insuperable dominio de técnicas didácticas que permite posibilitar en el alumnado aprendizajes de diversos contenidos, que como ya lo mencioné, son definidos por el gobierno federal.

Por su dominio “empírico” y didáctico, y no disciplinario (pedagógico, psicológico o psicopedagógico, geográfico, histórico, entre otras), el Estado mexicano en los últimos 30

⁹ En algunas profesiones universitarias se ofrecen materias optativas destinadas a ofrecer competencias de índole pedagógica, con el fin de que el profesionista tenga herramientas básicas de la docencia en el área de su especialización.

¹⁰ Gobierno en turno, se deriva de la experiencia de 70 años de gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en donde cada cuatro años o seis se modificaba el fin de las políticas sectoriales, en función de intereses externos y/o privados de los políticos en turno. Para el caso específico de la educación, la política educativa se modifica sexenalmente, ya sea por los niveles de negociación política con el SNTE (votos al PRI, puestos políticos o burocráticos en los gobiernos estatales o municipales, permanencia sindical, comisiones laborales al partido oficial en turno, financiamiento a campañas electorales, entre otros) o bien, por las “recomendaciones” de los bancos internacionales para modificar el rumbo de la inversión pública educativa y mostrando una ineficiente, ineficaz y nunca planificación de largo plazo. De tal forma que la historia de las políticas educativas muestran un rompimiento sexenal, y con ello la formación docente, los modelos educativos y el proyecto educativo nacional. En el año 2000 se cambia el gobierno por el Partido Acción Nacional (PAN), modificando la línea de continuismo partidista, mas no de política sectorial, pues ambos partidos son de un rango de derecha centralista a extrema. Así que la noción de “Estado”, como elemento de la ciencia política para asignar un proceso político homogéneo, resulta insuficiente. Ahora que el PRI retorna al papel de “Estado”, se niega todo lo hecho por el PAN-gobierno y se retorna al PRI-gobierno, de tal manera que el gobierno en turno-sexenal, es quien define la “Política de Estado del Momento”, que en realidad es la del gobierno en turno.

años consideró necesario profesionalizar a los docentes ofreciendo licenciaturas¹¹ y posgrados. Dicho de otra forma, el empirismo y didactismo no es considerado suficiente, por lo se requiere hacerlos científicos. Considera que sus saberes carecen de rigurosidad, sistematización, profundidad teórica y difusión científica. Por ello, las acciones políticas formativas han sido el de hacerlos científicos.

De esta forma, el gobierno en turno, al cerrar la opción autocrítica de la formación del profesorado o normalista, asume la “inferioridad” formativa y pretende reconducir a este profesionista, al camino de la investigación científica de la educación. Para ello, el Estado mexicano, con el gobierno en turno, decidió en el 2013 romper y recomponer múltiples ataduras de índole político-sindical y político-electoral con una llamada “reforma educativa”. Lo que repercutió, sin duda, con distintas escalas de privilegios y compromisos políticos regionales y locales, derivados de la historia de este gremio, que por su capacidad demográfica, política y financiera, se convirtieron en negociadores directos de la política local, municipal, regional, estatal y nacional.

Desde el momento en que surge “la reforma educativa”, surgida sin participación social y de los sujetos sociales docentes y académicos, la observación y opinión pública se manifestó. Principalmente porque representa intereses neoliberales, donde el Estado mexicano, por otorgar privilegios al Capital, se posibilitó el desprestigio de este profesionista, que como lo hemos dicho, el propio gobierno en turno ha utilizado y formado, en colusión con los intereses propios de su sindicalismo. El resultado de esto es una crisis del normalismo, de su profesionalización, de su redefinición como especialista en educación y su papel con la sociedad.

No es casual que los profesores (as) normalistas se dirijan a los docentes-profesionistas universitarios ocupados en la docencia en los niveles de educación secundaria, medio superior y superior, como “los prófugos de la profesión”, denotando que la noción de *docente o profesorado* (profesor o profesora), surgiera de la exclusividad formativa derivada de las Escuelas Normales.

¹¹ Por eso surge la Universidad Pedagógica Nacional -con el apoyo del SNTE- cuyo alcance es nacional. En la actualidad, tiene la particularidad de convertirse en Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, teniendo la característica de “independencia” con respecto a la centralidad y más autonomía en el manejo de los recursos operativos.

Ambas posiciones (profesores (as)-normalistas / docentes-profesionistas) se construyen bajo un argumento y discusión superficial y que es necesario eliminar y poner en claro. Para ambos flancos, hay una búsqueda de neocolonización epistémica que logra justificar la actividad profesional y el desarrollo de la razón científica de su quehacer. De tal manera que esta búsqueda nebuliza la *producción de conocimientos y saberes propios que se construyen en el tiempo y espacio del contexto, para atender diversos problemas y necesidades que surgen en la actividad docente*. Que si bien, no sólo surgen de la experiencia, también surgen de la concatenación compleja de la *praxis-corpus-animus-psyque* que se gesta de contraponer diversas teorías surgidas, y no sólo de la pedagogía o la psicología, disciplinas fundamentales de la docencia, sino también de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la etnología, la historia, la geografía, el trabajo social, entre otras. Por lo que conocimiento docente es interdisciplinario, no exento de las limitantes que ofrece la visión disciplinaria occidental, pues al concentrarse en el currículo disciplinario o formativo, sea este oculto o manifiesto, deja de lado los fundamentos socioculturales del contexto, de los sujetos-individuos y sujetos-colectivos que participan en sus diferentes dimensiones multi e interculturales. Pero que al atender estas variaciones no lineales del ejercer la docencia, surge la creatividad de enseñar y posibilitar el aprendizaje. Este acto creativo es saber y conocimiento ante la incertidumbre del proceso docente.

Dicho de otra forma, hay que reconocer la *neocolonialidad que impone la racionalidad científica* a los *saberes de los docentes-profesionistas* universitarios y de los *profesores (as)-normalistas*, ya que, la racionalidad ha eliminado y escamoteado su construcción geohistórica tanto como sujetos-políticos, como *profesional-docente* de toda la nación. El reconocimiento de la neocolonialidad fundada desde la racionalidad científica, se deriva de la fragmentación del profesionalista-docente en la consecuencia de la economía política de la división social de trabajo, gestada por el modo de producción capitalista. La división productiva del trabajo hace que las demandas, las gestiones políticas y derechos derivados del trabajo docente se dividan y se diluya la fuerza colectiva de este trabajador y trabajadora. Asimismo, la racionalidad científica, desde su perspectiva disciplinaria le imprime la inteligencia ciega derivada de aprendizajes de contenidos, fragmentados y desconectados de la “realidad”. Mientras los contenidos sean universales, donde el dominio

de la historia, la filosofía y el arte sea de origen euronorteamericano, que niegan, desdeñan y escamotean las historias, filosofías y diversas artes populares, municipales o regionales posibilitan la condición a-geográfica, a-histórica de los y las profesionistas-docentes. Fragmentado al normalista y profesionista dedicados a la educación en niveles distintos sin concatenación alguna y sin contracciones sociales, con similitudes laborales pero también singulares, que les es imposible articularse como *sujetos sociales* de la educación

Es notable que para el normalismo, el cambio sexenal educativo de México ha fortalecido la a-geohistoricidad de su formación y la construcción como profesionista y, con ello, la propia educación formal en que labora, específicamente de la educación básica. Es decir, se elimina con lo anterior, la posibilidad de recuperar la *praxis interpretativa e histórica* en que se construyen colectivamente con el gremio y, asimismo, la imposibilidad de gestar procesos formativos genuinos, derivados de las necesidades propias del *profesional-docente*.

Hablar y dialogar **cara-a-cara** entre el *saber del profesional-docente y la racionalidad científica*, tiene implicado, entre otros, poner en crisis y en contradicción la *psico-pedagógica científica* con los saberes *de los docentes-profesionistas* universitarios y de los *profesores (as)-normalistas* para *reposicionar su conocimiento y saberes como una construcción epistemológica distinta*, construida desde un ámbito de otredad.

Desde hace diez años el discurso pedagógico mexicano de la educación superior, se está desarrollando la noción de “saberes de integración”, los cuales se ligan a los saberes socialmente productivos:

“aquellos que se relacionan con el trabajo, la educación y la participación democrática. La conciencia del lugar que se ocupa en la estructura, propicia saberes de trabajo que transforman el mundo de vida y se vinculan con el sistema económico, político y cultural, así como con la posibilidad de crear la base material y simbólica para atender necesidades concretas y conformar interacciones particulares. Los saberes socialmente productivos son aquellos que permiten construir lazos sociales ya sea hegemónicos, subordinados o marginados que se expresan en distintos tipos de sociedad (democrática, autoritaria, estatista, etcétera) y que se definen en proyectos políticos que justifican la intervención pedagógica. Los saberes de integración incluyen aquellos conocimientos -en tanto representaciones y prácticas- que circulan en las relaciones que los sujetos establecen entre sí, y crean, producen y crean trama social en condiciones históricas específicas” (Gómez y Hamull, 2009: 12-14).

Esta noción de “saberes socialmente productivos” aluden la urgencia de retornar a la educación del “trabajo productivo y creador como una búsqueda de reconciliar la educación escolarizada” o formal, con la educación para y con el trabajo. Y al mismo tiempo “posibilitar saberes de integración donde se posibilite la articulación de la multiplicidad de estímulos educativos formales o escolarizados con saberes valiosos gestados por las vías informales o semiformales”¹² (Gómez, 2009: 165)

Estas nociones y análisis recientes me permiten ampliar la discusión de la interpretación que realizo de la querrela de los *saberes de los docentes-profesionistas* y de los *profesores (as)-normalistas*, que lejos de ser superficial tiene implicaciones de mayor profundidad, y como lo cite líneas arriba, son parte del *neocolonialismo epistémico*, develado por diferentes estudios poscoloniales y de descolonización.

A. La descolonización de los saberes y conocimientos

En específico, puedo asegurar que la *descolonización de los saberes y conocimientos* tiene una larga duración en los “países de la periferia”, principalmente en los ámbitos de:

a. Los saberes tradicionales de campesinos e indígenas en relación:

- i. Al manejo y uso de los elementos de los ecosistemas, que están considerados como *etnociencias* -etnobotánica, etnobiología, etnogeografía, etnozología, etnopsicología, etnoepistemología, entre otros, y que tienen amplitud transdisciplinaria en los ámbitos:
- ii. De la relación salud-enfermedad
- iii. De la arqueoastronomía, etnoarqueología
- iv. De la biofarmacéutica
- v. De los sistemas agro-pecuarios-silvícolas-piscícolas-marinos
- vi. De los agrosistemas alimentarios
- vii. De la cocina tradicional
- viii. En la recreación-creación, artes y letras como poética y narrativa indígena y campesina, re-apropiándose de las tradiciones hegemónicas.

¹² Esta última referencia es tomada del epílogo, la cual es una reproducción del Manifiesto por la educación latinoamericana, a propósito de los 25 años del Programa APPEAL (Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina), cuyos fundadoras y fundadores son de México y Argentina.

xix. En los paisajes culturales campesinos e indígenas que articulan saberes y conocimientos desde su “*ethos*” patrimonial tanto geohistórico como ecosistémico.

b. En la filosofía y pensamiento de origen latinoamericano y euro-norteamericano

i) Discutiéndose en el marco de la filosofía latinoamericana, que gestan diversas implicaciones del *pensamiento crítico y de liberación* surgido en los 60’s y 70’s, con gran influencia en la década de los 80’s, los cuales no se dirigieron solamente a los ámbitos de la economía como las teorías de la dependencia y subdesarrollo (Cardoso y Faletto, 1969; Stain y Stain, 1970; Sunkel y Paz, 1975), sino también en el ámbito de la pedagogía (Freire, 1969,1970, Ander-Egg, 1965,1979), la geografía (Santos,1971; Bassols, 1967, 1971), la antropología (Bonfil, 1980; Colombres, 1980), la historia (González,1968), la filosofía (Dussel y Guillot, 1975; Dussel, 1977, 1994; Zea, 1974; Zemelman, 1987, 1992), entre otros.

ii) Discutiéndose como epistemologías plurales, pensamientos y conocimientos fronterizos o bien alternativas racionales. Es decir, en el marco de las fracturas y rompimientos epistemológicos, no de índole paradigmático, en tanto que estos son de carácter euro-norteamericano neopositivista y neocolonial, sino en otras trayectorias e itinerancias epistémicas distintas. Por ejemplo, en la UNAM a través del Seminario de Sociedad del Conocimiento y Diversidad Cultural se ha desarrollado una serie de análisis que me parece importante citar, debido al análisis epistemológico plural que desarrollan algunos de sus académicos. Mencionan que la constitución mexicana habla de “pluralidad de culturas” por lo que “corresponde una pluralidad de saberes (...) (así) el pluralismo epistémico, ético y jurídico, en suma sostiene que no existe un único conjunto universal y absoluto de criterios para decidir sobre la validez de normas específicas. La validez debe juzgarse en cada caso respecto a criterios propios de los marcos conceptuales y las prácticas de cada cultura” (Argueta, Gómez, Navia, 2012: 19), es decir, de

“prácticas epistémicas de las comunidades que las producen”. Por ello es importante definir el principio de equidad epistémica, el cual rechaza la idea de que exista un único conjunto de criterios para juzgar la validez epistemológica, así como la idea de que el conocimiento científico es epistemológicamente superior a cualquier otro tipo de conocimiento. Esto no impide reconocer que algunos de los diferentes conocimientos

pueden ser más apropiados que otros para enfrentar y resolver problemas específicos”. (Argueta, Gómez, Navia, 2012: 19-35).

En otro sentido, también se puede hablar de geografías epistemológicas. Que ante una liberación filosófica, se inaugura con ésta el desarrollo de pensamientos e historias locales, epistemologías locales, regionalizados por lo que se logra identificar “una epistemología del sur” como “búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales” (Sousa, 2013:12).

iii) Discutiéndose como proceso de poscolonialidad, descolonización y transmodernidad. La cual puede entenderse como crítica a la modernidad que ha gestado las “patologías de la occidentalización”. Es decir, “La modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombres de la razón y del humanismo, excluye de sus imaginarios la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas. La crisis actual de la modernidad es vista por la filosofía posmoderna y los estudios culturales como la gran oportunidad histórica para la emergencia de esas diferencias largamente reprimidas” (Castro-Gómez, 2004:285), entre ellas los saberes y conocimientos locales.

Por su parte, la decolonización, descolonización epistemológica o el giro descolonizador entra en la interpelación con occidente euro-norteamericano, en tanto

El primer mundo tiene conocimiento, el tercer mundo tiene cultura; los Nativos Americanos tienen sabiduría, los Anglo Americanos tienen ciencia. La necesidad del desenganche y la decolonialidad política y epistémica se pone en primer plano, así como la instauración de conocimientos decoloniales, pasos necesarios para imaginar y construir sociedades no-imperiales/coloniales, democráticas y justas (...) el lugar de enunciación geohistórico y biográfico ha sido localizado por y a través de la construcción y la transformación de la matriz colonial de poder: un sistema racial con una clasificación de la sociedad que inventó el occidentalismo (Indias occidentales), que creó las condiciones para la formación del orientalismo; diferenció al sur de Europa de su centro (Hegel) y, en esa larga historia, reconfiguró al mundo como primero, segundo y tercero durante la guerra fría. Lugares de no-pensamiento hoy se están despertando del largo proceso de occidentalización (lugares de mitos, de religiones no occidentales, de folclore, de subdesarrollo). El hombre, la mujer que habita regiones no europeas descubrió que él, ella, ha sido concebido, como *anthropos*, por un centro de enunciación autodefinido como *humanitas*. Actualmente hay dos clases o direcciones propuestas por el antiguo *anthropos*

que ya no pide reconocimiento, o inclusión en la *humanitas*, sino que se empeña en una desobediencia epistémica y se desengancha de la idea mágica de modernidad occidental, de los ideales humanos y de las promesas de crecimiento económico y prosperidad financiera (Mignolo, 2009:11-12)

iv) Discutiéndose como “saberes populares”: “Por ciencia popular - o folclor, saber o sabiduría popular - se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de la gente de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre (...) tiene también su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo. Queda naturalmente por fuera del edificio científico formal que ha construido la minoría intelectual del sistema dominante, porque rompe sus reglas y de allí el potencial subversivo que tiene el saber popular” (Fals, 1981:70)

v) Discutiéndose como “saberes eruditos sometidos”; son “saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos” (...), dicho de otra forma “serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos. Jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido” (...) “un saber particular, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que le circunda” (Foucault, 1992: 21-23).

En este sentido, mantengo la posición de que la generación, aplicación y transformación del conocimiento en educación no es para retornar y fortalecer la epistemología que coloniza, sino para descolonizar el saber y conocimiento de los docentes profesionistas-universitarios y de los profesores (as) normalistas.

c. La pedagogía sociocultural en la descolonización de la epistemología local

En otro momento de este ensayo, comenté de la necesidad personal de encontrar o desarrollar la pedagogía sociocultural, disciplina que contiene por principio un rompimiento con la educación formal oficial, ya que se ocupa de las *otras educaciones*;

aquellas se ubicaban fuera del alcance teórico y metodológico de la educación conocida, y para la pedagogía misma que quedaba encapsulada en esos marcos.

Por eso, y aún lo sostengo, la experiencia estatal educativa ha sido clásica, estrecha y con una visión vertical de la investigación educativa, ya que se ha concentrado en la educación formal, tanto en el ámbito escolar como en el áulico¹³. No quiere decir que lo logrado sea de mala calidad, al contrario, tiene aportaciones importantes¹⁴. Sin embargo, lo que podría ofrecerme no fue suficiente.

Ante mi frustración intelectual, no me quedó más que generar conocimiento y experiencia fuera del cerco educativo oficial. Específicamente en el ámbito de la **animación, promoción y gestión cultural**, la cual tiene una historia en México, larga y vinculada a las políticas culturales que en algún momento estuvieron concatenadas con la educación. El ejemplo de ello fueron las Misiones Culturales, que encabezadas por el profesor-promotor cultural, practicaban una educación nacionalista, pero bajo los contextos específicos, donde las letras y el oficio se articulaban, donde la tradición cultural y el desarrollo podrían en un momento dado, mirarse sin intolerancias y prejuicios.

Ese fue un modelo educativo muy importante que podría decirse que se fundó bajo el principio de **Educación en Cultura**. Es decir, educar sin cultura, es normalizar, es colonizar. Obviamente, la cultura es comprendida desde una visión amplia, plural y equitativa. Este modelo -como otros que han sido aniquilados en la historia cultural de la educación- por cierto, sobreviviente en Chihuahua, es menospreciado, porque es *educación rural*. Hoy la educación rural en México ya no es prioridad.

El modelo de las Misiones Culturales, tiende a desaparecer, y asimismo su principio, que personalmente interpreto como un ejemplo de *educación en cultura*. Ese espíritu y compromiso que se incentivaba en los profesores rurales se ha perdido. Pero sirvió de ejemplo para gestar otras experiencias. En los 70's se posibilitó en el gobierno mexicano la

¹³ Esto es debido a que el dominio de la educación formal está definida por el gremio de Normalistas (profesores (as) formados (as) por el gobierno federal a través de Escuelas Normales), que al mismo tiempo se aglutinan bajo el poder del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de fracción federal y estatal. No es de sorprenderse que las dos fracciones promovieran los primeros posgrados (maestrías) a nivel estatal para la profesionalización de los docentes en activo; incrementándose con ello el subsistema de educación superior en la profesionalización docente.

¹⁴ Entre 2009 y el 2010 el gobierno del estado promovió y publicó estudios y estado de conocimiento en la investigación educativa, mostrando importantes avances en el ámbito formal. (Montoya R., 2010)

creación de la subsecretaría de Cultura, dependiente de la SEP, y se impulsó por primera vez el desarrollo de la Dirección General de Culturas Populares, la cual fue dirigida por un grupo de notables antropólogos(as) y etnólogos que redefinieron la visión de las políticas culturales en México¹⁵, ya que se modificó la noción de cultura y con ello, lo que implicaba el desarrollo cultural desde los elementos culturales propios.

Es decir, la noción de cultura discutida fue desde una construcción histórica y social, y la comprensión no plural o equitativa de esta noción, podría convertirse en un criterio para subordinar y subsumir a otras culturas. Para ello fue necesario comprender que ningún ser humano está fuera de la cultura, que todos pertenecen a alguna raíz cultural, histórica y social específica. Por tal motivo, ninguna cultura es superior a otra. Y por ello no hay forma de “hacer cultura” o de “llevar cultura”, o “educar para hacer gente culta”, puesto que resulta una imposición y una clara tendencia neocolonialista. Por ello, interpreto que la educación formal es parte de esta tendencia, porque sólo aporta y su prioridad es la información científica, objetiva y racional.

La cultura aporta no sólo eso, constituye la subjetividad del investigador, la raíz de su pensamiento que deriva de su lenguaje y en él estructura su lógica racional científica y que probablemente con él argumente y divulgue sus descubrimientos y nuevas aplicaciones del saber.

Esta visión amplia de la cultura, posicionada en el marco del desarrollo nacional, obligo a la formación (década de los 70's, 80's y 90's) y profesionalización (90's y 2000) de promotores y gestores culturales, donde no sólo promoviera y gestionara el desarrollo cultural, sino que también animara a las comunidades campesinas, indígenas y populares, que no sólo se encontraran en los ambientes escolares, sino principalmente en los barrios, colonias, ejidos y comunidades, en sistemas de reclusión como hospitales o cárceles, espacio urbanos con ambientes de marginación y vulnerabilidad, entre otros.

La mayor parte de los promotores y gestores culturales planteaba su actividad con el fundamento de realizar la investigación cultural con la participación y la acción

¹⁵ Sin dejar de lado los otros impulsos de la política cultural nacional, como fue el desarrollo de instituciones que dieron cabida a importantes discusiones teóricas y prácticas de la política cultural, tales como la creación del Museo Nacional de Antropología, el Instituto Nacional Indigenista, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Nacional de Bellas Artes, el Museo Nacional de Historia Natural y el Museo Nacional de Historia, entre otras.

comunitaria, y sus objetivos particulares serían el de potenciar y recuperar los elementos¹⁶ culturales como la palabra, la memoria, los conocimientos y las tecnologías, los espacios, y el arte popular (Salmerón, 1999).

En suma, todo ello implica la recuperación y fortalecimiento de la identidad y se erige como una vía de consolidación de los elementos culturales, que sin duda se convierte en incrementar las posibilidades y opciones para que los pueblos y comunidades desarrollen opciones emergentes y de control cultural de sus elementos culturales, entendiendo esto “como la capacidad de utilizar los recursos que una cultura pone en juego para formular y realizar un propósito social, que son de índole material, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos” (Bonfil, 1991:53). De ahí la necesidad de plantear la formación de promotores, animadores y gestores del desarrollo cultural.

Desde esta experiencia fue donde me formé durante 15 años, y esto logró alimentar y cubrir en gran medida la importancia de la pedagogía para el ámbito educativo en que me desenvolvía, es decir, en el desarrollo cultural. En este sentido, resultaba necesario el trabajo interdisciplinario con mujeres y hombres antropólogos, sociólogos, etnólogos, arqueólogos, paleontólogos, biólogos, arquitectos, pedagogos, creadores literarios, plásticos, visuales, escénicos, que no provenían exclusivamente del entorno urbano, sino también del rural, campesino e indígena. El desarrollo cultural implica epistémica y metodológicamente el autodiagnóstico de los patrimonios culturales locales, y la necesaria incorporación de estos al desarrollo económico y educativo, pues en la práctica, los recursos culturales son, y deben estar puestos, al cubrimiento de las necesidades objetivas y subjetivas que surgen de la colectividad y de los sujetos sociales propietarios de ese patrimonio.

La multiculturalidad y la interdisciplina la encontré y la viví, contradictoriamente, en un pueblo que me recibió con xenofobia. La dialéctica de mi aprendizaje y de la enseñanza que practico, parte de esta experiencia. Ser extranjero, y no dejar de serlo, es parte de la

¹⁶ Estos elementos culturales que conforman los principios de la "quíntuple recuperación" son propuestos por etnólogo Leonel Duran Solís, quien fuera, entre otros, subsecretario de cultura, director general de culturas populares, director del Instituto Chihuahuense de la Cultura y director de la Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal durante el mandato del Ing. Cuauhtémoc Cárdenas. El Mtro. Duran, junto con Rodolfo Stavengagen, Lourdes Arizpe, Guillermo Bonfil Batalla y Arturo Warman, gestaron el cambio de las políticas del desarrollo cultural en México. Estas variables serán abordadas en el subcapítulo III.3. *Dimensiones interpretativas de la Pedagogía Sociocultural*.

naturaleza humana y el derecho cultural que se posee. Es parte de la capacidad para aceptarse socio-históricamente; de comprender que la interculturalidad es un síntoma de la neurosis e histeria de la modernidad, y, desde la posmodernidad, con su tolerancia a la diversidad, la interculturalidad sea una contradicción propia del Capital, de la modernidad, que no puede con tanta dispersión, desorden y tolerancia.

La pluralidad y la diversidad son nociones *praxis-corporis* en franca enajenación. Usadas en el pertinaz escamoteo por dar continuidad a la modernidad, apaciguadas por su filosofía liberal, en que todo es permisible, pero bajo su moralidad político-económica.

Su continuidad, en primer lugar, se da por la argumentación jurídica de la ley como igualdad individual y social, cuestionando nuevamente la homogeneidad, el universalismo y, con ello, la filosofía, la historia y la geografía universal. Segundo, en la modernidad la pluralidad es contradicción al nacionalismo liberal, al proyecto de uniformización que la propia pedagogía de la educación formal envía como punta de lanza a la variabilidad sociocultural en que se desarrolla. Hoy no es fácil enunciar proclamas de diversidad, es ante todo un enfrentamiento directo a lo moderno. Si se habla de condición posmoderna en el subdesarrollo es porque existe, quizás, en ciertos contextos discursivos y en algunos grupos o clases sociales específicos. Que más allá de ofrecer una posición creativa es una enajenación de lo moderno, favoreciendo el fin de lo pensado y de lo creído. La utopía se hace apocalíptica. Y con ello las posibilidades sociales son efímeras e ilusorias.

Desde esta posición es como identifico la necesidad de una potencia pedagógica sociocultural que enseñe y aprenda al mismo tiempo. Que surja a lo que Paulo Freire y Antonio Faudez (2014) refieren a la *pedagogía de la pregunta*, es decir, que las preguntas del otro se conviertan en el eje de la enseñanza-aprendizaje. Que el relativismo de la enseñanza y del aprendizaje surja de lo que impone su contexto, su *ethos*, su *geonoos*. Pero no para contemplar o simplemente para diagnosticar, sino para preguntarse asimismo, el investigador formulador de la pregunta, y la pregunta del otro, como pregunta ontológica de los sujetos (sujeto investigador y sujeto de investigación), epistémica surgida de su *praxis (práctica)*, de su *corpus (pensamiento)*, de su *animus (alma)*, de su *psique (emociones)*.

Desde esta perspectiva logro comprender la desafiante posibilidad que da la descolonización epistemológica de una pedagogía sociocultural, ya que tiene implicada la perspectiva de educar en cultura, pero ¿si la cultura propia esta enajenada, perdida? Es necesario entonces recuperarla y para ello está la educación crítica. En eso reside la educación desde una pedagogía sociocultural que contribuya a la descolonización de las episteme locales. Una pedagogía que pueda interpelar la homogeneidad educativa con argumentación epistémica los diversos tipos de educaciones, y con ello diversos tipos de epistemologías. Asumo que el inicio de este proyecto es personal. Asumo que la subjetividad y la humanidad que mueve este análisis se convierten en espinas de cactus para lo inamovible de la educación formal nacional, sin embargo, las otras epistemologías son como forma poética: “lo que brilla con luz propia que nadie lo puede apagar. Su brillo puede alcanzar la obscuridad de otras cosas”¹⁷.

I.2. Crisis de la modernidad y la posmodernidad ante la tradición: transdisciplinariedad, el retorno a lo humano y la posibilidad poscolonial

Las nociones de Modernidad y la Tradición, en sus contradicciones, articulaciones y posibilidades, son analizados aquí con el fin de poner esta raíz histórico-filosófica e ideológica en la discusión del análisis de los conocimientos y saberes tradicionales para la comprensión integral de las nociones de diversidad y el debate entre universalismo y relativismo, temas que han estado nebulizados en el tema aquí tratado.

1.2.1 La modernidad y sus contradicciones internas o contra la tradición

*“La modernidad es lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente,
la mitad del arte, cuya otra mitad es lo eterno y lo inmutable”
Charles Baudelaire*

En el siglo XIX, el simbolismo literario de Baudelaire se convirtió en la posibilidad del análisis hermenéutico de la modernidad occidental. La agudeza, la precisión con la que realiza la crítica y su observancia objetiva y racional de lo que se profetizaba como el “siglo

¹⁷ Extracto de “Canción para la unidad Latinoamericana” de Pablo Milanes. 1973. Acto de Fe.

de las luces” dio cabida a la sospecha de su nacimiento. La modernidad, vista desde la crítica literaria y estética del creador de las *Flores del Mal*, es para muchos reveladora de lo que su faz realmente refleja.

Sin duda, las artes y el conjunto de las humanidades han dado siempre un perfil proyectivo del presente, no poco envidiado por las ciencias sociales. La condición dual y contradictoria que tiene la modernidad frente a la Tradición, la hace insoslayablemente efímera, que como síntoma fue señalada desde finales del XIX en Europa y en Norteamérica. Su seducción fue sospechosa desde su ética protestante, su racionalidad científica y des-emocional, nutrida al mismo tiempo del *liberalismo*, que alentaba múltiples formas nacionalistas y un corpulento proceso de producción de mercancías que reclamaba su consecuente liberación humana del yugo esclavista y también del ámbito geográfico y territorial. Con ello la modernidad se instauró en un marcado corporativismo entre ciencia, liberalismo y capital. Todo lo demás, debería estar en consonancia con ello: educación, salud, recursos naturales (ecosistemas), el orden, el progreso y las virtudes humanas.

A pesar de su homogeneidad, la modernidad fue heterogénea y se instauró de forma distinta en cada continente, región, cultura y pueblo. Por eso “nuestra caída en la modernidad” (Gilly, 1988) requiere visualizarse no sólo desde el marco económico. Por eso sugiero que lo hagamos desde un análisis de contradicción interna, desde su disfunción de segundo orden: la *modernidad de la modernidad*, donde se gesta su imposible completitud regenerativa o su incapacidad por mostrar un entorno retorno. Es decir, no es capaz de verse así mismo, en tanto que su plataforma histórica naciente reside en el Capital y también, de su lugar, su geografía, de origen y continuidad: euronorteamérica.

Así lo moderno no puede ser auto-moderno, porque tendría implicada su inmodernidad. Inmediatamente después de que nació la modernidad, empezaría a gestar su tradición. Lo que sería una característica más de la modernidad y al mismo tiempo una paradoja irrenunciable: “*la tradición de la modernidad*”, es decir, la modernidad no puede ser su propia competencia. No puede multiplicarse en sí mismo, en la droga de lo que es moderno. La autopoiesis le resulta insufrible. Su moral político-económica le resulta insuficiente ante

la liberación total de todo, incluyendo su base cristiana ético protestante. Mirarse a sí mismo es mirar la tradición euronorteamericana. Gran paradoja. Por lo mismo, el saber moderno, el conocimiento emergido de la ilustración carece de un sustento moderno en sí mismo, carece de lo que podría llamarse *el conocimiento sin tradición*.

Así, la trayectoria discursiva de la modernidad tiene definido su contra-concepto y contra-tiempo, es decir, al enfrentarse a la *Tradicición*, se produce la incompletitud de lo moderno. O bien, la Tradición se convierte en una potencia distinta, alterna, en cierto momento periférica, en tanto excluido o bien oprimido, por la vorágine de la modernidad, quedando en claro que es otra configuración a lo que le ha sucedido al proyecto euronorteamericano.

Para comprender esto es necesario realizar un análisis de dualidades, que aunque es clásico y hasta cierto grado superficial, permite, contrariamente a lo que se esperaba, la comprensión de la transformación dialéctica de la modernidad-tradición. Entre la Modernidad y la Tradición se interponen de manera permanente ejercicios de destrucción, negación y resistencia, que pueden desdoblarse de la siguiente forma:

- A. La Modernidad sobre y contra la Tradición.
- B. La Modernidad sin Tradición.
- C. La Modernidad en Tradición.

A. La Modernidad sobre y contra la Tradición. Es la acción más evidente y violenta que contiene este proceso. La modernidad no tiene mirada al pasado, es cómplice de la racionalidad objetiva que “ve para prever”. La modernidad es a-geográfica y a-histórica, es contraria a la tradición, dado que estas dimensiones sólo llevan a lo perdurable y memorable, lo cual es parte de la trayectoria discursiva de la Tradición. La modernidad es vulnerable ante la capacidad insoslayable de quedarse en la tradición. Por eso es el otro eterno retorno, que manifiesta un desasosiego eterno por negar lo inmutable. Si la tradición deja ser memoria es porque la modernidad la niega y surge para negarla, escamotearla. Sepultar aquello que se manifiesta “congruente con sus tradiciones” es motivo de dirigir un conjunto de estrategias ideológicas, educativas, jurídicas, arquitectónicas, científicas que

les permitan diluir y desaparecer cualquier rastro de la Tradición. Es la escena latinoamericana de una pelea violenta entre perros callejeros.

Desde esta posición, la modernidad no está en condiciones de retroceder, de dirigir su ámbito discursivo al tiempo pasado. Su autodefinición es lo moderno y está en el presente.

En la revisión básica de la disfunción “modernidad de la modernidad”, se evidencia que lo único que se mira es modernidad. Pues le resulta contundente e incompresible su subjetividad. La modernidad deviene de lo nuevo, emerge de lo actual, del presente. Está compuesta de elementos distintivos, pero en forma homogénea. La posibilidad de la diversidad es un riesgo que no puede considerar. Hertz Kurninzky (1994), al evaluar histórica y etimológicamente lo moderno se percata de que la posición totalizadora, universal, que posee esta noción arquetípica escamotea lo diverso:

La palabra "moderno" tiene su origen en el latín "modo", que significa "recién". De esta palabra se derivó, en el siglo V, el adjetivo "*modernus*", que quiere decir "formado hace poco tiempo". Según las fuentes históricas, los cristianos usaron por primera vez en Occidente la palabra "moderno" en un sentido político-social. Cuando en el siglo V, en la época de Constantino El Grande, se formó la iglesia cristiana, los evangelistas emplearon esta palabra para distinguirse del pasado pagano del mundo grecorromano y su multitud de dioses y cultos. Con su ideal de amor universal, esta religión articuló un concepto del individuo y su universalidad en el imperio cristiano. Desde entonces, todo el pensamiento occidental está basado en un concepto universal. Este concepto de una humanidad universal se refiere además a la igualdad de todos los seres humanos frente a dios. Secularizado en la Ilustración, el mismo concepto de la igualdad de todos los seres humanos ha formado la idea y después el concepto de los derechos humanos universales.

En este sentido podemos comprender que una de las primeras modernidades universales fue la modernidad monoteísta, que colonizó el mediterráneo y se trasladó a América Latina, bajo su forma tradicional católica y su visión moderna protestante. Sumándose a lo anterior está la búsqueda de la superación de la diversidad de lenguas, ¿cómo destituir las caprichosas tradiciones y rituales que exige cada uno de los imperios politeístas?: bajo la columna monoteísta, erigida como aglutinante de esta inmensa Torre de Babel.

De esta moldura heterogénea nace occidente, por eso, ¡La modernidad emerge de la tradición inmutable de politeísmo!, ¡Un solo Dios!, ¡Una sola tradición!, ¡Un camino!, ¡la

unificación del mundo! La modernidad monoteísta es la unidad y génesis de múltiples movimientos modernos, entre ellos del conocimiento científico de occidente, que defiende su autoproclama de original, de nuevo, de objetivo y experimental, fundado en un conocimiento que se colude con el ansia del Capital, que surge como la modernidad occidental, al destronar al modo de producción feudal y proclamar el hecho de la libertad, la igualdad y la fraternidad, pero principalmente comercial y económica de un selecto grupo social.

Bajo este orden, la ciencia occidental es la heredera de este juicio de homogenización y universalización del todo, pero también del conocimiento. Max Horkheimer y Teodoro Adorno, afirman con su agudeza, que bajo la lógica formal, la ciencia

Ha sido la gran escuela de la unificación. Ella ofreció a los ilustrados el esquema de la calculabilidad del mundo. La equiparación *mitologizante* de las ideas con los números en los últimos escritos de Platón expresa el anhelo de toda desmitologización: el número se convirtió en el canon de la Ilustración. Y las mismas equiparaciones dominan la justicia burguesa y el intercambio de mercancías. «¿No es acaso la regla de que sumando lo impar a lo par se obtiene impar un principio elemental tanto de la justicia como de la matemática? (Y no existe una verdadera coincidencia entre justicia conmutativa y justicia distributiva, de una parte, y entre proporciones geométricas y proporciones aritméticas, por otra?». La sociedad burguesa se halla dominada por lo equivalente. Ella hace comparable lo heterogéneo reduciéndolo a grandezas abstractas (1969:63).

Es la ciencia, que a través de la secuencia número-medición-cálculo-probabilidad, alcanza la perspectiva explicativa-analítica, de sustento racional, el dominio de la Naturaleza. La Naturaleza es el arquetipo de la tradición, es en sí mismo lo femenino: es lo caótico, lo diverso, lo incontrolable, que por medio de una lógica formal se logra elevar como una proporción unificadora y resumida, en Leyes Generales de la Naturaleza. La ciencia ve a la Naturaleza, la observa, la mide y la calcula, generaliza y controla. Por eso, la racionalidad de la naturaleza es un acto moderno, que posee el acto de dominio, lo cual, también es un acto de dominio de la naturaleza humana y de su psique. Es por sí mismo, el fallo y, por tanto, es el acto y dominio masculino. Aunque “Dios nació mujer”, a esta la hicieron hombre: la modernidad, como Dios, es omniabarcante, totalizadora.

El sistema de legitimación y de seducción del conocimiento científico es la tecnología. Hoy la modernidad se expresa a través de este gran hecho. Se ha convertido en la forma

vanguardista del fetichismo moderno y, también, es su unidad. Es la democracia del consumo tecnológico que libera al humano de la atadura de la tradición, pero instaura otro tipo de dominación. Jürgen Habermas (1986:58) cita a Herbert Marcuse, aludiendo su reflexión sobre esto:

Hoy la dominación se perpetúa y amplía no solo por el medio de la tecnología, sino como tecnología; y ésta proporciona la gran legitimación a un poder político expansivo que engulle todos los ámbitos de la cultura. En este universo la tecnología proporciona también la gran racionalización de la falta de libertad del hombre y demuestra la imposibilidad técnica de la realización de la autonomía, de la capacidad de decisión sobre la propia vida.

Así, la modernidad se consolida con la argumentación de otras nociones, de dominio y colonización, como son producción, el progreso, la calidad, la competencia y, con ello, el desarrollo. La modernidad y el mercado y su sustento científico disciplinario que es la economía, se construye como eje heterogéneo y estructurante de la modernidad. Quien está en contra del desarrollo –económico-, está en contra de la modernidad. ¿Y quién se atreve a semejante contra-natura?: los tradicionales, los que producen “a mano”, los que aún se sumergen en un aislamiento, y se resisten al cambio, a lo moderno. Obviamente, hablo de las culturas originales “primitivas”, indias, tradicionales, politeístas, inmutables, las no educadas bajo el cobijo científico del conocimiento y que sobreviven de sus mitos, creencias y algunos saberes que les ayudan a dar una forma tradicional de vida.

B. La Modernidad sin Tradición es la continuidad, su permanencia en la estructura histórico-social y cultural del mundo occidental. En la disfunción de segundo orden, la modernidad de la modernidad aparece como reflejo único, lo nuevo, lo actual. Por lo que se convierte en instrumento ideológico y filosófico del presente. Fundamentalmente del económico y de lo estético. De lo económico, porque forma parte del origen e historia del Capitalismo y sus diversas formas económico-político-jurídicas y científico-tecnológicas para legitimarse en un sistema estructural para que operen y se impongan. En lo estético, la modernidad es más sutil y al mismo tiempo mejor legitimada por su capacidad de seducción, en tanto que busca su perpetuidad suprimiendo la Tradición, analogía de lo antiguo, viejo y grotesco. La perpetuidad de lo bello no se logra desde la modernidad únicamente por lo evidente, lo físico, lo material, sino que debe pasar a las dimisiones metafísicas. Por eso, el impacto de la Modernidad sin Tradición es principalmente de índole

ontológico. Otorgar acceso a lo bello, a lo nuevo y admirable, no es superficial, es la constitución de la representación social de la Modernidad con lo bello y la Tradición con lo antiestético y grotesco. Baudelaire, al analizar la humanidad y su ambiente estético moderno señala que la

(...) idea que el hombre se hace de lo bello se imprime en toda su compostura, arruga o estira su traje, redondea o ajusta su movimiento, e incluso penetra sutilmente, a la larga, los rasgos de su rostro. El hombre acaba por parecerse a lo que querría ser. Esos grabados pueden ser traducidos en bello y en feo; en feo, se convierten en caricaturas; en bello, en estatuas antiguas (1863:2).

Así, en la modernidad, la dimensión estética de los objetos son reflejo de lo sensible, es posibilidad de la percepción, es reflejo no sólo de lo físico, es lo antropomórfico fenomenológico de lo humano, es reflejo inmediato de su *animus* y su *psique*. De tal suerte, la Modernidad sin Tradición es un discurso instaurado, natural.

Por otra parte, la Modernidad sin Tradición es itinerante, se mueve entre la objetividad y la subjetividad de múltiples contextos geográficos e históricos. Pero también puede interpretarse en forma opuesta. Es decir, podemos comprender que la Modernidad es para distintas culturas un tabú, un ejercicio de trasgresión a la línea continua, eterna e inmutable de la Tradición. Dicho de otra forma, para la Tradición, la Modernidad es concertar con el fin o destrucción con lo logrado.

La Modernidad es continuidad, está vinculada a la perspectiva positivo-funcionalista de la evolución. Además está, en el sentido figurativo de la linealidad del desarrollo y del cambio. Hay ejemplos étnicos y socioculturales al respecto: menonitas, judíos hasidi, rarámuri, simarroni, o bien otras etnias no bautizadas, entre otras.

La Tradición es, en este marco, la principal oposición a la Modernidad, y con ello todo lo que conlleva su sistema de metáforas como es el progreso, las competencias, el desarrollo, el avance, el cambio, el capital, el liberalismo, etc. La modernidad sin tradición es tal vez el ejemplo enunciativo del rompimiento y enfrentamiento entre ambas nociones. Es también el antagonismo más usado por la mercadotecnia del Capital, de la ciencia y de la tecnología contra los saberes, conocimientos y prácticas tradicionales. Jean-Francois Lyotard con su

interpretación del fin de las grandes narrativas, muestra como en la Modernidad se establece como humanismo, como parte del derecho a la libertad y, con ello, al saber verdadero, el científico, emanado de la lógica de la ilustración. La modernidad

(...) tiene por sujeto a la humanidad como héroe de la libertad. Todos los pueblos tienen derecho a la ciencia. Si el sujeto social ya no es el sujeto del saber científico, es que lo impiden los sacerdotes y los tiranos. El derecho a la ciencia debe ser conquistado (...) (Lyotard, 1984;63)¹⁸

La Modernidad sobre y contra la Tradición es despiadada. No permite ninguna licencia posible. Pues se sustenta, en principio de la objetividad y del materialismo más objetivo, incluso si es dialecto o lógico formal. Eso no importa, lo que se evalúa de lo Moderno es lo reciente de sus hallazgos científicos y sus aplicaciones tecnológicas. Es concreto y objetivo, es funcional y operativo. Carece de la posibilidad narrativa, de la interpretación, que resulta de la remembranza, de la historia.

El conocimiento gestado en la Modernidad está concentrado en dos elementos: uno en lo novedoso, en “lo formado hace poco tiempo”, y segundo, en la “seguridad” que otorga el lugar de origen, es decir, no solamente es lo reciente, sino el imaginario de la geografía de lo moderno, ya que es garantía de la funcionalidad, de la eficacia y de la eficiencia del producto moderno. La Modernidad es lugar porque hace referencia *donde* nace lo moderno. Como referencia, el hindú Dipesh Chakrabarty (1992), recuperado por Dube Saurabh (2009:102), considera que Europa

...circula libremente como el *habitus* principal de lo moderno. Materializada y aplaudida en el mundo fenomenal de las relaciones cotidianas del poder. Europa es instituida y

¹⁸Lyotard continúa esta reflexión diciendo que “es comprensible que este relato imponga más una política de la enseñanza primaria que de la Universidad y las Escuelas” (1984; 63). Dicha afirmación ofrece una interpretación en la tendencia actual, en la segunda década del siglo XXI, de la política educativa globalizada y neoliberal de fortalecer en la educación básica la exclusividad y el privilegio del conocimiento científico. Las artes y las humanidades, son experiencias extraescolares. La currícula de la educación básica en México cada vez posee menos contenidos regionales que den cabida a la distinción y singularidad cultural que les permea y que se construye “extraescolarmente”. De tal forma, que los contenidos oficiales enfrentan al mundo cultural y educativo externo. Poniendo a la escuela pública del estado mexicano como espacio arquitectónico, administrativo y de conocimiento (sistema educativo), fuera y ajena a la comunidad. Esta reflexión continúa con la tendencia a la desaparición de la educación pública, gestando la “necesidad” de la educación privada, como estrategia de “mejoramiento y calidad” de la educación mediante la competencia entre lo público y lo privado. La comunidad educativa no está ajena a ello. Para el caso de la profesora/or-normalista, que al ser un profesionista formado y contratado por el estado, deja de ser funcional y es contraproducente al desarrollo de la educación globalizada, en tanto que la dependencia financiera es el propio estado y su sindicato ya no es aliado político, sino es una fuerza política más en el sistema partidista nacional mexicano. Asimismo, ante la competencia que impone de la educación privada, que en la mayoría de sus docentes son profesionistas universitarios, los cuales, hoy están más integrados al sistema de competencia neoliberal.

venerada como el lugar y la escena del nacimiento de lo moderno, fungiendo como referencia silenciosa que domina el discurso de la historia

Esta espacialización de la Modernidad, más extensa y diría euronorteamericana, posee la intensidad de dos grandes *geonarrativas*, primero la de región de lugares de la Modernidad, y segundo, región de los lugares de la Tradición. En este sentido, la lógica deductiva nos lleva a la geografía de los conocimientos Modernos y sus contrarios, la geografía de los conocimientos Tradicionales. Así, la *geonoos del conocimiento dominante* se despliega en un modelo geográfico plano, en una representación cartográfica lisa, sin orografía alguna, ni desiertos, ni pantanos, ni selvas del conocimiento. La Modernidad sin Tradición es la cartografía base de los conocimientos bajo la dinámica de la globalización y El Capital.

La separación entonces es insoslayable. Donde la Tradición no tiene continuidad y por el contrario, la Modernidad es prolongación del discurso del desarrollo, de la civilización, de todo aquello que simbolice “lo reciente”, “el presente”, pero no como pudiera especularse en relación “conocimiento que se tiene del pasado”, eso proviene sólo de la Tradición (Pérez-Taylor, 1996:19). Ya que es contrario a su condición y su reflejo en el espejo; la Modernidad parte del presente, donde su conocimiento positivo se gesta la previsión racional, deductiva, empírica y anti-metafísica.

Histórica y geográficamente, la Modernidad se ubica entonces en el discurso formal de la ilustración-ciencia-tecnología y al mismo tiempo en el lugar de origen, que como lo matizamos líneas arriba, es euronorteamérica. De esta manera, Chakrabarty desentraña, según Sahurab (2009:110)

... las consecuencias del privilegio teórico de que gozaba Europa como punto focal universal de la modernidad y la historia. En breve, las historias de la India, México o Venezuela son presentadas bajo los términos de los principios irrevocables del fracaso, la carencia y la ausencia, pues siempre han sido medidos con la norma occidental.

Por otro lado, una de las “*tradiciones*” de la modernidad es la “novedad”, que resulta de la articulación de la diversidad con lo homogéneo. Ya que la “novedad” no se comprende en forma separada con la propia modernidad o con lo “actual”. Así como no se comprende la ética universal sin los valores singulares de la etnia o la comunidad. La centralidad de la

innovación de la novedad está en la apropiación y renovación, en lo extra-ordinario en la originalidad y, en *in-situ* del producto que se deriva en ello.

Dicho de otra forma, la Modernidad, junto con la “novedad” que trae consigo, es siempre materializada, objetivizada, cosificada. En el arte en su mensurabilidad, por ejemplo, es posible ver la creación del instante, de lo sensible, lo visible, lo audible del creador moderno. El arte, para euronorteamérica, es la más clara representación de lo universal, la modernidad es universal y su arte es lo universal.

Por eso, “a partir del renacimiento (...) los artistas se sienten parte de un movimiento progresivo que ha de llamarse Arte con mayúsculas. En ese marco, unos a otros se plantean problemas de la representación y, en un diálogo creativo, van resolviéndolos. Es el mejoramiento siempre mayor de la ilusión, la técnica magistral de producir la profundidad del plano, el movimiento en lo estático o, a la inversa, lo simultáneo en lo sucesivo. Ello a partir del examen cuidadoso de la percepción, esa sensoriedad moderna que es siempre psicológica, pues para el hombre moderno el sentir es ya experimentar en su interior” (De la Fuente; 2002:50).

En esta linealidad de continuidad de la Modernidad se descubre y devela su seguridad fundada en el presente y en la *geonoos* arraigada, que al mismo tiempo refleja su sentido más subjetivo: su intimidad y su interioridad. En un ejercicio interpretativo de la disfunción “modernidad de la modernidad”, se pone en riesgo de forma infinita su condición subjetiva, ya que basada en lo nuevo, que le tiene implicado en su nacimiento, en su fundación, se convierte en su propia contradicción, ya que no hay *Modernidad sin Tradición*.

Es decir, el renacer, el refundarse y reedificarse siempre fue para la Modernidad un sentido trasgresor a la tradición. Sin embargo, la modernidad es incapaz de gestarse así mismo. Por ello su necesaria condición posmoderna.

C. La Modernidad en Tradición. Ante el espejo, la Modernidad se mira siempre infante, siempre en eterna juventud, incólume ante el tiempo y el espacio que lo albergue. Sin embargo, en sus entrañas tiene un sostén que la condena. Si es para el afán de sobreimponerse ante lo que se asemeje a la Tradición, buscará su escamoteo. Pero si es para reagruparse, reivindicarse, sobre lo que le dio origen, entonces, la Modernidad se erige sobre su propia Tradición, de la novedad en el sentido de “renovarse o morir”.

Por eso, el postulado de la *Modernidad-en-Tradición*, donde el sustento es la innovación, la reapropiación de lo que supera la modernidad por otra modernidad, que en concatenación con la pluralidad geonarrativa de las *Tradiciones*, se engrandecen y enriquecen para potenciarse en *múltiples Modernidades*. Para ello, y bajo esta lógica, entra la necesaria afirmación y reconocimiento de *distintas Modernidades*. No como aquella uniforme y global modernidad euronorteamericana en que su Modernidad esta sobre y contra la Tradición, tanto la propia como la ajena. En este sentido

... la idea central es repensar la modernidad como auto-creación histórica, social y política compleja, múltiple y diversa. Ser moderno es ubicarse en el tiempo, asumiendo una visión de ruptura y superación de la tradición. Hay modernidades culturales, políticas, científicas, tecnológicas, culturales, autónomas entre sí y a la vez complementarias. La modernidad es un horizonte de mundo que escapa a todo juicio maniqueista, unilateral, a toda mirada concluyente, es decir, la modernidad está abierta al matiz, el arte del matiz significa ver la cosas en sus detalles (...) ¹⁹ (Esquivel, 2014).

Esta Modernidad “alterna” es parte de las Modernidades, gestadas en procesos geohistóricos disímiles a la euronorteamericana. Las particularidades culturales, sociales, económicas, lingüísticas, ecogeográficas, perfilan *itinerarios de Modernidades* que responden los propios ajustes en que el Capital se instauró, bajo estrategias colonialistas que perduraron y que se transforman con el tiempo y con la propia tradición local y regional.

La posmodernidad es, quizás por ello, una continuidad renovada de la propia Modernidad. Es la crisis de la Modernidad occidental. Mirar entonces la posmodernidad, desde la *geonoos* de la tradición o la geografía de los conocimientos Tradicionales, es poseer la actitud de interpelación a la Modernidad euronorteamericana, que se ha convertido en el principal atavismo histórico y epistémico de occidente, que en términos objetivos, es no dejar de subsistir en la memoria de lo que fue como potencia, y como único referente de pensamiento humano.

¹⁹(...) “Lo importante en este caso es generar mapas o cartografías, diagnósticos del presente, que den cuenta de dos cosas: 1. ¿Qué sucede en la realidad social mexicana?, 2. ¿Qué podemos hacer, cómo podemos incidir de forma creativa en dicha realidad?” la continuidad de esta cita de Sigfredo Esquivel Marín da cabida al análisis de la geografía de las narrativas de neocolonización, descolonización y transmodernidad que posteriormente discutiremos en este trabajo.

Esta crisis de la Modernidad euronorteamericana se descubre fuera de la geocentralidad de la Modernidad, ya que se desarrolla desde el continente Americano, específicamente en Canadá; Jean-François Lyotard (1978) evidencia el derrumbe de los grandes meta-relatos y con ello el anuncio de las crisis del conocimiento de occidente. Tanto en el ámbito de lo que será hoy las tecnologías de la información, como también en la descentralización del saber y del conocimiento. Es decir, el cambio, simultaneidad e itinerario de las *geonoos* es real, ya no es sólo el saber del centro occidental, sino **las centralidades de la modernidades** que se recrean y cambian, porque se hace plural para trasladarse dicho centro a múltiples centralidades.

Esto conlleva a la provincialización de occidente y de su saber. Dipesh Chakrabarty (1999: 25), desde su posición histórico-crítico hindú, hace una importante reflexión al respecto:

El proyecto de provincializar a “Europa” tiene que incluir ciertas medidas (...): 1) el reconocimiento de que la atribución por parte de Europa del adjetivo *moderno* para ella misma es una pieza de historia global de la cual es una parte integrante del relato del imperialismo europeo, y 2) la comprensión de que esta equiparación de una cierta versión de Europa con la “modernidad” no es obra exclusiva de los europeos; los nacionalismos tercermundistas, como ideologías modernizadoras *par excellence*, han sido socios a partes iguales en este proceso. No pretendo pasar por alto los momentos antiimperialistas en las trayectorias de estos nacionalismos; sólo subrayo que el proyecto de provincializar a “Europa” no puede ser un proyecto nacionalista, autoctonista o atavista. Al desenredar el inevitable enredo de la historia —una forma disciplinada e institucionalmente regulada de memoria colectiva— con las narraciones globales de los “derechos”, la “ciudadanía”, la nación-Estado, las esferas “pública” y “privada”, uno no puede sino exponer la problemática de “la India” al mismo tiempo que desmantela a “Europa”.

Por lo anterior, las modernidades se ajustan a los diversos procesos coloniales que dejaron dispersos cultural y socialmente a los pueblos, pero interconectados económicamente para la labor imperialista. Esto no implica un rechazo absurdo, simplista, inmaduro e “indiscriminado de la modernidad, (de sus) valores liberales, universales, (de) ciencia, razón, narraciones omnímodas (y) explicaciones totales” (Chakrabarty; 1999: 25), es la necesaria revisión crítica de quien ha sido colonizado en estos parámetros y hoy, como contradicción de lo “creado” por la Modernidad, se niega a asumir plenamente y sin interpelación, porque no ha existido la posibilidad de diálogo alguno, aun en la condición posmoderna de occidente.

En la posmodernidad, como reflejo directo de la crisis de la Modernidad, es el retorno escamoteado a sí mismo. La vuelta a su tradición, la búsqueda de lo novedoso, no centrado en la síntesis heterogénea de lo diferente, sino dando una re-centralidad y desconcentración epistemológica y cultural en la *diversidad*. La estrategia posmoderna es pasar la estafeta a la **diversidad** como noción anti-moderna, como dispositivo fracturador de conocimientos disciplinares.

C. 1 La noción de diversidad, como ruptura-continuidad de la posibilidad de la Modernidad-en-Tradición

El análisis de la diversidad está presente en el pensamiento humano de manera concreta, inductiva, específica, regional, local e individual. En contraposición, este pensamiento alcanza procesos de abstracción igualmente complejos, pero llegando a posiciones de totalidad, ejerciendo reflexiones deductivas, de homogeneidad, incluso de orden teológico o antropocéntrico. Desde la perspectiva de la teoría general de sistemas, la diversidad es la medida de la heterogeneidad de un sistema. De esta manera, cuando se antepone un prefijo a esta palabra se deriva una palabra compuesta. Así tenemos la posibilidad lingüística transdisciplinaria de la biodiversidad, geodiversidad, sociodiversidad o cultudiversidad. Las diversidades de cada uno de estos prefijos -biológico, geográfico, social y cultural- se multiplican de acuerdo a la *escala*²⁰ que se esté trabajando, de esta forma, para cada escala existe la posibilidad -desde la posición epistemológica clásica positivista o neopositivista- de una disciplina y metodología científica acorde al nivel o escala de análisis.

La diversidad es síntoma de complejidad y, las posibilidades metodológicas-disciplinarias resultan insuficientes para interpretar y explicar procesos en diversidad. Esto se logra comprender mejor desde la perspectiva de la autocrítica occidental del:

pensamiento complejo, (el cual es un) pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en compartimentos cerrados. Sabemos que el pensamiento compartimentado y disciplinario aún reina en nuestro mundo. Éste obedece a un paradigma que rige nuestros pensamientos y nuestras concepciones según los principios de disyunción, de separación, de reducción. Sobre la base de estos principios es imposible pensar el sujeto y asimismo pensar en ambivalencias, las

²⁰Esta noción será trabajada más adelante y con detalle en el apartado: *Relativismo y universalismo: fractura y concatenación de la continuidad de la modernidad-posmodernidad*.

incertidumbres y las insuficiencias que hay en este concepto, reconociendo al mismo tiempo su carácter central y periférico, significativo e insignificante (Morín, 1994: 85).

Así, las posibilidades de la inter y transdisciplinariedad se multiplican y se hacen cada vez más indispensables, lo cual lleva también a las reflexiones filosóficas sobre la continuidad ideológica de la modernidad-posmodernidad que se vinculan al sentido de rechazo o aceptación a la diversidad, donde el sujeto ya no es más un objeto de conocimiento, es sujeto-sujeto de conocimiento, es la epistemología cara-a-cara²¹, donde la incertidumbre del análisis disciplinario de la biología, la medicina, las matemáticas, las bellas artes, la historia, la antropología, la pedagogía y la geografía trabajan de forma independiente con metodologías propias que supuestamente dan “identidad científica” a la ciencia. La diversidad y su complejidad han puesto en crisis a la singularidad epistemológica de las disciplinas; empero los modelos hegemónicos de la complejidad siguen siendo eurocéntricos, pues desdeñan el conocimiento real de la alteridad desde la alteridad misma.

Por lo anterior, las posiciones disciplinarias del conocimiento son cuestionables, pues no existe una antropología, sino antropologías; una filosofía sin filosofías, o bien desde una perspectiva de la subjetividad, no existe una visión, sino visiones culturales del mundo o bien representaciones sociales del mundo.

Igualmente, podría significar en el marco de los recortes de la realidad como es la salud, el medio ambiente, la economía, la educación, no explicados o interpretados en singular, sino en plural. El problema es diverso y complejo, ¿hay soluciones científicas, éticas, políticas, culturales?, no hay una respuesta disciplinaria. Tampoco es un asunto de género, ni de filosofía política, tal vez sí de ética política, pero es insuficiente. Tiene que ver con un asunto generacional, histórico, de transformaciones sociales de largo plazo; de análisis inter y transdisciplinario. Por eso, diversidad y complejidad están articuladas geográfica e históricamente. El camino de aprendizaje que hasta hoy se ha tenido de ello es unidireccional y disciplinario. Muy apegado a la certidumbre y el orden, nociones que ha otorgado la epistemología clásica a la ciencia. No obstante, Ilya Prigogini -físico ganador del premio nobel en 1977- explicó la noción de *inestabilidad* asociada a la de "caos". La

²¹ Tal análisis será abordado más adelante y con detalle desde la analética, desarrollada por Enrique Dussel.

palabra caos, representa socialmente un significado negativo, el cual proviene de la tradición judeo-cristiana y de la ciencia misma, que entre otros, hace pensar en desorden y anarquía, lo que hace incompatible erróneamente, con la previsión²², pero no es así. Al contrario

... se puede incluir el "caos" en las leyes de la naturaleza, pero siempre y cuando se generalice esta noción incorporándole las de probabilidad e irreversibilidad. El caos siempre es consecuencia de inestabilidades que introducen aspectos nuevos esenciales que los desarrollos recientes de la física y de la química de no-equilibrio muestran que la flecha del tiempo puede ser fuente de orden (Riera, 1998).

Si algo ha aportado la biología, la ecología, bioquímica y la físico-biología es que "la vida sólo es posible en un universo alejado del equilibrio" (Prigogini; 1996: 36). Lo que nos remite a la necesaria comprensión de la diversidad, ya que son los primeros en renunciar a los equilibrios y estabildades, que sin duda se ha fundado en la diversidad biológica.

C 1.0. Diversidad en el discurso de la biología y la ecología

Este apartado tiene como finalidad iniciar la reflexión de la noción y problema de la diversidad desde el ámbito del medio ambiente. Su contenido permite comprender cómo las ciencias biológicas enfrentan el asunto de la heterogeneidad. Inicialmente, evidenciamos que la problematización de las nociones que poseemos de la realidad no son disciplinarias, sino transdisciplinarias, complejas, y derivado de la experiencia personal formativa y de trabajo, este conocimiento de la diversidad permite comprender su conexión con la diversidad cultural y lingüística del planeta Tierra.

En los sistemas biológicos, la diversidad se refiere a la heterogeneidad biológica que contenga un sistema. Esta diversidad es consecuencia del proceso evolutivo que se manifiesta en la existencia de diferentes modos de ser para la vida (Halffer y Ezcurra, 1992). Evidentemente esta explicación no es suficiente para poder comprender el porqué de

²² "Ver para prever", históricamente, es un principio básico de la ciencia experimental, que influyó fuertemente en las ciencias sociales positivas y neopositivistas, en tanto, que la mensurabilidad y el manejo estadístico resultan fundamentales para probabilidad y la prevención, de cualquier proceso biológico o social. El análisis de los sistemas complejos forma parte de los estudios del pensamiento de la complejidad. Para las ciencias sociales y humanísticas, así son conocidas. El estudio del caos y de sistemas irreversibles forman parte del análisis de las ciencias duras. Ambas fundamentan otra interpretación de la realidad, que se caracteriza por ser menos determinista, y se fundamenta bajo los sentidos del desorden y la complejidad del conocimiento y de los fenómenos caóticos de los sistemas físicos.

la preocupación mundial por la diversidad biológica o biodiversidad. Para ello, hay que comprender las explicaciones que realizan la biología y el estudio de los ecosistemas sobre los tipos de diversidad biológica existentes. En la literatura especializada existe el acuerdo de que la evaluación, medida o estimación de la biodiversidad depende del tipo de nivel de diversidad que defina el problema, para cada uno de ellos existen especialistas y experiencias, a saber:

- a. *Diversidad ecológica o diversidad α (alfa)*. Se refiere a la diversidad presente en un sitio, es decir, es una función de la cantidad de especies localizadas en un mismo hábitat, o bien, el número de *taxa* en un área determinada, conocida también como diversidad local. Es el tipo de diversidad biológica más citado, principalmente para explicar la diversidad de especies de selvas tropicales y arrecifes coralinos (Ordaza, 1993; Ricklefs, 1987, Halffter y Ezcurra, 1992). Por otra parte, este tipo de diversidad es considerado por otros autores como diversidad genética de un sitio (Argueta, 1997), lo que remite al análisis de la rareza biológica, es decir, que está fuera de lo “normal”.

- a.1 Rareza biológica. La diversidad biológica no depende sólo de la riqueza de especies que posee un área sino también de la dominancia relativa de algunas especies. Existe una importante relación; cuanto mayor el grado de dominancia de algunas especies y de rareza de las demás, menor es el nivel de la diversidad de la comunidad (Halffter y Ezcurra, 1992).

Por especies raras se entiende que son todas aquellas especies que se encuentran en números suficientemente bajos como para representar un problema de conservación o para encontrarse amenazada de extinción. La conservación de la diversidad está fundamentalmente vinculada al comportamiento ecológico de las especies raras. Las causas de rareza ecológica de las especies se pueden describir en distintas escalas (Halffter y Ezcurra, 1992): i) Rareza biogeográfica, que corresponde al nivel diversidad β . Se refiere a las especies que sólo se distribuyen en regiones muy específicas y forman endemismos biogeográficos muy particulares; ii) Rareza de

hábitat. Hay especies que son muy específicas en cuanto al hábitat, pero no son endémicas a nivel biogeográfico; iii) especies estonoecas o de hábitat restringido, tanto en aspectos físico-químicos como de tipo espacial; iv) especies euriecas, es decir, que poseen una distribución amplia; v) Rareza demográfica. Hay especies que son demográficamente raras, es decir, que presentan densidades bajas en toda el área de distribución, aunque esta sea amplia y aunque no estén asociadas a hábitats muy específicos; vi) Niveles críticos de rareza. En esta categoría las especies que reúnen las tres características anteriores, es decir: son endémicas a nivel biogeográfico; son estonoecas en su preferencia de hábitat; y presentan poblaciones en números bajos.

- b. *Heterogeneidad espacial, o diversidad β (beta)*. Este tipo de diversidad se encuentra en relación con la medida o grado de partición del ambiente en parches o mosaicos biológicos, es decir, mide la contigüidad de hábitats diferentes en el espacio, la variedad entre y dentro de hábitats, la diversidad de comunidades bióticas y procesos ecológicos de la biosfera (Ordaza, 1999; Halffter y Ezcurra, 1992). También es considerada como la variedad de organismos dentro de una región, originándose por un cambio de las especies a través de los hábitats (Ricklefs, 1987). Por otra parte, esta diversidad es conocida también como *específica* (Argueta, 1997). No obstante, y contrario a la siguiente tipología, esta diversidad es considerada en el marco territorial que se define en los distintos tipos de ecosistemas (Ordaza, 1993). Esta tipología permite comprender a los sistemas bioculturales, es decir, la apropiación de los ecosistemas por las actividades humanas con el fin de desarrollar y producir diversas actividades primarias, principalmente las agropecuarias y silvícolas; su importancia radica en la comprensión y el análisis de manejo de policultivos y en sistemas agrosilvícolas o agroforestales como el mawuechi rarámuri, que realizan diferentes pueblos y comunidades campesinas o indígenas en el mundo, y es de uso múltiple. En estos sistemas manejados se busca compensar la menor diversidad α de los cultivos con un incremento de la heterogeneidad espacial o diversidad β (Caballero, 1990; Halffter, 1997).

- c. *Diversidad geográfica o diversidad \square (gama)*. Está dada por la diversidad de ecosistemas en una región determinada. Esta propuesta remite al análisis biogeográfico (Halffter y Ezcurra, 1992). No obstante, Ricklefs (1997), indica que esta diversidad se incluye en todos los tipos de hábitats dentro de un área definida, así como diversidad regional.
- d. *Diversidad Genética*. Aunque algunos lo consideran parte de la diversidad \square o ecológica es importante darle una categorización. Este tipo de diversidad se refiere a la riqueza o variedad de formas biológicas que existen en el planeta. También ha sido definida como una trinidad biológica, es decir, constituida por:
- i. Diversidad de alelos²³ del mismo gene dentro de una especie;
 - ii. El conjunto de diferencias genéticas que caracterizan a diferentes poblaciones, y;
 - iii. Las enormes bibliotecas de información genética que caracterizan a cada una de las especies (Halffter y Ezcurra, 1992).

En este sentido, existe el acuerdo de que los grandes bancos de germoplasma que sostienen el desarrollo de nuevas variedades de cultivos buscan mantener en condiciones *ex situ*, parte de la inmensa variación genética existente en cultivos locales mantenidos frecuentemente por grupos étnicos y campesinos tradicionales (Treviño, 1993; Halffter y Ezcurra, 1992).

C.1.1. La geobiodiversidad mexicana

La explicación de la biodiversidad de México se debe a la diversidad espacial o geográfica, es decir, a la suma de los elementos fisiográficos, climáticos, a la posición geográfica (latitud, longitud y altitud) y a la escala que ocupa en el continente americano y a sus particularidades culturales.

²³ Una de las posibles formas de un gen. Una célula diploide tiene, habitualmente, dos alelos de un único gen, que ocupan la misma posición relativa entre cromosomas homólogos. Un alelo es dominante sobre el otro y este alelo dominante condiciona las características físicas particulares de cada organismo.

De manera específica no podemos olvidar, que la orografía en todo el país es notable; la disposición solar de las laderas, la cercanía al mar, su papel como barrera orográfica, su altitud, longitud, su sinuosidad se articulan para que se multipliquen y se gesten diversidad en climas y suelos, lo que conlleva a la diversificación de ecosistemas que posibilitan la vida de diversos organismos (flora y fauna) y, por tanto, diferentes ocupaciones humanas en el espacio geográfico mexicano.

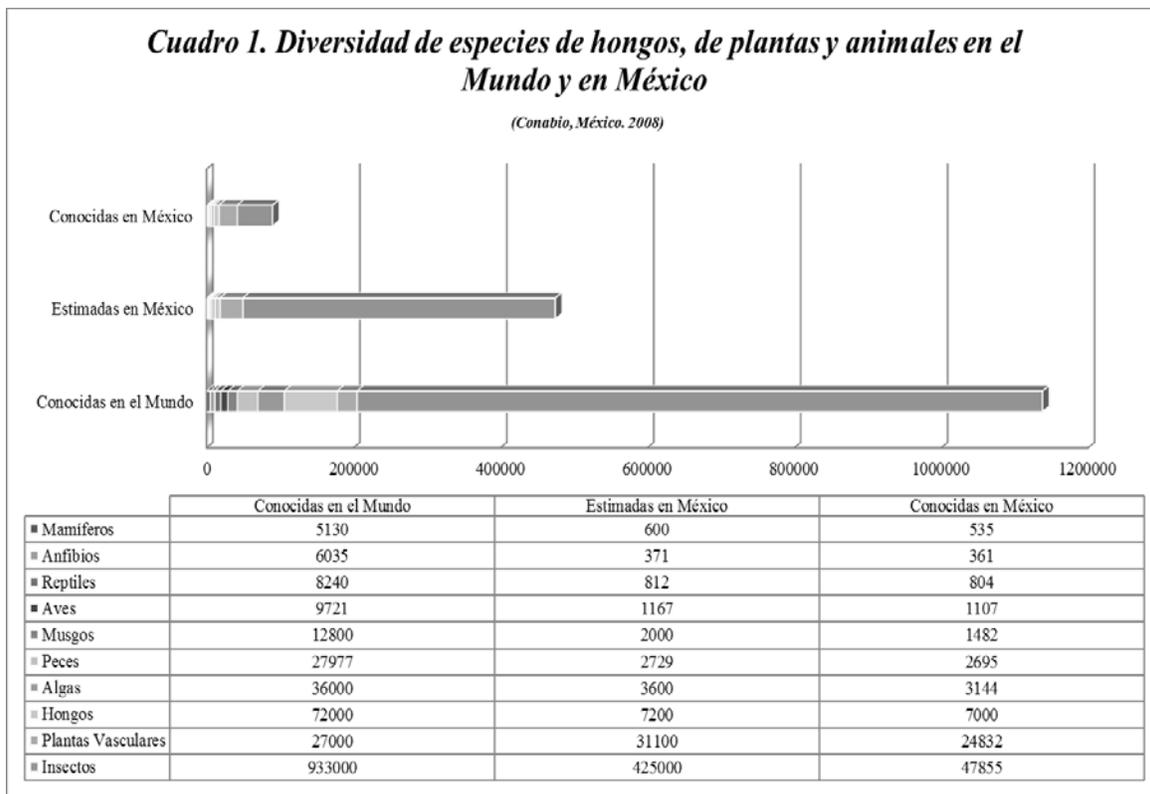
México posee seis zonas ecológicas y dos entornos ecosistémicos específicos (Toledo, 1997; 115)

- 1) La zona tropical cálido húmeda
- 2) La zona tropical cálido subhúmeda
- 3) La zona templada húmeda
- 4) La zona templada subhúmeda
- 5) La zona de desierto y semidesierto (árida y semiárida)
- 6) La zona fría.
- 7) Humedales: zonas de aguas continentales.
- 8) Franja costera (zona de transición entre el continente y los océanos).

Abordar cada uno de ellas implicaría mucho tiempo y espacio. Sin embargo, podemos decir que entre fronteras ecosistémicas la diversidad se multiplica y se puede comprender del porqué de nuestra biodiversidad nacional.

México, como ya lo mencionamos, ocupa el tercer lugar en biodiversidad, no obstante, es considerado también como un país con megadiversidad junto con Brasil (1er), Colombia, (2º), Indonesia (4º), Zaire (5º), Madagascar (6º), y Australia (7º). (Toledo, 1997; 122).

Durante la década de los 90, con la creación de la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO) se financiaron y realizaron muchos estudios sobre este tema. En su momento se estimó que una décima parte del total de



organismos que habitan en la Tierra están en México. Por lo que falta la identificación y clasificación de unas 400,000 o 500,000 especies, la mayoría invertebrados, especialmente insectos y moluscos (Toledo, 1997: 125)²⁴. Hoy en la segunda década del siglo XXI ésta ha

²⁴ En la década de los 90, los mexicanos supieron que del grupo de los hongos (*mycota*) microscópicos deben de existir alrededor de 150 000 especies. De ellos sólo se conocen unas 2000, menos del 1.5 % (Rzedowski, 1997: 141). Se han cuantificado 2500 especies de hongos microscópicos. (Rzedowski, 1997: 141). Se estima que existen 1800 especies de líquenes. (Rzedowski, 1997: 141). Existe alrededor de 1500 especies de algas microscópicas. (Rzedowski, 1997: 141). Respecto a los musgos se reconocen 943 especies (Rzedowski, 1997: 142). Los helechos y grupos afines hay cerca de 1,100 especies. (Rzedowski, 1997: 142). De las plantas de reproducción por semillas, fanerógamas, nativas de México existen alrededor de 21 600 especies. (Rzedowski, 1997: 142). En suma, se estiman unas 275 000 especies vegetales, lo cual corresponde al 9.4% de la riqueza vegetativa del mundo. Por su parte, los mamíferos terrestres mexicanos ocupan el 2º lugar a nivel mundial por el número de especies. La mayoría son de talla pequeña (roedores, murciélagos, topos y musarañas) (Reyes y Montes de Oca; 1997: 167). Los mamíferos marinos se consideran 42 especies (ballenas, delfines, marsopas, manatíes, focas, lobos marinos y la vaquita) (Reyes y Montes de Oca; 1997: 167). México ocupa el séptimo lugar en diversidad de aves (Reyes y Montes de Oca; 1997: 168). Del total de 1026 de especies de aves 8% son endémicas; 769 son residentes y 257 son migratorias (Reyes y Montes de Oca; 1997: 169). México ocupa el primer lugar en número de especies de reptiles con 704. El nivel de endemismo es de 53% (Reyes y Montes de Oca; 1997: 169). La tortuga del desierto es endémica. En anfibios ocupa el cuarto lugar. El nivel de endemismo es de 61% (Reyes y Montes de Oca; 1997: 169). En peces, México, contiene 2 122 especies, de las cuales 384 son de agua dulce y 375 son de origen marino (Reyes y Montes de Oca; 1997: 169). El nivel de endemismo es variable, de las especies de agua dulce se

cambiado, algunas especies han desaparecido y por los nuevos conocimientos existentes en el país sobre la biodiversidad y la composición de sus ecosistemas, podemos ver que aún mantenemos una condición de megabiodiversidad. (ver cuadro 1). A pesar de esta biodiversidad que presenta la naturaleza nacional, las estrategias de desarrollo económico en México han impuesto la uniformidad o la globalidad a través de un solo modelo de producción. Lo que trae consigo costos, aún no evaluados, de tipo biológico y cultural.

La disminución o pérdida de la diversidad vegetal por causas diversas (urbanización, comunicaciones o la transformación de un nuevo agroecosistema tradicional diversificado en uno especializado, caza furtiva, saqueo y tráfico internacional de especies, etc.) implican no sólo desequilibrio ecológico, sino que se traducen en la disminución del amplio rango de variabilidad biológica (Halffter, 1997), es decir, la diversidad individual de las especies.

El etnobiólogo Javier Caballero (1990), considera que este impacto biológico significa la desaparición súbita e irreversible de amplios conjuntos de genotipos de especies y algunas veces de las especies mismas, las cuales son el resultado de millones de años de evolución biológica:

Se calcula que si un bosque se reduce 10 veces su área, se pierde la mitad de su número de especies. A ello, tóme en cuenta que los mamíferos y las aves apenas alcanzan un total de 13,000 especies y que de 20 a 40 especies animales dependen de la especie vegetal de la que se alimentan, es decir, por cada especie vegetal que desaparece, un número mucho mayor de especies animales se extinguirán (Ordaza, 1993).

En términos culturales, lo anterior significa “la limitación o cancelación de cualquier posibilidad de usar esta variabilidad vegetal para la obtención de más y mejores satisfactores, los cuales son necesarios para enfrentar las necesidades de la sociedad, presente y futura” (Caballero, 1990).

concentran en los ríos Coatzacoalcos, Papaloapan y Conchos, y contienen entre el 13 y 21 %. Y este porcentaje aumenta de 32 al 40% en los ríos Balsas, Usumacinta-Grijalva y Pánuco (Reyes y Montes de Oca; 1997: 169). Los insectos, en México, se estiman en biodiversidad entre 110 00 a 120 000 mil especies distintas. A nivel mundial sólo se han registrado 751 000 de un total aproximado de 30 millones de especies en el mundo. Así las especies en México corresponde a un 15 % a nivel mundial (Reyes y Montes de Oca; 1997: 170). Existen reconocidas 35 000 especies de coleópteros (Reyes y Montes de Oca; 1997: 172). Los escarabajos, melolóntidos y pasálidos suman 1 100 especies. (Reyes y Montes de Oca; 1997: 174). La apifauna es la más rica del planeta y se ubica en los desiertos y semidesiertos de México y USA. En este último se estiman 3745 especies en México 2000. (Reyes y Montes de Oca; 1997: 174).

La preocupación mundial por la pérdida de la diversidad biológica es obvia. Desde 1992, la ONU consideraba que:

... los recursos biológicos nos nutren, nos visten y nos proporcionan alojamiento, medicamentos y *sustento espiritual*. Los ecosistemas naturales de los bosques, las sabanas, las praderas y los pastizales, los desiertos, las tundras, los ríos, los lagos y los mares contienen la mayor parte de la biodiversidad de la Tierra. Las tierras de los agricultores y los jardines son también de gran importancia como reservas, en tanto que los bancos de genes, los jardines botánicos, los parques zoológicos y otras reservas de plasma germinal aportan una contribución pequeña pero importante. El actual empobrecimiento de la biodiversidad es en gran parte resultado de la actividad humana y constituye, paradójicamente una grave amenaza para el *desarrollo humano sostenido*.

La actual pérdida de la diversidad biológica es absolutamente incompatible con la integridad del planeta, con la dignidad del humano y con su bienestar espiritual y material. Sin duda, esta pérdida tiene consecuencias subvaloradas para el futuro de la humanidad. De aquí surge la pregunta ¿cuáles son los impactos culturales de la pérdida de la biodiversidad? En esta pregunta se concentra el sentido en que toma mayor relevancia la vinculación entre la diversidad biológica y la cultura. Es decir, los recursos culturales y naturales se reinterpretan, se articulan y combinan para ofrecer otras opciones a los modelos de desarrollo impuestos, los que siguen fundándose bajo criterios esencialmente cuantitativos.

C.1.2. Diversidad cultural y lingüística

México es clasificado entre las 10 naciones que cultural y biológicamente son las más ricas del planeta (cuadro 2). Además, está conformado por 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas²⁵.

²⁵El concepto de agrupación lingüística se define como el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena. Por su parte, variante lingüística es una manera de habla que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una determinada identidad sociolingüística, que se diferencia de otras identidades, lo que da cuenta de la diversidad de culturas y pueblos indígenas que viven y se desarrollan en el país y que se encuentran referidas en el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, ver en: www.inali.gob.mx.

Cuadro 2. Países con mayor diversidad cultural y biológica

País	Número de lenguas	Posición en Biodiversidad
Nueva Guinea	850	10
Indonesia	670	4
Nigeria	410	13
India	380	15
Camerún	270	15
Australia	250	7
México	240	3
Zaire	210	5
Brasil	210	1
Fuente: (Toledo; 1997, 111)		

Esta diversidad en el lenguaje hace reflexionar que los *ethos*²⁶ y la representaciones del mundo a través del lenguaje son distintos, múltiples y plurales, pero además, lenguajes que no están aislados, que se comunican entre otras lenguas y con ello otros conocimientos y prácticas culturales, ya que la interculturalidad ejercida desde hace más de 40 mil años en América se ha practicado, no sin rasgos de sometimiento.

Podemos decir que previamente a cualquier educación formal occidental existe una *pedagogía sociocultural*, donde todo se enseña y se aprende de acuerdo a los parámetros culturales, interpretaciones, significados y sentidos (la relación efectiva entre los humanos), que otorgan a la naturaleza los seres humanos, los saberes construidos (social, histórica y culturalmente) se transfieren de manera insoslayable, pero que en general responde a un sistema complejo de significados compartidos u otros objetos culturales (lenguajes, ideas, imaginarios, ecosistemas, objetos, rituales, mitos, construcciones éticas, estéticas y políticas, necesidades objetivas y subjetivas) producto de esa misma construcción cultural que provienen del *ethos* que se consolida como un saber colectivo y socializado a través de una pedagogía sociocultural.

Culturalmente, la *pedagogía sociocultural* es *praxis-corpus-animus-psiue*, pues significa la vía de aprendizaje y de enseñanza del “sentido común”, derivado de múltiples génesis

²⁶ “El *ethos* de un pueblo es el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético; la disposición de su ánimo, se trata de la actitud subyacente que un pueblo tiene de sí mismo y ante el mundo que la vida refleja. Su cosmovisión es su retrato (...) es su concepción de la naturaleza, de la sociedad” (Geertz, 1991; 118).

históricos, económicos, lingüísticos, religiosos. El “sentido común”²⁷ se demuestra en las representaciones sociales que edifican y representan el mundo. Por ello, el mundo como representación es la interpretación, la comprensión de lo humano. Y no lejano a ello, la multiplicidad de idiomas o lenguajes es un pensamiento único y el lenguaje empuja, mueve, diversifica al pensamiento y la cultura.

La teoría lingüística de Sapir²⁸-Whorf²⁹ permite comprender la importancia relativista del lenguaje, y al respecto existen muchas interpretaciones, las cuales se pueden resumir en dos versiones: la primera es una versión radical que propone que la estructura de nuestra lengua determina la manera en que percibimos el mundo. La segunda es una versión débil, en que supone que la estructura de una lengua solamente afecta la visión del mundo adoptada por los hablantes de la lengua hablada (Deutscher 2010).

El fundamento de la tesis de Sapir-Whorf plantea que las personas observan de acuerdo con lo establecido por sus respectivas lenguas maternas, es decir, la lengua propia lleva a ver el mundo de forma diferente a aquellos que hablan otras lenguas. Por eso se puede afirmar que el pensamiento es lingüístico; el lenguaje es sistema interpretativo; el lenguaje no refleja la realidad, sino que la interpreta.

²⁷ Un análisis crítico de esta noción que ha sido utilizada para potenciar el criterio de que los saberes y conocimientos tradicionales son "creencias epistemológicas" o bien producto del "sentido común", podemos decir que en la teoría-metodología de las representaciones sociales desarrollada por Serge Moscovici define que “la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos”, también es “corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o una relación cotidiana de intercambio, libera los poderes de su imaginación”. Denis Jodelet, impulsora principal de esta interpretación social dice que el concepto de representación social “designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (...)”.

²⁸ Edward Sapir opina que hay una interconexión entre la lengua, cultura y psicología. Además argumenta que dos lenguas nunca podrían ser suficientemente similares para considerarlos como representantes de la misma realidad social. Su obra influyó fuertemente a Benjamin Whorf. Su estudio clásico es: Sapir, E. 1949. *Culture, Language and Personality*. The regents of the University of California.

²⁹ Benjamín Lee Whorf no niega que hay dos direcciones de influencia del lenguaje; primero de la cultura a la lengua y segundo de la lengua a la cultura, empero, argumenta que como la gramática es más que la cultura, esta es más resistente al cambio, por lo tanto, la influencia de la lengua sobre la cultura es predominante. Whorf realizó sus estudios en la cultura Hopi, ubicados en el sur de Nuevo México y Texas en USA, y este pueblo indio se encuentra emparentado lingüísticamente con el Rarámuri de la Sierra Tarahumara y arqueológicamente con los pueblos que habitaron las casas acantilado ubicadas en el municipio de Madera, Chihuahua. El estudio clásico es: Whorf, B. I. 1956. *Language, thought, and reality*. The M.I.T. Press. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge, Massachusetts.

La diversidad como dis-localación epistemológica de la *Modernidad-en-tradición* provoca y posibilita -quizás sin saberlo y sin tener el control total- del necesario retorno al sujeto, a los sujetos, como fundamento del conocimiento y como condición geohistórica, socioeconómica y ecológica de lo humano.

C.1.3. Lenguaje, conocimiento y ecosistemas

Los ecosistemas de la Tierra son nombrados por la ciencia y por los lenguajes locales que las interpretan desde su bagaje cultural. Estos dos ámbitos del conocimiento están enfrentados bajo diferentes argumentaciones epistemológicas. No obstante de las variadas discusiones que surgen de ello, diremos que hoy los conocimientos o epistemologías locales son una alternativa necesaria para el desarrollo sustentable de los ecosistemas y otras problemáticas encontradas en recortes de la realidad, como la educativa y de salud.

Gran parte de los pueblos indígenas y algunas comunidades campesinas de México y de otras regiones del mundo, por distintos motivos -colonización, explotación y sustitución económica familiar por la regional- se refugiaron en áreas inaccesibles, en donde se establecen complejas formas de interrelación cultura-naturaleza, demostrando vitalidad, pertinencia y una extraordinaria capacidad de sobrevivencia. “Además mostrando un alto grado de conservación de sus ecosistemas, sin haberlos destruido y sí, por el contrario, habiendo contribuido a la diversificación por la vía de la domesticación de animales y de plantas cultivadas” (Argueta, 1997).

Al respecto se ha reconocido que esos pueblos y comunidades se han convertido en “centros de diversificación de muchas plantas cultivadas y, en ellos, se practican sistemas de cultivo de bajos insumos, pero aptos para seguir creando y manteniendo la diversidad genética de muchos cultivos”. (Martínez-Alier, 1994). Es decir, en los paisajes culturales³⁰, específicamente en los agrícolas, es la gente quien crea y maneja la diversidad biológica.

³⁰ Los paisajes culturales se constituyen como obra creativa de la concatenación entre la naturaleza y lo humano. Esta noción se desarrolla en el análisis del mawuechi, ver índice.

Este *proceso creativo, poético*, implica la experimentación y adaptación del conocimiento ambiental. Haverkort y Miller (1994) mencionan que “en estos sistemas de cultivo, la diversidad biológica solamente puede ser mantenida o favorecida en la medida que los sistemas de cultivo que prevalecen en estas áreas sean mantenidos o reforzados. El papel de los sistemas de cultivo y la importancia del conocimiento indígena y campesino de los agrosistemas locales de manejo de los recursos naturales justifican la necesidad de emplear un enfoque constructivista en la conservación, en el cual, la capacidad de la gente para cambiar y adaptarse al ambiente en que vive es apoyada al mismo tiempo que se mantienen los valores básicos y las instituciones tradicionales”.

Estas interpretaciones que manifiestan una armonía de la relación entre diversidad biológica y diversidad cultural se han multiplicado en las últimas dos décadas, confirmando que no se puede negar el hecho de que existe una relación esencial entre conocimiento local, su entorno natural y sus elementos culturales³¹.

Es necesario encarar y asumir el hecho de que la realidad biológica y cultural de nuestro país es la de una gran diversidad: éste es el país que tenemos. El Capital natural no es uno que podamos traer de fuera. Éste es el patrimonio que debemos conocer, aprender a manejar en forma sustentable y apreciar y conservar para beneficio de todos los mexicanos. *Éste no es un conocimiento que podamos importar de otras regiones u otros países; lo que tenemos que generar fundamentalmente en nuestro, con nuestro propio capital humano*³². Los ecosistemas no son trasportables de un sitio a otro, como no lo son los servicios ambientales que prestan ni su diversidad biológica (CONABIO, 2006:11).

El capital humano referente no es sólo aquel que se forma en las instituciones de educación superior, está incluido, y de manera fundamental, en los recursos humanos identificados como pueblos originarios o indígenas y campesinos, que poseen y construyen una epistemología local. Este conocimiento local hoy manifiesta insurrección, a través de distintas experiencias genealógicas desarrolladas por diferentes disciplinas occidentales.

³¹ El antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla identifica a los elementos culturales como “todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos culturales de diversas clases, adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción, pueden establecerse las siguientes clases de elementos: a. Materiales, tanto los naturales como los que han sido transformados por el trabajo humano; b. De organización, que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuales se realiza la participación; se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas; c. De conocimiento, es decir, las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades creativas; d. Simbólicos: códigos de comunicación y representación, signos y símbolos; e. Emotivos: que también pueden llamarse subjetivos. Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o la aceptación de las acciones: la subjetividad como elemento cultural indispensable” (Bonfil, 1991).

³² El subrayado es personal.

1.2.2. Relativismo y universalismo: fractura y concatenación de la continuidad de la modernidad-posmodernidad

Así, cuando se quiere mostrar una cosa general, hay que dar la regla particular de un caso; pero, si se quiere mostrar un caso particular, habrá que comenzar por la regla /general/. Pues siempre parece oscuro lo que se quiere probar, y claro lo que se utiliza como prueba; ello se debe a que, cuando nos proponemos probar una cosa, nos imaginamos de entrada que ella es oscura, y que, por el contrario, la que debe probarla es clara y así la comprendemos fácilmente.

Blas Pascal, mitad del Siglo XVIII

En contradicción y complejidad que deviene de la relación introyectada en el conocimiento y en la cultural del binomio relativismo-universalismo, se introduce la necesaria visualización e intuición de lo que implica un reconocimiento al papel que juegan las epistemologías locales-regionales en el marco general de la epistemología occidental. No es un debate terminado ni ocioso, ni disciplinario y sí muy transdisciplinario; no es por ningún motivo un ejemplo de continuidad inmanente de la intelectualidad moderna. Es motivo de transcendencia epistemológica, que múltiples ejercicios occidentales han puesto en discusión, pero que se desentiende y desdeña cualquier esfuerzo filosófico periférico. Ya que forma parte de la continuidad de la modernidad en la posmodernidad con múltiples esfuerzos específicos que permiten señalar su inmanencia epistemológica y sociocultural.

De esta manera propongo tres alcances críticos (escala-epistémico-biopolítico) de la relación relativismo-universalismo, al cual se introducen perfiles intelectuales periféricos, que necesariamente deben ser puestos en la discusión crítica de las epistemologías locales-regionales y del surgimiento de la dimensión sociocultural de saber y conocimiento transdisciplinario.

A. Lo Universal: entre lo metodológico (escala), lo epistémico (racionalismo-hipotético-deductivo) y lo biopolítico (el poder sobre la vida)

Lo local y lo global, como discusión epistemológica y geopolítica del conocimiento, se muestra en la dualidad y dicotomía entre relativismo y universalismo, discutidos tanto en ámbitos de la academia como también en diversos contextos y procesos sociales, que aparecen en una larga discusión en distintos momentos y en diversas disciplinas científicas y humanistas, debido a las implicaciones **metodológicas, epistémicas y biopolíticas**:

a) **Metodológicas**, porque dependiendo de la *escalas* se "visualizan" diferentes procesos. La noción de escala se puede analizar desde al ámbito de la cartografía geografía, la cual en un primer momento es la relación matemática que existe entre las dimensiones reales y la proyección cartográfica de la superficie terrestre que representa la realidad. Así, desde la proporción de superficie terrestre que se observa, se pueden distinguir diferentes elementos físicos o procesos sociales de índole geohistórico, económico o cultural. No es lo mismo observar, distinguir procesos sociales de una localidad a los que se puedan analizar de una nación entera o bien de todo el planeta Tierra, esta depende de la escala de análisis socioespacial. También está ubicada en el marco de la seriación graduada de distintos procesos, que pueden estar jerarquizados o bien manteniendo una continuidad progresiva; también hace referencia a un lugar previsto en un recorrido o itinerario; finalmente, la escala está vinculada *al tamaño o proporción en que se desarrolla una idea*. Desde esta última definición se plantean las ideas universales y relativas. Las ideas en escalas universales están implicadas en la Totalidad, y presumen de abstractas. A esa escala sólo la racionalidad científica es capaz de tal posibilidad. Por el contrario, se asume que el conocimiento y saber local posee una escala relativa, por ejemplo, una escala local o regional, puede definirse en los ámbitos de una localidad con población entre 5,000 y 500 habitantes. No obstante, desde este trabajo, la escala local-regional del saber y conocimiento posee impactos globales. El Todo no se comprende ni se explica sin lo Concreto y viceversa.

b) **Epistemológicas**, porque la *razón científica*, mediante un proceso deductivo-inductivo es posible generalizar los enunciados descriptivos y analizados previamente ante una

hipótesis primaria, la confirmación positiva de la misma o negativa permite la generalización de los procesos y con ello la redacción-enunciación de leyes generales.

Además, la lógica epistémica responde a una relación Objeto-Sujeto, donde la racionalidad, mediada por procedimientos medibles y por los datos objetivos, es posible distanciar y separar el objeto de estudio del sujeto investigador. En esta objetividad, el necesario desprendimiento y aislamiento entre los constructores del conocimiento y los procesos subjetivos del sujeto y el objeto de estudio, repercute en la especialización disciplinaria. Así, lo universal separado de lo relativo ejerce la influencia totalizadora suprema del conocimiento y del saber, subordinando todo lo relativo a las leyes "descubiertas" derivadas de la luz de esta única posibilidad hipotética-deductiva. No obstante, bajo esta epistemología se reduce todo al "Ser" como portador ejecutable del conocimiento y del saber.

c) **Biopolíticas**, ya que desde la crítica foucaultiana de Occidente, se identifica filosófica y epistémicamente la voluntad de saber del sentido biopolítico de lo universal, pues tiene implicado poder, hegemonía, opresión o dominio a todo lo vivo, que ha sido analizado y difundido en esta primera década del siglo XXI a través de la dicotomía globalización/localismo, que puede verse, también, desde la supremacía de la cultura occidental sobre la vida de las culturas orientales y periféricas –léase indígenas y campesinas, tribus y marginación urbana, mujeres, niñas y niños, ancianos (as), personas con necesidades especiales, con trastornos mentales, con preferencias sexuales heterogéneas, migrantes centroamericanos, entre otras.

La voluntad de saber de la biopolítica de lo universal, tiene implicado el poder que “hace vivir” en vez de “hacer morir”, así los cambios y consecuencias que conlleva tal noción de poder ‘positivo’, permite un análisis más profundo de la biopolítica, es decir, comprender que la biopolítica es:

un poder sobre la vida que distingue del derecho de muerte encarnado por el poder soberano. Este poder sobre la vida se ha desarrollado de dos formas principales que, según Foucault, no son antitéticas, sino que más bien constituyen los dos polos de un mismo cambio del poder que ahora se ve definido por su "positividad". El primer polo está constituido por las disciplinas, una “*anátomo-política del cuerpo humano*” que se centra

en “el cuerpo como máquina”. El segundo polo del poder sobre la vida o biopolítica, que se desarrolla un poco más tarde, hacia la mitad del siglo XVIII. Es una forma de poder que se centra en el “cuerpo-especie”, en el cuerpo atravesado por la dinámica de lo viviente y que sirve de soporte para los procesos biológicos. Este cuerpo-especie es gobernado gracias a una “serie de intervenciones y controles reguladores: una biopolítica de la población” (Muhle, 2009:147).

La noción de biopolítica –con impacto en la población- es una de las vías que la política moderna desarrolla para justificar la acción del gobierno, gestión y administración de la vida, en dos ámbitos complejos: el *anátomo-política del cuerpo humano* y el *cuerpo-especie*. Se pueden desarrollar dos ejemplos: 1ero. De tipo disciplinario (pedagogía y geografía) y 2º. En el orden de la teoría social como es el determinismo geográfico para la legitimación de dominación, con el fin de dar sentido al complejo Universal como fundamento de la modernidad y como continuidad posmoderna en su sentido de acceso-contradictorio³³ a la noción de diversidad, como “opción” “alternativa” o supervivencia “filosófica”.

1. La pedagogía y la geografía escolar son disciplinas que centran su voluntad del saber en la educación formal, espacio institucionalizado donde se desarrolla a partir del interés de dominio metodológico de los procesos de *escala universal* para el desdén y disminución de lo local y lo relativo.

Desde la perspectiva del conocimiento, la *pedagogía escolar*³⁴ se suele concebir a través de los alcances logrados por el proceso deductivo-inductivo del aprendizaje, que bajo el amparo de la psicología clínica ha demostrado su papel científico y justifica el acto de

³³ El sentido de acceso-contradictorio puede comprenderse como dispositivo de la posmodernidad para denotar una comprensión “plural”, democrática y libertaria de sus argumentaciones éticas, que sin dejar de lado sus fundamentos histórico-filosóficos de transición liberal-neoliberal, da su continuidad en la posmodernidad en los sentidos e imaginarios sociales de “ser libre en la razón científico-técnico” como también al discurso “progresista” humanista que conlleva el poner en práctica la noción de diversidad. Aunque en esa puesta en “práctica” se muestren claras y evidentes contradicciones a las formas ético neoliberales, se promueve desde su parámetro liberal de mercado, la diversidad misma como “cambio” y enunciación de la “pluralidad” como vía de acceso a un “progresismo aceptable”, siempre y cuando estos se encuentren en la esfera de la ética de producción del capitalismo del siglo XXI.

³⁴ Para ser más explícitos, la pedagogía escolar es dispositivo de la educación formal. Como tal, la pedagogía quedó atrapada. No hay más pedagogía que la que se aplica en la educación formal. Pensar en pedagogía de lo no formal e informal, carece de sentido. Más aun cuando se puede potenciar la epistémicamente como *pedagogías*. Para el Estado y la propia disciplina es en singular. Si el Estado es quien repara en la educación pública, como es el caso mexicano, la educación es definida desde sus perspectivas e intereses. La educación formal se asegura desde los marcos jurídicos, también en la formación de los docentes, como profesionista de estado, que debe garantizar el pensamiento científico, así como en el aprendizaje y la enseñanza científica.

enseñar científicamente por estos argumentos, los cuales responden a los ajustes psicopedagógicos del aprendizaje y de la enseñanza³⁵. El pensamiento científico, construido por el aprendizaje y por la enseñanza científica, es una de las misiones de la educación formal. La constitución mexicana³⁶ es definitiva en su Artículo 3ero. :

El criterio que orientara a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Por lo mismo y sin tropiezo alguno, la racionalidad científico hipotético-deductivo es la escala metodológica, que en su distintivo Universal, los fanatismos, prejuicios e ignorancias son derivados de la carencia de lo universal. Por lo tanto, no hay mejor alcance que la acción pedagógica escolar que universalizar el pensamiento científico, el cual, integrado al cuerpo resulta imposible dividirlo; cuerpo y pensamiento son uno mismo. Por eso la noción *anátomo-política del cuerpo humano* se manifiesta en este ejemplo. No obstante, no es una posición holística entre pensamiento-cuerpo, es ante todo su unificación, en la praxis-corpus de la racionalidad científica hipotético-deductiva para la homogenización del pensamiento-cuerpo como del ejercicio de biopoder disciplinario.

Por su parte, la *geografía escolar*³⁷ se ha mantenido bajo la manufactura de la cartografía, de las ciencias ambientales y de las ciencias sociales, sobreviviendo como bisagra disciplinaria y epistemológica entre las ciencias sociales. Aceptada por la pedagogía escolar a través de la vía memorística, repetitiva de nombres y lugares euronorteamericanos, donde además entra en juego el espectáculo geográfico (el lugar, la gente y el paisaje euronorteamericano) en sustitución de las geografías del poder, o bien como ya lo mencionamos antes, la comprensión de la preponderancia de la *geonoos del conocimiento dominante*.

³⁵ Es el caso de la epistemología genética desarrollada por Jean Piaget.

³⁶ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf

³⁷ Yves Lacoste, geógrafo crítico de origen francés, habla de la “geografía escolar, universitaria, la de los profesores”, aquella que “no sirve para nada”, aquella que responde al interés pedagógico escolar de la educación, ya que en principio “en geografía no hay nada que entender, basta la memoria”. No obstante, afirma que la geografía sirve, de entrada para hacer la guerra (...), lo cual supone que no sólo sirva para dirigir batallas que habrá de librar contra tal o cual adversario, sino también para controlar mejor a los hombres sobre los cuales ejerce su autoridad el aparato del Estado” (Lacoste, 1977: 5-15)

Por su parte, desde la perspectiva biopolítica, la pedagogía escolar excluye a todas las *otras pedagogías* que no son formales, se "libera", se deshace y desdeña las *pedagogías* construidas desde lo informal, aquellas que se construyen en la vida y con la vida; la vida es explicada desde la metodología y epistemología dominante que se atomiza en el conocimiento científico disciplinario. Las otras pedagogías responden a la ignorancia, sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. La pedagogía escolar, en términos de biopolítica, asegura al curriculum oficial, la legitimación de que todo su conocimiento enseñado y aprendido tiene una aplicación inmediata para la solución de cualquier problema, de cualquier recorte de realidad, incluyendo los estructurales como sería el de desarrollo económico y cultural, lo que responde, obviamente, al dictamen ético de la tradición de la filosofía liberal y neoliberal. Que a pesar de ser contradictorias, responden a los objetivos de asegurar la reproducción del capital.

La geografía escolar, desde la biopolítica, excluye y elimina cualquier aporte del conocimiento local geográfico proveniente de las culturas tradicionales, sean estas campesinas o indígenas, o bien surgidas de los saberes eruditos. Éstas, que llamo *contenidos transdisciplinarios de las pedagogías socioculturales*, entran en franco conflicto con la pedagogía escolar, por su desvinculación y negación por un conocimiento racional y científico escolar que porta y legitima.

El conjunto de este proceso permite comprender, por ejemplo, la ruptura transdisciplinaria y universalista de *las pedagogías de los desiertos*, tema que no pertenece al estudio de la pedagogía y geografía escolar, porque posee la noción plural epistemológica de las *pedagogías y geografías*. Además, responde a la posición ecosistémica-geográfica de los *desiertos*, es decir, ningún desierto o semidesierto es igual, a pesar de que la geografía universal de los desiertos tienda a homogenizar. Así, las *pedagogías socioculturales de los desiertos* (Mancera-Valencia; 2009b, 2011b) constituyen la manera plural epistemológica y metodológica para referirse a la posibilidad crítica al biopoder ejercido en la gente y pueblos de los desiertos y semidesiertos, que para ello requiere de una teoría unificadora como es el determinismo geográfico y aplanamiento cultural.

2. El determinismo geográfico, como teoría social biopolítica está diluida en la representación social septentrional de México. El determinismo geográfico o ambiental posee varias connotaciones interpretativas que consiste en la influencia determinante de la naturaleza hacia las culturas -la biopolítica. Pondremos como ejemplo el caso de las poblaciones ubicadas en los desiertos y semidesiertos, que dicho sea de paso, la pedagogía y geografía escolar las reducen sólo a tres factores: poblaciones ubicadas en sitios con altas temperaturas, bajas precipitaciones y una alta pobreza ecosistémica, por lo que el desarrollo social y cultural se ve disminuido.

Como ya se mencionó, el determinismo geográfico de los desiertos y semidesiertos se comprende como biopolítica que es ejercida a la población que habita estas regiones. Está presente en el marco de los aprendizajes socioculturales de diversas poblaciones del norte de México, la última frontera geográfica septentrional de Latinoamérica. En Chihuahua persiste y está presente, en la pedagogía y geografía escolar racional y científica, en diversos discursos sobre su cultura y desarrollo regional (Mancera-Valencia; 2011b).

Comprender esta afirmación debe considerarse la larga duración del pensamiento occidental en relación a los "otros" y su comportamiento. Es decir, quienes viven lejos del centro y fuera de él, viven enfermedades y ambientes distintos al central, por tanto practican lenguas extrañas y realizan acciones distintas a los de occidente. La explicación racional occidental de diferenciación de humanos proviene de la medicina y de sus observaciones de los otros pueblos y sus ambientes. Hipócrates fue su precursor, el cual fue "médico de proporciones imaginarias", pero que creó todo un "Corpus Hipocrático"³⁸

³⁸ Hipócrates desarrolló y practicó la medicina y la cirugía en el siglo IV y V antes de Cristo. Sócrates, Platón y los escritos de Aristóteles demuestran la presencia de Hipócrates en el tiempo y lugar específico de su nacimiento, Cos. Los escritos de Hipócrates y su Escuela Hipocrática son conocidos como el "*Corpus Hippocratum*" o el "*Corpus Hippocraticum*" que consiste en 60 tratados (Toledo-Pereyra, 2014). Por su parte, el geógrafo médico (español-mexicano) Carlos Saenz de la Calzada, (1954: 20) afirma que Hipócrates desarrolló las bases de la geografía médica racional a partir de su obra fundamental "*De los aires, las aguas y los lugares*" del que se desprenden dos tratados: "*De la influencia del ambiente sobre las enfermedades locales*" e "*Influencia del ambiente sobre plantas, los animales, así como también sobre el carácter moral del hombre, con aplicaciones a los caracteres diferenciales, naturales y etnográficos entre Europa y Asia*". Los sustentos geográfico-médicos que Hipócrates definió son los siguientes: "a) Orientación, la constitución de los hombres está condicionada por la exposición a los distintos puntos cardinales de las ciudades, b) Naturaleza de las aguas, que traería aparejada sus efectos, beneficios o dañinos; c) Influencias de las estaciones. Que condicionarían las enfermedades; d) Influencias de la latitud geográfica: que traerían implícita la variedad climática y que determinarían diferencias sustanciales, psíquicas y somáticas en el género humano. Así los hombres de Asia serían, por imposición geográfica, de mayor belleza y desarrollo corporal que los europeos (griegos), pero también serían indolentes y dados a los placeres y, en consecuencia, menos constantes, eficientes y valerosos, más débiles y pusilánimes. También el clima

(Toledo-Pereyra, 2014), del cual la medicina asume su singularidad racional y científica. Uno de los historiadores de esta disciplina, Geoffrey Ernest Richard Lloyd (conocido como G.E.R. Loyd) coordinó un libro titulado "*Hippocratic Writings*", en el que publica (1978) diferentes elementos del *corpus hipocrático*, el cual da sentido a la geografía médica y con ello al origen de las interpretaciones deterministas occidentales. G.E.R. Loyd, rescata de Hipócrates la siguiente explicación de los caracteres humanos, específicamente, a los pueblos que habitan zonas templadas y del desierto:

..., las constituciones y los hábitos de un pueblo se ciñen a la naturaleza de la tierra que habitan, así pues, las tierras que se vanaglorian de ser ricas, estar bien provistas de agua y ser fáciles de cultivar, y que no están sometidas a grandes variaciones climáticas, producen gente floja y cobarde, negada al trabajo físico arduo y poco dispuestas al ejercicio de las facultades intelectuales." (...) en contraste con lo anterior, en aquellos lugares donde la tierra es yerma, seca y escabrosa, azotada por los vientos invernales y quemada por el sol veraniego, los habitantes son recios y frugales, de intelecto avisado, diestros como artesanos, valientes y duchos en las artes de la guerra (Lloyd, 1983; citado por Arnold: 2000: 20).

Esta interpretación la podemos escuchar de los habitantes de Chihuahua y ver en sus símbolos; tanto en el escudo del estado de Chihuahua como en el del municipio de Aldama se encuentra lo antes citado; en el primero dice: "Valentía, Hospitalidad y Lealtad" y en el segundo "Tierra Fértil para Cosechar Hombres Fuertes". Ambos son territorios ubicados en el semidesierto y desierto chihuahuense.

Contrariamente, las ideas de Ellsworth Huntington, geógrafo historiador con gran influencia darwinista, justificó científicamente un claro retraso natural de la gente del desierto, creía que sólo ciertos climas eran propicios para la "civilización":

el clima afectaba profundamente la historia humana (...) (específicamente), en 1907 postuló que el surgimiento y, más particularmente, la caída de las civilizaciones estaba relacionada íntimamente con el cambio climático y factores asociados, como el hambre y las enfermedades endémicas (...) Estado de irritabilidad social (...) la presión del hambre durante largos periodos de tiempo y la inquietud y la insurrección resultantes, arguyó, deben de provocar una inestabilidad permanente en las sociedades (...) inhibiendo así su capacidad de tener gobiernos estables y vida civilizada (...) En todas las zonas áridas encontramos pruebas de que el desecamiento ha causado hambrunas, despoblación, incursiones de saqueo, guerras, migraciones y la decadencia de la civilización (Churchill, 1911, citado por Arnold, 38).

sería factor determinante en la enfermedad femenina de los escitas (pueblos nómadas pastoriles y de manejo de ganado caballar de Asia) e influiría en las instituciones políticas de los pueblos: autocráticas en los asiáticos, democráticas para los griegos, cuya alta calidad humana no toleraría las dictaduras" (Saenz, 1954: 20).

Lo anterior debido a que muchas de estas sociedades, estables en cierto tiempo, habían sido incapaces de adaptarse y sobrevivir. Por lo tanto, sólo ciertas razas con características que le otorgan ambientes propicios para las civilizaciones, es posible que estas sean estables y desarrollables: "cuando el hombre blanco emigra a climas menos estimulantes que los natales, parece perder energía tanto física como mental" (Huntington, 1915, citado por Arnold, op.cit.). Esta idea es común en toda Europa; en Francia, intelectuales liberales, como Montesquieu, quien afirmaba que:

... el clima ideal para la civilización era el de aquellos lugares donde los veranos eran tibios pero no tórridos, y en donde los inviernos eran tonificantes pero no demasiado rigurosos. Las naciones favorecidas con tales climas poseían un alto grado de fuerza de voluntad y energía, capacidad para el progreso y para gobernar a los demás (Bassols, 1983; 25).

Así, las posibilidades de "progreso" de las civilizaciones en Aridoamérica frente a las civilizaciones Mesoamericanas se ven reducidas, disminuidas. De hecho, los contextos arqueológicos son menospreciados arqueológica y antropológicamente ante la magnitud de la organización cultural-social y piramidal del sur. Tampoco son comparables las culturas sedentarias agrícolas de Mesoamérica con las cazadoras-recolectoras de Aridoamérica.

Paul Kirchhoff, quien sustentó esta división espacial cultural, posiblemente no incluyó en su análisis la condición de raza, pero el aspecto discursivo de la aridez y lo seco³⁹ está

³⁹Antes del 2004, buscar información científica de tipo ecológico, climático, de datos demográficos, de información censal de cualquier tipo generada por instancias gubernamentales e incluso por instituciones académicas sobre los desiertos o semidesiertos, era difícil de encontrar. En cambio, si se buscaba por zonas áridas y semiáridas, abundaba información, lo cual es significativo para el análisis de la interpretación que hacemos sobre la concepción de los desiertos y lo que se encuentra en él. La aridez en México es definida científicamente por las características climáticas secas del lugar, además distinguiéndolos en climas áridos y semiáridos. No obstante, esta condición climática de uniformización de los desiertos y semidesiertos, por su característica de "*sequedad*" se diferencia aún más por los procedimientos climatológicos. Así tenemos que al definir grados de aridez en el mundo se utilizan procedimientos específicos, para México el más reconocido y utilizado es el que fue elaborado por la geógrafa Enriqueta García (1988). Por otra parte, es necesario resaltar la posibilidad que tiene la ciencia de homogeneizar e igualar las zonas áridas con los desiertos, tanto en su subdivisión (semiáridas y semidesiertos), como en sus características de humedad (climas muy áridos, áridos y semiáridos o muy secos, secos y semisecos), pero también en su capacidad de disminuir la condición de desierto a una posición sustantiva de *árida* y *seca*, en los sentidos estrictos del lenguaje metafórico y de las interpretaciones de las culturas. Esta crítica se inscribe en la caída de la ciencia en los amplios sentidos subjetivos que se le otorgan a los desiertos. Pues esto fortalece la disminución biológica de los desiertos, ponderando las características de déficit de humedad, la cual está más vinculada a discursos de sometimiento de la naturaleza por condiciones de mercado, de naturaleza "seca" e improductiva, y negando la alta diversidad biológica de estos ecosistemas. Claro está que no se puede negar la importancia que posee la condición de humedad para el establecimiento de asentamientos humanos, pero en México por la posición geopolítica que posee (frontera con los USA) y por la posición geográfica que le dan las condiciones ecológicas de semidesierto, es posible interpretar y comprender: "...que es precisamente en ellas donde los últimos años ha habido un fuerte crecimiento poblacional, lo que permite suponer que, en ciertas circunstancias, no son

presente, lo que equivale a una connotación determinista de tipo climático-cultural. Pero, no sólo eso, Kirchoff al hacer una clasificación geográfica de las culturas indígenas americanas, método que le permitió sustentar su regionalización; agrupó diferentes características culturales comunes (cultivo, cerámica, técnicas y producción agrícola, sacrificios humanos, adornos y vestimenta, etc.), para definir *superáreas inferiores* y *superiores*:

la zona de los *cultivadores inferiores de Norteamérica*, el Sureste y el Suroeste (en el entendido de The Greater Southwets o la Norteamérica árida) son Superáreas; y dentro de la zona de los *cultivadores superiores* se puede delimitar una superárea, Mesoamérica (Kirchoff, sf :2).

Es decir, desde un análisis económico-productivo se destaca la supremacía cultural de los sedentarios con respecto a los nómadas, pero de paso también le otorga la condición inferior, al mal entendido desierto, desde la perspectiva de aridez.

Empero, hay otra significación al estudiar las culturas desde su propia perspectiva y condición ambiental, pues es *relativa* la *posición* de ubicar en niveles de inferior o superior a culturas, que bajo condiciones naturales y ecosistémicas específicas, desarrollan *corpus*, *praxis*, *animus* y *psique*⁴⁰ muy distintos que dan sentido a lo local-regional y a su *ethos*.

De esta manera, el determinismo geográfico como unidad teórica-científica de occidente, da un sentido de hegemonía biopolítica para las culturas en zonas con ecosistemas de desierto y semidesierto, que junto con una pedagogía y geografía escolar vigorizan diferentes notas deterministas y con ello la legitimación de modelos de desarrollo económico y social lejanos a los criterios de sustentabilidad ambiental y cultural⁴¹.

los aspectos físicos del territorio los principales determinantes en la ocupación del espacio, sino también los económicos, políticos, históricos y sociales" (Gutiérrez y Valdés; 1997: 73), y agregaríamos también los de tipo simbólicos y culturales. De esta forma se plantea una de las contradicciones de las relaciones de lo humano con la naturaleza de los desiertos que establece la cultura con el conocimiento geográfico (Mancera-Valencia; 2009b).

⁴⁰Las nociones *corpus*, *praxis*, *animus* y *psique* son trabajadas con mayor detalle más adelante.

⁴¹Se asume la reflexión de Vandana Shiva, que "es sustentable el desarrollo cuando es ecológicamente adecuado, económicamente viable, socialmente justo, culturalmente apropiado, y se funda en un conocimiento científicamente holístico". Ella es física teórica, filósofa ambientalista y activista política de la biodiversidad y del pensamiento ecofeminista de la India, sus reflexiones y acciones han influido en gran parte de los países de la "periferia". Su reflexión filosófica de gran lucidez pone en cuestionamiento la racionalidad científica de la naturaleza como el principal problema de orden epistemológico de la crisis ecológica global y, asimismo, impactando directamente al pensamiento crítico y de la reflexión género del femenino en los problemas holísticos. "(...) las mujeres del Tercer Mundo que luchan por la conservación de su base de supervivencia, (...) no necesitan matizar el término Madre Tierra poniéndolo entre comillas, porque para ellas la Tierra es un ser vivo que garantiza su propia supervivencia y la de sus semejantes. (...) Este

No obstante, la biopolítica desde una posición afirmativa,

Entrelaza la vida y la política, proyecta la política sobre la vida, e introduce la vida en el campo de la política. La tensión irreductible entre vida y política designa una encrucijada de problemas que cuestionan y provocan otros campos (...). El campo multidisciplinar de análisis abierto por la discusión de la biopolítica rompe con fronteras unidisciplinarias y los estilos de pensamiento moderno. Nos obliga a pensar sin el asilo de la disciplina, sin el soporte del método y bajo la ausencia de una teoría prefigurada (...), la biopolítica se asienta así en la multidimensionalidad ontológica del vivir que reclama una transdisciplinaria epistemológica inédita. Emerge como un campo fronterizo que pone en relación diversas heterogeneidades culturales, políticas, (bio) tecnológicas con los ámbitos económicos, discursivos, jurídicos (Esquivel, M. 2011:12);

De esta forma lo metodológico, lo epistémico y lo biopolítico entran en juego para la justificación del conocimiento y del saber universal como dominante frente a lo relativo que para el caso lo definimos como lo local-regional. Pero también como una interpelación crítica a los cimientos epistemológicos dominantes, que en su mayoría carecen de la necesaria contradicción compleja de los saberes y conocimientos tradicionales, sustento transcendental de las epistemologías locales regionales.

Continuando con el análisis entre lo universal y lo relativo, y en un intento de resumen didáctico-comparativo de las contradicciones y procesos complejos presentados se desarrolló el cuadro 3, donde se observan diferentes nociones dicotómicas que se agrupan en dos grandes discursos o meta-relatos, entre sí dialécticos o contradictorios que en ciertos momentos muestran concatenaciones histórico-culturales y de tipo epistemológico, surgidos en distintos discursos disciplinarios o ámbitos de conocimiento. En acuerdo o no, un análisis profundo de la arqueología de cada uno de ellos, de las dualidades/dicotomías presentadas en la tabla, demuestran cómo éstas son una reducción de la realidad, ya que se encuentran impregnados por una historia cultural y social compleja y concatenada. Concatenado refiere a la articulación dialéctica, de contradicción y recreación sintética, que da sentido a la existencia de distintos discursos culturales, geohistóricos y epistémicos.

materialismo, esta immanencia que tiene sus raíces en la producción cotidiana de la subsistencia que realizan la mayoría de las mujeres del mundo, es el fundamento de nuestra posición ecofeminista. Este materialismo no es el del capitalismo mercantilizado, ni tampoco el materialismo mecánico marxista, basados ambos en la misma concepción de la relación de la humanidad con la naturaleza". (Mies y Shiva, 1997, 34-35)

No es fortuito que las dualidades/dicotomías enunciadas perduren como *arquetipos* en muchas culturas. También podrá observarse la condición de enfrentamiento, contradicción y/o complemento en que puede dar la dualidad. También, observadas desde alguna visión filosófica o teórica estas pueden caracterizarse, pueden explicarse o interpretarse. Por ejemplo, desde una perspectiva hegeliana-marxista, las dicotomías o dualidades son correspondientes a un proceso dialéctico en desarrollo, en permanente cambio y transformación debido a las contradicciones presentadas de manera diacrónica y sincrónica.

Cuadro 3. Dicotomías del Universalismo-Relativismo

UNIVERSALISMO	RELATIVISMO	ÁMBITOS DE CONOCIMIENTO	CONDICIÓN
Deductivo	Inductivo	Ciencias físicas/naturales	Enfrentadas y en contradicción
Abstracto	Concreto	Ciencias físicas, sociales y humanidades	En contradicción y/o en complementariedad
Corpus	Praxis	Ciencias físicas, sociales y humanidades	En contradicción, en complementariedad
Objetivo	Subjetivo	Ciencias físicas, sociales y humanidades	Enfrentadas, en contradicción o en complementariedad
General	Particular	Ciencias físicas, sociales y humanidades	En contradicción
Orden	Caos/Desorden	Ciencias físicas, sociales y humanidades	Enfrentadas, en contradicción y/o en complementariedad
Certidumbre	Incertidumbre	Humanidades, Ciencias físicas, sociales	Enfrentadas, en contradicción y/o en complementariedad
Sistema	Entorno	Ciencias físicas, sociales y humanidades	En contradicción o en complementariedad
Transdisciplina	Disciplinas	Ciencias físicas, sociales y humanidades	Enfrentadas, en contradicción y/o en complementariedad

Público ⁴²	Privado	Ciencias sociales y humanidades	En contradicción o en complementariedad
Social	Individual	Ciencias sociales y humanidades	En contradicción o en complementariedad
Centro	Periferia	Ciencias sociales y humanidades	En contradicción
Hegemonía	Alteridad / Otredad	Ciencias sociales y humanidades	Enfrentadas y en contradicción
Nación	Etnia	Ciencias sociales y humanidades	Enfrentadas y en contradicción
Global	Local	Ciencias sociales y humanidades	Enfrentadas, en contradicción y/o en complementariedad
Ética	Moral	Ciencias sociales y humanidades	Enfrentadas, en contradicción y/o en complementariedad
Modernidad	Tradicción	Ciencias sociales y humanidades	Enfrentadas, en contradicción y/o en complementariedad
Modernidad	Posmodernidad	Ciencias sociales y humanidades	En contradicción y/o en complementariedad
Monoteísmo	Politeísmo	Teología	Enfrentadas
Lo Uno, Unidad,	Lo múltiple, Diversidad, ...	Ciencias físicas, sociales, humanidades y teología	Enfrentadas y en contradicción

Fuente: Construcción propia.

La suma histórica de este cuadro 3, muestra la existencia de un dominio de la homogeneidad. Su consolidación es epistemológica, parte, entre otros, de la lógica formal y objetiva, de la posición epistémica positiva del conocimiento. La dicotomía se conceptualiza bajo el procedimiento inductivo/deductivo donde, este último, es la

⁴² De esta dicotomía de público/privado, se pueden derivar otras, vinculadas a otros procesos biopolíticos como: masculino/femenino, afuera/adentro, negro/blanco, bueno/malo, pene/vagina, entre otras.

enunciación de las argumentaciones generales, derivadas de lo particular: su poder enunciativo define leyes generales que explican el mundo físico o social.

Desde esta perspectiva, el conocimiento es un tránsito progresivo; lo deductivo es la única posibilidad de realizar enunciados verosímiles y resulta imposible definir enunciados científicos definitivos desde lo particular. Entonces, la diversidad se opone a la homogeneidad, no obstante, la homogeneidad resalta la síntesis de lo heterogéneo, bajo el sacrificio de reducir a lo mínimo, las posibilidades de lo concreto.

En la necesidad de generalizar, universalizar el conocimiento científico positivo justifica el desarrollo de controles o mecanismos de evaluación, que permitan vigilar los sentidos periféricos/alternos que orbitan fuera del centro hegemónico. El relativismo complejiza la realidad e “incomoda” múltiples estudios y decisiones. La generalización reduce la diversidad a conjuntos, patrones y frecuencias para elevarlos a enunciados generales y definir las leyes o por lo menos patrones que rigen cualquier movimiento o cambio de la realidad.

La universalización, es ciega, ególatra y narcisista, pues niega la pluralidad de lo universal. No existe un centro, hay múltiples e interconectados centros, hay universos e interconexiones universales. La unicidad y la singularidad de lo que implica la heterogeneidad está manifestada en su propia contradicción, pues no es centro-universo de nada, todo es universal y relativo, en todo hay relativismos-universalismos que se concatenan y articulan.

A.1 Escalas-metodologías-epistemologías afirmativas para el desarrollo de los pensamientos en diversidad.

La diversidad sexual, la diversidad lingüística, la diversidad gastronómica, la diversidad estética, diversidad biológica y genética, la diversidad psíquica, la diversidad teológica, la diversidad ética y moral, la diversidad cultural y económica, dificultan la formación de “sistemas” controlados mediante criterios de agrupación o tipologías que frecuentemente requieren redefinirse por la amplitud y gama en que se modifican, se recrean, concatenan o

cambian la lógica de los “sistemas”, entendiendo a los sistemas como modelo y proceso de abstracción de reducción (síntesis) de la complejidad.

En la autocrítica occidental, emergida en los años 70 con resonancias para el siglo XXI, aparecen argumentaciones innovadoras que hacen posible iluminar la obscuridad del criterio universalista y de certidumbre epistemológica de la racionalidad científica, a través de las discusiones derivadas del pensamiento complejo⁴³ y de la renovada teoría de sistemas⁴⁴. Se cuestiona y critica las teorías y metodologías disciplinarias que no logran explicar y comprender de manera holística, transversal, integral y concatenada las relaciones dicotómicas, y las otras posibilidades tricotómicas, pentatónicas o infinitas, de todos esos procesos contradictorios a la unidad.

Hay tres posibilidades y potencias de carácter filosófico y de repercusiones epistemológicas de los procesos de la diversidad, que entran en juego cuando se desarrollan en escalas de pensamiento diverso: a) la multiplicidad, b) la interplicidad y c) la transplicitud.

- a) *La multiplicidad*. El prefijo, *multi* implica muchos, numerosos y variados. En la filosofía occidental el tema de multitudine se enfrenta a la unicidad. En occidente, es Platón quien define la yuxtaposición de lo uno a lo múltiple. Aristóteles por su parte, habla de lo uno como inmanencia de lo múltiple (Ferrater, 2001: 2478). La noción de inmanencia⁴⁵ es puesta la discusión posteriormente con la noción de trascendencia. Ontológicamente, el "ser inmanente se contrapone, al ser trascendente - o transitivo- ,

⁴³Se recomienda revisar a los autores: Gottfried Leibniz, Henri Poincaré, Ilya Prigogini, Edgar Morín, Noam Chomsky, Georg Balandier, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Jorge Luis Borges, Humberto Maturana, Rafael Pérez-Taylor, Carlos Reynoso.

⁴⁴ Véase los pensadores de: Luwing Von Bertalanffy, Rolando García, Niklas Luhmann. De este último, como ejemplo de reducir la diversidad como entorno y estos como proceso operativo de lo deductivo -desde el neofuncionalismo-estructural- analiza los sistemas sociales universales y la relación sistema-entorno "(...) en cuanto constituyen las dos partes de una forma, pueden sin duda existir separadamente, pero no pueden existir, respectivamente, uno sin el otro. La unidad de la forma permanece presupuesta como diferencia, pero la diferencia no es fundamento de las operaciones. Las operaciones sólo son posibles como operadores de un sistema" (Luhmann, 1984). Así, desde el pensamiento de Niklas Luhmann en los sistemas sociales, los entornos son distintos a otros sistemas como el mecánico, vivo o psíquico, y requieren de estudios distintos para cada uno de los sistemas. Cada entorno del sistema social es capaz de reproducirse así mismo con elementos propios y estructuras propias, por eso la diversidad de los objetos de conocimiento en ciencias sociales y humanidades resultan complejas la relación de redes de sistemas-entorno (Arriaga, 2003:281).

⁴⁵ Inmanencia, proviene del latín e implica: "que queda", " que permanece en". También puede evaluarse como palabra o verbo compuesto de *In* -"en el interior", "hacia el interior" y con *manere* -"permanecer, quedarse": *in-manere*. Inmanencia que es un adjetivo que califica a todo lo que es inherente o va unido permanentemente a algo y, por tanto, permanece siempre en esa cosa o ser de manera necesaria y continua. Las discusiones de esta noción transitan desde lo teológico a lo ontológico, por lo que es necesario dejar en claro desde que punto de partida se da uso y manejo a esta noción filosófica.

y en general, la inmanencia se contrapone a la trascendencia" (Ferrater, 2001: 1845). La trascendencia es fundamento crítico de la transdisciplinaria occidental derivada del pensamiento complejo, y esto se deriva del análisis crítico a la racionalidad científico empírico-deductivo y antimetafísico de su pensamiento y acción occidental. Al respecto, el filósofo argentino Francisco Romero (1891-1962)⁴⁶ lo ubica con una severa precisión crítica como "inmanentismo racionalista, tendencia característica del pensamiento moderno a diferencia del reconocimiento de la trascendencia en muchas direcciones de la filosofía y conocimiento", es decir, es la condición inmanente de la modernidad y de su posmodernidad. Por su parte, Kant utiliza multiplicidad desde un sentido gnoseológico para "designar (que es) la materia del conocimiento, es decir, del contenido sensible", derivado del estado del conocimiento, "desordenado o tosco, independiente del orden y de la unidad que recibe por obra de las formas a priori de la sensibilidad y el entendimiento" (Abbgano, 2003: 823). Así el problema de Uno y lo Múltiple es tema fundamental en la racionalidad científico deductivo, según Ferrater (2001: 2478). Para Kant, la multiplicidad es "material para la síntesis". Cristian Wolff, (filósofo europeo del siglo XVII, de tradición escolástica y de racionalismo crítico empírico) define múltiple "como la simultaneidad de varios elementos cada uno de los cuales es uno sin ser ninguno de ellos igual al otro", convirtiendo el tema de múltiple en problema ontológico. El

⁴⁶ Enrique Dussel realiza una profunda revisión del pensamiento de Francisco Romero, (Dussel, 1970) en relación a sus obras primordiales: *Filosofía de la Persona* (1944) y *Filosofía del Hombre* (1965). Resalta su pensamiento vinculado a la Filosofía de la Cultura: "la cultura es un resultado de la actividad objetivadora del hombre. Todo aquello que de alguna manera el hombre produce o cambia, todo aquello en que impone su propio cuño más o menos establemente, es cultura objetiva". La cultura objetiva surge desde la doctrina del "espíritu objetivo" la cultura es espíritu objetivado, espíritu objetivo...El espíritu se objetiva según ciertas direcciones, impuestas por los valores". Se objetiva en objetos de cultura. "Los objetos culturales no se dan aislados en el conjunto de la cultura, ni siquiera meramente coordinados", sino que forman sistema y en esta estructura consiste la posibilidad de que haya una ciencia de la cultura o ciencia del espíritu objetivo. Sin embargo, tanto o más importante que el espíritu objetivo es el subjetivo, no sólo los objetos culturales donde se materializa el valor, sino la vida misma del grupo que los crea y porta. "El espíritu de una época o de un grupo, las llamadas concepciones del mundo, la opinión pública, no se materializan y concretan como una frase lingüística, una institución, un dogma, una creación del arte o de la técnica. Provisoriamente, diremos que no se trata aquí de objetos culturales, sino de situaciones de la conciencia colectiva, de algo pertinente, por lo tanto, más bien al sujeto de cultura que al objeto". "El espíritu subjetivo, el espíritu vivo crea la cultura, la modifica, la comprende, la aprovecha de mil modos; el espíritu objetivo es [en cambio] el conjunto de los organismos culturales: arte, ciencia, lenguaje, etc.". La "vida" del vitalismo es la surgente originaria de la cultura: es el sujeto que crea el valor, que lo estima, que puede también aniquilarlo para trascenderlo. Se trataría exactamente de la trama nietzscheana de la "voluntad de poder", como la potencia artístico-creadora del hombre que se trasciende y en ello manifiesta su esencia. "La verdad del ser es la trascendencia [ahora no es ya la trascendencia estructural objetual, sino la del sujeto]; en efecto, la trascendencia es para nosotros el ser mismo en su verdad, en su vida... El valor viene a ser la medida de la trascendencia, y, por lo tanto, de la efectiva realidad del ser; en cada instancia -entidad o actividad-es la dignidad que le corresponde por la trascendencia que encarna; por parte del sujeto valorante, esa dignidad es aprehendida mediante especiales actos de emoción"

problema de lo Múltiple es crítica epistémica y metodológica de escala. La multiplicidad como contradicción de lo unitario pone en evidencia a la diversidad como interpelación epistémica y ontológica del conocer y de su pluralidad. Así potencia los cambios cualitativos y cuantitativos en la forma de conocer (en singular y en plural) como en las formas de conocer la realidad a las realidades; del objeto a los sujetos; de los objetos al sujeto; del sujeto-sujeto a los sujetos-sujetos, estos últimos como la posibilidad comunitaria y no solipsista del conocimiento, por lo que la posibilidad de la multisubjetividad pasa a la posibilidades de la intersubjetividad.

- b) *La interplicidad*. “*Inter*”, es un prefijo de posición que indica “dentro de”, “en medio de” o “entre”. También está relacionado con los prefijos “intro” e “intra”, por su significado similar. La noción de *intersubjetividad* es por sí misma un complejo filosófico que repercute en múltiples disciplinas de las ciencias sociales y de las humanidades. El prefijo usado *Inter* a la noción de subjetividad, marcó una ruptura trascendental a la epistemológica clásica del racionalismo empírico-deductivo. Edmundo Husserl, en su *Meditación Quinta*⁴⁷, pone en evidencia la crisis del conocimiento solipsista de occidente en la relación sujeto de conocimiento al objeto de conocimiento en sus dos posibilidades idealista o materialista, esclareciendo que el *sujeto-de-conocimiento* no *es-ser-sólo-consigo-mismo*, es *ser-con-los-otros*. Por eso Husserl rechaza la enunciación que la fenomenología sea un solipsismo trascendental, pues no se formula en una esfera epistemológica de “*ser-solo-consigo-mismo*” y con ello la validez empírica deductiva derivada del sujeto, que permita reconocer que el conocimiento *es de los sujetos cognocentes* y que esos conocimientos objetivos válidos sean para todos los sujetos. Así que la trascendencia del *sujeto cognocente a los sujetos cognocentes*, habla de una homogenización en donde múltiples sujetos pueden coincidir en juicios comunes. El yo del sujeto-cognocente no es entonces en singular, sino en plural. Así, de esta emergencia y alteridad de los “yo’s” surge el

⁴⁷ Capítulo que refiere que en “la esfera trascendental del Ser se revela como intersubjetividad monadológica” (Husserl, 1996: 149-231), pero definida desde una comunidad intersubjetiva igualmente monádicas. Por otra parte, Emanuel Levinas realiza las primeras traducciones del texto completo de *Meditaciones Cartesianas*. Por ello la influencia del pensamiento de Husserl a Levinas para la reflexión de la otredad es innegable y de Levinas a Dussel, es más que evidente. Por lo que la continuidad reflexiva Husserl-Levinas-Dussel resulta esclarecedora, para invocar una continuidad tradicional de origen creativo no reproductivo de la analítica dusseliana como argumentación filosófica para la crítica interrelativa latinoamericana a la euronorteamericana.

cuestionamiento de *sujeto-consigo-mismo*. Desde la fenomenología, la intersubjetividad asume el *ser-con-los-otros*, se plantea que el conocimiento adquiere validez no por el solipsismo que construye en la objetividad. “Lo que vale –dice Husserl- para mí vale también, en cuanto sepa, para todos los demás hombres que hallo en mi mundo circundante (...) por eso puedo considerar a los demás hombres como lo mismo que me consideró a mí”. Por eso, el mundo circundante existente es un mundo para todos nosotros. “Lo que es cognoscible para mi yo debe serlo en principio para cada yo”, por lo que se enuncia la existencia de que hay comunidad de “Yo’s”. Así la demostración del conocimiento está en la demostración de la comunidad de “Yo’s”. La endopatía⁴⁸ aquí definida, describe que el “yo transcendental” constituye a otros “Yo’s” en cuanto partícipes de la misma comunidad intersubjetiva” En esta dimensión del yo que trasciende, necesariamente requiere de los “*otros-yo*”, no como un posibilidad de ficción basada en clones, sino como “*otros-yo’s*” que conforman mi contexto, mi comunidad, “mi mundo circundante”. “El mundo intersubjetivo es el correlato de la experiencia hecha posible por la endopatía (...), (Ferrater, 2001:1890-1892; Husserl, 1996; 149-231), así podemos comprender la expresión husserliana de "llevo a los otros en mí".

- c) *La transplacencia*. “Trans” en un prefijo, preposición inseparable de origen latino, que denota "del otro lado", "al otro lado" o "a través de", o "la parte opuesta", o bien, expresa mudanza o cambio. Para el presente trabajo me sitúo en la primera referencia “a través de”. No obstante, puede también estar en el marco de "más allá de" o "más acá de"; lo que tiene implicado "límites" o "fronteras" transparentes que definen referencias de escalas distintas y por tanto, de nociones espacio-geográficas. También se denotan trayectorias discontinuas, con rupturas de diversas delimitaciones, lo que puede permitir la noción de transcendencia, la que está concatenada a "sobre-salir" o "sobre-pasar", existentes tanto en los universalismos como en los relativismos, que posibilitan reinventar y “reventar desde las entrañas” las posibles ataduras explicativas e interpretativas que pueden darse a los hechos, fenómenos o procesos estudiados de la realidad.

⁴⁸ Husserl describe *endopatía* como una teoría transcendental de la experiencia del otro (Husserl, 1996:153).

La escala de los pensamientos universales y la escala de los pensamientos relativos no son comprensibles sólo de la manera independiente o conectada a través de un guion (universal-relativo). Las escalas de los pensamientos transcurren, se articulan en variaciones no sólo numéricas, sino también lingüísticas y, por tanto, imaginarias: transcurren en el espacio que la ve nacer, germinan en el lugar, en el contexto, transitan y se transforman en el tiempo. El presente es la escala base, pero no es el centro, ni periferia, es ambas concatenadas por el transcurrir de distintas escalas espacio-temporales.

De esta manera las epistemologías de escalas irrumpen en todas las escalas del pensamiento del lugar y del tiempo, es entonces que biopolíticamente el *poder-sobre-la-vida* no es privilegio de la escala deductiva, también se ejercen la escala inductiva. Este poder se encuentra en cualquier dimensión de escala, por ello lo metodológico (escala), transcurre en el tiempo y en el espacio, sin pertenecer a ningún sentido o pertenencia disciplinaria. El centro es transposicional, transcurre en el espacio y en el tiempo, los *ethos* dominantes no sólo son geográficos, varían en el tiempo mediante cambios multi, inter y transposibles.

El *ethos*, visto desde una biopolítica afirmativa, invariablemente “entrelaza la vida y la política, proyecta la política sobre la vida, e introduce la vida en el campo de la política”, pero esta política, más allá del dominio ideológico-económico, se ejerce de manera multi, inter y transculturalmente, lo cual imprime la vanguardia de lo diverso en la política, no como una necesidad post-moderna de auto-sobrevivencia inmanente, sino como proceso que transcurre en el espacio y temporalmente de manera constante y contradictoria. El pensamiento complejo occidental tiene razón, pues en este caso la incertidumbre, como forma de aprendizaje y de enseñanza, irrumpe en la certidumbre del orden y de sus virtudes universales y relativas. Transciende así misma, pero no al cambio de “ahí-para-mí”, que es el carácter solipsista de la objetividad del mundo. Se requiere la transcendencia de la objetividad del mundo compartido, es decir “ahí-para-todos”. (Husserl, 1996: 153). Lo *trans*, a-travesía y sobre-pasa la dimensión subjetiva en la inclusión de la otredad, sino también de los otros, principalmente en la aprehensión de lo objetivo desde lo subjetivo en un ámbito de diversidad y pluralidad epistémica, donde el *corpus* y la *praxis* no son los únicos elementos constituyentes de los procesos constructivos del conocimiento, sino de la

inclusión del *animus* y *pisque* como conectores de procesos subjetivos inter, multi y transdisciplinares.

B. El debate entre la ética universalista y el relativismo ético; la posibilidad de la transculturalidad

“Entre la adoración filistea de la ciencia, como única verdad y el oscuro entusiasmo por el conocimiento subjetivo, debe encontrar su camino, en cada caso; la prudencia”.

Luis Villoro

De las discusiones más complejas entre heterogeneidad/homogeneidad, consecuencia de las múltiples concatenaciones y articulaciones que tienen implicado, es el análisis de la ética universalista y el relativismo moral⁴⁹, que pone en cuestión el reconocimiento o no de principios o normas específicas que impactan en temas fundamentales como el reconocimiento a la pluralidad cultural, el multiculturalismo o relaciones transculturales, también, el factor de dependencia jurídica-igualitaria de todos los diferentes que residen en un territorio, es decir, los principios que norman la relación entre “occidentales” y los otros y las otras, o bien entre distintas culturas o *ethos*.

Entonces, la problematización de la diversidad en cultura y su relación con la ética, para el área de las humanidades y ciencias sociales, no es un tema menor, y mucho menos para la realidad educativa, la salud, medio ambiente, economía, democracia, ciencia, cultura, en suma del desarrollo humano.

En la “inteligencia mexicana” del “*El Laberinto de la Soledad*”, Octavio Paz reflexiona sobre las contradicciones universalistas/relativistas que el pueblo mexicano enfrentó después de la Revolución mexicana. La posrevolución intelectual enfrentó la república

⁴⁹ Esta discusión es difícil de sintetizar, no hay argumentaciones definitivas que logren conciliar esta dicotomía entre lo universal y lo relativo en la ética y la moral, no obstante, “corresponde a la ética vigilar la unanimidad de cierto valores básicos y universales, los autores que adoptan esta postura parecen consensar que sean los derechos humanos fundamentales estos principios universales. Pero no hay que olvidar que la aceptación de estos derechos humanos no son una solución definitiva ni teórica ni práctica al problema del relativismo moral. La razón fundamental de quienes se inclinan y defienden el universalismo ético es la idea límite. Es decir, se deben de trazar límites que definan que no todo está permitido” (Esquivel, E. , 2004:137)

fragmentada y la república unida por sus tradiciones, pero también la república que la modernidad esperaba. Es decir, el no retorno a los principios filosóficos de la independencia y sí a la reforma liberal, que cuestionaron, respectivamente, la tradición y la visión universalista europea. Pero esa tradición fue redescubierta por la revolución,

No bastaba para alimentar nuestra voracidad de país vuelto a nacer, porque contenía elementos universales que nos sirviesen para construir una sociedad, ya que era imposible volver al catolicismo o al *liberalismo*, las dos grandes corrientes universales que habían modelado nuestra cultura (Paz; 2011:67).

No hay que olvidar que la religión fue bandera en la independencia y enfrentada en la reforma; el liberalismo influyó también en el surgimiento de la República en México, el impulso de la propiedad privada y la necesaria modernización nacional bajo el lema positivista de “Orden y Progreso” instaurándose, sin muchas resistencias, al inicio del siglo XX, como fue el caso del pensamiento y la estética francesa que inundó al país, incluso con una aceptación casi natural en diversas regiones rurales.

Por eso la tradición mexicana y/o la cultura popular descubierta por la Revolución, posibilitó una representación social renovada de México ante la geografía cultural del planeta Tierra. Así, en la Revolución se dirime la nueva “universalidad de nuestra tradición”, contra la América como “el monólogo de Europa” y que “hoy ese monólogo, tiende a convertirse en diálogo. Un diálogo que no es puramente intelectual, sino social, político y vital” (Paz, 2011: 184). Esta posición enajenante de América se convierte en “el no ser nosotros mismos y ser pensados por otros”.

Este análisis filosófico que ensaya Paz, a partir de las reflexiones de Leopoldo Zea, donde refleja la necesaria búsqueda de la *autenticidad*, noción que resulta prematuramente posmoderno, por remarcar la identidad, fundado en la diversidad y lo concreto. Su esfuerzo por la realización de la *filosofía de la historia latinoamericana*, resulta una extraordinaria contribución al pensamiento crítico latinoamericano, que hoy posee una actualidad contundente para el análisis de los diversos esfuerzos de descolonización:

la interpretación filosófico-histórica de la relación que, desde el punto de vista cultural, ha venido guardando América Latina con Europa u Occidente es lo que dará originalidad a la filosofía que parece ser la propia de esta nuestra América, al decir de Gaos. El punto de

vista propio sobre la más propia realidad, incluyendo la conciencia de la relación de dependencia (Zea, 1978:27)

Pero resulta que este análisis no es una acción aislada, según Paz, ajena a otras actitudes internacionales semejantes. Es un tema universal;

... situación universal, compartida por todos los hombres. Tener conciencia de esto es empezar a tener conciencia de nosotros mismos. En efecto, hemos vivido de la sociedad mundial, se ha disgregado y todos hemos convertido en seres periféricos, hasta los europeos y los norteamericanos. Todos estamos al margen porque ya no hay centro (Paz, 2011: 184).

Incluso, como respuesta a la pregunta “¿cómo han vivido los mexicanos las ideas universales?” (...) Octavio Paz responde, que ha sido “una oscilación entre varios proyectos universales, sucesivamente trasplantados o impuestos y todos hoy inservibles” (...). Proyectos que bajo modelos de desarrollo ajenos, instauran su filosofía, ajena a todo interés colectivo o social. Por ello, “una filosofía mexicana tendrá que afrontar la ambigüedad de nuestra tradición y de nuestra voluntad misma de ser, que si exige una plena originalidad nacional no se satisface con algo que no implique una solución universal” (Paz, 2011: 183)

En este tenor, el filósofo mexicano León Olive, en 1993, compiló una serie de trabajos que marcaron el principio del análisis de la diversidad cultural con relación a la ética, e influenciaron en México y el resto de América Latina. Dentro de ellos está el estudio “El problema ético de las minorías étnicas” desarrollado por Enrique Garzón Valdés⁵⁰ (1993:31), que al evaluar la importancia de la *ética local y de las culturas locales* en relación a la ética universal, plantea una serie de cuestionamientos ético-filosóficos-jurídicos que implican el necesario diálogo entre ambas escalas epistemico-biopolíticas. A este estudio se suman las observancias específicas conceptuales, que cuestionan el ¿cómo lograr posibilitar el respeto, la tolerancia, la especificidad de las culturas, su ética, su educación, conocimientos, su vida y al mismo, tiempo “aceptar”, las normas de

⁵⁰ Enrique Garzón Valdés (1921-) de origen argentino, abogado (Universidad Nacional de Córdoba) sociólogo (Universidad de Lovania) e historiador del arte (Universidad Libre de Bruselas). Su trabajo ha estado vinculado a la filosofía del derecho, la ética y filosofía de la cultura. Tiene un periodo de influencia de filosofía analítica cambiando a otro de índole totalmente opuesto, hacia la ética normativa, vinculada acerca de la desobediencia civil, derivado de su experiencia del exilio político (Malem, 1987).

reconocimiento universal, sin que se subsuman, ignoren o menoscaben las éticas, educaciones, saberes y conocimientos locales?

En principio estas preguntas se identifican claramente en la posición relativista frente a una universalista. Pues, “aceptar” el universalismo ético sería renunciar a la particularidad (posición que resulta radical), pero al mirarse desde la *argumentación autocrítica* esto requiere ser reevaluado, es decir, toda cultura desde su relatividad “etnocéntrica”, tiene la capacidad de oponer a “la moral vigente (contra) otra “moral crítica”, que en resumen, interpela las normas y valores comúnmente aceptados (Garzón, 1993:41; Villoro, 1998). En este sentido, la moral frente a la ética reside en un proceso autocrítico para la aceptación de los argumentos éticos universales, los cuales benefician a la singularidad y diversidad existente en una nación. Este ejercicio de concesión autocrítico y autoconsciente de la moral se convierte en un ejercicio político de la diversidad moral.

Enrique Garzón (1993:51) resalta esta argumentación del deber de la homogenización y su necesidad práctica y objetiva, frente a las diferencias étnicas existentes en América Latina. Es decir, desde esta forma se acepta que las autoridades nacionales, el Estado, mantiene el precepto “*prima facie*”, donde éticamente están obligadas a “posibilitar a todos los habitantes el goce de los derechos vinculados con la satisfacción de las necesidades básicas” y “están éticamente obligados a informar a sus miembros acerca de las consecuencias que trae aparejado el rechazo del principio de homogeneidad”. Con lo anterior, afirma Garzón, se establece la apertura de las diferencias étnicas para “dinamizar” su condición y estar en una “disposición al cambio”. Desde un relativismo radical, esto sería un acto hegemónico y ciego, ya que la condición de marginalidad, opresión y violencia al que se ven sometidos no es derivada de una “cerrazón étnica a dinamizarse”, sino a las explicaciones históricas socioeconómicas en que se han visto sometidos. Al respecto, Luis Villoro⁵¹, reflexiona que esta “*prima facie*” de homogenización de

⁵¹ Luis Villoro (1922-2014) Filósofo mexicano que desarrolló un fundamental aporte a la filosofía y la ética, teoría del conocimiento e historia de las mentalidades, la vinculación del conocimiento, la ética y política. Su opinión y reflexión en relación a los pueblos indígenas de México permite comprender sus prácticas, sus circunstancias políticas y culturales como reflexión filosófica. De padres mexicanos, nació en Barcelona, España. Estudió inicialmente medicina, y se dedicó a la filosofía, provocado por la reflexión de los valores cristianos, por lo que en su obra está presente la reflexión teológica y un humanismo crítico. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras e investigador del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, fue miembro de El Colegio Nacional. En 1986 obtuvo el Premio Nacional de Ciencias Sociales,

satisfacción de necesidades y de informar de sus consecuencias, parte de un principio básico del *convencimiento mediante argumentación*.

Argumentar entre dos o más sujetos sólo es posible si existe una base común reconocida por los interlocutores, susceptible de ponerlos de acuerdo. Para que dos culturas se comuniquen, por otra vía que no sea la violencia, es menester que compartan una base mínima de criterios comunes. Puesto que se trata de sujetos de distintas culturas, esa base solo puede ser *transcultural*, es decir, tiene que estar presente en las distintas figuras del mundo que se comparten (1998: 39).

La condición *transcultural* que hace mención Villoro (1993; 1998), para dar cabida al sentido del *convencimiento mediante argumentación* o de *una ética argumentada*, parte del reconocer que hay razones, reglas y valores (diferentes) en cada cultura, pero cualesquiera que sean, cumplen en todas, una cuádruple función que corresponde a *distintas formas de racionalidad*, y al mismo tiempo a cuatro principios para una *aproximación a una ética de la cultura* (Villoro, 1993):

- 1) Principio de Autonomía (*con racionalidad teórica e instrumental*): que tendrá la posibilidad de cumplir con funciones de expresar a una comunidad, de otorgar sentido de vida y de asegurar el éxito de nuestras acciones en ella, si y sólo si tiene la capacidad de: i) fijar sus metas, elegir sus valores prioritarios, establecer preferencias y determinarse por ellas, ii) ejercer control sobre los medios a su alcance para cumplir esas metas, iii) establecer los criterios para juzgar de la justificación de sus creencias y atenerse, en procesos de justificación, a las razones de que esa comunidad dispone, iv) seleccionar y aprovechar los medios de expresión que juzgue más adecuados. El conjunto de este principio se define en el marco de la *racionalidad teórica e instrumental* (Villoro, 1993: 137-140; 1998).
- 2) Principio de Autenticidad (*con racionalidad práctica normativa*): “sólo se puede cumplir con sus funciones si y sólo si es expresión de las disposiciones reales de los miembros de una comunidad, si es consistente con los deseos, propósitos y actitudes de

Historia y Filosofía. En 1989 le fue otorgado el Premio Universidad Nacional en Investigación en Humanidades. En 1989 fue designado Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones Filosóficas. Entre sus publicaciones se pueden citar: *Los grandes momentos del indigenismo en México*; *El proceso ideológico de la revolución de Independencia*; *Páginas Filosóficas*; *Signos político*; *Tres retos de la sociedad actual: justicia, democracia pluralidad*; y *Creer, saber, conocer*, el cual es la principal aportación a la Teoría del Conocimiento desarrollada en México, en América Latina para el pensamiento universal.

sus creadores. Por lo tanto, tiene implicado regular nuestra conducta en conformidad con el bien común” (Villoro, 1993: 140-144; 1998). Es claro que el concepto de autenticidad cultural es relativo, y que puede enfrentarse al anterior principio, ya que la autenticidad implica dinamismo y transformación cultural, y la autonómica no significa aislamiento e inmanencia del *ethos*. Por lo anterior, no entra en juego la posibilidad de la dualidad contradictoria “auténtico-inauténtico” en cultura, pues la capacidad creativa, de transformación, adaptación y apropiación de elementos culturales *ajenos* a la cultura *propia* posibilita la renovación intrínseca que posee toda cultura. Desde este planteamiento:

(...) todo sujeto tendría el deber de atribuirle autenticidad a otra cultura mientras no tenga razones suficientes para ponerlo en duda, es decir, tendría la obligación de suponer que las expresiones (verbales o no) de otra cultura son consistentes con sus deseos, creencias, actitudes o intenciones, mientras no tenga razones en contra de esa suposición (por lo que el...) deber de confiabilidad (entra en juego debido) al deber de comprender y de juzgar a los miembros de una cultura ajena de acuerdo con sus expresiones auténticas, esto es, deber de comprender y juzgar al otro según sus propias categorías, valores y fines y no según los propios de nuestra cultura. Sólo así el otro es *comprendido y juzgado como sujeto y no como objeto*. El deber de comprender al otro como sujeto no implica naturalmente aceptar lo que el otro expresa, sino sólo confiar en lo que incluye comprenderlo y juzgarlo según sus propios criterios de juicio sin imponerle los propios” (Villoro, 1993:143). En este sentido, Luis Villoro refiere que este principio responde a una *racionalidad práctica normativa*.

- 3) Principio de Sentido (*con racionalidad valorativa*): todas las culturas “proyectan fines últimos que dan sentido a la vida personal y colectiva”. Orientar a través de valores es una función de este principio ya que toda cultura cumplirá su papel “si y sólo si es capaz de señalar fines y establecer valores preferenciales” por lo que la *racionalidad valorativa* da sentido a la vida, tanto individual como colectiva. En este marco se perfila la transcendencia de una mejor colectividad, y con ello mejores individuos, manifiestan proyecciones cambiantes, dinámicas de los futuros y perfiles de humanos. (Villoro, 1993:143-146; 1998)
- 4) Principio de Eficacia (*con racionalidad instrumental*): Es una condición que toda cultura ofrece ciertos medios para alcanzar los fines propuestos y realizar los valores elegidos. Por ello se ubica en una *racionalidad instrumental*. En este marco entra el juego del conocimiento y la técnica. La racionalidad instrumental se refiere (...) a

varios géneros, de técnicas: las aplicadas al entorno natural o social, las técnicas de comunicación en la interrelación humana y las de expresión en el arte” (Villoro; 1993: 147). Luis Villoro (2014: 280) comprende la racionalidad como:

La tendencia a lograr razones suficientes y adecuadas para *nuestras creencias*, que garanticen su verdad, y procurar que *nuestras acciones* sean congruentes con esas creencias. La racionalidad sería el medio para que nuestras disposiciones a actuar alcancen efectivamente la realidad

En este sentido, la ética y la creencia resultan fundamentales en este principio de eficacia, ya que toda la comunidad, en su *ethos*, procura que sus creencias sean conforme a la realidad, que permitan garantizar que sus acciones, fundadas en sus creencias, tengan la eficacia necesaria para continuar en su desarrollo, “las creencias que cumplen con esos requisitos son consideradas racionales”. Pero los elementos de consolidación de la creencia están fundamentados ante una argumentación de razonamiento que no se circunscriben al ámbito de la creencia individual o solipsista. Para que estos tengan una “validez” una aceptación, requieren ser compartidos en la comunidad, la cultura, el *ethos* en que se gestan y circunscriben. Que permitan explicar y comprender la realidad

Sólo en la medida en que nuestras creencias tengan relación con nuestras intenciones y querer, podrán tener una dimensión ética. La relación entre términos éticos y términos epistemológicos resulta oscura si la creencia y el conocimiento se conciben como actividades contemplativas, desligadas de la práctica (Villoro, 2014:279).

Desde estos criterios, la *transculturación* como vía de comunicación entre la ética relativista y el universalismo ético se posibilita como una perspectiva de cambio en ambos sentidos. No obstante, *la racionalidad inmanente y monódica* dominante se impone y deja a su paso toda una serie de obstáculos no sólo de índole epistemológico (*corpus*) sino también en el orden de la *praxis*. Pues para estas consideraciones racionales de Villoro se requieren de otras que resultan de las diversas escalas relativas. La *transculturalidad* tiene implicado, entonces una serie de argumentaciones base o con plataformas ético-culturales⁵², que contienen invariablemente las dimensiones de pluralidad, es decir,

⁵² Según Luis Villoro ética es la disciplina filosófica, que se “ocupa del deber ser de nuestras disposiciones y acciones, el dilema que planteamos formará parte de una ética de la cultura (...), una ética solo puede referirse a comportamientos y disposiciones consciente e intencionales” (Villoro, 1993:135).

prácticas en multi, inter y transparencia; de ahí la exigencia de replantear saberes y prácticas desde su encuentro ético-político.

De esta manera, la crítica al relativismo es más intensa, ya que demanda nuevas corrientes de pensamiento, que le den un innovador impulso, genuino y necesario, que repercuten en posiciones de índole ideológico y política. Ya que, la posibilidad de las racionalidades identificadas por Villoro, requieren bases o plataformas jurídicas que den cabida al pluralismo, manifestaciones políticas de orden democrático participativo (no partidista) y equitativo para que los principios de autonomía y sentido tengan un pleno desarrollo, bajo ejercicios de respeto y de creación y fomento de espacios y tiempos para que se desarrollen plenamente, de igual forma los principios de eficacia y autenticidad se fortalezcan de forma que en plataformas de equidad se muestren a otras culturas y comunidades.

En este marco es como se hace necesaria la posibilidad de la equidad epistemológica. Noción que manifiesta ejercicios de diálogo entre racionalidades, el reconocimiento de pluralidad en el conocimiento y en la racionalización de la diversidad de los saberes y las creencias⁵³. Desde esta base equitativa del conocimiento, se

rechaza tanto la idea de una racionalidad absoluta, como la relativización extrema que afirma que las evaluaciones de los conocimientos y de las acciones solo puede y deben hacerse de acuerdo con cada marco conceptual o forma de vida, pero más aún, que cualquier pretensión de conocimiento puede ser reconocida como válida, con tal de que se le construya un conjunto de criterios de validez apropiado. (Olive, 2000, citado por Argueta, Gómez, Navia, 2012: 31)

Que de acuerdo con Villoro, “la validez apropiada” se ejercita con los miembros de la comunidad o del *ethos* compartido, situación donde se ponen a prueba bajo el propio *corpus, praxis, animus y psique*, compartido; lo que da las razones colectivas de sustentación de las creencias y de los saberes. Que en suma son, bajo la argumentación de León Olive (2009:26-30), el desarrollo de prácticas epistemológicas. Para este filósofo mexicano, las prácticas epistémicas son prácticas sociales. Estas últimas

... están constituidas por grupos humanos cuyos miembros realizan ciertos tipos de acciones buscando fines determinados, utilizando medios específicos. Los fines que persiguen los agentes son valorados y las acciones que realizan son evaluadas en función

⁵³ La complejidad existente entre los saberes y las creencias se desarrolla en el trabajo de Luis Villoro “Crear, saber, conocer” (Villoro: 2014).

de un conjunto de normas y valores característicos de cada práctica. Así las practicas incluyen una estructura axiológica y además las acciones son guiadas por las representaciones explícitas (creencias, teorías y modelos) que tienen agentes, y además por conocimiento tácito. En todas las sociedades hay prácticas, por ejemplo, económicas, técnicas, educativas, políticas, recreativas y religiosas. En las sociedades modernas hay además prácticas tecnológicas y científicas. Pero en todas las sociedades han existido practicas epistémicas, es decir, aquellas donde se generan conocimientos, entre ellas las practicas técnicas (Olive, 2009: 26; 2007)

En un proceso de síntesis, encontramos que Luis Villoro y León Olive consideran que en el marco del desarrollo del conocimiento se ponen en práctica y en valoración criterios éticos que son compartidos en el *ethos*, en la comunidad o grupo social o humano.

La creencias como prácticas sociales y como resultado de las prácticas epistémicas son entonces *las esferas de la construcción del conocimiento* de cualquier sociedad, cultura o grupo humano. Es decir, en estas circunstancias, las racionalidades aplicadas en el desarrollo de las prácticas epistémicas son diversas y entran en posibilidades multi, inter, y en transparencia.

Las esferas de la construcción de conocimiento es lugar de interconexión, de intercambio, de fluidez y dilatación en el que se gestan las epistemologías locales las cuales en un ejemplo contundente podemos observar en los saberes y conocimientos tradicionales de campesinos e indígenas.

C. La potencia de la diversidad y lo relativo: de la multiculturalidad a la interculturalidad local-regional.

Con la física cuántica y la astrofísica se desborda lo diverso en los extremos de lo micro y lo macro; con la biología, a través del análisis de los ecosistemas, la biodiversidad nos sorprende; con la antropología, la etnología y la lingüística, los estudios de los pueblos y culturas existentes en el mundo originan la visión compleja de lo humano; con la historia, geografía, filosofía y ética podemos estar seguros que el relativismo, la diversidad, lo distinto domina en todas partes, no hay manera de escamotearla, minimizarla, reduciéndola, por más intento de síntesis; a la vuelta, lo distinto se multiplicó y se expandió.

De esta forma es inexorable su existencia, no puede enterrarse, pero sí ha sido sometida al ejercicio del poder con distintos dispositivos. El problema no es la diversidad por sí misma, el problema se centra en la intención de sustituirla o escamotearla para privilegiar lo único o las leyes supremas, oprimirla, en el afán político y ético de homogeneizar. Isaiah Berlin⁵⁴ entiende que la pluralidad:

“(…) nos exigen mirar la vida como abarcadora de una pluralidad de valores, igualmente genuinos, igualmente esenciales, y sobre todo, igualmente objetivos; que, por lo mismo no pueden ser ordenados en una jerarquía atemporal, o juzgados en términos de una norma absoluta” (Citado en: Ramírez, 1999:134).

La relatividad que se vislumbra desde el pluralismo remarca la potencia de la posibilidad y de la incertidumbre y, tal vez por ello, gestan innumerables e incomprensibles actos de uniformización, que sólo manifiestan ejercicio de poder, frustración e incapacidad de vivir en condiciones de diversidad, por eso se “explican”, entre otros, actitudes xenofóbicas, racistas, etnofóbicas, misóginas, andróginas, homofóbicas, o bien el rechazo a humanos con discapacidad en debilidad visual, auditiva, motora, con enfermedades mentales o que poseen un estigma excluyente como el SIDA.

El pluralismo no es lo mismo que el relativismo extremo. El pluralismo, visto desde Isaiah Berlin, es: “un sana y razonable percepción y comprensión de la realidad y especificidad de los fenómenos culturales” (citado por Ramírez, 1999:134). De esta forma, se coincide con la noción e interpretación de *transculturación* que Luis Villoro desarrolla. Es decir, conocer al otro por su diferencia es prioritario, y reconocer al otro por nuestra similitud es parte indiscutible de la interculturalidad, ya que si bien no todos los valores son necesariamente compatibles, existe la contundencia del conflicto, lo cual es netamente humano. No obstante, hay elementos culturales que atraviesan a lo humano con principios que son o pueden ser compartidos:

(…) justicia, libertad, igualdad, verdad, lealtad, piedad, etc., son todos valores; a veces, quizás raras, son más o menos compatibles entre sí, a veces no; y tenemos que decidir cuál preferimos, cuales son prioritarios y cuales pueden posponerse: algunos de los Bienes Supremos no pueden coexistir: ésta es una verdad conceptual. Estamos condenados a elegir, y cada elección puede llevar a

⁵⁴ Filósofo e historiador de la ideas, de origen Letón de tradición judía, su trabajo sobre Giambattista Vico y Johan Goottfired Heder permite comprender la crítica al monismo epistemológico, el absolutismo político y ético, posibilitando el pluralismo filosófico, histórico y cultural.

una pérdida irreparable, este es nuestro privilegio y ésa nuestra responsabilidad (Ramírez, 1999:136).

Pocos son los problemas que se gestan de manera universal como es el tema del pluralismo cultural, ya que no hay país, región y recorte de realidad que no esté presente y mucho menos en procesos de interculturalidad.

Por ello, cuando el relativismo nos orilla a reflexionar sobre la pluralidad, se entra en la dimensión de la decisión o elección. Porque finalmente la incertidumbre, inunda nuestra seguridad racional, que puede cuestionar la legitimidad de lo universal y del propio relativismo ético. Pero la condición humana individual, colectiva o comunitaria, posee un parámetro de tolerancia que resulta infranqueable y, al mismo tiempo, compartida, por ejemplo, el “exceso del sufrimiento” no se justifica y tampoco ningún valor para desdeñarlo. Berlin, plantea que:

(...) lo mejor que puede hacerse, como regla general, es mantener el equilibrio precario que evite el advenimiento de situaciones desesperadas, de alternativas intolerables –ese es el requisito para una sociedad decente; un requisito por el que siempre podremos luchar, a la luz del limitado espectro de nuestro conocimiento, y aún de nuestra imperfecta comprensión de los individuos y las sociedades. Cierta humildad en estos asuntos es muy necesario” (citado en: Ramírez, 1999:136).

En este marco del pluralismo, es común observar, por los menos en regiones y países de América Latina, África, Asia y Medio Oriente, la pobreza, marginalidad, inequidad, desigualdad, opresión e indiferencia. Son compartidas, una característica que incluso se observa en contextos de multiculturalismo e interculturalidad.

Según Néstor García Canclini⁵⁵ (2004), al evaluar la incertidumbre que implica la noción de pluralidad -que para la biopolítica implica desarrollar nuevas propuestas de “atención a la diversidad social y cultural”, en tanto que dominio de la vida- señala que de manera permanente, esos modelos entran en contradicción, ya que las naciones con características plurales son cada vez menos homogéneos y sí más diferenciados por contar con un territorio específico con diversidad cultural histórica, por ser receptora de migraciones de

⁵⁵ Filósofo, antropólogo y gestor cultural de origen argentino. Investigador de las culturas populares, consumo y producción cultural en América Latina.

otras culturas y etnias; lo que da como resultado el desarrollo de nuevas geografías de la diversidad cultural, que poseen divergentes condiciones de desarrollo social y económico.

En el México septentrional, específicamente en el territorio central y oeste del Estado de Chihuahua, en la educación marginal que se sucede en las escuelas multigrado⁵⁶, su forma de interculturalidad está definida por:

- a) Son escuelas donde se comparten aulas con presencia menonita, rarámuri y mestiza;
- b) son escuelas regulares donde existen y conviven las etnias rarámuri, o'baa, wuarojía, o'dame, mestizos y menonitas;
- c) son escuelas donde existen aulas con presencia rarámuri y mestiza o bien, warijón y mestizos, o'dame y mestizos, O'oba y mestizos o bien otras etnias de la república mexicana con mestizos y pueblos originarios de Chihuahua.
- d) son escuelas regulares donde conviven niños o niñas con alguna discapacidad (visual, auditiva, mental, psicomotora, entre otras) con pueblos originarios y mestizos.

En todos los casos anteriores se lleva a la práctica educativa un solo curriculum homogéneo, es decir, la práctica de la educación pública⁵⁷ mexicana está fundada bajo una sola cultura, historia, geografía y en una sola lengua: el castellano mestizo.

⁵⁶Están caracterizadas por contar con uno o dos grupos con alumnos de distinta edad y nivel escolar diferenciado y se ubican en áreas marginadas. De tal manera que en un solo salón se presentan niñas y niños de 1er, 2º y 3er., ciclo y el docente debe de atender no sólo la diferencia sicopedagógica, sino también de contenidos curriculares, de alimentación, de salud, desinterés comunitario por la escuela, entre otros. Obviamente, la diferencia cultural, étnica o de lenguaje queda en último plano.

⁵⁷ La constitución de los Estados Unidos Mexicanos dice: "Artículo 2o. La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas (sic) en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico" En el apartado B dice: Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de (...): II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación". Por eso y por estar en la Constitución se promueve el desarrollo de diversas políticas educativas como la educación bilingüe-bicultural

De esta forma la identidad e interculturalidad⁵⁸ quedan sólo en la práctica cotidiana de la descalificación, dentro y fuera de los espacios escolares. Lo mismo podemos decir en el marco de la salud, del medio ambiente, impartición de justicia, entre otras.

Para Néstor García, en México, la interculturalidad se activa y desactiva en cada momento, las instituciones del Estado no reconocen esta condición y difícilmente pueden gestar estrategias ante las diferencias étnicas, sociales, culturales, económicas y jurídicas:

De un mundo multicultural -yuxtaposición de etnias o grupos en una ciudad o nación- pasamos a otro intercultural globalizado. Bajo concepciones multiculturales se admite la diversidad de las culturas, subrayando su diferencia y poniendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación. En cambio, interculturalidad remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son los que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos (García, 2004)

México es un país con tradición internacionalista plural, empero, no significa que sea una tradición equitativa y que se refleje a lo interno, en relación con los nacionales mestizos o con los pueblos originarios. Como ejemplo, el grupo menonita llega a México a principios de los años 20 del siglo XX, y establece un acuerdo, “*privilegium*” con el gobierno federal en donde se le da autonomía total en relación a la educación y sus prácticas religiosas. Asunto que no es de la misma condición para los pueblos indios de México. Es decir, se reconocerá el papel del multiculturalismo pero no de la interculturalidad que establece

para la educación indígena (que en la práctica ni indígena ni bilingüe), la educación intercultural, la educación intercultural-bilingüe, la educación superior intercultural, las cuales, poco han influido a las instituciones formadoras de docentes, en fin múltiples modelos, que no responden a la realidad intercultural y plural de México. (Mancera-Valencia, 2012)

⁵⁸El estado de conocimiento publicado en el 2003 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. sobre la relación entre educación y diversidad cultural pone de manifiesto el tema de la interculturalidad. El periodo analizado fue de diez años (1992-2002). Para el caso de América Latina se identificó que los temas más recurrentes aparecidos en diversas publicaciones fueron: “reformas educativas, interculturalidad, diversidad y educación, experiencias en educación intercultural bilingüe” (Comboni y Juárez, 2003: 40). Para el caso de México se señalan seis temáticas: “imaginarios étnicos en la historia de la educación indígena, escolarización e intermediación política, apropiación escolar y etnogénesis, etnicidad, escuela y ecosistema cultural escolarización y relaciones intra e interétnicas, des-territorialización y fronteras étnicas” (Bertely y González, 2003: 62) En todos los estudios, la interculturalidad está presente como proceso donde el análisis étnico domina y se establece como eje articulador de la interculturalidad. Por otra parte, se analizan también la perspectiva histórica de la educación indígena (Escalante, 2003), el desarrollo y aportes de la sociolingüística (Podestá y Martínez; 2003), la importancia de los procesos socioculturales y la interrelaciones educativas (Robles y Czarny, 2003), la participación de las organizaciones no gubernamentales en la educación intercultural (Medina, 2003) y la formación de docentes en y para la diversidad (Salinas y Avilés, 2003). El conjunto de estos estudios permite comprender el análisis y desarrollo de los procesos de interculturalidad como tema esencial de la educación indígena en México. No obstante, la interculturalidad no es solamente con lo étnico –considerado como la relación de mayor opresión y marginación existente en el país- existen otras que la pedagogía social para la interculturalidad deben ser puestas a discusión.

relaciones de equidad y de igualdad para negociar y para establecer una relación política. Pero como dice un dicho francés: “la justicia nada tiene que ver con la política”

Esta situación de desigualdad, de heterogeneidad habla también de la condición de separación y de marginalidad, no sólo en el marco de lo económico sino también del camino incierto del desarrollo humano. Ya que, si bien no se establece comunicación alguna en la interculturalidad en términos políticos, la multiculturalidad reina como gran discurso de equidad en todos los recortes de la realidad.

Por otro lado, donde la alteridad perdura, como elemento característico de la diversidad, se visualiza como *otro*, pero como situación azarosa, que aparece de manera fortuita, que es inesperado, pero que además es posibilidad estadística o demográfica, según sea el caso, de desaparecer o sucumbir ante la homogeneidad integradora. Es la esperanza de la opresión por la desaparición del oprimido. Fue suficiente desde el ejercicio de la biopolítica reconocer la multiculturalidad, pero la interculturalidad resulta repulsiva.⁵⁹

La interculturalidad perturba al multiculturalismo de manera distinta en México, en América Latina y en los diferentes recortes de la realidad. Pues las temporalidades⁶⁰ y, agregaría espacialidades de los procesos de interculturalidad frente a la biopolítica y la geopolítica, así como las formas diversas de ejercer y reconocer los derechos culturales, imponen la necesidad de reconocer la pluralidad como potencia humana.

⁵⁹ En México, específicamente el gobernador del estado de Jalisco, Emilio González Márquez, aseveró que la responsabilidad “se basa en el amor y el respeto” formado desde cualquier núcleo familiar. En su discurso de la Segunda Cumbre Iberoamericana de la Familia, ante la polémica generada por el matrimonio de personas del mismo sexo, el mandatario remarcó que la unión debe ser entre un hombre y una mujer: “Para mí, matrimonio es un hombre y una mujer... qué quieren, uno es a la antigüita. Al otro todavía, como dicen, ‘no le he perdido el asquito’. El Informador.com.mx 9 de Octubre del 2010. Jalisco, México.

⁶⁰García Canclini (1989) plantea que es necesario reconocer las diferencias en las temporalidades, ya que, bajo esta condición la modernidad ha conformado a América Latina. Porque bajo este no reconocimiento se ha intentado ocultar las diferencias y la manera de atender las desigualdades. Pero de esta heterogeneidad se produce una “hibridación”, en la que no existe clara división entre lo tradicional y lo moderno, o entre lo culto, lo popular y lo masivo. Si bien existen múltiples temporalidades en cada nación, esas terminan conformando una modernidad, pero de naturaleza híbrida”. De esto se deriva la noción de heterogeneidad multitemporal, que refiere a múltiples temporalidades históricas, cada una caracterizada por condiciones socioeconómicas específicas, que coexisten en las naciones latinoamericanas; Una temporalidad no es solamente un periodo de tiempo, más bien se refiere a un modo particular de concebir y vivir el tiempo (Tarica; 2010) y diríamos también del lugar, espacialidad, lo que hace de la particularidad y con ello del pluralismo un concepto geohistórico singular.

El pensador italiano Giorgio Agamben reflexiona la noción de potencia desde el “cualsea” y “tal cual”, como una reconstrucción del “*dasein*” de Heidegger, en el sentido de aceptación de la interculturalidad como complejidad de la pluralidad y del relativismo que existe en el universo

(...) lo que es común no puede construir en ningún caso la esencia de la cosa singular
(...) *Cualsea* es la cosa con todas sus propiedades, ninguna de las cuales constituye, empero, diferencia. La in-diferencia respecto a las propiedades es lo que individualiza y disemina las singularidades y las hace amables (cualesquiera) (Agamben, 1996:18).

Son “amables” en tanto que “consensa” diacrónica y sincrónicamente la reciprocidad y la recurrencia dialéctica entre lo singular y lo común. Por eso podemos comprender que en lo humano, en el ser *cualsea*, su *ethos* se complejiza de tal forma que no es posible develar la separación entre lo heterogéneo y homogéneo, entre lo común y singular, entre universal y local. Entonces, ¿cuál es el rostro humano desde una perspectiva del *ethos*?, Agamben respondería: “es el rostro *cualsea*, en el cual esto que pertenece a la naturaleza común y esto que es propio son absolutamente indiferentes” (1996: 19). La indiferencia hace de la diversidad, no una oposición, un *ethos* a enfrentar, o bien un escamoteo a lo distinto, a lo periférico, a lo otro, a lo externo; hace de ello, un “tal cual” y “como tal”:

El *cualsea* que está aquí en cuestión no toma, desde luego, la singularidad en su indiferencia respecto a una propiedad común (a un concepto, por ejemplo: ser rojo, francés, musulmán), sino sólo en su ser *tal cual es*. Con ello, la singularidad se desprende del falso dilema que obliga al conocimiento a elegir entre infabilidad del individuo y la inteligibilidad del universal. Pues lo inteligible (...) no es ni el universal ni el individuo en cuanto comprendido en una serie, sino la ‘singularidad en cuanto singularidad *cualsea*’. (...) el amor no se dirige jamás hacia esta o aquella propiedad del amado (ser blanco, pequeño, dulce, cojo), pero tampoco prescinde de él en nombre de la insípida abstracción (el amor universal): ***quiere la cosa con todos sus predicados, su ser tal cual es*** (Agamben, 1996: 10).

La implicación ontológica de la diversidad también en el marco de la diversidad misma, está dentro de *ser otro*, dentro de lo diverso, -ya no sólo desde la totalidad, como lo manifiesta Dussel a lo que Emmanuel Levinas reflexiona a la condición de externalidad de la totalidad-, es decir, en una dinámica de interculturalidad y transculturalidad existe otredad y periferia, y que hay incluso una falsa “centralidad” dentro de la diversidad. Es decir, la fractalización⁶¹ del problema de la universalización dentro de la relatividad -tal

⁶¹ De latín *fractua*, que significa irregular. Pero también se vincula a la connotación fraccional y fragmentario. El concepto se debe al matemático francés Benoit Mandelbrot. “La propiedad fundamental de los fractales es la autosimilitud. La cual es una propiedad que nos da la posibilidad de que estudiando un objeto a una escala podemos

como sucede en la biología donde los micro-organismos son dominantes de otros nano-organismos y éstos al infinito- convierte el problema de la diversidad como infinito y, finalmente, inconmensurable. Pero no por ello deja de ser un asunto humano.

Dicho de otra forma, si nos privamos de lo relativo que implica la diversidad, lo universal deja de ser, pues la acción que implica hacer lo universal, tendría por sí mismo reconocer que no hay acción de universalizar. Es lo que Giorgio Agamben llama la potencia, reflexión de la potencia-posibilidad, que tiene implicado el reconociendo a la incertidumbre y también, la capacidad de potencia-posibilidad de lo humano de “potencia no” o impotencia:

Los otros vivientes pueden sólo su potencia específica, pueden sólo éste o aquel comportamiento inscripto en su vocación biológica; el hombre es el animal que *puede la propia impotencia*. La grandeza de su potencia se mide por el abismo de su impotencia. (Agamben, 2007: 362)

Es decir, que lo obscuro de la interculturalidad y la transculturalidad, ante la totalidad universalista, se engrandece, se expande, permea inexorablemente la potencia humana, no como una acción inoperante, o bien, imposible, como diría Paulo Freire como “inédito posible”. La privación de la justicia, de la libertad, del conocimiento local o universal, de la distinción de lo y en lo diverso, es la potencia:

El hombre es el señor de la privación, porque más que cualquier otro viviente está, en su ser, asignado a la potencia. Pero esto significa que está también consignado y abandonado a ella, en el sentido de que todo su poder obrar es constitutivamente un poder no obrar; todo su conocer, un poder no-conocer (Agamben, 2007: 36).

“Toda potencia es impotencia” dice Agamben. Es la negación de la negación de Hegel; lo que necesariamente deriva en acción, obra, proceso, desarrollo, o bien, múltiples y

definirlo a otra escala”: si vemos un pedazo de un fragmento, es idéntico al resto (Yacamán, 1994:17): la topografía es un fractal, los contornos de las costas, de mares, ríos o lagos. Las flores son fractales véase los pistilos de las margaritas o bien de las cactáceas como distribuyen sus espinas. Las nubes, huracanes, las turbulencias o rizos presentan en múltiples fenómenos físicos. La lógica fractal permite comprender que todos los fenómenos están entrelazados con el azar y con el orden, y, el orden y el caos se pueden repetir en escalas más pequeñas. “Mandelbrot, dice que se pueden obtener formas fractales de gran complejidad con solo repetir una simple transformación geométrica, y pequeños cambios en los parámetros de esa transformación provocan cambio globales. Esto sugiere que una pequeña cantidad de información genética puede generar formas complejas y que pequeños cambios genéticos pueden conducir a cambios sustanciales en la forma (...) El propósito de la ciencia siempre ha consistido en reducir la complejidad del mundo a reglas simples” (citado por Briggs y Peat, 1989: 104). En las ciencias sociales, el salón de clases es un fractal de la sociedad en su contexto. El cambio climático, además de ser un cambio físico de procesos geológicos de la Tierra, es también gestado por la actividad humana, este último no es solamente de orden “técnico-económico-productivo” sino también del orden epistemológico, es decir del conocimiento humano gestado de su cerebro. En las humanidades, se puede observar fractales en la creación estética desarrollada por el holandés M.C. Escher en su obra “*Manos que Dibujan*” y en la pintura “*La Gran Ola*” del japonés Katsushika Hokusai.

complejos sin sentidos. El pluralismo, la interculturalidad, la transculturalidad, está *cualsea y tal cual*. “Es”, como potencia y no potencia de lo humano. Esta posición es un reposicionamiento positivo de la biopolítica, no del dominio de todo lo viviente para oprimirlo o para dominarlo, al contrario, como biopolítica para decir sí, un enérgico ¡sí! -dasein- a lo que como potencia o potencia-no. Somos diversos, otros dentro de lo diverso y como producto sociocultural de lo inter y transcultural.

CAPITULO II. CONOCIMIENTOS Y SABERES LOCAL-REGIONALES: SU TRASCENDENCIA EN LA CONCATENACION "CORPUS-PRAXIS-ANUMUS-PSIQUE"

El capítulo anterior nos ubica en su complejidad argumentativa, de carácter transdisciplinario, la potencia de las *epistemologías locales-regionales* en un mundo discursivo dominante donde la *Modernidad* desarrolla para la exclusión de lo *Tradicional*, diversas estrategias contradictorias para negar la *Diversidad*. Asimismo el cómo la noción de *Diversidad* es retorno a un ancestral debate occidental entre *universalismo-relativismo*, que visto desde la posición ética la argumentación de las epistemologías locales-regionales adquieren una potencia humanística singular. Sin embargo ponemos a discusión tres variables que hacen crisis en las argumentaciones antes descritas, a través de la posición la *escala*, lo *epistemológico* y el *biopoder* para la claridad de la pedagogía sociocultural como concentración densa de la multi, inter y transplacencia epistemológica, como potencia de lo local-regional de la diversidad y lo relativo en la *interculturalidad*.

Continuaremos en la conformación argumentativa filosófica de la *praxis-corpus-animus-psyque* como fundamento de la pedagogía sociocultural de los saberes y conocimientos tradicionales o epistemologías locales-regionales.

II. 1. El Saber y el Conocimiento Tradicional entre los fundamentos de la Modernidad-en-Tradición y las Modernidades-en-Colonialidad

Desde la posición, la relación continua *Modernidades-en-colonialidad*, el saber no es el que surge del conocimiento científico, en tanto que el saber es de lo humano, aunque la ciencia es una parte de lo humano, en su discurso lo humano quedó a un lado para alcanzar la objetividad del mundo; el saber es lo humano, es en tanto humano, por lo que el saber merece y resulta de lo humano, así como la cultura es de lo humano, el saber no es ciencia, es ontología, es "tal cual es" (Agamben, 1996: 9). En otras palabras, el conocimiento de la ciencia, en su encapsulamiento solipsista, el saber le es indiferente, en tanto que la única posibilidad inteligible del conocimiento a escala universal es el conocimiento científico, dejando la inefable potencia del saber no occidental a las genealogías foucaultianas, es

decir, aquellas que “precisamente (son) anti-científicas, las que realmente salen de las posibilidades de la epistemología occidental” (Foucault, 1992:23).

Por eso la Modernidad cae y sucumbe ante la *posmodernidad* donde la diversidad de los saberes, ante posibilidad multi y transdisciplinaria de estos saberes, de las diversas formas vivir, de constituir geografías e historias del saber, la Modernidad se desvanece epistémicamente por las diversas formas humanas del saber.

La posmodernidad ligada al afán de no sucumbir en la discontinuidad de la Modernidad se mantiene en el campo de la colonialidad. Esto sucede cuando se perfila como la auténtica y novedosa autocrítica de la Modernidad. El fin de las grandes narrativas es también el fin de la geografía y la historia universal; es el dar paso a lo regional y lo local. Lo cual potencia la diversidad de las geografías y de las historias. Pero también de las *modernidades* que bajo la colonialidad en que se desarrollan se gestan diversas itinerancias culturales y epistemológicas.

El reconocimiento de las *Modernidades Coloniales*⁶² (Dube, Banerjee y Mignolo; 2009), es el reconocimiento de la diversificación y la pluralidad de las modernidades en el mundo y sus diferencias geohistóricas para enfrentar, interpelar y crear formas innovadoras de recreación cultural y epistemológica.

Ahora bien, la *Modernidad-en-Tradición*, se vislumbra en una itinerario paralelo al marco de renovación y de autocrítica a la propia Modernidad, y la fractura con la posmodernidad a

⁶² Las Modernidades Coloniales, es un “neologismo de dos caras (que) vuelve palpables ciertas consideraciones relativas a las conjunciones críticas entre el poder colonial y las modernidades vernáculas, así como conexiones cruciales entre una modernidad dominante y los pasados subalternos” (Dube (2), 2009; 15). Es así mismo una noción que agrupa diversas discusiones críticas entre tradición y modernidad, ritual y racionalidad, mito e historia, Este y Oeste; cuestionando las antinomias (en decir, contradicción entre preceptos legales o principios racionales, lo que lleva a la recuperación de la noción de paradoja) como la otredad, el progreso, los “modelos totalizadores de la historia universal y las imágenes ideológicas de la modernidad occidental” (*idem*: 14). Al mismo tiempo, la noción de Modernidades Coloniales trata de marcar una línea divisoria que la modernidad y la historia constantemente imponen. Refiriéndose, “tener presente la seducción que ejercen los nativismos acechantes, la atracción de los nacionalismos tercermundistas, y las añagazas de aquellos esfuerzos que aspiran a huir del presente volviendo la espalda al aquí y el ahora” (*idem*: 16). La noción permite también debatir y articular las cuestiones de diferencia, el poder y el conocimiento. Pone en evidencia la noción geográfica “*posición*” como estrategia analítica e interpretativa de la “localización específica de la enunciación, cuestionando el punto-de-vista-desde-ninguna-parte incorpóreo que se convierte en la vista-de-todas-partes palpable”. Lo cual lleva a definir a la noción de Modernidades Coloniales como “terreno teórico contencioso y un escenario analítico en contienda” (*idem*: 17). Esta poderosa noción permite gestar múltiples preguntas que se vinculan con otros procesos como posmodernidad, colonialidad, decolonialidad, globalización, interculturalidad, el pluralismo de las nociones como elemento nutricional del poder, dependencia, imperio, capitalismo. Modernidades Coloniales se gesta en el Centro de Estudios de Asia y África de El Colegio de México (Dube, Banerjee y Mignolo; 2009).

pesar de sus intentos de rejuvenecimiento en sus parámetros innovadores de la diversidad y del fin de los metarelatos.

La *Modernidad-en-Tradición*, se enriquece de las discusiones académicas que desafían la Modernidad en los contextos euronorteamericanos y se articula con los contextos de la periferia, de “tercermundismo”, que se mantuvieron y se mantienen al margen de lo que la Modernidad sobre, contra y sin Tradición ha gestado en sus culturas, historias, geografías y narrativas propias.

La Modernidad-en-Tradición, no es una reificación⁶³ de lo Tradicional, es en sí mismo la contemporaneidad de la Modernidad. Para Giorgio Agamben lo contemporáneo es:

aquel que percibe la sombra de su tiempo como algo que le incumbe y no cesa de interpellarlo, algo que, más que cualquier luz, se refiere directa y singularmente a él. Quien recibe en pleno rostro el haz de tiniebla que proviene de su tiempo (Agamben: 2008).

La base argumentativa de la noción de Tradición que utilizo aquí es alternativa, progresista de apropiación, contemporánea. No es de ningún modo un atavismo. Ni refleja una situación de trastorno mental colectivo de las regiones donde la colonialidad se instauró. Tampoco es una ideología que la antropología occidental trazó para la comprensión de los otros. Es parte objetiva del *ethos*, de la diversidad de la geografía humana y cultural de los pueblos del planeta Tierra. Es objetiva-subjetiva, es universal-relativa, forma parte del mito-razón, es constituyente de la diversidad de géneros en lo humano. La Tradición “es parte activa de la sociedad” (Pérez-Taylor; 1996: 19). Y es suma de la aplicación de diversas prácticas y acciones, que se ejercen con el fin de

⁶³ Reificación es una noción que se vincula a las nociones de marxistas de fetichización, alineación, cosificación o cosalización. Las fuentes sugieren que proviene de la traducción del alemán de *verdinglichung*. (Mascitelli, Biazz, et.al.: 1985:330). Carlos Marx profundiza en el análisis de la reificación en el trabajo y el análisis económico diciendo que el Capital ve en el hombre no a lo humano, “sino la fuerza para crear riqueza, una fuerza que él puede también confrontar con otras fuerzas productivas, con el animal, la máquina) Por su parte, George Lukács evalúa que la reificación es un poderoso instrumento de alienación donde “el trabajador tiene que representarse a sí mismo como “poseedor” de su fuerza de trabajo como mercancía. Su posición específica estriba en que esa fuerza de trabajo es lo único que posee. Y lo típico de su destino para la estructura de toda la sociedad es que esa auto-objetivación, esa conversión de una función humana en mercancía, revela con la mayor crudeza el carácter deshumanizado y deshumanizador de la relación mercantil. La objetivación racional encubre ante todo el carácter cósmico inmediato, cualitativo y material de todas las cosas. (Lukács, 1980:135). En este sentido, la reificación de la Tradición es la negación real del mismo. Por su interés, de objetivación racional, la Tradición es caracterizada por formas históricas, geográficas y culturales fuera del contexto en que se gesta la Modernidad, es decir de la verdad de la racionalidad científica. Por lo que la reificación de la Tradición da soporte a la nulificación de lo humano, lo cual no es sólo presente y futuro –como lo propone la objetividad racional en el prevención científica- deja de ser historia, portador de saber y conocimiento ancestral. La Modernidad y la reificación que se da de esta ideología euronorteamericana, potencia la condición del capital para el dominio de la otredad.

Mantener vigente el pasado, cambiando y actualizando las prácticas para que mantengan el sentido que el presente necesita, porque la acción del discurso sostiene la vigencia de las propuestas sociales de otros tiempos, justificando desde el pasado la manera de ser del presente (Pérez-Taylor; 1996: 21).

La Tradición es motivo de saturación y continuidad del poder. Incluye contrapuestos pues se circunscribe en los procesos culturales donde los cambios, las apropiaciones, las renovaciones están presentes; pero también la fosilización, la inamovilidad y resistencia a cambios de los valores, prácticas y formas de pensamiento. Por eso en la posición de Modernidad *sin* Tradición entra la lucha de contrarios. Donde las contradicciones ponen en desarrollo, en dinámica, en movimiento el contrapuesto sujeto-objeto. Donde el sujeto de la Modernidad, “es” en tanto Totalidad. Pero en contradicción, “es” Tradición, por tanto “no-es” en Modernidad. En este sentido no se reconoce la otredad, fundamento de la Tradición. La Totalidad de la Modernidad-sujeto es solipsista, y su ontología se erige en esta contradicción dialéctica, ya que, por principio, Modernidad *sin* Tradición desconoce al Ser en la Otredad.

Contrario a ello y desde el análisis crítico de la filosofía de la liberación, bajo el análisis *analético* de Enrique Dussel -como recreación y renovación de la dialéctica- lo que representa *la Tradición es la Otredad*, que para la contradicción dialéctica hegeliana fue el *objeto*. Desde la *analética* el objeto es sujeto. Así, la *Modernidad en Tradición* es irrupción de lo dado, por la creación e *interpelación analética de lo otro*. La analética en el

(...) método de la Filosofía de la Liberación Latinoamericana (y mundial análogamente), el "metafísico", "no es solamente ontológico", sino que opera de otra manera. Otra manera que consiste en tomar consciencia de que existe un más allá del mundo (entendido como fundamento de nuestra comprensión), más allá que acontece con la pro-vocación del Otro. Su palabra, en efecto, viene de un "más allá" del horizonte del mundo de nuestra propia subjetividad. "Más allá" y "más alto" (en sentido ético) se dicen en griego *anáy* la "palabra" se dice *logos*. Aná-logos significa así "la palabra que irrumpe en el mundo - propio de la subjetividad cognoscente- desde más allá del mundo; más allá del fundamento" (Moreno, 1993:291)⁶⁴

La analética es la metodología de irrupción y fractura de la dialéctica ontológica de la totalidad hegeliana.

⁶⁴ Mariano Moreno Villa cita las obras de Enrique Dussel mediante una metodología propia que rompe las clásicas APA o Harvard. Los entrecorchetos observados en esta cita provienen de Dussel (1983, 1977)

Para Dussel, la ontología de la Totalidad no tiene en consideración al Otro. Esto significa negarlo como alternativo, no valorarlo en su otredad; de alguna forma es como "negarle el ser" y eso significa que la Totalidad es solipsista. Por esto a la ontología de la Totalidad, Dussel contrapone la meta-física de la Alteridad. Si el método para aquella es la "dialéctica", el de esta será la "analéctica". Si aquella se repliega sobre sí y niega al Otro, se convierte en intrínsecamente inmoral. El método analéctico, ético por antonomasia, permite la afirmación del Otro, de un nuevo ámbito de la realidad. La concreción de la analéctica será la revelación en el rostro del Otro y su encuentro sólo podrá producirse en la relación primera interpersonal: el cara-a-cara.

Esta revisión analéctica de la *Modernidad en Tradición* hace irrumpir las relaciones epistemológicas clásicas Objeto-Sujeto (materialista), Sujeto-Objeto (idealista), o bien Sujeto-Objeto-Sujeto-Objeto (dialéctica) ∞...⁶⁵. Donde, en la analéctica de la otredad tiene implicado el cara-a-cara, donde elimina la versión solipsista del conocimiento dialecto hegeliano por la versión *analéctico comunitario del conocimiento*, en que el proceso epistemológico es sujeto-a-sujeto.

Esta relación epistemológica alterna de la epistemología no occidental se en presenta la *Modernidad en Tradición* en condición formada en colonización, es posibilidad de apropiación, de creación, de innovación. De otra forma, la Modernidad sobre, contra y sin la Tradición estaría en perpetua condición colonizadora, por eso es la existencia de procesos interculturales, que en pluralidad y en contradicción en condiciones permanentes de irrupción, se gestan necesariamente eventos y momentos cara-a-cara.

La Modernidad en Tradición es y está en la "periferia", en la "otredad", sin embargo, ésta posición no niega su posibilidad de existencia en las condiciones euronorteamericanas, sólo que en estos contextos la colonización no es lo mismo que para la periferia: las posiciones de colonizador y colonizado están bien definidas, es parte del problema de la complejidad de las modernidades coloniales. La Modernidad en Tradición le incumbe y está en los *ethos*, en las geohistorias que le dan identidad y ontología a las diversidades de las

⁶⁵ Adam Shaff, (1982) desarrolló en sus obras propuestas importantes desde el marxismo occidental para el proceso del conocimiento histórico científico. En su apartado específico presentado en "Historia y verdad", titulado "Los tres modelos del proceso del conocimiento" (1982:81-114) identifica el a) modelo mecanicista o la teoría del reflejo donde el empirismo y la objetividad forman los sistemas dominantes del conocimiento; b) el modelo idealista-activista, que lo generaliza como subjetivista, donde la razón se convierte en el principal sistema de conocimiento, y; c) el modelo objetivo-subjetivista, en el que el proceso de conocimiento se gesta mediante las contradicciones establecidas entre los modelos anteriores objetivo-subjetivista, dando cabida al proceso dialéctico materialista.

tradiciones. Contrario a las continuidades ideológicas de la Modernidad sin, contra y sobre la Tradición, ésta considera que el presente

(...) pone su punto de referencia a partir del conocimiento que tiene del pasado, conocimiento que se desarrolla a través de la memoria colectiva, para dar oralidad el conducto de sus expresiones más importantes, por ser el primero de los actos con los que es transmitido, históricamente, todo saber. De esta forma, la memoria se convierte en el rescate de los recuerdos de los procesos sociales que alguna vez existieron, guardándolos celosamente en la mentalidad del individuo social que, con su capacidad de mantenerlos vivos en su memoria personal, puede enseñarlos cuando sea el momento (Pérez-Taylor; 1996: 19).

Por tal motivo, con la afirmación analética de la otredad, la Tradición es conocimiento, es saber, es contemporaneidad, es el presente, es el colectivo, es el individuo en sociedad circunscrito en la concatenación Modernidad en Tradición. En este sentido, se puede comprender porque es la innovación en lo contemporáneo y eso trae consigo una pluralidad en la Modernidad y con ello en la epistemología local, que ha sido primigeniamente heredada por occidente.

II. 2. Problematicación geopedagógico histórico epistémico de lo local-regional

En la interculturalidad, donde la transculturalización se posibilita, se permea un claro proceso de *praxis*, donde resulta que al hacer la problematicación de la diversidad se manifiesta diferenciado por los contextos. La contextualización no tiene implicado sólo la singularidad del objeto en un lugar, pues es en el lugar donde se subjetiva al objeto, aunque el objeto manifieste resistencias, al ser ajeno o bien al ser elemento propio del lugar, éste forma parte de él. El contexto no carece de dependencia, es dependiente de lo regional y de lo global. De igual forma en el lugar tiene sentido en lo regional y crea la posibilidad de lo global. Así, lo global-local adquiere articulación y complejidad espacial. Ya que la concatenación y la codependencia de escalas geográficas responden a múltiples estímulos que se gestan en la diversidad, sean éstas de índole cultural o biológica.

La *praxis* de la interculturalidad deviene de la diversidad del contexto, del lugar, de lo local. La geografía de la interculturalidad remite a la escalas de su presencia, en los territorios que ocupa y en la posición en que se encuentra. Es decir, el *oikos* (casa), *tonos*

(tensión), y *ethos*⁶⁶ nos remiten al territorio humano en tensión por la diversidad cultural que posee. La tensión no está definida sólo por el conflicto de fuerzas, energía, estrés, sino por la implicación de potencia que posee, por la dinámica que genera. Es decir, la tensión en un territorio (*geo*) con *diversidad en ethos*, es también un territorio con *diversidad en noos* (inteligencia) y *diversidad en sophias* (saberes).

En biología, el ecotono (*oikos-tono*) es el espacio donde se diversifican y conviven diversas comunidades ecológicas y donde se multiplica la biodiversidad -la etnociencia reconoce, significa y da sentido a estos lugares como espacios sagrados⁶⁷. Los territorios de interculturalidad se encuentran en frontera, son territorios con biodiversidad, con discursos de modernidad y centralidad, son suma donde la inmigración mantiene en tensión al territorio por la demanda cultural que genera. La *praxis* de la interculturalidad es contundente en los contextos. Sin embargo, como hemos mencionado, existe una clara voluntad por parte de lo global -universal por oprimir y escamotear como parte de la ética neoliberal- los *geonoos* y *geosophias*, dicho de otra forma, los espacios de interculturalidad donde se ponen en tensión el *ethos*, la *noos* y la *sophia* de distintos orígenes y opresiones.

Por estas razones, el contexto de la interculturalidad de América Latina, de México y en específico del norte de México se impone la *praxis* que remite a consideraciones construidas de manera geohistórica, el *oikos* del *ethos*, la *noos* y la *sophia*, de las anteriores

⁶⁶Desde la perspectiva filosófico-ontológico, Giorgio Agamben considera que: “El ser que se genera (de la potencia al acto) es el *ser cualsea* y la manera en que pasa del común al propio y de lo propio a lo común se llama uso, o también *ethos*” (Agamben, 1996,19).

⁶⁷ Para la antropología, la economía, la historia y la geografía, el análisis del territorio no está abstraído en la posibilidad humana de hacer de él -el espacio- algo objetivo, como el de obtener recursos naturales específicos y realizar procesos productivos concretos que modifican al tiempo, la región y, con ello, las relaciones sociales. El espacio sagrado es un acto subjetivo, una representación social de las culturas sobre el territorio. Territorio, en tanto que ya muestra límites y fronteras con lo profano. El espacio sagrado es reflejo de la cosmogonía de una cultura. Rituales y mitos marcan la diferencia entre el espacio sagrado y el profano. Las arquitecturas e hitos pueden consagrar o profanar espacios. Los templos, las escuelas, los presidios, cruces sobre caminos, montañas como signos de orientación, entre otros. Pero la posición que ocupan (latitud, longitud, altitud) en relación a otros elementos, posibilitan su importancia. No es lo mismo estar en el centro que en la periferia. Lo cual puede derivarse de la posición política de quien define tales lugares. “El centro es la zona de lo sagrado por excelencia, la de la realidad absoluta. El camino al centro es arduo, sembrado de peligros, porque, de hecho, es un rito del paso de lo profano a lo sagrado; de lo efímero y lo ilusorio a la realidad y a la eternidad” (Eliade, 1995: 25) “Estos espacios se revisten de signos, códigos y lenguajes que indican la sacralidad del lugar, la orientación, las formas, las posiciones, las conductas, revelando las dinámicas y los procesos de comunicación que mantienen con otros espacios sagrados, los cuales proveen el equilibrio necesario para la subsistencia de los individuos o grupos, esta perspectiva de espacio sagrado corresponde a la realidad terrenal, desde donde se vinculan con otros mundos, el mundo de la forma se alimenta de las deidades y del inframundo para mantener el equilibrio natural” (Zapata, 2007).

escalas continentales y regionales exigen un proceso específico de reflexión de las formas en que la interculturalidad y los procesos de transculturalidad se generan.

La *praxis* de la interculturalidad en relaciones de “in-potencia” vinculadas al no-diálogo, son claras desde la frontera con los EE.UU: los mexicanos de frontera, los latinoamericanos en territorio “gringo”, los México-Norteamericanos residentes, ciudadanos o no, son ubicados como *ilegales*, todos. Hecho que marca el principio básico del no-diálogo entre culturas.

Muy distinto con la frontera de la costa-este “yanqui”, donde los inmigrantes más cercanos a los “gringos”, por su origen occidental inmigrante, fueron y aún son considerados - irónicamente- como inmigrantes, con papeles o sin papeles, pero no ilegales. Y las “oportunidades” de interculturalidad son mayores por estar emparentados de manera política, racial y lingüística. Aunque en la *praxis*, inmigrantes e ilegales convivan en New York, se encuentren en condición de otredad en la totalidad.

La *praxis* en la interculturalidad, desde la noción de Giorgio Agamben, potencia e in-potencia en diferentes contextos. El diálogo intercultural como potencia posibilita la compenetración de los *ethos*, de los diferentes *geonoos* y *geosophias*:

El paso de la potencia al acto, de la lengua a la palabra, del común al propio, se realiza cada vez en dos sentidos según una línea de destellos alternos en la que naturaleza común y singularidad, potencia y acto se cambian los papeles y se compenetran recíprocamente. El ser que se genera sobre esta línea es el *ser cualsea* y la manera en que pasa del común al propio y de lo propio a lo común se llama uso, o también *ethos* (Agamben, 1996. 19).

El ser “*cualsea*” de los *geonoos* y *geosophias* son ante todo *praxis-corpus* que se compenetran en la vida cotidiana, la transculturación se enciende en forma espontánea y de las formas más simples y cotidianas. Se “practican” insoslayablemente “*tal cual es*” sin sospecha y prejuicio alguno, *está en uso*. La interculturalidad no es sólo *corpus*, es principalmente *praxis*. Al respecto, el filósofo Raúl Fonet-Betancurt dice que la interculturalidad:

“(…) es primordialmente experiencia; una experiencia, además, que no brota de ningún ámbito excepcional, que no marca nada extraordinario, sino que, por el contrario, la hacemos en nuestro ámbito más común y supuestamente propio, a saber, nuestro mundo

de vida cotidiano. Es, pues, una cualidad que experimentamos en la vida cotidiana en el sentido práctico de que ya estamos en contacto con el otro; y esto en el sentido literal del contacto: relación entre personas/cosas que se tocan (...) hay por tanto un saber práctico de la interculturalidad como experiencia que hacemos en nuestra vida cotidiana en tanto que contexto práctico donde ya estamos compartiendo vida e historia con el otro” (Fornet-Betancurt, 2009:640).

Esta *praxis*, como lo he insistido en este trabajo, requiere del *corpus*, pues su “uso” está cargado de experiencia concentrada en distintos *geonoos* y *geosophias*, que se ubican en un territorio: 1) ajeno a su origen, 2) que transitan en espacios de lenguajes comunes y representaciones sociales comunes, pero que son distintos por el *ethos* al que pertenecen, 3) que poseen representaciones sociales del mundo distintos, ya sea por su condición de opresión, discapacidad, marginación, preferencia sexual, género o clase social, etcétera.

La *praxis* de la interculturalidad se abalanza necesariamente al *corpus* de la interculturalidad, lo cual es un diálogo no de sujeto-objeto, opresor-oprimido, centro-periferia, entre sabios-ignorantes, maestro-alumno, es de una relación epistémica entre iguales entre *sujeto-sujeto, de cara-a-cara* (Dussel y Guillot, 1975, 8).

El diálogo intercultural que se pone en esta discusión es también un acto de liberación ante las formas modernas del neocolonialismo que se ponen en práctica del exterior o al interior de los territorios, y desde el interior a lo más íntimo del *ethos, noos* y *sophia*. El colonialismo interno es también parte de la liberación que requiere identificarse y ponerse de frente para este diálogo de la interculturalidad.

La necesidad del diálogo intercultural en América Latina se presenta (...), con una doble dimensión de obligación normativa: la de reparar la culpa con las víctimas del colonialismo y la de promover un nuevo orden justo, reconociendo al otro en su dignidad y colaborando con su empresa de liberación (Fornet-Betancurt, 2009:642).

La interculturalidad, en su práctica del diálogo, representa una renovada y estimulante potencia-posibilidad, ante la posiciones posmodernas del reconocimiento al multiculturalismo o de la vaguedad y simplicidad que pueda emplearse a la noción del pluralismo cultural. “Repensar el multiculturalismo” está dirigido a su resquebrajamiento discursivo que se resumen en prácticas reformistas y de continuidad colonialista.

Joe Kincheloe y Shirley Steinberg, en 1999 publican en castellano, un análisis profundo del multiculturalismo desde tres categorías: raza, clase social y género. Asimismo, su análisis parte desde la posibilidad de desarrollar una propuesta pedagógica de liberación ante los modelos educativos que se desarrollan en el sistema escolar y social norteamericano. Identificando varios modelos multiculturales: monoculturalista o conservador, liberal, pluralista, esencialista radical y teórico. El análisis que se realiza y se desarrolla como propuesta es el multiculturalismo teórico, que:

(...) se interesa esencialmente por cuestiones de justicia y cambio social en relación a la pedagogía (...), la pedagogía se refiere a la producción de identidad, esto es, al modo en que *aprendemos* a vernos nosotros mismos en relación con el mundo (...), es un esfuerzo en dirigido a construir la *pedagogía política* esto es hacer que el *aprendizaje forme parte de la lucha del estudiante por la justicia social* (Kincheloe y Steinberg, 1999: 54).

Es en este momento en que visualizamos la pedagogía como potencia-posibilidad para el aprendizaje de nuevas actitudes humanas frente al otro, pero también definiendo un papel no neutral de la pedagogía, y con ello a la educación -como recorte de la realidad sociocultural- que por mucho tiempo y principalmente la educación formal ha tomado diversas posiciones neopositivistas, como es el liberal o pluralista, como modelos del multiculturalismo.

El multiculturalismo pluralista que se vincula a las propuestas de educación multicultural, y que muestran distinción con el multiculturalismo liberal, ya que “el enfoque de pluralismo se basa sobre la diferencia mientras que el liberalismo lo hace sobre la similitud” (...), no obstante,

“(...)ambas modalidades todavía operan a veces como formas de regulación, ambas tienden a la descontextualización sociocultural de cuestiones de raza y género, y ambas, por último, son incapaces de cuestionar la idiosincrasia blanca y la norma eurocéntrica (...), el pluralismo generalmente cohesiona la raza, género, lenguaje, cultura, discapacidad, y en grado menor, preferencia sexual, en su firme empeño por proclamar la diversidad humana y la igualdad de oportunidades” (Kincheloe y Steinberg, 1999: 39).

La diversidad es reconocida como parte de un discurso posmoderno, de rompimiento a los metarelatos, pero sin dejar de observar la diversidad desde una posición de superioridad y de opresión, que se convierte en “valioso y deseable” tomando características exóticas y fetichistas (Kincheloe y Steinberg, 1999: 40), repercutiendo en la educación, en el turismo,

en la conceptualización de la cultura como sinónimo de folclor, en donde incluso, la pobreza y la miseria forman parte de este marco multicultural.

Esta carencia de crítica y de humanidad se aprende al conocer la *diversidad sin contexto*, de conocer la educación sólo desde la perspectiva escolar-áulica y su sistema burocrático-curricular, desligada de los elementos culturales que constituyen el *geo, ethos, noos* y *sophia* en que se desarrolla el aprendizaje intercultural del contexto.

Este posicionamiento del multiculturalismo teórico aparece en el contexto norteamericano, donde el análisis del racismo y el dominio del hombre blanco resulta identificado, donde el tema de género y la lucha de clases, que aunque se aparece en este ámbito socio-cultural “desarrollado”, no es comparable a lo que se sucede en América Latina y en México.

II. 3. La posibilidad de la transdisciplina: El diálogo de saberes y la construcción del conocimiento

La transplacencia enunciada líneas arriba⁶⁸ se potencia en la transdisciplinariedad, como noción gestada en la década de los 70's y 80's. Se estimula en el desarrollo del pensamiento complejo. En primer lugar refiere a la posibilidad de traspasar las fronteras disciplinarias, que bajo la singularidad metodológica aseguran su ubicación en la lista de las ciencias y, obviamente, en el marco del desarrollo del discurso científico.

Como ejemplo, diremos que la *geografía*, bajo las argumentaciones discursivas teóricas de la localización-distribución, como principio del análisis espacial de la concatenación de los procesos derivados de la relación sociedad-naturaleza, las interrelaciones que se desarrollan para gestar la diversidad regional y de los paisajes, además del análisis comparativo histórico y ambiental, se suma metodológicamente la cartografía para la explicación y

⁶⁸ Visto en el apartado de análisis: A.1 Escalas-epistemologías-biopolíticas afirmativas para el desarrollo de los pensamientos en diversidad: la multiplicidad, la interplacencia y la transplacencia. pag. 69.

comprensión de estos procesos socioespaciales. El conjunto de todo lo anterior se constituye en las principales aportaciones científicas de la geografía⁶⁹.

En general, la particularidad metodológica y teórica aseguró la identidad de las disciplinas. Quien no tuviera una identidad en esos dos aspectos, su vida en las ciencias sociales desaparecería y tendría que dirigirse al marco de las humanidades.

La sentencia disciplinaria no pudo controlar la *capacidad creativa* del conocimiento disciplinario y del profesionista surgido de su disciplina, principalmente cuando en la *praxis* recurre a otros ámbitos teórico-metodológicos disciplinarios, que bajo la epistemología clásica se asumían como ciencias auxiliares. Esta necesidad de recurrir a las posibilidades de estudios pluridisciplinarios, pronto se consideró como la emergencia de la interdisciplinaria.

... durante el siglo XX las ciencias en su conjunto acumularon grandes cantidades de información en su nivel empírico y en el teórico, ante este abrumador recurso de datos, fue necesario replantearse la clasificación de los mismos, sobre todo cuando estos ordenamientos iban más allá de la ciencia disciplinaria como se le conocía hasta ese momento. Se produjo entonces la necesidad de entrelazar diferentes disciplinas en un corpus de estudio, así nace la pluridisciplina y la interdisciplina. Entendida la primera como el estudio de una disciplina a través de otras, pero su límite queda establecido en el estudio de una sola disciplina, un ejemplo de ello, es el estudio de una enfermedad, una entrada es la investigación clínica de la misma, y otra sería ver la población infectada y la que se encuentra sana y comparte el mismo territorio, diferentes caminos que nos lleva a la propia disciplina. Mientras que en segundo nivel, sucede que de una disciplina a otra se pasan modelos de investigación. Esto quiere decir, por ejemplo que en medicina se puede usar la física a través de equipos que transfieran lecturas de una enfermedad a través de equipos electrónicos, para poder asegurar el diagnóstico clínico, de donde se desprende, que el médico tiene una versión más completa de los síntomas y por tanto de la enfermedad, lo cual presupone un avance en el estudio de la enfermedad y de la medicina como ciencia (Pérez-Taylor y Ruiz, 2009:2).

⁶⁹ El común considera que es una ciencia, no una disciplina humanística. Personalmente concuerdo con el erudito geógrafo Carlos Saenz de la Calzada, cuando afirma, al momento en que “la geografía estudia el hogar del hombre y es, en consecuencia, una disciplina eminentemente humanística (...) la geografía tiene un protagonista: el hombre, y todos los estudios geográficos deben referirse a él” (Saenz, 1982: 11). El Dr. Sáenz de la Calzada impartió la cátedra de matemáticas en la Especialidad de Matemáticas de la Escuela Normal Superior de México entre 1964 y 1970, siendo además el fundador de la cátedra de Problemas Contemporáneos de la Ciencia y la Filosofía que se impartió en la Especialidad de Geografía hasta 1983 (Castañeda, 2000). Fue la figura más destacada de los geógrafos del exilio en México. “Además de considerársele una eminencia en Geografía Médica, fue autor de numerosos libros y artículos que dejaron honda huella. Individuo polifacético, proyectó su personalidad a estudios concretos de Historia de la Geografía, Historia del Pensamiento, para culminar con importantes análisis de las bases filosóficas de nuestra especialidad” (Bassols, 1996, p. 40.). La capacidad de la geografía para concatenar distintas disciplinas científicas, sociales y humanísticas hacen de su conocimiento un producto interdisciplinario, por lo que le ha provocado muchos conflictos epistemológicos.

Así, en el contexto de las nociones disciplinares del saber científico se replantean las condiciones necesarias de la transición multidisciplinaria o pluridisciplinaria a la posibilidad interdisciplinaria para poder explicar de manera amplia, sistémica y compleja un problema que rebasa los límites disciplinares. En la práctica

lo que integra a un equipo interdisciplinario para el estudio de un sistema complejo es un marco conceptual y metodológico común, derivado de una concepción compartida de la relación ciencia-sociedad, que permitirá definir la problemática a estudiar bajo un mismo enfoque, resultado de la especialización de cada uno de los miembros del equipo de investigación (SIC) (García, 2006;36)⁷⁰

Por otra parte, en Arrábida, Portugal, durante el mes de Noviembre de 1994 se celebró el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinaria, que reunió a más de setenta participantes, en su mayoría franceses, francoparlantes y portugueses con una nutrida representación de psicoanalistas brasileños, entre ellos el propio Edgar Morín y el director del *Centre de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires* (CIRET) de París, Basarab Nicolescu. (Albargonzález; 2010:6). Dicha carta expone los principios básicos de esta noción. De las cuales he seleccionado los siguientes articulados⁷¹, por ser aquellos que interesan resaltar en la discusión de la relación epistémica sujeto-sujeto planteada desde la

⁷⁰ Rolando García, epistemólogo argentino y autor de esta cita, trabajó junto con Jean Piaget para el desarrollo de la significación y el conocimiento, posibilitándole el abordaje de sistemas complejos. Su visión es contraria a lo desarrollado por Edgar Morín en el análisis sistémico de la complejidad y en la versión de Emanuel Wallerstein sobre su propuesta de interdisciplinar como “integración disciplinaria” Ver: García, 2008: 19-38; García, 1986.

⁷¹ Los otros articulados son: Artículo 1. Toda tentativa de reducir al ser humano a una definición y de disolverlo en estructuras formales, cualesquiera que sean, es incompatible con la visión transdisciplinaria. Artículo 2. El reconocimiento de la existencia de diferentes niveles de realidad, regidos por diferentes lógicas, es inherente a la actitud transdisciplinaria. Toda tentativa de reducir la realidad a un solo nivel, regido por una única lógica, no se sitúa en el campo de la transdisciplinaria. Artículo 3. La transdisciplinaria es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinaria no busca el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden. Artículo 4. La clave de la bóveda de la transdisciplinaria reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. Ello presupone una racionalidad abierta, a través de una nueva mirada sobre la relatividad de las nociones de «definición» y «objetividad». El formalismo excesivo, la absolutización de la objetividad, que comporta la exclusión del sujeto, conducen al empobrecimiento Artículo 6. En relación a la interdisciplinaria y a la multidisciplinaria, la transdisciplinaria es multireferencial y multidimensional. Tomando en cuenta las concepciones de tiempo y de historia, la transdisciplinaria no excluye la existencia de un horizonte transhistórico. Artículo 11. Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos. Artículo 12. La elaboración de una economía transdisciplinaria está fundada sobre el postulado de que la economía debe estar al servicio del ser humano y no a la inversa. Artículo 14. Rigor, apertura y tolerancia son las características fundamentales de la actitud y visión transdisciplinaria. El rigor en la argumentación, que toma en cuenta todas las cuestiones, es la mejor protección respecto de las desviaciones posibles. La apertura incluye la aceptación de lo desconocido, de lo inesperado y de lo imprevisible. La tolerancia es el reconocimiento del derecho a las ideas y verdades contrarias a las nuestras.

analética y, asimismo, de la dimensión de la construcción del conocimiento en la relación de diálogo de saberes.

Artículo 5. La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior.

Artículo 7. La transdisciplinariedad no constituye una nueva religión, ni una nueva filosofía, ni una nueva metafísica, ni una ciencia de las ciencias.

Artículo 8. La dignidad del ser humano es también de orden cósmico y planetario. La operación del ser humano sobre la Tierra es una de las etapas de la historia del universo. El reconocimiento de la Tierra como patria es uno de los imperativos de la transdisciplinariedad. Todo ser humano tiene derecho a una nacionalidad, pero, a título de habitante de la Tierra, él es al mismo tiempo un ser transnacional. El reconocimiento por el derecho internacional de la doble pertenencia –a una nación y a la Tierra– constituye uno de los objetivos de la investigación transdisciplinaria.

Artículo 9. La transdisciplinariedad conduce a una actitud abierta hacia los mitos y las religiones y hacia quienes los respetan en un espíritu transdisciplinario.

Artículo 10. No hay un lugar cultural privilegiado desde donde se pueda juzgar a las otras culturas. El enfoque transdisciplinario es en sí mismo transcultural.

Artículo 13. La ética transdisciplinaria rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen, ideológico, cientista, religioso, económico, político, filosófico. El saber compartido debería conducir a una comprensión compartida, fundada sobre el respeto absoluto de las alteridades unidas por la vida común sobre una sola y misma Tierra⁷².

En todos los articulados, desde una lectura concentrada, muestra una apertura y hasta una actitud progresista, derivada de posibilidades de diálogo entre diversos conocimientos científicos, naturales, sociales y humanísticos. Sin embargo, en toda esta amplitud y apertura epistemológica no cita de manera concreta o específica los saberes o conocimientos tradicionales. Se hace mención de las posibilidades de incluir dimensiones subjetivas, comprensivas-interpretativas y culturales como la religión, la intuición, el imaginario, la sensibilidad. Pero todas ellas siguen siendo, sean estas desde las humanidades o las ciencias sociales, desdobladas en el contexto euronorteamericano. De tal forma que la visión universalista está aún dominando, aunque la posibilidad relativista lo pone en contrapeso con los articulados 8 y 10. No obstante, la visión nacionalista del siglo XIX que sustentaba fervientemente la modernidad ilustrada y liberal, se opone frente a los

⁷² Carta de la Transdisciplinariedad. Convenio de Arrábida. Noviembre 1994.
http://iibi.unam.mx/archivistica/transdisciplinariedad_carta.pdf

derechos culturales⁷³, lo cual está íntimamente ligado al reconocimiento y posibilidades de epistemologías plurales. Así, no son el nacionalismo y la pertenencia a la Tierra, sino la cultura o las culturas que nos sustenta, nuestro patrimonio cultural inmaterial sustentado en nuestro conocimiento que nos ubica en la Tierra (cosmogonía), y nuestra condición biológica y metafísica de estar arrojados en el Mundo, en la Tierra.

Descentralizar a euronorteamérica como centro neurálgico de la cultura es posiblemente lo que dice el artículo 10, pero la enunciación no se hace. Tal posición política escamotea el señalamiento histórico de este poder o violencia epistémica y cultural que se ha ejercido a la otredad. Hay una actitud neutral y de olvido a este proceso histórico, como en casi todo el pasamiento complejo que abandera Edgar Morín.

En el artículo 13 se vislumbran posibilidades de la inclusión transdisciplinaria de otros saberes. Pero no se citaron de manera directa y específica. Se dirá que es intolerante esta observación, pero bajo la argumentación transdisciplinaria se evita la posibilidad pluralista epistemológica. Que en todo caso es la ruptura epistemológica que enuncia dicha carta.

Contrario al anterior, y cuatro años después de esta carta, el Consejo Internacional para la Ciencia (CIC)⁷⁴, en su “Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico”, elaborada durante la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, organizada por la UNESCO en el año de 1999, tuvo en sus consideraciones generales, específicamente en la número 26, lo siguiente:

26.- que los sistemas tradicionales y locales de conocimiento, como expresiones dinámicas de la percepción y la comprensión del mundo, pueden aportar, y lo han hecho en el curso de la historia, una valiosa contribución a la ciencia y la tecnología, y que es menester preservar, proteger, investigar y promover ese patrimonio cultural y ese saber empírico. (UNESCO-ICSU, 1999: 24)

Posteriormente en el 2002 el mismo consejo (ICSU) consideró que el

⁷³ Los derechos culturales se enmarcan dentro de los derechos humanos “que corresponde a toda persona por el simple hecho de pertenecer a una cultura (...) asumiendo que todo ser humano no sólo pertenece a una comunidad cultural (o varias comunidades culturales) cualquiera que sea, sino que a su vez es creador de la misma en esa dialéctica constante que caracteriza ese fenómeno humano (...) la defensa de los derechos culturales es una batalla permanente (...) sobre todo contra el poder cualquiera que sea su expresión, siendo el Estado el primer obligado a respetar esos derechos, pues en diversas ocasiones avasalla con muchas de sus acciones a aquellas formas diversas de ser, de pensar, de actuar, de desarrollarse y proyectar su futuro, y, de defender su pasado histórico, su memoria e su identidad” (Cottom, 2010:8).

⁷⁴ También fue nombrado como Consejo Internacional de Uniones Científicas o ICSU. Así es como se enuncia en la citas y en las búsqueda de dicho documentos.

El conocimiento tradicional es un conjunto acumulativo de conocimientos, experiencias, prácticas y representaciones mantenidas y desarrolladas por los pueblos con extensas historias de interacción con el entorno natural. Estos conjuntos sofisticados de entendimientos, interpretaciones y significados son parte de un complejo cultural que abarca los sistemas de lenguaje, nomenclatura, clasificaciones y prácticas de uso de los recursos, rituales, espiritualidad y cosmovisión (UNESCO-ICSU, 2002 citado en Tengo; 2012:7).

Frente a la carta de la transdisciplinariedad, que mantiene el universalismo humanista del siglo XIX, además un discurso rupturista desde y para euronorteamérica y asimismo, manteniendo la modernidad ilustrada y liberal del siglo XX, se excluyen los saberes y conocimientos tradicionales, en tanto que son otredad. La explicación no llega a la comprensión transdisciplinaria en la cual la pluralidad epistemológica es posible por un *complejo sistema de conocimiento* que hasta ahora no han entrado en diálogo, en equidad epistémica, con la versión transdisciplinaria euronorteamericana.

Por su parte, la posmodernidad hace de esta diversidad epistemológica su labor intelectual, utiliza esta disyuntiva filosófica e histórica para la continuidad de la Modernidad sin Tradición pero desde la noción de la diversidad, con la posibilidad de subsistir desde la base ético-filosófica liberal⁷⁵ y una reconfiguración neoliberal, donde ni el Estado, ni las

⁷⁵Aunque resulte innecesario o bien ocioso retomar esta noción ideológica-filosófica en una tesis doctoral, me parece necesario tenerla presente, pues la memoria política crítica tiende a olvidar los fundamentos que sostienen al neoliberalismo. Esta doctrina política y social aparece en la historia europea con J. Locke. Desde su surgimiento hasta aproximadamente 1870 fue la ideología dominante. Luego atravesó por una etapa de decadencia hasta 1945, a partir de entonces renació con Von Mises, Von Hayek, Popper, etc. El liberalismo es una ideología nominalista, individualista. Sólo existen individuos. La sociedad no es más que un *aggregatum* de individuos. El hombre es un sujeto de derechos e intereses naturales innatos anteriores a la sociedad política. Tales derechos son irrenunciables y necesarios. La política ha de defender los intereses individuales, entre los que se encuentra la propiedad privada. El Estado y la ley están al servicio del individuo. El Estado procede de los individuos, de un contrato celebrado libremente entre ellos para garantizar sus derechos. El análisis liberal supone el individualismo metodológico. Las relaciones colectivas, la existencia misma de la sociedad y de la política son resultado de elecciones individuales movidas por intereses egoístas. (...) El liberal es un individuo auto-posesivo y de aquí se deriva su identidad política y económica. Es un individuo pre-político, antisocial. Es previo a la sociedad. Lo que para un liberal es menester explicar y justificar es el hecho de la sociabilidad no el aislamiento. La sociedad civil y el Estado sólo se pueden explicar desde la perspectiva liberal de forma contractual o convencional o utilitarista para poder promover sus intereses individuales. Todo individuo liberal es egoísta y sus actos están motivados por el placer. La razón es y debe ser esclava de tales impulsos irracionales para calcular costes y beneficios. La razón no fija fines, calcula. Cada individuo es el mejor juez de sus propios intereses. Cada individuo está en guerra con los demás. Es un depredador, competitivo. Todos buscan su propio placer aun a costa de los demás. La libertad y el poder se definen según un modelo de suma cero. Yo al aumentar mi riqueza, poder o libertad lo hago a costa de los otros. Lo que yo tengo es porque tú no lo tienes. En el mercado capitalista los intereses se ordenan teleológicamente y producen el bien colectivo. Es la mano invisible. Aunque el liberalismo postula la igualdad, la pone detrás de la libertad. El igualitarismo político se ve corregido por el mercado. Hay, al final, dos tipos de hombres: propietarios y no propietarios. En el liberalismo es necesario dejar a la esfera económica fuera del control de la política, del pueblo. Ello es porque el mercado es justo y deseable y cualquier política legítima ha de ser a-económica. No puede haber justicia social, pues ello sería a costa de la propiedad privada de los poseedores, que se verían así desposeídos injustamente. Sería también quitar la riqueza a los mejores, los más aptos, los más eficaces y mantendría a los débiles en situación permanente de debilidad y dependencia. Ello aplastaría la iniciativa individual. El pueblo no debe controlar el mercado. Para el liberal no existe la "voluntad general". Sólo hay que proteger al individuo. El liberal desconfía de los gobernantes. Quien es un

sociedades referencias económicas y de desarrollo humano y sostenible del medio ambiente. Es un modelo nuevo del liberalismo, donde el mercado sigue siendo fundamento y eje del desarrollo, no así los proyectos surgidos de la diversidad cultural. La base principal es ahora ni el Estado-Nación, como modelo de la modernidad del siglo XIX y XX, son formas de liberación individual y democrática, debido a la diversidad que contienen en su territorio. Sólo el mercado en sus formas liberales, de mano invisible y regulador, pueden administrar las diferencias y las expectativas⁷⁶. Es decir, el individualismo proclamado ya no reside sólo en el sujeto tomador de decisiones políticas, económicas y socioculturales, es el mercado el medio y el fin, la liberación total de las mercancías donde fronteras y sistemas de control de circulación de las mercancías son obsoletos. En esa medida, visión globalizante, el neoliberalismo a través de la posmodernidad, no oculta su interés por la diversidad cultural y de conocimientos. Es bajo esta argumentación que se promueve, entre otros el multiculturalismo, la pluralidad y diversidad étnica, el derecho a la equidad, la evaluación del desarrollo social por el estímulo competitivo. También programas de formación de sociedades del conocimiento que puedan ocupar y circular de manera libre, los saberes y los conocimientos, en todos los espacios que se gestan en la cultura y en las sociedades en que se encuentran. No hay fronteras, ni límites, ni restricciones, excepto aquello que se oponga al libre mercado.

ladrón cree que los demás son de su misma condición. Este es el argumento liberal de la desconfianza del ciudadano respecto al gobernante. Es menester entonces, control, desconfianza y limitación del poder. El liberal siempre pedirá diferencia y pluralidad y tolerancia. Esta tolerancia es limitada. Se es tolerante siempre que no perjudique a la propiedad. La diferencia es digerible si no tiene consecuencias políticas desfavorables. El liberalismo protege el orden establecido. Es conservador, incluso reaccionario. El límite de la tolerancia es el límite del orden establecido. El liberalismo promueve la autonomía individual. La libertad liberal es negativa. Es libertad "de", no "para". El liberalismo no tiene contenido positivo alguno y su único criterio sustantivo es la prohibición de interferencias en la esfera individual y asegurar las condiciones políticas del ejercicio individual de la libertad. El individualismo liberal distingue entre Estado y sociedad civil, lo que no es sino una secularización de la distinción cristiana entre Ciudad de Dios y Ciudad terrena, o entre Iglesia y Estado. Hay que aclarar que el mercado no necesita ni democracia ni derechos humanos, pero produce libertad e igualdad jurídicas. Es una impostura hablar de democracia de mercado o de democracia liberal". Síntesis elaborada del: Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/L/liberalismo.htm>

⁷⁶ El filósofo político mexicano Gerardo de la Fuente Lora reflexiona que el neoliberalismo "es la teoría de la gobernabilidad a través de la administración de las expectativas, como el keynesianismo lo fue de la administración de la demanda. El giro profundo se ubica en el hecho de que, para operar con expectativas, lo importante no es hacer cosas, sino aparentar que se hacen (...), por eso el neoliberalismo es economía, sí, pero también y sobre todo es publicidad (...). El Estado neoliberal emplea todo su poder a fin de lograr ser el centro y el único rector de las expectativas de todos; de ahí su vínculo indisoluble con los sectores del capital que basan sus operaciones precisamente en la manipulación de expectativas: el capital financiero y los medios masivos de comunicación" (1995: 38-39).

Obviamente, al poner la esfera de circulación de las mercancías⁷⁷ como la base de regulación de todos los procesos socioculturales, educativos, de salud, del medio ambiente, entre otros, ni los derechos humanos y culturales, y ningún otro derecho social tiene cabida en el modelo neoliberal. La única ética posible es aquella que estimule y enfrente al proceso de la no producción y del no consumo.

Así, la posmodernidad juega con las nociones de *a-geohistoricidad*, es decir, se terminó la historia y no hay fronteras ni lugar específico, todos somos y estamos en la misma patria o nación, la humanidad está puesta en una nave espacial llamada Tierra⁷⁸. Con el fin de la historia y la geografía, no queda más que una actitud de hedonismo consciente y uso potencial del presente. Ante un mundo moderno que oculto, a través de los grandes metarelatos⁷⁹, una diversidad de lenguajes, pensamientos, objetos, ideas, una multiplicidad de conocimientos, de lugares extraños y exóticos, de múltiples historias no contadas, la posmodernidad hace de la diversidad un argumento para la versión neoliberal de la modernidad. Dicho de otra forma, mientras que la Tradición fue negada, enfrentada, sometida y sepultada en la modernidad, en la condición posmoderna se usa como un elemento más del conjunto de lo diverso. En este sentido, lo humano como producto complejo y distinto en lo filosófico, histórico, ambiental, pedagógico, psicológico y

⁷⁷ En la geografía económica, la producción de las mercancías tienen un movimiento, el cual se desarrolla en tiempos y espacios diferenciados (geohistóricos) que necesariamente se vinculan con el proceso de circulación, intercambio y consumo de mercancías. Para el modelo neoliberal no debe existir restricción alguna en estos momentos del movimiento de las mercancías. Para ello debemos comprender, en un sentido amplio, que las mercancías ya no son de índole material, sino también inmaterial. Así que todo lo producido por el hombre con su trabajo es mercancía. Y no hay nada que no sea producido por el trabajo humano. Producción, intercambio y consumo son procesos de la esfera de la producción de las mercancías que tienen controladas las grandes transnacionales e industrias culturales, que definen finalmente la economía mundial. El consumo es el proceso que recientemente aún estaba restringido por reglas definidas por la guerra fría y la modernidad económica. Con la apertura de China al mercado mundial de la producción, el consumo se amplía. Ahora en estos tiempos de gran apertura neoliberal, sólo los Estado Islámicos se niegan a la participación en el consumo occidental. Por ello, en el neoliberalismo se buscan la apertura de todo. La tradición musulmana es un obstáculo en ello.

⁷⁸ Aunque es obvio, la posmodernidad aparece como autocrítica a su sordera y miopía que tuvo frente a la modernidad, donde la extracción y explotación de los recursos naturales puso en jaque la forma del capitalismo “inconsciente” en relación a la importancia de los ecosistemas.

⁷⁹ Según Lyotard, en las sociedades pre-modernas, aquellas que para la periferia se gestaron y desarrollaron antes de la colonización europea, el metarelato era de origen mítico y religioso. Las cuales pueden ubicarse las grandes propuestas judías, cristianas y mahometanas. Por otra parte, esto no están tan directo al mundo de la periferia, pues los metarelatos, principalmente el judeocristiano se incorporó y se articuló con las culturas originales, los metarelatos están aún presentes e incorporados al mestizaje. Por otra parte, con el desarrollo del capitalismo, en la modernidad europea ocupa un lugar fundamental, los metarelatos basados en la razón ilustrada, que posibilita la racionalidad científico lógico-deductivo. De cual se deriva otro como es de emancipación de la ignorancia y la servidumbre por medio del conocimiento (científico), la igualdad, la fraternidad y libertad como principios éticos del liberalismo. También se identifica el principio de emancipación de la pobreza por el desarrollo técnico y económico del sistema capitalista, el cual es la suma de las dos anteriores; y por último, el principio de emancipación de la explotación gracias al discurso marxista. Desde el análisis postmoderno estos metarelatos se han caído, son falsos y ya no tienen capacidad legitimadora.

sociocultural, la posmodernidad lo usa como diversidad mercantil. Ya que no lo puede hacer a un lado, es el referente de su filosofía neoliberal y estoica, y es al mismo tiempo el referente de la diversidad del mercado. Por ejemplo, el espectáculo de lo humano es hoy fundamento neoliberal y posmoderno de la mercancía. Guy Debord (1967:11)

El espectáculo señala el momento en que la mercancía ha alcanzado la ocupación total de la vida social. La relación con la mercancía no sólo es visible, sino que es lo único visible: el mundo que se ve es su mundo. La producción económica moderna extiende su dictadura extensiva e intensivamente. Su reinado ya está presente a través de algunas mercancías vedettes en los lugares menos industrializados, en tanto que dominación imperialista de las zonas que encabezan el desarrollo de la productividad. En estas zonas avanzadas el espacio social es invadido por una superposición continua de capas geológicas de mercancías. En este punto de la "segunda revolución industrial" el consumo alienado se convierte para las masas en un deber añadido a la producción alienada. Todo el trabajo vendido de una sociedad se transforma globalmente en mercancía total cuyo ciclo debe proseguirse. Para ello es necesario que esta mercancía total retorne fragmentariamente al individuo fragmentado, absolutamente separado de las fuerzas productivas que operan como un conjunto. Es aquí por consiguiente donde la ciencia especializada de la dominación debe especializarse a su vez: se fragmenta en sociología, psicotecnia, cibernética, semiología, etc., vigilando la autorregulación de todos los niveles del proceso.

La visión neoliberal y posmoderna del capitalismo es conocida como globalización. Ésta, como su hermana la Modernidad, heredaron la continuidad de la generalización y de la homogenización. Aunque en el discurso posmoderno se maneje la noción de la diversidad, ésta desde su posición no puede tolerar su dispersión espacial e histórica, debe agruparla en una unidad. Es decir, la fragmentación del conocimiento y su agrupación epistemológica que oferta la racionalidad lógico deductiva de la ciencia occidental es parte de la ética cognitiva liberal moderna y posmoderna, que requiere reposiciones en el espectáculo del conocimiento y también en la dimensión humana del mismo. Efectivamente, la diversidad es y está, pero se analiza mediante nociones unificadoras de lo diverso: complejidad, sistemas, interdisciplinariedad, procesos dialécticos, otredad, alteridad, en una palabra bajo al argumento de Totalidad, en este sentido el ejercicio empírico relativista debe terminar con un ejercicio teórico universalista, que pueda unificar el objeto-diverso en posibilidades racionales genéricas y deductivas. Como Hegel, Edgar Morín asume la posibilidad de la Totalidad como aspiración occidental. A pesar de que cita a Theodoro Adorno con su frase “la totalidad es la no verdad”, confirmando que

la aspiración a la totalidad es una aspiración a la verdad y que el reconocimiento de la imposibilidad de la totalidad es una verdad muy importante, por eso es que la totalidad es, a la vez, la verdad y la no verdad (Citado por Morín, 1996: 137).

De esta forma podemos comprender que se establece una gran coalición discursiva y continuidad fragmentada-unificada por la posmodernidad de lo perdido humanamente, que escamotea la posibilidad del desarrollo humano en su diversidad cultural-cognitiva y de su condición mercancía-productora-consumidora de mercancía. Así, sin que se considere una sentencia unificadora, lo humano en general y como necesidad cognitiva y epistémica, busca invariablemente una posibilidad universalista unificadora, como una gran utopía epistemológica y como legado epifenómeno de su existencia.

Con esto, este retorno visible a lo humano y su diversidad, se posibilitó el surgimiento de nuevos paradigmas euronorteamericanos, que quizás los más importantes son: la teoría del caos desde los sistemas no lineales y el pensamiento complejo, que sumados, dan cabida a las posibilidades transdisciplinarias, en donde se evidencia el retorno a lo humano como una construcción compleja de índole pluri e interdisciplinar con un fin transdisciplinar, dejando de lado toda posibilidad de encuentro, debate y diálogo con la otredad que se construyen en marcos multi e interculturales con la posibilidad de la transculturalidad, marcando la exigencia de lo diverso y suma dialógica del mismo.

Es decir, en esta discusión entre la modernidad, la posmodernidad y las transdisciplinarietà, se ponen en cuestión contradicciones que requieren ser retomadas: la multi, la inter y las transculturalidad, pues no sólo afirman una larga duración histórica de la colonialidad en la Modernidad en el mundo de la periferia. Dejando en claro que la posmodernidad parte de este continuismo de modernidad colonial y aparece de manera invasiva en todos los lugares y culturas del planeta Tierra, es decir, puede verse en entornos euronorteamericanos y en grupos y clases sociales privilegiadas que vivan en la periferia.

Efectivamente, hoy hay modernidades coloniales tan distintas como lenguajes y cosmogonías existentes, y hay posmodernidades posibles como territorios occidentalizados por la modernidad neoliberal. Las demarcaciones no son claras, pero las modernidades coloniales son distintas a la posmodernidad anunciada por Lyotard (1984).

Si la versión transdisciplinaria occidental se concentra en una ruptura metodológico-disciplinaria sustentada por Edgar Morín y los seguidores del pensamiento complejo. Esta parte también de la búsqueda de la comprensión de lo diverso en sus diversas escalas, dando un sentido, para occidente, un marco innovador, integrador, holístico y concatenado con todos los objetos de conocimiento identificados y no identificados por el hombre occidental.

Empero, mientras esta posibilidad epistemológica -pensamiento complejo- se debatía en las décadas de los 80 y 90, alcanzando gran auge en la década y media inicial del siglo XXI, Latinoamérica como el resto de los países africanos, asiáticos y los del medio oriente donde las modernidades coloniales se instauraron caprichosamente en sus entornos, se seguía alimentando bajo argumentaciones tradicionales-modernas o modernidades en tradición, dicho de otra forma, en el desarrollo milenario de ejercicios y acciones transdisciplinarias de orden no occidental.

Consecuentemente, en los contextos de diversas modernidades coloniales, es sus territorios diferenciados, la ventaja neocolonial invariablemente gestó dependencias tecnológicas, cinturones de miseria en entornos urbanos, procesos de pauperización continua en las poblaciones rurales, incremento migratorio a zonas “desarrolladas” en occidente, clases medias a-politizadas y des-interesadas derivadas de la impotencia social ante la descrédito y corrupción político-judicial de sus naciones, incremento en la explotación de mujeres y niños, persecución e intimidación a clases y grupos sociales que muestran una posición política distinta al proyecto neoliberal, medios de comunicación controlados e incremento y especialización del espectáculo como medio de comercialización de todo lo humano, biopiratería y explotación de recursos genéticos por empresas multi y trasnacionales, destrucción de ecosistemas, desarrollo de sistemas políticos partidistas irresponsables al desarrollo social, desinterés y desdén al desarrollo cultural de los pueblos, negación de los derechos culturales y lingüísticos, desigualdad regional, educativa, económica, entre otros.

Bajo estas condiciones de vulnerabilidad y marginalidad, los pueblos campesinos e indígenas, así como profesiones pauperizadas epistemológicamente por el conocimiento

occidental, generan procesos epistemológicos distintos para atender y sobrevivir en el mundo colonizado. Es cierto que estas poblaciones se suman o integran a la demanda de la educación formal occidental, que poseen currículo y epistemología clásica. Pero y a pesar de ello, sus saberes y conocimientos se articulan creativa y renovadamente, creando procesos que ya hemos enunciado líneas arriba de manera multi, inter y transculturalmente. Pero también mediante un proceso concatenado y analéticamente construido, que hemos enunciado como *praxis-corpus-animus-psique*.

Para su comprensión se ha desdoblado en dos fragmentos: la praxis y el corpus, y el fragmento animus y psique.

III.4. "Praxis"- "Corpus"; base del conocimiento etnocientífico: un análisis crítico

En este fragmento de praxis y corpus identificamos dos grandes grupos: uno con una perspectiva de relación *praxis-corpus* con claras evidencias empiristas y otra de carácter más racional, es decir, en una relación *corpus-praxis*.

III.4.1. El fragmento Praxis-Corpus

Existe un "reconocimiento" a los saberes y conocimientos tradicionales campesinos e indígenas desde la perspectiva científica identificada como etnocientífica, que ha tenido un singular lugar en la construcción de un gran discurso en torno a los conocimientos y saberes tradicionales. Empero, es en la etnoecología donde se ha gestado una importante discusión. Principalmente desde la biología teórica, su articulación con al agronomía, la economía campesina, la geografía y antropología ambiental. Pero de manera especial la etnoecología ha sido definida como una nueva disciplina del conocimiento científico.

En México y en América Latina se les ha denominado como: sabiduría popular, saber local, folklore, ciencia indígena, ciencias nativas, conocimiento campesino, sistemas de conocimiento tradicional o sistemas de saberes indígenas (Pérez y Argueta, 2011: 33), en

conjunto se llaman etnociencias que son “la suma total de conocimientos que una cultura tiene sobre su universo natural y social y sobre sí misma” (Argueta, 1997).

En específico, la etnoecología es aquella área encargada de estudiar aquella porción del conocimiento tradicional sobre la naturaleza. Otros autores la explican como “la manera (en que) los agricultores tradicionales conceptualizan los ecosistemas de los cuales dependen” (Brosius, et al. 1986, citado por Toledo; 1992) también es conocido como el área que estudia “las percepciones indígenas de las ‘divisiones naturales’ del mundo biológico y las relaciones que los humanos establecen con ellas” (Posey, et al. 1984. Citado por Toledo 1992), o “las bases ecológicas de las interacciones y relaciones humanas con el ambiente” (Bye, 1981).

El gran impulsor de la etnoecología es el biólogo mexicano Víctor Manuel Toledo Manzur⁸⁰. Sus análisis y defensas se encuentran en los marcos de la epistemología, lo metodológico y lo práctico. En un excelente texto publicado con el título “La ecología del modo campesino de producción” (1980), evidencia su influencia crítica derivada de la aplicación de la economía política marxista para la comprensión económica y ecológica de las actividades productivas primarias de campesinos e indígenas. Donde culmina afirmando que existe:

una estrecha pervivencia entre la racionalidad, la producción y la tecnologías campesinas y las fuerzas de la naturaleza, es decir, con la renovabilidad de los ecosistemas (...) ello introduce de inmediato a la mesa de las actuales discusiones un nuevo elemento objetivo de juicio: aquel que sitúa a la producción campesina como preservadora de los recursos naturales que en todo futuro, para ser más justo, habrá de requerir (Toledo, 1980:53)

⁸⁰El Dr. Víctor Manuel Toledo Manzur nació en la Ciudad de México en 1945. Realizó sus estudios profesionales cursando la carrera de Biología en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus primeras investigaciones “Diversidad de especies en las selvas altas de la planicie costera del Golfo de México” se centraron al análisis de la diversidad de especies de árboles tropicales utilizando la teoría de la información. Estos estudios, pioneros en México, le permitieron trabajar en una interpretación biogeográfica e histórica de los patrones de biodiversidad en las regiones cálido-húmedas del país. Tal interpretación, que cristalizó en 1976 en su tesis de maestría “Los cambios climáticos del Pleistoceno y sus efectos sobre la vegetación tropical cálida y húmeda de México”, permitió aportes de gran importancia para entender los mecanismos que determinan la distribución y abundancia de las especies bajo la llamada “Teoría de los Refugios”. Su sólida formación en biología y ecología le han permitido hacer contribuciones sobresalientes en el campo de la etnobiología y etnoecología, siendo uno de los pioneros de este campo en México y uno de los líderes académicos en el área en el ámbito mundial. La etnoecología constituye su principal preocupación académica. Este es el campo sobre el que versó su tesis doctoral “La Apropiación Campesina de la Naturaleza: un Análisis Etnoecológico” y sus valiosas aportaciones teóricas sobre las relaciones entre las culturas indígenas y la naturaleza le han valido un reconocimiento internacional como uno de los principales teóricos de este campo en el mundo. Investigador del Instituto de Ecología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ha trabajado en las áreas de ecología tropical, etnoecología, conservación, desarrollo sustentable, ecología política y manejo de recursos naturales de México y Latinoamérica. Su principal área de interés es la relación entre las culturas indígenas y la biodiversidad.

En otro artículo fundamental publicado doce años después con el título “What in ethnoecology? Origins, scope and implications of a rising discipline” (1992), establece con seguridad que la etnoecología debe ser: “la evaluación etnoecológica de las actividades intelectuales y prácticas que cierto grupo humano ejecuta durante la apropiación de sus recursos naturales”⁸¹ (Toledo, 1992: 10). Para ello asume la reflexión de Barahona, R. (1987) posición que: “*The existence of the corpus in real and its locus is in the peasants’ minds and memories; its record is mnemonics and therefore its existence is implicit*”, es decir, la existencia del corpus es real y su *locus*⁸² está en la mente del campesino y en sus recuerdos; su grabación (memoria) es mnemotécnica⁸³ y, por lo tanto, su existencia es implícita. Además afirma que la memoria es el más “importante recurso que tiene un productor rural. Y así mismo el cuerpo del conocimiento que posee proviene de certezas personales y del saber comunitario” (Toledo, 1992: 10). El *corpus* representa el pensamiento de los productores rurales y contienen un gran repertorio sintético que se derivan de tres recursos:

- a) La experiencia históricamente acumulada y transmitida a través de generaciones por una cultura rural determinada.
- b) La experiencia social compartida por los miembros de una misma generación o un mismo tiempo generacional.

⁸¹ Desde esta perspectiva disciplinaria realiza la descripción que el etnoecólogo debe hacer: “1) La exploración de cómo el productor rural (o informante) codifica (*corpus*) y utiliza (*praxis*) su espacio productivo formado por los recursos naturales, y 2) la confrontación de ambos aspectos con análisis del observador. Significa que el investigador realiza una operación comparativa de los componentes. Por un lado, la comparación de dos modelos o imágenes de una misma realidad productiva: uno como lo describe y es comprendido por el informante (modelo folk casero, cognitivo, conocido) y otra como lo describe y la forma en que entiende o el punto de vista del etnoecólogo (las interpretativas, operativas, del observador o analista del modelo). Como resultado, etnoecólogo debe llevar a cabo cuatro principales pasos metodológicos: a) una descripción (lo más detallado como posible) de los ecosistemas que forman el espacio productivo en estudio (tipo de vegetación y flora, suelo, la fauna, relieve, el clima, los ciclos del agua, etc.); b) la decodificación del *corpus* del productor por medio de un paciente y *diálogo* meticuloso con el informante; c) el análisis de las formas en que el productor se apropia de los recursos naturales. productiva que se utilizó el análisis de los impactos del uso de los recursos naturales sobre la estructura y dinámica de los ecosistemas; d) evaluación ecológica de esta *praxis* a través del análisis de los impactos del uso de los recursos naturales en la estructura y dinámica de ecosistemas (Toledo, 1992:10)

⁸² Desde la psicología es el nivel de percepción de un sujeto del origen de eventos, conductas y de su propio comportamiento siendo este del orden interno o externo a él. (Visdómine-Lozano y Luciano, 2006). También la referencia latina se utiliza en el análisis genético o de la biología cromosómica. *Locus* deriva del latín, lugar; el plural es *loci*, pronunciado *loki*.

⁸³ Es un estilo de aprendizaje, que consiste en dos pasos: el primero, verbal, y el segundo, visual. El verbal consiste en elaborar una palabra clave, lo más concreta posible y con sonido lo más semejante posible a la palabra que se debe aprender; mientras que en el paso visual se trata de crear una imagen visual que relacione la palabra clave con el significado de la palabra objeto de aprendizaje. (Campos y Aimejide, 2011:65) El concepto de la mnemotecnica de la palabra clave se debe centró en el aprendizaje de los idiomas extranjeros. En esta estrategia mnemotécnica se observa simplemente cómo las imágenes mentales visuales presentadas en interacción, favorecen el proceso de aprendizaje y por consiguiente, el recuerdo de la información que los participantes desean aprender.

- c) La experiencia personal y particular del propio productor adquirida a través de la repetición del ciclo productivo anual paulatinamente enriquecido por las variaciones e impredecibilidades correspondientes asociadas a los ecosistemas.
- d) Este conocimiento es a su vez transmitido a la siguiente generación (Toledo, 1992, 1991). La manera gráfica en que se dispone estos conceptos es de la siguiente Imagen 1:

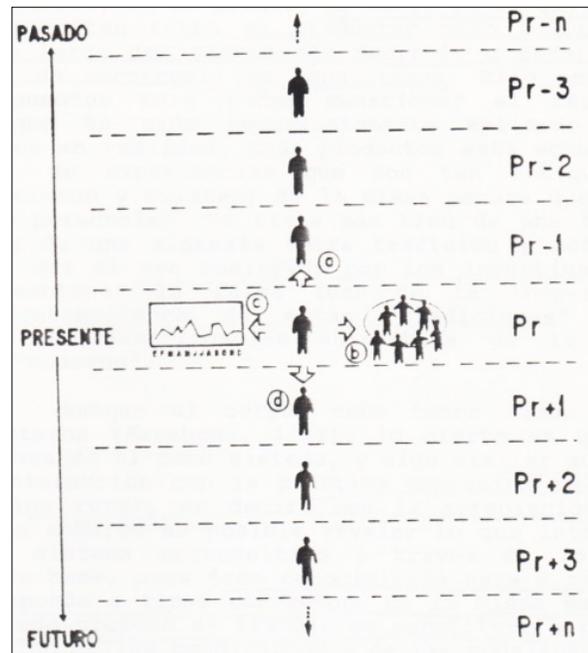


Imagen 1. Dimensiones del Conocimiento Tradicional según Víctor Manuel Toledo (1990)

En este sentido, existe la construcción del conocimiento desde la *praxis* para la definición del *corpus* campesino o indígena. Por eso se le define como *praxis-corpus*. Es decir, es una visión *objetiva y concreta donde la construcción del conocimiento es de lo concreto a lo abstracto*, que tiene implicado la acción campesina e indígena para la producción sus bienes materiales, usando y manejando los ecosistemas, las cuales poseen técnicas que son racionales y posibilitan sustentabilidad de los recursos naturales (Ver imagen 2).

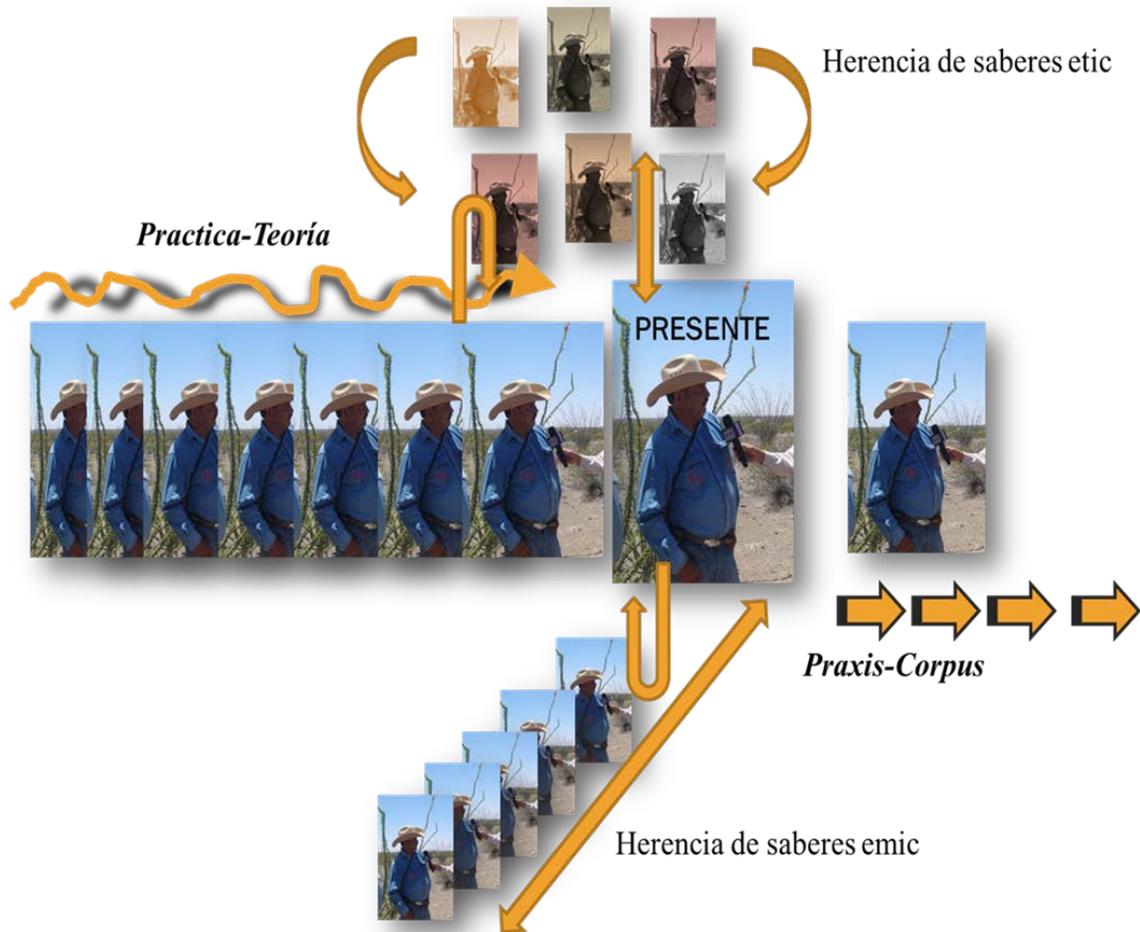


Imagen 2. Representación de la Pedagogía sociocultural de la construcción de Conocimientos y Saberes tradicionales indígenas o campesinos o productores rurales, basado en el Modelo del Dr. Víctor Manuel Toledo (Ver imagen 1). Donde la relación Praxis-Corpus es la base racional y objetiva de esta construcción de conocimiento. Aquí se ha agregado las herencias *emic* y *etic*. Según Marvin Harris EMIC "que se refieren a los sistemas lógico empíricos cuyas distinciones fenoménicas o cosas están hechas de contrastes y discriminaciones que los actores mismos consideran significativas, reales, verdaderas o de algún otro modo apropiadas" y los indicadores ETIC "que dependen de distinciones fenoménicas consideradas adecuadas por la comunidad de los observadores científicos. Las proposiciones ETIC quedan verificadas cuando varios observadores independientes usando operaciones similares, están de acuerdo que un acontecimiento dado ha ocurrido« (1987)

Es decir, existe una claridad económica en los procesos de la *praxis-corpus*. Entrando de esta manera a la implicación fundamental de la economía rural sea esta campesina o indígena. Los conocimientos y saberes tradicionales se concentran en acciones y prácticas productivas (ver imagen 3):

la mayor parte de la producción es para la autosuficiencia, no especializada, minifundista (o de pequeña escala), basada en el esfuerzo familiar y la bioenergía, y dirigida a la propia reproducción de la unidad productiva familiar (...) Su reconocimiento tiene un enorme valor teórico y metodológico ya que nos permite dilucidar con certeza el carácter de los “tradicional” (Toledo, 1991: 7) (...) en su continuo labrar la naturaleza, el productor campesino está obligado a reconocer unidades de vegetación en el espacio A y B, especies de plantas, hongos y animales, fenómenos meteorológicos, accidentes del terrenos así como relaciones entre especies (i), entre unidades edáficas y de vegetación (ii), entre cultivos y recursos de agua (iii), entre animales y plantas domesticadas (iv), entre fenómenos meteorológicos y ciclos de vida (v) Ver imagen 1 y 2. (Toledo, 1991: 19)

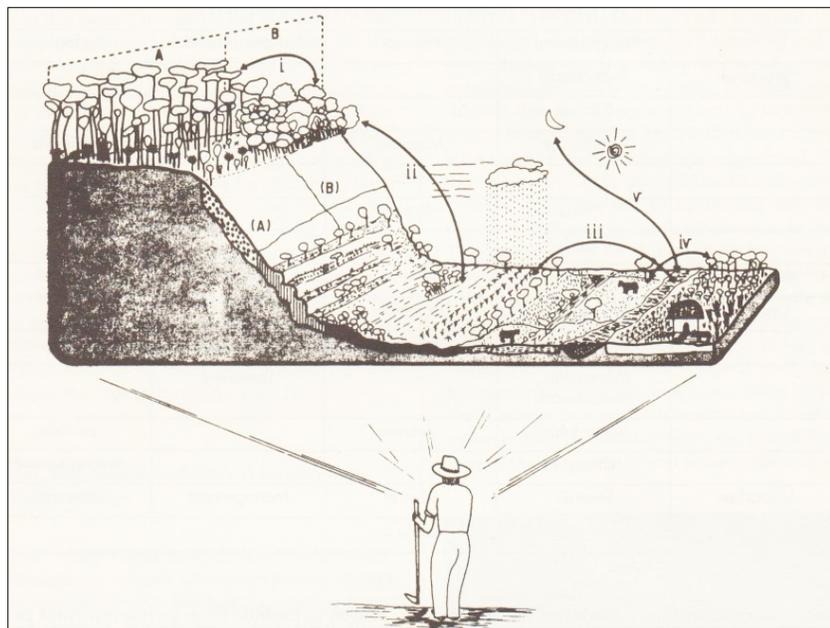


Imagen 3. El productor campesino y su escenario productivo según Víctor Manuel Toledo (1991)

En este marco de la explicación y comprensión de los saberes etnoecológicos se otorga su sentido como *objeto* de estudio a todo lo derivado de las etnociencias (etnoecología, etnozología, etnobotánica, etnobiológicos, etnogeográficos, etc.) han aportado distintos temas agrupándose de acuerdo con Argueta (1997) y Toledo (1980) en:

1. Anatómicos;
2. Nomenclatura y taxonomía;

3. Cosmovisión, universo simbólico;
4. Relaciones psicológicas y arte vegetal y animal;
5. Cultivo y domesticación;
6. Procesos ecológicos y utilización de recursos naturales;
7. Animales y plantas manejados y usados en la medicina tradicional.

A esta necesidad de avalar científicamente el saber y conocimiento tradicional como etnocientífico, el antropólogo noruego Edvard Hviding, contrario a lo que parece una aclaración de tipo etimológico, expone una clara tendencia a la occidentalización y confirmación del saber y conocimiento indígena desde los parámetros de la epistemología occidental, ya que afirma que:

Es notable que el prefijo '*etno*' se use en la mayoría de los casos en los nombres de disciplinas que la epistemología occidental considera 'ciencia objetiva' con base en los rigores hipotético-deductivo (...), por lo tanto pareciera que el prefijo '*etno*' indica un campo de conocimiento 'indígena', cuyo estatus depende de un equivalente canónico en la ciencia no '*etno*', la occidental. Esto va acompañado por una reificación de los dominios de conocimiento indígena con el objeto de hacerlos compatibles con la ciencia occidental, como puede verse en *la atención prestada recientemente al saber ecológico tradicional* (...) (Hviding; 2001:195)

Esta observación pone en evidencia la necesidad de legitimar los estudios etnoecológicos como científicos, avalados por la biología, la antropología y la geografía, dando a todo lo etnocientífico, el tono de objeto de estudio como elemento de merecedor de análisis científico a los saberes y conocimientos tradicionales desde el empirismo evidente de los saberes y conocimientos tradicionales.

III.4.2. El fragmento Corpus-Praxis

Formando parte de la epistemología de la ciencia occidental pero desde una perspectiva y orientación más racionalista, es decir, *de lo abstracto a lo concreto* se ubica la escuela clásica de la antropología occidental estructuralista, específicamente de Claude Lévi-Strauss, quien llamó *ciencias de lo concreto*, a los conocimientos surgidos de los pueblos "salvajes" no occidentales. La propuesta está desarrollada en su texto "El pensamiento salvaje" (1997), realizando diversos análisis del lenguaje y el sistema clasificatorio de la naturaleza y los recursos que utilizan de ella, dando significado y sentido cultural a su vida cotidiana y su propia existencia.

“Cada civilización propende a sobreestimar la orientación objetiva de su pensamiento, y es porque nunca está ausente. Cuando cometemos el error de creer que el salvaje se rige exclusivamente por sus necesidades orgánicas o económicas, no nos damos cuenta de que nos dirige el mismo reproche y de que, a él, su propio deseo de conocer le parece estar mejor equilibrado que el nuestro” (Lévi-Strauss, 1997:13-14).

Esta reflexión no empirista del conocimiento y saber indígena (primitivo o natural para Lévi-Strauss) ya no parte del proceso empírico, de la *praxis* que Toledo ha desarrollado y defendido para la explicación etnoecológica, sino principal y fundamentalmente desde el *Corpus*. El cual se gesta desde el lenguaje, como elemento cultural más abstracto de la realidad, que después se ven constreñidos y densificados a través de ritos y mitos, que muchas veces se ven reflejados en las prácticas de la medicina tradicional identificadas en occidente de manera "benévola" como magia: el punto esencial es considerar a la magia, al pensamiento mítico, al ritual, como fases o primeros pasos en el camino evolutivo que conduce hacia la cúspide del pensamiento racional, es decir, hacia el conocimiento científico. Lévi-Strauss identifica este conocimiento también como *bricolaje*⁸⁴ es "ciencia primaria, más que primitiva" (Lévi-Strauss, 1997:35, citado por Ortiz. 2013:83).

Bajo este postulado se rompe con la idea occidental -heredada en México por los criollos y muchos mestizos- de que los pueblos indígenas desarrollan pensamiento abstracto, señalando la riqueza de lenguaje y palabras abstractas, rompiendo con ello la exclusividad de estos procesos de las "culturas civilizadas". Toda cultura por antigua que sea posee lógica organizada, da sentido, funcionalidad y coherencia a su existencia, constituyendo un sistema de pensamiento con la misma capacidad que otras culturas para ordenar racionalmente el mundo y sus prácticas asociadas (Lévi-Strauss, 1997: 30-31).

De esta reflexión surgen propuestas de análisis de los saberes y conocimientos tradicionales entre culturas tradicionales rurales que componen nuestro país. Es decir, los pueblos originarios poseen saberes y conocimientos etnoecológicos o etnoagroecológicos que tienen implicados múltiples procesos rituales o cosmogónicos que influyen directamente en sus prácticas económico-productivas de autoconsumo y al mismo tiempo esto da la posibilidad

⁸⁴ Según el traductor de la obra del Pensamiento Salvaje, Lévi-Strauss al usar las nociones de *bicoler*, *bricolage*, *bricoleur*, se refiere "a una obra sin plan previo y con medios y procedimientos apartados de los usos tecnológicos normales. No opera con materias primas, sino con sobras y trozos" (Lévi-Strauss, 1997:35).

de desarrollar estrategias sustentables. O bien, son las prácticas productivas las que imponen el desarrollo de conocimientos y con ello las acciones diversas, incluyendo las cosmogónicas las que posibilitan el desarrollo de estrategias sustentables.

De manera sintética el antropólogo mexicano Francisco Castro Pérez plantea de la siguiente manera esta discusión:

los campesinos indios conservan mejor sus recursos que los campesinos mestizos: debido a que la conservación se fundamenta en los aspectos religiosos e ideológicos, es decir cosmogónicos; en el conocimiento práctico, tradicionalmente heredado, sobre el manejo del suelo, la predicción del clima, la utilización múltiple de la flora y fauna silvestre socialmente útil. Que a la conservación correspondiente a su lógica económica y al tipo de tecnología usada por los campesinos mestizos (2006:152).

II.4.3. Los Conocimientos y saberes tradicionales desde el pensamiento complejo

Otra perspectiva de la comprensión y explicación de *los saberes y conocimientos tradicionales es desde el análisis de la complejidad como proceso no lineal, fundado en expectativas de incertidumbre, de adaptación y cambio creativo*. Esta versión de explicación es más abierta, desde los parámetros epistémicos empiristas, pues se acerca a la interpretación de la acción campesina frente a los cambios complejos e integrales de su entorno social, cultural y medioambiental, incluyendo el uso de discusiones teóricas del caos y del desorden, derivadas de la física cuántica y de sistemas no lineales, así como de aquellas derivadas de la teoría de sistemas vinculados a los intercambios energéticos, como es la información. Pedro A. Ortiz Báez (2013) refleja este análisis en su noción "Sistema Campesino de Conocimientos" (SCC):

(es un conjunto) de esfuerzos cognitivos individuales y grupales, (...) que van formando regularidades, patrones y tendencias hasta estabilizarse en los diferentes mecanismos culturales con que se dota la tradición, para regresar desde ahí hacia las prácticas productivas y cognitivas individuales y grupales en forma de sentencias, máximas, principios teóricos mecanismos culturales de uso del cuerpo para el trabajo, formas culturales para organizar los procesos productivos, valores, valores estéticos, convencionalismos en el gusto. (...) (es sistema porque) se construye en la práctica de individuos y grupos concretos, abierto y laxo y plagado de contradicciones y oquedades, y por lo mismo dinámico y en constante transformación, pero con tal fuerza de atracción que le permite mantener principios teóricos y mecanismos de cognición de larga data, que se han transformado con lentitud en la historia de los pueblos campesinos (...), de tal forma que en las prácticas productivas y en las mentalidades campesinas puede coexistir con

principios y mecanismos modernos y vinculados a la ciencia y a agricultura dependiente de ella, en un proceso al mismo tiempo contradictorio e integrador (Ortíz, 2013: 268)

Esta manera de analizar los saberes y conocimientos tradicionales como sistemas, le permite concentrarse en el papel de la información y de la energía en un sistema social y en este caso en el SCC, asumiendo lo afirmado por Richard N. Adams⁸⁵, que: "el trabajo, la información, la organización, los insumos, las perturbaciones, la regulación, las ideas y las cosas son, todos, fenómenos energéticos" (Ortiz: 2013: 298)

Esto tiene implicado que el modelo de comprensión y explicación del *Sistema Campesino de Conocimientos* tengan dos disponibilidades de información que requiere ponerse en juego en el proceso de construcción del conocimiento, los cuales los enuncia como mecanismos: el primero, mecanismos primarios de procesamiento que liberaran la información, y la dejan disponible para el segundo: mecanismos secundarios de procesamiento que disponen de información procesada del primer mecanismo. Cada uno se desdobra en otros procesos complejos que dan estructura al SCC. (Ver imagen 4)

Mecanismos primarios de procesamiento (liberan la información, la dejan disponible)	Bloques elementales	<ul style="list-style-type: none"> • nombres • códigos de lenguaje 	
	Paquetes heterogéneos complejos	<ul style="list-style-type: none"> • etnotaxonomías • refranes • máximas • prescripciones normadas • mitologías • creencias varias 	
Mecanismos secundarios de procesamiento (disponen de la información procesada)	Mecanismos de disposición (hacen significativa la información)	El saber práctico	conocimiento empírico
			ensayo-error-corrección
			saber-hacer
	el laboratorio social		
	redes sociales de flujo cognitivo		
Mecanismos de estabilización (la fijan en el tiempo)	el núcleo laxo		
	tramas de conceptos		
	atractores de información y conocimiento		

Imagen 4. Disponibilidad informativa en el Sistema Campesino de Conocimiento según Pedro Ortiz (2013)

⁸⁵ Antropólogo norteamericano que ha trabajado en el centro de Latinoamérica, desarrolló una "perspectiva teórica basada en la red de los sistemas evolutivos, ensamblando los elementos de su análisis de la sociedad "en clave energética" para traducirlos en modelos de investigación de campo" Ver: Adams, 2007.

Observando con detalle, a reserva de lo específico que realiza Pedro Ortíz al definir bloques y paquetes, así como estabilización y disposición de información, importa resaltar el "*Paquete de Heterogéneos Complejos*" y sus categorías: refranes, máximas, mitología y creencias varias. Elementos diferenciables en todas las propuestas de análisis de la *Praxis-Corpus* existente en los estudios de los saberes y conocimientos tradicionales desarrollado por Víctor M. Toledo, pues la versión explicativa deja de ser sólo empirista y se convierte en más racional y fuertemente vinculado hacia una explicación "compresiva", una relación de *corpus-praxis*, donde se reconoce el diálogo, ya que es preponderante en la construcción del conocimiento del saber tradicional. Lo cual se puede observar con el análisis que realiza de refranes, máximas y sentencias.

Los refranes o máximas son aquellas reflexiones breves que enuncian conocimientos y saberes agrícolas o agropecuarios, como es el caso de vaqueros y campesinos de Chihuahua: "Por Santa Rita, el agua da más que quita"; "Campo bien regado, campo bien preñado"; "Buey viejo mal tira, pero es buen guía"; "Toma consejo con el vino, pero decide con el agua" (Samaniego: 2013: 272-273).

Las máximas "tiene un tono de verdad irrefutable" (...) "son enunciados que operan a la manera de axiomas, es decir, que se les considera válidos por sí mismos, razón por la que ni se cuestiona su validez ni se trata de comprobarla" (Ortíz: 2013: 329). En el desierto chihuahuense debido a que la circulación general de los vientos se presenta de manera descendente y seca, la nubosidad es escasa, sólo en los meses de julio, agosto, es cuando se avizoran nubes con posibilidades de precipitación. Así también en invierno. En esta época cuando hay cielos despejados las heladas son contundentes así la máxima; "cielo despejado, helada segura", o bien "A luna llena niños nuevos", debido al conocimiento existente de la fuerza de la gravedad del satélite a todos los seres vivos del planeta tierra. "Las máximas deben ser reforzadas en la práctica concreta, de lo contrario estas pasan pronto a la obsolescencia" (Ortiz: 2013: 329). Para el caso de las creencias y los mitos "forman un mismo conjunto con máximas y prescripciones, por su carácter axiomático. Es decir, por que establecen aseveraciones con valor de verdad, no susceptibles de verificación" (Ortiz: 2013: 331).

La diversidad del maíz es sin duda derivada de un proceso cultural de larga duración. Guillermo Bonfil Batalla lo consideró como un verdadero invento biocultural, es decir, "un producto biológico que resultó, mediante la selección artificial de la íntima vinculación entre una especie silvestre y una serie de sociedades y culturas que la modificaron a voluntad". En la mitología rarámuri, el origen del maíz (*sunú*) es diversa, sin embargo, hay narraciones en las que: el cuervo (*koláchi*), portador de mazorcas, o el gigante *Ganó*, quien según algunos de los narradores fue el que enseñó a los tarahumaras el cultivo de esta planta" (Servín, 2015: 167). En otra narración proveniente de la tradición oral del rarámuri Albino Mares⁸⁶, en la época de los *anayáwili*, hoy los rarámuri gentiles o no bautizados:

La luna aluzaba de día, alumbraba muy fuerte. El sol aluzaba de noche cuando pasaba por el cielo. El sol cada mes se ponía oscuro, muy oscuro. Cuando se oscurecía, se oía gritar al gigante Gano: allá arriba en el cielo se oía gritar al gigante. Un día llovió agua bastante agua en esta tierra (...) mucha ge te huyó al cerro para escapar del agua, para no morir ahogados. (...) A los tres días ya empezó a bajar el agua y a secarse todo totalmente (...) por gusto de la gente empezó a bailar *yímare* por muchas horas y Dios le dio mucho ver esto. Entonces Dios le dio maíz a la gente: el maíz cayó del cielo a donde estaba la gente bailando. La gente recogió el maíz y fueron sembrándolo por donde anduvieron, por el llano cuando sembraron el maíz creció muy rápido. Esa gente cuando cambiaban de lugar, llevaban la semilla de maíz metida en las orejas y también en el sobaco. Un día esa gente andaba por los cerros y ahí encontraron buenos terrenos, y construyeron una troje redonda para guardar la comida, el maíz. Los gentiles no vivían en casas, vivían en cuevas en los cerros (Burgess y Mares; 2010: 8-9).

A este relato de la diversidad genética del maíz norteño, podemos sumar otros de reciente descubrimiento que permite comprender la "lógica" cultural de la diversidad de esta gramínea y el desarrollo caótico y complejo que tiene su diversificación como patrimonio biocultural:

Los de arriba" (*panína e'peréame*), después de una inspección a la tierra en la que encuentran todo "muy cambiado", deciden que el mundo se ha corrompido y que es necesario destruirlo mediante una gran lluvia. Al ir subiendo el nivel de los ríos, una pareja de niños escalan la cumbre del Cerro de Labachi para servir como simiente de la humanidad futura. Pero no van solos: llevan en las orejas, narices y boca diferentes granos de maíz, correspondientes, una vez más, a cada color de las semillas: rojo, morado, pinto y amarillo. Al descender, los dejan caer sobre el suelo humedecido y es así como la planta sobrevive a la destrucción cósmica para seguir sirviendo de alimento a los hombres. Es

⁸⁶Albino Mares es rarámuri de la localidad de Bacusínare, Municipio de Guazapárez, de la Sierra Tarahumara en el estado de Chihuahua. Mucho de su conocimiento ha sido publicado de manera bilingüe a través del trabajo etnográfico y lingüístico de Don Burgess McGuarie. Varias de las publicaciones se han realizado sin un sello editorial. Sin embargo, poseen una riqueza descriptiva etnocientífica (antropológica, geográfica, histórica, biológica, agronómica, botánica y zoológica) invaluable. Varios de sus trabajos se han hecho notas científicas etnobotánicas por parte del Dr. Robert Bye y de la Dra. Edelmira Linares, ambos investigadores del Instituto de Biología de la UNAM.

decir: la humanidad salva al maíz para que el maíz pueda seguir salvando a la humanidad (Servín, 2015: 167, 171).

Por su parte, los wuarijó pueblo originario de Chihuahua y que se encuentra "estrechamente vinculado con los rarámuri desde el punto de vista lingüístico y cultural", afirman que:

Sol Madre, compadeciéndose por el hambre de la humanidad recién creada, sacrificó los dedos de una de sus manos para sembrarlos en la tierra y regarlos con su propia saliva, dando origen así a las diferentes variedades del maíz. (...)

En la gran extensión de la Sierra Tarahumara, existe una diversidad geográfica, ecológica y, por tanto, también cultural. En este sentido los anteriores mitos sobre el maíz de dos culturas que ocupan este territorio, identifican y nombran la diversidad genética (ver Imagen 5) de acuerdo a la ubicación donde se desarrolla su cultivo y cosecha, tanto en la montaña o sierra (2000 a 2500 m.s.n.m.) o de la barranca o zona tropical y subtropical (400 a 1400 m.s.n.m.) y zonas intermedias o encinales (entre 1400 a 1900 m.s.n.m.). La ilustración 4., fue desarrollado por Albino Mares e identifica el nombre del maíz en "mexicano" y la manera como se identifica en rarámuri de acuerdo al lugar donde se desarrolla mejor, la textura, el color y también el uso múltiple que posee. Además se agrega una columna que se identifica la raza de maíz a la que pertenece. Se notará que como parte del maíz se ha incluido al *cuitlacoche* o *sunú* o *lichila*.

Mex	Tar	S/B	TX	C	U	Raza criolla mexicana
Maíz duro	Sunú bewalí	S B	m D	B Am	Eq, Pm, Pn, Tt, Tm, Tsc, Ch	Cristalino de Chihuahua
Maíz azul duro	Sunú ojchilí bewalí	S E	D	P-A A	Tt, Tm (Pn – color azul) Tsc, A, Ch	Cristalino de Chihuahua
Maíz azul blando	Sunú ojchilí rosalí	S E	B	P-A A	Tm, Tsc, Tt, A, Ch	Cristalino de Chihuahua
Maíz malpache / mayobachi	Sunú chapalote	B	D	B	Pm, Pn, Tt, Tm, Tsc, Ch	Revetador
Maíz híbrido	Sunú sonorenio	B	D	B	Eq, Pn, Tt, Tm, Tsc, Ch	[Comercial – HYV]
Maíz blando	Sunú rosilí	B S	B	B, A, R	Tt, Tsc, Tm, Ch	Blando de Sonora
Maíz San Juan	Sunú sajuani	B	D	B	Eq, Pn, Tt, Tsc, Tm, Ch	Blando de Sonora
Maíz dulce	Sunú si'liguchi	B	B	Am	El, Eq, Tm, Tsc	Dulcillo del Noroeste
Maíz ajo	Sunú áwisi	B	m D	B	Tm, Tt, Tsc, Ch	Apachito / Cristalino de Chihuahua: forma tunicata
Maíz, hongo del ...	Sunú o'lichila	B S	--	--	---	Hongo: <i>Ustilago maydis</i>

S/B = Sierra/Barranca: S–sierra; B–barranca; tierra caliente; E–encinal
TX = textura: D–duro; mD–muy duro; B–blando
C = color: B–blanco; P-N–Pinto-Azul; A–azul; R–rojo; Am–amarillo
U = usos: A–atole; El–elote; Eq–esquiote; Pm–palomita, se revienta bien; Pn–pinole; Tm–tamal; Tsc–tesgüino; Tt–tortilla, Ch–chacal

Imagen 5. Clasificación de Maíz por Rarámuri. Fuente: Burgess y Mares, 2010.

Así, los saberes y conocimientos tradicionales, desde este análisis de la complejidad como proceso no lineal, fundado en expectativas de incertidumbre, de adaptación y cambio creativo permiten y dan otra posibilidad explicativa "compresiva" a esta otra forma de construcción de conocimiento tradicional. A pesar de que los autores de origen euronorteamericano como Edgar Morín o Ilya Prigogini o tan sólo la vía más holística de este pensamiento que es la transdisciplinariedad no lo citan ni por error.

II.5. "Animus"- "Psique"; sustento transdisciplinario de los saberes y conocimientos tradicionales

*“El hombre tiene sobre la tierra
una condición poética,
es decir, productiva”.*
Giorgio Agamben

A la relación empírica *praxis-corpus*, o bien racionalista *corpus-praxis* de la explicación de la construcción del conocimiento y saber tradicional, se suman transdisciplinaria y transculturalmente a esta dicotomía clásica dos procesos complejos: *el animus* y *el psique*, con demasías subjetivas que se desarrollan en el ámbito del sujeto productor y portador del saber y conocimiento tradicional, al que se le suman problemas de índole de marginación, pobreza y exclusión, además de estar invadido de múltiples condiciones neocoloniales y divergente a lo que le impone la posibilidad retroactiva del *corpus-praxis/praxis-corpus*.

II. 5.1. El Complejo Animus

Animus es el ámbito “espiritual” desde un sentido amplio y complejo. No está encapsulado al complejo religioso o teológico, sino al proceso “tal cual es”, que mueve, que se desarrolla en lo vital de la vida y de la energía misma de la existencia. Aquello que inexorablemente mueve lo inmutable y lo cambia, lo que hace transcendental la acción, "la praxis" de la vida cotidiana. Sí, es totalmente intangible, inmaterial. Se comprende mejor cuando el saber y conocimiento indígena en su retroactiva relación objetiva con la naturaleza, a través de la *praxis-corpus/corpus-praxis*, se articula, concatena con el *animus*.

El *animus* no sólo integra y hace suya la dimensión objetiva de la naturaleza, también la pone en un lugar singular dentro de la estructura cosmogónica. Al respecto, Víctor M. Toledo, en sus reflexiones señala, manteniendo su posición objetiva, que invariablemente:

para las culturas indígenas la naturaleza no sólo es una respetable fuente productiva, es el centro del universo, el núcleo de la cultura y el origen de la identidad étnica. Y en la esencia de este profundo lazo prevalece la percepción de que todas las cosas, vivas y no vivas, están intrínsecamente ligadas con lo humano. (Toledo, 2003: 65)

Sin embargo, el *animus* aquí tratado de expresar, puede ser comprendido mejor desde la creación, desde la *poiésis*, donde el *corazón-pensamiento-práctica* forman parte de lo aquí enunciado como *pedagogía sociocultural de los conocimientos y saberes tradicionales*.

En la *poiésis*, el *lenguaje poético*, acción del animus y del *pisque*, posee la función de oponerse a la realidad como discurso “puro”, libre de la condena o culpa del prejuicio. La *poiésis* de lo poético, enfrenta y la somete a la circunstancia del contexto, a través de la metáfora, construyendo así otra forma de apropiar, de posibilitar y potenciar al ser, que posiblemente al no asumir psicoanalíticamente (conciente-inconcientemente) al “ser-en-el-mundo” y el “ser-para-sí” -como ontología anticolonial- se interpela y se revela como función poética y de *poiéis*.

La literatura indígena y el lenguaje indígena latinoamericano ha gestado en los últimos 50 años un proceso de *re-velación* narrativa que se expresa como función poética, además como producto, propiedad cultural o patrimonio lingüístico, el cual también está expuesto al ejercicio neocolonizador. La lingüista Julia Kristeva afirma que:

el lenguaje es un proceso de comunicación de un *mensaje* entre dos *sujetos* hablantes al menos, siendo el uno el *destinador* o emisor, y el otro, el *destinatario* o receptor (...), pero cuando esto es suprimido debido a que uno de ellos es el sujeto-colonizador y desde su posición no hay comunicación alguna, sino sólo el de imponer su condición de lenguaje, como contenedor de “supremacía epistémica e histórica”, de tal forma que sólo hay una dirección de mensaje y es de sumisión.(Kristeva, 1988)

En contradicción a lo antes dicho, cuando el lenguaje es de *cara-cara*, tanto en la comunicación del lenguaje entre dos sujetos (no de sujeto-objeto), el mensaje o los mensajes son de *otro a otro*. De esta manera surge algo fundamental en lo humano, el de identificarse o no con otro, pero principalmente el de encontrarse asimismo: “de tal manera que el mensaje destinado al *otro* está, en cierto sentido, destinado *en primer lugar* al propio hablante: de lo que deducimos que *hablar es hablarse*” (Kristeva, 1988; 7).

La poética “es”, para muchas culturas agrafes la potencia del *ethos*, constituyente en lo más abstracto de sus elementos culturales. Por el contrario, las culturas de escritura, *ethos-grafos*, se valieron en algún momento para posicionarse como culturas con historia escrita, de civilizaciones manifestadas en lenguajes escritos, capaces de sobrevivir sincrónica y

diacrónicamente. Por ello, su lenguaje escrito legitimó su posición literaria, epistémica y colonizadora.

Los rarámuri ágrafos, de manera individual, han intentado mostrar las metáforas constituyentes de su *ethos*, como potencia y como legitimadora de su *ethos*, ante el “otro” que se impone como legitimador de conocimientos.

La *Tradición con Modernidad* es posible en tanto que la primera se mantiene en ánimo de apropiación y renovación de lo externo. La traducción de su pensamiento contemporáneo es revisada como un *animus*, de larga duración, buscadora de múltiples procesos legitimadores posibilitadora de transculturalidad y transdisciplinariedad. Si los conocimientos y saberes tradicionales son *praxis-corpus-animus*, es por que conllevan *poiésis*.

El rarámuri Martín Macawi⁸⁷ (2012: 85) muestra su comprensión de la naturaleza a través de la narrativa poética. (Ver Cuadro 4.) Esta expresión estética literario, no propiedad occidental y sí parte de la oralitura, que ha sido retomada y recuperada por diversos pueblos originales o nativos del mundo, ejemplifica la necesidad de renovar la Tradición en y con la Modernidad, en los términos más creativos o en fundamento en la *poiésis*.

⁸⁷ Martín Chávez Ramírez es rarámuri, campesino, poeta, músico ejecutante, compositor, y traductor. Él dice que recibido de un sueño, tuvo la encomienda de adoptar, como artista, un nombre rarámuri: Martín Makawui, el Torcaz.

Cuadro 6. Poesía Iwiká (Espíritu) de Martín Macawui

Raramuri ⁸⁸	Iwiká (Espíritu) Castellano
<p>Iwika Mapunebowichiinálo Napisópénapisóbijú Ba´wipéba´wíbíjújú a´líkéekápéekábíjújú.</p> <p>Nólibémapua´li we´érali ne awí a´líkayanínapisó</p> <p>Échínapisoko Ketíabayáwalisa´páalajújú; Échiba´wimápu´mawákomíchi ketíWichimobalalajújú</p> <p>Aló eekákó Ketíretémaliiwikáalajújú</p>	<p>Cuando voy hacia el pueblo El polvo es tan sólo polvo El agua es tan sólo agua Y el viento es tan sólo viento.</p> <p>Pero cuando danzo en piso de tierra y levanto el polvo</p> <p>entonces el polvo es la carne de mis antepasados;</p> <p>y el agua cristalina que corre es la sangre del mundo;</p> <p>y el viento es el espíritu de mi pueblo.</p>

Fuente: Makawi, 2012

Quizás es la poética la única potencia contemporánea de comprensión "objetiva" de la epistemología local y la versión más humanística de la transdisciplinarietàad. Por lo anterior, resulta necesario distinguir y articular la *praxis* y la *poiésis*; donde *praxis* implica *hacer*, en el sentido de *realizar*; y *poiésis*, en el sentido de "llevar a ser" (Agamben, 2007).

Es decir, que de "algo que pasase del no-ser al ser", así la *poiésis* es potencia del ser. Lleva la posibilidad de una manera *ser-en-el-mundo* (Gadamer, 2007:72). Es de ser al ser-poético como una forma de verdad, una forma de espiritualidad o "una forma de develamiento". En la poética:

Los acentos, los tonos, la comunicación que posee, no son de la línea común del discurso puesto en occidente, como forma científica, objetiva y totalmente antimetafísica, la *poiésis* que lleva impregnado, tiene consigo una ontología que potencia del ser. De hecho se consagra una autonomía en su función del objetivo (*Einstellung*) del mensaje como tal, el acento puesto sobre el mensaje por cuenta propia, es lo que caracteriza la función *poética* (Kristeva, 1988).

⁸⁸ El rarámuri pose cinco variantes dialectales: regiones oeste, norte, cumbre, centro, sur en la Sierra Tarahumara. Los rarámuri gentiles, simarroni o bien los no bautizados, los no alcanzados por la modernidad occidental, se autodenominan *siyónachi tónara* que significa "los pilares del cielo" (Herrera, 2013).

Así en la correlación de la *praxis y poiésis* es la síntesis del *animus* de **vivir la vida** en multi, inter y transplicitud (la "vida vivida" de Edmund Husserl) que Gadamer (2007) insiste poner de nuevo en *animus* a las humanidades para formar en lo que él llama "ser histórico" que *pro-yecta* una necesaria comprensión del mundo. El *animus* es esa fuerza, empuje, animo, la posibilidad de transcendencia de hacer comprensivo "**el mundo y de vivir la vida**", en un pro-yecto continuo, buscador, continuador, de decir: "**Sí**", "**viva la vida**"⁸⁹ (Kahlo: 1964):

Cada tic-tac es un segundo de la vida que pasa, huye, y no se repite. Y hay en ella tanta intensidad, tanto interés, que el problema es sólo **saberla** vivir. Que cada uno lo resuelva como pueda (Kahlo: 1954).

Esta versión femenina y mexicana de Frida Kahlo, de comprender el **animus del saber vivir la vida**, tiene implicado *la objetividad de la subjetividad*. De igual forma un sentido, que si bien roza el camino místico-religioso del *animus es motivo de itinerancia en la vida*.

Ignacio Solares⁹⁰ en un texto reflexivo y filosófico de la impregnación mística del *animus*, en los "estados de éxtasis" de la vida, enuncia la "educación espiritual" reflejada la trayectoria de la vida de diversos santos cristianos. Resalo sólo el caso de San Francisco de Sales⁹¹: "Saber bien una cosa del mundo espiritual -quizás una sola cosa- es tener ya una luz en el peor de los caminos" (Solares, 2010: 169).

Por ello el complejo *animus* está también vinculado a la noción de la fuerza de *la esperanza*, la cual está presente en múltiples pueblos y culturas ubicadas como tradicionales. La azarosidad de la existencia, la ausencia o presencia de la precipitación,

⁸⁹La Casa Azul, Museo Frida Kahlo (México, D.F.) describe lo siguiente: "Ocho días antes de morir, Frida Kahlo mojó el pincel con pintura de color rojo sangre y, en la carne carmesí de la primera rebanada de sandía, agregó su nombre, la fecha y el lugar de realización: Coyoacán, México. Luego en mayúsculas, plasmó: "VIVA LA VIDA". A pesar del deteriorado estado de salud de la artista, el título de esta obra constituye un homenaje a la férrea determinación de vivir". Véase su página: <http://www.museofridakahlo.org.mx/esp/1/el-museo/la-casa/la-casa-azul>.

⁹⁰Ignacio Antonio Solares Bernal nació en Ciudad Juárez, Chihuahua. Estudio literatura y teatro en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se responsabilizó de la redacción de la revista "Plural" siendo director Octavio Paz. Dirigió los suplementos culturales "Diorama de la Cultura" del Excelsior hasta que lo dejó Julio Scherer en 1976; La Cultura en México de la Revista ¡Siempre! así como Semana de Bellas Artes. Es autor del reportaje *Delirium Tremens* y varias de novelas: "La noche de Ángeles", "Madero, el otro", "Columbus", "El gran elector", "Nen, la inútil" (Premio Fuentes Mares 1996), "El Sitio" (Premio Xavier Villaurrutia 1999), "Cartas a una joven psicóloga", "El espía del aire", "No hay tal lugar", "La invasión", "La instrucción y otros cuentos", "Imagen de Julio Cortázar", "Cartas a un joven sin Dios" y "Ficciones de la Revolución mexicana". Actualmente dirige la Revista de la Universidad de México.

⁹¹De origen francés, nacido en el año de 1567, estudio entre jesuitas y logra doctorarse en derecho canónico y civil en la Universidad de Padua. Es titular y patrono de los grupos salesianos y considerado santo patrono de los escritores y periodistas.

nieve y otros elementos hidrometeorológicos que impactan al agoecosistema, la continua situación de pauperización económica, social, de salud y medioambiente, de los bienes sociales y comunitarios, la crisis financiera familiar, histórico-estructural de las economías del capitalismo colonial, permiten una compleja resiliencia, donde la esperanza se convierte en parte integrante del *animus sociocultural* de los pueblos en opresión. La negación y persecución del *animus* es parte del conocimiento de la objetividad neopositivista y de la posmodernidad. Su existencia es innegable, insoslayable.

II.5.2. El Complejo Psique

Psique se ha utilizado en este trabajo como una acción compleja que reúne un conjunto de procesos sensitivos, afectivos y mentales -en conjunto emociones- que desarrollan los individuos como parte de diversas dinámicas socioculturales. La inclusión de esta noción fue derivada de la reflexión e identificación que realiza el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla, al señalar que uno de los recursos culturales más significativos que poseen las culturas para lograr un "control cultural"⁹² de sus elementos que sostienen su *ethos*, es decir, las emociones.

Emotivos. Que también pueden llamarse subjetivos. Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o la aceptación de las acciones: la subjetividad como un elemento cultural indispensable (Bonfil, 1988:6).

Los procesos emotivos dan sentido y significado a los otros elementos culturales, además de los materiales, de organización, de conocimiento y simbólicos: por ello cuando se habla de la complejidad de los bienes patrimoniales culturales, no resulta complicado su análisis en los bienes materiales pues se verifican objetivamente, contrario a ello están los recursos culturales que se manifiestan de manera inmaterial y subjetiva. Así el patrimonio inmaterial es constituyente y no sólo adyacente a la creación y producción cultural, donde las emociones en la acción creativa y cultural son inevitables. No sólo por el marco antropológico que esto implica, sino de la dimensión histórica y pedagógica que las contienen. El *psique* no sólo es reflejo psicológico, posee un claro marco sociocultural. No

⁹²En la página 29 de este trabajo se hace la referencia de lo que es para el autor el control cultural.

hay prácticas socioculturales sin carga del *psique*. Es decir, hay procesos de desarrollo del *psique* con el mundo interior (individuo) y exterior (sociocultural), que se articula inexorablemente con el *animus* de *saber vivir la vida*. Esta articulación permite conceptualizar al *psique* de manera compleja y en permanente cambio.

En este marco, Lev Vygotsky plantea la *vivencia* como unidad del desarrollo, como unidad de la situación social del desarrollo, entendiendo por *vivencia* los diversos procesos de las relaciones afectivas: "es necesario analizar las relaciones entre el intelecto y el afecto que forman el punto central de todo el problema que nos interesa no como una cosa, sino como un proceso". (1989, citado en: González, 2000, 137)

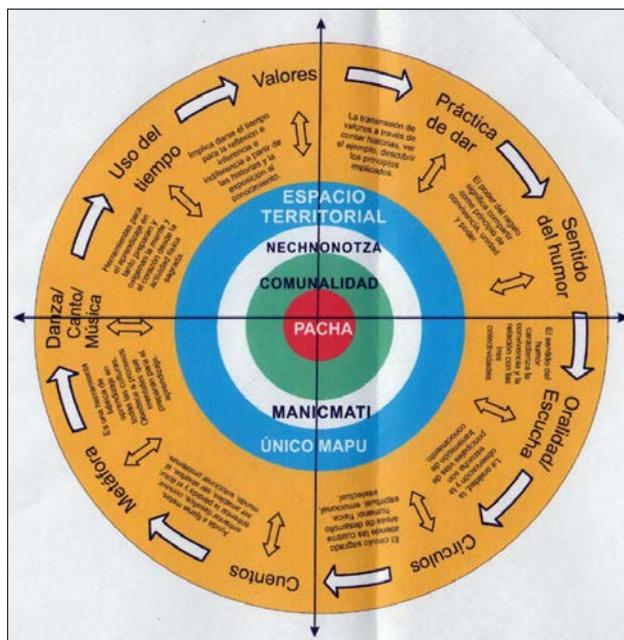
Emociones-afecto-intelecto son articulaciones de la comprensión del *psique*. El afecto, como proceso sociocultural es una acción subjetiva-objetiva reconocida en el desarrollo del conocimiento pedagógico formal. Para el marco de lo no formal, donde se construye el saber y conocimiento tradicional, se convierte en el eje en que se posibilita el aprendizaje: "las emociones son el resultado de la apreciación que hace el propio organismo de su relación con el medio" (Vigotsky, 1926, citado por González, 2000:138). Así lo local-regional de la epistemología de los saberes y conocimientos tradicionales cobra sentido en las emociones, en el *psique*. Si el *animus* de la vivencia recorre todo el complejo de la *praxis-corpus/corpus-praxis* de esta forma de conocimiento, la articulación *psique-animus* se manifiesta como concatenación, constitución de saber y del conocimiento tradicional. Para ello las etnias, realizan diversas prácticas culturales y comunicativas como la oralidad, la artes plásticas (orfebrería, textiles, entre otras) o pictóricas (diseño de múltiples símbolos) y escénicas (actos sagrados con canto, la danza, mímica, etc.) para mostrar sus emociones, agradecimientos, reconocimientos, valores sociales y comunitarios, la filosofía de la vida, el respeto al saber y conocimiento tradicional heredado y que deberá comunicarse y enseñarse a la siguiente generación.

Al respecto, Eva H. Cházaro Arellano⁹³ (2012) en su importante estudio "El modelo a integración de nociones de pueblos originarios (ella los identifica como nativos) del análisis de fuentes documentales, entrevistas a diversos sujetos sociales provenientes de distintas etnias de América Latina, logra identificar procesos culturales que dan sustento a la sabiduría nativa, formada holísticamente, donde encuentra su fundamento a través de:

las categorías del Pacha (naturaleza), la comunidad y el Nechnonnotza, Manicmati (comunicación y aprendizaje: “me habla para que yo conozca” en lengua náhuatl) implica la capacidad humana de convivir y compartir del indio con los no nativos para conseguir aprendizajes comunes y evidenciar el beneficio de vivir (en el espacio territorial o único Mapu, “gente de la tierra” en lengua mapuche) conforme a la Sabiduría Nativa desde la atención de los cuatro cuadrantes: intelectual, emocional, espiritual y físico. (...)

Cházaro (2012) en su síntesis gráfica integra diversas formas de aprendizaje del modelo pedagógico nativo. En la imagen 6, se puede apreciar con detalle la variabilidad de estrategias pedagógicas de los pueblos originarios. La categoría de las *emociones* la ubica en los círculos o cuatro esquinas como uno de los elementos del desarrollo humano.

Imagen 6. Modelo Pedagógico Nativo. Nótese en los Círculos o cuatro esquinas que atiende las cuatro áreas de desarrollo humano: intelectual, emocional, espiritual y físico.
Eva H. Cházaro Arellano (2012)



⁹³ Es licenciada en Lengua y Literatura Hispánica y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Maestría en Ciencias de la Educación y en Calidad Educativa por la Universidad de las Américas, recibiendo por su trabajo *Cum Laude*. Es Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías, recibiendo por ello la distinción *Magna Cum Laude* por la Universidad de las Américas y, además es Doctora en Ciencias Jurídico Administrativas por el Colegio de Investigaciones y Posgrados, A.C.

Para el desarrollo transcultural y transdisciplinario de los saberes y conocimientos tradicionales, el *Psique*, es constituyente formativo del *animus*. No hay prácticas de *saber*, *vivir a vida*, sin procesos afectivos y de estímulo generado en una *geonoos* específica. El *oikos* de la geopedagogía resulta fundamental para que se desarrollen los sujetos sociales en su marco ecosistémico y de sus necesidades socioculturales.

En conjunto, *psique-animus* por sí mismo no capturan la subjetividad, ni hacen por sí mismo el carácter fundamental del saber y conocimiento tradicional, otorgan, el sentido y significado de la relación *praxis-corpus/corpus-praxis*. Es la acción retroactiva de la objetiva de la subjetividad y de la subjetividad de la objetividad.

II.6.Lo biocultural como patrimonio cultural: integralidad, autorepresentación y transdisciplina del conocimiento y saber local-regional

II.6.1. El patrimonio biocultural: análisis crítico y su potencia como epistemología local

Hoy el concepto de bioculturalidad, es una noción recurrente. Esta noción de biocultura, podemos rastrearla desde el “Primer Conferencia Internacional sobre Biocultura” (sic) del 13 al 16 de junio del año 2000, organizada por el Smithsonian Institution, México-North Research Network, Inter-University Program for Latino Research, el ITESM Campus-Chihuahua, la Escuela Nacional de Antropología e Historia del Chihuahua y el Instituto Chihuahuense de la Cultura. Específicamente, se discutió el día catorce en la Mesa Panel “Diversidad Biocultural en el Nuevo Milenio”. Como antecedente se expuso el trabajo elaborado por Alan Goodman y Thomas L. Leatherman, “La construcción de una Nueva Síntesis Biocultural. Perspectivas Político-Económicas en Biología Humana”⁹⁴, donde se analiza en conjunto diversos textos la “relación de economía política, ecología y biología”, en el que se examina

la economía política de la biología humana. Ello incluye las relaciones sociales involucradas en el acceso a recursos, interconexiones locales y globales en ambiente naturales de los seres humanos, contingencias históricas e historia de la comprensión de

⁹⁴ Editado por la Universidad de Michigan en diciembre de 1998.

relaciones cambiantes de seres humanos en su ambiente natural. (Se afirma que) Los seres humanos son agentes en la estructuración de su ambiente. Conocimiento ecológico tradicional (TEK; traditional ecological knowledge), sistemas de educación indígena y medicina tradicional, son especialmente importantes para entender la economía política humana⁹⁵.

Es decir, se mostraban la preocupación norteamericana de su historia disciplinaria de la antropología, donde señala que el trabajo antropológico de los años 60 y 70 se centró en un paradigma de la adaptación, que trató de comprender la diversidad biológica humana.

En este paradigma el presupuesto central es que los entornos físicos y sociales, los seres humanos tratan de ajustar o hacer frente a estos desafíos a través de adaptaciones genéticas, de desarrollo, fisiológicos y socioculturales. También se analizó que los aspectos ambientales y los organismos fueron considerados como variables independientes y dependientes. Sin embargo, la crítica demostró que este tipo de investigaciones resultaban reduccionistas porque la biología y la cultura están “dialécticamente” concatenadas. Otra crítica a este paradigma fue la falta de reconocimiento de las fuerzas económicas y políticas en sus análisis.

Dicho de otra forma, lo que Goodman y Leatherman pretendían fue desarrollar una renovada integración de la biología y la cultura. Abordan directamente las críticas de la desvinculación entre la antropología y la biología, buscando y construyendo una “Nueva Síntesis Biocultural”, cómo sería la articulación analítica entre la cultura y la economía política, y cómo estos afectan a la biología humana. Por ejemplo, la articulación en el estado nutricional de las personas, la propagación de enfermedades, la exposición a la contaminación y, cómo consecuencias biológicas podrían entonces tener más efectos en los sistemas culturales, sociales y económicos. De esta manera, la investigación biocultural, en el marco de la salud, implica la integración de ¿cómo se puede analizar la salud y la curación en las diversas culturas, desde una perspectiva de género, clase social, edad, educación y de su propia experiencia tradicional con la enfermedad y la curación? En este

⁹⁵ Cita del documento preparado por la Dra. Luisa Maffi para la Mesa “Diversidad Biocultural en el Nuevo Milenio”. La Dra. Maffi, pertenecía en aquel entonces a Terralingua, ONG norteamericana “que trabaja para sostener la diversidad biocultural de la vida, una herencia preciosa para ser apreciado, protegida y alimentada para las generaciones venideras”. Ver: <http://www.terralingua.org>

marco hay tres enfoques diferentes para la investigación biocultural, como ejemplo, la que está vinculada a la salud sería:

- a) Biológicos: materia de la biología. Este enfoque se centra en la evolución y cómo influye en la enfermedad en las culturas y las sociedades.
- b) Cultural: de interés cultural. El enfoque se centra en la interpretación y explicación de la enfermedad desde las culturas y sociedades.
- c) Críticos: asuntos de desigualdad. Desde este enfoque se centra en la desigualdad en tanto enfermedad de la sociedad.

Así desde la construcción de una “Nueva Síntesis Biocultural”, se enriquecería la relevancia de la antropología para la comprensión de una amplia variedad de luchas para enfrentar y combatir el sufrimiento humano persistente⁹⁶. Por lo que se debe apelar a todos los antropólogos y ser de interés para disciplinas hermanas, como la nutrición y la sociología.

(...) para la antropología física, la biocultura, se refiere a las conexiones directas o indirectas entre cultura y fisiología humana, emoción, adaptación y evolución. Otros, han usado el termino para referirse al papel de los seres humanos en la planeación de la conservación y herencia. Para algunos ecologistas, el enfoque biocultural trata al animal humano como una nueva a variable en el análisis ecológico. Otra perspectiva es el de las diáspora biológica y cultural (...) se refiere al fenómeno paralelo de migraciones humanas y biológicas o desplazamiento de un ambiente/lugar a otro ya sea que se traten de migraciones urbanas de gente o trasplantes de flora y fauna. Aquí nuestro interés es cómo esto se relaciona con la diversidad cultural, ambientes y paisajes culturales⁹⁷.

El debate de la noción de biocultura, posibilitó la crítica a esta necesidad norteamericana, porque a pesar de su amplitud discursiva, quedaba corta, ya que:

- a) Trasladaron la importancia de los saberes y conocimientos indígenas y campesinos que tienen de sus ecosistemas, a una dimensión principalmente biológica y en segundo término lo político y culturales;

⁹⁶ Consulta en: Medical Anthropology Wiki: <https://medanth.wikispaces.com/Biocultural>; <http://www.terralingua.org/>; https://www.press.umich.edu/10393/building_a_new_biocultural_synthesis.

⁹⁷ *Op. cit.*: Documento preparado por la Dra. Luisa Maffi.

- b) Se tiene implicada la negación de la importancia cognitiva y epistémica de los conocimientos tradicionales, negándoles la posibilidad de reconocerlo como otra epistemología,
- c) Se reduce, sin notarlo, el tema a la diversidad biológica a un aspecto evolucionista y sociobiológica⁹⁸;
- d) Así también, se muestra la nula revisión bibliográfica de los esfuerzos intelectuales y académicos latinoamericanos, asunto crítico de análisis por ubicar el conocimiento tradicional en el marco de sus propios contextos norteamericanos, asumiendo un universalismo y homogeneidad para la comprensión y la investigación de la biocultura.

La posición crítica y de reserva a la noción de bioculturalidad, se incrementó cuando esta escuela norteamericana, desconocía, desdeñaba o ignoraba múltiples trabajos, sobre este tema, en América Latina y México. Igual sucede con el comentario subrayado líneas arriba del Edvar Hviding, cuando comenta de "*la atención prestada recientemente al saber ecológico tradicional*", pues desdeña la enorme tradición de estudios y análisis de la cultura en relación al medio ambiente.

Para el caso de México podemos empezar por Bernardino de Sahagún, que realiza los primeros estudios etnográficos del conocimiento indígena mexicana durante el siglo XVI. En el siglo XIX Miguel Othón Mendizabal hace patente la relación de las condiciones geográficas y su relación con la evolución de las sociedades humanas.

Otro de los primeros ensayos desde una perspectiva multidisciplinaria está manifestado en los trabajos de Manuel Gamio con la Población del Valle de Teotihuacán (1922); las observaciones Carl O. Sauer (1940, 50's y 60's) en relación a la geografía histórica y cultural de diversas regiones de México; del geógrafo Jorge A. Vivó cuando analiza las relaciones del medio natural y las poblaciones desde la antropogeografía, la cual es

⁹⁸ La sociobiología es una disciplina que estudia la evolución y adaptación de la conducta social de los animales. Los objetos de estudio han sido aves, los mamíferos, los peces y los insectos. Esta experiencia se ha tratado de aplicar en los humanos. Tres son las teorías que apoyan este desarrollo teórico: la etología, la ecología de las poblaciones y la genética de las poblaciones. Lo cual puede dar sentido a las explicaciones deterministas de la conducta humana o social por la genética heredada: la violencia, egoísmo, el conflicto padre-hijo, el altruismo, la raza, etnocentrismos. La sociobiología se presta para abusos ideológicos con pretensiones de dominación.

vinculada con la ecología cultural desarrollada por Julián Steward (50's) y difundida por Paul Kirchhoff y Pedro Armillas.

Los trabajos de principios de los 60's y 70's de Efraín Hernández Xolocotzi y de Arturo Gómez Pompa sobre agrosistemas en las selvas, ecología, producción agrícola y etnobotánica, cuya influencia en la investigación interdisciplinaria se potenció principalmente entre la geografía, antropología, biología, sociología y la agronomía. Esta experiencia provocó una prolífera producción académica generacional de investigación durante los años de 70's, 80's y 90's. Académicos ya citados anteriormente como Víctor Manuel Toledo (etnoecología), Arturo Argueta Villamar (etnobiología), Patricia Rojas (etnobotánica), Cristina Mapes (etnobotánica), Silvia del Amo Rodríguez (agroecología), Juan José Jiménez-Osorio (agroecología), Javier Caballero (etnobotánica), Narciso Barrera Bassols (etnoedafología y etnogeografía), Alfredo Barrera Marín (etnoedafología), Julia Carabias (manejo integral de ecosistemas), Exequiel Ezcurra, (agroecosilvicultura), Enrique Jardel (agroecoforestación), Eckart Boege Schmidt (ecología humana), posterior y recientemente, Eva E. Cházaro Arellano (pedagogía), Pedro A. Ortiz Báez (sistemas complejos), Francisco Castro Pérez (antropología ambiental), entre otros.

La bioculturalidad tampoco consideraba el desarrollo teórico y filosófico del análisis etnocientífico, desarrollado por Carlos García Mora (antropología ecología y ecología humana), el propio Víctor Manuel Toledo (sistemas cognitivos tradicionales), del filósofo Luis Villoro (filosofía y pluralidad), y sin duda, las importantes aportaciones de Enrique Leff Zimmerman en el marco de la epistemología y racionalidad ambiental. En fin, la escuela biocultural norteamericana, no enunciaba de manera directa las constructoras y constructores del conocimiento etnocientífico mexicano y mucho menos, otros latinoamericanos como Orlando Fals-Borda (Colombia), Darcy Ribeiro (Brasil) o Luis Lumbreras (Perú).

No obstante, diez años después, esta perspectiva cambio. Derivado del trabajo publicado por Eckart Boege Schmidt titulado *“El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los*

territorios indígenas”⁹⁹, llamó la atención por el manejo de la noción de bioculturalidad, no desde la escuela norteamericana sino desde la perspectiva nacional, aquella vinculada explícita y desarrollada desde y con mundo indígena y campesino pobre de México. El antropólogo mexicano Eckar Boege, lo relaciona desde una perspectiva contextual. Es decir, el concepto es de *patrimonio biocultural*, no de bioculturalidad, y esta concatenado al territorio-tiempo, o bien a la geohistoria de la apropiación sociocultural, económica, cognitiva-epistémica y lingüística que implica la apropiación y recreación de los ecosistemas.

(...) desglosamos el *patrimonio biocultural* de los pueblos indígenas en los siguientes componentes: recursos naturales bióticos intervenidos en distintos gradientes de intensidad por el manejo diferenciado y el uso de los recursos naturales según sus patrones culturales; los agrosistemas tradicionales; la diversidad biológica domesticada con sus respectivos recursos fitogenéticos desarrollados y/o adaptados localmente. Estas actividades se desarrollan alrededor de prácticas productivas (*praxis*) organizadas bajo un repertorio de conocimientos tradicionales (*corpus*) y relacionando la interpretación de la naturaleza con ese quehacer, el sistema simbólico en relación con el sistema de creencias (cosmos) ligados a rituales y mitos de origen (Toledo *et. al.*, 1993;2001) En las regiones bioculturales se generan diversos paisajes entre vegetación natural y los agrosistemas a veces itinerantes de la actividad agrícola (Boege, 2010: 14).

Desde esta perspectiva, *el patrimonio* como herencia cultural, que se "traspasaba" desde hace miles de años y de generación en generación, no es sólo un proceso jurídico de propiedad enmarcado en un territorio, también es la herencia geohistórica de prácticas y conocimientos tradicionales desarrollados en diversas zonas con diferencias ecosistémicas, donde la dimensión subjetiva entra en juego en las prácticas y en el conocimiento.

Así, en la noción de *patrimonio biocultural* hay propiedad de creación (*poiésis*), de construcción de conocimiento (*episteme*) en *comunidad y en diálogo* con el territorio, los ecosistemas y la producción para la subsistencia, dejando un paisaje cultural singular, significativo y con valor comunitario. No sólo es biocultural por la *praxis-corpus/corpus-praxis*, sino por la dimensión compleja del *psique-animus* en que se desarrolla toda actividad de apropiación de la naturaleza. Esta forma de racionalidad ambiental compleja, practicada por los pueblos indígenas y campesinos no responde a prácticas de racionalismo científico esencialmente económico-productivas, sino también de respeto y conocimiento

⁹⁹ Publicado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en 2008 y en su segunda edición en el 2010.

holístico a los ecosistemas en que se vive. Por lo anterior, resulta importante insistir que en el marco epistemológico, los saberes y conocimientos tradicionales, entran en juego diferentes procesos:

1. Contradicciones en el análisis dicotómico entre *lo relativo* y *lo universal* del conocimiento que históricamente ha sido una controversia y discusión marcada en el continuo discursivo de la epistemología occidental. Constituyéndose en fundamento ético del discurso opresor, para explicar lo relativo y diverso frente al pensamiento universal y homogéneo, eliminando cualquier otra forma de relación, articulación, concatenación e interpretación *poiética* del conocimiento y del saber.
2. La equidad epistemológica. Que se basa en un modelo pluralista e intercultural y por tanto, sostenidos desde un principio de equidad “no solo en diversos tipos de conocimiento, sino también de culturas, intereses y valores. (...) este principio reconoce: a) el derecho de todo tipo de pretensión de conocimiento a reclamar validez epistémica (...)” b) fomento “de la comunicación y diálogo entre ellos”, c) “difusión y comunicación de esos otros saberes relevantes” (Argueta, Gómez, Navia, 2012: 36).
3. Lo anterior no implica que todos los conocimientos, en principio resulten válidos, “pero sí se reconoce, que existen distintos tipos de conocimiento que son válidos, y que deben ser evaluados de acuerdo con diferentes criterios epistemológicos (...) el desafío es seleccionar aquellos conocimientos que mejor ayuden a comprender y resolver el problema específico. No hay razón *a priori* que inclinen la balanza a favor de unos u otros”(Argueta, Gómez, Navia, 2012: 37)
4. Búsqueda de la justicia cognitiva, que implica reconocimiento y rechazo de la existencia de una epistemología poscolonial de origen euronorteamericano, lo que significa “no solo recuperar conocimientos suprimidos o marginados” sino también identificar innovadores “conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo global” (Sousa, 2013).

5. Los saberes y conocimientos tradicionales son un *patrimonio cultural inmaterial*, conformado como derecho cultural que registra procesos de *derecho de propiedad intelectual colectiva*. Es decir, fundado en un proceso epistemológico sujeto-sujeto. Por lo que la posibilidad de registro de autoría de los conocimientos tradicionales, requieren de una figura jurídica singular y desarrollada, pues no está ajena a los procesos de mercado y piratería intelectual.

En este sentido, *el patrimonio biocultural* está más allá de los intereses regionales euronorteamericanos y se centran más hacia una *puesta en valor, compleja y holística del patrimonio biocultural* donde se ponen en juego la filosofía y la educación intercultural, que por sí mismo se está hablando de una potencia de cambio en los contenidos de la educación formal, donde no sólo se conozca, enseñe y difunda el saber epistémico y científico euronorteamericano, sino también el saber y conocimiento generado en Latinoamérica y de otros pueblos que han sido desdeñados y colonizados, siendo este la *epistemología local-regional* que da sentido y significado a todo el *patrimonio inmaterial* que poseen.

II.6.1. El patrimonio cultural como autorepresentación: la potencia del ethos o del complejo transdisciplinario corpus-praxis-animus-psiue.

La creación e innovación intelectual en las humanidades y en las ciencias sociales es difícil en el presente, pues la posibilidad de la investigación documental a través de *www* o “red de información académica”, nos permite conocer lo escrito y en diferentes lenguas, con argumentaciones teóricas diversas, sobre la reflexión generada en cualquier tema, por lo que siempre encontraremos la existencia de alguna referencia previa en su análisis, generada por alguna institución o experto (a).

El tema de patrimonio cultural es un tema muy común, que por su amplitud es referida y analizada por ámbitos del medio ambiente, la salud, la educación, la economía a través del turismo, obviamente, la cultura y, también, por múltiples disciplinas: antropología, historia arquitectura, biología, geografía, economía, y pocas veces en la filosofía.

Por eso realizar un análisis y reflexión filosófica del patrimonio cultural desde América Latina, integrando análisis realizados en occidente, permite realizar una renovación del pensado de lo que aquí damos sentido como patrimonio biocultural, considerado como concentrado de la densidad de lo que tiene implicado las epistemologías locales-regionales. Esta es una posibilidad no agotada y que requiere de amplitud epistémica que derrumbe cualquier intento de ofrecer una opinión disciplinaria y que al contrario, posibilite un sentido transdisciplinario para este tema fundamental en el desarrollo humano y a lo que hemos considerado como vía para lograrlo, la pedagogía sociocultural.

Para lo anterior retomamos la *evanescencia del conflicto social* a que hace referencia Cornelio Castoriadis, ya que nos remite al análisis del patrimonio cultural como construcción compleja y social que se encuentra ajena a cualquier política neoliberal y, por tanto, del desarrollo humano planteada por esta contundencia global. Dicho de otra forma, las sociedades ejercen el escamoteo y la disipación de sus problemas, sin asumir objetivamente y si imaginariamente la realidad. Sin integrar criterios axiológicos a los imaginarios sociales (del cual hace uso interpretativo Castoriadis), la educación formal contribuye a esta evanescencia. Castoriadis afirma que el "sistema educativo clásico estaba alimentado desde arriba"¹⁰⁰ (1996:27), y situación que aún en México así funciona, y derivado de ello, se establece una posición doble de impostura "modernista y museística" (*ídem*) donde percibe un neo-analfabetismo público, lo que trasfiero a la incapacidad de indiferencia para comprender el patrimonio cultural como *ethos* o como el complejo *transdisciplinario corpus-praxis-animus-psyche*, que alimenta la identidad y la historia cultural en lo local-regional. Áreas que sin duda, cada vez más son escamotadas por la necesidad imperiosa de lo individual y de la hiper-información liberada y desatada al mundo.

¹⁰⁰ Para ubicar al lector, Castoriadis afirma que en todo occidente "el sistema educativo..., entró desde hace veinte años, en una fase de disgregación acelerada (...)", sufre una crisis de contenidos "¿Qué se trasmite?, ¿que se debe transmitir?, ¿según qué criterios?"; también las redes sociales y la utopía de la educación es sólo eficientista: la autoridad tradicional del maestro se desmorona, y surgen otros que no logran "definirse, ni afirmarse, ni a propagarse"; hoy ni los maestros ni los alumnos se interesan en lo que sucede en la escuela como tal, para los educadores, la educación se convirtió en una "carga pesada para ganarse el pan"; para los alumnos "representa una obligación molesta (...)" para los que dejó de ser la única apertura extra-familiar y no tienen edad (ni estructura psíquica) para ver en ella, una inversión instrumental (cuya rentabilidades, por otra parte, cada vez más problemática). En general, se trata de obtener un papel que permita ejercer una profesión (si se encuentra trabajo)" (Castoriadis 1996:26).

Esta posición lleva a Castoriadis a la reflexión de la *incapacidad* de la *auto-representación de la sociedad*, que no es otra cosa que la capacidad colectiva para olvidar y asumir un lugar o bien la conformación de un síndrome a-geográfico o de no lugar, que le impide reconocer su posición geohistórica y geopedagógica en la cual construye su imaginario social, diríamos para este análisis su epistemología local-regional.

Esta crisis de las “significaciones imaginarias” de la sociedad occidental contribuye a la potenciación de la práctica de ejercer la individualidad social, lo que significa la incapacidad de auto-representarse, lo que necesariamente tiene implicada la desaparición o la disolución del *ethos*, es decir, del *corpus-praxis-animus-psyche*, que alimenta al patrimonio cultural.

Para Castoriadis las *significaciones imaginarias*¹⁰¹ o imaginarios sociales son construidos en la auto-representación, es decir, cuando antropogeográficamente una sociedad, un grupo tiene o pierde la capacidad de gestar el *ethos*, se ve dilatada y desaparece en el espacio y en el tiempo. Entonces las significaciones imaginarias están íntimamente articuladas a lo que Clifford Geertz enuncia como *ethos*: el “tono” la proyección de “el alma” que un pueblo posee para identificarse frente a otros, lo que da como resultado una construcción auto-referente y de auto-representación para potenciar la diferencia y el gusto de ser distinto.

Parafraseado y en reconceptualización de Clifford Geertz el *ethos* de una comunidad o "pueblo es el tono, el carácter y la calidad de su vida, su estilo moral y estético" (*animus-psyche*), "la disposición de su ánimo" (*praxis-corpus*); "se trata de la actitud subyacente", adyacente, evidente y superficial que un pueblo y una comunidad, "tiene ante sí mismo y ante el mundo que la vida refleja", y que muestra su *vivir-la-vida*. "Es su cosmovisión, es

¹⁰¹ Para Castoriadis, los imaginarios sociales poseen en la sociedad la posibilidad o la potencia, diría Agamben, ser creativa/productiva y el imaginario, es concebido como abanico de un múltiple de imágenes vigentes en la conciencia/inconciencia colectiva. La que se opone a la lógica-ontológica heredada de occidente. De esta forma, Cornelio Castoriadis plantea la constitución del ser propio de lo histórico-social. El mundo social en consecuencia, sería el resultado de la creación de un imaginario (radical), social-histórico que crea los diferentes tipos de sociedad. Hay mutua concatenación entre lo histórico-social y las significaciones sociales que considerados como imaginarios, instituyen un modo de ser de las cosas, primero, originario e irreductible, de modo que nada existe fuera de este mundo de significaciones. Al tiempo, los imaginarios sociales supone la capacidad de pensar a la sociedad como haciéndose a sí misma, es decir, autorepresentándose. “La sociedad instituye el mundo como su mundo el hacer pensante y el pensar político el pensar haciéndose a sí mismo es un componente esencial de la autorepresentación” (Pérez; 2006).

su retrato de la manera en que las cosas son en su pura efectividad" y afectividad; "es su concepción" de uso y manejo "de la naturaleza", de la manera en cómo se relaciona afectivamente y comunitariamente con "la persona", con "la sociedad". "La cosmovisión contiene las ideas más generales de orden de ese pueblo. Los ritos y las creencias religiosas se enfrentan y se confirman recíprocamente"; en el *corpus-praxis-animus-psyche*, "el *ethos* se hace intelectualmente razonable al mostrarse que representa un estilo de vida implícito por el estado de cosas que la cosmovisión describe, y la cosmovisión se hace emocionalmente aceptable al ser presentada como una imagen" del saber vivir la vida. (Geertz, 2003:118)

Por su parte, el filósofo italiano Giorgio Agamben desarrolla la importancia de "*ser cual sea*" resaltándolo como "cualquiera ente es uno, verdadero, bueno o perfecto", que bajo un posición postmetafísica, el *ser cual sea* tiene una traducción literal de «no importa cuál, indiferentemente», sin embargo, el autor precisa que *cual sea* no «es el ser, no importa cual», sino «el ser tal que, sea cual sea, importa» (Agamben1996:10). Dicho de otra forma la perspectiva del *saber de vivir la vida* es tan importante como es diversa la manera de ser cualquier forma de ser en el mundo.

Desde esta perspectiva la singularidad y la identidad de lo singular, lo crucial es su «*tal cual es*». El *ser cual sea* es el ser *tal cual es*, es decir, tal como se presenta o se expone, ya que su ser no se determina por su pertenencia a cierto conjunto. Por tanto, lo que es la singularidad no depende de que ésta comparta "una propiedad común (a un concepto, por ejemplo: ser rojo, francés, musulmán)" (Agamben1996:10).

Agamben comprende que ontológicamente el *ser cual sea* se potencia la singularidad y lo común, se despliega en potencia -diríamos en el tiempo y en el espacio- en el *ethos*:

El paso de la potencia al acto, de la lengua a la palabra, del común al propio, se realiza cada vez en dos sentidos según una línea de destellos alternos en la que naturaleza común y singularidad, potencia y acto se cambian los papeles y se compenentran recíprocamente. El ser que se genera sobre esta línea es el *ser cual sea* y la manera en que pasa del común al propio y de lo propio a lo común se llama uso, o también *ethos*. (Agamben, 1996. 19)

Esta posición recuerda que el *cualsea* no se remite a la singularidad o “propiedad común” que ejemplifica Agamben, al “*tal cual es*”. No considera la propiedad común vinculada al concepto de “ser rojo, francés, musulmán” sino al fundamento de “*tal cual*”.

Con ello, la singularidad se desprende del falso dilema que obliga al conocimiento a elegir entre la inefabilidad del individuo y la inteligibilidad del universal. Pues lo inteligible, según la bella expresión de Gerson, no es ni el universal ni el individuo en cuanto comprendido en una serie, sino la singularidad en cuanto singularidad *cualsea*” (Agamben, 1996; 20)

La inteligibilidad que refiere Agamben, se somete a la condición de pertenencia de aquel conjunto o aquella clase "X"; por eso, no es tratable ni inteligible el *cual sea* sin el *tal cuales*, en tanto, que la singularidad inefable posee la constante de *cual-se-quiera*.

Estas argumentaciones poseen el análisis profundo para el estudio del *ethos*, que para el caso se encuentra el *corpus-praxis-animus-praxis* del patrimonio biocultural, que occidente resumió de manera simple, como sentido común, y con el tiempo pasaron a hacer instrumento de colonización. y solo la cultura occidental bajo el manto científico fue quien asumió la capacidad de auto-representarse en la modernidad, gestó el derecho unilateral de estar por arriba de cualquier singularidad, así la necesidad de universalizar se asumió como uso-potencia de lo que “es” y “debe ser” el patrimonio cultural, obviamente, esto significa exclusión y disminución de lo que no es patrimonio y también lo que es cultura, en tanto que esta posición biopolítica sólo hay una sola posibilidad patrimonial cultural, la occidental, caracterizada por ubicarse en un lugar y un tiempo del planeta tierra.

Por otra parte, Agamben, la potencia de la idea de comunidad, se realiza no de manera directa en lo singular, en “*tal cual es*”, los atributos de la comunidad se extienden en todo el *ser cualsea*.

El *cualsea* no se constituye por la indiferencia de la naturaleza común respecto a las singularidades, sino por la indiferencia del común y del propio, del género y de la especie, de la esencia y del accidente. *Cualsea* es la cosa *con todas sus propiedades*, ninguna de las cuales constituye, empero, diferencia. (Agamben, 1996: 24)

Bajo esta perspectiva, surge la contradicción de lo implicado en el patrimonio cultural universal, que aunque se someta a la historia cultural de cada uno de sus elementos constituyentes (valor excepcional universal, con autenticidad y/o singularidad) y posean

una genealogía incluso prehistórica de larga duración, donde no le es indiferente, ni excluyente ni es capaz de desdeñar o escamotear la sobredeterminación epistemológica que incluye con lo común, con lo singular. De esta forma, en la comunidad, en lo universal, en lo social, en lo común es posible la idea de

lo inesencial de un convenir que no concierne en modo alguno a una esencia. El tener lugar, el comunicar a las singularidades el atributo de la extensión, no las une en la esencia, sino que las dispersa en la existencia” (Agamben, 1996:18)

Decisiva es la posición ontológica de Agamben para el análisis del patrimonio cultural pues, ontológicamente el patrimonio es por sí mismo, “esencia”, en tanto que singulariza una forma específica de *praxis-corpus-animus-psique* o *ethos*, por ello, “lo que es común no puede construir en ningún caso la esencia de la cosa singular (...) *Cualsea* es la cosa *con todas sus propiedades*, ninguna de las cuales constituye, empero, diferencia. La indiferencia respecto a las propiedades es lo que individualiza y disemina las singularidades y las hace amables (cualesquiera)” (Agamben, 1996:18).

Y son “amables” en tanto que “democratiza” diacrónica y sincrónicamente la reciprocidad y la recurrencia dialéctica entre lo singular y lo común. Por eso podemos comprender que en lo humano, en el *ser cualsea*, en su *ethos*, se complejiza de tal forma que no es posible develar la separación entre el patrimonio cultural común y singular, entre universal y local. Entonces ¿cuál es el rostro humano desde una perspectiva del *ethos*? Agamben, respondería “es el rostro *cualsea*, en el cual esto que pertenece a la naturaleza común y esto que es propio son absolutamente indiferentes” (1996: 19).

A lo anterior se nos revela una paradoja en complejidad transdisciplinaria: todo *cualsea* “es” *ethos*, lo que implica determinismo cultural, que inexorablemente, visto ontológicamente se muestra que todo el *ser-cualsea* está el ser-determinado, que en consideración de Castoriadis, no se analiza desde una posición negativa o imposibilitadora de creación o capacidad de autorepresentación, sino que se *potencia* desde el complemento ontológico de la capacidad social para abrirse a su propia problemática que requiere afirmarse “*para sí*”, “positivamente y planteada como aquello en su “*hecho de ser*”.

Esto me permite comprender y explicar la necesaria búsqueda de auto-representación de la cultura occidental por renovar la “universalidad”, que se da en los 60’s, con la famosa Carta de Venecia (1964) que promueve el compromiso mundial para la conservación y protección de monumentos y sitios, lo cual es un “retorno a la autorepresentación de su cultura y la imagen que esta podía hacerse del su futuro” (Castoriadis, 1997: 37).

En “Filosofía y psicoanálisis: de la imaginación de la praxis”, Castoriadis expone una clara y evidente necesidad sociológica por mostrar la importancia de la representación como una forma inmediata de la praxis, de “acto” diría Agamben. Afirma que ante la representación, hay sin duda el reconocimiento al *ser-determinado*, parte constituyente de la *lógica-conjuntista-identitaria*.

Por otro lado, el ser como Totalidad tiene implicada la correlación de *psique y soma*, “*cuero y alma*” y que bajo la agudeza de Castoriadis implica la inexorable representación de afecto-deseo contra frustración-represión. Esta analética, que plantea Castoriadis desde Grecia-Francia (lugar), hace de la potencia, la praxis, un manifiesto de la praxis, de que “si aparece un deseo aparece la representación que la cumpla”, pero cuando esta representación social no existe, la negación “*a-geográfica, a-histórica y a-sujeto social*”, se convierte en crisis del *imaginario social*. Ante ello, se asume una posición heideggeriana, ¡estamos arrojados al mundo y esto es lo que hay!: “nada de consuelo ni nada de consejos ni intervenciones en la realidad” sólo cambios; en la *praxis* de la autonomía y desde el *ethos*, en otras palabras de la subjetividad propia. La subjetividad reflexiva y deliberante es – según Castoriadis:

como la norma formal del ser humano; y también considerar la actividad del verdadero analista, aquél que apunta al surgimiento de la autonomía del paciente "usando" para ello los elementos potenciales de esa misma autonomía, como un modelo formal para cualquier praxis humana, definida como actividad de una autonomía tendente a la autonomía de uno o de muchos otros, tal como hacen o deberían hacer la verdadera pedagogía y la verdadera política. También ahí se halla la respuesta a la pregunta de cómo es posible la acción de una libertad sobre otra (Castoriadis, 1993).

Así entonces, la subjetividad es desde esta perspectiva un recurso, gestado desde lo local. Lo cual conlleva a una correlación inmediata con las epistemologías locales. ¿Qué

envuelve el “es”?: la subjetividad, la auto-representación, la formación de imaginarios sociales, la subjetividad misma dependiente y constituyente de una epistemología local.

Por ello, la analítica dusseliana¹⁰², es la vía crítica desde Latinoamérica al universalismo autorepresentativo de occidente, y la subjetividad reflexiva, deliberante y práctica. Lo que es la analítica autocritica de Castoriadis para Occidente; la crítica de Castoriadis es muy potente, pero su talón de Aquiles, como es el caso de la teoría crítica de Frankfurt es que sigue siendo eurocéntrica.

Por su parte, Agamben, desde la ética, demuestra que “es”, se potencia sin la necesidad de demostrar que “es”, sin y con *ethos*, es desde “ser cualsea”. La ética “es” desde la praxis, del actuar, desde la pedagogía de la existencia, no está desde la argumentación teológica o no del destino marcado por el “deber ser”: “el hombre no es, ni ha de ser o realizar ninguna esencia, ninguna vocación histórica o espiritual, ningún destino biológico” (Agamben, 1996:31). El cualsea retoma el pensamiento heideggeriano, pero lo hace desde un descentramiento fundamental. Agamben, recupera el *Das-saín* a Heidegger y literalmente lo potencia:

“el ser más propio del hombre es ser su misma posibilidad o potencia, entonces y sólo por esto él es y se siente en deuda (en cuanto que, siendo potencia, en un cierto sentido le falta su ser más propio, puede no ser, está privado de fondo y no está ya nunca en posesión de él). El hombre, siendo potencia de ser y de no ser está, por tanto, ya siempre en deuda, tiene ya para siempre una mala conciencia antes de haber cometido un solo acto culpable (Agamben, 1996: 32).

Pero lejos de inferiorizar e in-actualizar al ser la condición de culpabilidad que enuncia Agamben, se potencia y fundamenta la decisión de permanecer en “la deuda de existir, y apropiarse de la potencia” (...), “el sentido es atender a la potencia misma, que es el modo más propio de la existencia del hombre” (ídem, 31).

Con la excepcionalidad de lo humano en la existencia, su patrimonio cultural singular y común se actualiza, no en el sentido del proyecto de la posmodernidad, sino que complejiza

¹⁰² Enrique Dussel (1972), realiza un análisis filosófico-práctico del rompimiento o fracturación de la lógica ontológica de occidente, reformulando la dialéctica y la analogía para fundamentar una filosofía de liberación del oprimido, replanteando las premisas marxistas y de la teórica crítica de la escuela de Frankfort más allá de sus limitaciones geopolíticas.

y se potencia desde la perspectiva de la subjetividad que lo sustenta y que lo hace paradoja y totalmente incierto a la propia finitud de la propia existencia.

La potencia que se sugiere desde el *ethos*, se visualiza también desde el análisis de lo contemporáneo y desde la perspectiva del presente.

II.6.2. El patrimonio cultural inmaterial colectivo y comunitario como potencia del praxis-corpus-animus-psique de los sujetos sociales

La filosofía es un hacer, es producción de discurso, es práctica-producción ideológica, la cual llega a poseer cierta independencia espacio-temporal. En este sentido, la filosofía de la ciencia disciplinaria es, en superlativo, una posición ideológica hegemónica ante los saberes, hoy sometidos, desarrollados en los contextos latinoamericanos y otros contextos geográficos de Asia, África e islas de Oceanía. Así la hegemonía y la imposición de las estructuras simbólico-culturales que el conocimiento de occidente tiene del mundo, ha permeado e inyectado un solo discurso de verdad, así esta hegemonía epistémica hace de otros conocimientos un simple conjunto de ideas falsas, folclorismos locales y regionales. Transgredir dicho proceso socio-histórico no está sólo en el discurso, y sí muy dentro de las discusiones mismas de la filosofía de la liberación y de otros pensamientos latinoamericanos. Por ello, la posibilidad anti-hegemónica de las epistemologías locales regionales.

Las epistemes locales-regionales también pueden comprenderse desde las categorías del “otro” (distinto) y de “proximidad” desarrollado por Enrique Dussel. La primera categoría que otorga un sentido y contenido distinto y preciso desde la realidad de las naciones periféricas, “sin embargo Levinas habla siempre (de) que el otro es ‘absolutamente’ otro. Por otra parte, nunca ha pensado que el otro pudiera ser un indio, un africano, un asiático. “El otro para nosotros es América Latina con respecto a la totalidad europea” (Dussel, 1977: 161). La categoría de “proximidad”, está en la toma de distancia “de una cosmovisión clásica como de la filosofía griega, donde la relación originaria del hombre se establecía con la naturaleza”.

La visión crítica a ello y de liberación es que “se recupera la experiencia originaria del hombre en su vínculo primero con otro humano (concepción del seno materno, la vida dentro de otra vida) y desde este fundamento de la experiencia humana, advierte como la *praxis* se despliega en tanto momento anterior a toda actividad social de significación” (Paz, 2011; 62).

De esta manera las epistemologías locales-regionales como posibilidad antihegemónica y descolonización residen:

1°. En el reconocimiento de estar plantada, “*de-estar-ahí*”, en los parámetros espaciales de lo local y de la historia concreta, es decir, desde lo geohistórico, que se desarrolla en un marco resistencia y oposición ante la modernidad y de la hipocresía posmoderna de “tolerancia” al todo, que redundando en un sin compromiso político con nada.

2°. La contundente ruptura con el positivismo (neo, post, europeo y mexicano), el cual es seductor, y que sigue consolidándose y manteniéndose, por lo menos en México en los contextos de la educación, el derecho y la práctica médica. Ya que son responsables de

una ideología de neocolonialismo, de admiración por lo anglosajón (...) el imperialismo necesitaba entre nosotros una ideología que permitiera su expansión. El positivismo fue esa ideología, por ello tuvo dificultades en comprender lo popular, lo nacional, lo hispano, lo religioso tradicional, lo colonial, lo gaucho, lo indígena, lo "bárbaro "; (...) lo anglosajón era la "civilización" -lo urbano, con levita y bastón-, la "barbarie" era el campo, el hombre a caballo, con chiripá y poncho (Dussel: 1982:31).

3ero. Reconocimiento de que en el Norte de México (condición geohistórica y geopolítica que impone la cercanía fronteriza y la presión político-cultural con Norteamérica) la influencia de esta ideología positivista y liberal fue inmediata y contundente, por lo que se constituye en una triple colonización:

a. Aquella derivada de la colonia y del virreinato, que logro desaparecer a los “barbaros del norte” o los pueblos del desierto, y los sobrevivientes rarámuri, o’dami, wuarijó y oóbas, fueron arrinconados a la Sierra Madre Occidental;

b. La colonización interna, que se evidencia con dilatada llegada de las ciencias sociales al norte de México, que no permitieron desarrollar un discurso propio, que explique lo que es el norte y su frontera. La visión “centralista” (concentración de poderes, administrativos y del destino político de la Ciudad de México) ha provocado en distintos procesos históricos nacionales, el enfrentamiento regional con el centro de la república, que siempre ha considerado al norte como “la periférica afortunada”, por vivir en la frontera y por el desarrollo de una burguesía “emprendedora” y desarrollista, lo cual habla de una evidente colonización interna. La filosofía de la liberación no va a la exclusividad del eurocentrismo o del occidentalismo, sino también desde lo interno.

c. La colonización y seducción de la vida “americana”, donde el mercado y el consumo están a la vuelta de un viaje de cuatro a ocho horas, donde, contradictoriamente, permite negar la cultura popular multidiversa y migrante pero que al mismo tiempo, se potencia su enfrentamiento cara-cara, que se materializa en las resistencias masivas por la negación a la “simple vida cotidiana” de lo gringo.

Con lo anterior hablamos de un análisis de liberación desde lo local-regional. Por eso la regionalización de la liberación o el relativismo de la liberación conduce a la comprensión de "lo local" y "el presente", estas singularidades son ante todo el enfrentamiento a la Totalidad. Lo que implica el reconocimiento de eventos y procesos de la alteridad, sinónimo de diversidad, antítesis de la homogeneidad-totalidad, en contradicción y en franca crítica al multiculturalismo pluralista y liberal (Kincheloe y Steinberg, 1997).

La alteridad es por sí misma manifiesto de la liberación ética y por tanto, política. Desde esta posición, la etno-epistemología, las epistemes locales son alteridad ya constituidas en situación de liberación, "es", ontológicamente condicionadas. Es "para sí" no "para otros", "es" otredad en alteridad y en alteridad recupera "lo que se tiene" y de "lo que hay", de lo que es el presente. Por eso la categoría de alteridad, del presente, no refleja una condición posmoderna y de coyuntura, es contexto como producto geohistórico de larga duración y que ha logrado desarrollar ontología y epistemología local alterna. Por lo tanto, esta

relatividad, sin fundamentalismos extremos, conduce a la necesaria protección, recuperación y salvaguarda de este *patrimonio inmaterial colectivo y comunitario* llamado **epistemología local**.

El tema de la conceptualización del patrimonio cultural inmaterial es reciente¹⁰³. Tan sólo en el 2002 se llevó a cabo la Reunión Internacional de Expertos de la UNESCO en Río de Janeiro, en donde se recalcó la relevancia de adoptar un concepto flexible de salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial. Dentro del glosario se acuñó el término “portadores de cultura”, para designar a aquellos miembros de una comunidad que de manera activa reproducen, transmiten, transforman, crean y forman cultura. También se recalcó que los miembros de las comunidades practicantes son quienes deben decidir sobre las prácticas culturales a ser salvaguardadas, así como las formas en que éstas deben ser protegidas. Se insistió en la inquietud de que personas externas se apropiaran de los recursos culturales, y surgió la preocupación sobre la autoridad en la proclamación del patrimonio cultural inmaterial. En el 2003 es aprobada la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial, por la Asamblea General de la UNESCO. La cual entró en vigor en 2006 y que hasta el momento ha sido ratificada por 136 estados miembros, entre ellos México (Aikawa, 2004; Arizpe, 2009:57; Villaseñor y Zolla, 2012).

¹⁰³ Desde 1970 y 1980 se iniciaron las gestiones por desarrollar documentos internacionales para la protección del “folclor”, intentos que se centraban en la protección de la propiedad intelectual y que fueron preparados en conjunto con WIPO, la *World Intellectual Property Organization*. En 1989 la Conferencia General de la UNESCO se apropió la Recomendación sobre la Salvaguarda de Cultura Tradicional y Popular (UNESCO, 1989). En 1992 este mismo organismo comenzó con el programa de Patrimonio Cultural Intangible. En 1997 se inicia el programa de Proclamación de Obras Maestras del Patrimonio Oral e Intangible de la Humanidad, con ello empieza la inscripción de las expresiones que se consideraban como las más destacadas de cada país. Este programa tenía como finalidad subsanar las carencias de la Lista del Patrimonio Mundial, en tanto éste era concebido únicamente como patrimonio material cultural o natural. En 1990 se cuestionan las estrategias de salvaguarda del patrimonio inmaterial, por lo que la conferencia internacional de 1999, organizada en conjunto por la UNESCO y el Instituto Smithsonian de Washington, critican el énfasis en la documentación y el registro, tal como se realiza con el patrimonio material o tangible, disminuyendo así la gestión cultural del desarrollo de esta patrimonio en sustitución de programas administrativos y burocráticos. Asimismo, la conferencia enfatizó el respeto y reconocimiento de los practicantes de dichas expresiones para asegurar la producción y transmisión de las mismas (Aikawa, 2004: 140). En la república mexicana a través de la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas, no contempla la protección del patrimonio cultural inmaterial solo los bienes materiales tangibles y exclusivamente hasta el siglo XIX, excepto aquel, que está en el siglo XX, vinculado a la dimensión artística, asumiendo la responsabilidad administrativa y de seguimiento el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA). En el Estado de Chihuahua la Ley de Patrimonio Cultural del Estado ofrece protección al patrimonio intangible y es definido como El conjunto de conocimientos, representaciones y visiones culturales, tradiciones, usos, costumbres, sistema de significados, formas de expresión simbólica y las lenguas del Estado de Chihuahua. Este conjunto de conocimientos y visones culturales son la base conceptual y primigenia de las manifestaciones materiales de tradición popular y étnica. Es decir, el conjunto de conocimientos y representaciones abstractas son condición primaria para la representación material del mismo” Ley de Patrimonio Cultural del Estado de Chihuahua (Periódico Oficial No. 17 28 de febrero de 2001)

El impacto social, económico y político de la entrada del concepto y salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial es de múltiples consecuencias. No haremos una profundización al respecto, sólo enunciaremos algunos de los puntos críticos. Diremos que la discusión de separar el concepto de patrimonio cultural en las dimensiones material e inmaterial es un dualismo clásico de la epistemología occidental, que logra dispersar los estudios y la comprensión ontológica subjetiva-material; también establece una condición colonizadora al momento de concentrarse, en la práctica, en el patrimonio que es exclusivamente visible, medible y palpable, que sólo el patrimonio material alcanza y más cuando es monumental. Por “obvias” razones hegemónicas, aquellas que no logran manifestarse estética y significativamente monumental, quedan relegadas y disminuidas frente aquellos, bienes patrimoniales inmateriales, los cuales son “popularmente” “folclóricos”, nada comparable a la monumentalidad patrimonialista gestada por clases sociales privilegiadas de ciertos momentos históricos concretos. No obstante, esta visión se “madura y la transforman a una perspectiva posmoderna, dejando de lado la homogeneidad patrimonialista de lo material y pasarla a la perspectiva de la heterogeneidad y de lo diverso de las culturas en tanto que tiene una potencialidad turística sin igual.

El patrimonio, si bien alude a un asunto de propiedad, ésta debe de ser concebida desde una perspectiva social, ámbito que la modernidad trata de evitar liberándola de la atadura colectiva y ponerla a la disposición del mercado. Este es uno de los grandes peligros que se han denunciado a nivel mundial en relación al patrimonio intangible-material, pues intereses externos como farmacéuticas, transnacionales alimentarias y biogenéticas, ha incursionado a la etnociencias y a los “derechos internacionales” comerciales para la extracción y robo de conocimientos tradicionales ancestrales. Lo que pone en evidencia la falta de trabajo jurídico en los derechos culturales y los derechos de autor colectivo en México, y que se ridiculiza con las simples políticas multiculturales pluralistas. En el mismo sentido, Alonso Villaseñor y Emiliano Zolla, advierten, que esta:

Nueva conceptualización del patrimonio por parte de las instituciones culturales está heredando los vicios de la conceptualización tradicional, entre los que se encuentra la visión esencialista del patrimonio, la apropiación material y simbólica de éste por parte de los grupos hegemónicos, el énfasis a lo grandioso y espectacular, y la búsqueda por la conservación de la autenticidad, definida ésta desde ópticas externas a las de los sujetos que construyen dicho patrimonio” (2012:34)

En esta posición de riesgo, el patrimonio cultural concentrado en los saberes y conocimientos tradicionales son complejos de índole inmaterial-material donde la triada *praxis-corpus-animus-psyche*, entran en juego para atender el presente.

A manera de ejemplo la complejidad del conocimiento indígena sobre el agua, el clima, el sistema de necesidades (materiales e inmateriales) son la articulación compleja y de unidad de *praxis-corpus-animus-psyche*, que en suma se entiende como patrimonio cultural, sin dualismo:

En gran parte del país se "saca a pasear" a San Isidro Labrador principalmente en el periodo de siembras. Al sur de la Sierra Tarahumara, área donde se ubican los o'dam se dice que: "Aquí le ofrecemos teswino, lo paseamos, rezamos y bailamos, los o'dam lo hacemos todos los años. Pues si no lo hacemos es seguro que no llueve. Les damos vuelta a todas las casas y tierras. Después lo llevamos a la iglesia. Algunos mestizos se nos juntan pues también saben de eso". Estos rituales en la subjetividad social pueden remitirse como esperanza, asunto que constituye un parámetro de futuro y de posibilidad de los proyectos gestados en el presente. En otros casos se constituyen como un acto de respuesta emergente y surgen adaptaciones un tanto irreverentes. Entre los rarámuri: "sacamos a San Isidro al sol pa' que vea como esta fuerte y nos mande el agua y si no lo ponemos de cabeza en el solar toda la semana". Desde la perspectiva tecnológica que culturalmente se han desarrollado específicamente los rarámuri son las viviendas con techo de madera de pino, las cuales con grandes troncos cortados en forma cúbica, llamados canoas, son talladas en la parte de la cara que está expuesta de tal manera que se convierten en canales para dirigir el agua pluvial o de nieve a ollas de barro. Sobre tecnologías de uso y manejo del agua en sistemas de riego no convencionales están los "witabichi" que se realiza en áreas de inundación previamente preparadas con rocas que se alinean a lo largo de las riveras de arroyos concretamente en meandros, los cuales cuando se presenta una avenida sube el nivel del agua y se desborda dejando material aluvial y humedad necesaria para el cultivo del frijol y al mismo tiempo se controla la erosión fluvial (Mancera-Valencia, 2009d)

Como se podrá comprender, no existe en el etno-ecología como en la etno-epistemología separación alguna entre lo objetivo y lo subjetivo, por realizar actividades y prácticas culturales que sean importantes y eficientes para la satisfacción de su sistema de necesidades. Eso lo que consideramos elementos sustantivos de la pedagogía sociocultural del patrimonio cultural.

Ya mencionamos que la educación formal es una institución de estado que sirve para legitimar el conocimiento hegemónico occidental, y por tanto, se convierte en una de las principales tácticas para someter, escamotear y colonizar las epistemes locales. No

obstante, es ahí donde también se debe entrar al juego de las posibilidades geopolíticas del conocimiento local. Nos referiremos, a la situación propia de la educación que cada vez se encuentra más lejana del sistema de necesidades comunitarias, estas, no obstante, están a su vez en el *ethos*.

Ningún *curriculum* aunque sea oculto, es capaz de enfrentar “cara-a-cara” el “*ethos*” que compone al pueblo, a la comunidad, al racho. Por eso la “comunidad escolar” que pueblo, “digiere” utiliza y maneja de manera “natural y genética” su episteme local. Entendemos, obviamente, que el conocimiento local es parte constituyente del “*ethos*”, así que las posibilidades de una pedagogía social de intervención para la reapropiación social de este patrimonio inmaterial son muy importantes. Hablamos de una reapropiación social del patrimonio cultural, porque éste ha sido negado, sometido y oprimido, y la reapropiación es una praxis libertaria.

Antes de seguir con la implicación *praxis-corpus-animus-psiue* de la categoría de reapropiación, es necesario insistir, que la construcción del patrimonio cultural es un acto colectivo, producido por el conjunto de la sociedad. Pero el acceso de los diferentes grupos y clases sociales en que se componen México y, en específico el Norte de México, al patrimonio cultural es diferenciado, así como también es distinto la contribución de los diversos grupos sociales en la construcción de aquellas obras colectivas a causa de la división social del trabajo y de las distintas regiones, tradiciones históricas y culturales.

Por otra parte, grupos y clases sociales se apropian y definen el destino de los diferentes patrimonios culturales, utilizándolos como instrumentos de identificación colectiva (identidad) para oponer y enfrentar a otros con un claro sentido hegemónico. Este fenómeno, está presente en distintos ámbitos institucionales y es necesario estar alerta:

El hecho de que las relaciones sociales estén permeadas por el poder, significa que ciertos grupos consiguen hasta cierta medida, imponer sus gustos y patrones (estéticos y morales), decidir qué es lo mejor para los otros o, inversamente, impedir que segmentos de los dominados tengan acceso a bienes culturales altamente privilegiados (Ribeiro, 1984:31).

Por ello en el procesos de reconocimiento de la descolonización de las epistemes locales, entran en juego múltiples intereses ajenos, como ya lo mencionamos arriba como es el caso

de la biopiratería o extracción de germoplasma nativo, que es por sí mismo es creación de la etnoepistemología y de las condiciones geohistóricas locales o regionales de los pueblos indios. También, los intereses propios, colectivos, por la conservación y salvaguarda de esos saberes tradicionales, o no buscan solamente la reapropiación sino también la recuperación de los mismos.

La reapropiación de las epistemes locales-regionales, es un ejercicio de complejidad, porque tiene implicado la triada *praxis-corpus-animus-psique*, que posibilita no sólo su carácter de reapropiación y consolidación del “*ethos*” sino también la consolidación y control de los elementos culturales que permiten desde sus contextos geohistoricos, atender y satisfacer su sistema de necesidades. En la reapropiación necesariamente se establece como estrategia en *corpus-praxis-animus-psique* de:

- 1) La recuperación de la palabra.
- 2) La recuperación de la memoria.
- 3) La recuperación de los conocimientos y las tecnologías.
- 4) La recuperación de los espacios.
- 5) La recuperación del arte popular.
- 6) La recuperación de las vinculaciones entre los ecosistemas y la cultura
- 7) La recuperación de la cultura espiritual¹⁰⁴.

Es decir, la recuperación de estos siete elementos son los que constituyen el *eje táctico de la pedagogía social del patrimonio cultural*. En primer lugar, la pedagogía sociocultural, puede considerarse como una franja, un margen de libertad de esta condición de la reproducción de la educación (Bourdieu y Passeron, 1995), es acercarse a lo que no está envuelto en los fundamentos discursivos de la epistemología clásica de la educación formal, es decir, que le imprimen disciplinariamente la psicología, el psicoanálisis, la psicopedagogía y técnica-didáctica.

¹⁰⁴ En otra nota del pie de página se comentó que el etnólogo mexicano Leonel Duran Solis, es el autor de esta propuesta de recuperación de los elementos culturales, como estrategia de desarrollo cultural local, municipal o regional. Originalmente, se conoce como *Teoría de la Quintuple Recuperación* (de la palabra, de la memoria, del conocimiento, del espacio, de la identidad), ha servido en el marco del indigenismo de participación (contrario al indigenismo de integración) y del etnodesarrollo, en tanto que implica la participación, mediante estrategias metodológicas de investigación-acción, directa y activa de los grupos populares, étnicos, municipales o regionales en dicha recuperación.

CAPITULO III. DESCOLONIZACIÓN DE LAS EPISTEMOLOGÍAS LOCALES-REGIONALES DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIOCULTURAL

III. 1 El Pensamiento crítico latinoamericano y la pedagogía sociocultural frente a la opresión de las epistemes locales-regionales

*“La realidad desde la cual surgió dicha filosofía,
es hoy más acuciante que nunca,
en continua y desesperante espiral de subdesarrollo:
la miseria, la pobreza,
la explotación de los oprimidos de la periferia mundial
(en América Latina, África o Asia), de las clases dominadas,
de los marginales, de los "pobres" en el "centro"
y los negros, hispanos, turcos, etc.
Hay que agregar a la mujer "objeto" sexual,
a los ancianos acumulados sin "uso"
en la miseria o en los asilos,
a la juventud explotada y enviciada,
a las culturas populares y
nacionales silenciadas..., a todos los
"condenados de la tierra",
como expresaba Frantz Fanón,
que esperan y luchan por su liberación”
(Dussel, 1990).*

Estas reflexiones que hace Enrique Dussel, para el hoy del 2016, aún está presente. Hoy, la filosofía de la liberación sigue siendo por mucho una filosofía que posibilita la crítica desde y por latinoamericana. Lo que implica visualizar la importancia de su pensamiento concreto, que surge de su gente y su pueblo. De aquello, que se erige de manera cotidiana, es decir, desde lo simple y lo real, de la miseria, de la violencia, de la corrupción o, bien la actitud gentil, afable y generoso de su pueblo; también de sus sujetos sociales críticos, académicos o científicos. La filosofía de la liberación, es no sólo una crítica frontal al liberalismo, no solo económico, sino también filosófico, antropológico e histórico.

La liberación alusiva es un cuestionamiento a las categorías que el liberalismo y neoliberalismo occidental ha dado como sustento al capitalismo contemporáneo. Tiene que verse desde una perspectiva emancipadora, de reconocimiento los derechos culturales, al sustento legítimo de ser distinto y de perfilar una historia propia. Negarse a las actitudes y

acciones hegemónicas, dominadoras y excluyentes. Es por sí mismo una autocrítica a lo que se ha aceptado como verdadero y como inamovible. Es reconsiderar la pedagogía, no como aprendizaje derivada de la certeza, sino la pedagógica de los errores, las omisiones y de las ingenuidades.¹⁰⁵ Entre la primeras nociones analizadas por la filosofía de la liberación es el de la *exterioridad* y de la *totalidad*.

Emanuel Levinas desarrolla la categoría de exterioridad, revisada en América Latina por filósofos argentinos, pioneros de la filosofía de la liberación en la década de los 60's y 70's¹⁰⁶. Levinas, desde la propia experiencia, como judío recluido en un campo de concentración, elabora la exterioridad como punto crítico para repensar la condición europea de totalidad: sufrir la totalidad alemana-europea como exterioridad y como condición de totalidad, fue un acto de manifestar y reconocer la inconformidad y la irreverencia ante la hegemonía del absolutismo europeo. La exterioridad levinasiana habría que confrontarla con la exterioridad real de culturas diversas y plurales, más allá del entramado conceptual.

Dicha experiencia fue contundente, ya que, constituyó la reflexión ontológica de concebirse en “ser el otro”, paradójicamente dentro de lo que a él le significaba “ser totalidad” opresora, en el propio continente europeo. Es decir, cayó en cuenta que dejó, fenomenológicamente “ser totalidad”, y pasó a “ser otredad”. Previo a ello, al percibirse “ser totalidad”, se consideraba distinto, pero dentro del “ser totalidad”, y no se dio cuenta que el absolutismo hegemónico occidental no poseía tanta amplitud en su tolerancia, al aceptar a judíos dentro de la “amplitud occidental europea”.

¹⁰⁵ El análisis crítico y autocrítico del liberalismo, resulta hoy muy importante. Existe un claro enfrentamiento ante la posición liberal occidental por parte del pensamiento progresista, por considerarlo, parte del individualismo extremo que proclama su posición filosófica. Tan solo la perspectiva neoliberal donde el estado deja de incidir en la política social, y las consecuencias inmediatas de hacer de toda la política pública una acción económico-privada, resulta muy criticable. Sin embargo, del pensamiento liberal el anarquismo se fortalece, surge la crítica al nacionalismo y la necesidad de una democracia participativa, es parte de ella, también, el reconocimiento posmoderno de la diversidad. Ya en otro momento, Octavio Paz sugirió que del liberalismo y del socialismo surgiera una nueva posibilidad ideológica. No se confundan, no se expone una posición liberal, se menciona la necesidad de un análisis serio de la aportación y crítica al liberalismo. Ser críticos desde la pedagogía crítica se ha convertido en una tradición y sostengo que no hay tradición sin crítica y renovación. Recientemente la revista Letras Libres en el mes de abril del presente año, publico una serie de artículos, referentes a la autocrítica liberal, el cual, resulta hoy un verdadero atropello, para algunos teóricos críticos, a la dignidad progresista latinoamericana.

¹⁰⁶, Enrique Dussel, Hugo Assmann, Juan Carlos Scannone, Daniel E. Guillot. También, puede citarse al peruano Augusto Salazar Bondy y al mexicano a Leopoldo Zea. (Solis, et al. 2009: 401)

Enrique Dussel, recupera esa condición ontológica en un “oikos”, es decir, regionaliza y territorializa en “la casa”, en Latinoamérica y otros continentes como África y Asia, dicha posición crítica a la exterioridad y totalidad occidental. Dicho de otra forma, los posiciona, en “el mundo de la periferia, (desde donde) hemos sufrido a Europa y nuestro punto de apoyo es una historia externa al "centro", positiva en sí misma, aunque el mundo culto lo haya considerado bárbaro, no-ser, in-culto” (Dussel y Guillot, 1975: 5).

Pero es desde esta condición, de reconocerse en “ser-periférico”, de dominado y colonizado, que se presume una nueva posición, que no implica sólo oponerse a ello; significa una filosofía de liberación y de descolonización, fundada en una re-significación epistemológica de “sujeto-sujeto”, no más de “sujeto-objeto”. Visto desde el propio Levinas, implica tener una actitud de “cara-a-cara” (Dussel y Guillot, 1975, 8) de “sujeto-a-sujeto”, lo cual epistémicamente, ya no es la condición “ilustrada del positivismo” de superioridad y hegemonía de “ser-objeto” del “sujeto occidental”.

De esta manera, la posición es de *interpelación*, posición política de liberación. Levinas pone luz como primera experiencia, la condición de “otredad” en la totalidad absolutista de occidente, pero sin mediación. Contrario a ello, desde la propuesta de la filosofía de la liberación, la mediación es de *interpelación*, “que provoca, clama” hace “*saberse oír*” como otro y que exige condición de sujeto social y justicia.

Por ello, la relación del sujeto-sujeto, es la posibilidad, desde fuera, desde la periferia de las relaciones de producción y desde las funciones de la misma producción, donde se identifica un contexto de dualismos, no en mediación o diálogo, sino en condiciones y relaciones hegemónicas del “exterior para el interior”, de lo “central a lo periférico” de lo “culto a lo inculto”, de “lo masculino a lo femenino”. Es decir, la exterioridad es también, la condición externa de lo que se considera interno, indisoluble y homogéneo y, por tanto, totalizante.

Así la exterioridad es reconocimiento de esa condición colonizadora o neocolonizadora por la condición central hacia la periferia. La descolonización¹⁰⁷, es un giro o ruptura

¹⁰⁷ Este proceso de descolonización se puede ver en diversos campos del conocimiento. Por ejemplo, la sociología económica y la teoría de la dependencia, fueron los primeros giros interdisciplinarios descolonizadores creados desde

epistemológica que posibilita, en un primer momento, el autoreconocimiento de ese sometimiento que proviene del conocimiento del centro a la periferia, como ejercicio del absolutismo totalizante de occidente.

¿Pero cómo se logra afianzar esta forma de hegemonía? ¿Qué dispositivos o instituciones posibilitan este sometimiento? Afirmamos, que aún la exclusión y sometimiento del *conocimiento local* latinoamericano es tan frecuente y aceptado que cuando son puestos al relieve de occidente, son considerados como folklorismos, tradiciones y prácticas culturales coyunturales. Esta actitud y posición epistemológica no sería posible sin las instituciones transmisoras del conocimiento occidental, aquellas que se encargan de mantener dicho proceso tanto en formación de profesionales como de continuar con la hegemonía absolutista de la ciencia, ya sea a través de las instancias de la educación formal básica o de nivel superior.

Dicho de otra forma, el “sentido común” de este marco crítico, nos dice que existe un conocimiento hegemónico absolutista y, por tanto, conocimientos disciplinarios colonizadores, entre ellos una pedagogía colonizadora que estructura y sirve para “una”¹⁰⁸ educación igualmente colonizante¹⁰⁹. Afirma Ivan Illich, que para lo anterior se recurre al

América Latina (véase los ya clásicos: Cueva, 1986; Cardoso y Faletto, 1986; Stein y Stein; 1981). A esta iniciativa se suman otras, también libertarias y progresistas, todas ellas diversas: por ejemplo el trabajo de Orlando Fals Borda con su sociología de la liberación, la investigación acción-participativa y la educación popular; Gustavo Gutiérrez Merino y Camilo Torres con la Teología de la Liberación; el trabajo de Paulo Freire con la Pedagogía del Oprimido; la influencia de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. A ello, se suman procesos políticos motivados por este “sentido de liberación” como fue la revolución cubana (1959); las ideas de la democracia socialista encabezada por Salvador Allende en Chile, la revolución socialista de Nicaragua (1979), la zapatista en el Sur de México (1994), la boliviana (2006) y la paraguaya (2008), los movimientos sociales internacionales como “los globalifóbicos”, “los indignados”, “yo soy 131”, etcétera. La descolonización también está en el marco del conocimiento, gestado en los pueblos campesinos e indígenas, haciendo respetar su saber y conocimiento del entorno. De tal manera, que la liberación no es un asunto trasnochado, setentero está presente a nivel mundial.

¹⁰⁸ Decimos *una* por es homogénea y homogeneizante, es *una* educación nacional, aunque exista una “supuesto” mandato constitucional del respeto al multiculturalismo y pluralismo nacional y, exista una política educativa indígena, bilingüe y pluricultural, para el caso de México.

¹⁰⁹ Ante este neocolonialismo educativo oficial, se interponen contradicciones que no son capaces de resolver la burocracia institucional educativa, como son las prácticas de la cultura popular que ante una educación laica, sigue practicando y llevando a cabo sus procesos culturales religiosos dentro y fuera de la escuela colonizadora. Así la educación formal mexicana, a pesar de su laicismo ha educado por casi 100 años en un mundo sociocultural religioso que acepta el positivismo o neopositivismo más ortodoxo, pero que se alimenta y bebe de la vida cotidiana que no tiene “nada que ver” con estos conocimientos occidentales hegemónicos. Por lo que resulta obvio, la escuela esta desligada del contexto. No está demás decir que todo el currículo no oculto, el evidente, el que se aplica todos los días en la vida escolar mexicana, esta en este proceso contradictorio. Lo que valdría preguntarse si esta situación puede considerarse como resistencia sociocultural, no consensuada ante la hegemonía occidental.

escamoteo de las verdaderas intenciones del curriculum oficial, hoy de calidad y competencia, a principios del siglo XIX, orden y progreso:

en el mito de que algunas burocracias guiadas por el conocimiento científico son eficientes y benevolente. Por doquiera, este mismo curriculum inculca en el alumno el mito de que la mayor producción proporcionará una vida mejor. Y por dondequiera crea el hábito –que se contradice a sí mismo- de consumo de servicios y de producción enajenante, la tolerancia ante la dependencia institucional, y el reconocimiento de los escalafones institucionales. (...), en otras palabras, las escuelas son fundamentalmente semejantes en todos los países, sean estos fascistas, democráticos o socialistas, grandes o pequeños, ricos o pobres. La identidad del sistema escolar nos obliga a reconocer la profunda identidad en todo el mundo, del mito, del modo de producción y del método del control social, pese a la gran variedad de las mitologías en las cuales encuentra expresión el mito. En vista de esta identidad, es ilusorio pretender que las escuelas son, en algún sentido profundo, unas variables dependientes. Esto significa que el esperar un cambio social o económico concebido convencionalmente, es también una ilusión (Ilich; 1986: 106)

La educación formal, entonces, es hoy un gran atractor de recursos que se pierden en una masa multiforme compuesta de docentes, alumnos, padres de familia, sistema educativo, un sindicato-partido político¹¹⁰ y una red compleja de necesidades productivistas (producción-distribución-intercambio-consumo) vinculadas a su propia red de virtudes y sistema de valores, que el propio discurso hegemónico absolutista posibilita lograr, mediante la paciente actitud neoliberal de *la ritualización del progreso*. Progreso, en el que entra todo lo moderno como es el propio modelo de desarrollo global del que “nadie debe de escapar”.

Por lo tanto, la periferia queda excluida por la propia educación oficial. De esta forma, podemos comprender, porque se sigue fomentando la lógica de la epistemología científica occidental (centro) y se dejó a un lado los saberes y conocimientos locales (periferia), lo que también permite comprender por qué se alejó tanto la educación formal del desarrollo humano.

¹¹⁰ Como es el caso mexicano del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que crea el Partido de Nueva Alianza. Que para el presente 2013, se constituye como fuerza política del orden centro-derecha, sin declinar y cuestionar los procesos homogeneizantes de la política económica internacional neoliberal, y utilizando este mismo ejercicio político partidista para encadenar los intereses propios laborales con los intereses de partido.

III. 2. El conocimiento local y saberes sometidos vs conocimiento individual solipsista

La crítica del pensamiento pragmático desarrollado por Dussel (2005), permite ubicarnos desde una posición geopolítica en el terreno epistemológico¹¹¹, porque no está en la búsqueda de legitimización teórica del conocimiento sometido por el inconsciente, el cual es asunto de la sociogenética y psicogenética (Elias, 1989). Está en el auto-reconocimiento que se gesta en *la praxis* que se desarrolla en la hegemonía y la praxis político-ética que se desarrolla contradictoriamente en la hegemonía. Es decir, la praxis no como acción solipsista de conocimiento, sino como praxis del auto-reconocimiento comunitario, generador del conocimiento colectivo.

La colonización establecida por la educación, las fuerzas del consumo y de la producción capitalista, gesta socialmente, la representación de la verdad por medio de los principios básicos y lógicos de la epistemología occidental de la certeza y del orden; por el contrario, la comunidad, la sociedad, el colectivo, se agrupa dentro de la hegemonía, bajo un contexto de incertidumbre y de caos. Por eso, en la praxis del conocimiento colectivo, se vislumbra una crítica al pensamiento pragmático solipsista, y de descolonización, que perfila no sólo una posición liberal mercantil del conocimiento, sino también enarbola un conocimiento fundado en el avance individual y, por tanto, en un conocimiento solipsista. Por el contrario, el pensamiento pragmático es concreto y colectivo, puesto que no responde a una necesidad individual, responde a cubrir la necesidad concreta colectiva. La praxis, como parte constituyente de las epistemologías locales se convierte en la contundente prueba colectiva de su eficacia y respuesta concreta al sistema de necesidades¹¹² de orden objetivo y subjetivo:

¹¹¹ Rigoberto Martínez Escárcega (2011: 139-176), hace un análisis interesante de las categorías de campo y terreno desde la perspectiva psicoanalítica para la renovación crítica del conocimiento, posibilitando desde esta crítica una epistemología rupturista ante la hegemonía del conocimiento occidental. “El terreno como objeto de estudio no es empíricamente observable, solo un acercamiento clínico lo convierte en un objeto epistemológicamente visible, en tanto que está gobernado por el inconsciente, por lo profundo, por las obsesiones psicopatológicas que constituyen al sujeto sujetado a su ilusión de libertad en el pesar” (p.144)(...) “El campo científico se define como espacio específico donde cobra forma una lucha entre los agentes que ocupan diferentes terrenos epistemológicos en torno a la imposición y/u oposición a los criterios de legitimidad científica. El campo es una lucha entre posiciones y, en tanto que lucha, es una relación social objetiva que cobra especificidad como objeto de estudio” (p.146)

¹¹² Esta noción es trabajada por el sociólogo y epistemólogo Hugo Zemelman Merino.

La crítica del pensamiento pragmático, es muy importante desde el punto de vista epistemológico. Porque el pragmatismo nos permite situarnos en una comunidad y no en sujeto solipsista, no desde la conciencia de un sujeto cognoscente, sino desde un sujeto en comunidad que habla y, lo dialógico, se hace constitutivo de la ciencia” (...) “En la epistemología (hegemónica) esto no se refleja.,: de que la comunidad sea el punto de partida donde el sujeto científico o pensador, o productor de conocimiento, parte de la comunidad, no como una conciencia solipsista, sino como una conciencia colectiva parte del hecho de que hay que hablar y es a partir de los consensos, en que se construye la ciencia, y los consensos son comunitarios. Entonces, ese tipo de epistemología pragmática no ha sido usado en el giro descolonizador, porque ahora es descolonizador de la periferia, de los pueblos oprimidos y el pueblo oprimido, pero desde su comunidad histórica hablando intersubjetivamente, llegando acuerdos como punto de partida para hacer ciencia. (Dussel, 2005)

La descolonización epistémica aludida plantea que el desarrollo del conocimiento desde la periferia no es un conocimiento “consigo mismo” y de su “experiencia científica” dialogada con sus homólogos científicos. Esta epistemología, episteme local, se desarrolla desde un sujeto-comunidad que dialoga “consigo mismo” y con “la comunidad”. Posición geopolítica en el campo epistemológico muy distinta a la epistemología del centro, ya que, el sujeto es la comunidad y lo dialógico del conocimiento y la comunicación del conocimiento, es en el consenso. Sin embargo, como expresa Dussel, pretende ser inteligible para otros, pero el centro no escucha, no comprende este conocimiento sometido, debido a la no-experiencia, de lo que es el “*vivir-sufrir*” desde la periferia del conocimiento, no obstante:

“pensar desde el sufrimiento de las ‘víctimas’ donde (...) lo importante no sería la experiencia compasiva del sufrimiento y el consiguiente empuje utópico para superarlo, sino ante todo y sobre todo, la posibilidad de ejercer el derecho a la diferencia frente a cualquier proyecto universalista (Beorlegui, 2006: 846).

Negar la autocrítica que realizan los intelectuales occidentales de su epistemología construida desde su contexto, significaría, sin duda, inmadurez, un radicalismo mudo o como diría Edgar Morín al referirse al pensamiento epistémico lógico-racional, una “inteligencia ciega”, incapaz de ver y escuchar, el otro y sus conocimientos. Michel Foucault, en la Genealogía del Racismo (1992), en su primera conferencia “Erudición y Saberes Sometidos”, nos deja en claro que su genealogía -la contrahistoria de occidente- conduce a “la lucha justamente contra los efectos de un discurso considerado científico” (Foucault, 1992:23).

Foucault, Identifica dos tipos de conocimientos “sometidos o sepultados”; el primero, los eruditos, aquellos “saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de conjuntos funcionales y sistemáticos”, dicho de otra forma “serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos. Jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido” (...) “un saber particular, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad y que sólo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que le circunda” (Foucault, 1992: 21-23).

Los ejemplos que plantea son los que se gestan en el psiquiátrico, es decir, el del enfermo, del enfermero, del “médico que tiene un saber paralelo y marginal respecto del saber de la medicina”. Este último ejemplo sugiere, un sin número de saberes sepultados y escamoteados, por el ejemplo, los saberes de los “profes”, que conocen y poseen conocimientos de erudición pedagógica y didáctica derivados de la experiencia docente y que son negados y sepultados tras cada cambio de política educativa sexenal. Los gestados por aquellos profesionistas marginales que desarrollan su actividad fuera del ámbito en el cual fueron formados, me refiero los abogados que se convierten en excelentes lingüistas, en músicos de cámara que se profesionalizan en la música popular, en enfermeros o pedagogas que trabajan en contextos de educación inicial, en hospitales con enfermedades terminales y que desarrollan destrezas y competencias gestadas en el praxis y en el dialogo cara-cara. El de los investigadores sociales, que recurren a procesos heurísticos para lograr explicaciones e interpretaciones de procesos sociales antes de conocer a detalle un problema sociocultural, y que por estar lejos de la actitud positiva del objeto estudiado, evitan comunicar dicho camino. Estos conocimientos de erudición, paralelos al conocimiento “formal y científico”, están aún sepultados.

El segundo saber sometido, son aquellas genealogías “precisamente anti-científicas” las que realmente salen de las rigurosidad epistemológica occidental, esos que son “discontinuos, descalificados, no legitimados, no jerarquizados, no ordenados en nombre de un conocimiento verdadero” (Foucault, op.cit. 23). Son los que ubicamos (que han estado ajenos, total o parcialmente del gran discurso de la ciencia), como conocimientos

tradicionales o saberes tradicionales indígenas o campesinos. Conocimientos que, Foucault no identifica, por estar muy ajeno a la “periferia”, que hoy estamos descolonizando, pero que estos saberes requieren de su genealogía, pues trata de la insurrección de estos saberes “y no tanto contra los contenidos, los métodos y los conceptos de una ciencia, sino contra los efectos de poder centralizadores dados a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra” (Foucault, op.cit.; 23). Que como lo mencionamos anteriormente, es la educación formal y sus instancias legitimadoras (la ciencia misma, discursos de modernidad y progreso, calidad y productividad, la burocracia, la tecnología, etc.) lo que someten, descalifican, disminuyen y sepultan dichos saberes.

III.3. Dimensiones interpretativas de la Pedagogía Sociocultural

*"es verdaderamente contemporáneo, aquel que
no coincide perfectamente con éste
Ni se adecua a sus pretensiones y es por ende,
en ese sentido, inactual;
pero, justamente por eso,
a partir de ese alejamiento y ese anacronismo,
es más capaz que los otros de
percibir y aprehender su tiempo" (...)
Todos los tiempos son,
para quien experimenta su contemporaneidad, oscuros.
Contemporáneo es quien sabe ver esa sombra,
quien está en condiciones de escribir
humedeciendo la pluma en la tiniebla del presente".
(Giorgio Agamben, 2009)*

En *Repensar el Multiculturalismo* de Kincheloe y Steinberg, se reconoce la importancia de otros autores como percusores del análisis multiculturalista como una perspectiva de la pedagogía para la liberación. Se mencionan veinte y seis autores, sólo uno es latinoamericano: Paulo Freire. Este filósofo y pedagogo brasileño desarrolló su práctica pedagógica principalmente fuera de la educación formal y de los ámbitos clásicos del aula y del ambiente educativo occidental, se concentró en el educación popular con adultos y desde contextos rurales campesinos de origen multiétnico y racial; desde ahí propuso su

pedagogía de la esperanza y de la liberación, en un momento histórico -años 60's y 70's- en que América Latina se gestan distintos procesos sociales, intelectuales y académicos que permiten el desarrollo de visiones críticas a los modelos económicos del centro a la periferia, como la filosofía de la liberación, la teoría de la dependencia, la metodología de *investigación acción-participativa*¹¹³, el *etnodesarrollo*¹¹⁴, la animación, promoción y gestión cultural¹¹⁵, que hoy aún resultan ejemplares y vigentes, mientras la opresión y las formas de colonizar se mantengan.

Aunque las aportaciones al análisis del multiculturalismo en la educación, son importantes para ser consideradas al interpretar su impacto e influencia en México y del resto del continente latinoamericano, habría que agregar, por ejemplo, que además de conocer “la idiosincrasia blanca” como “una fuerza cultural o norma por la cual se miden todas las demás culturas, sino también una postura que está por encima de la historia y la cultura” (Kincheloe y Steinberg, 1999: 56), está la dominación que dejó el colonialismo a través del criollismo -no blanco-, del mestizo, que se asume como representante innato de la multiculturalidad latinoamericana.

Es necesario reconocer esto porque gesta el neocolonialismo interno a diferentes sectores de la población, como sería hacia la diversidad de los pueblos originarios, la tercera raíz (negritud) y al mestizaje derivado de los dos anteriores. Por otra parte, de la historia colonial, en México, surgen actitudes “malinchistas”, es decir, una actitud preferencial hacia el blanco y el criollo, ocasionando relaciones racistas disfrazadas de pluralismo y multiculturalidad.

¹¹³ Aunque esta metodología tiene sus orígenes en países Africanos en América latina se posibilitó gracias al desarrollo teórico y práctico de Orlando Fals Borda y Boris Yopo (de Shuter, 1983).

¹¹⁴ Esta posibilidad fue gestada desde la antropología aplicada desarrollada en México, muy lejana de la perspectiva del multiculturalismo esencialista de izquierda que los norteamericanos identifican y desarrollaron. De los ejes metodológicos está la aplicación de diseño de metodología de investigación acción-participativa para el autodiagnóstico y la autogestión comunitaria, los conocimientos locales o etnocientíficos, y la recuperación de los elementos culturales.

¹¹⁵ Los aportes de estas líneas de acción cultural para la animación, fomento y desarrollo de la cultura local, municipal o regional, se desarrollaron con el trabajo comunitario y popular gestado desde la teoría-praxis del etnodesarrollo, que también se fueron multiplicado y adaptando, no sólo en contextos rurales con campesinos e indígenas, también con migrantes y culturas populares urbanas marginales. Posteriormente estas experiencias son llevadas a los ámbitos de educación formal, que para los investigadores educativos resulta una innovación. Entre los principales intelectuales de la animación, promoción y gestión cultural podemos citar a los argentinos Ezequiel Ander-Egg y Adolfo Colombes, a los mexicanos Leonel Duran Solis, José del Val, Lourdes Arizpe, José Antonio Macgregor, Luis Felipe Crespo Oviedo, Adrián Marchelli, entre otros.

Existe no un sólo nivel de opresión, hay otros más: el del blanco occidental al criollo-mestizo de clase alta, del criollo-mestizo al mestizo pobre, del criollo-mestizo a los pueblos indios, de los pueblos indios al género femenino étnico, de las clases sociales altas y medias de origen criollo-mestizo a las diferentes sexualidades, del criollo-mestizo clase mediera a los diferentes culturas urbanas o tribus urbanas gestadas de la marginación de los migrantes campesinos e indígenas del tránsito rural-urbano.

Por otra parte, la discriminación en México es evidente¹¹⁶. Las actitudes xenofóbicas, como las actitudes existentes hacia los “chilangos” originarios de la Ciudad de México o Distrito Federal, por parte de los estados norteros, de los “chilangos” a los migrantes campesinos e indígenas del Estado de México, Puebla, Hidalgo o Oaxaca, son señalados como “nacos”.

En México, se presentaron en el 2011 los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis, 2010), donde, entre otros, se identificaron el porcentaje de: “las personas que no estarían dispuestas a permitir que algunas de las siguientes minorías vivieran en su casa; las más discriminadas son las lesbianas con un 47%, luego los homosexuales 46% y posteriormente los enfermos de sida con 39%, los más aceptados son los discapacitados con cerca del 80%, luego otras personas de otra religiones diferentes a la católica con 64%.” (Álvarez, 2011)

Las actitudes homofóbicas, son identificadas en diversos niveles del lenguaje popular: putos, mayates, maricones, tortilleras, machorras, entre otros. Lo cual repercute en la discriminación en distintas áreas de la vida cotidiana como en la familia, trabajo, educación, salud. De acuerdo a la Enadis (2010): “los homosexuales perciben que el problema principal que enfrentan es la discriminación con un 53%.”

Las actitudes misóginas son alarmantes pues se resumen en el número feminicidos. Según datos de la Secretaria de Salud y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de la

¹¹⁶ Por ello en México, en abril del 2003, se aprueba la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. En el mes de junio del mismo año se crea por esta ley el Consejo Nacional para Prevenir La Discriminación (CONAPRED) el cual es un órgano de Estado para promover políticas y medidas tendientes a contribuir al desarrollo cultural y social y avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad, que es el primero de los derechos fundamentales en la Constitución Federal.

república mexicana, revela que el número de defunciones femeninas con presunción de homicidio entre 1985 y 2009 fue de 34 mil 176, de las cuales 7 mil ocurrieron entre 2005 y 2009” (Camacho; 2012). En este marco de misoginia, una de las discriminaciones más graves, “es la que se da en las personas que realizan trabajo doméstico, que declaran que el abuso, maltrato, humillación y discriminación es el principal problema que enfrentan, con un 19%.” (Álvarez, 2011)

El multiculturalismo teórico, en otro sentido, dejó aún lado la posibilidad de la interculturalidad, ya analizada en este documento, la que implica recuperar la noción de potencia-posibilidad de la interrelación, que al mismo tiempo se identifican la posibilidad transcultural, como lo menciona Luis Villoro.

Por lo anterior, más que una *pedagogía escolar* para el multiculturalismo teórico, es una *pedagogía de la y para la interculturalidad*. La cual, no sólo puede sustentarse de las aportaciones gestadas por la Teoría Crítica euronorteamericana, sino también del desarrollo de las nuevas aportaciones del *conocimiento crítico latinoamericano* que se gestan desde la psicología social crítica, la pedagogía de la liberación, la geografía crítica, la antropología aplicada, la sociología crítica, la historia social y cultural crítica, y que son múltiples, poco citados y conocidos.

Comúnmente *la pedagogía sociocultural* se relaciona con la educación social y la pedagogía social, y también se encuentra vinculada a la diversidad de los procesos sociales de las relaciones humanas y al desarrollo de las organizaciones, posibilitando el "desenvolvimiento de la organización social", donde se ha aplicado de manera renombrada y bajo un discurso distinto cercana a la antroposofía crítica: categoría sociológica del análisis de la convivencia con “los otros”. En términos psicosociales brasileños se considera como el análisis colectivo de las diversas posibilidades de relaciones interculturales:

Cómo nosotros podemos convivir socialmente, crear condiciones necesarias para la realización de cada individualidad y cómo de cada individualidad puede contribuir para la realización de la sociedad, la pedagogía social es una auxiliar para ver esta necesaria tarea a la luz de la antroposofía. Él ¿cómo trabajar en grupo?, ¿Cómo comportarse?, ¿Cómo convivir con quién no se escogió?, ¿Cómo colaborar con personas extrañas? Son

cuestiones que la pedagogía social trata de responder. En ese sentido sus respuestas entran en los campos de las empresas, de las instituciones, grupo e individuos (Morgesztern, 1998).

Por su parte, el argentino Ezequiel Ander-Egg (2009:89), considera a la educación social como parte de la pedagogía social y “comporta una serie de ámbitos de intervención, casi todos comunes al trabajo social”. Considerar lo planteado en el diccionario de ciencias de la educación (2000) explica como "redundante y tautológica, ya que toda educación, en el fondo y en la forma, es social" sin embargo, y coincidiendo con la interpretación "la educación social se mueve en el orden de la acción social y la pedagogía social en el de la teorización".

La pedagogía sociocultural aquí propuesta es cultural y social, desligada de aquella que ha sido secuestrada por la pedagogía escolar como dispositivo de la educación formal y del normalismo conservador. La pedagogía sociocultural analizada, está implicada con la búsqueda de la comprensión y de las practicas geohistóricas y geopedagógicas de la interculturalidad, de la complejidad ambiental y cultural, como base para explicar e interpretar los aprendizajes colectivos que se desarrollan y se han desarrollado en los asentamientos humanos multi e interculturales, donde la *praxis-corpus-animus-psiue* entran en juego de forma permanente y cotidiana y que dan sustento a la pedagogía sociocultural de los saberes y conocimientos tradicionales.

La pedagogía sociocultural, se concentra, entonces en la dimensión de la educación informal, pero es por medio de la educación no formal y formal, en que puede acercarse para aplicar y proponer propuestas de intervención y prevención social de múltiples procesos interculturales, ambientales o culturales, por ejemplo, en la planeación comunitaria del desarrollo ambiental y cultural donde los saberes provienen de prácticas sociales para "*saber ser, saber estar y saber dar uso*" (Gómez, 2000: 257, Mancera-Valencia, 2011) a la naturaleza y a los elementos culturales que los caracteriza.

El *conocimiento es ético*, en tanto que objetivamente se sostiene de las narraciones de los saberes y discursos del *ethos*, dimensión epistémica que la pedagogía sociocultural

recupera, interpreta y comprende de la filosofía intercultural. La *filosofía de la pedagogía socioculturales contemporánea en América Latina*, siempre ha sido congruente y contundente en las necesidades populares y colectivas¹¹⁷.

La pedagogía sociocultural de forma natural se comunica por la educación informal y no formal. Así, la pedagogía sociocultural no está envuelta en la epistemología clásica que le imprimen la psicología, el psicoanálisis, la psicopedagogía y la didáctica (todos fundamentos discursivos de la educación formal); está dialécticamente vinculada a las argumentaciones de la *praxis-corpus-animus-psyque* que dan sentidos a las esferas de los conocimientos transdisciplinarios de los saberes y conocimientos tradicionales. En otro momento (Mancera-Valencia, 2004: 45, 2012) he definido que la voluntad de conocimiento de la pedagogía sociocultural está dominada:

- a. Por sus intereses sociológicos o colectivos, que se manifiestan en su lógica-problemática del aprendizaje social, donde las *escalas* son de estructuras globales-deductivas-macrosociales;
- b. Por las dimensiones antropológicas, debido a los intereses y productos culturales que son a la vez identidad del complejo individual-colectivo, que se gestan en los procesos de escalas locales-inductivos-microsociales, *del ethos en su praxis-corpus-animus-psyque*, y;
- c. Porque sus características geográfico-históricas (lugar-tiempo: *geo-clio*) dan como posibilidad la irrupción de vías complejas del lugar (lo espacial, lo geográfico) contextualiza los intereses sociales-colectivos e individuales de la cultura y los saberes ecológicos: los *geonoos* y *geosophias*; permite la formación de conciencia que es histórica, de sujeto social (lo temporal, lo histórico); entretejiéndose diacrónica y sincrónicamente, en

¹¹⁷Véase las obras pedagógicas representativas de Vasconcelos “De Robinsón a Odiseo”; de Freire “Pedagogía del Oprimido”; de Ivan Illich “La sociedad desescolarizada”; de Anibal Ponce “Educación y lucha de clases”; de Darcy Ribeiro “La Universidad necesaria”; Adriana Puigros el “Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina”. Todas redundan sobre una pedagogía sociocultural donde hay *corpus* y tienen experiencias concretas de *praxis* de educación social.

múltiples formas de pedagogías socioculturales que dan significado a lo subjetivo y lo objetivo de los “diferentes recortes de la realidad y del presente” (Zemelman, 1992).

En contextos de complejidad, la pedagogía sociocultural no puede sólo participar en "la elaboración intencional de métodos generales o particulares de instrucción o de educación" (Santoni, 2001:23). Es opción, potencia-posibilidad, de constituirse en vía interpretativa de la construcción de saberes aprendidos y enseñados socioculturalmente mediante formas educativas informales, que surgen del complejo transdisciplinario y transcultural de la *praxis-corpus-animus-psyche*.

La pedagogía sociocultural se manifiesta en contextos de complejidad por la articulación que desarrollan los Conocimientos y Saberes Tradicionales, es decir, entre la *praxis-corpus-animus-psyche*. Sin el desmenuzamiento y disección meticulosa del capital cultural y del habitus, que posee un “*ethos*”, tampoco se podrá encontrar opciones, ni procesos de descolonización, de las complejas estrategias de reproducción. Es decir, *la pedagogía sociocultural* debe posibilitar encontrar y destacar “la necesidad de privilegiar una forma de razonamiento que no quede aprisionado de la ‘verdad’ de la teoría acumulada, sino que aprehenda su propia lógica de construcción” (Zemelman, 2006: 3).

La pedagogía sociocultural, no está ajena a las tradiciones de los estudios de los imaginarios, construcciones y las representaciones sociales (Castoriadis, 1999; Berger y Luckmann, 2001; Chartier, 1992, Moscovici, 1979), ya que la diversificación de las nociones de la subjetividad-objetividad de la *praxis-corpus-animus-psyche*, que hasta ahora hemos considerado como formas culturales, de significado y sentido que necesariamente *la pedagogía sociocultural* requiere analizar para comprender la educación informal. Así las formas interpretativas de la pedagogía sociocultural que hace de la realidad se presenta al individuo y a la sociedad “*tal cual es*”; es consecuencia y se entreteje con el imaginario y como representación en esa dimensión *espacio-temporal en el que vive y se desarrolla* – contexto- se vincula con las dimensiones individuales y colectivas. Se alimentan mutuamente; es una realidad interpretada por el hombre y su colectivo, para quien tiene el significado subjetivo de un mundo coherente, de un “*sí, vivir la vida*”.

De aquí la importancia de acercarse a los procesos de construcción social de la realidad¹¹⁸ y a su interrelación con la creación del imaginario y representación social, en donde la pedagogía sociocultural utiliza para interpretar las vías de aprendizaje y enseñanza social y cultural.

La pedagogía sociocultural, por estar disciplinariamente en los contextos de la educación informal, donde todo se enseña y se aprende de acuerdo a los parámetros de la *praxis-corporis-animus-psyche*, es decir, en un marco de *educar en cultura*¹¹⁹.

En las prácticas informales de la *educación en cultura* -impulsada por la fuerza de la pedagogía sociocultural- las interpretaciones, significados y sentidos (la relación efectiva entre los humanos *animus-psyche*), que otorgan a la naturaleza los seres humanos, los saberes construidos (en *praxis* y *corpus* social, histórica y cultural) se transfieren, se

¹¹⁸ El socioconstruccionismo o construccionismo social, tiene por los menos en los últimos 15 años un impacto profundo en las humanidades y en las ciencias sociales, dado su interés por dar una aplicación a las interpretaciones que surgen al analizar la realidad construida por las culturas, grupos y clases sociales, entre otros. Los componentes socioculturales psico-cognitivas que forman las representaciones son diversificadas en la historia y en la geografía en que se construyen. Los estudios desarrollados desde esta plataforma epistemológica hace gestar cuestionamientos entre representaciones, imaginarios, y al mismo tiempo de lo que es la *interpretación* de la “construcción de realidades”, lo cual puede interpelarse como una acción del capitalismo posindustrial donde el espectáculo, su espectáculo, forma parte de la modificación de la realidad objetiva. Gestando actitudes sin compromiso ético y, sí contemplativas, complacientes y desdenosas a los procesos de opresión, explotación y exclusión. El filósofo mexicano Adolfo Sánchez Vázquez afirma que “Interpretar no es transformar. Pero de lo que se trata –como dice Marx en su tesis XI- en de transformar; de ahí que la teoría tenga que ser arrancada de sus estado meramente teórico y, por las mediaciones adecuadas, tratar de realizarla” (Sánchez, 1980). Esta argumentación, pone en crisis a la teoría como interpretación y la dinamiza la *praxis* como una “acción/reflexión crítica y radical (...) (lo) que constituye un acto de transformación de la realidad posterior a su conocimiento” (Flores, 2014). Efectivamente para el caso de la teoría de las representaciones sociales genera conclusiones contemplativas y sin transformación de la realidad. Perspectiva que contrasta con los imaginarios sociales donde la perspectiva política e ideológica entra en juego y ponen en crisis cualquier posición contemplativa. En todo caso concuerdo con Luis Villoro: “Entre la adoración filistea de la ciencia, como única verdad y el oscuro entusiasmo por el conocimiento subjetivo, debe encontrar su camino, en cada caso; la prudencia”.

¹¹⁹ Esta noción, es elaborada por los argentinos Héctor Ariel y Ricardo Santillán (2003), en el marco del desarrollo y formación de promotores y gestores culturales. Afirman que “(...) nadie, educa en el vacío. Se educa desde y por el mantenimiento y proyección de determinadas formas de vida y tomando constantemente decisiones sobre como imbricar sistemáticamente elementos culturales (...) No hay educación sin cultura, simplemente porque esta es la matriz, el marco, el contenido y el fin de todo el proceso de formación humana., (...) es imposible no educar, (...) siempre estamos educando en cultura: enculturando”. No obstante, en México, “es común hablar de cultura desde educación, pero desde una posición de subordinación, en tanto que esta última, específicamente la educación formal u oficial, posee la arrogancia “innata” de poseer la herencia del conocimiento “del mundo” occidental, excluyendo a la cultura, ya que ésta es totalmente irracional y con múltiples tintes anti-laicos. Esta conceptualización proviene de una tradición emergida de principios del siglo XX y, que aún perdura, estima la premisa de considerar a la educación como instrumento de homogeneidad, y de colonización, como sucedió en la primera década del siglo XX en México: “educar es hacer que lo primitivo deje de serlo y el conglomerado difuso se transforme en Nación” (Monsivais, 2010:22), es decir, esa heterogeneidad evidente de culturas de carácter municipal o regional no podría ser otra cosa que un obstáculo, para un país que pretende instaurar el progreso, léase hoy, de calidad y con productividad, o bien, un Estado que desde el discurso de un multiculturalismo pluralista” (Mancera-Valencia, 2012b:41-42)

heredan de manera insoslayablemente, que en general responden a un sistema complejo de significados compartidos en *multi, inter y transplacidad* de objetos culturales (lenguajes, ideas, imaginarios, ecosistemas, objetos, rituales, mitos, construcciones éticas, estéticas y políticas, necesidades objetivas y subjetivas). Producto de esa misma construcción cultural, en diversidad e interculturalidad que provienen del *geo, ethos, noos y sophia*, se consolidan como un saber colectivo y socializado a través de una pedagogía sociocultural.

Educación en cultura, es *praxis-corpus-animus-psyche* de la pedagogía sociocultural de todos los *ethos*, es la construcción de la Modernidad desde y con la Tradición, ya que por oposición la Modernidad no deja ser Modernidad, en su propio y ridículo discurso, parte de alguna tradición que por más moderna haya sido, no tiene más remedio que convertirse en tradición. Por ello la posmodernidad ante, tal disparate, recurre a la Tradición que como vimos es fundamento de diversidad. Por eso no ha de sorprendernos la acción de invención¹²⁰ cuando esta ocurre y/o la recuperación de las tradiciones.

Es la cultura que mueve no hace estático ningún acto humano, por ello la interculturalidad es contemporánea. No resiste la estabilidad, cuestiona, como dice Giorgio Agamben "*no coincide perfectamente con éste ni se adecua a sus pretensiones*". La multiculturalidad queda reducida, intentara contener a la interculturalidad, pero ésta es inexorable e insoslayable para el análisis de la realidad desde la pedagogía sociocultural. La interculturalidad como *praxis-psyche*, se convierte en movimiento y conocimiento creativo, su represión es papel de la educación formal actual. Así *la pedagogía sociocultural* hace de la relación *corpus-animus*, una forma de resistencia subjetiva-objetiva, que resulta también movimiento, dinámica de la necesaria afirmación de "*sí, vivir la vida*".

En este marco y escala de análisis, la descolonización que tiene como potencia la pedagogía sociocultural reside en la simpleza, sencillez y tal vez hasta para los simplistas derivada del

¹²⁰Según los británicos Erik Hobsbawm y Terence Ranger "el término "tradición inventada" se usa en un sentido amplio, pero no impreciso. Incluye tanto las tradiciones realmente inventadas, construidas y formalmente instituidas, como aquellas que emergen de un modo difícil de investigar durante un periodo breve y mensurable, quizás durante unos pocos años, y se establecen con gran rapidez (...) la "tradición inventada" implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abiertamente o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible, normalmente intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado" (2002: 8-9).

"sentido común" desarrollada desde la *etnoepistemología* que es el Conocimiento y Saber Tradicional no sólo de pueblos campesinos e indígenas, sino también de otros "saberes sometidos" por la epistemología dominante occidental.

Así la descolonización las epistemologías locales está en su reconocimiento y recuperación *multi, inter* y de *transplividad* que llevan consigo hace miles de años. Es entonces un patrimonio cultural inmaterial que fundado en la pedagogía sociocultural se educa en cultura, pero también su trascendencia está en la amplitud jurídica de *los derechos culturales* donde la *etnoepistemología*, se convierte en un tema del *desarrollo humano* y de *derechos de autor y colectividad*.

El biopoder no es un proceso teórico que Michel Foucault identificó del mal occidental sobre la vida, hoy el desarrollo del capitalismo está motivado a especular con los avances de los estudios de la vida, principalmente a través de la biotecnología y la biofarmacéutica, el cual se basa en el robo y privatización de conocimientos indígenas y campesinos:

alrededor de siete mil de las medicinas más usadas en el mundo provienen de conocimientos botánicos y farmacéuticos de los pueblos indígenas, (además) los conocimientos tradicionales han contribuido al bienestar de la humanidad con numerosos productos farmacéuticos, industriales, agrícolas y alimenticios (...) sin embargo muchos laboratorios farmacéuticos no reconocen el origen de estos conocimientos, no comparten ganancias" con los generadores de estos conocimientos los pueblos indígenas. (Merson, Merson, 2000; Posey, 2000: citados en Bentancurt y Cruz, 2009: 34-35)

De igual forma los derechos de autoría colectiva o derechos colectivos que se crean en el marco de los que se constituye, *las epistemologías locales* o las *etnoepistemologías*, están aún en desarrollo. Las dificultades son múltiples ya que tienen implicado cambios jurídicos fundamentales en el desarrollo de los pueblos originales, como sería en la educación, territorio, desarrollo económico y político.

La transdisciplinariedad de la pedagogía sociocultural y las diversas escalas de conocimiento y de ideas que gesta, impide su aprehensión cognitiva. Las implicaciones que posee se horizontalizan y verticalizan de manera sorprendente ante la comprensión-explicación de la realidad. Es de suponer que su origen sea en el primer momento en que

los humanos intentaron enseñar algo y con ello, posibilitando el origen de la cultura o la conformación del *ethos*. Al respecto la antropóloga física mexicana Rosa Ojeda Martínez: afirma en las conclusiones de estudio en "la evolución de la cognición social en los humanos" que:

la imitación y el aprendizaje social son la condición necesaria para la existencia de cultura, ya que permiten la transmisión de conocimiento de un individuo a otro y entre generaciones, generando finalmente tradiciones comportamentales. Si bien es cierto que el *aprendizaje social* puede existir sin la necesidad de un lenguaje verbal; en el ser humano esta capacidad puede influir la velocidad del cambio cultural, la fidelidad y cantidad de información que puede ser transmitida. La importancia de la imitación para la evolución cognitiva humana es transcendental, seguramente paso por muchas etapas, evolucionando desde el aprendizaje por observación hasta llegar a la enseñanza mediada por el lenguaje. Si bien se ha defendido que en otras especies animales existe enseñanza, la enseñanza humana se distingue por uso de un lenguaje altamente especializado, con características recursivas, un lenguaje que puede hablar sobre el mismo lenguaje y el conocimiento, no sólo sobre las relaciones con los otros. Es verdad que no son necesarias las palabras para comunicar, pero cuando se trata de enseñar y aprender lo verbal y gestual se complementan para lograr una fidelidad que satisfaga las necesidades del maestro y el aprendiz (2012: 198-200).

III. 4. Complejo transdisciplinario y transcultural del mawuechi: agroecosistema forestal-pecuario rarámuri

Como un gran resumen explícito y "práctico" del análisis de las epistemologías locales-regionales y su descolonización a través de la pedagogía sociocultural exponemos a continuación el análisis transdisciplinario del mawuechi rarámuri.

El mawuechi, no tiene traducción al español. Es una palabra rarámuri que sí se analiza desde la visión mesoamericana, es la milpa. Pero como su práctica se desarrolló en aridoamérica-oasisamérica y en bosques templados secos, resulta un ejemplo singular agroecosistémico forestal (o silvícola) y pecuario, que representa complejidades pedagógicas socioculturales en *praxis-corpus-animus-psyque*, las cuales desdoblaremos bajo esta articulación. Asimismo, se hará la enunciación disciplinaria occidental del conocimiento que contiene: historia, economía, geografía, pedagogía, biología zoología, edafología, entre otras.

El mawuechi es una práctica cultural agrícola prehispánica en ecosistemas de bosques templados secos ubicados en la Sierra Madre Occidental. Es practicada por las cuatro etnias de la Sierra Tarahumara y campesinos mestizos que se han apropiado culturalmente.

Su desarrollo es derivado de múltiples conocimientos gestados desde hace 11 mil años, gestando una memoria biocultural¹²¹. En todo el septentrión de México, como en el resto del país, se vivieron momentos húmedos y fríos (finales del Pleistoceno 11,5000 a.C.) hasta periodos más secos y calientes (Holoceno temprano entre 6000- 4000 años a.C.) (Villegas, s/f) en los que se tuvieron que adecuar y modificar conocimientos y tecnologías para la obtención de alimentos y la sobrevivencia en estos territorios. Ejemplo de ello es el cambio tecnológico desarrollado para la cacería de megafauna (mamut y caballos) a pequeños roedores (conejos y liebres) (Chacón y Aguilar, 2015) o bien la domesticación del maíz y la calabaza, que para el norte de México, se sucedió entre los 3500 a.C a 1000 a.C.) (Hard y Roney: 1998:29-30) y del frijol entre 300 a.C. a 500 a.C.) (Braniff, 2000: 131).

Para la actividad agrícola se diseñaron estrategias de conservación de suelo y agua como son las “trincheras en cerros”, datados en 3500 a.C a 1700 años a.C. en las regiones del semidesierto chihuahuense de Janos, noroeste de Chihuahua (Hard y Roney: 1998:30) y en las zonas de montaña donde se ubican sistema de Casas Acantilado conocidas como Cuarenta Casas (municipio de Madera, Chih.) situadas a más de 2000 m.s.n.m, con material arqueológico datado entre 1060 d.C. a 1350 d.C (Guevara, 1986: 186-187). También se encuentran en sitios como el Valle de las Cuevas (Municipio de Madera, Chih.) con dataciones de 6000 a.C. al año 1 d.C. (Guevara y Philips, 1992: 208), ocupaciones entre 1500 a.C a 1 d.C. en la Barranca de Batopilas y Urique con muestras de maíz (Lister, 1958; Zingg: 1940). No obstante, el trabajo arqueológico en la Sierra Tarahumara aun es escaso, tanto para definir quienes lo ocuparon y cuando. Lo cierto es que los pueblos rarámuri al llegar a la Sierra, se encontraron con otros pueblos con los que se enfrentaron, se mezclaron o fueron exterminados al llegar la población europea. (González, 1982; León, 1992)

¹²¹ Es aquella que se ha desarrollado en una larga duración a través de múltiples experiencias y procesos cognitivos de las culturas del mundo en relación con los ecosistemas que habita, usa y nombra. Que iniciaron desde que los humanos hicieron su aparición en Planeta Tierra. En contraste con la ciencia occidental, posee 320 años de existencia. Véase Toledo y Barrera-Bassols, 2008.

La cultura regional de Casas Grandes-Paquimé, principal cultura prehispánica que ocupó en el norte de México entre los años 700 d.C. a 1450 d.C. (Braniff, 1997, 2004) se consolidó por culturas y pueblos sedentarios un sistema político-comercial fortalecido y también con sistemas complejos de irrigación.

El sistema cultural regional, Casas Grandes-Paquimé, tuvo una importante articulación comercial entre el septentrión mexicano y mesoamérica, especialmente por la producción, distribución, intercambio y consumo de la turquesa, cuyas minas principalmente se ubican en el suroeste de EUA. Las evidencias arqueológicas de este mineral en mesoamérica datan en el año 600 a.C., que posibilitaron múltiples caminos prehispánicos de norte a sur de la república (Weigand, 1997), de Ahumada a Paquimé desde el Arcaico Tardío entre 1200 a.C. a 200/900 d.C. (Cruz y Maxwell, 2015). El comercio, el caso de la turquesa¹²², es un medio de comunicar y dar a conocer la diversidad existente de recursos naturales y culturales de distintas regiones y culturas, así mismo de múltiples saberes y conocimientos. La turquesa en náhuatl, es xihuitl, y tiene implicado el significado de “año”, tiempo. Pero también “ramo”. Este vocablo que significan estas dos cosas: tomándose por “año”, quiere decir “tomar el año en la mano”, y, tomándose por ramo, dirá “tomar el ramo en la mano”. Lo que también simboliza el poder político, el poder sobre el tiempo y destino. La turquesa adornaban las diademas de la realeza tanto mayas como mexicas, convirtiéndose en una metáfora que representa el discurso de lo sagrado y la sabiduría. También en la turquesa estaba implicada el agua, la lluvia, tanto por su color, como su implicación teológica a Tláloc. “La turquesa aparece en todas las situaciones donde se conjuntan las explicaciones y el simbolismo del sistema ideológico mesoamericano” (Weigand, 1997, López, 1991) (*pedagogía sociocultural de económica política-simbólica: PSCE*).

Por su parte, los sistemas de irrigación provienen sin duda de la articulación de múltiples saberes y conocimientos etnohidrológicos, etnoedafológicos, etnometeorológicos, etnoagroalimentarios y etnobotánicos. En el saber y conocimiento prehispánico, no existía separación disciplinaria del saber y del conocimiento del mundo material e inmaterial. Por ello, dentro de los sistemas de irrigación se encuentran ligados a diferentes elementos del

¹²² La minería prehispánica nortea también aportó: malaquita, azurita, cobre nativo, crisacola, cuprita, neotita, jaspe, ágata, madera petrificada con incrustaciones de ágata, sílex, pedernal, sal, obsidiana.

ecosistema y, obviamente, a sistemas cosmogónicos y agroaliemetarios. Es decir, se desarrollaron tecnologías para el mejor uso y conservación de tierra y agua, así como nutrientes a través de características físicas en color, olor y textura de la tierra; conservación y mantenimiento de humedad en el suelo de manera superficial, profunda y prolongada, desarrollando sistemas de conservación y conducción de aguas pluviales y superficiales para la producción, la selección de semillas su conservación para la siembra y la cosecha suficiente para el pueblo, la comunidad y la familia, lo que en conjunto, proviene, para estas culturas del septentrión, de diferentes deidades que dan sentido a lo sagrado de la tierra, el agua y otros elementos del medio ambiente, procurando su retorno a través de rituales y la construcción de mitos que dan significado al totemismo y su entorno retorno. (Mancera-Valencia, 2015)

La irrigación en el norte de México fue diversa (Ver Cuadro 5) no se encuentran rastros de homogeneidad, debido a la diversidad ambiental y cultural de los ecosistemas regionales. La bibliografía consultada orienta (Braniff, 2000; Doolittle, 2004; Parlem, 2002;) que la gente prehispánica del norte no se dividía territorial y espacialmente, simplemente por cultivadores de "oasisamérica" y las poblaciones nómadas cazadoras-recolectoras de "aridoamérica", en realidad desarrollaron diferentes estrategias que combinaban tanto ambos procesos culturales-productivos y desarrollando innovadores esfuerzos de apropiación de los ecosistemas. Por tal razón, las prácticas de cultivo y de nomadismo (con cacería y recolección) podrían realizarse de manera regular y cotidiana, según las circunstancias ambientales de la presencia de sequias o abundancia pluvial.

Cuadro 5. Obras asociadas con sistemas prehispánicos de irrigación por canales en México.

Obras de Control Principal	Obras de Canal	Obras en el Campo
Corrientes encauzadas	Acueductos	Canales de parcelas
Diques	Canales Principales	Zanjas de drenaje
Vertedores de control	Canales de Distribución	Melgass

Presas de derivacion	Canales laterales	Bordos
Presas de almacenamiento	Compuertas principales	Bordos con reten
Vertedores de exedencia	Compuertas deslizantes	Surcos
Compuertas de exedencia		Terrazas

Fuente: (Doolittle, 2004: 33)

Se han identificado áreas de pequeña irrigación a través de canales de conducción como las desarrolladas en los márgenes del Río Grande por los pueblos de Ácoma y Zuñi, culturas prehispánicas que se formaron a partir de las migraciones Anazasi y Mogollón, los cuales empezaron sus traslados hacia lo que hoy es el territorio de Chihuahua “después del año 900 d.C. Alrededor de 1400 ya habían poblado densamente los valles de los ríos Grande y su conjunción con el río Conchos” (Doolittle, 2004:110). De igual manera se realizaron ocupaciones en las cuencas del Conchos y del Florido así como en las juntas de los ríos tributarios. La arqueología identifica fechamientos entre el año 1100 d.C. al 1440 d.C. (Kelly, 1992: 135-136).

En suma entre los sistemas de irrigación prehispánica identificados en Chihuahua se encuentran (Mancera-Valencia, 2015), el Sistema Regional Casas Grandes-Paquimé y aquellos que están ubicados a lo largo del Río Conchos y sus tributarios.

En el Sistema Regional Casas Grandes-Paquimé, se identifican:

- a) Sistema de trincheras, terrazas y bordos; es el caso de cerro de trincheras en Janos y en la zona montañosa de Cuarenta Casas (Sirupa, Huápoca y Cañón del Embudo) y en el sistema de barrancas de la Sierra Tarahumara. (Di Peso, et. al, 1974; Gamboa y Mancera-Valencia, 2008; Braniff, 2000; Guevara; 1986)
- b) Sistemas de irrigación, a través de canales de gran longitud y conducción de agua fluvial, de manantiales y de agua superficial de origen pluvial, practicados en la región de Paquime. (Di Peso, et. al, 1974; Braniff, 2000; Doolittle, 2004)

- c) Sistemas de manejo de exedentes hídricos (vertederos y compuertas) en la Ciudad de Paquime. (Braniff, 2000)
- d) Sistemas de vertederos de control de aguas torrenciales fluviales o pluviales. (Braniff, 2000; Doolittle, 2004)
- e) Sistemas de abasto de agua domestica a través de canales cubiertos y sistema de acequias. (Braniff, 2000; Doolittle, 2004)
- f) Sistemas de decantación, aljibe y pozos (Braniff, 2002)

En la cuenca del río Conchos y en la conjunción de ríos se practicaron muy probablemente la agricultura y el pequeño riego, así como cacería y recolección, ya que son áreas con ecotonos donde se multiplica la diversidad biológica y, por tanto, alimentaria, entre ellas están las:

- a) Áreas de pequeña irrigación a través de canales de conducción como las desarrolladas en los márgenes del Río Grande por los pueblos de Acoma y Zuñi. (Doolittle, 2004), de igual manera en:
- b) La junta de los ríos Bravo y Conchos. (Doolittle, 2004)
- c) La junta de los ríos Chuvistar, Sacramento y Conchos.
- d) La de los ríos Florido y Conchos
- e) La junta de los ríos San Pedro y Conchos

En la cuenca del río Florido:

- a) En la Junta de los ríos Primero y Florido
- b) En la Junta de los ríos Santa Bárbara-Bartolomé y el Florido.
- c) Sitio arqueológico de Peñoles; Mpio. Coronado. El sitio presenta un batolito aflorado y muy erosionado de rocas graníticas, que desarrolla un espacio de acumulación y "cosecha de agua" en periodos de lluvia, gestando un espacio de refugio para los pueblos Tobosos. (Reyes y Guevara, 2008)

Los rarámuri, en el Desierto y Semidesierto Chihuahuense, desarrollaron sus actividades agrícolas y de asentamientos, hasta el siglo XVIII y XIX, en paisajes con humedales en

áreas de planicies, lomeríos llanuras y bolsones: en el que se identifican sistemas lacustres efímeros, manantiales, aguas termales, llanuras de inundación fluvial. En el que se desarrolla vegetación halófila, zacates y plantas especializadas en esos ambientes. En detalle en los siguientes paisajes (Mancera-Valencia, Romero, Rey: 2015) (Pedagogía sociocultural de concatenación de saberes y conocimientos)

1. Ríos/arroyos permanentes; incluye cascadas, como el Río Conchos
2. Ríos/arroyos estacionales/intermitentes/irregulares. Que se ubican en todo el estado.
3. Lagos permanentes de agua dulce (de más de 8ha); incluye meandros o brazos muertos de río. Ubicados en los ríos Conchos y Bravo.
4. Lagos estacionales/intermitentes de agua dulce (de más de 8ha); incluye lagos en llanuras de inundación. Como ejemplo, la Laguna de Mexicanos, Laguna de Bustillos, Laguna de Bavícora. (Cuencas cerradas)
5. Lagos permanentes salinos/salobres/alcalinos. Como son la Laguna de Jaco, Ojo Laguna. (Cuencas cerradas) Los cuales entran dentro de los caracterizados como pantanos / esteros / charcas estacionales / intermitentes salinos / salobres / alcalinos.
6. Lagos y zonas inundadas estacionales/intermitentes salinos/salobres/alcalinos. Entre ellos los llamados Bolsones, Laguna de Patos, Bolsón de Mapimí.
7. Pantanos / charcas estacionales / intermitentes de agua dulce sobre suelos inorgánicos; incluye depresiones inundadas (lagunas de carga y recarga), "potholes", praderas inundadas estacionalmente, pantanos de ciperáceas. En la Sierra Tarahumara ubicados en bosques templados y son señalados localmente Ciénegas.
8. Turberas no arboladas; incluye turberas arbustivas o abiertas ("bog"), turberas de gramíneas o carrizo ("fen"), bofedales, turberas bajas. En meandros del Río Conchos y distintas llanuras aluviales.
9. Turberas arboladas; bosques inundados turbosos. Bosques de Galería del río Chuviscar y Sacramento, ríos Casa Grandes y ríos Verde, río San Pedro, río Casas Grandes, entre otros.
10. Manantiales de agua dulce, oasis. Chorreras en Aldama, ojo de Talamantes en Allende, el Carrizal (hoy seco) en el Mpio. de Ahumada.
11. Humedales geotérmicos. De Ojinaga a Jiménez.

12. Sistemas kársticos y otros sistemas hídricos subterráneos, continentales. Dolinas en Jiménez, Grutas en Coyáme y de la Ciudad de Chihuahua.

13. Llanuras de inundación, es un término utilizado para describir humedales, generalmente de gran extensión, que pueden incluir uno o más tipos de humedales, entre los que se pueden encontrar los indicados en los números 6, 7, 8, 10, y otros (vegas/praderas, sabana, bosques inundados estacionalmente, etc.). Cuenca del Río Conchos, Papigochi, Bravo, Florido, Chuviscar, entre otros, y, finalmente en:

14. Bosques de galería desarrollados en áreas ribereñas y de escurrimientos superficiales de sierras, cañones, lomeríos, planicies y valles intermontanos que existen en el desierto y semidesierto chihuahuense.

Por lo anterior podemos comprender que cuando los rarámuri empiezan a migrar a las cumbres de la Sierra Tarahumara, debido al despojo de sus espacios (los humedales del desierto y semidesierto ubicados nichos rocosos, acantilados con cuevas y llanuras aluviales, las riberas y juntas de los ríos), los rarámuri llevaban consigo ya múltiples conocimientos y saberes que se gestaron en este entorno ambiental. Posiblemente su acercamiento a los ecosistemas de los bosques templados así como de las barrancas que se ubican en la tarahumara ya era conocido.

En las prácticas de irrigación y conservación de suelos y agua por pueblos originarios, que se ha identificado en trabajo de campo, hay evidencias que pueden considerarse como etnoarqueológicas, ya que, se establecen correlaciones con elementos de la cultura material de orden arqueológico y el conocimiento oral y material de culturas o etnias vivas. Por ello, se considera que las siguientes evidencias muestran una herencia de saberes y conocimientos tradicionales, gestados hace miles de años y que aún se ponen en práctica y aprueba en diferentes sistemas de irrigación y de conservación de suelo y agua, entre ellos están (Mancera-Valencia, 2015: Gamboa y Mancera-Valencia, 2008) :

a) La construcción de diques para conservación de suelo y humedad, practicado aún en la actualidad en comunidades indígenas rarámuri y wuarojía de la vertiente oeste de la Sierra Tarahumara (Guazapares, Chinipas, Moris, Urique, Batopilas), donde las

pendientes y la deforestación incrementa los procesos erosivos, ocasionando la formación de cárcavas. Ante eso, se crean diques de 3 a 5 metros de alto y de 3 a 6 de largo y 1 metro de ancho con material rocoso local.

b) Desarrollo de *witabichi*, estrategia de irrigación practicada por los tarámuri en las llanuras de inundación en valles intermontanos de la Sierra Tarahumara. Consiste que en las aguas broncas derivadas de lluvias de temporada (julio-agosto-septiembre) inundan áreas que previamente están protegidas con bardas de roca las cuales detienen aluvión y limos acarrados por la corriente fluvial, cuando baja el nivel los materiales sedimentados son aprovechados para cultivo de huertos o bien de maíz y calabaza.

c) El sistema de trincheras, terrazas y bordos, en áreas con pendientes y prácticas del sistema agroecológico del mawuechi, el cual se desarrolla en bosque templado con bosques de encinos o encino-pino para la producción de frijol, maíz y calabaza, cacería de venado y ardillones. Los bosques de encinos se autoregeneran dejando el "troncón". Son áreas de abundancia de humus derivado de la hoja de encino, por lo que son fértiles para la producción agrícola y forestal.

d) El sistema de cosecha de agua pluvial a través de "canoas" en techos. Son grandes vigas de pináceas labradas con hacha y dejando un canal evidente que permite la conducción y captura del agua pluvial derivándola a huertos o campos de cultivo pendiente abajo.

e) El sistema de acueductos elaborados con troncos de pináceas o álamos derivados de manantiales en el sistema de barrancas de la Sierra Tarahumara.

Así la práctica del mawuechi, aunque está identificada como proceso agroecosistémico que se gesta en la Sierra Tarahumara, no posee desconexión con otros ecosistemas. De esta manera se ha identificado que los saberes y conocimientos tarámuri que se realizan en *praxis-corpus* en el mawuechi tienen implicado los siguientes paisajes culturales¹²³ (*pedagogía sociocultural de epistemologías locales-regionales: PSCEL-R*):

¹²³ Los paisajes culturales se constituyen como obra creativa de la concatenación entre la naturaleza y lo humano ilustran el dinamismo de las culturas y sus sociedades a través de la geohistoria, bajo la influencia de las presiones y/o desventajas presentadas por su medio ambiente y las fuerzas socioeconómicas sucesivas, las que pueden ser, en ambas, internas o externas. Por otra parte dichos paisajes culturales pueden ser evaluados por su valor universal excepcional y de su representatividad en términos de región geocultural claramente definida y de su capacidad para ilustrar los elementos culturales esenciales y distintos de una región (Mancera-Valencia, 2009a). De manera regional, los paisajes culturales de Chihuahua presentan articulaciones y concatenaciones socioculturales donde confluyen necesidades objetivas y subjetivas,

En la Sierra Madre Occidental en la porción chihuahuense identificada como Sierra Tarahumara, los rarámuri desarrollan la *praxis-corporis* (Mancera-Valencia, 2009c) en:

1. Sistemas montañosos y valles con bosques templados de coníferas con prácticas de subsistencias agroecológica, pecuaria y pesquera (en altitudes superiores a los 2,500 msnm.)
2. Mesas y valles altos intermontanos, presentando ciénagas y lagos, con bosques mixtos donde se realizan actividades de subsistencia agroecológica, pecuaria y pesquera y explotación forestal (entre los 2,500 y 2,000 msnm.)
3. Serranías, cañones y valles intermontanos con bosques caducifólios, mixtos, pastizales para la cría de ganado y actividades agrícolas y pesqueras de subsistencia (de 2,000 a los 1,500 msnm).
4. Barrancos, cañones y valles bajos con bosques de galería, mixtos, matorrales espinosos. Este subsistema sólo se localiza en la parte oriental (sotavento) de la sierra (entre los 1,500 y los 400 msnm).
5. Barrancos, cañones y valles angostos con matorrales espinosos y selva baja caducifolia este subsistema se localiza solo en la parte occidental (barlovento) de la sierra (entre los 1,500 y los 400 msnm)
6. Bosques de galería desarrollados en áreas ribereñas y de escurrimientos superficiales de sierras, cañones y valles intermontanos que existen en la Sierra Tarahumara. (entre los 2,500 y los 400 msnm)
7. Cerros y pies de monte del desierto y semidesierto chihuahuense para la recolección de xerofitas y prácticas rituales. (1,000 a los 1,800 msnm)

La magnitud de la *geonoos* de las epistemologías locales-regionales agroecosistemicas forestales-pecuarias, como el mawuechi no es de ninguna manera un acto fortuito y dependiente del azar ecosistémico y cultural. El mawuechi “original” y tradicionalmente se

manifestando la dinámica geohistórica, *geantropologica*, *geopedagógica* y *geoeconómica* de los pobladores. De tal forma, los paisajes culturales son influidos e influyen en otros paisajes. Se transforman y actualizan, dejando rastros, relictos en la superficie, gestando un conglomerado de geohistoria y cultura de manera objetiva-subjetiva. En suma, hay una gestación de saberes y conocimientos específicos, debido al proceso de apropiación de los ecosistemas y la satisfacción del sistema de necesidades objetivas- subjetivas de las sociedades que se han apropiado del entorno. Por lo que hay una gestación de epistemologías locales o regionales, y con ello, la necesaria geopedagogía para la transmisión de conocimientos que permitan la permanencia, ajuste de los saberes y conocimientos adquiridos. (Mancera-Valencia, 2015)

realiza en bosques templados secos con predominancia de bosques de encino-pino, por lo que es una práctica agroforestal.

No obstante, hoy hasta las poblaciones mestizas pobres que se asientan en ranchos¹²⁴ y ejidos donde hay población rarámuri, han adoptado este nombre y esta práctica para definir su actividad agrícola, desarrollándose no sólo en el entorno de la montaña, sino también en zonas ecológicas de transición y en las barrancas, donde la vegetación dominante es de selva baja caducifolia, lugares donde aún existe el mawuechi, sin que este dentro del entorno ecosistémico de montaña.

Así la noción de mawuechi está generalizada, variando su enunciación por las diferencias dialectales del rarámuri, así como también es usado por o'bas, y wuarijó. Existe el *wasá* o parcela practicada en llanuras de inundación de escurrimientos de ríos secundarios, las cuales se ponen a prueba *la praxis-corpus* de lo aprendido en los desiertos y semidesiertos. (*Pedagogía sociocultural en intercambio de saberes y conocimientos interculturales*)

El mawuechi, es desde el ámbito agroforestal una *praxis-corpus* de largo plazo, debido a que en el proceso de “roza-tumba-quema” que se realiza posee un ciclo de 10 años. La práctica agrícola se realiza en esta área de transición de encino y encino-pino, porque existe una gran cantidad de humus, provocado por la hoja del encino. Los pinos son “tumbados” al igual que los encinos, pero estos últimos tienen, a diferencia de las pináceas una regeneración troncal. Así que al término de uso de suelo de 5 años este se deja descansar de dos a tres años más, lo que permite la regeneración del encino y con ello la fertilidad del suelo.

Los pinos tienen un uso múltiple, desde “canoas” (vigas que se usan para techumbre, que se le realiza un canal central para que con pendiente capture agua pluvial y esa sea dirigida a

¹²⁴Usamos esta noción en lugar de comunidad porque esta última tiene referentes interpretativos de orden antropológico o sociológico para identificar asentamientos humanos agrupados en pueblos o comunidades característicos de Mesoamérica. En otros trabajos (Mancera-Valencia, 1999, 2000, 2009c., 2012*) hemos comentado que la noción de comunidad no responde a lo que sucede en las poblaciones rarámuri. Estos presentan una dispersión espacial de varios kilómetros, por lo que no hay un asentamiento concentrado de población tal como lo esperaban la colonia y el virreinato español y hoy las instituciones públicas del gobierno federal o estatal. Los ranchos se componen de dos a tres familias nucleares que comparten el trabajo rural, los recursos naturales existente como es el caso del agua.

parcelas, hortalizas o bien para cosechar agua), hasta diversas herramientas y utensilios domésticos. Encino y pinos son cortados de acuerdo al conocimiento múltiple de la luna (es decir, el uso fuerza gravitatoria lunar). Entre la transición entre la “luna maciza o luna caída o madura” (luna llena y menguante), se realiza el corte de troncos para que tengan una resistencia ante plagas y no se apolille de más de 10 años. Esto se realiza con otro tipo de plantas que tienen un uso maderable. (*Pedagogía sociocultural transdisciplinaria etnoedafología, etnoastronomía, etnobotánica y uso y manejo sustentable de los recursos*)

Los periodos de siembra y cosecha son de temporal. Así que toda planta cortada y recolectada, antes, después y durante, este proceso, posee uso y manejo diversificado. Ya Campbell Pennington (1996), Robert Bye, (1976 a-b , 1982, 1981 a-b, 1995), Francisco Cardenal (1993), Mancera-Valencia (1991,1994) entre otros, han realizado estudios diversos que exponen que hay más de 300 plantas apropiadas socioculturalmente y del mundo zoológico más de 200 Lumholtz (1990), Bennet y Zing (1986), López (2002), Argueta , et. al. (2012, 2003), desde mamíferos, aves e insectos. (*Pedagogía sociocultural de la biodiversidad*).

Cuando está limpio el terreno de rocas, hierbas, retirado los pinos y dejado los “troncones” de encinos para que vuelvan a crecer, se trabaja con el arado (*araro*), haciendo surcos y sembrando posteriormente con la *wika* o coa y al “boleo” las semillas. A tres años de uso es necesario nutrir el suelo con “*enbono*” lo cual se desarrolla con “*buñigas*” de chivas (*chivá*), las cuales son encerradas en un corral, este tiene la particularidad de que es rotable, es decir, los troncos de pino están ensamblados de tal manera que el “cuadro del corral” puede ser trasladado de manera continua, así en el área, se deja una tabla de ajedrez donde se nota espacios con "*enbono*" y otros sin él. Al tener 10 cm de capa de este "*enbono*", hay una continuidad de uso de seis a cinco años (ver Imagen 6).

De esta manera la sustentabilidad de usos del suelo forestal se define por el uso del conocimiento lunar, para cortar los troncos con que se elabora el “corral rotatorio”, diseño del corral rotatorio, con fines de fertilización del suelo con elementos orgánicos. (*Pedagogía sociocultural de la sustentabilidad ambiental*)

Imagen 7. Mawuechi.
Bosques de Encino-Pino
de la Sierra Tarahumara.
Fuente: David Curiel.
(Los textos son de F.J.M-V)



Entonces, quien posee ganado tiene la posibilidad de otorgar ayuda a los vecinos y familiares, no precisamente por la implicación proteínica de la carne, sino en la aportación del “*enbono* al *mawuechi*”. De esta forma el prestigio se otorga por la cantidad de ganado y por la posibilidad de apoyar a la comunidad en el sentido de la productividad agrícola y pecuaria.

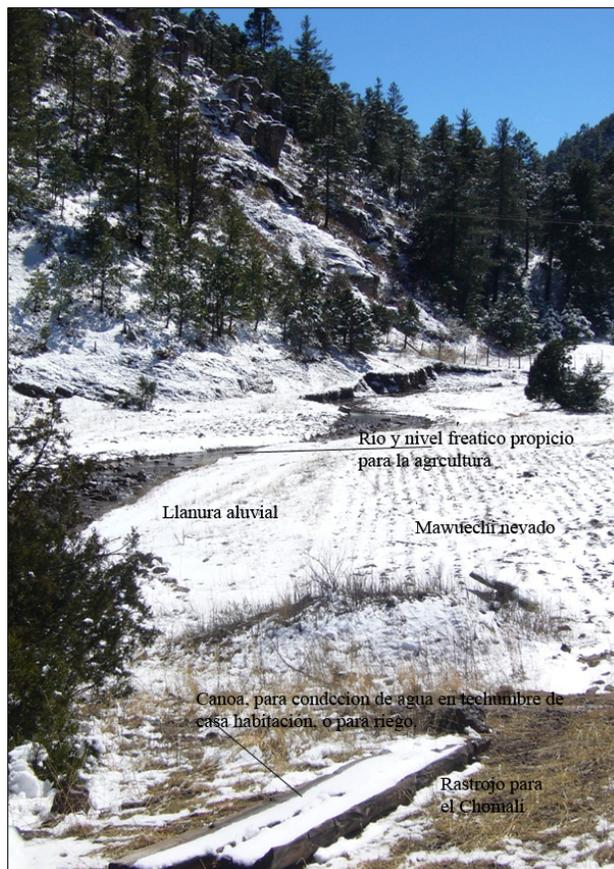
Las “*shivá*”, son quizás las más populares en el mundo familiar rarámuri. Tienen una capacidad de sobrevivencia extraordinaria, por su tipo de pesuña y sistema digestivo, puede alimentarse de cualquier vegetal ubicado en barranca o montaña, sin embargo, son poco tolerantes al frío al igual que el humano. Por ello, la familiaridad existente entre el rarámuri y las “*shivá*”; en el invierno las rancherías localizadas en la montaña y que tienen cercanas las barrancas migran a las cuevas ubicadas en los acantilados, así durante el invierno nevado, se obtienen las crías de las chivas y se vive con temperaturas más cálidas. (Mancera-Valencia, 2013). (*Pedagogía sociocultural del cambio permanente y económico*)

En primavera suben a la montaña con un nuevo hato de ganado, donde las temperaturas son más templadas. También el poseer ganado caprino es signo de prestigio social, tanto por el “*enbono*” que aporta, como por la posibilidad de intercambio que tiene, pues su compra-venta en el mercado “*chabochi*” o mestizo, para la obtención de maíz o frijol en época de sequías o abundancia pluvial, resulta muy importante. (*Pedagogía sociocultural de resistencia*)

Desde el orden, *corpus-praxis*, el mawuechi es el que provee de alimentos (maíz (*sunú*), frijol (*muniki*) calabaza (*ba'shi obajshí*) y chiles (*chiltepín caporame*, *chiltepín rurumesi osíbire*) y plantas medicinales, además de una gran diversidad de fuentes de proteína de mamíferos (roedores) y aves silvestres (grullas, guajolotes, entre otras).

Todo rarámuri sabe que el venado (*chomalí*) es considerado plaga cuando hay mucho frijol. Así que en invierno se dejan plántulas, ejotes y frijoles en el terreno para ser la carnada para la cacería de *chomali*. Este solo puede lograrse cuando los cazadores traen como amuleto una planta xerofita (*echinocerus, spp.*) traída de los cerros del semidesierto chihuahuense. La planta se envuelve en un paliacate y se amarra a la cintura. (*Pedagogía sociocultural transdisciplinaria y de articulación local-regional*). (Ver Imagen 8).

Imagen 8. Mawuechi Nevado en la Sierra Tarahumara. Área de cultivo cercana a escurrimiento y perteneciente llanura aluvial. Canoa para conducción de agua pluvial en techumbre de casa habitación o trojes o para la agricultura. Fuente: FJ.M-V. Sierra Tarahumara. 2015.



A todo acto de trabajo agrícola, pecuario o forestal hay un agradecimiento a la proveeduría de la naturaleza. Es racional hacer el agradecimiento así como su práctica en colectivo. Para los rarámuri el maíz es fuente y producto de vida y origen, respectivamente. Del maíz se produce el *batarí* o *teswino*, el cual es una bebida elaborada de fermento de maíz. El cual es elaborado y ofrecido a miembros de la ranchería de cada ciclo agroforestal. Y asimismo, se realiza el *omana oomara*, o la curación de la tierra, la cual no es sólo lo concreto llamado suelo, sino está *onoruame* (Dios), los mawuechis, las trojes o trochiles, animales de la granja, y vecinos que participa en las faenas del rancho. La curación no incluyendo la fertilización del suelo y la llegada de la lluvia y la nieve, sino también de la alegría.

La posible pérdida de la fuerza vital (*animus*) de la gente del rancho, de la alegría (elemento del *psique*) es algo que se tiene que evitar (prevención sobre lo objetivo). Así la realización de la fiesta, *yúmare* o *tutugurí*, es parte del *corpus-praxis*, del mawuechi, estando en una permanente reconciliación y renovación, ya que se realiza tres veces al año (*Pedagogía sociocultural de la resiliencia*).

El *yumare* se constituye como el ritual más significativo, y donde el “*tonaré*” y el “*teswino*” se convierten en el platillo principal. De esta forma el ritual del *yúmare*, es un complejo cultural que integra múltiples dimensiones objetivas y subjetivas, en tanto que sirve para reconocer colectivamente la existencia del caos y de la incertidumbre y, al mismo tiempo, la posibilidad de la esperanza, la posibilidad de que el alimento esté presente en cualquiera de sus extremos: entre la carne y el maíz. También la incertidumbre de la abundancia o ausencia de los elementos del clima (precipitación, temperatura, insolación, nieve, etc), del cual se sustenta el alimento, en ambos procesos se constituyen en el eterno retorno de las incertidumbres. Según el antropólogo Clifford Geertz hay dos elementos fundamentales generales de los rituales: primero, el *ethos*, que reúne los aspectos morales, el tono, la calidad de vida, estilo moral y estético de un pueblo, que se refleja en un sistema complejo de símbolos y, segundo, la cosmovisión o visión del mundo por el otro, que recoge sus aspectos cognitivos y existenciales. Así la desaparición del *yúmare* como practica ritual, resulta catastrófica. (*Pedagogía sociocultural de la incertidumbre*)

El yúmارة es una práctica ritual prehispánica, donde la carne de res sustituyó la que se encontraba en el ecosistema: carne de venado, de “ardillón” o de pescado. Hoy la carne de res, es el principal ingrediente, o bien se sustituye por una o dos chivas o “Shivá”, o “bowaka” o borregos. Socialmente, el “boishi” y el ganado, en general, tiene implicaciones de prestigio; quien posee en cantidad, tiene la posibilidad de contar con mejores suelos, pues la buñiga o “enbono” permite restaurar bioquímicamente los suelos agrícolas de la Sierra Tarahumara.

En el yúmارة, no sólo hay bebida ritual (*batarí*), también hay *matachines* o *rutuguri*, baile realizado por *awimi* (danzantes hombres y danzantes mujeres), dirigidos por *monarcos* que dirigen el baile y los *chapeyones* responsables del baile. Son acompañados por los músicos (guitarra y violín) y acompañado por el canto del *wikaráame*.

Dos son los momentos importantes al inicio de la siembra o en cosecha. En el primero el *owiruame* (medico tradicional) acompañado con siete personas recorren el o los mawuechis con trochiles y casas, poniendo cruces de madera y rociando con ramas de pino diferentes medicinas que curan la tierra: *sopichi wi'tara* (excremento de murciélago) en agua, *mesagore* en agua, *sugui*, *o'ónui* cocido, tásate cocido, sangre de chiva o de res y caldo de *tonarí*(es elaborado con trozos de carne de chivo o de res, sal, cebolla y si hay ajo y jitomate se le agrega. Antes se hacía con venado). O bien, *sitá* en agua (piedra roja de donde se obtiene un pigmento rojo), *chilpinquin* molido en agua, raíz de *chuchupate* cocido. En la cosecha se hace un altar con tres cruces donde se ponen ofrendas de los primeros alimentos. Se ofrece primero a *onoruame* y luego a la gente del rancho o a los miembros del pueblo. El tiempo intermedio entre siembra y cosecha, se realiza para la petición de lluvias o nevadas, algunas veces se solicita como apoyo al templo de misión jesuita el sacar a San Isidro para colocarlo o pasearlo por lo mawuechis para que sienta el calor y lo seco del entorno. (*Pedagogía sociocultural de la praxis-corpus-animus-psiue*).

Finalmente la pedagogía sociocultural como prácticas de descolonización de las epistemologías locales-regionales aquí discutidas, se hereda como patrimonio inmaterial y, por tanto, de propiedad intelectual colectiva.

Las epistemologías locales- regionales se gestan hace más de 11 mil años, en el septentrión mexicano, los cuales se han transformado conforme se fue gestado el desierto y semidesierto chihuahuense y, asimismo, transformándose los ecosistemas y desarrollándose el nomadismo, semi-nomadismo y el sedentarismo, con ello la gestación de las actividades económicas productivas primarias las cuales se siguen practicando.

Los saberes y conocimientos tradicionales por sí mismos realizan una descolonización:

- a) al seguirse practicando,
- b) desarrollándose de manera milenaria, distinto al científico que se gestó en el siglo XIX.
- c) practicándose en todo el mundo no occidental.
- d) transmitiéndose y heredándose mediante un proceso de oralidad y la articulación compleja y pedagógica sociocultural del *corpus-praxis-animus-psyche*.
- e) articulando la tradición con la modernidad, de esta manera renovándose y recuperando diversos elementos culturales.
- f) mientras hay discursos filosóficos de descolonización (Mignólo y Sousa) hay *praxis-corpus-animus-psyche* que acometen batallas cotidianas de descolonización. La descolonización no es sólo un discurso de esperanza, es una acción cotidiana, que se realiza y se pone a prueba ante el mundo de la educación escolarizada. La descolonización tiene tácticas de complejidad y de transdisciplinariedad libre de los prejuicios objetivistas y racionalistas.

Por su parte, la educación formal y su *pedagogía escolar*, vive solo en la esfera del conocimiento racional y objetivo, por lo menos eso es su discurso. Sin embargo, en la práctica sigue “jugando” con el mundo de la "cultura popular" como parte de un “contenido” inevitable y necesario a tomar en cuenta: día de santos difuntos o de muertos, la navidad, la semana santa.

Educar en cultura se ha negado, por ello pensar, estudiar, comprender desmenuzar la pedagogía sociocultural como vía de descolonización, implica necesariamente el reconocimiento y puesta en valor los saberes y conocimientos tradicionales existentes aun en múltiples sujetos sociales de nuestro entorno social.

Gráficamente, podemos ver que los conocimientos y saberes tradicionales se construyen en complejidad en tanto la concatenación establecida entre *corpus-praxis-animus-psique*.

El individuo como sujeto portador de las epistemologías locales-regionales son derivadas de interacciones socioculturales (ver Imagen 9) entre hombres y mujeres los cuales cada uno por su parte, desarrollan saberes y conocimientos tradicionales frente a la geohistoria a la que pertenecen, a su escala y su enfrentamiento al biopoder permeable en todo su contexto. El dialogo, la palabra, la confirmación en *praxis-corpus/corpus-praxis*, y su conformación colectiva a través del *animus-psique* manifiestan la principal forma humana que existe para construir conocimientos y saberes. Así la pedagogía sociocultural como educación informal, es "tal cual", virtuosamente transcultural y transdisciplinaria.



DESCOLONIZACION
PEDAGOGIA SOCIOCULTURAL COMO ESTRATEGIA EN
Modernidad en tradición
Multi-Inter-Transplicitad del saber y conocimiento
Praxis-corpor-animus-psiue de los saberes y conocimiento tradicionales
Patrimonio Cultural Inmaterial Propiedad Intelectual Colectiva
La estrategia de interpelación epistemológica, al biopoder y la potencia de la escala

Imagen 9. Descolonización de las epistemologías locales-regionales a través de la pedagogía sociocultural. Proceso de complejidad que no está aislado del ejercicio del poder sobre la vida en diferentes momentos históricos presentados en la colonia, la modernidad, neocolonial y la posmodernidad. Las esferas de construcción de conocimiento son las formas individuales y colectivas que se construyen en un *geonoos* específico, gestando un *geopedagogía* particular y con ello la *continuidad-modificación no lineal de la geosophia* y la reconfiguración geohistoria de lo local-regional. De esta manera la *praxis-corpor-animus-psiue* que se practica en la pedagogía sociocultural es y ha sido a través del tiempo una estrategia de descolonización en el pasado, presente y futuro.

CONCLUSIONES

En este trabajo se propuso “analizar interdisciplinariamente el papel de la epistemología local-regional como fundamento de la(s) pedagogía(s) sociocultural(es), así como estrategia de descolonización y reposicionamiento de los saberes y conocimientos tradicionales”.

Así se concluye:

I. Que las epistemologías locales-regionales del saber y conocimiento tradicional, deben replantearse:

1ero. Desde el debate de la posibilidad de la *Modernidad en la Tradición*, ya que los saberes y conocimientos tradicionales, no son sólo de índole indígena, se encuentran también aquellos saberes eruditos, gestados en los ámbitos del ejercicio del profesional de las disciplinas científicas y también de aquellos que se construyen en el desarrollo de oficios. Esta diferencia es en realidad la consolidación de la violencia epistemológica clásica para multiplicar la división social del trabajo y del conocimiento.

2º. Desde la presencia multi, inter y transdisciplinares de los saberes y conocimientos no occidentales y eruditos gestados (en oficios, profesiones, acciones y decisiones) y concentrados en miles de narraciones (orales y oraliterales), de ethos, de *geonoos*, *geoclios*, *geosophias* y geopedagogías de la diversidad cultural e intercultural del planeta Tierra.

3º. Desde las diversas relaciones establecidas entre la cultura y la naturaleza; las artes y las estéticas; entre la ética, la moral y los valores; entre la lingüística y la objetividad, entre el proceso productivo (o esfera de la producción-distribución-intercambio-consumo) y la creación, entre otros. Rompiendo barreras epistémicas, metodológicas y disciplinarias, desarrollándose en forma innovadora la interrelación tradición-modernidad, posibilitado en un diálogo horizontal que impacta de manera simbólica, significativa y lúdica en la vida cotidiana: así las concatenaciones y las articulaciones de los conocimientos y los saberes se potencian desde la pluralidad y la transdisciplinariedad.

II. Se confirma que las epistemologías locales-regionales del saber y conocimiento tradicional son fracturas e irrupciones a la epistemología clásica, por lo que implica asumir la crisis de la modernidad y de vigilar la condición posmoderna colonialista, ya que;

1ero. En contraposición a la posmodernidad, la potencia de la condición de *modernidades coloniales* que evidencian contradicciones entre las acciones poscoloniales y ejercicios de descolonización, las epistemologías locales-regionales se constituyen en fundamento de liberación y autoreconocimiento progresista desde el *ethos, geonoos, geoclios, geosophias y geopedagogías*.

2º. La advertencia de que a diversidad y diferencia puede ser alimento del poder, es decir, no sólo se visualiza de cómo el poder afecta a la heterogeneidad, sino cómo el poder se fortalece de este discurso de manera objetiva y subjetiva: la reificación de la diversidad es una amenaza y al mismo tiempo, la oportunidad de eclipsar su potencia negativa desde su sentido crítico, creativo y contemporáneo.

3º. Como múltiples elementos de creación humana, el capitalismo ha hecho también la reificación de la Tradición, y con ello los saberes y conocimientos locales, haciendo de éstos elemento de folclor, de consumo cotidiano “sin valor alguno”, fundados en el “sentido común”, de “sólo practicado y usado por pueblos ignorantes, sin educación y sin proyecto de futuro”. Requerimos de la emergencia de la interpelación de los saberes como epistemologías locales-regionales, en franca rebeldía ante su conversión en simples mercancías de intercambio, para ser convertidos en derechos colectivos por su valor de uso social, en elementos culturales patrimoniales inmateriales que se amparan como derechos culturales, de autoría y propiedad colectiva.

III. Las epistemologías locales-regionales superan el encasillamiento disciplina-gremio-epistemología, en que se agrupan toda la educación formal, ya que:

1°. Evidencian la geopolítica del conocimiento, circunscritos a espacios geográficos bien definidos como el euronorteamericano y centros de población urbana; porque cuestiona la geopolítica epistemológica de las disciplinas; porque se reconfiguran las fuerzas geopolíticas del conocimiento a otros centros y otras periferias no convencionales; porque manifiestan que los saberes y el conocimientos tradicionales están descentralizados y desconcentrados de las instituciones y los gremios; porque evidencian las prácticas del biopoder como ejercicios de dominio sobre la existencia y la vida.

2°. Ponen en crisis y en creación poética, el análisis de las esferas de la construcción de conocimiento; porque es necesario identificarlas, porque es el lugar (geonoos y geoclío) de interconexión, de intercambio, de fluidez y dilatación en el que se gestan las epistemologías locales- regionales y donde se potencia el *diálogo de saberes*, el *cara-a-cara* de las epistemologías, las cuales en un ejemplo contundente podemos observar en los diferentes diálogos de saberes y conocimiento tradicionales de campesinos e indígenas frente a las epistemologías dominantes.

IV. La descolonización de las epistemologías locales-regionales desde la pedagogía sociocultural tiene su potencia en su condición multi, inter y transdisciplinaria, ya que:

1ero. La pedagogía sociocultural es un desarrollo de larga duración, se gesta desde que los hombres y las mujeres, los(as) infantes, los(as) ancianos, los(as) jóvenes, las diversidades de géneros intentan enseñar y aprender algo sobre la vida y vivir la vida. No está en lo escolar, la permea y es escamoteada. Está como resistencia y como estrategia sociocultural para descolonizar.

2°. La pedagogía sociocultural actúa como aglutinante y confluencia de los conocimientos y saberes tradicionales ensañados-aprendidos, por medio de estrategias de la oralidad y narración, del diálogo de saberes, de la experiencia histórica socio-comunitaria en relación con los otros-otras culturas, que ha permitido vivir ontológica y epistémicamente distintos *ethos*. Los cuales pueden estar también agrupados en escalas y clases sociales, como gremios, oficios y otros saberes eruditos sometidos.

3°. Los saberes y conocimientos tradicionales por sí mismos realizan una descolonización.

4°. La pedagogía sociocultural es el principio y construcción del *ethos*. Su continuidad y transformación ha perdurado con capacidad creativa y de concatenación intercultural, identificando esferas de conocimientos y saberes, así es como se renueva y recupera sus elementos culturales.

5°. La pedagogía sociocultural es geoclío y geopolítica del conocimiento de los procesos sociales, es una alternativa como vía interpretativa y metodológica de la complejidad geopedagógica sociocultural y socioeconómica de los distintos *ethos*, *geosophias* y *geonoos* de la Tierra.

V. El *mawuechi* como ejemplificación del complejo *praxis-corpus-animus-psiue* de los conocimientos y saberes tradicionales rarámuri, muestran la potencia inter y transdisciplinaria de las epistemologías locales-regionales. Porque:

1ero. La potencia de la descolonización de los saberes y conocimientos tradicionales a través del complejo articulado *praxis-corpus-animus-psiue*, evidencian a la Modernidad, como un producto ideológico del capital, siempre bajo una dinámica de biopoder. No obstante, en la concatenación y transformación analítica de la modernidad-en-tradición, se establecen las contradicciones necesarias para gestar la interpelación y diálogo entre las epistemologías locales-regionales con la epistemología dominante. Que necesariamente se potencia la descolonización, de los saberes y conocimiento locales.

2°. Las epistemologías locales-regionales, promueven procesos descolonizadores y de reconstrucción de la ciencia y la técnica al servicio de la comunidad y su desarrollo integral y sustentable. Así, *praxis-corpus-animus-psiue* son los constituyentes de las culturas, de los *ethos*. De manera que se rompe con las formas epistémicas clásicas y se traslada a una forma holística de la comprensión de la vida y vivir la vida, base filosófica de las pedagogías socioculturales.

3ero. Las epistemologías locales-regionales o saberes y conocimientos tradicionales y comunitarios aplicados en la realización del mawuechi, superan las explicaciones de la etnocencia, mostrando una actitud crítica, ante su envoltura centralizadora y epistémica clásica basada sólo en las relaciones *corpus-praxis* (abstracto-concreto) y *praxis-corpus* (concreto-abstracto), y propone poéticamente el complejo *animus-psiue* (espiritualidad y emociones) como potenciadores de la necesidad humana de enseñar y aprender para vivir y vivir la vida.

4º. La afirmación de *educar en cultura* significa romper sentidos normados tanto académicos como el de la epistemología dominante. Significa partir del reposicionamiento de los *geonoos*, *geoclío*, *geosophias* y *geopedagogías* de los distintos *ethos*, que como ejes de articulación entre el *corpus-praxis* (abstracto-concreto) y de la *praxis-corpus* (concreto-abstracto) y su concatenación ontológica del *animus-psiue* (espiritualidad y emociones), constituyen la posibilidad y potencia de una reconstrucción sociocultural epistemológicamente más plural y equitativa.

REFERENCIAS

Obra Plástica

"Viva la Vida". 1954. Frida Kahlo. 1954. Oleo/Masonite. 52 x 72. Museo Frida Kahlo. Coyoacán, México. D.F.

Documentos Institucionales

CONABIO. 2006. Capital natural y bienestar social. Comisión Nacional para Uso de la Biodiversidad. México, D.F

ONU. 1992. Agenda XXI. III Tomos.

UNESCO. 1997. Nuestra Diversidad Creativa. Informe de la comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Fundación Santa María. Madrid, España.

UNESCO-ICSU. (2002). La ciencia y los conocimientos tradicionales. Informe del Grupo de Estudio sobre la Ciencia del ICSU y los conocimientos tradicionales. Consejo Internacional para la Ciencia.

UNESCO-ICSU (CIC).(1999). Conferencia Mundial Sobre la Ciencia. Extraído de:http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm

UNESCO. Hacia las Sociedades del Conocimiento. Informe Mundial. Extraído de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Hemerográficas

Álvarez Tostado, Luis G. 2011. El Sol de México, sábado 23 de abril. pag. Finanzas. Consultado. 22 de Marzo del 2013 Extraído: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=399&id_opcion=108&op=214

Camacho Servín, Fernando. 2012. "Hubo 34 mil 176 feminicidos en el país entre 1985 y 2009, destaca documento". La Jornada. 4 de Julio. P.18. Consultado: 22 de Marzo del 2013 Extraído de: <http://www.jornada.unam.mx/2012/07/04/politica/018n1pol>

Coria Rivas, Carlos. 2013. "Cesar Duarte celebra reducción de violencia en Chihuahua". Consultado 17 de Junio del 2013. Extraído: <http://www.imagen.com.mx/cesar-duarte-celebra-reduccion-de-violencia-en-chihuahua#comentarios-module-container>

Deutscher, Guy. 2010. "Does your language shape how you think.New York Times.Consultado: 2 de Marzo del 2013. Extraído de:

http://www.nytimes.com/2010/08/29/magazine/29language-t.html?pagewanted=all&_r=0.

El Informador.com.mx 9 de Octubre del 2010. Jalisco, México

García, Juan José. 2013. “Ejecutan a uno frente a casa de campaña de priista en Chihuahua”. Consultado el 15 de Junio del 2013. Extraído de: <http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/b0c0edb25988370715e9fe3407778a13>

Martínez, Fabiola. 2013. “Clausuran Palacio Nacional madres de jóvenes desaparecidas en Juárez”. Consultado: 15 de Junio del 2013. Extraído de: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2013/06/15/203045082-201cclausuran201d-palacio-nacional-madres-de-jovenes-desaparecidas-en-juarez>.

Videos-documentos

Dussel, Enrique (2005). “Pensar el mundo desde la Filosofía de la Liberación”. UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Programa de Posgrado. Centros de Estudios Básicos de Teorías Social, Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. Duración: 1:08:50
Consultado en: <http://www.youtube.com/watch?v=ZJgoZKAe4rg>.

Villoro, Luis (2012). “Crear, Saber, Conocer”. Entrevista con Luis Villoro y Ezequiel de Olaso. Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM. Duración: 12:59 min
Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=4wIOjDfwOok>

Bibliografía

Abbgano, Nicola. (2003). Diccionario de Filosofía. Fondo de Cultura Económica. México, D.F. 1206 pp.

Adams, Richard Newbold. (2007). La Red de la Expansión Humana. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana, Clásicos y Contemporáneos en Antropología 272 p. México, D.F.

Agamben, Giorgio. (1996). La comunidad que viene. Pre-Textos. Valencia, España.

(2007). La potencia del pensamiento. Ensayos y conferencias. Adriana Hidalgo Editorial. Buenos Aires, Argentina. 527 p.

(2008) “¿Qué es ser contemporáneo”. Curso de Filosofía. Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia. 21 de Marzo. Extraído de:

http://www.dooos.org/articulos/textos/Giorgio_Agamben.htm. Trad. Cristina Sardoy

Aikawa, Noriko (2004). "An historical overview of the preparation of the UNESCO International Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage", *Museum International*. Núm. 221-222. Vol. 56. Núm. 1-2.:137-149.

Albargonzález, Rodríguez David. (2010). "La Transdisciplinarianidad como mito milenarista", en: *Revista Encuentros Multidisciplinarios*. No. 34. Enero-Abril. Universidad Autónoma de Madrid. Extraído de: <http://www.encuentros-multidisciplinarios.org/Revistan%C2%BA34/David%20Alvargonz%C3%A1lez%20Rodr%C3%ADguez.pdf>

Ander-Egg, Ezequiel. (1965). *Técnicas de investigación social*. Humanitas.México:

(1979) *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Humanitas. Buenos Aires. Argentina.

(1980) *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Salou (Tarragona). Unieurop.

Argueta, Villamar, Arturo. (1997). *Epistemología e historia de las etnociencias. La construcción de las etnociencias de la naturaleza y el desarrollo de la sabiduría ecológica de los pueblos indígenas*. Tesis. Postgrado en Ciencias Ambientales. Facultad de Ciencias. UNAM. México D.F.

Gómez Salazar, Mónica, Navia Antezana, Jaime.(Coord) (2012). *Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social*. Siglo XXI. México. D.F. 289 pp.

Corona-M Eduardo, Alcántara-Salinas Graciela, Santos-Fita Dídac, Miriam Elda, MayaAldasoro, Serrano VelázquezRafael, Teutli Solano Carlos, y Astorga-Domínguez, Mario. (2012) "Historia, situación actual y perspectivas de la Etnozoología en México" en:*Etnobiología* No. 10 (1).

R. Serrano y C. Teutli. (2003). *Cien años de Etnozoología en México*. Ciclo de Conferencias en Homenaje a Manuel MaldonadoKoerdell, Facultad de Ciencias, UNAM, México.(inédito).

Ariel Olmos, Héctor y Santillán Güemes, Ricardo. (2003). *Educación en Cultura*. Ensayos para una acción integrada. Ediciones CICCUS. Buenos Aires, Argentina. 254 pp.

Arizpe, Lourdes (2009). *El patrimonio cultural inmaterial de México: ritos y festividades*, Miguel Ángel Porrúa. México. D.F.

Arriaga, Álvarez Emilio G. (2003). "La teoría de Niklas Luhmann", en: *Convergencia*, mayo-agosto. No. 32. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

- Arnold, David. (200). La naturaleza como problema histórico. El medio, la cultura y la expansión de Europa. FCE. México D.F. 185 p.
- Baharona, R. (1987). “Conocimiento campesino y sujeto social campesino”, en Revista Mexicana de Sociología No. 49. Pág. 167-190. México. D.F.
- Bassols, Batalla Ángel. (1967). La división económica regional de México. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- (1970). Geografía económica de México. Editorial Trillas. México.
- (1971) Geografía, Subdesarrollo y Regionalización. Editorial Nuestro Tiempo. México, D.F. 250 pp.
- (1996). “La Geografía Mexicana y el exilio español. Una introducción al estudio de los científicos y sus aportaciones”, en: *Revista Quorum*, 1996. p. 36 y 40.
- (1983). Recursos naturales de México. Editorial Nuestro Tiempo. 15a. Edición. México D.F.
- Baudelaire, Charles. (1863). El Pintor de la Vida Moderna. Extraído de: <http://www.yaonic.com/wp-content/uploads/2014/03/ baudelaire-Elpintor-de-la-vida-moderna.pdf>
- Bennet, Wendel y Zinng, Robert. (1986). Los Tarahumaras. Una tribu India del Norte de México. INI. México.
- Berlin, Isaiah. (1983). “Vico y su concepto de conocimiento”, en: *Contra la corriente. Ensayos sobre historia de las ideas*. FCE. Pp. 178-187
- (1983). “Vico y el ideal de la Ilustración”, en: *Contra la corriente. Ensayos sobre historia de las ideas*. FCE. Pp. 188-198.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1976). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Bertely Busquets, María (coord.).(2003). Educación, derechos sociales y equidad. Educación y Diversidad cultural, Educación y Medio Ambiente. Consejo Mexicano de Investigación educativa No. 3 Tomo I. 510 p.
- y González, Apodaca, Erika. (2003). “Etnicidad en la escuela”, en: Bertely Busquets, María (coord.). Educación, derechos sociales y equidad. Educación y Diversidad cultural, Educación y Medio Ambiente. Consejo Mexicano de Investigación educativa No. 3 Tomo I.
- Betancurt Posada, Alberto y Cruz Marín, José Efraín. (Coords.) (2009). Del Saber indígena al saber trasnacional. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM 242. pp.

- Bonfil Batalla, Guillermo. (1991). *Pensar Nuestra Cultura*. Alianza editorial, CONACULTA.México, D.F.
- (1991). "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural", en: *Pensar Nuestra cultura*. Alianza Editorial. CONACULTA. México. D.F.
- (1988). "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos", en: *Anuario Antropológico /86*. Universidad de Brasilia. Tempo Brasileiro. pp. 23-53.
- Bolívar Botía, Antonio. (2002). "¿*De nobis ipsis silemus?*: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día 23 de febrero del 2015. En: <http://redie.uabc.mx/contenido-bolivar.html>
- Bourdieu, Pierre. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Edit. Anagrama. Barcelona. España.
- (1998). "Los abusos de poder que se valen de la razón o se amparan en ella" en: *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Edit. Anagrama. Barcelona. España. P. 32-33.
- Braniff, Beatriz (1997). "Paquimé: pequeña historia de las Casas Grandes", en: Braniff, C. Beatriz (coord.) *Papeles Norteños. Colección Científica*. INAH. México, D.F. pp. 71-106.
- (2000) "Sistemas agrícolas prehispánicos en la Gran Chichimeca", en: Marie-Areti Hers, José Luis Mirafuentes, María de los Dolores Soto y Miguel Villabueno. *Nómadas y sedentarios en el Norte de México. Homenaje a Beatriz Braniff*. UNAM. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Instituto de Investigaciones Estéticas, Instituto de Investigaciones Históricas. México, D.F. pp. 127-142.
- (2004). *Guía para el museo de las Culturas del Norte. De los tiempos prehispánicos a Casas Grandes*. Conaculta-INAH. Editorial Edere. México 116. Pp.
- Briggs, J. y Peat, F.D. (1994). *Espejo y reflejo: del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*. GedisaEditores. Barcelona, España. 222 p.
- Brosius, J.P., G.W. Lovelace y G.G. Marten. (1986). "Ethnoecology: an approach to understanding traditional agricultural knowledge". In: *Traditional Agriculture in Southeast Asia: a human ecology perspective*. G.G. Marten ed. pp.186-192. Westview Press
- Burgess MacGuire, Don y Mares Albino (2010) *Sunute we'ká e'karúgame newalime ju. Con el maíz se pueden hacer muchas cosas*. Chihuahua, Chih. México. 116 pp.
- Bye, Robert. (1995) *Bye Robert.; W.A. Weber y R. Whitman Listados florísticos de México. Sierra Tarahumara*. UNAM. Instituto de Biología México, D.F

- (1982) "Comentarios sobre las plantas que comen los tarahumaras del Oeste", en: Mares Trias, Albino. Comida de los Tarahumaras. Don Burgess McGuire. Chihuahua, México. 501.
- (1981). "Quelites-ethoecology of greens-past, present and future". Journal of Ethnobiology. 1:109-123
- (1981). Ethnoecological Studies among the Tarahumara of Chihuahua. National Geographic Society Research, Reports, México.
- (1976a). The Ethnoecology of the Tarahumara of Chihuahua, Mexico. Ph. D. Dissertation. Harvard University. USA.
- (1976b) Plantas psicotrópicas de los Tarahumaras. Centro Mexicano de Estudios en Farmacodependencia. México (Cuaderno Científico).
- Caballero, Javier. (1990). "El uso de la diversidad vegetal en México". En: Medioambiente y Desarrollo en México. E. Leff (coord). UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. Porrúa Hermanos. Vol. 1. México. pag. 257-288
- Cardenal, Francisco Fernández. (1993). Remedios y prácticas curativas en la Sierra Tarahumara. Editorial Camino, Chihuahua, México. 228 pp.
- Cardoso, F.H. y Faletto, E. (1969). Dependencia y desarrollo en América Latina. Siglo XXI, Editores. México, D.F.
- Castañeda Rincón, Jaime. (2000). "Los profesores de geografía del exilio español en México", en: Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. N° 252, 10 de octubre. Extraído de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-252.htm>
- Castro-Gómez, Santiago. (2004). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro", en: Saurabh Dube, Ishita Banerjee Dube y Walter D. Mignólo. Modernidades Coloniales. Centro de Estudios de Asia y África. El Colegio de México. México D.F. 306 pp.
- Castro Pérez, Francisco. (2006). Colapsos ambientales-transiciones culturales. UNAM. Instituto de Investigaciones Antropológicas. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México, D.F. 475 pp.
- Castoriadis, Cornelio. (1999). La institución Imaginaria de la sociedad. Vol.1 y 2. Tusquets. Editores. Buenos Aires, Argentina.

- Campos, A., Amejide, L., (2011). “Exactitud de los Juicios de aprendizaje (JOLs) y mnemotecnia de la palabra clave en adultos y ancianos”, en: International Journal of Psychological Research, 4(2), 64-71.
- Chacón Soria, Enrique y Aguilar Felisa, J. (2015) “La paleontología en Chihuahua”, en: Mancera-Valencia F.J. (coord.) Patrimonio Biocultural de Chihuahua. Instituto Chihuahuense de la Cultura- CONACULTA. Chihuahua, Chih. México. pp75-95
- Chakrabarty, Dipesh. (1999). “La poscolonialidad y el artilugio de la historia: ¿Quién habla en nombre de los pasados ‘indios’? ”, en Saurabh Dube (ed.) Pasados coloniales. Colección de ensayos sobre la nueva historia y etnografía de la india. El Colegio de México. México, D.F. pp.623-658
- (2008). “Las poscolonialidad y el artificio de la historia”. en: Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica. Tusquets Editores, Barcelona, España.
 Extraído de: http://tristesantropicos.files.wordpress.com/2012/10/chakrabarty_-_poscolonialidad_artificio_historia.pdf
- Chartier, Roger. (1992). El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación. Editorial Gedisa, Barcelona. España.
- Cházaro, Arellano, Eva. H. (2012). El modelo pedagógico nativo: cerrando el círculo de aprendizaje. Hacia la comprensión del paradigma nativo como base epistemológica en la sistematización del conocimiento. Editorial ACD. Puebla, México. 222 pp.
- Churchill, Sample Ellen. (1911). Influences of geographic environment on the basis of Ratzel's system of anthropo-geography, London, en: Arnold, David. 2000. La naturaleza como problema histórico. El medio, la cultura y la expansión de Europa. FCE. México D.F. 185 p.
- Cruz Antillon Rafael y Maswell D. Timothy. (2015) La Arqueología de la región y del sitio de Villa Ahumada. Maxwell Museum Technical Series No. 25. Maxwell Museum of Anthropology. University of New México. Alburquerque, NM. USA. 48 pp.
 Consultado el 3 de julio del 2016, en:
<file:///C:/Users/PROPIETARIO/Documents/Tesis/Turquesa-Ahumada%20Cruz%20Antillon.pdf>
- Colombres, Adolfo. (1980). Otros materiales de trabajo. En Manual del promotor cultural.: Hvmantitas y Colihue. Argentina. México.
- (Coord.) (1982) La Cultura Popular. La Red de Jonas. México. D.F. 145 pp.
- Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez. (2003). “Educación para la Diversidad: una mirada al debate latinoamericano”, en: Bertely Busquets, María (coord.). Educación, derechos sociales y equidad. Educación y Diversidad cultural,

Educación y Medio Ambiente. Consejo Mexicano de Investigación educativa No. 3
Tomo I. pp. 39-56

Cottom, Bolfy. (2010). Los derechos culturales en el marco de los derechos humanos en México. Miguel Angel Porrúa. México D.F. 82 pp.

De la Fuente Lora, Gerardo. (2002) "La estética en una época posartística", en: Memoria. Revista Mensual de Política y Cultura. Noviembre. Num. 165. pp.49-51.

(1997). Amar en el extranjero. Un ensayo sobre la seducción de la economía en las sociedades modernas. Tesis Doctoral. Filosofía. FFyL-UNAM. México, D.F. 348p.

(1995). "La rebelión del nuevo humanismo", en: Memoria, CEMOS. Num. 75. Marzo. México, D.F.

Debord, Guy. (1967). La sociedad del espectáculo. Revista Observaciones Epistemológicas. Trad. Jose Luis Pardo. Madrid, España. 71 pp. Extraído de: <file:///C:/Users/UsuarioFinal/Desktop/Libros/Posmodernidad/Debord,%20Guy/sociedad%20Debord.pdf>

Di Peso, Carles, et. al. (1974). Casas Grandes, A fallen trading center of the Gran Chichimeca, Amerind Foundation, (Publications Num. 9 Vols. 1-3.

Doolittle, Willam, (2014). Canales de Riego en el México Prehistórico. La secuencia del cambio tecnológico. Universidad Autónoma de Chapingo. Museo Nacional de Agricultura. Departamento de Irrigación. Chapingo, Estado de México. 252 pp.

Dussell, Enrique y Daniel E. Guillot. (1975). Liberación Latinoamericana y Emmanuel Levinas. Enfoques Latinoamericanos No.3. Sección Filosofía y Teología. Serie: Filosofía. Editorial Bonum. Buenos Aires Argentina.

Dussell, Enrique. (2009) "Sistema-mundo y transmodernidad", en: Dube, Saurabh, D. Ishita Banerjee, y Walter D. Mignolo. (2009) Modernidades Coloniales. Centro de Estudios de Asia y África. El Colegio de México. México D.F. pp. 227-261

(1994). Historia de la Filosofía Latinoamericana y de la Filosofía de la Liberación. Editorial Nueva América. Bogotá, Colombia.

(1970). "Francisco Romero, filósofo de la modernidad argentina", en: Cuyo. Anuario del Pensamiento Argentino. Instituto de Filosofía. Sección Historia del Pensamiento Argentino. Tomo VI. Universidad Nacional del Cuyo. pp- 79-106.

(1977). Introducción a una Filosofía de la Liberación Latinoamericana. Editorial Extemporáneos. D.F. México. 149 pp.

(1983). Introducción a la Filosofía de la Liberación. Universidad Santo Tomás. Bogotá. Colombia.

- Mendiana, Eduardo, Bohórquez Carmen. (2009). El pensamiento filosófico latinoamericano, y del Caribe y “latino”. 1300-200). Historia, Corrientes, Temas Filósofos. CREFAL. Siglo XXI. México, D.F. 1111 pp.
- De Shutter, Anton. (1983). Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. CREFAL. Pátzcuaro Michoacán. México.
- Dube, Saurabh, D., Ishita Banerjee y Walter D. Mignolo. (2009) Modernidades Coloniales. Centro de Estudios de Asia y África. El Colegio de México. México D.F. 306 pp.
- (1) (2009), “Espacios encantados y lugares modernos”, en: Saurabh, Dube, Ishita Banerjee Dube y Walter D. Mignolo. (2009) Modernidades Coloniales. Centro de Estudios de Asia y África. El Colegio de México. México D.F. pp. 99-117.
- (2) (2009) “Introducción. Cuestiones acerca de las modernidades coloniales”. En: Dube Saurabh, Ishita Banerjee Dube y Walter D. Mignolo. (2009) Modernidades Coloniales. Centro de Estudios de Asia y África. El Colegio de México. México D.F. pp.13-48
- Eliade, Mircea. (1995). El mito del eterno retorno. Editorial Alianza/ Emecé. Madrid, España. 174 p.
- Escalante, Fernández Carlos. (2003). “Los indígenas en la historia de la Educación”, en: Bertely Busquets, María (coord.). Educación, derechos sociales y equidad. Educación y Diversidad cultural, Educación y Medio Ambiente. Consejo Mexicano de Investigación educativa No. 3 Tomo I. pp. 85-104
- Esquivel Estrada, Noé Héctor. (2004). “Del relativismo moral al universalismo ético y sus paradojas”, en: La lámpara de Diógenes, Enero-Junio Julio Diciembre. Año /Vol 5 No. 8 y 9. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México. 119-138.
- Esquivel Marín, Sigifredo. (2011). “Sujetos postcoloniales, biopolítica y pedagogía crítica”, en: XVI Congreso Internacional de Filosofía. Filosofía, Razón y Violencia. 24-28/octubre. Organizado por la Asociación Filosófica de México, A.C. Universidad Autónoma del Estado de México Facultad de Humanidades y Ciencias Políticas y Sociales, Toluca, Estado de México.
- (2014) “Notas al seminario de Pedagogía Crítica y Posmodernidad”, en: Doctorado en Pedagogía Crítica. Instituto de Pedagogía Crítica. Chihuahua, México.
- Fals Borda, O. (1981). “La Ciencia del Pueblo”, en: Fals Borda, O. Ciencia Propia y colonialismo intelectual. Los nuevo Rumbos. Carlos Valencia Editor. Tomado de: http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4SNYR_esMX450MX450&q=Orlando+Fals+borda+%e2%80%9cLa+Ciencia+del+Pueblo%e2%80%9d%2c.

Freire, Paulo. (1969). *Le educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Editores México. 151. Pp.

(1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. Editores México.

y Faundez Antonio. (2014) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Biblioteca Clásica. Siglo XXI editores. 2ª. Edición. Ciudad de México, Mex., 224 pp.

Ferrater Mora, José. (2001). *Diccionario de Filosofía*. Editorial Ariel. Edición preparada por Josep-Mariás Terricabras. Barcelona y Priscilla C. Ferrater Mora. España. 4 Tomos.

Florescano, Enrique. (1993). “El patrimonio cultural y la política de la cultura”, en: E. Florescano (comp.) *El Patrimonio cultural de México*, FCE. México, D.F. 9-18 pp.

Flores Osorio, Jorge Mario. 2011. “La ciencia y la investigación: una interpretación epistemológica”, en: Martínez Escárcega, Rigoberto (Coord). 2011. *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*. REDIECH. –CONACyT, FOMIX, REDMIE. Chihuahua, Chih. México. 93-114 pp.

(2014). “Investigar desde la periferia”, en: Flores Osorio, Jorge Mario y José Luis Aparicio López (coords.) *Miradas y prácticas de la investigación psicológica y social*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Dirección de Fomento Editorial. Normal Benito Juárez García. SNTE. Pp. 15-44. Puebla, Pueb. México.

Fornet-Betancurt, Raúl. (2009). “La filosofía intercultural”, en: Dussel, E. Mendieta, E., Bohorquez, Carmen. *El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y “latino” (1300-2000)*. Historia, corrientes, temas, filósofos. Editorial Siglo XXI. CREFAL. D.F. México, pp. 639-646.

Foucault, Michel. (1984). “Interés por la verdad”, en: Foucault, M. *Saber y verdad*. Ediciones de La Piqueta. Colección Genealogía del Poder. No. 10. Madrid, España. 243 p.

(1992). *Genealogía del Racismo. La guerra de las razas y el racismo de Estado*. Las Ediciones de la Piqueta no. 21. Madrid, España. p.282

Garzón Valdés, Ernesto. (1993). “El problema ético de la minorías étnicas”, en: Olive, León. (Comp.). *Ética y Diversidad Cultural*. Fondo de Cultura Económica. UNAM. Instituto de Investigaciones Filosóficas. 312p.

García Canclini, Néstor. (2004). “Teorías de interculturalidad y fracasos políticos”, en: *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Editorial Gedisa. Barcelona. España.

- (1989). *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo. México. D.F.
- Gadamer, Hanz-Georg. (2007). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos editorial. Madrid. España. 116 pp.
- (2000). *La educación es educarse*. Paidós. Colección Asterisco. No. 4. Barcelona, España. 59 pp.
- (1977). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. 2 Tomos. Salamanca, España.
- García, Rolando. (1986). "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos", en: Enrique Leff (Comp). *Los problemas del Conocimiento y la perspectiva Ambiental del Desarrollo*.
- (2006). *Sistemas complejos Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Editorial Gedisa. Barcelona, España. 188 pp.
- Gamboa Carrera, Eduardo y Mancera-Valencia, F. J. (2008) "Cultural Landscapes Casas Acantilado", en: McBrinn E. Máxime and Laurie D. Webster. *Archaeology without Borders. Contact, Commerce and Change in the U.S. Southwest and Northwestern México*. *Proceedings of the 2004 Southwets Simposio*. University Press of Colorado. Denver, Colorado. USA.
- Geertz, Clifford. (2003). *La interpretación de las Culturas*. Gedisa Editorial. Barcelona, España.
- Gilly, Adolfo. (1988). *Nuestra caída en la modernidad*. J. Boldó. Editores. México. D.F.
- Gómez Sollano, Marcela y Hamui Sutton Liz. (2009.) *Saberes de integración y educación. Aportaciones teóricas al debate*. UNAM. Secretaría de Desarrollo Institucional. Programa Transdisciplinario de Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas. México, D.F. 163 pp.
- Gómez Sollado, Marcela. (coord.) (2009). *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al Debate*. Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Pedagogía de la UNAM. Ciudad de México, Mex. 166 pp.
- González y González, Luis. (1968). *Pueblo en Vilo. Microhistoria de San José de Gracia*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- González Rey, Fernando L. (2000). "El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotsky", en: *Educação & Sociedade*, Año XXI, N° 70, Abril. Sau Paulo. Brasil.
- González Rodríguez, Luis. (1982). *Tarahumara. La Sierra y el Hombre*. SEP/80 Fondo de Cultura Económica. México D.F. 207 p.

Guevara, Sánchez A. (1986). *Arqueología del área de Cuarenta Casas, Chihuahua*. INAH. Colección Científica No.151. México, D.F. 212 pp.

y David, A. Philips Jr. (1992). "Arqueología de la Sierra Madre Occidental en Chihuahua", en: Márquez-Alameda. A. (Coord). *Historia General de Chihuahua I. Geología, Geografía y Arqueología*. UACJ. Gobierno del Estado de Chihuahua. Cd. Juárez, Chih., México. Pp. 187-213.

Gutiérrez de McGregor, Ma. Teresa, y Raquel Valdés Quijada. (1997). "Zonas áridas de México: Cambios en el crecimiento de la Población Urbana y su distribución de 1900 a 1990", en: *Geografía y Desarrollo. Revista del Colegio Mexicano de Geografía, A.C., No. 15. México D.F. Pag. 58-80.*

Habermas, Jürgen. (1986). *Ciencia y técnica como <ideología>*. Tecnos. Madrid, España. 112 pp.

Halfpter G. (1997). "Conservación de la biodiversidad y áreas protegidas en los países tropicales." En: *Ciencias. Facultad de Ciencias de la UNAM.No.36: 4-17.*

Halfpter, G y E. Ezcurra. (1992). ¿Qué es la biodiversidad? La diversidad biológica de Iberoamérica. Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo. *Acta Zoológica Mexicana*. Ed. Instituto de Ecología A. C. Xalapa, Veracruz. Méx.

Hard, J. Robert y Roney John R. (1998). *Informe del Proyecto de Investigación Arqueológica de los sitios Cerros con Trincheras del Arcaico Tardío en Chihuahua, México*. Consejo de Arqueología del INAH. 39 pp.

Haverkort, B. y Millar, D. (1994). *Constructing diversity: the active role of rural people in maintainin and enhancing biodiversity*. *Etnoecológica*. Vol.1.no.3.

Hernández Piñero, Aránzazu. (2012) "La apuesta política de Vandana Shiva: los saberes de las mujeres y la sostenibilidad de la vida", en: *DILEMATA. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*. Año 4 (2012), n° 10, 329-355.

Herrera Bautista, Arturo M. (2013). *La vida en los intersticios. Estrategias identitarias de los rarámuri en la ciudad de Chihuahua*. Cuadernos del CIC-Museo UABC. CONACULTA-INAH-EAHNM. 283 pp.

Mancera-Valencia F.J. y Núñez A. (1995). *Planes de Manejo Sustentable de los recursos naturales de los pueblos indios de la Sierra Tarahumara*. Instituto Nacional Indigenista. Subdirección de Investigación. México, D.F.

Horkheimer, Max, y Adorno, Teodoro (1969). *Dialéctica del Iluminismo*. Editorial Trotta. Madrid. España. 303 pp.

- Hobsbawn, Erik y Ranger, Terense (2002). La invención de la tradición. Editorial Crítica. Barcelona, España. 316 pp.
- Huntington, Ellsworth (1915). Civilization and Culture. Yale University Press. New Haven, citado en: Arnold, David. (200). La naturaleza como problema histórico. El medio, la cultura y la expansión de Europa. FCE. México D.F. 185 p.
Puede consultarse en:
<https://archive.org/stream/civilizationandc031898mbp#page/n65/mode/2up>
- Husserl, Edmund. (1996). Meditaciones Cartesianas. Fondo de Cultura Económica. México. D.F. 231 p.
- Hviding, Edvard. (2001). "Naturaleza, cultura, magia ciencia", en: Philippe Descola y Gísli Pálsson. Naturaleza y Sociedad. Perspectivas antropológicas. Siglo XXI Editores. p. 192-213. México, D.F.
- Kelly J. Charles (1992) "La Cuenca del Río Conchos: historia, arqueología y significado", en: Márquez-Alameda. A. (Coord). Historia General de Chihuahua I. Geología, Geografía y Arqueología. UACJ. Gobierno del Estado de Chihuahua. Cd. Juárez, Chih., México. pp. 131-136.
- Kincheloe, Joe L. y Steinberg, Shirley. (1999). Repensar el multiculturalismo. Ediciones Octaedro. Barcelona, España.
- Kristeva, Julia. (1988). El Lenguaje, ese desconocido. Editorial Fundamentos. Madrid, España. 198 pp.
- Kurnitzky, Horst. (1994). "¿Qué quiere decir modernidad?", en La Jornada Semanal, Núm. 288, 18 de abril, México. D.F.
- Lacoste, Yves. (1977). La geografía un arma para la guerra. Anagrama. Barcelona, España.
- Labarthe, Álvarez, Rodrigo. (2009). "Pertinencia de la prueba ENLACE entre los alumnos indígenas". Centro de Prospectiva y Debate. Tomado de: http://contorno.org.mx/contorno/resources/media/pdf/RLA_enlace_indigena.pdf
- León García, Ricardo. (1992). Misiones Jesuitas en la Sierra Tarahumara. Siglo XVIII. Estudios Regionales no. 6. UACJ. Ciudad Juárez, Chihuahua. Méx. 177 pp.
- Lévi-Strauss, C. (1997). El pensamiento salvaje. 2a reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.
- Levinas Emmanuel. (1977). Totalidad e Infinito. Ensayos sobre la Exterioridad. Edición Sigueme. Salamanca, España. 315 p.
- Lister, Robert (1946) "Survey of archaeological remains in northwestern Chihuahua", en: Southwestern Journal of Anthropology. Vol. 2. No.4. The University Chicago Press.

Extraído de: http://www.jstor.org/stable/3628545?seq=1#page_scan_tab_contents

Lloyd, Jane-Dale. (1987). El proceso de modernización capitalista en el Noroeste de Chihuahua. (1880-1910). Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. México. D.F.

Lloyd, G.E.R. (1978) Hippocratic Writings. Penguin Classics. pp 380. Puede consultarse: [https://books.google.com.mx/books?id=pg-trVeUovEC&pg=PT5&lpg=PT5&dq=Lloyd,+G.E.R.+\(1978\)+Hippocratic+Writings.+Penguin+Classics.&source=bl&ots=QMsfbOw3tg&sig=_lf-LGQTyAjbsWprhlbO4qc3Q3s&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwi1tc2OxtrNAhVD9mMKHYXNBWoQ6AEIPzAG#v=onepage&q=Lloyd%20G.E.R.%20\(1978\)%20Hippocratic%20Writings.%20Penguin%20Classics.&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=pg-trVeUovEC&pg=PT5&lpg=PT5&dq=Lloyd,+G.E.R.+(1978)+Hippocratic+Writings.+Penguin+Classics.&source=bl&ots=QMsfbOw3tg&sig=_lf-LGQTyAjbsWprhlbO4qc3Q3s&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwi1tc2OxtrNAhVD9mMKHYXNBWoQ6AEIPzAG#v=onepage&q=Lloyd%20G.E.R.%20(1978)%20Hippocratic%20Writings.%20Penguin%20Classics.&f=false)

López Austin, Alfredo, López Luján, Leonardo, y Sugiyama Saburo. (1991). “The Temple of Quetzalcoatl at Teotihuacan. Its posible ideological significance” en: Ancient Mesoamérica, No. 2. Pp. 93-105

López, González Celia. (2002). Mamíferos de la región de Norogachi, Alta Sierra Tarahumara, Chihuahua.

Luhmann, Niklas. (1984). Sistemas sociales. Antrhopos, Universidad Iberoamericana, CEJA. Barcelona. España.

Lukács, George. (1980) Historia y Conciencia de clase. Instituto del Libro. Habana, Cuba. 337pp. Extraído de: <https://www.marxists.org/espanol/lukacs/1923/hcc.pdf>

Liotard, Jean-François. (1984) La Condición Posmoderna. Ediciones Catedra. Madrid. España.

Macgregor, José Antonio. (2002). El promotor cultural del nuevo Siglo XXI. Extraído de: <http://vinculacion.conaculta.gob.mx/capacitacioncultural/1004a.pdf>

Makáwi, Martín. (2012). Eká Kusúala. Canciones del viento. (Versión bilingüe). Colección Masadai. Instituto Chihuahuense de la Cultura. Programa Institucional de Atención a las lenguas y Literaturas Indígenas. CONACULTA. 133 pp.

Mancera-Valencia, F.J. (2015). Humedales e irrigación: geohistoria de los paisajes culturales en el desierto” en: Conferencia presentada en XVII Conferencias de Arqueología de la Frontera Norte. Casas Grandes, Chihuahua, México. Del 22 al 24 de Octubre 2015.20 pag. 5 Mapas 20 imágenes. Organizado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, El Museo de las Culturas del Norte. Secretaria de Cultura. Gobierno de la República.

(2013). “Ganadería rarámuri: patrimonio cultural de la sierra Tarahumara”, en Pérez Martínez y Mancera-Valencia, F.J. Chihuahua, Ganadería y cultural del septentrión.

Gobierno del Estado de Chihuahua, Unión Ganadera Regional. Pp. 135-146. Chihuahua, México.

(2012). "Educación en el desarrollo comunitario: experiencia, teoría y metodología", en: Aguirre Lares, Silva (Coord.). Investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio. Red de Investigadores Educativos del Estado de Chihuahua-CONACyT- FOMIX. Chihuahua, México. (p. 75-95)

(2012a). "La Educación Indígena de la Sierra Tarahumara: en la perspectiva del Desarrollo Humano Sostenido", en: Almeida, Ricardo y Borunda, Gabriel. Visiones de la Educación en Chihuahua. Cuadernos de Investigación de la Unidad de Estudios Históricos y Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. No. 9. Chihuahua, Chih. México.

(2012b). "Patrimonio cultural y educación: la discusión de una historia cultural ausente", en; Mancera-Valencia, F.J. (coord.) El Patrimonio Cultural Escolar de Estado de Chihuahua. CONACULTA, ICHICULT, Centro de Investigación y Docencia. Gobierno del Estado de Chihuahua, México. Pp.33-60

(2011a). "Consideraciones Teórico-Conceptuales para la Pedagogía Social y la Pedagogía de la Complejidad Ambiental", en: Ier. Encuentro Internacional de Pedagogía Crítica. IPEC. Julio, Chihuahua.

(2011b). "Representaciones sociales del desierto, agua y sequías. Categorías de análisis de la pedagogía de la complejidad ambiental del norte de México, Caso Chihuahua", en: Acoyauh. Revista del Centro de Investigación y Docencia. Septiembre-Diciembre. pp.47-54, Chihuahua, México.

(2009a.) "Los paisajes, nuestro reflejo en el espejo de la naturaleza", en Solar. Revista del Instituto Chihuahuense de la Cultura. Año17. No. 66 Chihuahua. Mex. Septiembre.

(2009b.) "Pedagogía de la Complejidad Ambiental del Desierto y las Sequías: Acercamiento a los aprendizajes Colectivos en el Desierto Chihuahuense", en: Pérez-Taylor, R., C. González Herrera, J. Chávez Chávez. Antropología del Desierto. Adaptación y formas de vida. UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas, Colegio de la Frontera Norte, El Colegio de Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México D.F.

(2009c.) "Cultura del agua en pueblos indios de la Sierra Tarahumara", en: Víctor Orozco (Coord). Chihuahua, Hoy. Visiones de su Historia, Economía y Cultura. Tomo VII. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Chihuahua, Instituto Chihuahuense de la Cultura. Chihuahua, México. p. 77-90.

(2004) Conocimiento y Desastres siconaturales. Un acercamiento pedagógico, filosófico y geográfico para el análisis de la complejidad de las sequías en

Chihuahua. Tesis. Posgrado en Educación. Centro de Investigación y Docencia. Chihuahua, Chih. México. 123 pp.

Mancera-Valencia F.J. (coord). (2004a) Allende: Nuestro Patrimonio Cultural. Ayuntamiento de Allende. Estado de Chihuahua. Méx. CONACULTA-Programa Municipal de Desarrollo Cultural, Instituto Chihuahuense de la Cultura, Centro de Investigación y Docencia-SEECH.

Mancera-Valencia F.J. (coord). (2004b). Programa de Educación Patrimonial del Municipio de Allende, para 3er. Grado de Educación Primaria. Ayuntamiento de Allende. CONACULTA- Programa Municipal de Desarrollo Cultural, Instituto Chihuahuense de la Cultura, Centro de Investigación y Docencia-SEECH.

(2000). "Historia de Sequías: saberes y prácticas culturales en torno al agua del desierto y de la sierra de Chihuahua". Memoria del Seminario Internacional de Historia Oral, 9-11 de Noviembre Guanajuato, México.

(1999). "El Owirúame y la Civilización Indígena Rarámuri", en: Silvia OrtízEcaniz (Coord.). "La Medicina Tradicional del Norte de México". Instituto Nacional de Antropología e Historia. CONACULTA. Colección Científica de Antropología Social. México, D.F.

(1994). "El conocimiento indígena en uso y manejo del recursos forestal de la Sierra Tarahumara", en: Cuadernos del Norte. No.32. Chihuahua. México. Mayo-Junio.

(1991). "Etnoecología de la sierra tarahumara. Estudios de base para el Monitoreo del Impacto Social del Programa de Desarrollo Forestal del Instituto Nacional Indigenista" en: Resúmenes de Semana de Etnobiología en México. I.P.N.-UACH: México, D.F. 1991.

Romero Gutiérrez, Rosa I. y Rey Chávez, Lilia (2015) "Los paisajes culturales del desierto: acequias, huertos y humedales", en coautoría con; Mancera-Valencia, F. J. (Coord). Patrimonio Biocultural de Chihuahua. ICHICULT-CONACULTA. Chihuahua, Méx. pp. 267-289.

y Herrera, B. A. (1998). "Talleres de planeación comunitaria en pueblos indios de la Sierra Tarahumara". En: I Encuentro de Promotores Capacitadores Campesinos para el Desarrollo sustentable. Memorias, Centro de Capacitación y Desarrollo Sustentable. SEMARNAP, 1996. Pág. 25-32 México, D.F

Malem Seña, Jorge. (1987) "Enrique Garzón Valdez: apuntes biográfico y reseña bibliográfica", en: Doxa 4. pp. 399-411 Extraído de:
<file:///G:/Biblioteca/Villoro,%20Luis/Vida%20de%20Garzon%20Valdez.pdf>

Martínez-Alier, J.1994. The merchandising of biodiversity En: Etnoecológica. Vol.1.(3):69-87.

- Martínez Escárcega, Rigoberto. (2011). "Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica", en: Martínez Escárcega, Rigoberto (Coord.). 2011. Paisajes epistemológicos de la investigación educativa. REDIECH. –CONACyT, FOMIX, REDMIIE. Chihuahua. México. P. 29-74
- Mascitelli, E., Biazzi, P., et. al. (1985). Diccionario de Términos Marxistas. Editorial Grijalbo, Barcelona, Esp. 413 pp.
- Medina Melgarejo, Patricia. (2003). ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión", en: Bertely Busquets, María (coord.). Educación, derechos sociales y equidad. Educación y Diversidad cultural, Educación y Medio Ambiente. Consejo Mexicano de Investigación educativa No. 3 Tomo I. pp. 139-164.
- Merson, J. (2000). "Bio-prospecting or bio-piracy: intellectual property rights and biodiversity in a colonial an postcolonial context", en: Nature and empire Science and the colonial Enterprise Conservations Osiris. . Segunda Serie. Vol. 5 pp. 282-296.
- Mies, María y Shiva, Vandana (1997). Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas. Editorial Icaria. Barcelona, España.
- Mignolo, Walter D. (2013) Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizos. Akal. Madrid, España. 452 pp.
- (2009) "Capitalismo y geopolítica del conocimiento", en: Saurabh Dube, Ishita Banerjee Dube y Walter D. Mignolo. Modernidades Coloniales. Centro de Estudios de Asia y África. El Colegio de México. México D.F. 306 pp.
- (2009) "Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad Decolonial", en: Otros Logos. Revista de Estudios Críticos. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue. Año I. Nro. 1. Argentina.
- Morin, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa editorial. Barcelona, España. 167pp.
- Morgensztern, Vitor. 1998. Pedagogía Social. Associacao para o Desenvolvimento da Pedagogia Social do Brasil. www.saab.org.br.
- Moscovisi, Serge. (1979). "El psicoanálisis, su imagen y su público". Buenos Aires, Argentina. Huemul. Citado en: Amador Pérez, Silvia Elena. 2004. La representación social de la tecnología en mujeres rurales: los procesos sociocognitivos como fundamento de la relevancia social. Tesos de posgrado. Universidad de las Américas Puebla. Escuela de Ciencias Sociales Departamento de Ciencias de la Educación. Extraído de:
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/amador_p_se/portada.html

- Monsivaís, Carlos. (2011). Historia mínima de la cultura mexicana en el siglo XX. Edición de Eugenia Herrera. El Colegio de México. México, D.F. 526 pp.
- Moll, Luis C. (comp.). (1990). Vigotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistorica en la educación. Buenos Aires. Aique.
- Moreno Villa, Mariano. (1993). Filosofía de la liberación y personalismo: "meta-física" desde el reverso del ser. A propósito de la filosofía ética de la Liberación de Enrique Dussel. Tesis Doctoral en Filosofía. Departamento de "Filosofía y Lógica" de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia, España. 687 pp.
- Muhle, Marie. (2009). "Sobre la vitalidad del Poder. Una genealogía de la biopolítica a partir de Foucault y Calguilhem", en: Revista de Ciencia Política. Instituto de Ciencias Políticas, Santiago, Chile. Vol. 29. No. 1. 143-163.
- Muñoz Cruz, Héctor. (2002). La diversidad, en reformas educativas interculturales. En: Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 4No. 2 2002. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada. BC. México. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15504201.pdf>
- Ojeda Martínez, Rosa Isela. (2012). Imitación y obediencia en preescolares. Construyendo hipótesis sobre la evolución de la cognición social en los humanos. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. 247 pp. México, D.F.
- Ordaza, R. N. (1993). Ecología, el hombre y su ambiente. Editorial Trillas. México. 248 p.
- Olive, León (comp.) (1993). Ética y diversidad cultural. Fondo de Cultura Económica. UNAM. Instituto de Investigaciones Filosóficas. 312p.
- (2009) "¿A quién le pertenece el conocimiento? Poder y contrapoderes en el camino hacia las sociedades del conocimiento", en: Suárez R. (Coord.) Sociedad del conocimiento. Propuestas para una agenda conceptual. México. UNAM. Pp.89-108.
- (2009). "Por una autentica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica", en: Olive, León, et. al. Pluralismo epistemológico. CLASO, Agencia Sueca de Desarrollo Internacional, CIDES, Muela del Diablo Editores. Bolivia. 302 pp.
- (2007) La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología. FCE. México
- (2000) El bien el mal y la razón. Facetas de la ciencia y la tecnología. UNAM. México D.F. 237 pp.

- Ortiz Báez, Pedro Antonio (2013). Conocimientos campesinos y prácticas agrícolas en el Centro de México. Hacia una antropología plural del saber. UAM. Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Antropología. Biblioteca Alteridades No. 27. Juan Pablos Editor. México. D.F. 401 pp.
- Parlem, Jacinta. (2002). Antología sobre pequeño riego. Sistemas de riego no convencionales. Volumen III. Colegio de Posgraduados. Chapingo Estado de México. Tomo I, 372 pp.
- Pascal, Blaise. (2001). Pensamientos. Ediciones El Alph. www.elaleph.com.
- Paz, Octavio. 2011. El Laberinto de la Soledad. Posdata. Vuela a El Laberinto de la Soledad. Fondo de Cultura Económica. Colección Popular. Octava Reimpresión. 351 p.
- Pennington, W. Campbell. (1996). The tarahumar of México. Their environment and material culture. Editorial Ágata. Jalisco, México. 267 pp.
- Pérez Ruiz Maya L. y Arturo Argueta Villamar. (2011). “Saberes Indígenas y Diálogo Intercultural”, en: Revista Electrónica Cultura y Representaciones Sociales. UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales. Año 5. No. 10. Marzo. México, D.F. p. 31-56.
- Pérez Martínez, Sofía M. y Mancera-Valencia F.J. Chihuahua; Ganadería y Cultura del Septentrión. Gobierno del Estado de Chihuahua. Instituto Chihuahuense de la Cultura. Unión Ganadera Regional. Chihuahua, Chih. México. 358 pp.
- Pérez-Taylor, Rafael. (1996). Entre la Tradición y la Modernidad: Antropología de la Memoria Colectiva. UNAM. Instituto de Investigaciones Antropológicas. México, D.F. 287 pp.
- Pérez-Taylor, Rafael y Alejandra Ruiz Trujillo. (2009). Proyecto: diccionario del pensamiento alternativo II. Extraído de: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=323>
- Prigogine, Ilya. (1996). “El fin de las certidumbres”. Andrés Bello, Santiago de Chile. Chile.
- Posey, D. A., J. Frechiione, J. E. et al. 1984. Etnoecology as applied anthropology in Amazonian development. Human Organization.43:95-107.
- Posey, D. A., (2000). Amazonia 2000: Develoment. Environment and Geopolitics. Banco Mundial.
- Podestá, Siri Rossana y Martínez Buenabad, Elizabeth. 2003. “Sociolngüística educativa”, en: Bertely Busquets, María (coord.). Educación, derechos sociales y equidad.

Educación y Diversidad cultural, Educación y Medio Ambiente. Consejo Mexicano de Investigación educativa No. 3 Tomo I. pp. 105-124

Ramírez Cobián, Mario Teodoro. 1999. "Monismo, relativismo, pluralismo. Isaiah Berlin y la filosofía de la cultura", en: Revista Internacional de Filosofía Política. No. 14. Pag125-145.

Extraído de: http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/.../monismo_relativismo.pdf

Reyes, Castillo, Pedro y Enrique Montes de Oca. 1997. "La fauna: una maravilla de las maravillas naturales de México", en: Florescano Enrique. El patrimonio nacional de México. FCE. México. D.F.

Reyes Landa, María Luisa y Guevara Sánchez, Arturo. (2008). En el viejo camino a Chiguagua. Avances en el estudio de la cultura de toposos y grupos afines. ICHICULT, Chihuahua, México. 309 pp.

Ricklefs R.H. 1987. The economy of nature. Third editions. A text book in basic ecology. W. H. Freeman. New York. USA. 576 p.

Riera, Elba del Carmen. 1998. "Complejidad: consideraciones epistemológicas y filosóficas". Ponencia presentada en el Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts from August 10-15. Extraído de: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Scie/ScieDelC.htm>

Rincones, Delgado Rodolfo (s/f) "Cronología de la Escuela Particular de Agricultura, (1906-1963) y la Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar", (1963-1993)" Extraído de: <http://www2.uacj.mx/cronologia/Articulos/HnosEscobar.htm>

Robles, Adriana y Czayny, Gabriela. 2003. "Procesos socioculturales en interacciones educativas", en: Bertely Busquets, María (coord.). Educación, derechos sociales y equidad. Educación y Diversidad cultural, Educación y Medio Ambiente. Consejo Mexicano de Investigación educativa No. 3 Tomo I. pp. 125-138.

Romero, Francisco. (1944). Filosofía de la persona. Editorial Lozada. Buenos Aires Argentina. 138 p.

(1965). Teoría del Hombre. Editorial Lozada. Buenos Aires, Argentina. 290 p.

Romero Gutiérrez Rosa I. y Amador Guzmán, Patricia M. (2007). "Praxis pedagógica y apropiación del patrimonio cultural", en: Acoyauh. Revista del Centro de Investigación y Docencia. No. 40. Diciembre. 10-14 pp. Chihuahua. Méx.

Rzedowski, Jerzy. (1997). "La flora", en: Florescano, Enrique. El patrimonio nacional de México. FCE. México. D.F.

Saenz de la Calzada y Goroztiza, Carlos. (1982). Geografía General. Editorial Esfinge. México, D.F. 286 pp.

- (1954). Fundamentos de la Geografía Médica. Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. Enero-Febrero. Tomo LXXXI, Num. 1. México, D.F. 174 pp.
- Salmerón, Cano Carolina. (1999). La dirección General de Culturas Populares: ¿una política cultural hacia el fortalecimiento de las culturas populares? Tesis. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. División de Ciencias y Humanidades. Departamento de Antropología. México D.F.
- Samaniego, Amelia A. (2013) "Dichos y refranes", en: Pérez Martínez, Sofía M. y Mancera-Valencia F.J. Chihuahua; Ganadería y Cultura del Septentrión. Gobierno del Estado de Chihuahua. Instituto Chihuahuense de la Cultura. Unión Ganadera Regional. Chihuahua, Chih. México. 272-273 pp.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. (1980). Filosofía de la Praxis. Editorial Grijalbo. México D.F. 464 pp
- Santoni Rugiu, Antonio. (2001). "Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación", en: Ma. Esther Aguirre Lora (Coord.). Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), UNAM. FCE. México. D.F. 21-32
- Santos, Milton. (1978). Por una geografía nueva. São Paulo: Hucitec. Madrid: Espasa Calpe (1990).
- (1978). O trabalho do geógrafo no terceiro mundo. São Paulo: Hucitec.
- Sousa Santos, Boaventura de. (2009) Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México Siglo XXI. CLACSO.
- Salinas Sánchez Gisela V. y Avilés Quezada María Victoria. 2003. "Formación de docentes en y para la diversidad", en: Bertely Busquets, María (coord.). Educación, derechos sociales y equidad. Educación y Diversidad cultural, Educación y Medio Ambiente. Consejo Mexicano de Investigación educativa No. 3 Tomo I. pp. 165-186.
- Shaff, Adam (1982). Historia y verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico. Editorial Grijalbo. México, D.F. 382 pp.
- Shut, Karin. (2010). La hipótesis de Sapir-Whorf. Relativismo versus Racionalismo. Extraído de: <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2011-0328-200551/La%20hipotesis%20de%20Sapir-Whorf.pdf>
- Solares, Ignacio. (2010). Cartas a un joven si Dios. Alfaguara. Seria Circular. México D.F. 196 pp.

- Solís, Bello Ortiz, N.L, J Zúñiga, M.S. Galindo y M.A. González Melchor. (2009). “La Filosofía de la Liberación”, en: Dussel, Enrique, Eduarda Mendiata, Carmen Bohórquez. *El Pensamiento Latinoamericano, del Caribe y “Latino” (1300-2000)*. CREFAL y Siglo XXI Editores. México, D.F. p. 399-433.
- Sapir, E. (1949). *Culture, Language and Personality*. The regents of the University of California.
- Sariego, Rodríguez Juan Luis. (1997). “Antecedentes históricos de la educación bilingüe en Chihuahua”, en: Cuadernos de trabajo No. 35. Centro de Estudios Regionales. UACJ. Cd. Juárez, Chihuahua. México. pp. 31-39.
- Stein, Stanley J. y Bárbara Stein H. (1981). *La herencia colonial de América Latina*. Siglo XXI Editores. 13ª. Edición. México D.F. 204 pp.
- Servín Herrera, Enrique (2015) "Lo otro y lo mismo: el patrimonio biocultural en la mitología rarámuri", en: Mancera-Valencia, F.J. *Patrimonio Biocultural de Chihuahua*. CONACULTA, ICHICULT. Chihuahua, Chih., México. Pp. 163-180.
- Sunkel, O. y Paz, P. (1975). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del Desarrollo*. Siglo XXI Editores. México, D.F.
- Vigotsky, Lev. (1989). *El Problema del retraso mental*. Obras Completas. Pueblo y Educación. Tomo 5. Habana, Cuba.
- (1926) *Psicología pedagógica*. Prosveschenie, Moscú, URSS.
- Viñao Frago, Antonio. (2001). “Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones”, en: María Esther Aguirre Lora. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. CESU. UNAM. FCE. México, D.F. pag. 140-164. y en: *Revista Brasileña de Educación*. Sep. Dic. No.0. pag 63-82. <http://189.1.169.50/rbe/rbedigital/>
- Villaseñor, Alonso Isabel y Zolla Márquez, Emiliano (2012). “Del patrimonio cultural inmaterial o la patrimonialización de la cultura”; en *Revista Electrónica Cultura y Representaciones Sociales*. UNAM. Instituto de Investigaciones Sociales. Año 6. Núm. 12. Marzo. México, D.F.:75-101.
- Villegas Castillo Alejandro. (s/f). *El Holoceno en México*. Colegio de la Frontera Sur. Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.
Consultado 3 de julio 2016 en:
<http://peru.inka.free.fr/Runapacha/el%20holoceno%20en%20mexico.doc>
- Villoro, Luis. (1993). “Aproximaciones a una ética de la cultura”, en: Olivé, León (comp). *Ética y diversidad cultural*. FCE.UNAM. Instituto de Investigaciones Filosóficas pp. 131-164

- (1998). "Sobre el relativismo cultural y universalismo ético: entorno a las ideas de Ernesto Garzón Valdés", en: *Insómnia*. No. 9. Octubre. Extraído de: www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/33/36-12.pdf.
- (2014) Creer, saber, conocer. Siglo XXI editores. 17 Reimpresión. México, D.F. 310 pp.
- Visdómine-Lozano, Carmelo y Luciano, Carmen (2006) "Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental", en: *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 6, N° 3, pp. 729-751
- Tarica, Estelle. (2010). "Heterogeneidad", en: Mónica Szumuk y Robert MacKee Irwin. "Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos. Instituto Mora. Siglo XXI Editores. p- 130- 134. México D.F.
- Tengo, María, (Comp.).(2012). Un diálogo sobre el conocimiento para el Siglo 21: Los saberes Indígena, el Conocimiento Tradicional, la Ciencia y la conexión entre diversos sistemas de saberes. Programa de Desarrollo y Resiliencia (SwedBio), Centro de Resiliencia de Estocolmo (SRC), Universidad de Estocolmo y NAPTEK del Centro Sueco para la Biodiversidad. Universidad de Estocolmo y Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI), el Ministerio de Medio Ambiente de Finlandia, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y la Fundación Betty y Gordon Monroe. Traducción con apoyo de Convenios obre la Diversidad Biológica. Estocolmo. Suecia. Extraído de: http://www.dialogueseminars.net/resources/Panama/Background-info/Diologo_de_conocimineto_Marzo_2012.pdf
- Toledo V. M. (1980). "La ecología del modo campesino de producción", en: *Antropología y Marxismo*. No. 3:35-56.
- (1997). "La diversidad biológica de México", en: Florescano Enrique. El patrimonio nacional de México. FCE. México. D.F.
- (1992). What in etnoecology? Origins, scope and implications of a rising discipline. En: *Etnoecológica*. Vol.1.no.1. p.5-21
- (1991). El Juego de la Supervivencia. Un Manual para la Investigación Etnoecológica en Latinoamérica. Centro de Ecología. UNAM. 75 pp.
- (2003). Ecología, espiritualidad y conocimiento. De la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable. PUND. Universidad Iberoamericana. México, D.F. 146 pp.
- y arrera-Bassols, Narciso. (2008). La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Junta de Andalucía. Consejería de Agricultura y Pesca. Icaria Editorial. Barcelona España. 232 pp.

- Toledo-Pereyra, L. H. (2014). "Cirujanos en su siglo de Hipócrates y su Escuela" (editorial) ,en : Revista Médica del Hospital General de México. Sociedad Médica del Hospital General de México. Publicado por Elsevier México. 77(1). Extraído de: http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pidet_articulo=90292729&pidet_usuario=0&pcontactid=&pidet_revista=325&ty=112&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=325v77n01a90292729pdf001.pdf.
- Treviño M. L. (1993). Las semillas de la discordia. Etnoecológica. Vol.1.No.2. p. 53-64.UNAM. México. D.F.
- Weigand C. Phil. (1997) “La turquesa y la Antigua minería prehispánica en el noroeste de México.”, en: Braniff, C. Beatriz (coord.) Papeles Norteños. Colección Científica. INAH. México, D.F. pp.
- Whorf, B. I. (1956).Language, thought, and reality. The M.I.T. Press. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge, Massachusetts.
- Yacamán, Miguel José. (1994). “El caos, la nueva física, las nuevas matemáticas y sus aplicaciones en ciencias sociales”, en: Ciencia y Desarrollo. Enero-Febrero. Vol. XIX. No. 114. Nueva época. CONACyT. pp. 14-25. México. D.F.
- Zapata, Torres Jair. (2007). Espacio y territorio sagrado. Lógica del ordenamiento territorial indígena. Extraído de: <http://www.alberdi.de/ESPACIO%20%20Y%20TERRITORIO%20SAGRADO-Jair.actu,02.06.07.pdf>
- Zea, Leopoldo. (1974). El Pensamiento Latinoamericano. Editorial Ariel. Biblioteca Ciencia Política. México D.F.
- (1978). Filosofía de la Historia Americana. FCE. México, D.F.
- Zemelman, Hugo. (2006) “Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología”, en: Gómez Sollado y Hugo Zemelman. La labor del maestro: formar y formarse. Editorial Pax. México D.F. pp. 1-8
- (1992) Metodología para el análisis de los sujetos sociales. Mimeo, Colegio de México.
- (1992). Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría. Versión preparada por Emma León. Anthropos. Barcelona, España. 191pp.
- (1990). “Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica”, en: Memoria del Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios. ANUIES. México. P. 9-13. Citado en: Alma Herrera Márquez y Wenceslao Jardón H. “Intelectualidad y docencia”, en: Nematihuani. Revista de Psicología y Ciencias sociales. ENEP. Zaragoza. No.7.

(1989) De la historia a la política. Siglo XXI Editores-Universidad de las Naciones. México. D.F.

Zinn, Robert. M. (1940) "Report on the archaeology of southern Chihuahua", en: Contributions of University of Denver. Centre of latin American Studies. No. 3