

La academia movilizada en defensa de la vida

Una experiencia mexicana

Gerardo Alatorre, Verónica Moreno
y Gialuanna Ayora
(coordinadorxs)



La academia movilizada en defensa de la vida

Una experiencia mexicana

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ
Rector

JUAN ORTIZ ESCAMILLA
Secretario Académico

LIZBETH MARGARITA VIVEROS CANCINO
Secretaria de Administración y Finanzas

JAQUELINE DEL CARMEN JONGITUD ZAMORA
Secretaria de Desarrollo Institucional

AGUSTÍN DEL MORAL TEJEDA
Director Editorial

La academia movilizada en defensa de la vida

Una experiencia mexicana

Coordinación:

Gerardo Alatorre Frenk

Verónica Moreno Uribe

Gialuanna E. Ayora Vázquez

Libro colectivo, elaborado en coautoría por

Gerardo Alatorre Frenk

Verónica Moreno Uribe

Gialuanna E. Ayora Vázquez

Shantal Meseguer Galván

Verónica de la Hidalga Ledesma

Bruno Baronnet

Juliana Merçon

Beatriz Torres Beristain

Zulma V. Amador Rodríguez

Rodrigo Zárate Moedano

Natalia Calderón García

Fotografía de portada: Verónica de la Hidalga Ledesma
Fotografías del cuerpo del libro: Acervo de la Comunidad MEIS
Maquetación: Javier Estrada

Clasificación LC:	LC1099.5.MX A22 2024
Clasif. Dewey:	370.1170972
Título:	La academia movilizada en defensa de la vida : una experiencia mexicana / coordinación: Gerardo Alatorre Frenk, Verónica Moreno Uribe, Gialuanna E. Ayora Vázquez ; libro colectivo, elaborado en coautoría por Gerardo Alatorre Frenk [y otros diez].
Edición:	Primera edición.
Pie de imprenta:	Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2024.
Descripción física:	226 páginas : ilustraciones (algunas en color), gráficas, mapas, retratos ; 21 cm.
Nota:	Incluye bibliografía (páginas 217-226) e índice.
ISBN:	9786078969067
Materias:	Educación intercultural--México. Educación superior--Aspectos sociales--México. Sustentabilidad--Estudio y enseñanza--México. Vida sustentable--México.
Autores relacionados:	Alatorre, Gerardo. Moreno Uribe, Verónica. Ayora Vázquez, Gialuanna.

DGBUV 2024/11

Primera edición, 6 de febrero de 2024

D. R. © Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000
Xalapa, Veracruz, México
Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88
direccioneditorial@uv.mx
<https://www.uv.mx/editorial>

ISBN: 978-607-8969-06-7

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Dedicado a Gustavo Esteva

Acompañamos a Ana Lucía Lagunes Gasca, egresada de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, en el dolor por la desaparición de Ricardo, su hermano; así de alto es el costo de acompañar a los pueblos en defensa del territorio y la vida.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
PRÓLOGO	13
EL ESPÍRITU DEL LIBRO	19
PARTE I - POR QUÉ NOS MOVILIZAMOS Y DESDE DÓNDE HABLAMOS	25
1 La cosa escandalosa y las tensiones capital-vida	27
2 La academia movilizada en Abya Yala	35
3 Profesorado participante: trayectorias y posicionamiento	59
4 Un libro ¿para qué?	75
PARTE II - EL ESTUDIANTADO MEIS Y LA POTENCIA DE SUS PROCESOS Y VINCULACIONES	79
5 El aporte formativo de la MEIS	81
6 Los procesos MEIS	85
7 Participantes-estudiantes y sus vivencias	95
8 Participantes-egresadxs: Aportaciones y trayectorias	115
PARTE III - LA APUESTA POLÍTICA: HERRAMIENTAS CONCEPTUALES	123
9 Formádo(nos) en politicidades que sostengan la vida	125
10 Los <i>buenos vivires</i> en clave MEIS	131
PARTE IV - DESCOLONIZANDO LO EDUCATIVO	151
11 Posicionamiento pedagógico	153
12 Itinerario formativo	159
13 La praxis pedagógica como co-responsabilidad	167
14 Los resultados y productos del trabajo estudiantil	189
15 Hacia narrativas, lenguas y lenguajes diversos	193
PARTE V - DESAFÍOS DE LA ACADEMIA MOVILIZADA	201
16 Entre lo que buscamos, lo que logramos y lo que falta caminar	203
REFERENCIAS	217
ÍNDICE DE FIGURAS	227

AGRADECIMIENTOS

Este libro recoge aportes valiosos de estudiantes y profesorxs que participaron en el Seminario de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, de la Universidad Veracruzana, en el periodo 2021-2022: Patricia Gerez Fernández, Tsaaní Villasante Barahona, Rafael Nava Vite, Citlalli López Binnqüist, Diderot Moreno Herrera, Lourdes Budar Jiménez, Miguel Ángel Escalona Aguilar, María Ferré Quintero, Alejandra Guzmán Luna, Aura Gallegos Vargas, Ana Lucía Lagunes Gasca y Rodrigo Montiel Dávila.

También debe mucho a las contribuciones de lxs invitadxs externos de ese Seminario: Elizabeth Castillo Guzmán (Centro de Memorias Étnicas, Universidad del Cauca), Carlos Rodríguez Wallenius (coordinador de la Maestría en Sociedades Sustentables de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco), Hilda Salazar (coordinadora de la Red Mujer y Medio Ambiente), Yolanda Jiménez Naranjo y Marco Antonio Martínez Pérez, tutora y egresado de la Maestría en Acción Social en Contextos Globales (Universidad Autónoma Benito Juárez, de Oaxaca); Gisela Espinosa, tutora de la Maestría en Desarrollo Rural (Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco); Sergio E. Hernández Loeza, Sara González, y Dominga Jiménez, tutorxs y egresada de la Maestría en Pedagogía del Sujeto (Universidad Campesina Indígena en Red, Centro de Estudios en Desarrollo Rural, Puebla); Javier Tobar, tutor de la Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo (Universidad de Cauca, Colombia); Mónica Nogueira y Durica Almeida, tutora y egresada de la Maestría en Sustentabilidad junto a Territorios y Pueblos Tradicionales (Universidad de Brasilia, Brasil) y Carmela Cariño Trujillo (Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco).

Gracias, asimismo, a Gabriela Dorantes Acosta y Giovanna Jiménez García por su dedicada labor de sistematización de información.

Esta publicación fue financiada con recurso institucional del fondo de Consolidación para Cuerpos Académicos 2023, de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa de la Universidad Veracruzana.

PRÓLOGO

Educar para la vida o de eso que llaman educación para la sustentabilidad

*Me resisto a creer
en presagios y anuncios del Apocalipsis
me niego a recibir sin resistencia
esas voces que anuncian
señales de muerte
de nuestros tiempos...*

*No estoy dispuesta a morir
bajo la bandera de estos hermosos sueños
que son justamente
los que quiero vivir
suficientes antepasados reposan
por la defensa de los mismos principios
suficientes ausencias
tengo impresas en el ayer.*

(Shirley Campbell Barr, poeta afrocostarricense)

Enfrentamos una época signada por la fragilidad de la vida en todas sus dimensiones. Apenas hace poco, la pandemia del COVID 19 nos reveló un planeta amenazado por las torpezas, las injusticias y las exclusiones de la especie humana. Apenas hace poco, la pandemia del COVID 19 nos reveló un planeta amenazado por las torpezas, las injusticias y las exclusiones de la especie humana. Así, sucumbíamos a la extrañeza de semanas de confinamiento y aislamiento social.

Este libro que tenemos en las manos es un abrecaminos para la esperanza que necesitamos todas, todos y todes, ahora que sabemos que nos han brindado una segunda oportunidad sobre la tierra. Es una

invitación a resituar la educación superior para continuar en esa ardua y hermosa labor de honrar la vida misma.

Las reflexiones y las historias que reposan en estas páginas son sobre todo una revelación de haceres y saberes territoriales que demandan ser reconocidos, si queremos devolver al sistema universitario su condición emancipadora y libertaria.

Como lo definen las autoras y los autores de “La academia movilizada en defensa de la vida”, esta obra es una crónica borrosa y polifónica en la cual se narra la trayectoria de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS) en su intención de revitalizar la universidad a partir del diálogo con las culturas de las geografías veracruzanas y sus historias.

Ha sido muy grato leer cada uno de sus apartados y adentrarme en los recorridos por la memoria de este joven y ambicioso proyecto universitario. Me siento honrada de poner mi nombre en estas primeras páginas que anuncian lo que sigue, lo que entraña este ejercicio intelectual y comunitario.

Cuando inicié la lectura de la primera parte del texto, recordé las palabras de Paulo Freire en 1992, para referirse a la extrañeza de producir un libro como Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido, en un momento en el cual primaban los “discursos pragmáticos” de adaptación a los hechos, en el que se acusaba “al sueño y la utopía no sólo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos”. Esta obra colectiva, de escritura “casa adentro”, nos dibuja detalladamente un posgrado que transcurre en México, inspirado en el buen vivir de nuestros pueblos originarios y en el deseo de descolonizar la universidad.

Encontramos en la base de este trabajo una conversación sobre la experiencia educativa de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, en la cual se reflexiona sobre sus apuestas, sus logros y sus pendientes. En tal sentido, se trata de un proceso que esculpe la subjetividad de sus actores, especialmente de un profesorado apasionado, para dar paso a una textualidad cargada de lecciones sobre cómo se desaprende el capitalismo en el trasegar crítico de la praxis.

La experiencia narrativa de contarnos a nosotrxs mismxs ya nos interpeló profundamente, hemos ubicado y redimensionado hechos y situaciones, pero también ausencias y tensiones internas. Ahora nos conocemos más y mejor; asimismo, ahora ya somos capaces de vislumbrar emborronamientos que nos impulsan a fortalecer algunas áreas, rehacer y cuidar otras, a celebrarlas o evitarlas. Sin duda, el trabajo realizado que aquí les compartimos ya empezó a cumplir su función.

La manera como fue confeccionado este gran relato educativo tiene una lógica muy interesante y potente. De un lado, parte de nombrar y situar la crisis sistémica, de sentido de la vida, en la que se debate la universidad contemporánea, como empresa de ciencia y progreso. De igual manera, en una interesante crítica a la educación superior y la investigación académica como extensiones del capitalismo cognitivo en el cual la competencia y el ranking han hecho árida la aventura de enseñar, aprender y estudiar en el sistema superior.

Ante un complejo y desolador panorama descrito en la conjunción de autores y teorías provenientes de muchos lugares, se plantean grandes problemas como las incoherencias epistémicas, las prácticas de despojo y el extractivismo académico ejercido por investigadores y expertos universitarios, así como la condición funcional de la educación superior al llamado paradigma de “desarrollo”. Estas son razones históricas y políticas suficientes para incubar la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS), como una apuesta para interculturalizar la educación superior mexicana y hacer de este espacio educativo un lugar sustentable, donde la vida prime.

Este aspecto es muy valioso en la medida que define un modo particular de apropiarse de este enfoque tan diverso y polisémico como es el de lo intercultural, para revelar algunas intuiciones y certezas situadas. Relatan un primer territorio en el cual ellas y ellos actúan como diseñadores, noción propuesta por William Mavisoy para dar sentido a esa doble acción creativa y soñadora que reposa en quienes tejen proyectos educativos interculturales. Así que tenemos esta trama inicial, expuesta y descrita en detalle, para comprender cómo surgió y fue tomando forma este posgrado en el que convergen pasiones, tensiones y problematizaciones en torno a las relaciones entre el conocimiento, el cuidado y la política de la vida. También encontramos las voces de estudiantes de la Maestría, que dan cuenta de sus creaciones, de su encuentro con

los proyectos que tejen y con las cosechas posteriores que vienen en condición de egresados de este camino. La memoria política de esta utopía en donde convergen resistencias, disidencias y luchas es un bonito ejemplo de la sistematización de experiencias propuesto por Óscar Jara desde los bordes de la educación popular del siglo pasado, donde el centro está puesto en los procesos, en las vivencias mucho más que en los resultados propiamente dichos.

Universidad, sustentabilidad e interculturalidad son ejes conductores de las deliberaciones que nutren los cinco apartados que conforman este libro. En cada uno de ellos y desde diferentes tópicos se aportan elementos para vislumbrar el papel ético y político de las facultades, institutos y programas académicos en la formación de profesionales ocupados de los grandes asuntos sociales, culturales, ambientales, económicos, artísticos, educativos y tecnológicos, especialmente en contextos de diversidad cultural. Como lo señalan sus autoras y autores, muchas experiencias de posgrados en AL se ocupan hoy día de trabajar ámbitos como la sustentabilidad, la interculturalidad y la justicia social. En tal sentido cobra mucha fuerza el debate sobre educación y política como asuntos esenciales en las mallas curriculares y en los cuales reposa cierta audacia de trabajar desde las grietas del sistema para lograr sociedades más sustentables e interculturales

Este libro nos devela tres grandes lecciones para pensar el futuro y la vigencia de los procesos universitarios en contextos diversos, desiguales y amenazados por la máquina neocolonialista. Por un lado, el contextualismo como un modo de producir conocimiento social, investigar la realidad y educar en territorio. Se trata de reconocer los proyectos universitarios que, como este posgrado MEIS, se gestan desde los territorios en diálogo con las historias y las necesidades de sus participantes, articulados con problemas reales más que con universos puramente discursivos. En segundo lugar, una interculturalidad situada, construida en la trama de reconocimientos cotidianos desde los cuales se produce la visibilidad, el empoderamiento y la voz que nombra lo que estaba oculto. En tercer lugar, la investigación formativa que ocurre en los procesos universitarios descritos como una experiencia colaborativa que conduce a una praxis intercultural y sustentable en el

territorio. Aprender a vivir juntos siendo diferentes y justos, parece ser la consigna que reposa en este sencillo balance pedagógico.

Esta Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad merece una larga vida para que su legado haga de la universidad un lugar cada vez más humanizado, más intercultural y más comprometido con la defensa de la vida.

Con este poema del sabedor Hugo Jamioy Juagibioy dejo mi reconocimiento a su maravilloso caminar

Analfabetas

*A quién llaman analfabetas,
¿a los que no saben leer los libros o la naturaleza?*

*Unos y otros
algo y mucho saben.*

*Durante el día
a mi abuelo le entregaron un libro:
le dijeron que no sabía nada.*

*Por las noches
se sentaba junto al fogón,
en sus manos
giraba una hoja de coca
y sus labios iban diciendo
lo que en ella miraba.*

Elizabeth Castillo Guzmán

Profesora Departamento Estudios Interculturales
Programa Etnoeducación - Centro de Memorias Étnicas
Universidad del Cauca, Colombia

EL ESPÍRITU DEL LIBRO

Atraverse a cruzar fronteras, ya sean físicas, disciplinares, lingüísticas, culturales, de género, de la academia o de la universidad, entre otras, implica andar, recorrer, hacer y pensar en tierras ignotas, y avanzar con grados variables de incertidumbre. Pero tal valoración negativa de la vaguedad, frente a la aspiración de precisión que la ciencia impone, tiene una contraparte: lo incierto y lo borroso¹ potencian una diversidad de interpretaciones y respuestas posibles y cambiantes, que responden de mejor manera cuando consideramos que la complejidad de la diversidad biocultural es el principio de la vida y el anclaje de nuestra eco e interdependencia.

¿Es un concepto borroso en absoluto un concepto? - ¿Es una fotografía difusa en absoluto una figura de una persona? Sí; ¿puede siempre remplazarse con ventaja una figura difusa por una nítida? ¿No es a menudo la difusa lo que justamente necesitamos? (Wittgenstein, 1986, *Investigaciones filosóficas*, §71)

En este sentido, el presente libro constituye una crónica (borrosa), entre muchas posibles; es una manera de contar nuestro andar colectivo por las veredas de la incertidumbre. Nuestro texto responde al impulso de fijar un relato, para revisarlo, comunicarlo y repensarlo como una concreción del proceso socioeducativo que como colectividad hemos generado en la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS, de la Universidad Veracruzana, México) y con el que nos sentimos sumamente comprometidx; sin embargo, no persigue configurarse como “la” historia del proceso, sino como una compi-

1 Lógica borrosa es una propuesta de Lotfi Zadeh (1965). “Fuzzy Sets” indica que la introducción de un conjunto borroso (o conjunto difuso), con delimitaciones vagas o imprecisas, descrito mediante funciones de pertenencia, ofrece una base apropiada para el razonamiento, toma de decisiones y modelado de sistemas humanísticos complejos.

lación de datos y reflexiones para una memoria colectiva que se alista para ser revisitada, refutada, retribuida y re-escrita.

La experiencia narrativa de contarnos a nosotrxs mismxs ya nos interpeló profundamente; hemos ubicado y redimensionado hechos y situaciones, pero también ausencias y tensiones internas. Ahora nos conocemos más y mejor; asimismo, ahora ya somos capaces de vislumbrar emborronamientos que nos impulsan a fortalecer algunas áreas, rehacer y cuidar otras, a celebrarlas o evitarlas. Sin duda, el trabajo realizado que aquí les compartimos ya empezó a cumplir su función.

Lejos de intentar que la MEIS sea una propuesta prescriptiva, lo que buscamos al elaborar este texto tiene que ver más con el cierre de un ciclo, con una vuelta de la espiral del caracol o con una cosecha de temporal; en este sentido, tiene un componente celebrativo de agradecimiento a todo aquello que lo ha hecho posible. Tal como la concibe nuestro colega pastuso Javier Tobar (UNICAUCA) en su libro *La fiesta es una obligación* (2014), la celebración es entendida como el escenario por excelencia del acto de dar (regalar, donar), en donde se despliegan estéticas que representan la potencia de dar-nos (de poder estar, hacer y ser juntxs), por ello los tejidos y las fotos colectivas, además de otras que enaltecen nuestra complementariedad con la naturaleza y con otros mundos.

El trasfondo festivo del libro incluye lo danzado, los rituales realizados y los alimentos compartidos durante la existencia de la MEIS, porque muestran la fuerza de la creatividad social y de la sabiduría ancestral que nos sostiene. Aquí escribimos para seguir conviviendo con Gustavo Esteva, María Bertely, Rossana Podestá y Mercedes Olivera, entre otrxs, reconociendo que lo que hacemos no sería posible sin sus aportes, sus cariños y acompañamientos; cruzamos mundos para que ellxs nos sigan planteando preguntas.

En este libro colectivo, al igual que en las mayordomías comunitarias, recuperamos y acrecentamos los vínculos que hacen posible la mano vuelta, la ayuda mutua o el tequio, prácticas que nos han permitido producir y reproducir comunidad(es). Así, compartiendo con todxs ustedes, agradecidxs y orgullosxs de lo realizado, aunque no compla-

cidxs, aspiramos simplemente a servir de inspiración e interrogación en la búsqueda colectiva del pluriverso.

Andando, conversando, preguntando y celebrando, nos da gusto compartir los enfoques de trabajo de este programa, sus métodos y pedagogías, su posicionamiento ético-político y epistémico, y su praxis así como los principales desafíos que enfrenta. Lo hacemos porque sabemos que esto puede abrir espacios de diálogo y reflexión para seguir construyendo resistencias y posibilidades de cambio; y también porque quizá así ofrezcamos pistas útiles a quienes, dentro o fuera de las instituciones de educación superior de nuestro continente, están también buscando ofrecer opciones y generar iniciativas que respondan a los retos de justicia en los agitados y complicados tiempos actuales.

La primera parte del libro sitúa a esta maestría en su contexto, tanto en términos del momento histórico cuando surge y se desarrolla, como de las búsquedas que, desde las universidades y otras organizaciones, se realizan en nuestro continente para fortalecer corrientes reflexivas y críticas de educación y transformación de nuestras sociedades. Exponemos enseguida el perfil y posicionamiento del profesorado, para explicar desde dónde hablamos como colectivo; y finalizamos esta primera parte exponiendo los objetivos de este libro y la manera en que fue concebido y elaborado.

Una segunda parte se enfoca en reproducir las voces y los quehaceres del estudiantado de la maestría, abordando en términos generales su perfil, características y alcances de los proyectos o procesos que impulsan durante la maestría, y las relaciones que tejen con las instancias con las que se vinculan. Esta sección concluye con un apartado sobre el andar y el quehacer actual de quienes ya han egresado de la maestría.

En una tercera parte se exponen las bases teóricas y la apuesta política de este proyecto educativo, retomando varios ejercicios reflexivos colectivos realizados en 2021 y 2022, con miras a poner en común y debatir los aspectos conceptuales centrales de la maestría. Se aborda la intrincada relación entre el monoculturalismo de cuño colonial, el capitalismo y el patriarcado, y se delinea, como reto principal, el de entrelazar esfuerzos de desconstrucción y re-construcción en varios ámbitos: ontológico (el ser y sus interdependencias con otros seres), político (la

gestión del poder en las relaciones sociales), epistémico (la producción de sentido y de saber), micropolítico (las relaciones interpersonales), y ecológico-económico (la gestión y cuidado de los territorios y de los diversos cuerpos y formas de vida que los habitan). De esta forma es planteado y asumido uno de los retos centrales de la MEIS: el de contribuir a reconocer y a desmontar, tanto en las sociedades como en cada una de nosotrxs, las dominaciones y asimetrías de género, clase, etnicidad, edad y otras que se intersectan, para poder construir un mundo en el que sea posible el acceso a la justicia, desde lo cotidiano personal hasta lo geopolítico, la dignificación de las condiciones de existencia, la recuperación del entorno natural donde convivimos con otros seres vivos y la igualdad sustantiva en el disfrute de la riqueza social y en el ejercicio de derechos y de la vida sabrosa.

La cuarta parte aborda lo educativo en su sentido amplio, no solo lo técnico educativo o lo instituido acerca del posgrado como institución de educación pública, sino las formas otras de lo educativo dentro y fuera del aula y de lo institucional, que conforman la maestría. Hablamos aquí de los aspectos curriculares y de las formas y metodologías de trabajo, así como del tipo de relación que buscamos cultivar entre estudiantes y profesorxs, de los criterios de “calidad académica” con los cuales valoramos los trabajos, de las estrategias para la gestión de los conflictos internos, y del papel pedagógico que asumen lxs profesorxs en los procesos formativos.

Hacemos énfasis en los retos que supone la búsqueda de horizontalidad en un contexto que reproduce las asimetrías de poder, es decir, un encuadre institucional diseñado de manera jerárquica y actitudes enraizadas en los hábitos de estudiantes y profesorxs que dificultan la co-responsabilidad y la colaboración. Se abordan, asimismo, las estrategias para abrir espacio a dimensiones que escapan a nuestra racionalidad mental: los saberes encarnados en nuestros cuerpos, la creatividad de las expresiones artísticas y la apertura responsable a un abanico de vivencias emocionales. Termina esta sección poniendo sobre la mesa algunos retos de la diversificación de los formatos, lenguas y lenguajes en los documentos y productos recepcionales con los que se titulan lxs estudiantes.

El libro finaliza con una sección que aborda diversos ejes analíticos, identificando los principales retos que enfrenta un proyecto académico y político enmarcado en una universidad pública, inscrito en el Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y orientado hacia la construcción de sociedades en las que el cuidado de la vida en todas sus expresiones sea algo central, donde haya justicia epistémica y respeto a la diversidad cultural, étnica y sexogenérica, a los derechos humanos, y donde puedan florecer los lazos afectivos y la colaboración entre diversos actores.

El documento comprende algunos de los aprendizajes generados con las tres primeras generaciones de la maestría (el periodo 2015-2022) y, en particular, retoma los debates abordados en el Seminario Interno 2021-2022, en el que participó la mayoría de la planta docente y algunxs estudiantes. Se trata de una obra colectiva, que conjunta distintos tipos de narrativas y diferentes estilos de redacción y citación.

Si este libro logra inspirar otras experiencias, cuestionar aspectos que quizá hemos dado por sentados y alimentar las esperanzas que animan la búsqueda de nuevas modalidades de praxis académica, educativa y de movilización ciudadana, habrá cumplido su cometido.

PARTE I

POR QUÉ NOS MOVILIZAMOS Y DESDE DÓNDE HABLAMOS



Figura 1. Docentes y estudiantes MEIS un 8 de marzo.

Febrero de 2020. Sucede lo impensable: la cascada de San Rafael, la más alta y espectacular de Ecuador, una cascada sagrada para los kichwas, simplemente desaparece, al desplomarse el piso rocoso que sostenía al río. En donde antes había una maravilla nace un proceso de erosión que va carcomiendo las márgenes del río Coca, avanzando río arriba, y que provoca, dos meses después, la ruptura de varios oleoductos. 15,800 barriles de petróleo crudo envenenan las venas del territorio ancestral. Todo esto en uno de los dos únicos países del mundo que reconocen derechos a la Madre Tierra.

Los hundimientos siguen avanzando río arriba, amenazando ahora a la que desencadenó el proceso: la presa de captación de la hidroeléctrica Coca Codo Sinclair, la principal de Ecuador, inaugurada con bombo y platillo en noviembre de 2016 por los presidentes de Ecuador y del país inversionista: China. “Energía limpia, suficiente para cubrir las necesidades nacionales”, se festejó en aquel momento. Todo parece indicar² que fue la retención de los sedimentos por esa presa lo que modificó el metabolismo geológico e hidrológico de la cuenca, exponiendo al lecho del río a una erosión que no pudo resistir; la roca de la base colapsó, originando la llamada erosión regresiva, que a su vez provocó el derrame que lastimó los territorios con terribles impactos en la salud, la alimentación, la vida de miles de familias kichwas, y en particular de las mujeres, a cargo del cuidado de los suyos, cosa de por sí muy complicada en medio de la emergencia sanitaria por el Covid.

Este desastre representa, desde la perspectiva que nos propone Lisset Coba (2021), el colapso mismo de la humanidad. Podemos ver lo que sucede en la Amazonía ecuatoriana como una imagen fractal de la ruina que deja “el paisaje dislocado del Capitaloceno neoliberal, cuya precondition es el encauzamiento de la energía vital para el crecimiento del capital” (Coba, 2021: 49).

2 Cf. <https://es.mongabay.com/2022/01/nuevo-derrame-en-ecuador-se-suma-a-la-cadena-de-desastres-provocados-por-la-erosion-del-rio-coca/>

1 La cosa escandalosa y las tensiones capital-vida

Replicando al infinito la imagen del desastre en la Amazonía ecuatoriana podemos acercarnos a una percepción de una devastación mayor, la de la actual crisis civilizatoria cuya principal tensión se expresa en los polos capital-vida. La continuación de esta severa crisis sistémica pone en riesgo la consecución de todas las formas de vida y está vertebrada, fundamentalmente, por las contradicciones del capital. Esta crisis se manifiesta en múltiples ámbitos, tiene un alcance planetario y es crecientemente compleja.

Es una crisis civilizatoria con raíces históricas antiguas; desde hace siglos vienen entretejiéndose multivariadas formas de opresión, explotación, despojo, discriminación y otras, a partir de su entrecruce, encarnándose en lo que Lorena Cabnal (2019) llama *territorios cuerpos-tierra*: es decir, procesos de múltiples e interconectadas violencias que se instalan en el entronque patriarcal (entre el patriarcado ancestral y el colonial), este último comprendido como un

sistema de opresión inaugurado sobre los cuerpos y la tierra de Aby Yala, [que] fue la cuna perfecta para que nacieran otras formas de violencia opresora. Bajo el mismo esquema, el racismo y el capitalismo se valieron más adelante de la política continental de construcción de Estados-naciones coloniales, españoles, franceses o portugueses. Empujaron así el auge del imperialismo, luego del liberalismo y de la herencia devastadora de ambos que en estos tiempos nos está tocando vivir: el neoliberalismo y la globalización (Cabnal, 2019: 115).

Hoy esta crisis está vinculada con el modo de extracción, producción, consumo, distribución y desecho de mercancías; crece en nuestro planeta el gasto energético y de materias primas y crece también la dependencia respecto a las potencias capaces de transformar estos insumos en bienes de consumo, mientras las políticas neoliberales precarizaron al máximo los servicios sociales y ampliaron la brecha de desigualdad, creando un clima de violencia estructural y explícita que se ha

traducido en polarización política, feminicidios y corrupción, en un entorno de redes sociales por las que circula información amarillista y sin sustento, a la que se conoce como posverdad.

Discursivamente, el modelo hegemónico proclama la prevalencia del mercado por sobre cualquier otra forma de intercambio, enarbola la promesa de desarrollo como proyecto cultural y económico, e insiste en una subjetividad que se asienta en la idea del *homo economicus* productivo, liberal e independiente y que tiene como signifiante al varón blanco, burgués, adulto y heterosexual, como representante de los “cuerpos que importan” (Pérez, 2014). Esta crisis resulta del entrecruce de formas de dominación, despojo y violencias capitalista, patriarcal y colonial, que en su intersección configuran desigualdades particulares, expresadas de manera singular en los diferentes contextos. Los tentáculos de este sistema de muerte, llamado por Dona Haraway “la cosa escandalosa”,³ han penetrado todas las esferas de la reproducción material de la vida, en su afán voraz por perpetuar privilegios y acumular ganancias.

El *desarrollo* en tanto horizonte civilizatorio, aderezado con el metarrelato del progreso y con todo su arsenal de dispositivos institucionales y discursivos, no sólo ha colonizado los imaginarios sobre el bienestar equiparándolo a urbanización y confort, sino que también ha generalizado la idea de que sólo por la tutela de los Estados nacionales se le puede alcanzar, instalando lógicas de relacionamiento con el Estado circunscritas a las derivas del mercado. Mucho tiempo ha transcurrido desde que el expresidente de los Estados Unidos, Harry Truman, proclamara, a finales de la década de los cuarenta del siglo pasado, que el progreso sacaría de la barbarie de incivilización y pobreza al llamado “tercer mundo”. Desde entonces, legiones de “expertos” han diagnosticado y prescrito fórmulas estandarizadas para industrializar, modernizar, tecnificar y secularizar (es decir, occidentalizar) los sures globales, etiquetándolos como tradicionales, atrasados, rudi-

3 De acuerdo con Pérez (2014), recuperando a Haraway, *la cosa escandalosa* es un sistema interconectado de formas de dominación que se expresan en relaciones altamente nocivas y que le da prevalencia al mercado por sobre las relaciones que sostienen la vida. Esta cosa escandalosa opera bajo las coordenadas del racismo, el patriarcado y el capitalismo, es colonial y altamente depredadora. En el contexto mexicano el Ejército Zapatista de Liberación Nacional la ha denominado la *hidra capitalista*.

mentarios, ignorantes y bárbaros. Este *otro cultural* catalogado como “subdesarrollado” ha sido construido a partir de una operación jerárquica y maniquea que lo contrapone al ideal político, económico y ontológico. Es, por antonomasia, una alteridad negativa que debe aspirar a constituirse en la calca del mundo “desarrollado”.⁴

La promesa de bienestar y progreso, mercadocéntrica y falaz, pronto dio visos de ser un espejismo. Aparecieron los primeros signos de que la maquinaria de la *cosa escandalosa* empezaba a oxidarse. A pesar de ello, fue posible advertir, también, su capacidad de renovación; regímenes coloniales que se reactualizan bajo diferentes ropajes y nuevos cercamientos que se van abriendo paso, junto con formas emergentes de explotación, violencia y despojo.

Hay muchas señales de alarma, que en las altas esferas por lo visto pasan desapercibidas. Una de ellas es el cambio climático, que avanza a pasos agigantados; las negociaciones intergubernamentales, que en principio deberían generar planes de acción vigorosos y coordinados para hacerle frente, son a todas luces insuficientes. Las diversas crisis que caracterizan al Capitaloceno (Moore, 2016) se conjuntan, en oleadas continuas, en el período 2020 - 2022; la pandemia, la crisis financiera que le antecedió, como la que llegó posteriormente con la guerra en Ucrania y las oleadas migratorias de quienes huyen de las regiones de desastre sociopolítico o socioambiental configuraron un contexto de padecimiento social, de pérdidas, de control social y miedo colectivo. Las vidas más afectadas siempre han sido las de quienes menos tienen, lxs desposeídxs; pero ahora todo mundo resulta afectado pues la vida se está transformando de forma veloz, global y sin distinciones, aunque unos crean que pueden salvarse antes que otros.

Se perpetúa la tendencia hacia el suicidio de nuestra especie por la rentabilidad de este sistema para una poderosa minoría de la humanidad. Poco parece importar que se debiliten las bases ecosistémicas que sostienen la vida toda, que crezca sin parar el número de quienes

4 Al respecto nos dice Gustavo Esteva (1996: 36): “El subdesarrollo comenzó, por tanto, el 20 de enero de 1949. Ese día, dos mil millones de personas se volvieron subdesarrolladas. En realidad, desde entonces dejaron de ser lo que eran, en toda su diversidad, y se convirtieron en un espejo invertido de la realidad de otros: un espejo que los desprecia y los envía al final de la cola, un espejo que reduce la definición de su identidad, la de una mayoría heterogénea y diversa, a los términos de una minoría pequeña y homogénea”.

carecen hasta de lo más indispensable, que aumente la frustración y el resentimiento de las multitudes que quisieran acceder a las comodidades del mundo capitalista y no pueden costearse, o que el crimen organizado y una amplia gama de violencias vayan fracturando y cargando los lazos de cohesión de las comunidades y sociedades. Estas crisis se agudizan en entornos fragmentados, con tejido social roto o debilitado, y con serias dificultades para sostener tanto la vida en sus aspectos materiales como las relaciones entre generaciones, entre géneros y comunitarias que tradicionalmente le han dado cierta cohesión.

Silvia Federici, en la entrevista que le hacen Navarro y Gutiérrez (2018), afirma que la contemporánea es una crisis en la reproducción de la vida, dado que el actual sistema de acumulación está socavando las estrategias que las comunidades han construido para asegurar la consecución de sus existencias, mediante el desmantelamiento de los vínculos comunitarios que la sostienen, la privatización de la tierra, el agua y las semillas, la precarización del empleo en detrimento de los salarios y una creciente dificultad de las familias para asegurar su patrimonio y su subsistencia, la desarticulación de políticas de bienestar vinculada con el recorte de recursos públicos, todo ello en un contexto profundamente desigual y violento, además de la apropiación del trabajo gratuito que realizamos las mujeres y los cuerpos feminizados, no sólo para el funcionamiento del capital, sino como parte de estrategias complejas para la *reproducción del vivir* (Moreno, 2016). La guerra, el miedo y la desposesión operan como algunos de los principales recursos para la expansión del capitalismo rapaz en su fase neoliberal; es la “(re)-patriarcalización del territorio” como sostiene el colectivo de Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, refiriéndose al

entrelazamiento de las violencias relacionadas con el actual ciclo de expansión del capital en el continente, y a la respuesta que las mujeres están dando en una lucha conjunta contra la territorialización de los megaproyectos, las formas neocoloniales del despojo de los espacios de vida y la reconfiguración del patriarcado que requiere el modelo extractivista (García-Torres *et al.*, 2020: 32).

Atestiguamos, entonces, una crisis humanitaria vinculada a una “necropolítica racializada” (Coba, 2021) y clasista, que selecciona los

cuerpos que han de ser protegidos y deriva de la exacerbación de las disputas por los recursos energéticos y bióticos una crisis climática y ambiental basada en una visión instrumentalista de la naturaleza pensada como externalidad inagotable, a disposición de los humanos y al servicio del mercado. Es también una crisis económica, vinculada con la prevalencia del capital especulativo sobre el productivo, que se manifiesta en una recesión económica global, una economía puesta al servicio de los grandes dueños del dinero y sustentada en la sobreexplotación y el despojo, en pos de la acumulación de unos pocos, la sobreproducción de mercancía por encima de la demanda real y la subordinación del Estado a sus directrices. Una crisis alimentaria asociada al aumento de precios de los alimentos básicos, la hegemonía del agronegocio en detrimento de los sistemas productivos de pequeña y mediana escala, vinculada con la concentración de la tierra, la proliferación de concesiones para el fracking, la extracción de hidrocarburos, la explotación minera “bajo modelos público-privados nacional-transnacional... (que) está llevando a que la renta de la tierra sea la base del ciclo de crecimiento económico producido en la región” (Svampa, 2011, en García-Torres *et al.*, 2020), resultante del monopolio de transnacionales sobre los productos rurales y el desdibujamiento del Estado como regulador de precios, intercambios y mercancías, todo ello obstaculizando la soberanía alimentaria.

En intersección con estas crisis, encontramos una crisis social materializada en la agudización de formas de violencia cada vez más cruentas que socavan la integridad de las personas y comunidades y ponen en riesgo la convivencia humana. Lo que se consideraba normalidad, la vida precarizada, deviene lo que Garcés (2017) denomina la condición póstuma, en la que tanto los recursos como los imaginarios de futuro se agotan, tornándose en un escenario de insostenibilidad, de supervivencia, de *todos contra todos y sálvese quien pueda*.

Al debilitarse el sentido de comunidad, pierden vigencia real las normas, leyes y principios éticos y cívicos que teóricamente deberían servir para convivir pacíficamente entre humanos y con el resto de la naturaleza, y cunde el desprestigio de las instituciones políticas diseñadas, supuestamente, para llegar a acuerdos: el derecho positivo, el Estado-nación y los organismos internacionales.

De esta manera, la crisis es, también, política; pone en duda la legitimidad de las instituciones gubernamentales y está relacionada con la profunda desconfianza en los regímenes de representación y en el descrédito de los Estados mismos y sus formas de gobierno. La *cosa escandalosa* y su obscuro andamiaje suscitan, como dijimos, una crisis multidimensional, compleja y sistémica relacionada con las formas en que se articulan diversas dinámicas de dominación en el sistema-mundo capitalista, colonial, moderno y patriarcal.

En la esfera epistémica son cada vez más evidentes las asimetrías, injusticias e inercias históricas. Las instituciones educativas –y concretamente las universidades– son instancias permeadas por la *colonialidad del saber*, definida por Catherine Walsh como “la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y ‘científicas’), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y “natural” de raza (Walsh, 2005: 19). Señala Eduardo Restrepo (2020: 13) que

La colonialidad del saber es constituida por un patrón de clasificación y jerarquización global de los conocimientos, donde unos aparecen como la encarnación del conocimiento auténtico y relevante, mientras que otros conocimientos son expropiados, inferiorizados y silenciados, a tal punto que dejan de ser conocimientos para aparecer como ignorancias, supersticiones.

He ahí el racismo epistémico del que habla Grosfoguel (2013) y la violencia epistémica que aborda Castro-Gómez (2000). A los saberes que se generan y se comparten fuera de los circuitos científicos se les reconoce solamente, en el mejor de los casos, una validez local, a diferencia de los que produce la ciencia:

Las prácticas y discursos de numerosos investigadores, instituciones de investigación y formación académica y organismos de formulación de políticas de educación superior, ciencia y tecnología, se asientan, cuanto menos implícitamente, en la idea de que “la ciencia”, como modo de producción de conocimientos, y el “conocimiento científico”, como acumulación de conocimientos producidos “científicamente” tendrían validez “universal”, es decir, resultarían verdaderos y aplicables en cualquier

tiempo y lugar. En el marco de esa visión de mundo, la otra clase abarcaría una amplia diversidad de tipos de saber, de modos de producción de conocimiento y sus resultados, a los cuales, en contraposición con el saber «universal» de la “ciencia”, suele caracterizarse, según los casos, como “étnicos” o “locales”, en cualquier caso, como saberes “particulares”, es decir “no-universales” (Mato, 2009a: 46).

Las injusticias epistémicas se entrelazan con las sociales, políticas y económicas, y abonan a la crisis ambiental porque en la matriz cultural hegemónica, de cuño occidental, el ser humano se ubica fuera de –y por encima de– la naturaleza. El agua, los suelos y la vegetación pasan a ser concebidos y manejados como “recursos” al servicio de los grupos humanos. Se nos olvida así que somos naturaleza. Somos primates y, como cualquier otro ser vivo, para estar bien necesitamos que los ecosistemas estén bien; embebidos de soberbia antropocéntrica, no podemos ver que somos interdependientes y eco-dependientes.

Sin embargo, *la cosa escandalosa* no es omnipotente. Múltiples son las grietas que cotidianamente se le hacen al esqueleto que la soporta. Resistencias, subversiones, disidencias y rebeldías se fraguan por doquier, evidenciando que son posibles otras formas de existir, relacionarnos y habitar el mundo. La esperanza descoloca al miedo como eje de esta pedagogía del terror y la muerte, abriendo horizontes de deseo en los que *la vida sabrosa* y digna es posible. Hay muchos embriones de futuro brotando y floreciendo en los barrios, los pueblos y comunidades, las familias, los movimientos de las mujeres, las iniciativas de niñas, niños y jóvenes; también en parte de la academia, de las agencias de cooperación y de algunas instancias internacionales.

Se abren fisuras políticas desde la escala macro (pensemos por ejemplo en el Convenio 169 de la OIT, el Acuerdo de Escazú o el reconocimiento de los derechos de las personas campesinas y otros diversos derechos por la Asamblea General de la ONU) y también desde lo micro. Numerosísimos colectivos, organizaciones, barrios, comunidades, familias y profesionistas están generando opciones de futuro desde el habitus cotidiano a escala local, defendiendo el bien común y cuidando los territorios y la vida, bajo principios de equidad y solidaridad. Gradualmente se van enlazando con miras a aprender *todxs* de *todxs* y fortalecerse políticamente.

Hay quienes, desde dentro de las instituciones públicas (gubernamentales y académicas), apuestan por generar corrientes contrahegemónicas, aprovechando el acceso a recursos públicos para fortalecer la lucha anticapitalista, antipatriarcal y descolonial. Otrxs se posicionan fuera del sistema, y desde muy diversas plataformas autónomas y autogestivas buscan construir el mundo que anhelan, con equidad entre géneros y entre grupos etarios, gestión territorial cuidadosa, economías solidarias y equidad política.

Habiendo tantas y tan justificadas dudas en torno a la voluntad política gubernamental e intergubernamental para enfrentar y salir avante de la encrucijada civilizatoria, la posibilidad de construir mundos más sustentables, equitativos y cohesivos parece depender de la capacidad autónoma de la sociedad activa, de los pueblxs comunidades, y de la academia movilizada, para detener los procesos de deterioro y formar tejidos sociales más sanos política, económica y culturalmente (sin restar importancia a los espacios que se abren desde las instancias oficiales, a escala nacional e internacional).

Abordar la complejidad de la crisis asociada al Capitaloceno nos obliga a imaginar, de manera creativa, entramados también complejos y densamente tejidos para contestarla, subvertirla y descolocarla, construyendo resistencias, disidencias y luchas que la resquebrajen y a partir de las cuales las personas construyan estrategias para hacer posibles otras formas de habitar el mundo y otros horizontes de deseo que pongan en el centro la reproducción ampliada de la vida.

2 La academia movilizada en Abya Yala

Existen en nuestro continente⁵ personas, grupos y movimientos que están construyendo formas otras de hacer academia, con miras a la construcción de mundos mejores, menos asimétricos, disfrutables para humanxs y no humanxs. En los pasillos, aulas, auditorios y salones virtuales de muchas universidades circulan luchadorxs para quienes la academia, además de ser, en ocasiones, una fuente de ingreso (a través de una beca o un salario), es un espacio propicio para abrir fisuras que permiten colocar temas, situaciones, problemáticas y necesidades de transformación social urgentes y necesarias: asuntos socioambientales, en defensa de los derechos de los pueblos y comunidades, de los gremios de trabajadorxs, de las mujeres, de las niñas, niños, adolescentes y personas trans, de la pluralidad de culturas, lenguas y saberes.

Hay equipos académicos impulsando programas encaminados a formar profesionistas que fortalezcan los esfuerzos de esos pueblos y organizaciones; documentando las problemáticas vividas y respaldando reivindicaciones; publicando tanto artículos como guías prácticas y pronunciamientos estratégicos; y organizando eventos multiactorales, conversatorios, talleres, para avanzar en diversas líneas de reflexión y acción colectiva.

Esta activación política conlleva un posicionamiento ético, personal, que en la vida cotidiana intenta tejer relaciones análogas a las que se plantea urdir en escalas más amplias. La atención y la intención en el día a día buscan sanar los vínculos interpersonales y las relaciones de cada quien con su cuerpo y sus emociones; así, se abren espacios de exploración empática, de expresión lúdica y artística, y se realizan ejercicios para la gestión y prevención de conflictos en los grupos.

5 Llamamos a este continente Abya Yala, retomando el nombre que el pueblo Kuna, de la frontera colombo-panameña, da al territorio extenso habitado por pueblos ancestrales, y que como resultado de un proceso colonial adquirió el nombre de "continente americano" (Cabnal, 2019).

Desde la Patagonia hasta el río Bravo (y hasta las regiones indígenas del norte de Canadá, y a lo largo y ancho del Sur Global) brotan las pedagogías insumisas (cf. Medina Melgarejo, 2015) en el trabajo (micro)político - académico de muy diversas personas, grupos, colectivos, organizaciones e instituciones.

Academia y política

La relación entre el mundo académico y el mundo de lo *político* está atravesada por tensiones de distinta índole. Hay quienes consideran que son dos ámbitos incompatibles, pues la mirada política –dicen– impide la objetividad indispensable para el quehacer científico. Lo que otros vemos es que toda academia tiene un signo político, en particular las facultades, institutos y programas académicos que abordan temáticas sociales, ambientales, económicas, tecnológicas, de salud, culturales, humanísticas, artísticas y otras; lo tienen, independientemente de que se lo planteen o no (y son pocas las entidades académicas que explicitan su posicionamiento).

Estando la humanidad en el brete en que la han colocado las ambiciones, racionalidades y prácticas de las naciones y sectores que tienen la hegemonía política y económica del planeta desde hace algunos siglos, la historia interpela a la educación, a la escuela, a la academia: ¿están aportando todo lo que les corresponde y pueden aportar al cambio social-político-ambiental?

Señala Chomsky (2000: 24) que “lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción”. En nombre de la democracia y el desarrollo, las prácticas escolarizadas han sido apropiadas, internalizadas e incorporadas, de una u otra manera, tanto por el profesorado como por el estudiantado. Sin embargo, “si la escuela fuera en verdad democrática, no sería necesario machacar a los estudiantes con tópicos sobre la democracia. Simplemente, la acción y la conducta serían democráticas, pero sabemos que no es así” (Chomsky, 2000: 25).

Louis Althusser (1988) incluye a la educación entre los aparatos ideológicos del Estado; la considera una de las instituciones que reproducen el sistema capitalista. Por su parte Jiménez (2022: 9) señala:

Durante las últimas décadas la universidad ha sufrido un proceso de corporativización. Los modelos organizativos, de control y de evaluación propios de empresas que compiten en la economía de mercado han sido adoptados por las universidades, bajo pretexto de una mayor eficiencia y rigurosidad. Esta transformación también ha afectado a la carrera académica al someterla a los mismos principios de rentabilidad.

Desde los noventa la escuela y la academia han sido espacios principales del ejercicio de una cultura basada en indicadores de logro, con énfasis en el costo/beneficio, en la competitividad, en el aprendizaje como producto, en el desarrollo como único impacto en la sociedad. Muchos posgrados han caído en el capitalismo y el extractivismo cognitivo, convirtiéndose en fábricas de millones de artículos académicos que llenan bases de datos, a las que hay que pagar para consultarles.

En el mismo sentido va el siguiente comentario sobre los impactos del capitalismo universitario en las políticas de educación superior, que quedan sometidas a una “lógica mercantil, capitalista, de producción de diplomas, proletarización de los profesores, uniformización de los cursos para que, eventualmente, puedan ser comercializados a nivel mundial como servicios educativos” (Santos y Cují, 2021: 2). En un contexto de pandemia, esta lógica busca desarrollar el potencial de las plataformas en línea para impartir cursos, lo cual, además de reducir costos, dificulta la conformación del estudiantado como sujeto político activo.

A raíz de esta captura de la educación formal por las lógicas empresariales, productivistas y monoculturales, muchas comunidades, organizaciones y pueblos están desarrollando iniciativas formativas autónomas; en México las vemos en las escuelas zapatistas, en Michoacán, en Oaxaca, en Guerrero y un largo etcétera. Hagamos aquí una mención especial a la Universidad de la Tierra, o UniTierra, que surge en Chiapas y después se desarrolla principalmente en Oaxaca, bajo la conducción de Gustavo Esteva, brillante y audaz académico-activista, fallecido en marzo de 2022 y a quien estamos dedicando este libro.

Estas experiencias educativas autogestivas sin duda aportan mucho a quienes, en el ámbito de la educación universitaria formal, buscamos otras educaciones al servicio de la transformación social. La educación autónoma ha sido y seguirá siendo fuente de inspiración teórica, política y pedagógica para las academias otras que nos ocupan en este apartado.

En la historia relativamente reciente vemos numerosos ejemplos de cómo en el seno de instituciones educativas pueden florecer las rebeldías y la reflexión crítica. Un ejemplo paradigmático es el movimiento de 1968, pero anteriormente ya habían surgido otros movimientos. Cabe por ejemplo mencionar el de los estudiantes de Córdoba, Argentina, en 1918, “para incrementar la responsabilidad social de la universidad con el trabajo con la comunidad, no con el trabajo con las empresas, sino con las comunidades, en general, con la gente, con la ciudad” (Santos y Cuji, 2021: 9). Como nos dice Daniel Cazés (2005: 12) “La vida de las universidades públicas [...] ha estado vinculada como pocas otras instituciones a la vida de sus sociedades y, por ser espacio contradictorio de reproducción productiva y de valores, a la vez que de pensamiento crítico, ha sido constante plataforma o escenario de propuestas de transformación”. Como señalan Leyva y otrxs (2018: 201) están por un lado las academias hegemónicas (es decir, dominantes) y por otro las academias subalternizadas y/o ex-céntricas (es decir, que producen conocimiento científico fuera de los centros de poder).

Comboni y Juárez (2020: 247) constatan la importancia que tienen los espacios de reflexión para la defensa y reconstrucción de los modos de vida por parte de los pueblos:

Esto [...] se inicia con la construcción de proyectos políticos, que reivindican la autonomía y la autodeterminación de los pueblos, como se ha dicho. Tales proyectos políticos se van ampliando a otros espacios, como la defensa del territorio, la apropiación de procesos productivos, la redefinición de las relaciones económicas o la transformación de las relaciones de género. Uno de estos ámbitos es el epistemológico o la construcción de conocimiento. Dentro de éste, los pueblos indígenas han luchado por crear proyectos educativos propios en un ejercicio de su derecho a crear utopías y caminar juntos para realizar sus particulares modos de vida buena.

Esta *pedagogía descolonial*, “se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y de la transmisión del saber; es insumisa e invoca el carácter libertario de la educación; supera el ejercicio de las libertades y llega al ejercicio de la autonomía, entendida como la capacidad de los individuos y los pueblos a normarse por sí mismos” (*ibidem*).

Desde Chiapas, Hanna Laako nos habla de la *comunidad epistémica* conformada por “investigadores o académicos-activistas que desde hace décadas han trabajado con y desde los movimientos indígenas, descolonizando los conocimientos académicos y generando otros para la transformación de la forma de investigar” (Laako, 2012: 233). Gracias a esa comunidad pudo “reflexionar y desarrollar otras formas de hacer ciencia, de generar conocimientos colectivos y aprendizajes mutuos e individuales como un lugar fronterizo y descolonizante entre la academia y el activismo” (*ibid.*). Este carácter *fronterizo* conlleva, como bien lo observa, ciertas contradicciones: se está *entre* una cosa y otra, se está en las *márgenes* de una y otra, en una periferia de hibridaciones. La cuestión, nos dice ella, es “experimentar la vivencia de la frontera exterior e interior de uno mismo y la de la academia críticamente comprometida, que implica, entre otras cosas, una encrucijada en forma de comunidades epistémicas marginales, una contradicción entre el quehacer académico y las relaciones con las luchas políticas, un conflicto entre los bagajes históricos colonialistas, la solidaridad contemporánea y el camino propio hacia la descolonización” (*ibid.*: 225).

Speed emplea la expresión *investigación activista* para referirse a “un compromiso franco para involucrarnos con nuestros sujetos de estudio de manera que compartamos metas políticas. Lo que quiero argumentar, y es la razón por la que uso el término, es que ambos, la investigación y el activismo, pueden ser practicados simultáneamente de forma productiva como componentes de un mismo esfuerzo” (Speed, 2011: 412).

Para González Cardona (2014: s/p), “considerando que una concepción *heterárquica* y *no jerárquica* de las relaciones de poder-saber permite pensar desde los *intersticios*, es decir desde los espacios de fisura que tiene el sistema, pues si tenemos en cuenta que históricamente la universidad, las Ciencias Sociales y, por extensión, los científicos

sociales, se han ido delineando bajo la lógica de servir a los intereses del Capital y del Estado, ello demuestra al mismo tiempo el lugar estratégico que se ocupa y la importancia que tienen”.

En el mismo sentido, González Gaudiano, Meira-Carrea y Martínez Fernández (2015: 88) exponen:

Si lo propio de las ideas y las prácticas hegemónicas es mostrarse como naturales e ineluctables (el neoliberalismo como pensamiento único, el capitalismo sin alternativas viables, el patriarcado sin opciones igualitarias, etc.), bien pudiera ser que aquellas comunidades universitarias en transición —que sean capaces de esgrimir con fuerza su singularidad y su autonomía, y de resistir a la homogeneización cultural y económica que constituye uno de los pilares de la insustentabilidad— se conviertan en laboratorios para ensayar prácticas y patrones culturales, modelos de relación social, de producción y de consumo, que caminen en sentido contrario.

En las últimas décadas se han fortalecido las *epistemologías del Sur* y las apuestas descoloniales. Ha quedado claro que no podemos seguir construyendo conocimiento si no cuestionamos firmemente lo que hacemos en términos de la matriz de poder en la que se enmarca. Esto implica identificar la dominación de cuño occidental:

La incorporación de tan diversas y heterogéneas historias culturales a un único mundo dominado por Europa significó para ese mundo una configuración cultural, intelectual, en suma intersubjetiva, equivalente a todas las formas de control de trabajo en torno del capital, para establecer el capitalismo mundial. En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un solo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial (Quijano, 2000: 5).

Además de mirar estas matrices culturales, las epistemologías requieren despatriarcalizarse. La apuesta es por epistemologías que entiendan que “fue en el cuerpo de las mujeres donde la humanidad aprendió a oprimir; es por eso que el despojo causado por el hecho colonial no puede ser entendido cabalmente sin abordar la dimensión patriarcal, [...] complejos entroncamientos patriarcales provenientes de muchas matrices históricas y culturales que siempre han estado allí,

causando sus efectos nocivos sobre las mujeres primero que todo, pero en última instancia sobre todos los humanos y sobre el mundo natural” (Espinosa, Gómez y Ochoa, 2014: 11).

La academia necesita cuestionarse profundamente desde ambos elementos para descolonizarse.

Pertinencia y legitimidad de la educación superior pública

Lo que sostiene a los sistemas públicos de educación es el aporte de lxs contribuyentes; la manera en que se emplean los fondos es, por lo tanto, un asunto de interés público. ¿Responden a este interés las entidades públicas de educación superior?

El panorama es muy heterogéneo: por un lado, existen facultades, institutos y centros de investigación que aportan saberes y forman competencias que contribuyen al ejercicio de derechos fundamentales: a la salud, al agua, a la alimentación, al trabajo digno, a la educación, a un ambiente sano; pero también, en ocasiones, los recursos públicos sostienen programas e investigaciones que carecen de una pertinencia “visible” (desde un determinado lente ético-político), o que favorecen, ya sea formando capital humano o desarrollando patentes, a intereses privados de empresas o inversiones estatales en ellas. En México no contamos todavía con sistemas o procedimientos que concilien el interés “particular” (de personas o grupos) con el interés “colectivo”, y aún menos con las necesidades educativas de la transición hacia sociedades más equitativas, justas y cuidadosas de lo que sostiene la vida, humana y no humana. En un momento histórico en el que la sobrevivencia misma de la especie humana está en entredicho, la canalización de recursos públicos sin criterios de pertinencia pública y de cuidado del planeta puede dar pie a situaciones antiéticas.

Estos cuestionamientos están a la orden del día en todo el mundo. Señala la UNESCO que:

“Las IES realizan importantes contribuciones en lo que respecta a la producción de conocimientos, pero la especialización disciplinaria no es su-

ficiente para abordar las numerosas y complejas cuestiones que requieren enfoques transdisciplinarios y la capacidad de pensar y trabajar enraizándose en diferentes perspectivas disciplinarias. Además, las IES deben educar a profesionales completos que sean también ciudadanos plenos que aborden de forma cooperativa cuestiones complejas. La responsabilidad social debe estar integrada en el espíritu de las IES. Las IES no pueden permitirse el lujo de ignorar los principales problemas contemporáneos, como la desigualdad y la sostenibilidad” (UNESCO, 2022: 10).

Al mismo tiempo, es sumamente difícil definir lo que “debe” hacer una educación pública orientada al bien común. Para comenzar, ¿existe en nuestros países una comunidad nacional con intereses compartidos?, ¿puede hablarse de una academia al *servicio de la sociedad* cuando nuestras sociedades son campos de batalla donde unos buscan mantener sus privilegios mientras otros –en particular *otras*– intentan, en el día a día, salir adelante y re-equilibrar las relaciones de poder?

Adicionalmente, es asunto delicado coartar, en nombre de determinado *deber ser*, la creatividad e inventiva de las personas. Líneas de trabajo aparentemente innecesarias pueden con el tiempo –y a veces por vías insospechadas– resultar muy pertinentes en términos de la construcción de mundos mejores. No puede saberse *a priori* qué puede resultar de una determinada investigación o de una equis licenciatura o de un taller coreográfico, por lo cual resulta compleja cualquier “valoración de utilidad”.

Entre tantas incertidumbres, con todo, una cosa es cierta: si dejamos morir lo gratuito, si renunciamos a la fuerza generadora de lo inútil, si escuchamos únicamente el mortífero canto de sirenas que nos impele a perseguir el beneficio, sólo seremos capaces de producir una colectividad enferma y sin memoria que, extraviada, acabará por perder el sentido de sí misma y de la vida. Y en ese momento, cuando la desertificación del espíritu nos haya ya agostado, será en verdad difícil imaginar que el ignorante *Homo sapiens* pueda desempeñar todavía un papel en la tarea de hacer más humana la humanidad (Ordine, 2013: 13-14).

Vivimos una época en la que la riqueza se ha concentrado como nunca antes, la información fluye global y localmente de manera vertiginosa, y las corporaciones se apoderan de espacios que antes eran públicos. En esas circunstancias no es fácil distinguir las necesidades

“sociales” de las necesidades del sistema capitalista neoliberal. ¿En qué medida nuestros sistemas de educación pública están al servicio del bien común y en qué medida perpetúan (por la manera en que están diseñados) el sistema económico-político-cultural hegemónico?

Se trata sin duda de discusiones complejas, pero ineludibles. Vemos que las políticas de educación superior pública requieren transformarse y sabemos que se trata de un reto inmenso, de carácter político, organizativo, epistémico y metodológico. Es clave la apertura de espacios en los que se escuchen las distintas voces y en los que se pueda llegar a acuerdos básicos.

La experiencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, hoy Conahcyt, México) en el periodo 2018-2024 muestra logros interesantes y también ilustrativas tensiones en torno al financiamiento a *proyectos de investigación e incidencia*. Paralelamente, ha habido importantes avances en diversas universidades, institutos y facultades. Sin embargo, queda mucha labor pendiente en términos de la revisión crítica y autocrítica de los contenidos, metodologías de trabajo, pedagogías y estrategias de vinculación con el abanico de actores sociales, económicos y políticos desde una perspectiva descolonial, de redistribución del poder, de sustentabilidad y de justicia. Los tiempos lo exigen: la academia es un actor imprescindible en las luchas en defensa de la vida; hay que dejar atrás a la academia como aparato ideológico de un sistema ecocida, patriarcal y monocultural.

Las universidades y el cambio civilizatorio en Abya Yala

Los discursos de la sustentabilidad y la interculturalidad están cada vez más presentes en la educación superior (y también, sin duda, en todos los niveles educativos); poco a poco, este discurso va traducéndose en prácticas concretas. De hecho, puede haber equipos académicos plenamente convencidos de la urgencia de implementar nuevos enfoques y metodologías de trabajo, pero imposibilitados para emprender esta transición por el lastre de disposiciones administrativas que perpetúan

modelos monoculturales, insustentables y tecnocráticos. Nos dice Daniel Mato (2012: 23):

En líneas generales, las políticas e instituciones de educación superior de América Latina han seguido esquemas heredados de las relaciones coloniales que han dado origen a estas sociedades y que los movimientos independentistas del siglo XIX y las repúblicas desde entonces fundadas escasamente han alterado. Salvo contadas excepciones, las IES de la región se han consagrado acriticamente a reproducir valores, intereses y formas de producción y aplicación de conocimientos que han sido generados fuera de la región.

A pesar de las inercias y obstáculos, en muchas universidades de nuestro continente, al interior y al exterior de la institucionalidad oficial, están emergiendo embriones de futuro. Y hay *ruinas-semillas*: “cosas que estaban en ruinas y que de repente tú ves una semilla que surge, en esta comunidad, una universidad, una iniciativa educativa, ... debemos ampliarla, debemos darla a conocer. Es la responsabilidad de los educadores comprometidos con una sociedad más justa” (Santos y Cuji, 2021: 16).

Un estudio que nos permite tener un panorama de las experiencias de Educación Superior Intercultural en Abya Yala es el que coordinó Mato en el periodo 2007-2015 (*cf.* Mato, 2009a, 2009b y 2016). En él participaron setenta colaboradores, buena parte de los cuales “son profesionales que forman parte de pueblos indígenas y afrodescendientes y participan activamente en la vida de sus comunidades” (Mato, 2016: 23). La investigación dio cuenta de aproximadamente 180 experiencias de Instituciones de Educación Superior que articulan docencia, investigación y vinculación o colaboración con organizaciones y comunidades indígenas.

Algunos factores que abrieron espacio político a estas experiencias fueron el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, otros instrumentos internacionales de reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos, y los cambios en la mayoría de las constituciones nacionales y demás normas jurídicas de los países latinoamericanos. Mato resalta, entre otras cuestiones, la enorme diversidad de experiencias; algunas tienen un enfoque de *inclusión de indígenas y afrodescendientes* en las universidades convencionales,

otras se basan en la colaboración entre universidades convencionales y pueblos originarios y buscan articular la docencia, la investigación y la vinculación social para generar beneficios a las comunidades, mientras que un tercer grupo se separa del modelo convencional de universidad para desarrollar modalidades de educación intercultural específicamente diseñadas para re-valorar la diversidad lingüística y cultural de las comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes.

Un elemento adicional que importa traer a colación es el impacto que ha tenido la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), convocada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe, con una periodicidad aproximada de diez años. Tanto en la CRES 2008 (Cartagena) como en la de 2018 (Córdoba) se han expuesto las necesidades y retos que la educación superior para pueblos indígenas y afrodescendientes implican tanto para los Estados como para la academia. Asimismo, se han analizado las diversas experiencias de Educación Superior Intercultural que se han ido desarrollando en América Latina, mismas que tienen diversos formatos institucionales, permanencia y resultados. La declaración final de la CRES-2008 es ilustrativa:

Acápite C-3: Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Acápite D-4: La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.⁶

Las universidades interculturales, en los hechos, se han topado con muy diversos obstáculos; uno de ellos ha sido la sujeción a exigen-

6 Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), Cartagena de Indias, 2008.

cias monoculturales enraizadas en la institucionalidad. Resulta ilustrativo el caso de la universidad Amawtay Wasi, de Ecuador,

una alternativa a la universidad que empezó siendo una alternativa no institucional. Pero, por decisión del movimiento, implicaba institucionalizarla en una universidad [...] Esa universidad se cerró por criterios de calidad y, luego, la dinámica de Ecuador posibilitó que se reabriera y se transformara: de una universidad particular y comunitaria pasó a ser una universidad pública y comunitaria. Esto produjo un movimiento y, en consecuencia, los actores que habían iniciado esto ya no pudieron continuar, porque se solicitaron algunos criterios para su participación en esta iniciativa. [...] Entonces, la dinámica de estas iniciativas con la posibilidad del Estado de imponer ciertos criterios puede desvirtuar una parte de sus finalidades (Santos y Cuji, 2021: 10).

Un reto adicional de estas experiencias es hilvanar el enfoque intercultural, descolonial e interseccional con otras apuestas teórico-prácticas consustanciales al tránsito hacia sociedades más justas y sustentables, desde una mirada anticapitalista, antirracista y antipatriarcal. En este sentido, cabe traer a colación la valoración que en 2005 hacía Arturo Escobar del proyecto Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad. En el texto del Grupo de Estudios sobre Colonialidad (2012: 14) leemos:

[Él] destaca un conjunto de áreas sobre las cuales el proyecto no se había ocupado para ese entonces. Escobar visualizaba centralmente tres problemáticas fundamentales en la constitución histórica de la modernidad / colonialidad que estaban prácticamente ausentes en la perspectiva. Estas problemáticas están representadas por la cuestión de “género” y la sexualidad, la ecología (política) y la economía. Como se indicó, esta triada sería no sólo un grupo de temas postergados por la perspectiva, sino además un conjunto de problemáticas de capital importancia dentro del escenario contemporáneo (Grupo de Estudios sobre Colonialidad, 2012: 14).

Estas búsquedas fueron, en parte, la base de los movimientos sociales en 1968, y los principios de la transformación universidad-sociedad se han mantenido en muchos casos latentes y presentes en algunas transformaciones. En su libro *¿Es posible una sociología de la liberación?* Fals Borda muestra cómo desde ese entonces había voces

discordantes sobre la formación universitaria en Abya Yala: “El adiestramiento de sociólogos (y otros científicos sociales) en la América Latina afronta un problema ideológico abrumador. Es un problema de orientación en la política científica que implica abrir o cerrar las puertas a la creatividad y la originalidad de nuestra gente” (Fals Borda, 1968: 17). Resalta la importancia de sumar esfuerzos para dismantelar el sistema articulado de opresiones: el capitalismo ecocida, el colonialismo y el patriarcado –aunque todavía no le llamaba así–. Fals Borda reflexiona: “La vía propia de acción, ciencia y cultura incluye la formación de una ciencia nueva, subversiva, rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria, autónoma frente a aquella que hemos aprendido en otras latitudes, y que es la que hasta ahora ha fijado las reglas del juego científico, determinando los temas y dándoles prioridades, acumulando selectivamente los conceptos y desarrollando técnicas especiales, también selectivas, para fines particulares” (Fals Borda, 1968: 15). Para enfrentar estas lógicas y nuestro papel en ellas, Fals Borda propone “crear disidencia dentro de las actuales instituciones de educación superior” (*idem*, p.20) y “poner fin a la imitación, a menudo ciega, de modelos y temas incongruentes concebidos en otras partes y para situaciones diferentes. Significa disminuir el servilismo y el colonialismo intelectual de los que vivimos en países “en desarrollo”, sin caer en el defecto de la xenofobia” (*idem*, p.20). Eso implica necesariamente, como él mismo lo expresó, una “plena identificación con los intereses y angustias de nuestros pueblos”.

Algunas experiencias

En nuestro continente han florecido y siguen floreciendo las iniciativas de educación superior comprometidas con el tránsito hacia mundos más justos y sustentables. Rememorando cómo se fue abriendo un espacio epistémico y teórico-político en las universidades viene a la mente la revolución que hace medio siglo, desde los años 70 del siglo XX, promovió el Ing. Efraím Hernández Xolocotzi en el campo de la agronomía. Él impulsó el estudio sistemático de los conocimientos agrícolas tradicionales y la tecnología basada en dichos conocimientos, y formó

toda una escuela en torno a lo que él llamó *Ciencia de Huarache* (Hernández Xolocotzi, 2007). Junto con sus discípulos, realizó estudios en varias regiones del país, mostrando la fortaleza e importancia del saber campesino y estableciendo diálogos con otros saberes agronómicos como estrategia para fortalecer la vida campesina en términos técnicos, sociales, económicos y culturales, así como para enriquecer el acervo de conocimientos agrícolas con los saberes transmitidos de generación en generación por las familias y comunidades campesinas. Medio siglo después, sus investigaciones y enseñanzas mantienen vigencia, aunque no plenamente reconocida.

También vale la pena hacer referencia al Sistema Modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, que se pone en marcha desde los años 70 y que

propone una nueva forma de ordenar los conocimientos y con ello, define la enseñanza a partir de su vinculación con la realidad. Se organiza la enseñanza con base en problemas de la realidad, donde éstos se convierten en objetos de estudio, conocidos como objetos de transformación, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y mediante la investigación científica (Arbesú, 1996: 13).

Unos años después surgen en la UAM-X programas de posgrado dirigidos a profesionistas directamente implicados en procesos de colaboración con organizaciones y comunidades de todo el país, desde una apuesta de sustentabilidad, equidad de género, ejercicio de derechos humanos individuales y colectivos, y diálogo entre los saberes de cuño académico y los que se generan en las prácticas sociales. Nos referimos a la maestría y doctorado en Desarrollo Rural y a la Maestría en Sociedades Sustentables.

En el año 2000 nace en el seno de la Secretaría de Educación Pública (en México) la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la cual promovió la creación de universidades interculturales en varios estados del país. Éstas han venido impartiendo licenciaturas diversas, incluyendo las de Lengua y Cultura, y de Desarrollo Sustentable. En otros países del continente, las iniciativas de educación superior intercultural han surgido, primordialmente, de los propios movimientos y organizaciones indígenas (aunque también las hay en México).

Rebasa con mucho el propósito de este libro hacer un recuento pormenorizado de las universidades y programas de posgrado que se abren lugar en la corriente de las resistencias y la construcción crítica de otras formas de hacer educación. Pero un sondeo derivado de lo que hemos conocido y de una consulta bibliográfica y en Internet puede dar una idea general de la cantidad y diversidad de experiencias existentes en nuestro continente, desde México hasta Chile.

Programas universitarios que abordan temas de interculturalidad y sustentabilidad en Abya Yala ⁷

México

- ▷ **Sinaloa:** Universidad Autónoma Indígena de México
- ▷ **Jalisco:** Maestría en Educación Ambiental (Universidad de Guadalajara)
- ▷ **Michoacán:** Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (ofrece una Maestría en Sostenibilidad para el Desarrollo Regional)
- ▷ **Colima:** Universidad Intercultural de Colima (a partir de 2022)
- ▷ **UNAM:** Posgrado en Ciencias de la Sostenibilidad
- ▷ **UAM:** Maestría en Sociedades Sustentables y Posgrado en Desarrollo Rural
- ▷ **UACM:** Maestría en Educación Ambiental
- ▷ **UPN:** Maestría en Educación Ambiental
- ▷ **San Luis Potosí:** Universidad Intercultural de San Luis Potosí + Universidad Autónoma de San Luis Potosí, que imparte un Programa Multidisciplinario de Posgrado en Ciencias Ambientales.
- ▷ **Hidalgo:** Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
- ▷ **Veracruz:** Además de la MEIS, la Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis (de la Universidad Veracruzana Intercultural); la

7 Listado elaborado con datos de Mato, Daniel (2018 y 2020) y de <https://www.master-maestrias.com/Master-Posgrado/>.

Maestría en Estudios Transdisciplinarios (EcoDiálogo), la Maestría Salud, Arte y Comunidad, la de Estudios de la Cultura y la Comunicación, la de Ecología Tropical (CITRO), la de Gestión Ambiental para la Sostenibilidad, ...

- ▷ **Puebla:** Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Maestría en Agroecología y Soberanía Alimentaria y Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (CESDER – UCIRed) y la Maestría en Hábitat y Equidad Socio-Territorial de la Universidad Iberoamericana - Puebla.
- ▷ **Estado de México:** Universidad Intercultural del Estado de México (ofrece una Maestría en Gestión de la Innovación Rural Sustentable)
- ▷ **Quintana Roo:** Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
- ▷ **Yucatán:** Universidad de Oriente y ENES-UNAM Mérida
- ▷ **Tabasco:** Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
- ▷ **Oaxaca:** la Universidad Autónoma Comunal (UACO), la Universidad de la Tierra (UNITIERRA) y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- ▷ **Guerrero:** La Maestría en Desarrollo Comunitario e Interculturalidad (UAGro). Y la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
- ▷ **Chiapas:** la Maestría en Defensa de los Derechos Humanos (UNACH); la Universidad Intercultural de Chiapas, que imparte la Maestría en Estudios Interculturales y la Maestría en Economía Social y Solidaria; y la Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR).

Guatemala

- ▷ Universidad Ixil
- ▷ Universidad Maya Kaqchikel Nimatijob'al
- ▷ Universidad Intercultural de Guatemala (UNIGUATE / UIGO)
- ▷ Universidad de San Carlos (USC). Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) ofrece, desde el 2011, el

programa de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en Cultura Maya a nivel de profesorado y licenciatura.

Costa Rica

- ▷ Universidad Estatal a Distancia: Maestría en Extensión para el Desarrollo Sostenible y Maestría en Manejo de Recursos Naturales (Académica y Profesional)
- ▷ CATIE (Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza). Ofrece varias maestrías orientadas a la gestión sustentable del territorio.
- ▷ Universidad Nacional a Distancia (UNED): Técnico en Gestión Local para Pueblos Originarios

Nicaragua

- ▷ La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)
- ▷ Bluefields Indian & Caribbean University

Panamá

- ▷ Universidad Especializada de las Américas (UDELAS). Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Bilingüe Intercultural | UDELAS

Colombia

- ▷ Maestría en Gestión Socioambiental (Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales - Corporación Universitaria del Caribe – CECAR)
- ▷ Maestría en Gestión Ambiental y Desarrollo Sostenible (Universidad Autónoma de Occidente)
- ▷ Maestría en Políticas Públicas Medioambientales (Universidad Antonio Nariño UAN)
- ▷ Maestría en Educación desde la Diversidad (Corporación Universitaria ComfacaUCA UNICOMFACAUCA)

- ▷ Maestría en Ciencias Ambientales (Universidad Tecnológica de Pereira)
- ▷ Especialización en Responsabilidad Ambiental y Sostenibilidad (Fundación Universitaria Agraria de Colombia – UNIAGRARIA)
- ▷ Especialización en Evaluación y Gestión Ambiental (Universidad Internacional del Trópico Americano)
- ▷ Maestría en Estudios Amazónicos (Universidad Nacional de Colombia)
- ▷ Especialización en Gestión Ambiental Sostenible (Institución Universitaria Antonio José Camacho UNIAJC)
- ▷ Especialización en Derecho Ambiental y Desarrollo (Corporación Universitaria de Sabaneta J. Emilio Valderrama - UNISABANETA)
- ▷ Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN). Iniciativa del Consejo Regional Indígena del Cauca, con dirección y administración autónomas. Ofrece programas como Administración y gestión propia; Buen Vivir Comunitario; Comunicación Propia Intercultural; Derecho Propio Intercultural; Licenciaturas en Pedagogía de artes y saberes ancestrales, en Pedagogía para la Revitalización de Lenguas Originarias, en Pedagogías comunitarias; Formación profesional en Revitalización de la Madre Tierra.
- ▷ Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo y Magíster en Estudios Interculturales (Universidad del Cauca)
- ▷ Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales - Escuela de Ciencias del Lenguaje / Universidad del Valle / Cali, Colombia
- ▷ Maestría en Interculturalidad, Desarrollo y Paz Territorial | Pontificia Universidad Javeriana, Cali
- ▷ Programa de Etnoeducación (Universidad del Cauca, Universidad Pontificia Bolivariana)
- ▷ Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad (Universidad de la Guajira)
- ▷ Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (Universidad de Antioquia)
- ▷ Licenciatura en Pedagogía Rural y Paz (Universidad de Antioquia)

- ▷ Unipluriversidad Grupo de investigación (Universidad de Antioquia)

Ecuador

- ▷ Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Ofrece los programas Derecho con enfoque en Pluralismo Jurídico y Derechos Humanos; Lengua y Cultura; Agroecología y Soberanía Alimentaria; y Gestión del Desarrollo Infantil Familiar Comunitario
- ▷ Maestría en Ecología Política y Alternativas al Desarrollo (Universidad Andina Simón Bolívar)
- ▷ Maestría en Gestión Ambiental y Sostenibilidad (de IMF Smart Education Ecuador)

Bolivia

- ▷ La Universidad Intercultural Indígena Kawsay (UNIK)
- ▷ Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Aymara "Tupak Katari". Ofrece las maestrías en Educación Descolonizadora Productiva, Intra-intercultural y Comunitaria y en Formulación, Gestión y Evaluación de Proyectos Comunitarios
- ▷ AGRUCO Centro Universitario
- ▷ Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón
- ▷ Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias, Interculturales y Productivas (UNIBOL): Unibol Quechua, UNIBOL GUARANI, Universidad Indígena Boliviana Aymara – Tupak Katari

Perú

- ▷ Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
- ▷ Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa

- ▷ Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba
- ▷ UNIA
- ▷ Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua
- ▷ Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas: PRATEC

Brasil

- ▷ Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), de la Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
- ▷ Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), de la Universidade de Brasília (UnB)
- ▷ Mestrado Interdisciplinar em Educação e Territorialidade (PPGET), de la Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
- ▷ Programa de Licenciaturas Interculturales Indígenas, presente en varias universidades
- ▷ Maestría Académica en Ciencias Ambientales (Universidade de Taubaté, UNITAU). Esta universidad imparte asimismo el curso Design de Assentamentos Sustentáveis e Ecovilas
- ▷ Posgrado en Territorio, Ambiente y Sociedad (Universidade Católica do Salvador)
- ▷ Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (Universidade Federal de Goiás)
- ▷ Máster en Ambiente y Sociedad (Universidade Estadual de Goiás)
- ▷ Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)
- ▷ Mestrado em Biodiversidade e Agroecossistemas Amazônicos y Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (Universidade do Estado de Mato Grosso)
- ▷ Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas (Universidade Federal de Roraima)
- ▷ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)
- ▷ Escuela Nacional Florestan Fernandes, coordinada por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST)

Argentina

- ▷ Magister en Manejo y Gestión de Recursos Naturales en la Patagonia (Universidad Nacional de la Patagonia Austral -UNPA)
- ▷ Maestría en gestión ambiental (Universidad Nacional de San Martín)
- ▷ Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazu Gloria Pérez”: Tecnicaturas en Desarrollo Indígena, en Cultura Guaraní y revitalización lingüística, en Cultura Quechua y revitalización lingüística, y en Comunicación Intercultural
- ▷ Tecnicatura en Educación Intercultural Bilingüe con Mención Quichua (Univ. Nacional Stgo. del Estero)
- ▷ Tecnicatura superior educacion intercultural bilingue
- ▷ Profesorado intercultural bilingüe dirigido a jóvenes indígenas de las etnias moqoit, qom y wichi. Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)
- ▷ Instituto de Educación Superior Ralaxaic Nmeenayanaxac. Instituto de gestión comunitaria. Ofrece Profesorado para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Profesorado para la Educación Inicial Intercultural Bilingüe.
- ▷ Instituto de Educación Superior “Cacique Supaz”, creado para la comunidad wichi
- ▷ Centro Educativo Superior Bilingüe Intercultural Moqoit, creado para la comunidad moqoit.
- ▷ Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios (Universidad Nacional de General Sarmiento)
- ▷ Programa Participativo Universidad y Pueblos Originarios (Universidad Nacional de Jujuy (UNJU))
- ▷ Programa Participativo Universidad y Pueblos Originarios
- ▷ Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste (PPI – UNNE)
- ▷ Pueblos Indígenas - UNNE - Universidad Nacional del Nordeste
- ▷ Programa de Interculturalidad y Pueblos Originarios (Universidad Autónoma de Entre Ríos)
- ▷ Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL)

- ▷ UNTREF | CIEA - Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados
- ▷ Universidad Campesina Suri (UNICAM-SURI Sistemas Universitarios Rurales Indoamericano)

Chile

- ▷ Magíster en Gestión Ambiental (Universidad de Valparaíso). Una maestría homónima es impartida en la Universidad de Viña del Mar.
- ▷ Magíster en Medio Ambiente (Universidad Católica De La Santísima Concepción)
- ▷ Magíster en Ciencias en Manejo y Conservación de Recursos Naturales en Ambientes Subantárticos (Universidad de Magallanes (UMAG))
- ▷ Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional (Universidad de la Frontera)
- ▷ Universidad Católica de Temuco: Pedagogía en educación básica intercultural en contexto mapuche. Magíster en Estudios Interculturales. Doctorado en Estudios Interculturales
- ▷ Universidad del Bio Bio (UBIOBIO) Programa Educación Intercultural Bilingüe
- ▷ El Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT) - Universidad Nacional del Comahue
- ▷ Cátedra libre de Pueblos Originarios. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

El abanico de experiencias de posgrados que abordan temas de sustentabilidad, interculturalidad y justicia social es muy amplio, mucho más que el que aquí hemos esbozado. Y gradualmente han venido tejiéndose redes entre ellas; está, por ejemplo, la Universidad Indígena Intercultural, la cual se apoya en el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe, y se enlaza con diversas universidades del continente para ofrecer diplomados y posgrados. Mencionemos, asimismo, a la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), a la Red de Universi-

dades Interculturales (REDUI), a la Cátedra Indígena Intercultural y al Programa Pathways, de la Fundación Ford.

Es de esperarse que sigan brotando, dentro y fuera de las universidades, experiencias formativas encaminadas a promover la reflexión y la acción organizada con miras a la construcción de sociedades más sustentables, justas y abiertas a las diversidades de todo tipo: cultural, lingüística, epistémica, sexogenérica, etaria, etc. Creemos que resulta cada vez más visible la intrincada relación existente entre la colonialidad de cuño occidental, el despojo capitalista, el ecocidio, el patriarcado, la discriminación y el adultocentrismo. Como veremos más adelante, no se trata tanto de un conjunto de opresiones que haya que dismantelar, sino, más bien, de un mismo sistema opresivo, que se manifiesta de distintas maneras, y que está poniendo a la humanidad entera (o a numerosísimas comunidades) en peligro de muerte. Urge cambiar las cosas, y la academia está llamada a ocupar un lugar clave.



Figura 2. Profesorxs MEIS en Hueyapan, Puebla.

3 Profesorado participante: trayectorias y posicionamiento

La Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad se inserta, a su manera, en esta corriente de la que acabamos de hablar, que está abriendo fisuras en diversas universidades de nuestro continente para responder a los desafíos socioambientales - socio-políticos - culturales - epistémicos del actual momento histórico.

Veamos brevemente cómo surge este programa. El recuento puede iniciar en la etapa primigenia de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), una entidad perteneciente a la universidad pública estatal, la Universidad Veracruzana (UV). La UVI surge en 2005 para formar profesionistas capaces de acompañar la gestión de saberes y haceres en y con las comunidades indígenas de Veracruz y de contribuir a enfrentar problemas de distinta índole en las regiones con mayor presencia de comunidades y pueblos originarios de Veracruz (*cf.* www.uv.mx/uvi/).

Para fortalecer la formación de lxs docentes de la UVI se puso en marcha una maestría en Educación Intercultural, que entre 2008 y 2011 formó a dos generaciones, en tres de los campus UV: Xalapa, Orizaba y Coatzacoalcos. Desarrollamos dos líneas de trabajo: Interculturalidad en instituciones educativas e Interculturalidad en la acción y gestión social.

Había numerosxs interesadxs en ingresar a una tercera generación en 2012, pero la dirección de la UVI decidió cancelar la convocatoria, aduciendo la falta de eficiencia terminal. Esa coyuntura dio pie a un proceso de re-estructuración que, en cierto sentido, ya venía cocinándose desde 2009, cuando se celebraron varias reuniones con académicxs de la Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco y de las universidades interculturales del Estado de México y de Chiapas, con miras a sumar esfuerzos en torno a una maestría que atendiera necesidades formativas de lxs docentes de las universidades interculturales. El proceso careció de seguimiento por parte de la UVI, pero no por parte

de la Universidad Intercultural de Chiapas, la cual presentó en 2012 una propuesta de Posgrado en Estudios Interculturales.

En el caso de la UVI, una de las cuestiones que exigían una re-estructuración estaba relacionada con las dificultades que encontraba el estudiantado para titularse, debido a sus compromisos laborales como docentes; resultó evidente la necesidad de establecer vías que facilitaran el aprendizaje y la labor de investigación y sistematización en vínculo estrecho con sus prácticas profesionales. Otra prioridad en el proceso de rediseño fue incluir en el currículo temas ligados a la sustentabilidad y al buen vivir. Todo ello coincidió con el cambio de adscripción de varixs profesorxs, que migraron de la UVI al Instituto de Investigaciones en Educación (IIE).

Así, durante 2014 se llevó a cabo el diseño de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, en estrecha coordinación con docentes de la UVI. Para fortalecer los fundamentos teóricos de la MEIS, se realizaron cinco conversatorios con docentes e invitadxs externxs, de febrero a junio de 2014. Las reflexiones compartidas en estos conversatorios dieron origen al libro “Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones a la acción”, publicado en 2018. Durante 2014, se organizó también un curso que reunió durante una semana intensiva a quienes aspiraban a ingresar a la maestría; se estableció un periodo de acompañamiento tutorial para la elaboración de los anteproyectos de posgrado y tuvimos un encuentro final en noviembre de 2014, donde se presentaron y debatieron las propuestas. Tres meses después, en febrero de 2015 ingresó la primera generación.

La MEIS tuvo una primera etapa (2014-2015) con amplia participación de colegas del IIE, etapa que terminó en 2016 debido a disposiciones del entonces Conacyt que pusieron un tope al número de posgrados inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en los que podía participar un/a determinadx docente. Cinco colegas del IIE, para poder mantener su participación en otros posgrados del IIE, salieron del núcleo MEIS. Algunxs de ellxs siguen colaborando con la MEIS de manera colateral.

El equipo MEIS se reconfiguró integrando a colegas de diversas entidades de la Universidad Veracruzana: la UVI, el Centro de Investigaciones Tropicales (CITRO), el Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de

Saberes (EcoDiálogo), y las facultades de Idiomas, Sociología y Antropología. Este *carácter híbrido* tiene cierto reconocimiento oficial; en 2019, teniendo como testigos a quienes estaban al frente de la Secretaría Académica, de la Dirección General de Investigaciones y de la Dirección de Posgrado, se firmaron las Bases de Colaboración entre cinco entidades de la UV para impulsar a la MEIS: el IIE, la UVI, el CITRO, EcoDiálogo y la Facultad de Idiomas. Existe un respaldo explícito que se traduce, por ejemplo, en las facilidades que esas entidades proporcionan (o se esperaría que proporcionarían) a sus académicxs para asumir labores de docencia, tutoría y gestión académica en la MEIS.

La MEIS, como proyecto, ha ido ocupando “espacio político-académico” en distintas esferas: en el IIE, la Universidad Veracruzana, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT). Tiene una existencia formal como Cuerpo Académico, la figura establecida por la Secretaría de Educación Pública a escala nacional para valorar el grado de consolidación de la labor colegiada (en investigación, docencia, tutoría, vinculación y gestión académica), instrumentar políticas de profesionalización y canalizar estímulos al trabajo colectivo. Varix de quienes imparten docencia y dirigen procesos de investigación-acción en la MEIS pertenecen al Cuerpo Académico Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva (TeCoAAC - <https://www.uv.mx/tecoaac/>), el cual describe en los siguientes términos su línea de trabajo (lo que en la jerga de la Universidad Veracruzana se llama Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento - LGAC, que correspondería a lo que en otros posgrados sería el ámbito de investigación):

La LGAC “Educación comunitaria, bienes comunes y acción colectiva” se dedica al estudio de procesos de educación comunitaria y aprendizaje social que se desarrollan al confluir diversos actores sociales en acciones orientadas a la autonomía, defensa de los bienes comunes y a la construcción de alternativas concretas hacia sociedades más solidarias y sustentables. Desde la investigación acción participativa, la investigación socio-antropológica y la co-construcción de conocimientos interculturales y transdisciplinarios, buscamos aportar a procesos orientados a la justicia socioambiental y a las estrategias colectivas de educación comunitaria de los pueblos originarios de México y América Latina. Los proyectos abarcan procesos de aprendizaje social (educación no

formal), de educación popular y de educación formal en todos los niveles (<https://www.uv.mx/tecoaac/inicio/>)

La MEIS ha contado con una buena valoración por parte del hoy Sistema Nacional de Posgrados (antes PNP - CONACyT), una instancia que canaliza recursos públicos para fortalecer a los posgrados que cumplen con un conjunto de requisitos. Gracias a ello, desde el primer semestre de la primera generación (febrero de 2015), lxs estudiantes han tenido acceso a becas.

Proveniencia del profesorado

Durante el periodo 2015-2022, una treintena de profesorxs participamos en la MEIS ofreciendo experiencias educativas semestrales y brindando asesorías; y en 2022 el llamado “núcleo académico básico” de la MEIS está conformado por cerca de veinte personas. Aquí nos detendremos en un universo de nueve profesoras y cinco profesores activxs en 2022, mismxs que respondimos la encuesta con la que recolectamos materia prima para este apartado. Cinco de ellxs estamos adscritos al IIE: Juliana Merçon, Verónica de la Hidalga Ledesma, Gerardo Alatorre Frenk, Bruno Baronnet y Rodrigo Zárate Moedano; dos a la UVI: Shantal Meseguer Galván y Rafael Nava Vite; dos al CITRO: Citlalli López Binnquist y Beatriz Torres Beristain; una al Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes: Zulma V. Amador Rodríguez; y tres a las facultades de Antropología, Sociología y Lenguas: Verónica Moreno Uribe, Gianna E. Ayora Vázquez y Cristina V. Kleinert, respectivamente. Otro integrante del núcleo es Helio M. García Campos.

En 2022, la edad promedio de los miembros de este colectivo docente es de 54 años. Residimos en Xalapa y sus alrededores con nuestras familias. Tres de nosotrxs nacimos en los años 1950, cuatro en los años 1960 y siete en los años 1970. Cuatro en ciudades veracruzanas (Xalapa, Córdoba y Poza Rica), cinco en la Ciudad de México y cuatro en ciudades extranjeras de Colombia, Brasil, Estado español y Francia. Diez de los catorce docentes encuestados crecimos en el medio urbano e íbamos a menudo al campo durante las vacaciones, mientras cuatro vivimos nuestra niñez en un medio rural y multilingüe cercano a arro-

yos, campos, huertos y bosques de la Huasteca, el Totonacapan, Cataluña y Poitou (Francia).

Por ejemplo, un colega que vio la luz en una comunidad nahua de la Huasteca recuerda la felicidad de su infancia, con muchos amigos y sus abuelos que vivían junto a él. “Nos íbamos a bañar al arroyo y aprovechábamos para pescar mojarras, camarones y en ocasiones acamayas”. Sin embargo, a los nueve años de edad su madre y su abuelo lo llevaron a un albergue escolar del Instituto Nacional Indigenista (INI) para que pudiera cursar el quinto y sexto año de primaria.

La mayoría de quienes formamos parte del colectivo profesoral vivimos nuestra infancia en barrios de la Ciudad de México, Xalapa y Orizaba y sus alrededores, y varios nos mudamos a la capital veracruzana durante nuestra juventud. “En 1984, mi papá decidió que ya estaba harto de la vida urbana y del monstruo de la ciudad de México y optó por vivir en Xalapa, Veracruz”. La mitad del grupo docente pasamos nuestra infancia y juventud en la capital de un país latinoamericano, la Ciudad de México, Brasilia o Bogotá. “Hasta los 19 años habité ese territorio, atravesado por múltiples conflictos, que en los años 90 lograron expulsarme. Soy una sobreviviente de la ola de violencia de Colombia, compleja y rapaz”.

Lxs integrantes del grupo identificamos la condición de nuestro origen sociocultural de clases medias y populares. Algunxs reconocemos provenir de clases medias ilustradas, políglotas e interculturales, y una amplia mayoría de miembros del colectivo pertenecemos a familias de clase social media urbana. “Soy un híbrido, traigo la interculturalidad en los genes”. “Soy clasemediera, migrante y una mezcla de Yucateca-chilanga”, “urbana mestiza desde los abuelos”, “mestizo de la capital del país, heredero de mayas desindianizados”, “clase media intelectual, urbana y rural”, “rural migrante y neourbano”, “rural y semiurbana con orígenes culturales totonacos y norteños”, “urbanita clasemediero de ciudad mediana de provincia; con influencias de familiares con ascendiente campesino y comerciantes”. A nivel político-cultural, varios participantes reconocemos que nuestras experiencias juveniles nos marcaron, como la educación popular, el excursionismo y las influencias de la teología de la liberación, el movimiento hippie, pacifista

pos-68, la ecología política, y también de diferentes géneros musicales (rock, trova, son, jazz latino, world music, afrobeat, reggae, etc.).

Tenemos en común el tener o haber tenido por lo menos una abuela que era ama de casa y costurera. De las pocas abuelas profesionistas, una era traductora y escritora, mientras otra era jefa de vestuario y tramoya para compañías de danza contemporánea y folclore. En su mayor parte, nuestros abuelos eran campesinos, ejidatarios, arrieros u obreros en el campo o la ciudad (dos electricistas, un herrero, un ferrocarrilero) o pequeños comerciantes, mientras dos eran comerciantes, dos abogados, uno médico y otro docente de mejoramiento profesional del magisterio. Las lenguas habladas por las generaciones de nuestros abuelos difieren en algunos casos de los idiomas de sus bisnietos, es decir nuestrxs hijxs, pero en varios casos se siguen practicando las variantes originales del náhuatl, portugués o francés, a pesar de la castellanización.

Cerca de una tercera parte de las madres y padres fuimos profesorxs en niveles de educación primaria, secundaria, preparatoria, normal y universitaria. Otra tercera parte trabajamos como empleadxs en los sectores de la administración pública y/o en empresas comerciales, a veces en condiciones de empleos precarios no asalariados. A diferencia de la generación de las abuelas, doce de catorce madres tuvieron una profesión (dos de ellas artistas) y conjugaron el trabajo doméstico con la crianza de hijxs. Si bien en la mayoría de nuestras familias hay abuelos campesinos, solamente cinco de veintiocho madres o padres dedicaron casi toda su vida a labores agrícolas vinculadas a la producción de miel, frutas, verduras, cereales o ganado. A diferencia de la generación antepasada que tendió a dedicarse sobre todo a la producción de bienes del campo rural o del taller de la fábrica, la generación de progenitores se dedicó esencialmente a la provisión de servicios (educación, administración y comercio). Al comparar con lxs abuelxs, creció sensiblemente el número de profesiones independientes, intelectuales y artísticas (como veterinarix, arquitectx, cineasta, filólogx) de manera aún más marcada entre las mujeres debido a su entrada y permanencia en el mercado de trabajo en la segunda mitad del siglo pasado.

Estamos orgullosxs de nuestras raíces diversas, modestas o privilegiadas, y tenemos interés en la genealogía familiar y en el papel que tuvieron nuestrxs abuelxs y bisabuelxs durante momentos difíciles, en especial en tiempos de guerras y persecuciones. Un colega ubica el origen de su familia en el etnocidio al que alude Bonfil Batalla en *México profundo*: fue un “abuso de poder de un hacendado sobre una adolescente maya”. De acuerdo con una profesora, hablar de los bisabuelos explica mejor la complejidad de nuestros orígenes y filiaciones. “Mi bisabuelo materno era campesino, trabajaba en un rancho donde apoyaba también en su administración; mi bisabuela trabajaba en el cuidado familiar, criando a siete hijos. En la Revolución, este bisabuelo luchó con los villistas y posteriormente se fueron a vivir a la Ciudad de México. Mi bisabuelo paterno era arquitecto, ingeniero y catedrático y mi bisabuela trabajaba en el cuidado de toda la familia”.

Después del bachillerato, diez de catorce miembros del grupo cursamos estudios, principalmente de posgrado, en países extranjeros (Unión Soviética, Estado español, Inglaterra, Francia, Bélgica, Países Bajos, Australia, Brasil y Colombia). Casi todxs hemos realizado estudios superiores en la Ciudad de México (UNAM, UAM-X, ENAH y Colmex) y/o en las ciudades de Guadalajara, Monterrey, Puebla y Xalapa. Tres profesoras se titularon en la Facultad de Antropología de la UV, dos en Sociología, una en Pedagogía y uno en Biología. Cuatro docentes egresaron del Doctorado en Investigación Educativa del IIE entre 2015 y 2020. Entre las principales disciplinas de formación, prevalecen los estudios superiores vinculados a ciencias sociales, historia, lenguas y ecología, en distintas escalas y desde acercamientos horizontales multi, inter y transdisciplinarios.

Vínculos de vida en el colectivo docente

Numerosos elementos de nuestras trayectorias de vida están vinculados a la MEIS. Es el caso de las experiencias multilingües e interculturales en términos de prácticas educativas tanto en el seno familiar como en los espacios de formación escolar y de activismo cultural y político. Trayectos socioculturales con orígenes indígenas, campesinos y mi-

grantes se hibridaron con experiencias de alteridad en las relaciones con colegas, amistades, parejas e hijxs nacidxs en otros territorios locales y nacionales culturalmente diferentes. Quienes conformamos el colectivo docente coincidimos en poner la cuestión transversal de la (in)justicia en el corazón de los intereses subjetivos que nos motivan en lo ético y en nuestras praxis cotidianas. En otras palabras, la vinculación de nuestras trayectorias de vida con la MEIS se traduce en intereses comunes por temas convergentes de investigación, de docencia y de vinculación comunitaria, pero también por formas de trabajo y por aspiraciones marcadas por el pluralismo intercultural y la transformación comunitaria en sociedades más sustentables, en especial desde la agroecología, el cooperativismo, la educación popular y ambiental, las pedagogías interculturales y antirracistas, el activismo lingüístico y audiovisual, en colaboración con una diversidad de movimientos sociales y luchas campesinas, indígenas y populares en barrios periféricos.

Una colega veracruzana, cuyos familiares fueron protagonistas de luchas obreras, magisteriales y por los derechos laborales de las mujeres, reflexiona sobre las implicaciones individuales y familiares de este involucramiento político, que incluyó hechos guerrilleros y de desaparición. “En un linaje étnicamente diverso y orgulloso de su raíz indígena, además de escuchar muchas historias de participación política, incluso en la Revolución por parte de mujeres, el hecho de tener una madre profesionalista me hizo ver que era lo más normal del mundo la participación activa de las mujeres”. Esta implicación se tradujo durante su formación académica en compromisos múltiples de trabajo voluntario con organizaciones civiles, colectivos campesinos, indígenas, de mujeres, para los derechos sexuales y reproductivos, trabajadorxs sexuales, y otras luchas sociales inspiradas en valores y demandas que hacen eco a la ética y la *praxis* del movimiento zapatista en México.

Se entremezclan singularmente las trayectorias universitarias con el trabajo voluntario en grupos de base, colectivos independientes y organizaciones de la sociedad civil nacional e internacional en las últimas décadas hasta el presente. Por ejemplo, los lugares de formación política-cultural han sido campamentos, brigadas y teatros callejeros participativos, partiendo de filosofías críticas y de acciones de educación popular llevadas a la práctica en escuelas públicas y escuelas autónomo-

mas orientadas a la educación de niñxs y adultxs. Los espacios de trabajo de base se transforman con el tiempo y al asociarse entre ellos se vinculan en forma de redes de reflexión y de acción.

Contextos de rupturas y bifurcaciones

Lxs profesorxs identificamos algunos hitos propicios para iniciar rupturas epistemológicas que se profundizaron después, generando nuevos cuestionamientos, tanto a nivel personal como en la defensa colectiva de la vida. Nuestras reflexiones en torno a la interculturalidad, la sustentabilidad, la salud y la educación pública y gratuita, tanto en términos de sus grandes logros como sus deficiencias, proceden de las grietas operadas por el impacto de la lectura de obras literarias y académicas fundamentales, asociadas a la experimentación de momentos de tensiones y quiebres a nivel geopolítico que tuvieron consecuencias trascendentales a nivel intersubjetivo. Por ejemplo, una profesora comenta que le marcaron los movimientos socioambientales, como las luchas contra la Planta Nucleoeléctrica Laguna Verde en la costa veracruzana: “como estudiantes organizamos paros y manifestaciones en la carretera de Veracruz, realizamos pequeñas notas en el *Diario de Xalapa* y ahí conocí a muchos de los que ahora son mis colegas, amigos y amigas, en la MEIS por cierto”.

El contexto mundial de las últimas décadas del siglo XX ha provocado una serie de rupturas y bifurcaciones en nuestros modos de pensar y actuar, que han sido atravesados por cambios profundos. Nuestras miradas y condiciones de vida fueron marcadas por los retos vinculados a las grandes transformaciones sociopolíticas y culturales vividas en sociedades autoritarias, racistas, patriarcales y hegemónicas, los cuales fueron enfrentados por diferentes movimientos sociales antisistémicos. Provenimos de la participación en luchas estudiantiles y magisteriales posteriores a 1968, así como con grupos organizados de campesinos indígenas, barrios populares, migrantes, feministas y activistas socioambientales. Nuestro pensamiento crítico fue sacudido por catástrofes humanas como los terremotos, pero nuestras formas de habitar el mundo también se cimbraron con las aperturas democráti-

cas posdictatoriales en países europeos, centro y suramericanos. Tanto la caída del muro de Berlín en 1989 como el levantamiento zapatista en 1994 representan hitos en nuestras trayectorias de formación, además de las huelgas de la UNAM en 1977 y 1999, la Marcha del Color de la Tierra en 2001, la Otra Campaña en 2005, o la Travesía por la Vida de lxs zapatistas en Europa.

Una profesora recuerda que vivió desde España como estudiante la marcha de la comandancia zapatista del 2001 y su intervención en el Congreso de la Unión. Le permitió resignificar el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional desde lo global y los sentidos de la transformación de los movimientos sociales: “me hizo comprender con mayor profundidad, pero también sentir en mi cuerpo (color y fenotipo), el peso del imaginario instituido de Occidente”. Otra profesora subraya que las contradicciones familiares de clase y patriarcales marcaron su vida, “pero logré hacer lo que me propuse profesionalmente, sin perder mi compromiso personal y social”. Se considera “hija de Paulo Freire, de la Revolución cubana, del 68, Tlatelolco, la música y el discurso latinoamericano; crecí escuchando la trova cubana, leyendo a Mafalda y asistiendo a marchas desde bebé”.

Cada implicación personal en los cambios estructurales en nuestras sociedades se ha alimentado de influencias artísticas y filosóficas críticas, como las corrientes libertarias, la ecología política, los feminismos, la educación popular, el giro decolonial, y también de las cosmogonías y sabidurías que emanan de fuentes históricas y literarias, tanto de la ética y la estética de los pueblos de Abya Yala en lucha como de lxs revolucionarixs de la Comuna de París en 1871 o de las rebeliones campesinas y obreras emblemáticas. Los saberes construidos en la lucha social influyen de manera poderosa en nuestra formación y actividad profesional, desde la inter y transdisciplinariedad, la apertura de espacios reflexivos desde y para la acción, buscando desde la academia una mayor vinculación con la acción política, al ligar la escala local o regional con la escala nacional y mundial, con la articulación de saberes y acciones entre personas, grupos, sectores o instituciones de diferente índole, cultivando el trabajo en redes (Alatorre *et al.*, 2016). Por ejemplo, hemos desarrollado colaboraciones en materia de ciberactivismo y comunicación alternativa, en talleres de revitalización lingüística, de

formación de cineastas comunitarios, de educadores populares y de docentes rurales, con militantes del Congreso Nacional Indígena en México, con organizaciones campesinas como el Movimento dos Sem Terra (MST) en Brasil, con artesanas indígenas en la Sierra de Zongolica o el Totonacapan, con la Red de Mujeres Feministas de Veracruz, o las organizaciones en defensa del territorio y el agua como las que convergen en la Coordinadora Agua para Tod@s Agua para la Vida. Varix de nosotrxs, junto con algunxs estudiantes, colaboramos también en redes político-académicas como el Grupo de Investigación-Acción Socioecológica (GIASE) y la Red Latinoamericana de Investigación y Reflexión con Niñas, Niños y Jóvenes (REIR).

La identificación con el colectivo profesoral

Lxs profesorxs coincidimos concretamente en las formas y las lógicas de actuación que consisten en nuestra capacidad para pensarnos y construir con otras y otros. Nos identificamos con la relación que establecemos con la sociedad civil organizada, con el compromiso ético-político y la apuesta educativa. “Pienso que cada uno aporta algo de lo que yo y los demás nos enriquecemos. Estoy en esta academia y algunos otros nichos por esa finalidad y por el deseo de abrir las fisuras para que quepamos los que queremos hacer academia distinta”.

Nos identifican nuestra apuesta ético-política, nuestra colaboración con las organizaciones y movimientos sociales, y nuestros esfuerzos por transformar nuestras vidas y relaciones personales. Al posicionarnos contra todo tipo de discriminación hacia los pueblos originarios y sus lenguas, somos conscientes de la deuda histórica de México hacia los pueblos oprimidos y que por tanto necesita revertir el proceso de desplazamiento lingüístico y cultural. Compartimos, en términos generales, apuestas políticas respecto a cómo concebir las transformaciones en nuestras sociedades, cómo entender y abordar las estrategias para avanzar en dichos cambios y qué papel asignar en ellos a la academia; somos académicos activistas, cada quien a su manera. Y, además, aspiramos en nuestra vida cotidiana a ser congruentes con esa mirada política, es decir estando alertas a las relaciones establecidas con quienes

vivimos y trabajamos, en particular a las dinámicas de ejercicio del poder, así como las prácticas de comunicación y organización.

A partir de cuestiones y formas de abordarlas afines a sueños de “otros mundos posibles”, apostamos por acompañar y desarrollar procesos de transformación plural “desde abajo y a la izquierda” en el campo de las ciencias y las artes para la defensa de la vida, desde el cuidado mutuo y la creatividad colectiva. El pluralismo epistemológico y la inter o transdisciplina tienden a reunir sensibilidades que no encajan en los límites disciplinarios eurocéntricos, como en las prácticas rituales y otras maneras de organizar la academia que procuran mayor serenidad y fortaleza desde el trabajo colegiado en el cual se aprende entre colegas. Los proyectos estudiantiles posibilitan entender problemas de cada territorio desde la voz y la acción de los colectivos de sujetos que impulsan procesos educativos y construyen o prefiguran la autonomía de sociedades plurales emancipadas. Diversos y esperanzadores aprendizajes genera la potencia de las resistencias socioambientales, lo que permite orientar la praxis educativa hacia objetivos más amplios de conocimiento y de transformación, reconociendo el papel relevante de colaboradores comprometidos con la vida, intentando ser lo más congruentes posible en aras de construir un mundo mejor.

Nos identificamos asimismo con una comunidad académica-afectiva significativa porque encontramos un espacio universitario que refleja nuestras formas de vivir y de cohabitar en la academia y en colectividades fronterizas, con una diversidad de formas de colaborar con grupos y organizaciones que convergen con la intención de fortalecer procesos de cambio social y ambiental. Una profesora indica que se identifica “con la forma sensible y solidaria de navegar por los procesos académicos y activistas, reconociendo que estos procesos mismos pueden encarnar los cambios que queremos ver por todas partes, gracias a una capacidad auto-reflexiva y auto-transformadora”.

“Creo que lo que más me vincula es el compromiso político y ético con el que resueno en esta comunidad. Considero que el hecho de haber un vínculo afectivo entre quienes componemos esta comunidad y mucha afinidad en los esfuerzos por construir un mundo más vivible, justo, digno, hace que nuestro trabajo se enriquezca enormemente. Comparto tener un pie en la academia y el otro en procesos de base, resistir con

alegría y creatividad el acartonamiento de la academia más ortodoxa y buscar construir espacios de mayor vitalidad y resonancia social”.

“La MEIS me brinda la posibilidad de disminuir el desencanto que se vive en una universidad atrapada fuertemente en la burocracia; y también seguir esperanzado, abrevando y participando en la UV, y a través de esto permanecer en relación con otros procesos en los que se participa ricamente con otros colectivos afines en el país y a nivel internacional. Siempre es un espacio de enriquecimiento personal y un ancla de donde frecuentemente me puedo agarrar para no extraviarme del todo”.

El propósito de nuestras prácticas en la UV es fortalecer procesos formativos de personas que incidan, acompañen, colaboren, retroalimenten acciones colectivas protagonizadas por organizaciones de movimientos sociales populares. Consideramos indispensable ampliar la perspectiva de una universidad pública que contribuya a procesos de transformación radical, sensible a las interpelaciones de la sociedad civil hacia la propia tarea académica. Por ello se requiere preguntarnos sobre la relevancia del papel de la universidad en la sociedad. Ser parte del colectivo profesoral implica también asumir el desafío de un proceso permanente de autoformación, de abrirse a experiencias inéditas, a cuestionarse, advertir contradicciones, antagonismos, paradojas, y sumarse a otras experiencias y complementariedades, aprendiendo a reinventar la praxis docente, lo que por cierto implica una reinención como personas.

Dado que la sinergia de los movimientos sociales, de comunidades y colectivos con la academia tiende a ser virtuosa, el hecho de brindar apoyos a las diversas luchas es un deber crucial de una academia con pertinencia social. Los grupos universitarios comprometidos tenemos mayor fuerza política si trabajamos como un puente en momentos oportunos con instituciones, comunidades y pueblos, tratando de colaborar de la manera más horizontal posible en la búsqueda de justicia y equidad y la construcción de sociedades capaces de enfrentar la actual crisis civilizatoria.

Desde dónde observamos y hablamos

Quienes conformamos el colectivo profesoral nos posicionamos en la frontera entre academia y activismo, desde cierta posición privilegiada (clases medias) que busca ir diluyendo privilegios sociales y epistémicos, incluyendo los nuestros. Nos ubicamos como observadorxs tanto de las riquezas como de las violencias de distintas matrices culturales, y como activistas que promovemos procesos para potenciar a las primeras y erradicar a las segundas. Siendo universitarixs que defendemos la educación pública desde una posición crítica de muchas de sus presuposiciones, estructuras y metodologías, observamos y hablamos también como seres humanos que buscamos construir el bien común sin dejar de cuidar lo que mantiene vivo a todo lo viviente, desde la justicia social y epistémica.

“Observamos a ras de suelo, y cuando los egos tienden a encumbrarnos, nos volvemos a acuclillar, para mirar desde el horizonte de la hormiga, los procesos que permitan sembrar rebeldía, cuidar la vida, el tejido llano y abigarrado que procura los días”, relata una colega. Otra agrega que “hablamos desde un espacio que tiene vínculos fuertes, pero muy conectado a otros grupos y abierto a más vínculos, y también desde un espacio interno muy tensionado entre lo escolar y lo no escolar, entre la academia hegemónica y otra, entre las disciplinas, entre lenguas y actores diversos, entre lo dado y lo que está siendo”. Al cuestionar las inequidades e injusticias, al problematizar las violencias, los racismos, las desigualdades y el adultocentrismo,⁸ nos situamos en un lugar que lucha por cultivar el sentido crítico, por generar preguntas incómodas y también fomentar la solidaridad, la comunalidad, el vivir bien de todas las personas, teniendo conciencia de las contradicciones entre los discursos prescritos y las realidades cotidianas.

8 Señala Duarte (2012: 120) que “Significamos a este adultocentrismo en un plano simbólico, verificado en procesos de orden sociocultural, como un imaginario social que impone una noción de los adultos –de la adultez– como punto de referencia para niños, niñas y jóvenes, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr, para ser considerado en la sociedad, según unas esencias definidas en el ciclo vital. Este imaginario adultocéntrico constituye una matriz sociocultural que ordena –naturalizando– lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situado en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez”.

Posicionarnos desde un lugar de inconformidad ante el orden establecido y el cinismo de la academia dominante y elitista resulta útil para entablar complicidades y alianzas con grupos históricamente subalternizados. Se trata de recrear lugares más reflexivos y activos en el corazón de la academia, más solidarios y afectuosos, más capaces de aportar efectivamente a los cambios que queremos y necesitamos ver en el mundo. Además de servir de influencia e inspiración para otros espacios universitarios que buscan superar los atavismos, se perfila así una academia más vinculada con las colectividades situadas de manera dialógica y propositiva en escenarios de *colabor-acción*, que agriete relaciones de poder dominantes y que, desde otras miradas, sea capaz de escuchar otros lenguajes y narrativas, recuperando y creando espacios sociales, tejiendo en colectivo.



Figura 3. Examen de grado de Antonio Diderot Moreno, en la sede de la organización Desarrollo Sustentable del Río Sedeño Lucas Martín.

4 Un libro ¿para qué?

Aprender de la experiencia es lo único que permite orientarse cuando se exploran terrenos nuevos, y este es el caso de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Ha sido una búsqueda orientada a construir enfoques, estilos y estrategias metodológicas y pedagógicas capaces de responder a los retos de un mundo como el que analizamos anteriormente, y transitar a la acción colectiva para ampliar los aprendizajes y las estrategias.

Periódicamente la MEIS abre espacios reflexivos (seminarios internos) para organizar los conocimientos que el propio recorrido va generando, y además se ha equipado con procedimientos de seguimiento y evaluación del programa (asignaturas, tutorías, metodologías de trabajo) para recoger opiniones de estudiantes y docentes; así ha sido posible valorar los logros, identificar retos y trazar o ajustar estrategias de trabajo. Los espacios de intercambio de experiencias y de debate constructivo con pares, tanto de México como de otros países, han sido otro importante nutriente; entre 2014 y 2023 la MEIS organizó o co-organizó ocho Jornadas Internacionales de Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad.

Los debates han quedado plasmados en diversas publicaciones, en ajustes al Plan de Estudios (en 2019 se hicieron mejoras al Plan de 2014) y, por supuesto, en ajustes a los enfoques y metodologías de trabajo en la vida cotidiana. En 2013, el equipo implicado en el proceso que llevó al surgimiento de la MEIS⁹ publicó el libro “Construyendo interculturalidad en Veracruz: Miradas, experiencias y retos”.

En 2014 organizamos varios “Conversatorios sobre Interculturalidad, Sustentabilidad y Educación”, para avanzar en la reflexión teórica

9 Incluye este volumen el artículo de Helio García Campos “Sustentabilidad e Interculturalidad en las Instituciones Interculturales de Educación Superior en Latinoamérica y México. Una experiencia desde la Universidad Veracruzana” y el de Gerardo Alatorre “Educar para la sustentabilidad y la gobernanza, desde un enfoque intercultural”. El libro está disponible en línea: <https://www.uv.mx/meis/files/2020/04/Construyendo-Interculturalidad-en-Veracruz-Alatorre-y-Jimenez-coords.pdf>

y en la identificación de los retos políticos, epistemológicos y metodológicos del posgrado que queríamos poner en marcha. En 2018 vio la luz el primer libro del colectivo MEIS: “Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción”.¹⁰

Estando en plena pandemia, identificamos la necesidad de avanzar en la reflexión crítica y autocrítica sobre las bases conceptuales y las estrategias metodológicas y pedagógicas de la MEIS; para ello, organizamos el Seminario interno “Praxis educativa para la interculturalidad y la sustentabilidad. Construcción colectiva de conocimientos para la acción en contextos de pandemia”. Lo estructuramos en cinco *Ciclos*: La praxis pedagógica; Los enfoques teórico-políticos; El arte como forma de conocer y de transformar; Las “escrituras otras”; y Los debates estratégicos de la MEIS. A este seminario fue convocada toda la comunidad MEIS: profesorxs, estudiantes y egresadxs. Se llevó a cabo entre mayo de 2021 y noviembre de 2022 y en las sesiones participó una veintena de personas: profesorxs, algunxs estudiantes e invitadxs externxs.

Cada ciclo fue coordinado por un pequeño equipo, y el proceso incluyó varias etapas: la redacción de un “documento base” por parte de dicho equipo, la retroalimentación en línea de este documento por parte de lxs demás participantes, una sesión interna de debate sobre el documento, una sesión con invitadxs externxs para profundizar la reflexión y una etapa final de sistematización de los resultados. Las sesiones sincrónicas tuvieron lugar vía plataforma Zoom, dada la prevalencia de la pandemia. Reconocemos y agradecemos los aportes de nuestrxs invitadxs externxs al Seminario.

Buscando vías para organizar y dar a conocer todos estos materiales, se pensó en la elaboración de un libro colectivo, y este plan convergió con el año sabático de quien en el periodo 2014-2020 estuvo a cargo de la coordinación de la MEIS; él asumió la coordinación editorial inicial.

10 El libro está disponible en línea, en la liga https://www.uv.mx/meis/files/2020/04/Educacion-para-la-interculturalidad-y-la-sustentabilidad_libro.pdf. Ver, también, el artículo de Juliana Merçon y Gerardo Alatorre: “Educação, Interculturalidade e Sustentabilidade. Uma experiência de pós-graduação no México” (Revista Interethnic@, Vol. 22, Nº 1, ene/abril 2019, p. 142-161).

El objetivo central de este libro es comunicar los aprendizajes generados a lo largo de siete años, tanto en términos epistémicos, políticos y teóricos como metodológicos y pedagógicos, e incluso en lo que se refiere a la “navegación” en el mundo de la institucionalidad académica. Queremos dar a conocer los desafíos que enfrentamos buscando construir una academia cercana y dialogante con los procesos comunitarios que acompañan nuestros estudiantes, los aprendizajes que hemos ido generando desde las prácticas cotidianas, los diálogos entre estudiantes y profesorxs, y los intercambios con quienes transitan caminos afines. El fin último es inspirar y motivar estrategias de trabajo al servicio de la transición hacia mundos más justos y sustentables.

La elaboración del libro se organizó de la siguiente manera:

- a) Tomamos como punto de partida los temas definidos para el Seminario MEIS 2021-2022, que son, de hecho, los que conforman el núcleo de la propuesta epistémica, teórico-política y metodológica de la maestría.
- b) El coordinador inicial presentó una propuesta de guion, que recibió retroalimentación del colectivo. También elaboró borradores de las secciones contextuales.
- c) Con base en los materiales de los distintos ciclos del Seminario MEIS, los equipos a cargo de ellos redactaron los respectivos capítulos; y se conformaron otros equipos para las secciones o incisos restantes.
- d) Se estableció un plazo para que el colectivo de participantes revisara los borradores, completara ideas y sugiriera cambios.
- e) Conforme avanzó el proceso, se definió el equipo de coordinación de la publicación, de tres personas, el cual quedó a cargo de integrar el borrador final.

Como explicamos al principio, este libro conjunta distintos estilos, no solo porque se trata de una obra colectiva, sino porque buscamos ampliar el abanico de posibles lenguajes académicos y también de lectorxs o interlocutorxs. Tenemos aquí un crisol de narrativas, trayectorias profesionales y vitales, experiencias derivadas de diversos territorios y acompañamiento a procesos de lucha, resistencia y disidencia política, así como diferentes posicionamientos vinculados con la perspectiva generacional, sexo-genérica y otras. Todo ello, articulado con una diversi-

dad de formas de escritura que abrevan en variadísimos linajes teórico-metodológicos y en perspectivas diversas respecto a la escritura académica, sus formatos y arquitectura.

Esperamos con este libro aportar nuestro grano de arena o de maíz a la corriente latinoamericana o planetaria que está enlazando la labor académica con los esfuerzos de pueblos, comunidades y organizaciones para cuidar lo que sostiene la vida, la humana y la no humana, creando sinergias e inéditos viables.

PARTE II

EL ESTUDIANTADO MEIS Y LA POTENCIA DE SUS PROCESOS Y VINCULACIONES



Figura 4. Trabajo en equipo.

5 El aporte formativo de la MEIS

La Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad busca acompañar a su estudiantado en su caminar personal y colectivo hacia una cada vez más aguda capacidad de lectura del mundo y de las propias prácticas, una mayor capacidad de diálogo, coordinación interactoral y comunicación, y una creciente efectividad política en la construcción de poder colectivo para la transformación hacia sociedades menos violentas y desiguales, más justas, sustentables y abiertas a la diversidad cultural. Esto implica nuestra constante deconstrucción, atención epistémica y formación constante con ellas y ellos, en nuestro intento de construir otras maneras de ser profesorxs. También implica construir las bases para una sólida praxis y no un vaivén entre teoría y práctica como dos polos de una vieja disputa. Y es que cuando se abordan las relaciones entre lo reflexivo/teórico y lo activo/práctico, comúnmente se piensa que enfatizar lo uno va en detrimento de lo otro.

A lo que apostamos aquí no es a la disociación de estas dos reflexividades, sino a su interconexión como condición de posibilidad para que el pensamiento sobre el mundo sea en principio un pensamiento actuante en él, cuyo contenido abreve de esta articulación con la realidad. Hemos visto que un pensamiento puede ser muy abstracto y al mismo tiempo tener una clara importancia práctica en el avance hacia acciones cada vez más inteligentes, cohesivas y potentes.

Con objeto de explicar mejor nuestra base formativa, diremos que con el término *teorización* no nos referimos a eso que Zemelman (2011) llama *saber teórico*, una teorización apriorística, una narrativa descontextualizada, desvinculada de vivencias concretas o que aspire a una falaz neutralidad. Por el contrario, nos referimos a las capacidades de pensamiento profundo, penetrante, analítico, abarcador, capaz de leer interacciones complejas y, en algunos casos, prever tendencias (lo cual no implica, *per se*, una fundamentación bibliográfica). Optamos por una teorización intuitiva, anclada en las prácticas y en los anhelos de

grupos movilizados; nos ubicamos así en lo que Zemelman llama el *pensar epistémico* (*ibíd.*), mismo que se llena de contenido en el diálogo con la realidad y que parte de preguntas, más que de certezas y predicados. Él afirma que este pensamiento permite “colocarnos frente a la realidad” esto es, “construir una relación de conocimiento”, en la que la persona se plantea problemas susceptibles de ser teorizados. Como resultado de este ejercicio interrelativo y a razón de la experiencia de construcción de preguntas sobre el mundo, es que se carga de sentido a la teoría, no antes. A través de la reflexividad buscamos potenciar el alcance de nuestras acciones, de todo lo que individual y colectivamente hacemos en los territorios, en los cuerpos, en los momentos de escucha y diálogo.

Para construir praxis, la MEIS promueve y seguirá promoviendo el diálogo entre las narrativas vertebradas desde lo vivenciado, desde las prácticas individuales y colectivas, y las consideraciones reflexivas y analíticas formuladas con diversos grados de abstracción. También desde la experiencia de lucha y resistencia, de rebeldías y disidencias como potentes detonadoras de saberes colectivos para la transformación. Hemos visto la potencia teórica y política de las narrativas que entretengan la primera persona del singular con la del plural, lo descriptivo con lo analítico, lo procesual e histórico con lo coyuntural y específico, y lo emocional con lo racional.

Cada actor social tiene un determinado “lugar de conocimiento”, una determinada forma de conocer y de narrar, que depende de su ubicación en las dinámicas de poder, conflicto, cohesión y solidaridad entre sectores socio-económico-culturales, entre géneros, entre grupos etarios, entre nacionalidades... Cada quien narra desde su experiencia encarnada, corporizada; hay quienes lo hacen desde situaciones de subalternidad y quienes narran desde posiciones más privilegiadas. Y cada narrativa tiene sus virtudes y sus limitaciones. Asumimos que la academia como institución cultural se encuentra validada a priori dentro del universo de posibles narrativas sobre el mundo y que ese estatus le confiere un privilegio, por lo que nos hemos formulado preguntas como las siguientes: ¿cómo construimos horizontalidad desde esas coordenadas?, ¿cómo usamos ese privilegio para contribuir a procesos formativos que deriven en la dignificación de las condiciones de vida de

las personas, colectivos y ecosistemas con los que nuestro estudiantado se vincula?

Pero la praxis no sólo se construye entre teoría y práctica sino también entre las aproximaciones más racionales y aquellas más emocionales. En los ámbitos académicos no se suele reconocer a la emocionalidad; la creatividad artística, el lenguaje poético metafórico y la sensibilidad emocional suelen considerarse contrarias o distantes al rigor científico. La corriente que sigue prevaleciendo en el campo considerado de "rigor" científico tiene el sello positivista, por lo tanto colonial y patriarcal: invalida y desautoriza actorxs, saberes, formas de divulgación del conocimiento, espacios que no estén institucionalizados bajo esta norma y doxa.

Los posgrados que pretendemos abrirnos a otras formas de construir conocimiento creemos que necesitamos ampliar los lenguajes y expresiones, así como seguir cuestionando "lo científico": quiénes, desde qué lugar de enunciación y con qué parámetros geopolíticos deciden qué es científico y qué no. Hasta ahora, las perspectivas que prevalecen son las positivistas y coloniales, las cuales invalidan los saberes, actores, narrativas, lenguas y formatos que no se ciñen al canon ortodoxo de la academia más tradicional. Cada vez resulta más evidente que lo que llamamos conocimiento científico ha dejado fuera, para poder llamarse así, un gran abanico de saberes, lógicas de construir conocimiento y comprender la realidad, que no pueden ser sustentadas desde ese único parámetro totalizador y universalista, y que un conocimiento no necesita, para estar bien sustentado, sujetarse a esta cientificidad hegemónica; sin embargo, mucho trecho queda por andar para contar con metodologías claras, que ayuden a desplegar el enorme potencial de los lenguajes sensibles y emocionales en el mundo académico.

Estamos conscientes de que nos encontramos transitando, a distintos ritmos, hacia la transdisciplina;¹¹ tejer los campos disciplinarios,

11 El concepto de transdisciplina busca responder a múltiples crisis y a la necesidad de crear nuevas maneras de construir, usar y compartir conocimientos. Busca el diálogo entre saber local, saber científico y saberes de un abanico de actores, para producir "conocimiento socialmente robusto" (Scholz y Steiner, 2015).

los lenguajes, las expresiones, e indisciplinar lo disciplinado (Calderón y Caro, 2020) es aún un aprendizaje vivo, en construcción.

La tutoría que el profesorado proporciona a lxs estudiantes para el desarrollo y conclusión de sus procesos de investigación-acción colaborativa va encaminada, entre otras cosas, a acompañar la construcción de códigos que tiendan puentes entre las distintas epistememes que interactúan en estos procesos colaborativos: las de lxs estudiantes, las de los colectivos y las entidades con quienes se vinculan, y las de los autores y autoras de los trabajos que se revisan en el posgrado para *empalabrar* la experiencia (como dicen lxs colegas del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural / Universidad Campesina Indígena en Red), y así profundizar los análisis.

Veamos ahora en qué consisten estos procesos.



Figura 5. Presentación en aula.

6 Los procesos MEIS

Los procesos de investigación-acción colaborativa que desarrollan a lo largo de la maestría lxs estudiantes con el acompañamiento de sus tutorxs son la columna vertebral del proceso de aprendizaje.¹² Los cursos van encaminados a alimentar estos procesos de indagación, reflexión y colaboración, así como a ejercitar sus habilidades para coordinar las acciones con herramientas diversas. Hablamos de “procesos” y no tanto de “proyectos” porque este último término da pie a concebir estos procesos como delimitados en el tiempo (la duración de la maestría), siendo que en muchos casos las colaboraciones inician antes que la maestría y continúan una vez finalizados los estudios.

¿Qué entendemos por “investigación-acción colaborativa”? Nos referimos a los procesos reflexivos y de acción colectiva que se desarrollan con colectivos o entidades implicadas en esfuerzos para construir mundos con más justicia, condiciones de vida digna, cuidado de los bienes comunes naturales y no naturales, y mayor poder desde la base. Se inspiran o se basan en el enfoque epistémico de la Investigación Acción Participativa y buscan generar conocimiento desde y para una transformación en distintos niveles: las situaciones que nos indignan, que duelen, o que, por el contrario, nos entusiasman y queremos potenciar; y nuestras propias prácticas individuales y colectivas, que buscamos mejorar, ampliar, profundizar.

En este tipo de procesos entran en juego muy diversas esferas: **lo epistémico** (cómo pensamos, qué aprendemos de lo que vivimos, nuestra capacidad autocrítica y analítica, las condiciones en las que se gestan saberes y las relaciones de poder en medio de las cuales estos saberes se validan o no); **las experiencias y existencias** (oportunidad para revisar nuestras apuestas, actitudes y hábitos, y para actualizar nuestras esperanzas); **las perspectivas teóricas** (construcción de una

12 Los lineamientos del CONAHcyT para las becas consideran dos tipos de posgrados: los profesionalizantes y los de investigación. La Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad figura en la primera categoría.

mirada compleja, profunda, para comprender y cuestionar nuestro entorno); **los métodos** (para dialogar, crear confianza, planear, facilitar, indagar, reflexionar en colectivo, comunicar y sistematizar); y lo **político** (potenciar las incidencias individual y colectiva).

Tan importante es aquí el **yo** como el **nosotrxs**. Se trata de procesos que parten de acuerdos de colaboración en torno a motivaciones compartidas, lo que les confiere una potencia importante en términos de la producción de conocimiento y de alcance político; al mismo tiempo, esto puede ampliar algunos márgenes de incertidumbre; no siempre resulta fácil conciliar prioridades, tiempos y espacios de un colectivo.

Los procesos entretienen los circuitos académicos de producción de conocimiento con otros circuitos donde diversos actores producen, comparten y utilizan los saberes. Todo proceso abre espacios interepistémicos, moviéndose entre narrativas con diferentes niveles de abstracción, y se nutre, como anteriormente dijimos, de al menos dos espacios de reflexividad colectiva: el de las entidades y redes donde el o la estudiante participa y actúa, y la propia comunidad del programa de posgrado.

La contribución de las investigaciones colaborativas puede ubicarse en distintas escalas:

- Individual: Ampliar, profundizar, enriquecer el pensamiento y el sentipensamiento del/la estudiante, contribuyendo a potenciar su quehacer
- Grupal: Hacer más potentes los enfoques, las prácticas, los alcances de los colectivos u organizaciones con los que se llevan a cabo
- Socioterritorial: Incidir en lo que se hace y en lo que sucede en el territorio (geográfico, profesional, simbólico o académico)
- Teórico-político: Alimentar debates de fondo, dentro y fuera de la academia.

En principio, cada proceso hace contribuciones en todas estas escalas, o en varias de ellas.

Los cimientos de la investigación colaborativa

Las puertas de la maestría están abiertas a profesionistas provenientes de las más diversas licenciaturas. Lo esencial es que tengan una trayectoria de colaboración con colectivos u organizaciones, ya sean instituciones, organizaciones de la sociedad civil o redes involucradas en iniciativas educativas con componentes de sustentabilidad, buen vivir, gestión territorial, interculturalidad, descolonialidad, género, defensa de derechos individuales y colectivos, creación artística u otros. A quienes aspiran a ingresar se les solicita elaborar un anteproyecto de trabajo con dicha entidad, encaminado a fortalecer los procesos de cambio que se busca impulsar, lo cual puede significar afianzar capacidades metodológicas, profundizar las miradas analíticas sobre los procesos sociales y sobre las propias prácticas, avanzar hacia mejores formas de organización, ampliar el alcance social y político de los esfuerzos, etc. El anteproyecto se entrega junto con una carta en la que la organización o colectivo en cuestión hace patente su interés de que se lleve a cabo el proceso e, idealmente, su disposición a contribuir.

El carácter colectivo del saber y el hacer (*la minga del conocimiento*, diría Javier Tobar) es un elemento clave de la propuesta curricular, por lo cual los procesos MEIS implican tanto al estudiantado como a las entidades con las que se vinculan, como también al grupo de estudiantes de cada generación. La gran mayoría de los procesos se enlazan con algún proceso que ya viene desarrollándose; en ellos, el o la estudiante asume funciones de acompañamiento, es decir de facilitación de procesos participativos, animación del intercambio de saberes y sistematización.

Preguntas guía para la elaboración de anteproyectos MEIS

Posicionamiento y contexto

- ¿Cuáles son las motivaciones personales de quien presenta el anteproyecto? ¿Cuál es su posicionamiento frente al tema-problema que quiere abordar?
- ¿Qué colaboraciones viene desarrollando el/la aspirante?, ¿con qué colectivos, grupos o entidades?, ¿qué papel o papeles asume y qué papel aspira a jugar?
- ¿Qué relevancia tiene el proceso en términos de las problemáticas y luchas de tipo social, ambiental y cultural?
- ¿Quiénes (o qué corrientes teóricas) ya han abordado el tema-problema en cuestión y cómo lo han abordado en distintas escalas?
- ¿En qué contexto se ubica el trabajo? Región geográfica, temporalidad, aspectos sociales, políticos, económicos y culturales de la zona de trabajo, grupos sociales implicados o afectados por la situación o problema.

Objetivos y colaboraciones

- ¿Con quiénes se realizará el proceso de investigación colaborativa, es decir las actividades de acompañamiento, facilitación y/o sistematización de prácticas? Caracterizar brevemente a los actores implicados.
- ¿Para qué se hace la colaboración, el acompañamiento, la sistematización? ¿Qué se busca “contribuir a fortalecer”, “contribuir a resolver”, “contribuir a modificar”, y qué se requiere “registrar”, “identificar”, “conocer” y “explicar”?
- ¿Cuáles son las problemáticas que el proceso ayudará a resolver? ¿Qué preguntas abordará?

Metodología

- ¿Cómo se piensa llevar a cabo el proceso?
- ¿Qué métodos se utilizarán para las labores de acompañamiento, la sistematización de experiencias y la investigación? Considerar métodos para convocar, comunicar, planear, tomar acuerdos, formar(nos), debatir, repartir tareas, emprender, observar, registrar, organizar datos, analizar información

Unos meses antes del ingreso de cada generación, la MEIS ofrece el Curso “Prácticas Educativas para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (PEIS)”. Es un acercamiento a las perspectivas epistémicas, teóricas y metodológicas centrales de la maestría, mismas que veremos en detalle en los capítulos 9 y 10; muestra un panorama general de los retos analíticos y pedagógicos ligados a la transformación de situaciones complejas en las que interactúan factores socio-políticos, culturales y territoriales.

Para desarrollarse de manera óptima, un proceso MEIS requiere, en principio, un buen anclaje: lazos de solidaridad y confianza con un colectivo implicado en una acción reflexiva transformativa, para el cual tenga sentido que se lleve a cabo el proceso; dispuesto a (cierta) auto-crítica; existencia de personas que comparten haceres, sentires, espacios reflexivos; y un “impulso fuerza”, un tema o una cuestión capaz de motivar un proceso de mediano plazo de indagación y reflexión analítica desde y para la acción colaborativa.

Metodológicamente, la ruta a seguir por el o la estudiante inicia con una auto-auscultación, en la que define, desde las “tripas”, su locus de enunciación, su motivación, lo que le entusiasma y lo que le preocupa o indigna de lo que ve, de lo que vive, de lo que hace; un segundo paso es identificar resonancias en su colectivo u organización y más allá: entusiasmos compartidos, dolores compartidos, iniciativas, organizaciones, cuestiones en juego. Enseguida, el/la estudiante establece acuerdos de coordinación y comunicación para emprender un proceso dialogal, colaborativo, solidario, transparente.

Cada estudiante, con acompañamiento de profesorxs y tutorxs, va identificando quiénes pueden aportar miradas, experiencias, reflexiones, capaces de enriquecer su mirada, complejizar su perspectiva, ampliar su comprensión profunda: corrientes teórico-políticas, autores, autoras, personas con experiencia en el ámbito de trabajo; puede identificar, asimismo, qué necesita averiguar, preguntar, observar, escuchar con atención y sistematicidad, qué espacios reflexivos, de debate y de acción colectiva impulsar con quiénes y cómo organizar sus momentos individuales de lectura, reflexión y escritura (u otras formas de expresión).



Figura 6. Presentación de avances de la estudiante Gabriela Aguilar.

El o la estudiante avanza en las lecturas, pláticas, diálogos, reflexiones. Escribe y recurre a otras posibles formas o lenguajes no racionales para expresar y comunicar. Sus escritos cubren distintas esferas de la experiencia: lo que ve, lo que hace, lo que hacen en colectivo, lo que siente, lo que sucede (le sucede a él o ella y al colectivo, y sucede en la región o ámbito de incidencia), lo que se va aprendiendo (comprensión analítica de los fenómenos y las prácticas individuales y colectivas) y lo que se logra modificar en el ámbito de trabajo e incidencia.

Así va tejiéndose un entramado que pone en relación lo vivido y sentido –en el cuerpo y en el ámbito inmediato– con lo leído y reflexionado desde el colectivo MEIS y con los autores y autoras invitadas al encuentro, posibilitando así la lectura de los procesos en que unx está involucradx desde una perspectiva espacio-temporal macro: procesos históricos, planetarios, civilizatorios, de las sociedades y de los ecosistemas que sustentan la vida.

Al *empalabrar* las experiencias, el pensamiento va re-equipándose con elementos de profundización y complejización. Lo vivido y sentido va re-enunciándose en términos de la historia de nuestro país y de nuestro continente y de los futuros que es factible construir o cuyos gérmenes ya están brotando. Es decir, se va conectando e interrelacionando con un contexto más amplio, de manera que sea posible observar las articulaciones con otros elementos, lo que abre la posibilidad de observar y caracterizar su especificidad, diferencia o convergencia con otros procesos y que puede derivar en la creación de re-existencias, como modos emancipados de reproducción de la vida individual y colectiva.

Las narrativas de los documentos MEIS tienen así distintos grados de abstracción; los textos, sin desvincularse de lo vivenciado, lo (re)piensan, complejizándolo en varios sentidos: por un lado, de manera procesual, conociendo las raíces y antecedentes de los fenómenos y las fuerzas políticas actuales, y desplegando miradas prospectivas; en segundo lugar, de manera interepistémica e interactoral, poniendo en diálogo aproximaciones de diversas culturas (y lenguas), sectores sociales, disciplinas académicas, etc.; y, finalmente, de manera integral, identificando las interacciones e interdependencias entre diversas problemáticas, diversas luchas, diversas escalas, y percibiendo las similitudes y diferencias con otros procesos y otras prácticas.

Seguimiento a los procesos

Los procesos son tan importantes como las metas (o quizás aún más), y el desarrollo de los procesos de investigación colaborativa se enriquecen cuando los compartimos con quienes están pasando por lo mismo (dentro y fuera de la MEIS). Cada proceso tiene características y contextos muy distintos, por lo cual no resulta fácil ni deseable establecer una ruta ideal. Mientras una estudiante avanza en determinados aspectos, otro estará haciéndolo en otros. Lxs tutoras, contando con una perspectiva que engloba la totalidad del período de estudios, pueden ofrecer la asesoría pertinente (también muy diversa) para mantener un

ritmo adecuado y apoyar al/la estudiante para que termine y se sienta satisfecho de lo logrado, al igual que su colectivo.

Con todo, han resultado bastante útiles algunos criterios generales de lo que se espera a lo largo del período de escolaridad:

- Al finalizar el primer semestre, el o la estudiante ya ha tomado, con su colectivo o entidad de vinculación, los acuerdos de colaboración básicos para el desarrollo del proceso; ha explicitado su posicionamiento ético-político y, a partir de sus intereses específicos y de los que comparte con otros y otras compañeras, ha delineado claramente los objetivos e identificado las principales fuentes de inspiración teórica y metodológica
- Terminando el segundo semestre cada estudiante integra todo lo anterior en un documento y lo desarrolla en una o más de las siguientes dimensiones:
 - ▷ panorama del contexto social, comunitario, institucional, grupal, donde se desarrolla el proceso.
 - ▷ profundización en discusiones epistemológicas y/o teórico-políticas que sustentan al proceso
 - ▷ narrativas que recogen diálogos, reflexiones e indagaciones (entrevistas, recorridos, reuniones, ...)
- Finalizando el tercer semestre, se espera ver avances en los procesos de producción de saberes *desde y para* la acción colectiva, facilitados por el o la estudiante. Se entregan documentos de avances con elementos como los siguientes:
 - ▷ Justificación y contexto: los procesos *macro*, la región, la comunidad, el colectivo implicado en el proceso y los encuadres institucionales y organizacionales donde se ubica.
 - ▷ Una mirada teórico-política argumentada y un entramado congruente de categorías analíticas, ubicando al proceso en términos del tránsito hacia sociedades más sustentables y justas, y más abiertas a las diversidades culturales y de otro tipo.
 - ▷ Una visión epistemológica y metodológica explícita, que exponga los *cómos* del proceso en función de una estrategia educativa, de sistematización o de gestión de saberes.
 - ▷ Narrativas –descriptiva y analítica– de actividades realizadas. Compilación de informaciones, opiniones, reflexiones recoge-

das en campo y en la sistematización y análisis de las propias prácticas.

- Cuando termina el cuarto semestre lxs estudiantes entregan un borrador final o muy avanzado de su documento final. Éste contiene los elementos ya mencionados, y además una discusión a profundidad sobre los logros obtenidos, las dificultades encontradas, los aprendizajes metodológicos, etc.

El acompañamiento del trabajo de cada estudiante no solo está a cargo de sus tutorxs. El colectivo de profesorxs está al tanto de las necesidades de cada quien, y hace propuestas para reorganizar las tutorías cuando lo juzga necesario. Anualmente se organizan coloquios de presentación y retroalimentación de avances, en los que entran en juego otras miradas y propuestas, tanto del mundo académico como del ámbito profesional en el que se desenvuelve el o la estudiante o el colectivo al que pertenece. Al final de la maestría, cuando llega la hora de conformar los jurados de los exámenes de grado, suele considerarse en primera instancia a estxs colegas, que conocen el trayecto recorrido.

Los exámenes de grado no son para *defender* un postulado, afirmación o *tesis*, ni tampoco para demostrar conocimientos, sino para compartir una experiencia y las reflexiones que de ella emanan, ejercitando el hablar en público, exponer las reflexiones y procesos de forma organizada, coherente y fundamentada y poder evidenciar que esta otra forma de construir conocimiento es compleja, exigente, profunda y a la vez amorosa, cuidadosa, transformadora.

Hasta ahora los productos recepcionales en la MEIS son documentos escritos que pueden incluir o tener como complemento otros productos diversos: videos, memorias, obras musicales o teatrales, guías metodológicas, encuentros, etc. Sin embargo, en todos los casos (al menos hasta el momento en que se escribe este libro), se produce un documento recepcional.

Conoceremos ahora algunas características generales del estudiantado de las tres primeras generaciones de la MEIS y de los procesos de investigación-acción colaborativa que desarrollaron, y escucharemos sus voces comentando lo que viven o vivieron en la maestría.



Figura 7. Trabajo en pares.

7 Participantes-estudiantes y sus vivencias

La MEIS recibe a actores sociales provenientes de una diversidad de sectores, regiones geográficas y disciplinas. ¿De qué tipo de licenciaturas provienen?, ¿qué tipo de procesos desarrollan?, ¿cómo han vivido la experiencia del posgrado?

Perfil de las primeras generaciones y de sus procesos

Quienes conformaron las tres primeras generaciones (55 estudiantes) han sido, en su mayoría, mujeres; éstas representan un 60% del estudiantado. Su idioma materno ha sido, preponderantemente, el español; hubo en esas primeras generaciones 9 hablantes de lenguas indígenas (8 de ellxs nahuahablantes). Las siguientes gráficas permiten conocer los ámbitos temáticos o disciplinarios de los que provenían al ingresar a la maestría, así como las universidades donde realizaron estudios de licenciatura.

Figura 8. Áreas de formación de las licenciaturas cursadas por el estudiantado de las tres primeras generaciones de la MEIS.

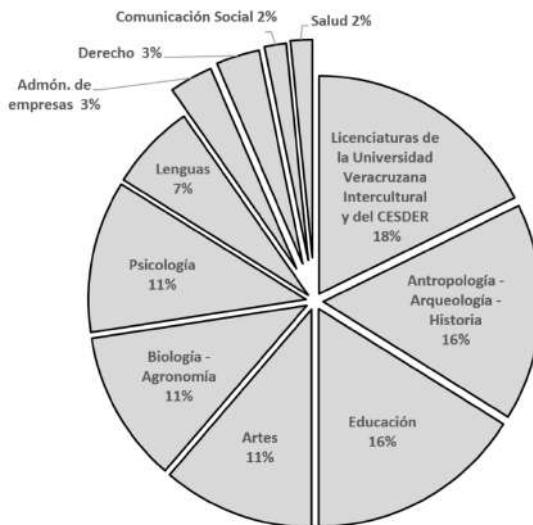
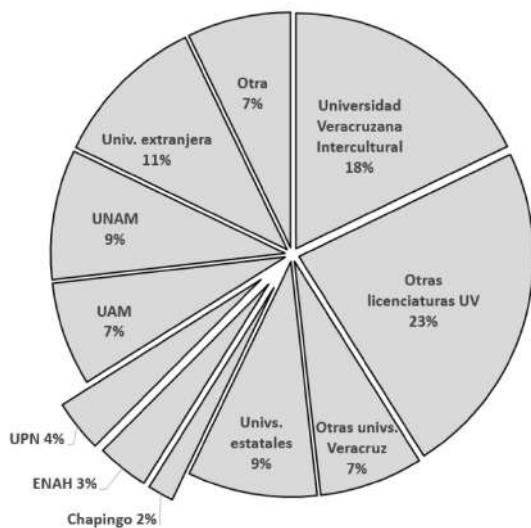


Figura 9. Universidades de las que provenían lxs estudiantxs.

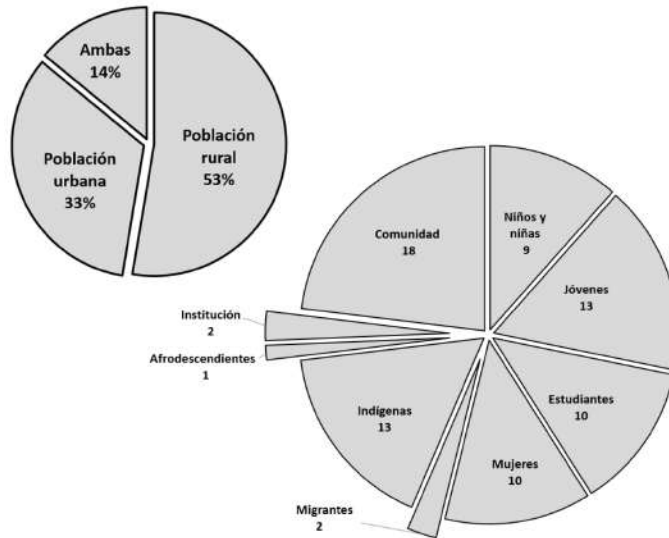


Participantes-estudiantes y sus vivencias

Los procesos MEIS se llevan a cabo con instancias de muy distinta índole, en torno a temáticas muy diversas y en condiciones sociales y geográficas muy diversas.



Figura 10. Mapa de ubicación de los procesos (bit.ly/mapameis).



Figuras 11 y 12. Actores implicados en los procesos MEIS.

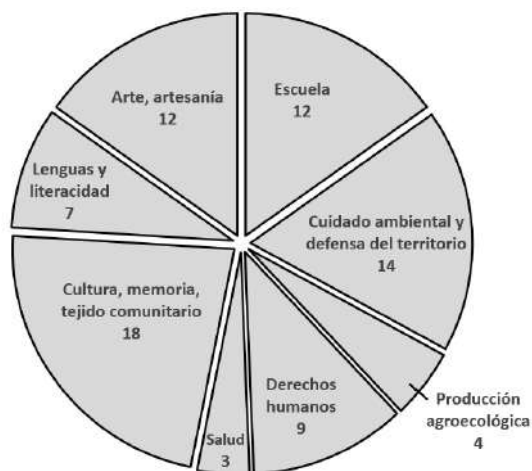


Figura 13. Temáticas abordadas.

NOTA: A varios procesos MEIS se les asignó más de una categoría de tema o de actor implicado. Por ello en algunas gráficas se emplean porcentajes y en otras no.

Tipos de anclaje y vinculación de los procesos MEIS

Hasta 2022 cursaron la maestría tres generaciones. Se desarrollaron 55 procesos MEIS, cada uno con características muy específicas. No es fácil categorizarlos o clasificarlos, pero hay aspectos estratégicos que se ha buscado discernir, como el ya mencionado *anclaje*, es decir el tipo de vínculo entre lo que implica el posgrado y las dinámicas colectivas, organizativas y de acción transformadora de las entidades con las que cada estudiante colabora. Aparecen así al menos cuatro tipos de procesos (que en ocasiones se traslapan):

1. Los que son asumidos como propios por las entidades de vinculación, y movilizan saberes, motivaciones y acciones colectivas;
2. Los que son cobijados por una organización o institución, sin forzosamente conllevar un involucramiento activo;

3. Procesos con niños, niñas y jóvenes, en los que el o la estudiante, desde sus propias motivaciones, convoca y forma un colectivo para llevar a cabo una iniciativa durante, al menos, la duración del programa;
4. Iniciativas de quienes laboran como docentes en instituciones educativas y que se llevan a cabo con el estudiantado y, en muchos casos, también con profesorxs; se trabaja, en cierto sentido, con un colectivo “cautivo” (sin demérito alguno).

La siguiente figura da cuenta, comparativamente, de la presencia de distintos tipos de anclaje en los procesos de maestría:

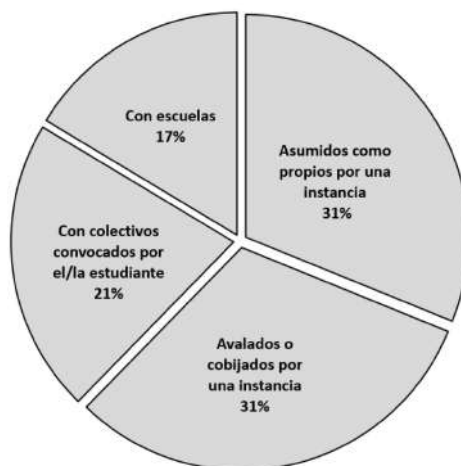


Figura 14. Anclaje de los procesos MEIS.

Los procesos pueden cosechar buenos frutos o enfrentar fuertes limitaciones independientemente de su tipo de anclaje; pero, en principio, las condiciones más favorables para el desarrollo de un proceso MEIS son las del primer tipo, arraigadas orgánicamente en las dinámicas grupales; esto enriquece la reflexión-acción en términos epistémicos y políticos, y propicia que las líneas de trabajo y reflexión tengan continuidad una vez finalizada la maestría, ampliando el alcance y posible aporte de los procesos impulsados.

Las organizaciones implicadas

Las organizaciones que avalan la participación del/la estudiante están, en mayor o menor grado, implicadas en la maestría y nos ofrecen –más o menos indirectamente– sus aprendizajes, prácticas y miradas, para comprender la diversidad de procesos de gestión social: movimientos sociales, defensas diversas de derechos humanos, de reivindicación de necesidades sociales y educativas, así como también de estrategias y formas de resolución de las mismas. A la vez dichas organizaciones asumen un compromiso con el proceso MEIS, para permitirse reflexionar sobre su propio hacer. Vimos también que lxs estudiantes aprenden la necesidad de lo colectivo, incluso antes de ingresar a la maestría;¹³ saben que sin estos colectivos y su implicación no sería posible el proceso de aprendizaje.

Lxs estudiantes aprenden con las organizaciones que acompañan cómo construir co-labor, complicidad, apoyo mutuo, como parte de su profesionalización. No siempre es fácil, pues cuando no hay suficiente base de comunicación y reflexión colectiva, muy probablemente el ingreso a un posgrado de unx de lxs miembros del colectivo generará desigualdades, tanto reales como imaginarias. Esto requiere por parte de la/el estudiante atención y sensibilidad para construir confianza, cuidados colectivos y responsabilidad, que permitan establecer acuerdos en beneficio de los fines y metas de la organización, pero también entendimiento por parte de los colectivos de lo que es la base del proceso MEIS y de la potencia de la implicación de la organización.

La profesionalización en la MEIS, entonces, consiste también en la *gestión, sistematización* y reflexión como proceso social y por lo tanto es aprendizaje colectivo. Exige estrategias que prioricen y fortalezcan el tejido social interno y externo de la organización, que propicien reflexiones que ayuden a generar mirada ético-política y un grado de conciencia colectiva.

Como veremos más adelante, la mayoría de los procesos que lxs estudiantes acompañan implican a organizaciones de la sociedad civil; en estos actores políticos surge la necesidad de revisar cómo están or-

13 El proceso del curso PEIS, explicado antes.

ganizándose y actuando, lo que los lleva a abrir un espacio-tiempo de acción-reflexión-acción, de mayor intensidad, para profesionalizar aquellas prácticas que impactan de mayor manera en el colectivo.

Este sentido de construcción, de implicación y acción colectiva remite a la idea de la *gestión social como proceso educativo*, desde un enfoque de Educación Popular. Con él podemos entender al aprendizaje como práctica colectiva y como potencial, el *inédito viable* del que hablaba Freire (1970) para la emancipación.¹⁴ Por ello resulta relevante el tipo de acción y de gestión social de las organizaciones que participan. Cuando una parte del colectivo (el o la estudiante) inicia el proceso de la maestría, el colectivo completo lo está haciendo también y se vuelve una oportunidad de generar conciencia individual y colectiva.

Desde una mirada sociológica y pedagógica emancipadora, la gestión social que llevan a cabo estos colectivos es:

un medio para hacerle frente a los problemas emergentes de la modernidad [...] es una herramienta emancipadora al servicio de los grupos sociales que luchan en contra de la dominación desde distintos ámbitos de la modernidad (Keith, 2002: 4 y 13).

Las organizaciones lo hacen desde su *mundo de vida*, como diría Habermas (2011), construyendo posibilidad, no sólo a través de las formas otras de comunicación, de nuevos discursos y nuevos lenguajes o nuevas racionalidades –como nombra Habermas a estas formas alternas de vincularse y construir intersubjetividad–, sino también a los saberes (contenidos) y acciones (impactos sociales) que las transforman cotidianamente. Así, detenerse y construir colectivamente formas alternas implica, al mismo tiempo, conocer las lógicas de la dominación, lo que Giddens (1990) llama las *estrategias de la dominación*: el uso del tiempo en la modernidad, la racionalidad del progreso o el desarrollo, las instituciones de la modernidad, los viejos y nuevos colonialismos, para construir los mecanismos colectivos que puedan hacerle frente.

Algunos colectivos lo tienen más claro que otros; la combinación entre los saberes que genera la experiencia en el *mundo de la vida* de las organizaciones, y las reflexiones que la maestría coloca para provocar y

14 En los capítulos 11 y 13 hablaremos puntualmente de esta mirada freireana y de la influencia de la Educación Popular en nuestra pedagogía.

generar procesos de reflexividad, producen reacciones y procesos muy diversos de los que no siempre podemos saber y mucho menos tener control, pero lxs estudiantes, cada quien a su ritmo, van madurando, y la gestión social de estas organizaciones se vuelve, para quien quiera y pueda verla,

una fuerza que se ubica en el conflicto [como fuente de cambio] y, desde ahí, establece sus estrategias, tácticas y herramientas para hacerles frente [a los sucesos de la modernidad] en una danza negociadora de transformación (Touraine en Keith, 2002, p. 20-21).

Esto significa una fuerza desde la utopía, la creatividad, desde *la frontera* (Díaz Lozano, *et al.*, 2021) o las márgenes de este *mundo de vida* permeado por el sistema dominante.

Es posible que no logremos (el equipo MEIS junto con lxs estudiantes) establecer del todo este puente ideal entre la maestría y los colectivos; esto puede ocurrir por muchas razones, entre ellas, el tipo de anclaje mencionado, pero sobre todo el proceso interno de las organizaciones, las dinámicas dominantes que requieren más que el tiempo de duración de una maestría para ser deconstruidas; y, en el caso de las instituciones, la incertidumbre en torno a la posibilidad –o no– de abrir una fisura que logre establecer un acuerdo inicial fortalecido. En dos años, pueden suceder dinámicas personales y colectivas de todo tipo, normalmente muy complejas, difíciles de predecir o de lograr compaginar con los tiempos del posgrado: una de las tantas contradicciones y tensiones que este libro desea poner a reflexión.

Hablamos ya de la diversidad del perfil de quienes ingresan y viven la MEIS; así de diverso es el de lxs colectivos. Hemos identificado, con intención esquemática y didáctica, 6 principales tipos de organizaciones implicadas en la MEIS:

- 1) Organizaciones de **familias y grupos de niñeces**, con participación de mamás, papás, cuidadorxs y/o niñxs: grupos pequeños que generan dinámicas contrahegemónicas y que participan de un espacio de reflexión y de prácticas que fortalecen sus iniciativas. Estos colectivos han sido tanto urbanos como rurales.

- 2) Organizaciones **comunitarias**, emanadas de un grupo de personas del ámbito rural y/o indígena que inician un proceso colectivo de interés comunitario y con proceso de participación horizontal, y que desean sistematizarlo. Los actores sociales han sido participantes de museos comunitarios, colectivos de artesanías, o comuneros con una práctica agrícola o de conservación de la biodiversidad de sus regiones.
- 3) **Instituciones educativas**: han participado colectivos que pertenecen a diferentes grados escolares: Jardín de niños, primaria, telesecundaria, y a diferentes facultades de la Universidad Veracruzana, un gran porcentaje miembros de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).
- 4) **Instituciones de gobierno**: han participado egresados de la UVI que desarrollan su labor profesional en instancias gubernamentales como el DIF, Centros de Salud y Ayuntamientos, y que deciden acompañar un proceso de reflexión en el área específica en la que tienen incidencia.
- 5) **Organizaciones de la sociedad civil**, en las que participan actores en defensa de territorio, de los animales, de derechos humanos, parteras tradicionales, campesinxs agroecológicxs, promotores de lenguas indígenas, organizaciones de eco-turismo, de pueblos originarios, organizaciones de comunidades afrodescendientes y de promoción de la lectura.
- 6) **Movimientos sociales y redes ciudadanas**, actores sociales defensores del agua, de los ríos, de las áreas naturales protegidas, e impulsoras de prácticas socioambientales; redes de cuidados y confianza, y huertos urbanos y escolares.

En el siguiente cuadro mostramos los ámbitos de acción de los distintos tipos de organizaciones que han participado en el posgrado, y su importancia porcentual:

Organizaciones con las que colaboraron las tres primeras generaciones de la MEIS

Tipo de organización	Actor social	Ámbitos de acción	%
Familias y niñas y niños	<ul style="list-style-type: none"> Madres de Familia y bebés Grupos de niñas y niños 	<ul style="list-style-type: none"> Críanza colectiva Espacios de encuentro 	4.6%
Comunitarias	<ul style="list-style-type: none"> Museo Comunitario Colectiva de artesanas Comuneros organizados 	<ul style="list-style-type: none"> Identidad territorial Jóvenes y educación Arte textil y cuidados colectivos entre mujeres Manejo sustentable de bienes comunes Patrimonio biocultural y difusión musical 	11.6%
Instituciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> Universidad Intercultural Univ. Veracruzana Normal particular Telesecundaria Primaria oficial Jardín de niñas oficial 	<ul style="list-style-type: none"> Tutorías y prácticas de acompañamiento Investigación vinculada Práctica docente Buen vivir y educación Formación en agroecología Resolución de conflictos Educación artística Saberes propios y educación indígena 	25.5%
Instituciones de gobierno	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo Integral de la Familia (DIF) Centro de salud Ayuntamiento 	<ul style="list-style-type: none"> Mediación y solución de conflictos. Educación y salud reproductiva Coro y educación para la paz 	6.9%
Sociedad civil organizada	<ul style="list-style-type: none"> Defs. de DD.HH. Defs. de los animales. Parteras Campesinx Proms. lenguas indigs. Pueblos originarios Com. afrodescendiente Literacidades comunit. 	<ul style="list-style-type: none"> Feminismos Partería tradicional Migrantes Familias de desaparecidos Memoria colectiva, lenguas Salud: orgs. y productos Agricultura chinampera Audiovisual comunitario Vínculos intergeneracionales, org. comunitaria Gestión del agua, def. del territorio Protección animal, protec. de la mariposa monarca Jóvenes: formación en DD.HH. Identidad territorial Racismo y afrodescendientes 	41.8%
Movimientos sociales y Redes ciudadanas	<ul style="list-style-type: none"> Defensa de territorio Construcción de buenos vivires 	<ul style="list-style-type: none"> Cultura, territorio y estrategias jurídicas Arte y cuidado del territorio en una Red ciudadana Red de prácticas solidarias y cuidados. Red de huertos educativos y comunitarios 	9.3%

Más allá del tipo y grado de la implicación de las organizaciones acompañadas y acompañantes, el proceso MEIS invita a pensar en la importancia que esta implicación tiene para la construcción de redes de solidaridades, de metodologías, de estrategias de construcción de poder, de reflexión de haceres y pensares. Invita también a reflexionar en la importancia de meter las manos, los pies, poner el cuerpo, más lejos o más cerca; no es para favorecer a la academia, sino para hacer presencia clara y contundente en los lugares en los que se habla sobre las organizaciones, en los lugares donde no se quiere hablar de ellas, ade-

más de abrir espacios en los que ellas puedan compartir experiencias fecundas en términos de aprendizajes.

La implicación es también la posibilidad de retarse, no para solo hacer un documento final de maestría, sino para poner en diferentes lenguajes que permitan la difusión, lo que hacen-hacemos, lo que reflexionan-reflexionamos, lo que somos capaces de observar, gestionar, transformar, que puede ser inspirador y de aprendizaje para nuevas generaciones, para otros colectivos, y para diversos circuitos de construcción de conocimiento.

Al implicarse las organizaciones en el proceso MEIS se posicionan objetivos de largo plazo y de impacto social, cuyo alcance, mucho mayor y más complejo, rebasa las identidades fijas de *maestro*, *doctor*, *profesor*, *académico*, *activista*, etc., y las puede convertir en identidades estratégicas cuestionándolas, pero también trabajando con ellas para posicionar, enriquecer, extender, enredar, enlazar otros lenguajes, sentimientos y utilizarlos para transformar las injusticias y todo aquello que no queremos seguir viviendo.

Ejemplos de procesos

Por motivos de espacio, no podemos adentrarnos aquí en el conocimiento más preciso de las iniciativas y colaboraciones realizadas por el estudiantado de la MEIS. Remitimos a las lectoras interesadas a la página web de la MEIS (www.uv.mx/meis) y a diversos materiales que abren ventanas desde las que pueden apreciarse las características generales de dichas iniciativas.

Un conjunto de artículos sobre los procesos impulsados por las dos primeras generaciones apareció en la revista “La Ciencia y el Hombre” de la Universidad Veracruzana.¹⁵ Cada artículo conjunta la voz del/la estudiante involucrada y la de quienes acompañaron, como tutores o tutoras, el desarrollo de su proceso:

15 Se trata del número 2 del volumen XXXV (mayo-agosto de 2022). Está disponible en la siguiente dirección: https://www.uv.mx/cienciauv/files/2022/05/LCYEH_XXXV2_SM.pdf

- Santiago Bautista y Bruno Baronnet ▷ Acción colectiva y aprendizaje: formarse en movimiento
- Érica Fuentes, Nancy M. Pérez y Shantal Meseguer ▷ La educación superior intercultural en Veracruz: los soportes
- Ananta Mazadiego y Beatriz Torres ▷ El acompañamiento: en defensa de un territorio
- Ivette Casas López y Gerardo Alatorre Frenk ▷ Laguna del Ostión: Riquezas, conflictos y acciones colectivas
- Bibiana Rosas y Helio García Campos ▷ Región hidalguense bajo emergencia: Respuestas educativas
- Aura Renata Gallegos y Verónica Moreno ▷ Formación de parteras: Cambios, continuidades y resistencias

La presentación de avances durante la pandemia se realizó de manera virtual y estas presentaciones fueron grabadas. Mediante los siguientes códigos QR se puede acceder a dos botones de muestra:

*Presentación de Diderot Moreno en el V
Coloquio MEIS.
Enero de 2021. 28 minutos*

*Presentación de Lina Mora en el VI
Coloquio MEIS.
Enero de 2022. 18 minutos.*



Más adelante hablaremos de los productos que está generando el posgrado, en particular los documentos finales con los que el estudiantado se titula, mismos que en la Universidad Veracruzana se conocen como *documentos recepcionales*.

Lxs estudiantes hablan de su experiencia

Para conocer, *grosso modo*, las opiniones del estudiantado en torno a la MEIS, hemos retomado lo que han expresado en los ejercicios de evaluación y autoevaluación que, generación tras generación, se realizan al finalizar los cursos. Se trata de momentos ritualizados, en los que se valora el caminar individual y colectivo y se realiza un cierre simbólico. La reflexión por lo común considera los contenidos curriculares, la interacción con lxs profesoras y tutoras, las relaciones entre estudiantes, y las estrategias metodológicas y pedagógicas, pero el propio estudiantado define, en última instancia, qué evaluar y cómo.

Han sido ocasiones para compartir una amplia gama de sentires, cavilaciones, interrogantes y propuestas. Lxs estudiantes han valorado sus aprendizajes, los vínculos generados con grupos sociales, comunitarios y con el colectivo MEIS, así como su autopercepción en dichas interacciones.

Contenidos curriculares: Aportaciones y propuestas

En general lxs estudiantes han valorado los contenidos por su utilidad en términos de los debates y acciones que se desarrollan en los ámbitos donde se desenvuelven personal y/o colectivamente. Los temas socioecológicos adquieren particular pertinencia pues varixs desarrollan iniciativas ligadas a la gestión y cuidado de los bienes naturales, o diversos conflictos socioambientales, en una búsqueda por encontrar formas efectivas para intencionar y poner en el centro la defensa de la vida. Por su parte, la interculturalidad es interpretada, indagada, dialogada y traducida desde diferentes abordajes, relativos a enfoques teóricos, epistémicos, políticos, ontológicos y actitudinales en los que cada estudiante situó su praxis educativa, así en la cultura de la paz

como en la equidad de género, el fortalecimiento de lenguas y la escucha respetuosa con las comunidades de trabajo o pertenencia.

Desde la primera generación se mencionó la importancia de transversalizar el enfoque de género, cosa que se llevó a los hechos con las generaciones posteriores. Durante el tercer semestre se impartió un curso optativo llamado “Feminismos del Sur Global” y surgió la propuesta de incluirlo entre las asignaturas regulares.

Un ámbito de trabajo que merece, en opinión de lxs estudiantes, más importancia en el currículum, desde el primer semestre, es el artístico. En la MEIS se han gestado diversos procesos vinculados a prácticas artísticas como la música, el canto, las artes visuales y las expresiones escénicas. En los procesos MEIS lo artístico “alberga el potencial emotivo-político, educativo, comunitario, estético, comunicativo y afectivo-identitario” (Rothschild, 2022: 3). Las consideraciones sobre esta temática pusieron énfasis en el acompañamiento participativo y co-creativo, con un claro posicionamiento crítico hacia posturas elitistas: “Pienso que es importante incorporar lo artístico en la MEIS, buscando no reproducir formas excluyentes y puramente académicas, sino desde formas que aporten a nuestros procesos y nos enriquezcan personal y colectivamente”. Se enfatizan “las metodologías y prácticas colectivas, en la práctica e investigación artística desde el primer semestre, enfocar los esfuerzos para generar productos colectivos que tengan un impacto en la sociedad contingente, ya sea vinculando procesos MEIS o reconociendo un contexto común”.

Otras propuestas han ido orientadas a modificar el orden en que se imparten los cursos y a hacer de algunos cursos optativos un elemento estructural de la Maestría, como fue el caso del curso (“experiencia educativa” o “EE” en el léxico de la Universidad Veracruzana) sobre Sistematización de Prácticas. Se propuso incluirla en el primer semestre o en el segundo, y “que se dé como obligatoria”. Algún estudiante sugirió: “añadir una EE obligatoria de Sistematización y memoria”.

Para abordar los contenidos, hubo coincidencia en la pertinencia de la bibliografía aportada por profesorxs para facilitar reflexiones personales y colectivas; sin embargo, también hubo críticas relacionadas con algunos cursos donde se asignaba una importancia excesiva a la revisión de conceptos. Se sugirió actualizar la bibliografía y “agregar

más audiovisuales y hacer más uso de plataformas que tienen contenidos relacionados con la MEIS”. Se expresaron asimismo consideraciones autocríticas respecto al abordaje de contenidos: “siento que faltó compromiso (en ocasiones) para abordar estos contenidos, pues poder debatir los textos ayuda mucho a las reflexiones personales y colectivas”.

Entre las propuestas curriculares y pedagógicas también se plantea la importancia de reforzar aspectos metodológicos desde los primeros semestres para el proceso de la investigación colaborativa y específicamente para la vinculación con los colectivos “para diseñar e implementar proyectos de comunicación comunitaria”; “quisiera que pudiera hablarse más a fondo de lo que implica trabajar desde procesos de horizontalidad, de los retos que implica lo colectivo”.

Respecto a cómo se abordan en los hechos los contenidos previstos en las experiencias educativas, el estudiantado consideró que lxs profesorxs actualizan y comparten su sentido, manteniendo una apertura para que lxs estudiantes hagan propuestas a los cursos, si lo consideran necesario. Entre las sugerencias para favorecer los aprendizajes hubo algunas que aludieron a la necesidad de incluir la participación de actores pertenecientes a una diversidad de matrices culturales: “me gustaría que se incluyeran más aportes de activistas e intelectuales afrodescendientes”. Se ha propuesto, asimismo, incluir en el currículo el conocer experiencias en regiones distintas a las que se acostumbra en el contexto de nuestro continente; se sugirió abordar “más insumos teóricos y referenciales de los paradigmas decoloniales de otras latitudes, como África y Asia”.

Las propuestas también giran en torno a que la escuela salga más de las aulas, con acompañamiento de profesorxs: “acercarse más a experiencias y prácticas en campo, en el saber-hacer”, “llevar a la práctica con otros sectores, proponer espacios de colaboración más allá de solo una materia”.

Como veremos cuando describamos el itinerario curricular de la MEIS, a lo largo de toda la maestría hay cursos que consisten en el acompañamiento tutorial al estudiantado por parte de lxs profesorxs. Se trata de tutorías constantes y personalizadas, que dan seguimiento y acompañamiento a los avances y necesidades de cada estudiante y

de cada proceso de maestría, en aspectos epistémicos, teóricos, metodológicos e incluso afectivos. Al respecto, varixs estudiantes insistieron en la importancia de contar con espacios grupales de formación metodológica (lo cual ya ha venido haciéndose con las generaciones más recientes).

Con la tercera generación, hubo dos interesantes experiencias de codiseño entre estudiantes y docentes. La primera fue un Taller de Procesos y Metodologías Participativas, cuyo origen fue el ofrecimiento que a mediados de 2020 nos hizo una profesora: compartir con profesorxs y studentxs interesadxs las reflexiones y los materiales de un Seminario CLACSO sobre ese tema. Hubo varixs interesadxs. Confinadas en nuestras casas, nueve personas, entre profesorxs y estudiantes, durante tres meses estuvimos reuniéndonos virtualmente los sábados. Fue un espacio libre, voluntario, y a la vez comprometido, de conducción rotativa, para reflexionar / actuar. Revisamos y discutimos los materiales del Seminario CLACSO y decidimos emprender una acción que aportara algo significativo a la comunidad MEIS. De ahí surgió el *apapachatorio*, del que hablaremos más adelante.

Otro ejemplo de codiseño fue la experiencia educativa optativa: Memoria, Identidad y Territorio. Por las características de los procesos de algunxs estudiantes, se identificó la necesidad de profundizar en torno a esos temas. El trabajo colaborativo fue valorado por lxs estudiantes en los siguientes términos: “Me quedo con la idea de que la puerta para la co-creación de optativas es una potencialidad que habría que casi pre-diseñar para el programa y abrir la puerta para mayor autonomía desde el inicio”. “La materia fue un gran ejemplo de cómo docentes y estudiantes pueden trabajar juntas”.

En varias evaluaciones surgió la propuesta de intensificar el trabajo durante los primeros semestres para aligerar la carga de trabajo al final del periodo bianual y permitir al estudiantado realizar otras actividades: “Ver la posibilidad de ofrecer optativas desde el primer semestre; nos da la posibilidad de más tarde irnos de estancia, los que sí tenemos la posibilidad o los que tenemos otro trabajo, o que nos podamos mover en procesos de profesionalización”.

Otras propuestas curriculares se relacionan con la elaboración de los documentos recepcionales (DR) y con reflexiones colectivas con di-

ferentes maestrías afines, respecto a la necesidad de favorecer diferentes formatos, donde se exprese una diversidad de interlocuciones, lenguajes y sentipensares más creativos, los cuales abran espacios a expresiones para la intercomprensión: “Un taller sobre prácticas narrativas sería muy bueno”. “Los contenidos me quedé pensando en que fueron profundamente adecuados y que tal vez valdría la pena a futuro tener otros programas hermanos con los cuales dialogar”.

Aunque la MEIS interactúa con varios posgrados afines, dentro y fuera de la Universidad Veracruzana, el estudiantado ha señalado la necesidad de abrir –o seguir abriendo– las fronteras y explorar otros diversos enfoques, lenguajes, formas de expresar y metodologías de trabajo, en dinámicas inter y transdisciplinarias que involucren al conjunto del profesorado y del estudiantado. En una de las sesiones del Seminario 2021-22, una egresada planteó la importancia de trabajar “desde el arte y la psicología, entretejiendo creatividad y rigor: jugar en serio, crear en serio, rememorar desde el cuerpo; no [se trata] sólo de apalabrar, ni solo de escribir; hay que indagar en la multiplicidad de los movimientos, qué formas tienen, qué sonidos, qué silencios, pausas, esta parte colectiva”.

Aprender en la acción transformadora

Lxs estudiantes señalaron que uno de los aprendizajes significativos que tuvieron en la maestría fue la co-construcción de una praxis en colectivo que lxs sitúa como agentes de cambio ante las inequidades y las relaciones de poder establecidas. Expresan que se generó una motivación por emprender acciones colectivas capaces de generar cambios, misma que ha permitido el fortalecimiento de prácticas emancipatorias, de resistencias, de luchas “para cuestionar lo establecido, practicar la crítica y autocrítica, valorar la escucha respetuosa y ser congruentes con la responsabilidad que tenemos con las comunidades a las que pertenecemos, entusiasmo y creatividad”.

Lo colectivo no es estático, se genera desde la interacción diversa en la experiencia de estudiantes; queda la certeza “de que el saber se construye en colectivo”, las aportaciones y propuestas se plantean en el ánimo de la confianza, el compromiso y la responsabilidad. El pensarse en colectivo les invita a construir redes “como colectivos amplia-

dos imperfectos, pero posibles, reales, necesarios; [...] al tejer nuestras ideas construimos una red de resistencia a lo único, inamovible o a aquello que le llaman universal”. “Me deja con ganas de seguir aprendiendo en este tipo de contextos y tejiendo redes”.

Se hace énfasis en aprendizajes vinculados a la formación política, profesional y personal desde una mirada creativa y reflexiva, donde hay interés por colaborar y hacer comunidad con docentes, colectivos comunitarios, en poblaciones rurales, urbanas, indígenas. “Me ayudó a desarrollar una visión crítica sobre nuestro trabajo formativo y educativo, y comprender los perfiles de los diferentes aprendizajes y simpatizantes que podemos tener”. “También contribuyó a afinar los aprendizajes políticos dentro del Colectivo, así como ayudarnos a definir e identificar los objetivos que son compatibles con los nuestros y la importancia de las metas personales de cada quien, para construir una comunidad de aprendizaje y encauzar mejor los aportes de cada quien”.

El paso por la maestría genera aprendizajes que permean la vida personal y en colectividad con certezas y herramientas encaminadas a la transformación social: “A partir de las lecturas y competencias, de las reflexiones, me deja una postura política y de principios que no sabía que tenía”, “me deja una canasta de nuevas semillas de vida en mis experiencias personales, académicas y colectivas, que me permiten germinar y sembrar desde diversas perspectivas y así crear, analizar y transformar las cartografías de los diversos cuerpos territorios que habitamos”.

La MEIS “me deja pensando en la vida, en mi actuar con lxs demás, en que no existe una sola forma de aprender, que la visión de la vida puede ser para un todxs sin lastimar, usar, y que cada persona tiene un posicionamiento que se enraíza desde lo que le ha tocado vivir, pero que también puede hibridarse con la experiencia de quienes lx rodean”, “me deja una experiencia completamente nueva para mí. Aprendizajes que aún no decantaron. Conocerme en la escritura, en el trabajo colectivo, en el aprender a construir juntxs procesos, sueños, transformaciones”, “consolida mi compromiso social y humano con el mundo”.

La importancia del aprendizaje en colectividad y como comunidad no sólo fue valorada en referencia a las organizaciones y colectivos con los que cada estudiante realizó su proceso de maestría, sino tam-

bién a las dinámicas de interacción con lxs compañeras: “aprendimos de nuestros caminos compartidos”. En tiempos de pandemia (2020-2022) esto fue mucho más difícil. Algunxs estudiantes se preguntaban: ¿cómo construir la idea de comunidad a la distancia? También señalaron que, si bien se conformó una perspectiva colectiva al interior del grupo, esta no abarcó al conjunto del estudiantado, por lo cual surgió la interrogante: “¿hasta dónde alcanza el aguante para las personas que no se comprometen con la colectividad?”

El sentipensar estudiantil expresado en las evaluaciones lamentó que durante la pandemia el trabajo fuera enteramente por vía virtual, enfatizando la importancia del trabajo interpersonal directo: “Más presencialidad, al menos un semestre totalmente presencial, el primero; siento que esto podría acercar a la comunidad de alumnos-profes, y de esta manera sería un poco más seguro que las personas que estamos en la MEIS nos comprometamos de tiempo completo con la maestría”.

En medio de la contingencia generada por el virus SARS-CoV-2, hubo en la MEIS algunos ajustes organizativos. Se creó una comisión mixta, conformada por los docentes que impartían los cursos cada semestre y cinco representantes estudiantiles, cada uno de los cuales aseguraba la comunicación de ida y vuelta con un sector del grupo. El estudiantado formó lo que llamó *nidos*, de cuatro o cinco integrantes cada uno, y cada nido eligió a su representante. De manera colectiva fuimos analizando y abordando situaciones difíciles ocasionadas por la pandemia y dando respuesta, en la medida de lo posible, a las necesidades que iban surgiendo. En el proceso fueron evidenciándose algunas diferencias en el grado de compromiso que cada estudiante tenía con el trabajo grupal y, en general, con la maestría.

Otras pedagogías, otras academias

Las estrategias pedagógicas de la maestría fueron una de las cuestiones abordadas en las evaluaciones realizadas por lxs estudiantes. Para muchos estudiantes fue significativo y motivante conocer “pedagogías alternativas”. Consideraron relevante saber que existen “otras academias posibles”; “sobre todo saber que, así como hay otros mundos, hay otras academias, amorosas”. “Aprendí que hay otras formas de habitar el mundo”, “desde las diversidades de humanos y no humanos podemos

construir mundos nuevos”, “y la posibilidad de creación de espacios de formación comunitarios”. El compromiso para continuar favoreciendo “otra academia” trasciende el período formativo. “Le regalo [a la MEIS] una aliada para seguir construyendo otras academias y fortalecer las luchas de transformación social. Mucha vida para la MEIS”.

En referencia a la praxis de la maestría, se expande la posibilidad “de llevar las ideas a la práctica, es decir, la funcionalidad y operabilidad en escenarios reales; [...] para actuar e incidir sólo se necesita decidirlo ya que es posible y real”. Se muestran aprendizajes desde un enfoque en el que los conceptos parten de la experiencia “desde donde nos sentimos legítimos para expresar, comprender desde dónde estoy mirando”. Sin embargo, esto no se percibió de la misma manera en los diferentes cursos. “Hubo un contraste; muchos de los docentes de los cursos se movían en mucha teoría, en un nivel muy abstracto, en las nubes; el curso de Estrategias de vinculación social estaba a nivel del suelo”. “Para nuestra práctica este tipo de cursos son los que ayudan muchísimo, eran de las personas que estaban dentro y porque lo vivían y era el proceso, las manos en la tierra, y porque lo viven y nos decían cómo, nos invitaron a hacerlo, era entrarle e irte también a aterrizar. Lo mismo pasó con los docentes invitados. Tenemos que tener ese contacto con las personas que se dedican a esto”.

En la vinculación con grupos sociales y comunitarios “las metodologías [...] permiten abrir puertas [...] para colaborar con otras instituciones y en iniciativas de la sociedad civil, a través de las distintas funciones y aplicaciones de la metodología desarrollada, así como en procesos de gestión cultural”.

Aparecieron, en estas evaluaciones de la MEIS, sugerencias de continuidad: “que se realice un doctorado porque dos años no son suficientes para todo lo que implica la MEIS”. Y las metáforas resultaron útiles para expresar lo que esta maestría evoca: “La MEIS suena a son jarocho, lo más cercano a un fandango veracruzano, intergeneracional, transformador, retador y sobre todo... sentido”.

8 Participantes-egresadxs: Aportaciones y trayectorias

Recorrer los pasos de quienes han egresado de la MEIS nos lleva a encontrarles en distintos espacios sociales, comunitarios e institucionales, enclavados en territorios *rururbanos*,¹⁶ en valles, sierras y chinampas, desarrollando iniciativas comunitarias de muy distinta índole. Comentan que, una vez concluida su formación en la maestría, han colaborado y trabajado en diversos ámbitos, programas, proyectos e iniciativas a escalas locales, regionales, municipales y federales, interactuando con poblaciones originarias, afrodescendientes, con niñas y niños, mujeres campesinas, parteras, productores agrícolas, pescadores, prestadores de servicios turísticos, con jóvenes y soneros, entre otras personas, y con diversos seres no humanos.

Continuidad con los procesos MEIS

De manera co-responsable, algunxs egresadxs de la MEIS, una vez concluido su paso por el programa, han prolongado su acompañamiento con aquellos colectivos entre los cuales fortalecieron interaprendizajes en su proceso formativo; lo hacen adecuando su participación a las nuevas condiciones de vida. Fortaleciendo espacios autogestivos comunitarios, hay quien colabora en la Cuenca del Papaloapan, desde la vivificación cultural del Jardín Kojima, para reforzar al son del fandango la organización comunitaria al sur de Veracruz; se les encuentra, también, gestionando el buen vivir en los bordes de la ciudad de México, incidiendo en la generación del autoempleo para continuar reactivando la agricultura chinampera y seguir produciendo alimentos de forma sustentable (*cfr.* Galindo, 2000). A otra la encontramos en la Cuenca de

16 Noción que alude al continuo rural-urbano como alternativa a la oposición rural-urbano (Barros, 1999).

La Antigua, Veracruz, acompañando luchas en defensa del territorio, con el colectivo Pueblos Unidos de la Cuenca Antigua por Ríos Libres; ella considera que la MEIS descoloniza y cambia la mentalidad: “En mi caso desató el proceso de amparo, la creación del nuevo colectivo de mujeres, cuya principal meta es la defensa y apropiación del territorio; incentivó en mí un cambio en mis estilos de consumo, de impulsar la investigación y lo importante que es tener otra voz en una institución como la UV” (De la Paz, 2020:3).

Desde otras trincheras, en escuelas, algunas profesoras y profesores de diferentes niveles educativos persisten y recrean sus prácticas profesionales co-construidas y reflexionadas durante la maestría. Varios egresados son docentes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), donde tiene centralidad la articulación entre la formación escolar y la cultura comunitaria local y regional, y consideran las acciones que realizan como una continuidad de su proceso educativo, según expresa una maestra, quien reconoce que su formación incide en diferentes aspectos de su praxis “Forma parte de mi práctica educativa, el trabajo comunitario y la investigación”.

Las actividades docentes también continúan siendo reflexionadas, en colectividad, al interior de los espacios académicos. En la sede Las Selvas de la UVI, al sur de Veracruz, para transformar la escuela desde la investigación – acción, como señala la profesora Nancy, retomando a Fierro, Fortoul y Rosas (2008, en Pérez, 2021), comparte con sus colegas resultados de su investigación colaborativa para la mejora de su práctica docente; el diálogo entre pares contribuye a identificar necesidades compartidas de profesionalización; se plantea tener sesiones de formación para reorganizar el trabajo académico ante las tensiones entre la política institucional de la universidad y proyectos de carácter intercultural de profesores de la misma casa de estudios “como espacio educativo pertinente y necesario para nuestros territorios” (*cf.* Pérez, 2021: 125-126).

Narraciones de quienes han egresado y que giran en torno a su participación en proyectos que vinculan a la educación y a las comunidades expresan su compromiso al contribuir a iniciativas y programas formativos de espacios escolares, sociales y culturales, tanto de gobierno como desde organizaciones de la sociedad civil, las cuales fortale-

cen iniciativas para el aprendizaje social y cultural, en distintos estados de México y en Chile.

“Soy parte del Consejo Escolar de Participación Social desde el comité de Desaliento de prácticas de riesgo que generan violencia y consumo de drogas”.

“Laboro en el programa Cultura Comunitaria de la Secretaría de Cultura”.

“Trabajo en el programa de fomento a la lectura del Ayuntamiento de Metepec”.

“Estoy en la Secretaría de Bienestar del Municipio de Puebla [...], en el equipo de planeación del Parque-biblioteca municipal”.

Al sur de Abya Yala en Chile, un egresado retomó lo realizado en su práctica educativa con jóvenes de una telesecundaria ubicada en la ciudad de Coatepec, en el estado de Veracruz, al impartir en su país clases de educación musical y estrategias didácticas, y al mismo tiempo impulsar intervenciones en la corporación cultural de Lo Barnechea, asociación civil que se encarga de potenciar, estimular y difundir actividades culturales en todas sus expresiones en Chile.¹⁷

Desde su praxis en Veracruz, México, este egresado confirmó la necesidad de engarzar la creación artística con la cultura escolar, configurados desde una perspectiva de transformación social que abarque aprendizajes no sólo para la explicación de fenómenos desde la racionalidad, sino que incluya los saberes corporizados, emotivos, sensibles. Las artes comunican y se relacionan con todas las dimensiones humanas, plantea él en su documento recepcional, considerando su relevancia desde un aprendizaje situado:

Las relaciones e interacciones que han surgido a raíz del curso de música han fortalecido desde diversos ángulos el tejido social de la comunidad escolar a partir del grupo de trabajo; uno de los aspectos que destaco es que esta situación se ha generado en gran medida a partir de las opiniones e inquietudes que tienen los propios estudiantes respecto a cómo ellos viven y utilizan el acto musical (Donoso, 2017:12).

17 Consultado en: <https://lobarnechea.cl/cultura/cultura/>

Participación en espacios de intercambio y difusión

Los trabajos realizados por el estudiantado de la maestría se han dado a conocer más ampliamente a través de diversas publicaciones y de la presentación de ponencias en diversos foros locales, regionales e internacionales.

Retomando las aportaciones del profesorado de la UVI que se formó en el posgrado, así como la trasmisión de sus productos e implicaciones, Malaquías Sánchez, un egresado que en octubre de 2021 asumió la Coordinación de la sede de la UVI ubicada en las estribaciones de la Sierra de Zongolica, publicó en 2018 su tesis, como libro, con el título “Tekitlasesepanolli: Procesos de vinculación comunitaria y seguimiento de proyectos de Investigación Vinculada en la UVI Grandes Montañas”. Ahí plantea un análisis y reflexión autocrítica sobre cómo se propone la interculturalidad al trabajar con comunidades. Desde su perspectiva, como profesor y perteneciente al pueblo originario nahua, advierte que:

Aunque con las comunidades desarrollamos metodologías de integración, participación y reconocimiento de las praxis comunitarias, no estamos retomando las prácticas comunales para encaminar nuestros proyectos. Por ello en el documento hago mucho hincapié en el trabajo colectivo y la reciprocidad de actividades como un medio para fortalecer las relaciones comunitarias, mismas que los gestores interculturales en sus investigaciones están dejando de lado; al no retomar estos códigos comunitarios los trabajos, por más incluyentes que sean, siguen siendo externos para las comunidades (Sánchez, 2018:3).

El egresado propone recuperar estrategias de vinculación propias de las comunidades para que la UVI no sea vista como una institución ajena a la sociedad (*cfr.* Sánchez, 2018: 3).

Las propuestas pedagógicas que implementan egresadas y egresados de la MEIS transversalizan las dimensiones política, cultural, epistémica y afectiva, articulándose a escalas globales, nacionales y locales, hacia la construcción de educaciones otras. Como estrategia para enfrentar problemáticas complejas de deterioro ambiental, en 2019 una egresada propone en la revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco impulsar pro-

cesos de ecoformación basados en criterios interculturales, humanitarios, sustentables y justos:

Un derecho emergente que construya la vía para el acceso a derechos humanos como la salud y la justicia, es la educación para una ciudadanía planetaria. La ecopedagogía es un modelo educativo que en su ejercicio conmina a la reflexión y práctica de que busca formar ciudadanos que construyan sociedades donde los sectores vulnerables (mujeres, indígenas y niños) cuenten con la posibilidad de vivir en ambientes ecológicamente sanos, socialmente justos y económicamente equilibrados. Que las escuelas de todos niveles, principalmente las públicas se ocupen de involucrar positivamente a los niños y jóvenes en la resolución de problemas sociales, ambientales y económicos es un grito emergente de la humanidad (Ángeles, 2019: 294).

La configuración de formas de posicionamiento crítico en la praxis educativa ha sido conformada por maestrantes que, a su egreso, nos comparten sus propuestas conceptuales, pedagógicas y didácticas holísticas en las que, tal como expresa Carrillo, “[...] muestran valores, voluntades y visiones de futuro coherentes con el proyecto transformador. También requiere imaginación radical que posibilite la emergencia de nuevos significados y la creatividad en los lenguajes que anuncian la emergencia de nuevas realidades” (2015: 141).

Los procesos educativos que acompañaron y co-construyeron lxs egresadxs han sido compartidos y difundidos en diferentes espacios de intercambio de experiencias con participantes pares, académicos, comunitarios y grupos diversos, como se ha expresado en foros sobre políticas educativas y praxis de aprendizajes colaborativas relacionadas con la interculturalidad en ámbitos latinoamericanos y estatales en México, en encuentros de universidades interculturales y en interacción entre egresadxs (Ángeles, 2016; Fuentes, 2017; Hernández, 2017). Han incidido en áreas como la música, el cine, la divulgación científica, tecnológica y humanista desde perspectivas feministas, de defensa del territorio, de derechos humanos, espacios comunitarios, sustentabilidad, salud y alimentación (Iverson, 2021; Sánchez, 2017).

Para una difusión más amplia, al egreso de las dos primeras generaciones, han recurrido a formatos como webinarios, cápsulas y videos promovidos en internet mediante diferentes plataformas, compartien-

do voces, acciones colectivas y resistencias ante la exclusión, el extractivismo y las desigualdades sociales. Fue el caso de Jesús Flores Martínez, quien elaboró el video “Masewaltlatzotzontli. Conservación del patrimonio biocultural a partir de la dinamización y difusión de la música tradicional, con apoyo de SwedBio (Programa de Cambio Ecosistémico y Sociedad del Stockholm Resilience Centre) y de la Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad de CONAHCyT. Volveremos a mencionar este video en el capítulo 15, al abordar las narrativas otras.

Una egresada da a conocer la problemática y defensa del territorio entre colectividades de dos cuencas “para avalar el derecho al agua”,¹⁸ proceso descrito y analizado en su documento recepcional “Cultura, territorio y movilización social en las cuencas Antigua y Actopan, Veracruz, experiencia de acompañamiento para el fortalecimiento de las estrategias jurídicas de defensa del territorio”. Ella comenta que ha sido invitada por diversos medios para continuar hablando del proceso legal del colectivo (2020). Plantea que se ha ganado el amparo interpuesto y enfatiza que “somos el único estado junto con Oaxaca que ha ganado amparos en defensa de las vedas en las cuencas; no se van a poder realizar proyectos extractivos en nuestros ríos, ni de la cuenca Antigua, ni de la cuenca del Actopan, así que la defensa social sirve”.¹⁹

Para suscitar diálogos e interacciones entre egresados y egresadas con estudiantes y profesores MEIS organizamos en febrero de 2020 un Encuentro intergeneracional de la Comunidad MEIS. (Ver fotografía al inicio de la parte V).

Tuvimos, en plena época invernal, un evento cálido, en el que la dinámica se fue conformando con propuestas de todxs. Hablamos de nuestras identidades, nuestro “currículum oculto”, lo que hacemos y nos identifica más allá de la academia; expresamos dudas respecto a la trayectoria académica durante y después de la maestría, así como relativas a los vínculos con las colectividades; compartimos inquietudes sobre aspectos administrativos e intercambiamos comentarios para la cohesión MEIS, dentro de los cuales surgió la interrogante: “¿Qué estra-

18 <https://www.facebook.com/CasasdelaculturalVEC/videos/466082924549121/>

19 Ídem

teguas son necesarias para mantener un diálogo y retroalimentación en el colectivo MEIS?”

Una de las actividades realizadas fue disfrutar un juego diseñado por estudiantes de la segunda generación para los de nuevo ingreso, el cual involucró recomendaciones para diferentes momentos de su trayectoria en el posgrado, dinámicas de interacción grupal y voces cantantes en polifonía entre egresada, estudiantes y profesoras, así como una voz poética-ilustrada, de una estudiante.

Finalmente, siguiendo los pasos de egresadas, egresados, con profesores, ahora todxs colegas, también les encontramos fortaleciendo las redes construidas en esta comunidad, compartiendo espacios laborales, apoyándose entre sí como asesores y en las lecturas de documentos recepcionales, tanto de sus generaciones como de las siguientes, participando con colectivos en el cuidado de la vida, la salvaguarda de los territorios; otras en su hogar dedicadas a la crianza de un hijo, o en grupo comprando en colectivo pañales que no contaminen... todo ello, en la búsqueda del *yeknemilis*, como le llaman al “buen vivir” o a la “vida buena” los pueblos y comunidades *masewal* de la Sierra Norte de Puebla.

PARTE III

LA APUESTA POLÍTICA: HERRAMIENTAS CONCEPTUALES



Figura 15. Examen de grado de Emilia Flores. Presentación de resultados de su trabajo con el colectivo de artesanas Chiwik. Hueyapan, Pue., julio de 2022.

9 Formádo(nos) en politicidades que sostengan la vida

Presentamos ya el programa educativo y caracterizamos tanto el contexto como los territorios de donde venimos y con los que estamos comprometidos; también describimos al colectivo de docentes y de estudiantes que dio vida a la MEIS durante sus primeros siete años. Nos interesa ahora plantear el magma teórico del que nos hemos apropiado a través de diversas rutas epistémicas.

El recorrido y la armazón conceptual que hemos logrado, aunque inacabados en tanto que comprenden nodos y saberes vivos, constituyen una plataforma que sostiene las actividades académicas, las colaboraciones, las participaciones, las relaciones y la comunicación del impacto o transformaciones que vamos logrando en la MEIS.

Los conceptos centrales a partir de los que se construyó el programa no son fijos; hacemos énfasis en su revisión crítica, en la pluralidad de enfoques desde los que se enuncian, se usan y se entienden. La ruta de apropiación no sólo es racional, sino experiencial y situada. Por ello en la MEIS se asigna un papel tan importante a la mediación, es decir al proceso formativo entre docentes, estudiantes y actorxs sociales en los territorios y a partir de la construcción de intereses comunes.

El tejido conceptual que vamos conformando, incluso con sus tensiones y diferencias, nos da identidad como grupo académico y activista, nos permite ser ubicadxs y formar parte de redes académicas y sociopolíticas más amplias. En estos ámbitos se dialoga, se identifican tensiones, incongruencias, se revisita y cuestiona a lxs autorxs cuya posición y propuesta compartimos, también a lxs que no. Nos esforzamos en que nuestra armazón conceptual no se convierta en una coraza, ni en un privilegio frente a otrxs, sino en una herramienta para andar, escuchar, conversar y aportar a procesos que consideramos dignos de ser vivibles.

Proponemos acercarnos a la complejidad de las tensiones y las contradicciones de la relación capital-vida a partir de una mirada interseccional, multiescalar y multidimensional, que nos permita compren-

der cómo se configura en los contextos específicos la trama de relaciones de dominación que se entrecruzan, al mismo tiempo que las formas articuladas de resistencia que las dislocan.

El acercamiento interseccional posibilita situar e historizar el hilvanado particular en que la dominación se expresa en los cuerpos y territorios concretos, configurando entramados singulares de desigualdad y diferencia. Esta perspectiva es un aporte de los feminismos negros, emanados de las luchas que las mujeres racializadas dieron en Estados Unidos, desde la década de los 60's del siglo pasado, para la comprensión compleja de las relaciones de poder de las que eran objeto,²⁰ y que no necesariamente orbitaban en torno a los órdenes de género.

Retomado, resignificado y enriquecido por colectivos de mujeres de Abya Yala²¹ y el Sur Global, quienes también lo han adaptado a sus demandas específicas y a sus proyectos políticos, el enfoque interseccional se ha constituido hoy día en una de las propuestas más fértiles para el análisis de las relaciones de poder. Asume una perspectiva relacional que tiene como premisa la idea de que los privilegios de un grupo están articulados con las desventajas de otro y una aproximación no sustancialista ni abstracta del poder, sino compleja y relativa a los contextos específicos. Este enfoque permite ver cómo interactúan la nacionalidad, la clase, la identidad sexo-genérica, la edad, la lengua, etcétera, para conformar desigualdades y violencias variadas.

Recuperamos, además, aportes de otros feminismos no hegemónicos como el comunitario, el descolonial o el ecofeminismo, además de los aportes de la ecología política feminista y la economía feminista, porque nos permiten avanzar en el esfuerzo de construir una mirada compleja que conversa con múltiples epistemes, experiencias vitales, saberes emanados de las resistencias y disidencias y saberes “disciplinarios”, que aprenden, se interpelan, conectan y se fortalecen en el esfuerzo de intercomprender y transformar la realidad.

20 Para conocer los aportes teórico-políticos del enfoque interseccional, revisar los textos de bell hooks, Angela Davis, Kimberle Krenshaw, Patricia Hill Collins, Mara Viveros y Mónica Cejas.

21 Algunos de los feminismos que retoman la propuesta interseccional son los chicanos o de frontera (Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval), los comunitarios (Lorena Cabnal, Adriana Guzmán), los decoloniales (Ochy Curiel, Yuderkis Espinosa, Carmen Cariño) y otras rebeldías no consteladas en torno al feminismo, como la de Aura Cumes.

Del feminismo comunitario territorial, en voz de Lorena Cabnal (2019), mujer maya xinca de Iximulew (Guatemala, en “castellano colonial”), retomamos varias ideas: la propuesta de comprender las violencias contra los cuerpos (sobre todo de las mujeres indígenas) y la tierra, como entramados asociados a otras formas de dominación histórico-estructurales cuya raigambre se cimienta en el ordenamiento ontológico-político que impone la modernidad, capitalista, racista, colonial y patriarcal. A contrapelo, y en coincidencia con otras pensadoras de pueblos originarios, como Carmen Cariño (2021), se nos invita a pensar en ontologías relacionales, no disociativas de las formas de vida, no jerárquicas, ni dicotómicas, como sí lo son aquellas de cuño colonial. Estas ontologías en interconexión, no antropocéntricas ni androcéntricas, restituyen densidad a los sujetos minorizados en tanto disminuidos políticamente, racializados y feminizados, lo cual incluye a la naturaleza como forma de lo *plenamente existente*²² (no solo lo vivo)²³ que condensa todas las formas de materialidad. Desde esta mirada, se ponen en jaque los antagonismos emanados de este orden patriarcal, que escinde razón de experiencia sensitiva, cultura de naturaleza, producción de reproducción, hombres de mujeres, desautorizando aquello que previamente ha degradado.

De los aportes de los diversos enfoques de la ecología política feminista²⁴ y de la economía feminista,²⁵ recuperamos la centralidad que le dan a los cuidados, en tanto prácticas culturales e históricamente constituidas, concretadas en relaciones que incorporan haceres, saberes y sen-

22 Esta categoría busca distanciarse de la idea de naturaleza como recurso al servicio de las demandas del mercado. En contraposición, enfatiza la potencial politicidad de las múltiples existencias que contiene y que se desbordan en estrategias reproductivas diversas, no antropocentradas.

23 En el debate entre ecologistas y feministas respecto a la “reproducción de la vida”, y a cómo entran en juego las lógicas relacionales, se ha conminado a darle lugar y relevancia a las formas materiales de existencia (sin que ello implique la negación de lo simbólico, espiritual, inmaterial) propias de la naturaleza, como las piedras, el aire y otros elementos “no vivos” (Un diálogo ecofeminista entre Ivonne Yáñez y Cristina Vega, 2020).

24 Sugerimos revisar a Rochelau, Diana (2004), Ojeda, Diana (2011), Cruz Hernández, Delmy Tania y Bayón Jiménez Manuel (comps.) (2019) y el trabajo de Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (*cfr.* <https://territorioyfeminismos.org/>)

25 Sobre economía feminista proponemos revisar Federici, Silvia (2010), Pérez, Amaia (2014) y Moreno, Verónica (2016).

tidos, cuya politicidad²⁶ primaria es el sostenimiento amplio de la vida. Nos interesa también el abordaje crítico que respecto a su despliegue nos proponen ambas perspectivas, dado que, en ambos casos, los cuidados se complejizan en sus tensiones, contradicciones y antagonismos, lo que permite observar de qué manera, siendo fundamentales para la reproducción del vivir, son al mismo tiempo prácticas depreciadas y despojadas de valor. En tanto en el contexto del capitalismo patriarcal sólo aquellas prácticas productoras de valores de cambio se ponderan como generadoras de riqueza, aquellas otras, que no orbitan en torno al mercado ni se traducen en ganancia, son disminuidas política, epistémica y económicamente y expurgados del sistema de valoración propia del capital (Pérez, 2014; Federici, 2010; Moreno, 2016).

Una segunda tensión que nos parece fundamental nombrar es la relativa a la ejecución de los cuidados en contextos de precarización, desigualdad, violencia y despojo. Varias preguntas emanan de estos enfoques: ¿cuál es la complejidad del despliegue de los cuidados de los cuerpos y los territorios en contextos de suma violencia?, ¿qué implica cuidar en medio de un sistema que ataca la vida?, ¿cómo se ven tensionados los cuidados en situaciones en los que prevalecen las desigualdades?, ¿en qué contextos se convierten en prácticas de resistencias que configuran nuevas politicidades? Poner en el centro el cuidado de la vida, en medio de un contexto que la ataca, significa preguntarnos también sobre las personas en las que recaen los cuidados y por cuya mediación existen, y, por tanto, por el conjunto de gestiones, negociaciones, esfuerzos vitales, tiempo de sus existencias, que ponen al servicio de su reproducción, así como por la desigual distribución que de estas tareas se hace en las sociedades patriarcales. Es por ello que hablamos de los cuidados como parte de estrategias amplias por la *reproducción del vivir* (Moreno, 2016). Hablamos del vivir como verbo, y no sólo de la vida en tanto sustantivo, dado que nos interesa alumbrar los esfuerzos que ponen en marcha personas concretas, para sostener las existencias de otros. Es a las mujeres y a los cuerpos feminizados a quienes, mediante un exhaustivo proceso de generización, se les asignan

26 Con politicidad(es) nos referimos a formas de lo político no conculcadas ni circunscritas necesariamente a la relación con el Estado y por cuya gestión las personas y/o los colectivos concretan sus horizontes de proyecto y de deseo. Implican en este sentido capacidad de agencia e intervención sobre el mundo.

“tiránicamente” (Pérez, 2014) los cuidados, como tareas inexorables de las que difícilmente pueden sustraerse y que conforman parte de los sentidos que de lo femenino se tiene en nuestras sociedades. La complejidad de este proceso está dada por el hecho de que además de esta imposición, se naturalizan como consustanciales a lo femenino y en ese sentido y por consiguiente se reproducen deliberadamente.

Como nos lo han dicho las compañeras de Abya Yala, no se cuida de la misma manera cuando hay que alimentar a una congregación con agua contaminada por la industria minera, o cuando la pandemia ha dejado sin recursos a las familias para aprovisionar con la canasta básica a sus miembros. No se cuida en las mismas condiciones, cuando hay que caminar varios kilómetros por leña en medio de un territorio en disputa, que cuando se tienen a la mano los recursos energéticos para tal fin. No cuidan en las mismas circunstancias las mujeres del sur global, en su territorio o como migrantes en el norte global, que tienen que dejar a su propia crianza a cargo de alguien, para ir a cuidar lxs hijxs de otras, o quienes cuidan en medio de la precarización laboral, haciendo malabares con las horas del día, para lograr “conciliar” el trabajo para el mercado y el trabajo para la reproducción de la vida. Por ello, los cuidados también deben mirarse interseccionalmente, en sus tensiones y contradicciones, para identificar cómo se encarnan desigualdades precisas en los cuerpos y en los territorios concretos.

En la apuesta por construir politicidades, también aprendemos de los feminismos para impulsar circuitos otros de visibilización y relacionamiento con las nuevas generaciones. Como dijeron algunxs estudiantes colombianxs de la MEIS, no podemos pensarnos sin el recambio generacional, sin el aprender acompasado con las niñas y niños, no como testigos silenciosos sino como actores sociales y políticos de sus territorios y territorialidades. En la MEIS y en los procesos que acompañamos estudiantes y profes, buscamos transversalizar lo que llamamos el enfoque de niñez. Con esto nos referimos, de forma resumida, a la suma de reflexiones que nos permite preguntarnos dónde están las niñas y los niños en los procesos que acompañamos, independientemente de si el proceso está relacionado directa o indirectamente con ellas y ellos. Se trata de visibilizar su presencia, sus voces, sus ideas y sus necesidades, y de comprender el lugar clave que

tienen en la transformación social de los diversos ámbitos de la vida, que son también sus ámbitos.

Muchos espacios de la vida social están cooptados por los adultos, quienes por lo común no se preguntan por las niñeces, no las ven, o no quieren verlas; por ello en la MEIS provocamos y ejercitamos la capacidad de mirarles en sus presencias y sus ausencias. Con ello pensamos –desde los distintos ámbitos y circunstancias de las niñeces– en cómo y con quiénes sostenemos la transformación de una sociedad que quiere ser sustentable; es un cambio impensable sin una vinculación estrecha con las nuevas generaciones, pero sobre todo sin escucharlas, sin establecer diálogos reflexivos con ellas, sin considerarlas parte de nuestras comunidades de aprendizaje.

Uno de los brazos del patriarcado, mencionamos antes, es el adultocentrismo, como bien señalan Gallardo (2006) y Abaunzeta *et al.* (1994) (*cf.* Duarte, 2012). Este adultocentrismo ve a niñas y niños como el futuro de las sociedades y no como el presente: *su lugar vendrá en algún momento cuando sean capaces de comprender*; lxs subalterniza, infantilizando sus necesidades, sus ideas, sus formas de participación y acción, sus aprendizajes. Afortunadamente, los movimientos sociales de niñas y niños en Abya Yala, así como las organizaciones que les han incluido como actores presentes y protagónicos de su propia historia, nos muestran sus capacidades e influencia, la incidencia cultural, social y política que han tenido y tienen en la reproducción y transformación de nuestras sociedades.

Las niñeces pueden ser cómplices activas de los cuidados, lo son, porque son capaces de ver y expresar una empatía clara con el cuidado de la vida. Esta perspectiva transversal desde un enfoque de niñez es intrínseca a la interseccionalidad. Hablamos de niñeces (en plural), colocando el debate en el mismo nivel de otros debates, y abriendo la mirada hacia todos los ángulos de las desigualdades.

Los cuidados, como parte constituyente de estrategias amplias para la reproducción de la vida, también pueden devenir prácticas de resistencia y reexistencia. En su entraña, configuran saberes fundamentales de los que surgen politicidades que no orbitan en torno al mercado o al Estado, y cuyo eje es el sostenimiento de la vida.

10 Los *buenos vivires* en clave MEIS

Figuran en el nombre de la MEIS la *educación*, la *interculturalidad* y la *sustentabilidad*, conceptos que constantemente surgen en las discusiones y reflexiones de profesorxs y estudiantes; en el trayecto, a partir de las experiencias de unos y otras, van resignificándose.

En nuestras sociedades estos conceptos, como tantos otros, son objeto de distintas interpretaciones y lecturas. Su polisemia permite no solo ricos debates sino también un conjunto de distorsiones, usos y abusos. El discurso de la *sustentabilidad* y el de la *interculturalidad* son dinámicos y, al integrarse a la narrativa de muy diversas instituciones y organizaciones, han ido perdiendo su fuerza “original”, sobre todo cuando, en su uso, se niegan o invisibilizan las relaciones de poder. Frente a estas derivas, surgen los esfuerzos de adjetivación: se habla de “sustentabilidad fuerte y súper-fuerte” para diferenciarla de la “débil” (Gudynas, 2010: 47), y de “interculturalidad crítica” para establecer la distinción con respecto a la “funcional” al sistema (Walsh, 2012: 8).

Dialogando entre docentes, con diversas experiencias y lecturas, con lxs estudiantes y con los actores que participan en los procesos colaborativos, la MEIS ha ido encontrando y re-enunciando su mirada y su apuesta teórico-política, sin desechar su bagaje conceptual originario: hablamos de sustentabilidad, como también de defensa del territorio; abordamos la interculturalidad en clave descolonial; hablamos de prácticas y políticas de cuidado, de ontologías relacionales (Escobar, 2014; Cariño, 2021), y otras cuestiones. Estos ejes están en los debates centrales de la formación de lxs estudiantes, en diálogo con los diferentes campos y disciplinas de las que provienen, lo que muchas veces obliga a abrir brecha en terrenos poco explorados. Las apuestas centrales son la *defensa de la vida* y la construcción de *buenos vivires*, en un campo atravesado por relaciones de poder. Empleamos el plural en *buenos vivires* con ánimo de interculturalizar y des-esencializar el concepto. Hay múltiples formas de pensar-sentir-vivir el gozo, los anhelos, los horizontes de deseo, y tantas maneras de concebir y de construir un

buen vivir como sociedades, comunidades, organizaciones, instituciones y colectivos implicados en esa búsqueda.

Una vez revisado el enfoque epistémico-político general de la MEIS, abundaremos ahora en las bases teóricas y conceptuales del programa. En incisos posteriores abordaremos los enfoques pedagógicos, educativos y metodológicos de los que abreva –y a su vez retroalimenta– los enfoques teórico-políticos (esto, a sabiendas de que, en buena medida, resulta artificial la separación entre las miradas y las prácticas).

En la investigación académica convencional, quien investiga se acerca a las realidades poniendo, por delante, los esquemas conceptuales; se concibe al pensamiento deductivo como lo científico, imponiendo a la situación vivida las categorías de quien la interpreta; son los saberes teóricos de los que habla, como ya vimos, Hugo Zemelman. En el caso de la MEIS (y tantos otros procesos), buscamos que esas categorías teóricas y empíricas surjan de las experiencias y puedan ser contrastadas con las reflexiones colectivas y teóricas; lo que interesa es enriquecer y complejizar la narrativa con la que pensamos y nos pensamos, para así cuestionar de manera cada vez más potente y penetrante tanto lo que hacemos como lo que vemos a nuestro alrededor: pistas teóricas y conceptuales capaces de dialogar con nuestras vivencias en el intento de contribuir a la defensa de la vida en este planeta, comenzando por nuestro entorno inmediato. Este entramado teórico-conceptual-analítico también da cuenta de “quiénes somos” y de “qué anhelamos”; define las miradas que compartimos y que nos cohesionan como comunidad MEIS; ofrece pistas útiles para indagar en las prácticas de la propia maestría, de los estudiantes, de las entidades con las que se vinculan, y de las sociedades más amplias; y permite ampliar el abanico de posibilidades para movilizar actitudes y acciones críticas – propositivas – creativas. En este sentido no buscamos discursos o reflexiones endogámicas ni autocondescendientes.

Pensar(se) desde los buenos vivires requiere de mucha apertura para comprender que cada uno y cada una en esta comunidad amplía el abanico de posibles lecturas. La utilidad que puede tener el esquema conceptual que proponemos es ayudar a acercarnos a la complejidad de las circunstancias vividas y creadas, incrementando nuestra capaci-

dad (auto)crítica y la reflexividad que requerimos para deconstruir los esquemas con los que nos formamos: desaprender, para poder *habitar de otras formas, poniendo el cuerpo*. Además, nos reta para poder proveer los elementos de tipo curricular (contenidos y metodologías de trabajo) acordes a este posicionamiento, y ayuda a orientar la acción transformadora, la movilización, tanto la de la propia MEIS en los ámbitos académicos donde se mueve como la de quienes cursan y egresan de la maestría, cada quien en su respectivo campo profesional.

Construir una guía reflexiva y dinámica, abierta a categorías inductivas conlleva, como toda matriz conceptual, ciertos riesgos. Los plantearemos más adelante, pero aquí cabe recordar que el propósito de tal matriz es que los actores sociales, desde sus contextos, prácticas y búsquedas, llenen de contenido y sentido cada uno de sus elementos, puedan discutir en colectivo, entre ellxs y con nosotrxs, para enunciar las características de sus propias categorías que les permitirán construir y realizar los cambios que demandan sus realidades concretas. En esa medida, se trata de una matriz provisional y dinámica.

La MEIS busca hacer su aporte a una corriente latinoamericana que, como vimos anteriormente, está abriendo espacio a las perspectivas críticas dentro de las instituciones académicas. La creatividad teórica y la creatividad política van de la mano, tanto en la MEIS como en otros procesos, y se mantienen abiertas alimentándose con cada generación y con los intercambios entre posgrados hermanos.

Enfoque conceptual general

En el cambio que anhelamos y que intentamos construir se trenzan las ideas y prácticas posibles en las que se puede lograr la defensa y cuidado de los ecosistemas que sostienen la vida toda, el tejido de solidaridades socio-territoriales para mejorar la calidad de la vida cotidiana y la lucha contra los abusos e injusticias de unas culturas sobre otras, de unos primates humanos sobre otros y de los machismos encarnados sobre las mujeres y las personas feminizadas e infantilizadas. Con la expresión “buenos vivires” podemos acercarnos, conceptualmente, a las interacciones e interrelaciones entre lo ontológico, lo epistémico, lo

político, las relaciones de los humanos con el resto de la naturaleza y las relaciones entre las personas.

Empecemos revisando qué no entendemos por *buen vivir*:

- no es un enfoque de carácter ‘ambientalista’ ni ‘conservacionista’ en el sentido de que no busca proteger o conservar la naturaleza concebida como algo externo; más bien expresa que existen primates humanos luchando por cuidar la vida, comenzando por lo que les da vida, reconociendo que somos parte de la naturaleza y que dependemos de ella.
- no es ‘altruista’ en el sentido de ponerse al servicio de los carenciados; no plantea que unxs ayuden y otros sean ayudadx. Somos interdependientes, requerimos el apoyo de otrxs; y en estas épocas, en las que se resquebrajan varios espejismos de la civilización occidental, resalta cada vez más la importancia de los saberes, cosmovisiones y prácticas colectivas de muchos supuestos “pobres”.
- no es pacifista en el sentido de promover la tolerancia a ultranza hacia el otro y hacia lo otro, rehuyendo el conflicto; convoca a ser intolerantes con las intolerancias y aboga por la problematización abierta, por encarar las tensiones de la manera más cordial posible, como vía para reducirlas, buscando alimentar armonías o por lo menos cierta tranquilidad.

El enfoque de la MEIS es dinámico y retoma elementos de muy distintas matrices filosóficas, teóricas y ético-políticas, de diferentes épocas, lugares y coyunturas, que constantemente se actualizan. El entramado conceptual abreva, como ya vimos, en los feminismos, así como en corrientes hermanas que hablan de sustentabilidad, comunalidad, *sumak kawsay*, *yeknemilis*, *lekil kuxlejal*, *ubuntu* y otros.²⁷ Es una mirada y una apuesta política que se alimenta de los aportes de mucha gente, desde Ricardo Flores Magón hasta Silvia Rivera Cusicanqui, pasando por Murray Bookchin, Leff, Segato, Federici, Escobar, Quijano, Illich, Floriberto Díaz, Jaime Luna, Vandana Shiva, Gustavo Esteva, Luisa Paré, Tomás Villasante, Omar Felipe Giraldo, Alfonso Torres y tantos

27 Ver el artículo de Helio García Campos “A la luz del Buen Vivir, el México profundo nos sigue interpelando”, en el libro *Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*.

otros y otras. Estas miradas y voluntades se alimentan también de la producción teórica y política de pueblos y comunidades movilizadas en defensa de lo *común* territorial-organizativo-cultural en la Sierra Norte de Puebla, Cherán, la comunalidad oaxaqueña, los Caracoles zapatistas y muchas más de Abya Yala y otras regiones del mundo.

Como ya dijimos, no nos interesa contar con un esquema conceptual para acercarnos desde ahí a una experiencia o una indagación. El entramado teórico se construye en diálogo con los colectivos, las comunidades, los pueblos. Lo que se busca es que el estudiantado abra espacios reflexivos con sus colectivos de vinculación para, de manera conjunta y desde el sentipensar de cada quien, identificar los principales contenidos o significados que se le “cargan” a la expresión *buen vivir* (o a cualquier otra).²⁸

La apuesta teórico-política de la MEIS entrelaza la lucha anticapitalista, la descolonial, la anti-racista, la antipatriarcal, la anti-adulto-céntrica y la defensa de los territorios, para hacer frente, de manera interseccional, a las diversas violencias y formas de dominación que vivimos en Abya Yala, poniendo en el centro el cuidado de la vida, en una ontología de seres interdependientes y una epistemología que restituye autoridad a la experiencia, a las personas, a sus saberes y haceres.

La MEIS convoca a fortalecer el conjunto de intercambios no subsumidos en el sistema de valor-dinero, que posibilitan la reproducción material de las existencias con dignidad y justicia, así como la reproducción simbólica y espiritual de los vínculos, los saberes y las relaciones en que se sustentan. En las regiones indígenas estas búsquedas se alimentan de saberes y formas organizativas ancestrales. En otros ámbitos, incluyendo las urbes, subsisten diversos flujos de solidaridad y reciprocidad, diversas formas de cohesión, co-responsabilidad y comunalidad.

Percibimos, como reto importante, el de desarrollar saberes y lenguajes que trasciendan lo racional, permitiendo el acercamiento y la comunicación de las vivencias emocionales y corporales; ha venido

28 Remitimos a lxs lectoras al artículo de Juliana Merçon “Donde imaginarios decoloniales y ambientales se entrelazan”, en el ya citado libro *Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad*.

ampliándose el lugar de lo artístico, lo lúdico y lo creativo en las miradas y en las formas de trabajo.

Proponemos un esquema conceptual en movimiento, en diálogo con las experiencias, para pensarnos como proyecto vital, fraternal/sororal, creativo y fértil, nutrido por la lucha que millones de personas han dado en todo el planeta por agrietar el sistema de muerte, dolor y explotación, y sembrar a contrapelo alianzas y esperanza para reproducir la vida.

Esferas conceptuales

Visualizamos cinco esferas teórico-políticas interconectadas: corresponden al ser (lo ontológico), al saber (esfera epistémica), al poder (esfera política), a las relaciones entre humanos y el resto de la naturaleza (esfera económica, tecnológica, de gestión ambiental) y a las relaciones interpersonales cotidianas (lo micro-político).

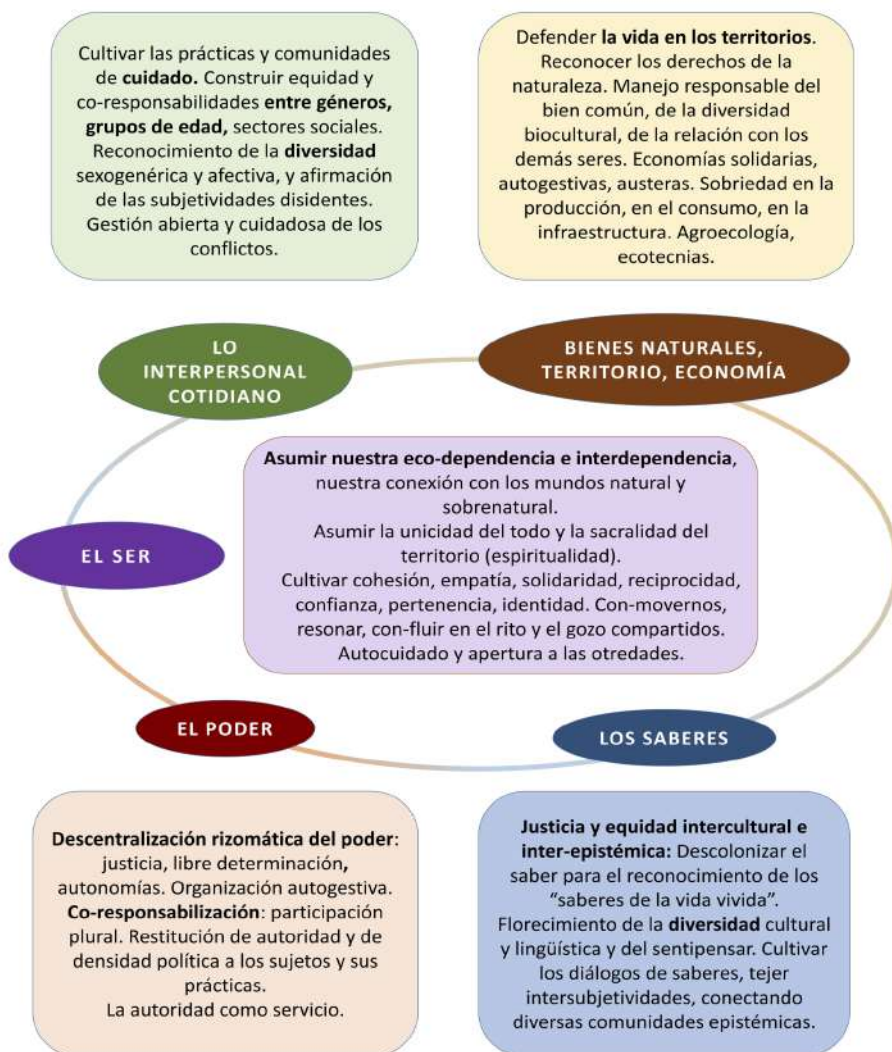


Figura 16. Esferas conceptuales de los buenos vivires en clave MEIS.

El ser: aspectos ontológicos

Quienes hemos crecido en ambientes impregnados por la cultura occidental – patriarcal, hemos ido dando por hecho que los seres humanos somos entidades individuales separadas, y que las demás personas y la naturaleza (“entorno” ecológico o medio ambiente) están “allá afuera”. Son esquemas profundamente arraigados en nuestros habitus culturales, en nuestras identidades y nuestras formas de relacionarnos con la gente y con el cosmos. La propia ciencia occidental, a raíz de lo que han evidenciado la física cuántica y otras ciencias, está cuestionando estos modelos.

La MEIS –ya lo hemos dicho– abraza una ontología relacional: los seres humanos somos eco-dependientes e interdependientes. Existen conexiones entre los seres, entre éstos y lo que conocemos como mundo natural, y también con el mundo sobrenatural. Asumir nuestras interconexiones no es fácil; implica desmontar los esquemas que desde la niñez hemos ido introyectando respecto a nuestra supuesta superioridad como especie y nuestra supuesta independencia y externalidad.

Asumimos que todo está conectado y que lo que se requiere es despejar los canales que nos conectan con los otros, las otras, les otros, el todo. En este camino nos hemos alimentado, sin duda, de las inspiraciones filosóficas ancestrales de nuestro continente, de la India, China y África, pero sobre todo hemos buscado desconstruirnos a través de vivencias personales y colectivas que podemos llamar espirituales. Conmovernos en resonancia con lo otro y con los otros nos ha permitido sentir-saber que, en el fondo, nada está separado de nada, las fronteras son relativas o ilusorias. Vemos la importancia de los ritos de conexión, de los espacios creativos artísticos, lúdicos y de gozo compartido, de la sensibilidad - sensorialidad, de los acercamientos experienciales a la sacralidad del territorio y a los ritmos y flujos de la naturaleza.

Apostando por el diálogo entre nuestro ser racional, nuestras emociones, nuestra intuición y nuestro cuerpo, buscamos desmontar las fuerzas que nos llevan a pensar y actuar como si estuviéramos desconectados de lxs otrxs y del mundo de la vida; desmontar los antropocentrismos, los individualismos, las avaricias; descolonizar nuestro ser, nuestro estar y nuestro sentir.

Intentamos, en el día a día, construir la filosofía política con la que pensamos los futuros posibles y deseables: avanzar en el autocuidado y en la apertura a las otredades, conciliando múltiples “horizontes de deseo”: los nuestros particulares y los que compartimos con otros y otras. Conectarnos en lo que nos es común, cada quien desde lo que es y lo que busca. Cultivar cohesión, empatía, solidaridad, reciprocidad, confianza, pertenencia. Y dejar atrás, antes de que sea demasiado tarde, el antropocentrismo que nos ha hecho creer que la naturaleza no solo está “allá afuera” sino que está ahí para cubrir nuestras insaciables necesidades.

El saber: aspectos epistémicos

El concepto de interculturalidad ha sido objeto de un sinfín de interpretaciones. En el caso que aquí nos ocupa, percibimos implicaciones directas del enfoque intercultural en todas las esferas contempladas: lo ontológico, lo epistémico y las otras que abordaremos más adelante. Pero es en esta esfera donde podemos ubicar el elemento nodal de la interculturalidad “en clave MEIS”: el pluralismo epistemológico, que conlleva una crítica al universalismo cientificista, al eurocentrismo como parámetro y meta de vida, y a la colonialidad del ser, del saber y del hacer.

Sin duda la ciencia de cuño occidental ha generado conocimientos sumamente útiles para resolver una amplia gama de asuntos prácticos de la vida, la producción, la salud, la alimentación, la vivienda. Gracias a la racionalidad instrumental, positivista y disciplinaria, existen –por poner un ejemplo– los Rayos X, que generan información clave para una buena toma de decisiones médicas, en beneficio de casi todo mundo. La lógica lineal y mecanicista es indispensable para resolver los asuntos de la vida material cotidiana; pero su dominancia o hegemonía, y la consecuente exclusión de otras formas de conocer, está en el meollo de la distorsión civilizatoria que hoy tiene a la humanidad en un brete.

La Colonia, en los siglos XVI a XVIII, puso en “contacto” a distintos grupos humanos, cada uno de los cuales tenía una cultura, una cosmovisión, un idioma. La asimetría entre unos y otros en términos de sofistica-

ción militar, técnica y organizativa, junto con una mentalidad de incompreensión, discriminación, racismo y sed de poder, dio pie a la dominación de ciertos grupos, culturas, cosmovisiones, lenguas y saberes, sobre otros; esta hegemonía ha conllevado pérdidas, desapariciones, extinciones, erosiones, asfixias (además de todo tipo de hibridaciones, superposiciones y sincretismos).

Quienes cuestionan el paradigma positivista de la ciencia argumentan que en realidad en la ciencia no hay verdad, sino búsqueda de verdad, lo cual requiere apertura epistémica y metodológica. En una época en la que están rompiéndose diversos equilibrios (climáticos, sanitarios, etc.) y la propia sobrevivencia de la humanidad está en entredicho, resulta visible que la ciencia occidental, con todos sus logros, es insuficiente cuando se trata de gestionar lo complejo: los territorios, la biodiversidad, la fertilidad de los suelos a largo plazo, la cohesión o al menos la convivencia pacífica entre los grupos humanos y tantas otras cuestiones. Diseccionar el *todo* en partes es algo que ha hecho la ciencia y así ha logrado, de manera eficiente, concebir y construir numerosísimos dispositivos técnicos; pero este enfoque resulta catastrófico cuando se busca cuidar los flujos ecosistémicos y sociales de los que depende la vida.

Los procesos complejos, multicausales y multidimensionales sólo pueden ser pensados (o “sentipensados”) y abordados desde epistemes sistémicas, integradoras, holísticas. Las encontramos en pueblos originarios de distintas zonas del planeta, en diversos feminismos, en la ecología y ontología política y en variopintas comunidades. Leyendo a bell hooks, Raquel Gutiérrez, Aura Cumes, Yásnaya Aguilar, Enrique Leff, Maya Lorena Pérez, Yuderkis Espinosa, Ochy Curiel y otrxs, entendemos mejor la entreveración histórica de las exclusiones epistémicas con otras dominaciones. Las formas de *conocer* de la matriz cultural gestada en Europa han sido las estructuradoras de las lógicas patriarcales y la racionalidad económica capitalista, con sus productivismos, consumismos, individualismos y desarrollismos, y su cauda de devastaciones socioambientales. La perspectiva interseccional nos muestra que, detrás de las singularidades en la manera en que cada persona y cada grupo interpreta la realidad vivida (en función de sus experiencias y su ubicación en las relaciones de distinta índole) existen entramados de

opresión que producen y reproducen las relaciones de poder epistémico. ¿Qué implica esto para la educación? Nos dice Juliana Merçon (2018: 65) que

en la práctica, una educación en alianza con el Buen Vivir se ve como un proceso de construcción continua de un ‘nosotros’ y de un entorno que refleja lo más potente y bello de esta ‘nosotridad’. En este sentido, la educación se constituye como una serie de actos co-constitutivos o co-formadores, guiados por los sentidos del mundo, aprendidos de experiencias vividas o narrativas inspiradoras, así como por las aspiraciones de la colectividad.

Construir buenos vivires implica desmontar todo ese sistema de dominaciones, exclusiones y dogmatismos, para abrir espacio “político” a las comunidades epistémicas implicadas en el cuidado de la vida, de los bienes comunes, de la paz, comunidades que han sido desautorizadas e invisibilizadas: las cosmovisiones y lenguas originarias, con sus maneras de leer la realidad; y los “saberes de la vida vivida”, los saberes situados, gestados en el diálogo, capaces de hablar de y con la realidad, e interactuantes con esta. Los buenos vivires florecen movilizándolo subjetividades e intersubjetividades en las diversas culturas, los distintos géneros, los diferentes grupos de edad; se abren a los saberes-sentires, es decir todo lo que el cuerpo sabe sin que nuestra mente forzosamente se entere, a los que se accede cultivando sensibilidades lúdicas, de intuición y creatividad artística, y donde se abandona la pretensión de objetividad para abrirse a las incertidumbres, polisemias y conectividades del mundo de los símbolos.

A la MEIS le queda todavía mucho trecho que recorrer. Necesita poder atender, con todo lo que implica, los procesos interepistémicos e interlingüísticos de sus estudiantes indígenas; también hay un reto de desaprendizaje pues lxs propixs docentes fuimos formadxs en una tradición epistémica monocultural. En este camino, la brújula conceptual y política es una apuesta por abrir espacios descolonizantes, de equidad, pluralidad y justicia epistémicas, de cultivo de la diversidad cultural y lingüística, de diálogos de saberes y disfrute creativo colectivo, donde puedan expandirse e interconectarse una diversidad de comunidades epistémicas. Ya hablaremos de este tipo de retos en la última parte del libro.

El poder: aspectos políticos

Empecemos aclarando a qué nos referimos con estos términos. Llama la atención que suele considerárselas *malas palabras*; se las asocia al autoritarismo, la dominación, la manipulación, el control e, inclusive, a la intimidación. Nos hemos acostumbrado a verlas de esa manera porque estamos impregnadxs de determinadas formas dominantes de ejercicio de poder y de práctica política, desde el nivel planetario hasta el doméstico y el interpersonal, pasando por nuestras propias organizaciones e instituciones.

Una vertiente del concepto de poder puede partir de la propuesta de Norberto Bobbio (1997) y nutrirse con lo que plantea Bourdieu (1977) sobre el poder simbólico. Desde esta perspectiva, el poder sería la relación en la cual una persona, un grupo, una fuerza, una institución o una norma influye en el comportamiento, la percepción, los significados, la motivación o las actitudes de otra u otras.

Vivimos en un mundo con un grado muy elevado –y creciente– de concentración del poder, y heredamos todo un modelo de ejercicio del mismo, que incluye una serie de valores y normas instituidas. Determinadas conductas y actitudes se consideran correctas, morales y ‘normales’, mientras que otras no. Lo arbitrario pasa a ser percibido como natural, al punto de que naturalizamos las formas en que encarna ese poder.

El poder es como un fluido que impregna la vida social, que se construye, se comparte, se transfiere, se acumula o se redistribuye, dependiendo de cómo se gestionan las tensiones y las cohesiones que tiene toda sociedad, comunidad, institución, grupo, familia o pareja. No hay vacíos, nada ni nadie está al margen del poder. “Decir que «todo es político» quiere decir omnipresencia de las relaciones de fuerza y su inmanencia en un campo político” (Foucault, 1979: 159).

La MEIS misma está atravesada por relaciones de poder en distintos ámbitos o niveles: en su inserción institucional como posgrado de un instituto de una universidad estatal pública; en las dinámicas entre sus integrantes (docentes y estudiantes); y en los ámbitos de interacción social en los que se involucra el estudiantado durante las investigaciones colaborativas.

La mirada interseccional arroja luz sobre los traslapes entre diferentes “tipos” de poder: económico, político, militar, violento, sutil, cultural, ideológico, poder entre géneros, poder epistémico, etc. Se entrelazan unos con otros, formando entramados sistémicos y multiescalares. En el nivel macro, hay polos planetarios de poder donde se toman decisiones que tienen impactos sobre miles de millones de personas; desde ahí se establece lo lícito y lo ilícito, y se ejerce poder no solo sobre los cuerpos, sino también, como nos dicen Bourdieu y otrxs, sobre las mentes. Hay una violencia simbólica, que impone significados; un poder introyectado por quienes están en posiciones de subordinación, que les hace mirarse a sí mismxs de determinadas maneras (*cf.* Bourdieu, 1998). Los bloques logran establecer una dinámica centrípeta: a más poder, más capacidad de acumular poder. En el plano económico, vemos que un ínfimo porcentaje de la población del planeta acumula un porcentaje muy significativo de la riqueza, y de la misma manera se concentran el poder político y el cultural.

El poder político en lo planetario y a escala nacional reproduce y es reproducido por el poder social y el poder microsocia que en la cotidianidad determina quién decide qué. Dejando estos aspectos micropolíticos para más adelante, podemos considerar a las fuerzas políticas que están moviéndose en el tablero político macro: mientras unas buscan mantener el modelo de privilegios, despojos y acumulaciones, otras intentan construir futuros más justos y disfrutables; y muchas otras luchan por salir adelante lo mejor posible. Los abusos y las inconformidades están a la orden del día.

Podemos aproximarnos a “lo político” viendo cómo los actores amplían o reducen su cohesión, su organización, sus alianzas y sus márgenes de acción; cómo diversifican opciones o por el contrario se repliegan ante los obstáculos; podemos observar cómo el poder se legitima o deslegitima, cómo unos actores otorgan o delegan poder en otros y cómo evolucionan las correlaciones de fuerzas entre diferentes voluntades, proyectos, actores.

Por primera vez en la historia, existirían “condiciones objetivas” para una unificación política de toda la humanidad, en torno a un mismo interés compartido: cuidar el único planeta que tenemos, con sus ciclos y flujos vitales. Todos y todas necesitamos agua, alimento, vivien-

da, cierta cohesión y estabilidad social en nuestro entorno, etc. Pero estamos lejos de tal consenso. Persiste el sistema suicida que perpetúa las violencias ambientales, los privilegios y las injusticias: persisten la dominación, el autoritarismo, la centralización del poder; la manipulación, la cooptación y el clientelismo; la pasividad y la apatía; la desautorización patriarcal de actores y acciones sociales; y la imposición de una versión unívoca y unidireccional de la historia.

Ahora bien: donde hay fuerzas hegemónicas hay fuerzas contrahegemónicas. “Las relaciones de poder suscitan necesariamente, exigen a cada instante, abren la posibilidad de una resistencia” (Foucault, 2012: 77). Necesitamos estrategias políticas para desmontar la actual hegemonía, y a estas alturas de la historia consideramos rebasadas las ideas de una revolución inspirada por grandes meta-relatos. Tendemos a abandonar los esquemas “arbóreos” en el pensar político y en la estrategia política, para más bien cultivar rizomas interseccionales, enlazando luchas y tejiendo redes.

En los buenos vivires que tomamos como utopía a construir, la apuesta tiene un carácter libertario: es la dispersión del poder, la descentralización política, el fortalecimiento de la agencia de la gente, molecular, colectiva y ascendente. Buen vivir implica libre determinación, organización autogestiva, autonomías, responsabilidad social y ambiental, justicia, y restitución de autoridad y de densidad política a los sujetos y sus prácticas. Conlleva una concepción de la autoridad análoga a la de la comunalidad oaxaqueña: como servicio.

La apuesta teórica y política es la apertura a diversos horizontes de historicidad, que implica un reto de co-responsabilización y participación plural, y que requiere toda una labor de gestión de conflictos, cultivo de confianza, negociaciones y construcción de consensos y reciprocidades.

El territorio, los bienes naturales, la economía

Las esferas que hemos visitado ya se han referido a las cuestiones socioambientales inherentes a la construcción de buenos vivires. El daño que la humanidad ha infligido y sigue provocando en los ecosistemas planetarios que sostienen la vida es resultado tanto del antropocentris-

mo al que nos referimos al abordar la esfera ontológica, como de la episteme funcional e instrumental eurocéntrica, como del capitalismo en su fase neoliberal - extractivista. Es visible el impacto que históricamente ha tenido esta especie primate sobre los ciclos vitales básicos; se ha configurado una “normalidad” funcional a la acumulación y a los intereses de las élites económicas y políticas, que va reconfigurando los estilos de consumo y las ideas de confort y progreso individual y societal. Con estas prácticas y aspiraciones, y con los consecuentes procesos productivos y emprendimientos, sobre todo los de gran escala, los humanos (ciertamente unos mucho más que otros) han dañado y siguen dañando la biodiversidad, los equilibrios que nos mantenían a salvo de pandemias, la salud de los suelos, las aguas y los sistemas climáticos. Es de tal magnitud este daño que probablemente el humano está *cortando la rama sobre la que está sentado*, y ya tiene un tremendo destino sellado. Quizá no. Consideramos que dependerá de todxs, pero más de las decisiones de unxs que de las de otrxs.

Somos parte de la naturaleza, y se nos ha olvidado. Nos relacionamos con ella desde la misma lógica patriarcal y colonialista con la que construimos desigualdad en las relaciones con las mujeres y las niñas y niños; buscamos dominarla, convirtiéndola en objeto externo a nuestros deseos e intenciones. Urge asumir que dependemos de lo que hombres y mujeres (en particular estas últimas) saben y hacen para cuidar la vida; dependemos de las dinámicas reproductivas, pero se han instalado –como normalidad en las sociedades– formas de organización social, económica y territorial que priorizan la producción y el consumo. Por cuestión de sobrevivencia (y de justicia, equidad, paz, ...) necesitamos abandonar nuestro antropocentrismo y nuestro androcentrismo.

La perspectiva teórico-política de la *sustentabilidad* ha sido útil para pensar y poner en marcha iniciativas dirigidas a una mejor relación de las sociedades humanas con el resto de la naturaleza, y es un concepto o un paradigma en constante resignificación. Nació designando la conjunción de tres imperativos: la equidad social, la viabilidad económica y el cuidado del ambiente. Nuestra perspectiva va más allá; retoma inspiraciones de la Economía Ecológica (Martínez Alier, 2015), de la Ecología Política (Leff, 2019) y la Ecología Profunda (Capra, 1998);

desecha la idea de desarrollo o progreso, y pone en el centro el cuidado de la vida, con y más allá de la humanidad.

Desde esta mirada, el concepto de sustentabilidad transita hacia lo que aquí estamos nombrando “buenos vivires”, incluyendo el reconocimiento de los derechos de la naturaleza, el cuidado de las relaciones con otros seres vivos, la redistribución del poder, el fin del patriarcado y de la lógica capitalista de extracción de valor y sus variantes salvajes del neoliberalismo, el cuestionamiento al monoculturalismo de cuño occidental y una reivindicación de pluralismo ontológico y epistémico, que nos abre a otras formas de entender la vida (no únicamente en pueblos originarios sino también en poblaciones que asumen otras identidades y diferencias sexo-genéricas y etarias).

Esta perspectiva implica asumir una concepción de economía que asigna un valor intrínseco a los bienes naturales, a diferencia de la de cuño occidental (incluyendo al marxismo), que considera que el valor se crea mediante el trabajo humano (Gudynas, 2010). Se percibe la urgencia de desmontar la idea del crecimiento ‘ilimitado’ y los esquemas de acumulación centrados en el extractivismo, el trabajo para el mercado y la ganancia; poner fin a las relaciones de explotación del trabajo humano y de la naturaleza, y al despojo; desmontar el productivismo, el consumismo, la mercantilización de la vida y la concentración de poder económico-político, sobre todo en manos de empresas transnacionales. En algunos ámbitos de la economía se requiere decrecer, y existen vías para hacerlo sin afectar al bienestar ni al sustento de la gente.

Los buenos vivires conllevan un reconocimiento a los derechos de los ríos y montes, e implican economías solidarias y circulares, autogestión, gestión territorial sustentable, agroecologías diversas, y modelos de producción y consumo basados en la sencillez, la sobriedad y el enfoque precautorio. La diversidad biocultural es la base de la resiliencia socioecológica, y resultaría poco inteligente (o incluso suicida) menospreciar las sabidurías mesoamericanas de respeto al territorio, de organización del aporte comunitario para beneficio colectivo, de ayuda mutua en diversas modalidades; hay mucho futuro en cosas que nos quieren presentar como ya rebasadas o anacrónicas. Se trata de un sustrato cultural fértil para enriquecerlo con otras opciones organizati-

vas y productivas, como los cooperativismos y los saberes agroecológicos y ecotecnológicos.

La racionalidad económica / tecnológica / territorial / cultural de los buenos vivires da preponderancia a los trabajos y a los saberes que permiten el cuidado de la vida, asegurando el manejo responsable y cuidadoso del bien común y una interdependencia fluida entre las sociedades y el resto del mundo vivo.

Lo interpersonal cotidiano, lo micropolítico

A lo largo de la historia ha ido conformándose todo un sistema de inferiorización – desautorización de la otra, de lo otro, del otro, consustancial al modelo civilizatorio y al sistema capitalista, e indispensable para su legitimación y reproducción. En nuestra vida familiar, comunitaria, escolar, etc., lo hemos ido introyectando, muchas veces sin darnos cuenta. Tendemos a estereotipar al *diferente* y a considerarlo inferior o superior, o que está equivocado, que algo importante le falta o le sobra, o que es una amenaza. Asignamos etiquetas que limitan nuestra capacidad de empatía y minimizan la densidad existencial y política de esos y esas distintas, impidiéndonos reconocerlx en su otredad y bloqueando cualquier interés por conocer bien a esx otrx, por escucharlx y por identificar coincidencias.

Logramos avanzar en la construcción de buenos vivires cuando estamos atentxs y evitamos relaciones asimétricas (desvalorizaciones, exclusiones, desautorizaciones) entre las personas, independientemente de su género, clase, edad, cultura o lengua. Los “pequeños” detalles de la vida cotidiana son –o necesitan ser– espacios concretos para dismantelar la homofobia, la discriminación, el racismo, el clasismo, el colonialismo y el adultocentrismo. El reto inicia con unx mismx y con los colectivos de cercanía (familia, vecindario, centro de trabajo, ...), y se extiende hasta donde le resulte factible a cada quien.

Podemos emplear el adjetivo *micropolítico* para referirnos a este ámbito, pero aquí el prefijo *micro* no interviene para minimizar; lo muy pequeño puede ser sumamente potente, como lo ejemplifica con claridad el coronavirus Covid-19.

Alimentamos buenos vivires asumiendo las responsabilidades que nos corresponden, exigiendo nuestros derechos y cultivando y restituyendo politicidad a las prácticas y comunidades de cuidado que, asumiendo el principio de interdependencia, ponen en el centro la vida y la construcción de lo común; esto conlleva una capacidad de alianza, cooperación y solidaridad con quienes se encuentran en situaciones desventajosas.

Muchxs de nosotrxs nacimos en ambientes atravesados por todo un conjunto de imposiciones y jerarquías, miedos y prepotencias, sumisiones y conflictos sordos. Es a través de diversos procesos de desaprendizaje como podemos cultivar otros tipos de relaciones.

El buen vivir reconoce las subjetividades disidentes y construye formas de relacionamiento basadas en el respeto, la justicia, la solidaridad y la amorosidad (o al menos reconocimiento recíproco) entre personas de diferentes edades, matrices culturales y lingüísticas, expresiones vitales sexo-genéricas y afectivas, y otras expresiones de la heterogénea diversidad en que se concreta lo humano.

La apuesta por un tejido social y microsocioal solidario y amoroso no implica rehuir el conflicto, sino todo lo contrario; tanto en el caso del tejido (micro)socioal como en el de la piel humana, cuando hay infección y pus lo que procede es abrir con cuidado la herida y drenarla. Los conflictos necesitan ser enfrentados de manera abierta, crítica, creativa y no violenta.

Gestionar el conflicto, aprender a hacerlo es necesario, en las diferentes dimensiones de la vida. ¡Y ya es hora de dejar de considerar conflictivxs a quienes tienen la honestidad de explicitar sus inconformidades! Estas personas son las que abren vías a la negociación y los acuerdos, impidiendo en muchos casos la acumulación y agravamiento de las tensiones.

Algunas reflexiones epistémicas

Guiándonos una vez más por la propuesta de Hugo Zemelman (2021) sobre el pensar epistémico, nos alejamos rotundamente de la idea de imponer nuestras categorías teóricas y nuestras reflexiones a cualquier

realidad; esta matriz es tan solo una propuesta que por el momento nos es útil para pensar-nos. Toda propuesta analítica-conceptual es histórica, coyuntural, enmendable pero sobre todo dinámica.

Una matriz conceptual como la aquí presentada puede contribuir a aclarar algunas ideas, pero nada más. Para que un enunciado en torno a un posible “buen vivir” tenga sentido necesita construirse de manera situada y con los grupos sociales, partiendo de sus experiencias previas, de sus sentires y anhelos. No le corresponde a la academia, investida de un poder neo-colonial, construir las narrativas prescriptivas para postular qué proyecto de sociedad es el “bueno”. Su papel, más bien, es provocar reflexión y abrir caminos para el debate crítico, animando espacios de diálogo entre distintos actores, distintas cosmovisiones, distintas miradas.

Por otra parte, intentamos evitar la idealización de los procesos y de las organizaciones con que trabajamos, refiriéndonos a ellas con las narrativas abstractas que nos resultan atractivas. Tendemos a ver lo que nos gusta ver y con ello construimos narrativas que pueden ir distanciándose de lo “real”, lo vivido. El peligro inverso también está presente: el de acomodarse en el posicionamiento hiper-crítico o “crítico-pesimista” de quienes solo miran lo que no hay, juzgan, desde dentro o desde fuera, y niegan el potencial de los movimientos sociales denostándolos por la falta de correspondencia entre sus discursos y sus prácticas, como expresión extrema de la soberbia neo-colonial que recién mencionamos o de indiferencia ante la participación activa que demandan los problemas sociales.

En estas épocas, impregnadas de violencias, injusticias y riesgos sanitarios y ecológicos, es indispensable movilizarnos, y por eso optamos por poner manos a la obra e intentar avanzar, sin olvidar que las realidades son siempre más complejas, multicolores, contradictorias y dinámicas que los esquemas. La propia MEIS se desenvuelve en un contexto institucional donde resulta prácticamente imposible evitar ciertas tensiones y contradicciones entre lo que decimos y lo que hacemos. En alguna medida, tanto en la vida académica como en la de las organizaciones e instituciones con las que se vincula el estudiantado, está presente lo que nuestra mirada teórico-política cuestiona.

El camino hacia los buenos vivires es largo y sinuoso, y por definición, inacabable. De hecho, no creemos que pueda desecharse, como posibilidad real, un colapso de las sociedades humanas en el planeta, como consecuencia del daño infligido a lo que sostiene la vida toda. Hay quienes (como Giraldo, 2020) consideran que solo después de tal colapso habrá posibilidades de que quienes sobrevivan (si lxs hay) construyan una relación más cuidadosa y humilde con los ecosistemas que nos sostienen como sociedades humanas.

La academia que estamos habitando y construyendo se moviliza y busca movilizar, ya sea para estar lo mejor preparadx que se pueda ante un posible colapso o para seguir alimentando y enlazando entre sí a los embriones de futuro. Esto requiere una mezcla de paciencia, modestia, honestidad y vigilancia epistémica. Nos declaramos optimistas, pero cuando ello implica optar entre el idealismo romántico y el escepticismo, preferimos a este último; podemos ser a la vez optimistas y escepticos, y para ello resulta de gran ayuda saber reírnos de nosotrxs mismxs, y de muchas otras cosas.

Definir conceptualmente el horizonte que anhelamos nos sirve de brújula; podemos recurrir a ella, pero no nos va a sacar de apuros. Intentamos desmontar las violencias, construir equidad, justicia y solidaridad, a sabiendas de que en el día a día, en nuestras organizaciones, colectivos e instituciones, lidiamos con los esquemas autoritarios, las desconfianzas y los conflictos de diversa índole, la manipulación, las actitudes machistas, adultocéntricas, antropocéntricas, etc.

Avancemos hasta donde podamos. Evitemos idealizaciones que puedan, después, generar frustraciones e inclusive derrotismo. Recurramos a la brújula conceptual en los momentos de recapitulación, para discernir las discrepancias entre lo ideal y lo real, tanto en nuestras actitudes como en nuestras prácticas, y tanto individuales como grupales. Sigamos revisándola, generando preguntas y reflexiones colectivas. Esto ayudará a tomar decisiones de planeación y a realizar ajustes necesarios en las estrategias, los métodos y las prácticas, tema del siguiente capítulo.

PARTE IV

DESCOLONIZANDO LO EDUCATIVO



Figura 17. Intercambio de experiencias con Celia Xakriabá. Noviembre de 2017.

11 Posicionamiento pedagógico

El proyecto MEIS se inscribe en un conjunto de propuestas educativas que buscan abrir espacios y ensanchar grietas en universidades públicas, en movimientos sociales populares, organizaciones civiles, redes, asociaciones, en cuanto propuestas que se posicionan desde pedagogías insurrectas, de resistencia, de indignación, insumisas, de esperanza, de igualdad en la diversidad. Los diversos proyectos político-pedagógicos, escolarizados o no, que están emergiendo en Abya Yala nos permiten discutir y reflexionar críticamente cómo hemos venido entendiendo la educación, sus finalidades y cómo llevar a cabo procesos educativos que cuestionen diferentes formas de opresión, violencias, desigualdades y orienten la democratización de los conocimientos. En esa diversidad de iniciativas, el horizonte común es la defensa y el cuidado de la vida misma frente a la crisis civilizatoria que vivimos; las posibilidades de reinventar creativamente nuevas formas de relacionarnos entre nosotrxs, con la naturaleza y la tierra que nos acoge; la potenciación de lxs sujetos que, desde su contexto, se revelan sentipensantes y actuantes; y la acción colectiva transformadora. Nos colocamos en este campo de tensiones y disidencias, esto es, en un campo de lucha política y epistémica, asumiendo que el proceso educativo no es neutral y que ello exige, de cara a los peores escenarios como humanidad, dedicarse al bien común y buen vivir de las mayorías, despojadas de sus derechos más elementales.

Situarnos como proyecto educativo que apuesta a procesos de transformación socioecológica implica, como hemos venido afirmando en los capítulos anteriores, explicitar los posicionamientos ético-políticos, epistemológicos y metodológicos que como colectivo MEIS hemos venido reflexionando y tejiendo a lo largo de este camino. El ejercicio de autocritica nos ha permitido evaluar, replantear, así como advertir las contradicciones, antagonismos, paradojas que atraviesa esta iniciativa en un espacio institucional: una universidad pública.

La universidad, en cuanto institución educativa que obedece a políticas públicas de contextos específicos, es un campo de disputa de saber-poder donde la legitimidad de los discursos pasa por parámetros instituidos jerárquicamente de acuerdo a las políticas y economías dominantes. Como señalamos en el segundo capítulo de este libro, la institución educativa, en su sentido más amplio, contiene en su seno las lógicas de productividad y mercado que regulan, aprueban o desaprueban la validez de conocimientos; un neoliberalismo en sus entrañas que adquiere diferentes formas y mecanismos de control. La educación escolar se ha instaurado como el espacio de prestigio *sine qua non* desde el cual se define lo que es educación, es decir, la escolaridad ha sido la unidad de medida del “éxito” personal basado en la competencia y el individualismo, por tanto, de distinción y exclusión. Así, se ha venido “consolidando un proceso de colonización de todas las formas educativas por la educación escolar” (Souza, 2007: 23). El equipo académico de la MEIS no escapa a ello, somos resultado de un proceso de escolaridad selectivo. Si bien la universidad puede ser un espacio que homogeniza, adiestra y reproduce desigualdades, es también un lugar en el que buscamos subvertir estas lógicas apostando a la formación crítica de las personas, construyendo como contenido pedagógico todas esas opresiones, la vida, las contradicciones, colocando en el centro la experiencia individual y colectiva, acompañando y viviendo procesos organizativos locales. Como ya se ha señalado páginas arriba, existen proyectos alternativos en universidades que contribuyen a fortalecer este campo epistémico y metodológico.

La escuela, en cuanto espacio de reproducción de desigualdades, elitismos, racismos, ha sido fuertemente cuestionada desde hace varias décadas, principalmente fuera de las instituciones educativas. Una gran cantidad de experiencias educativas en Abya Yala, provenientes de movimientos sociales populares, de defensa del territorio, organizaciones sindicales, civiles, colectivas, comunidades eclesiales de base, han nutrido y aportado a un campo epistémico-metodológico que problematiza y reflexiona sobre las diferentes formas de opresión: colonialismo, patriarcado, capitalismo, racismos, clasismos. Estas experiencias han permitido cuestionar el qué y para qué de la educación, para quiénes y desde dónde se realiza la práctica educativa. A través de una gran cantidad de siste-

matizaciones de experiencias educativas²⁹ e investigaciones sobre la práctica educativa se ha ido fortaleciendo este campo, llegando poco a poco a universidades, no sólo para la indagación de esos procesos, sino también como aportes teórico-metodológicos que resitúan otras educaciones, ampliando la discusión para una teoría crítica de la educación, o de las educaciones construidas desde Abya Yala.

Es importante explicitar el espacio institucional en el que actuamos y los procesos escolarizados de donde venimos, para dar cuenta también de las experiencias colectivas que nos inspiran, las epistemologías que sustentan nuestras prácticas pedagógicas, así como los puntos de inflexión que nos permiten coincidir y co-construir veredas comunes.

Sin duda, un pilar fundamental en este campo de disidencias son las luchas sociales, étnicas, afrodescendientes, de feminismos, por la diversidad sexual, por la tierra y territorio. Todas estas luchas enseñan, producen conocimientos, generan aprendizajes; en varios casos, deciden qué tipo de educación quieren, diseñan sus proyectos políticos pedagógicos, sus dispositivos pedagógicos, nociones y categorías propias. Como referencias conocidas tenemos las experiencias del MST, en Brasil, y la escuelita zapatista, en el sureste mexicano.

La educación popular, en cuanto praxis educativa comprometida con procesos de transformación socioecológica que colocan en el centro la experiencia de sujetos situados en contextos socioculturales específicos, es otra base importante que inspira el proyecto MEIS. La actualidad del pensamiento de Paulo Freire podríamos enunciarla al menos en los siguientes ejes de reflexión-acción:

- La interculturalidad crítica no como algo dado, sino como cuestión a ser abordada y trabajada pedagógicamente desde una premisa de igualdad en la diversidad;
- La dialogicidad como exigencia intrínseca de un proceso educativo orientado a la autonomía de lxs sujetos;
- La noción de sujeto social que siente, actúa y piensa en colectivo;

29 La red CEAAL ha sido un espacio de discusión, análisis y comunicación importante de esas otras pedagogías en América Latina. Cf. <https://www.dw-international.org.ec/cooperacion-regional/ceaal>. Para conocer algunas de sus producciones editoriales a través de la revista La Piragua, consulte: <http://educacionglobalresearch.net/revista-invitada-la-piragua-revista-latinoamericana-y-caribena-de-educacion-y-politica/>

- La noción de praxis pedagógica, que no separa la teoría de la práctica;
- Y la construcción de lo inédito viable, como un horizonte de posibilidades desde una pedagogía de la esperanza.

Si bien estas dimensiones están imbricadas y son parte sustancial de una filosofía de la educación, para fines de este apartado abordaremos de manera sintética el ámbito de lo metodológico en la praxis sustancial de esta corriente de pensamiento.

Respecto a la praxis pedagógica, Souza (2007), en diálogo con Freire, la concibe como un conjunto de “procesos educativos, históricamente situados al interior de determinada cultura, organizados intencionalmente por instituciones” (Souza, 2007: 179) a las que socialmente se les atribuye la tarea educativa. Es decir, la praxis pedagógica tiene su tiempo, contexto y *locus*, es una acción organizada, colectiva, intencional, escolar o no escolar, con objetivos claros orientados a garantizar las finalidades últimas de la educación, que para nuestro caso es garantizar las condiciones subjetivas de crecimiento humano, de potencialidades del sujeto y aportar a la reflexión crítica en y desde las colectividades. Siguiendo con el autor, la praxis pedagógica exige explicitar las intencionalidades del proceso educativo, asumirlas y acordarlas. “En cuanto acción social colectiva, realizada institucionalmente, se conforma por la práctica docente, la práctica discente, la práctica gestora y la práctica epistemológica” (Souza, 2007: 180).

Cada una de estas prácticas despliega mucha complejidad y tiene múltiples singularidades, dada la especificidad de cada sujeto: su posición en términos de relaciones de poder, sus emocionalidades, etc. Al interactuar entre sí los sujetos se nutren las epistemes y pueden generarse contenidos pedagógicos situados. Si bien esta noción de praxis pedagógica tiene sus bases en el campo epistémico de la educación popular, puede realizarse y contribuir a las escuelas, escolaridades, academias, para el desarrollo profesional y el crecimiento ético intelectual de todas las personas. En este sentido, desde el espacio universitario se busca contribuir a –o al menos irrumpir en– los procesos de reinención de la escuela.

Por su parte, la noción de inédito viable desarrollada por Freire (1970, 1992) nos permite abordar, discutir, problematizar, reflexionar

sobre las múltiples y complejas maneras en que se nos presentan procesos de deshumanización, que en conjunto llamamos crisis civilizatoria. Desmenuzar y trabajar *lo inédito viable* exige rigor metodológico, diálogo, apertura a la confrontación, imaginación y esperanza activa. El punto de partida es dimensionar las “situaciones límite” que vivimos individual y colectivamente, que se presentan como obstáculos. Identificada determinada situación límite se “destaca”, se reflexiona críticamente sobre ese tema o problema en la vida cotidiana, es decir, implica el ejercicio de darnos cuenta, de tener sentido de realidad, de ubicar el entramado de relaciones y sus contradicciones. No se trata de quedarse en el reconocimiento pasivo de determinado problema, sino de enfrentarlo y preguntarse cómo trascenderlo. Lo *inédito viable* se devela, emerge en la reflexión sobre la acción y está en la creación, en la imaginación de otras posibilidades de ser y estar en el mundo, “es algo que aún no se conoce o se vive, pero se percibe, se sueña, se imagina. Es algo potencialmente creador y creativo que activa en el sujeto la búsqueda y realización de ‘ser más’ ” (Amador, Ayora y Fornari, 2022: 79).

Las posibilidades de inéditos viables implica una práctica pedagógica que contribuye a la irrupción de emergencias colectivas y que también es política, como todo proceso educativo. Los proyectos educativos construidos en las márgenes de la escolaridad, los procesos formativos y sus resultados, plasmados en trabajos finales de posgrado, pero también en la memoria de las organizaciones y colectivas, proveen experiencias locales de inéditos viables palpables, concretos, en los que no hay que dejar de advertir las complejidades y contradicciones intrínsecas de la vida humana. Se busca contribuir a un esperanzar que también contiene con las paradojas, inercias y lógicas burocráticas inherentes a toda institución educativa, a formas de evaluación, reconocimiento, etc. Y desde donde es preciso mantener viva la pregunta sobre qué tan educativas pueden ser esas realidades, y qué tan transformadoras son nuestras prácticas educativas.



Figura 18. Sesión de trabajo en aula.

12 Itinerario formativo

La MEIS tiene como misión formar “profesionales capaces de integrar (en lo teórico y lo práctico) las dimensiones socio-políticas, éticas, culturales, tecno-económicas y socio-ambientales de la necesaria transformación de nuestras sociedades” (MEIS, 2019: 9). Su objetivo central es

contribuir, a través de la formación de profesionales responsables, sensibles y creativos, a procesos educativos cultural y ambientalmente pertinentes, encaminados al mejoramiento de la calidad de vida, el ejercicio de derechos, la salvaguarda de los bienes naturales y del territorio, y la construcción de sociedades sustentables y participativas. Lo anterior, a través de la generación colectiva e intercultural de conocimientos, el análisis de las condiciones locales y regionales, y el desarrollo y la visibilización de saberes que sustenten la convivencia y justicia social, la gobernanza participativa y la integración sociedad-naturaleza (*ibídem*).

Para lograr este propósito académico y político, se ofrece una formación interdisciplinaria con varios componentes³⁰: por un lado, hay cuatro cursos obligatorios (*experiencias educativas* en la terminología UV) que se realizan durante el primero de los dos años de duración del programa; los estudiantes eligen, asimismo, cinco cursos optativos, dependiendo de sus intereses y de las características específicas de sus procesos; adicionalmente, cada estudiante realiza tres Actividades Académicas Complementarias (AAC). Y lo que conforma la columna vertebral del proceso de aprendizaje, como vimos anteriormente (*cf.* capítulo 6), es el proceso de investigación-acción colaborativa que cada estudiante desarrolla durante la maestría, y que curricularmente queda ubicado como una serie de experiencias educativas denominadas “Práctica educativa”.

30 Ver, en https://www.uv.mx/meis/files/2020/06/Plan-de-Estudios-MEIS-2019_web.pdf, el Plan de Estudios de la maestría.

Mapa curricular de la MEIS

SEMESTRES			
1°	2°	3°	4°
Epistemologías de la interculturalidad	Estrategias de Práctica Educativa	Optativa I	Optativa IV
Sustentabilidad y Buen Vivir	Investigación – Acción Participativa	Optativa II	Optativa V
Actividades Académicas Complementarias			
Práctica Educativa I, II, III y IV (Proyecto de investigación colaborativa)			

Adjudicación de créditos a las distintas experiencias educativas

Tipos de EE		Créditos
EE obligatorias	4 EE: 2 de 9 créditos y 2 de 8 créditos	34
EE optativas	5 EE, de 6 créditos c/u	30
Actividades complementarias	3 actividades, de 3 créditos c/u	9
Práctica Educativa	4 EE: 2 de 10 créditos y 2 de 8 créditos	36
TOTAL		109

Veremos ahora en qué consisten estos componentes. Por su papel integrador, empezaremos por las Prácticas Educativas.

a) Prácticas educativas

Ya abordamos las características epistémicas y ético-políticas de los procesos de investigación colaborativa. Aquí únicamente nos referiremos a ciertas cuestiones académico-administrativas.

Lo que abre las puertas de la MEIS a lxs aspirantes es la solidez de su anteproyecto, es decir el anclaje que tiene en dinámicas concretas de acción colectiva encaminada a una transformación social. Al momento de registrar su solicitud, quienes buscan entrar a la MEIS presentan, además de sus anteproyectos, cartas de respaldo de las entidades donde se desempeñan profesionalmente o donde desarrollarán los

trabajos del posgrado. Esta carta hace constar la disponibilidad de dicha entidad para colaborar de una u otra forma.

Al iniciar los cursos de maestría, a cada estudiante se le asigna un/a director/a de proceso, y en muchos casos también un/a codirector/a. Ellos asumen el seguimiento y asesoría al proceso mediante reuniones periódicas y, a veces, visitas *in situ*. Cada semestre quienes acompañan los procesos evalúan sus avances, y de esta manera el estudiantado va acreditando las experiencias educativas de Práctica educativa.

A lo largo de la maestría los estudiantes tienen, con sus pares, diversos espacios de socialización y retroalimentación de sus avances; esto hace que el acompañamiento sea también grupal, independientemente de que ellas y ellos generen sus propios espacios en grupos afines.

Desde el segundo semestre, cada estudiante cuenta con retroalimentación adicional por parte de profesionistas familiarizadxs con los temas y dinámicas sociales que está abordando; se busca que pertenezcan a diferentes ámbitos de la práctica, es decir tanto a la academia como a las organizaciones y otros circuitos vinculados al proceso. Los aportes de estos lectores y lectoras confluyen en Coloquios anuales de presentación y discusión de avances.

Las asesorías pueden ser individuales o bien grupales; en este caso, el o la tutora reúne a dos o más de sus tutoradxs, lo que permite una dinámica de mayor confianza, resolución de dudas y espacio para el diálogo.

Sobre los documentos finales (o recepcionales) hablaremos en detalle más adelante. Baste aquí señalar que no se trata de un reporte de investigación ni tampoco se limita a describir una serie de prácticas. Es el medio para dar a conocer lo que vivió el o la estudiante, su mirada analítica respecto a las problemáticas comunitarias o grupales, los esfuerzos para revertir asimetrías, los diálogos de saberes entre matrices culturales diversas y los aprendizajes teóricos y metodológicos de la experiencia de colaboración.

b) Cursos obligatorios

Durante el primer año de la maestría lxs estudiantes llevan cuatro cursos para familiarizarse y debatir los elementos centrales de la propuesta teórico-política, epistémica y metodológica del programa. Dado que en diversos apartados del libro profundizamos en estos aspectos, aquí solo haremos una muy breve descripción de estos cursos.

Epistemologías de la interculturalidad. Reconociendo que no existe una sola epistemología se abordan diferentes concepciones del conocimiento científico, desde la interdisciplinariedad y los saberes comunitarios. Cada estudiante desarrolla un posicionamiento epistemológico propio y fortalece su capacidad de análisis epistémico, al integrarlo de manera coherente a su quehacer profesional y a su proceso de posgrado.

Sustentabilidad y Buen Vivir. Se profundiza el conocimiento y la discusión de las distintas concepciones en torno a estos dos conceptos, analizando lo que les aporta el enfoque intercultural y posicionando, en el debate teórico-político, las propuestas sudamericanas y mexicanas asociadas al buen vivir: el *sumak kawsay*, la comunalidad, el *yeknemilis* y otras. De esta manera se complejizan las miradas en torno a la relación entre los seres humanos y el resto de la naturaleza, así como en torno a los retos que implica la actual degradación socioambiental.

Estrategias de práctica educativa. El curso fortalece el conocimiento de diversas estrategias de práctica educativa *otras*, relevantes en regiones de Abya Yala, México, y sures globales, ahondando en sus raíces epistemológicas, teóricas, contextualizadas en escenarios locales, regionales o nacionales específicos. El estudiantado desarrolla actitudes de escucha, de apertura, de auto-reflexividad, con disposición a la crítica, a la autonomía y a la construcción colectiva y creativa de conocimiento con sus pares.

Investigación Acción Participativa. Aborda aspectos epistemológicos y metodológicos asociados con las implicaciones del conocimiento, la formación y la investigación en términos de la distribución y construcción de poder social. Lxs estudiantes se familiarizan con los enfoques de la IAP y construyen capacidades

para animar procesos participativos de generación de conocimiento desde y para la acción.

c) Cursos optativos

Este espacio curricular busca responder, de manera flexible, a las necesidades formativas de cada estudiante y de cada proceso de investigación colaborativa. Los cursos optativos pueden ser los que la propia MEIS ofrece o bien cursos de la Universidad Veracruzana u otras Instituciones de Educación Superior (IES). La oferta MEIS de cursos optativos incluye, por un lado, algunos cursos ‘prediseñados’ y, por otro (y cada vez más), cursos que se diseñan en función de los requerimientos de cada generación. Y, como vimos, ya hay experiencias de co-diseño de estos cursos entre profesorxs y estudiantes.

Los cursos optativos durante el periodo 2015-2019 incluyeron “Estrategias de vinculación social”, “Sistematización de prácticas educativas”, “Territorio e interculturalidad”, “Educación y Autonomía” y “Negociación de conflictos”. Posteriormente se añadieron “Arte y transformación social”, “Recursos educativos”, “Feminismos del Sur Global”, “Memoria, identidad y territorio” y “*Acompañamientos. Aprendizajes colectivos con niñeces y juventudes*”.

d) Actividades académicas complementarias (AAC)

Como parte del proceso de flexibilización curricular, en 2019 se hizo una modificación al Plan de Estudios para incluir estas actividades, que contribuyen directamente al proceso de profesionalización de cada estudiante. Pueden ser de diversa índole: ponencias en un evento académico, comunitario o de organizaciones de la sociedad civil; cursos o talleres impartidos por instancias académicas o de la sociedad civil, con una duración de al menos 20 horas; organización de eventos con participación de actores sociales y académicxs implicadxs en iniciativas interculturales y/o de transformación socioambiental; publicaciones en medios escritos, digitales, materiales radiofónicos u otros; y, finalmente, estancias en organizaciones o instituciones académicas de México u otro país.

El propósito de integrar estas actividades como parte del currículum es dar valor a las iniciativas que lxs estudiantes emprenden y/o que

pueden desarrollar vinculadas estrechamente a sus procesos y que requieren de tiempo, dedicación, colaboración (incluso entre estudiantes y profesores) y que no pertenecen necesariamente al circuito de los cursos académicos ni a los formatos institucionales. Esto enriquece las experiencias educativas de los estudiantes, y abre un espacio curricular a los aprendizajes no forzosamente escolarizados.

Todas estas experiencias educativas, como hemos visto, tienen fundamentos epistemológicos y teóricos, mismos que ya hemos expresado en los diferentes apartados; como siempre, el mayor reto es llevarlos a la práctica lo más congruentemente posible; por ello analizamos periódicamente nuestras bases pedagógicas, nos preguntamos sobre la praxis que nos caracteriza y buscamos fortalecer aquellos puntos donde las tensiones institución-transformación nos interpelan más fuertemente. Vamos a lo largo de las experiencias educativas enriqueciendo esta praxis y mirando sus resultados con autocrítica y alegría. En el siguiente apartado hablaremos de la praxis pedagógica de la MEIS.

Compartimos, para terminar, algunos ejemplos de trabajos elaborados por grupos de estudiantes en el marco de sus experiencias educativas.

Trabajos en grupos en torno a la Sustentabilidad y el Buen Vivir

En 2020, en el curso “Sustentabilidad y Buen Vivir”, los estudiantes se organizaron en equipos para avanzar en las reflexiones en torno a los conceptos principales y sus implicaciones para las prácticas profesionales que desarrollan. En plena contingencia epidemiológica, floreció la creatividad en el uso de las herramientas de trabajo colectivo a distancia, permitiendo profundizar los debates y comunicarlos.

Mediante códigos QR se puede acceder a tres botones de muestra:

Video: Fue elaborado por uno de los equipos, para dar a conocer y comentar una serie de entrevistas a personas de distintos contextos y edades, en las que se indagó sobre lo que entienden por vivir bien o por un ‘buen vivir’.



Mini-periódico: Otro equipo produjo un material de difusión retomando elementos de varias fuentes bibliográficas, un video de una entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui y reflexiones sobre vivencias propias, para abordar los temas del post-desarrollo y el decrecimiento, como herramientas para aproximarse a retos actuales como los que hoy nos plantea la pandemia COVID-19.



Podcast, elaborado por el *Colectivo Maicito*, en el que da a conocer reflexiones surgidas a raíz de la discusión colectiva en torno al texto de Enrique Leff (2010) «Imaginarlos Sociales y Sustentabilidad» (en *Cultura y Representaciones sociales*, Vol. 9.). En particular, lxs estudiantes abordan lo que la perspectiva teórica y epistemológica de Leff les revela respecto a las prácticas educativas que son materia de sus procesos de investigación-acción.



Video “Voces, andares, imágenes y reflexiones de los encuentros en el aula”

El curso optativo “Feminismos del Sur Global” recupera las luchas, disidencias y resistencias que colectivas de mujeres han dado a lo largo y ancho del Sur Global en todas las escalas del cuerpo-territorio. Analiza el contexto histórico de su emergencia, las premisas teóricas de los diferentes enfoques que desarrollan, las implicaciones políticas y metodológicas de su activismo y las propuestas éticas de su accionar.

Esta reflexión sobre los procesos de ruptura y creación organizados en torno a rebeldías varias cimbró profundamente a cada una de las personas que convergimos en este curso. Retomando la premisa de los feminismos negros e interseccionales, sobre el contextualismo radical, hicimos una lectura sobre las vicisitudes que otras compañeras han enfrentado para erosionar la *cosa escandalosa* encarnada en sus propios cuerpos-territorios, de manera que eso nos permitió confrontar nuestros propios procesos de ruptura y creación.

El video es resultado de ese ejercicio de introspección. Se organizó a partir de tres intenciones:

1. Mirar nuestro tránsito interpelado por las reflexiones de los Feminismos del Sur Global.
2. Detenernos en las nuevas preguntas y deseos que nos habitaron a partir de cursar la optativa.
3. Compartir los compromisos tejidos con nuestra propia persona y con otras y otros seres a partir de las resonancias colectivas dadas en la optativa.

Así, Analí, Claunnia, Emilia, Laura, Paty, Dulce, Sara, María Dolores y Verónica, “pájaras de una misma parvada”, en un esfuerzo por proponer otras narrativas no textuales, mostramos de qué manera en nuestra vida cotidiana sanamos las heridas que el sistema de muerte inflige y labramos con creatividad renovados horizontes de deseo.



13 La praxis pedagógica como co-responsabilidad

En un contexto de fragilidad de la vida humana y no humana, la praxis pedagógica de la MEIS parte de preguntarnos qué conocimientos y estrategias, qué prácticas colectivas (escolares o no) necesitamos movilizar para formar y formarnos de manera que hagamos un frente común a los tiempos que corren, por tanto qué pedagogías son posibles y necesarias para tal misión. La crisis permeó también los sistemas educativos haciendo más evidentes sus carencias y la incapacidad para atender las desigualdades de acceso y pertinencia, sobre todo en nuestros países de Abya Yala.

Durante la pandemia en los procesos escolares se generalizó algo que ya venía esbozándose: la digitalización de contenidos mediante la virtualidad en 3D y los MOOC (cursos online masivos y abiertos), con todo el contenido que lxs educadores hemos dejado en sus plataformas. Los sistemas educativos pudieron cumplir con sus indicadores y, sin que pudiéramos controlarlo, las grandes corporaciones se beneficiaron de datos, contenidos e información sobre las necesidades y preocupaciones de lxs “usuarios de la educación”.

Sorpresivamente, más allá del entusiasmo por la virtualización de la educación, la Unesco (2022) consideró en su informe “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación” elementos que en teoría orientarán las políticas educativas globales en los próximos años poniendo al centro tanto los parámetros de una vida más justa, como la de la modernización tecnológica con indicadores que siguen abriendo las brechas de desigualdad.

Sin embargo, algunos de estos principios retoman, en cierto sentido, planteamientos que ya se habían señalado antes como importantes y que se presentan como urgentes en esta era de crisis socio-ambiental:

- Adoptar pedagogías basadas en la solidaridad y la cooperación.

- Los planes de estudios deberían hacer hincapié en un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los alumnos a acceder a conocimientos, y producirlos, y que desarrolle al mismo tiempo su capacidad para criticarlos y aplicarlos.
- La enseñanza debería seguir profesionalizándose como una labor colaborativa en la que se reconozca la función de los docentes como productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social.
- Las escuelas deberían ser lugares educativos protegidos, ya que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, y también deberían reimaginarse con miras a facilitar aún más la transformación del mundo hacia futuros más justos, equitativos y sostenibles.
- Deberíamos disfrutar y acrecentar las oportunidades educativas que surgen a lo largo de la vida y en diferentes entornos culturales y sociales.

En alguna medida, el informe se aleja del enfoque de competencias y del discurso del desarrollo como resultado de la educación; se refiere a los aprendizajes no escolares, y retoma de reojo y tardíamente lo que ha sido nuestro posicionamiento desde hace más de una década y que se inscriben entre enfoques críticos de la colonialidad de cuño latinoamericano (Baronnet, Merçon y Alatorre, 2018: 16), con base de educación popular y comunitaria.

Durante la pandemia, observamos cómo las tensiones de la no presencialidad y la virtualidad generaron también la emergencia de diversos procesos pedagógicos potentes para cuidar-nos, tales que nos han hecho ampliar y complejizar nuestro enfoque educativo para atender las prioridades y necesidades que lxs actorxs tienen en los contextos donde generan colectivamente conocimientos, diseñando junto con ellxs estrategias colectivas para defender su territorio, resistir, reivindicar sus derechos y emanciparse.

Experimentamos nuestra praxis pedagógica como un corpus y una práctica abiertas, incompletas, en constante tensión, que se manifiesta muchas veces como contradicción, dado que representa un esfuerzo institucionalizado para diferenciarse de la academia “bancaria” (Freire), diversificándose, horizontalizándose y situándose para cons-

truir pertinencia, equidad y autonomía entre quienes participamos de ella. Tal condición implica generar tantos espacios de reflexividad como sean necesarios porque nos ayudan a desentrañar las limitaciones y oportunidades que tenemos, para poder repensar-nos con otras rutas y herramientas que permitan re-orientar lo necesario y para seguir construyendo de manera comprometida con nuestros principios.

Posicionar con claridad nuestra praxis pedagógica como una alternativa a la academia instituida ha sido un reto complejo pues cada vez más la sociedad del conocimiento y sus discursos autoreferenciales “persiguen ridiculizar nuestra capacidad de educarnos a nosotros mismos para construir juntos, un mundo más habitable y más justo” (Garcés, 2017: 11). Pero no buscamos simplemente “definirnos”, sino que el sentido de la praxis también está en *el hacer* con quienes estamos, experimentamos y somos afectadxs en un momento histórico determinado. Pretendemos discutir, profundizar y enriquecer los principios que identificamos como centrales tanto en el posgrado como en los espacios en los que nuestroxs estudiantes construyen conocimientos con sus colectivos, ello con la intención de que las reflexiones sean valiosas para orientar, a partir del diálogo, la crítica y la construcción colectiva, un rehacer y fortalecer nuestros procesos y aprendizajes.

La especificidad de nuestra praxis pedagógica

Ubicamos nuestra praxis pedagógica en los procesos de investigación colaborativa. Desde ahí buscamos generar conocimientos y acciones a partir de los vínculos y diálogos entre realidades específicas en un espacio académico universitario sujeto a los esquemas y las dinámicas escolarizadas, escolarizantes y burocráticas. Reconocemos las dificultades para modificarlas y, a pesar de ellas, optamos por colocar en los espacios universitarios nuestras ideas y las necesidades sociales que no se visibilizan, así como las formas de aproximación a ellas que tampoco se consideran valiosas.

Por ello, sin negar las reflexiones y posibilidades que las pedagogías y educaciones occidentalizadas nos han mostrado, deconstruimos y desplazamos su centralidad, para contrastarlas con aquellas que

han sido marginadas, invisibilizadas y/o que surgen en las márgenes o fronteras de las realidades existentes, en las que las desigualdades y las necesidades no cubiertas ni atendidas se dejan sentir también en luchas creativas y procesos de aprendizaje colectivo que devienen en pedagogías nutricias para todos los campos de la educación. Por ello nos abocamos principalmente a las pedagogías desde las epistemes del Sur del mundo y sobre todo a las pedagogías críticas de Abya Yala.

Una pedagogía crítica desde el Sur es una pedagogía no complaciente (Suárez, 2016) que reconoce el papel de la educación en la colonialidad del saber, del hacer y del poder; una pedagogía plural que resulta del diálogo intercultural con una diversidad de actorxs; es una praxis situada que se piensa y practica en territorios específicos, que viven con una enorme riqueza biocultural, pero generalmente despojados y con riesgos socioambientales. En estos contextos las pedagogías del Sur son aquellas que promueven procesos de generación colectiva de conocimientos, que favorecen la emancipación de lxs sujetos contrarrestando, deconstruyendo el conjunto de pedagogías hegemónicas cuyo impacto más cruel ha sido en las poblaciones originarias de Abya Yala.

La lucha es contra las injusticias epistémicas, incluyendo las cognitivas, las prácticas donde no se reconocen como conocimientos los saberes, lenguas y usos del territorio. Rita Segato les llama *pedagogías de la crueldad* dado que son todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas (Segato, 2019). Ante ellas, han emergido diversas contrapedagogías de la crueldad, que no son otra cosa que resistencias, autonomías de pueblos originarios, campesinos y afrodescendientes, que evidencian y se manifiestan contra el despojo,

en la medida que se orientan a, y se fundamentan en, la defensa del territorio y toda forma de vida que habita sobre el territorio, participan en la producción de saberes y prácticas pedagógicas de corte democrático y emancipatorio sobre los cuales es posible construir (Carr *et al.*, 2018: 70).

Así, podemos identificar la dimensión pedagógica de diversos movimientos sociales en México como el zapatismo, la defensa de los bosques de Cherán, la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske, el MST en Brasil, las escuelas agroecológicas del Movimiento Campesino

de Santiago del Estero (MOCASE) en Argentina, la educación propia del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia y un sinfín de experiencias diversas, algunas muy localizadas y con distintos niveles de organización, que son documentadas en audiovisuales como *La educación en movimiento* (2018)³¹ y *Luz del Alba* (2021) entre otros.

Son experiencias que, estableciéndose en espacios no instituidos, nos permiten reflexionar sobre éstos, nos inspiran y nos llevan a construir desde abajo pedagogías otras, diseñar estrategias que agranden las fisuras de lo instituido: en los programas educativos universitarios, en sus prácticas y en sus formas de relacionamiento con otras instituciones y entre las personas que los conforman; y que sirvan para enriquecer lo no instituido, así como el enlace con los procesos de generación colectiva de conocimiento en los que tanto estudiantes como profesorxs participamos dentro y fuera de la universidad.

De este modo, nuestra pedagogía es militante y socialmente comprometida con los procesos de resistencia, reivindicación y emancipación de los pueblos de Abya Yala, por lo que contribuimos a que se escuche con más claridad la voz de éstos a través de los materiales que estudiamos. Nos aseguramos de que no sólo sean voces académicas, blancas, masculinas y heteronormadas; buscamos aquellas voces desvalorizadas, negadas e invisibilizadas por el currículum de la educación colonial. Por ello hay una revisión continua de los locus de enunciación de lxs actorxs y autorxs con quienes interactuamos.

El reto es complejo porque se trata de espacios compartidos con grupos humanos de culturas diferentes, con lenguas y saberes distintos, cuyas realidades están influidas visiblemente por un largo y violento proceso de colonización que han experimentado de forma continua tanto física como simbólicamente. Por ello, tanto en los espacios universitarios como en los procesos pedagógicos territorializados, se requiere una buena dosis de vigilancia epistémica y estrategias para revertir la reproducción de desigualdades y jerarquías, y cultivar co-responsabilidad entre lxs involucradxs.

La praxis pedagógica que deseamos e intentamos construir es entonces una búsqueda colectiva permanente, una continua multiplicación y fortalecimiento de espacios de encuentro donde podamos apren-

31 Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=FNsli3lzhg>.

der todxs de todxs, tanto de las comunidades de práctica (Wenger, 2001)³² de las que cada unx forma parte, como de la autoeducación como recurso transgresor, por ello nos quedan pequeñas las identidades de profesor/a o de estudiante.

Como nos recuerda bell hooks, en *Enseñar a transgredir*, las aulas son espacios de combate: “La interacción en el aula, el diálogo crítico y abierto, que a veces es conversación y otras choque, que siempre es reconocimiento de la dignidad del otro, de los otros, en cuanto que inteligencia viva” (hooks, 2021: 7) sostienen su pedagogía y la nuestra. Como la pedagogía transgresora de esta autora, nuestro enfoque es una lectura actual de Freire y de otras experiencias de

tradicón antijerárquica que defiende que los estudiantes no necesitan que les digan qué pensar; que la gente común no necesita que le digan qué pensar. Lo que unos y otros necesitan, lo que todas necesitamos, son espacios compartidos que activen, acompañen y sostengan la lectura, la escritura, la observación, la investigación (hooks, 2021: 7).

En este sentido, nuestra pedagogía es una invitación a co-construir, a co-responsabilizarnos tanto del proceso formativo propio, a la vez que del proceso colectivo (entre estudiantes, de estudiantes con profesorxs y con los colectivos con que se vinculan). El profesorado está comprometido éticamente con la reflexión y comprensión de las tensiones y contradicciones que generamos personal y colectivamente, también con los espacios de reflexión para abrimos a reconocer nuestras limitaciones y a generar procesos de horizontalidad para los aprendizajes con la lógica de un enfoque de comunidad de práctica.

Durante nuestro recorrido y experiencias en diversos programas educativos universitarios (algunos interculturales), y en diversos colectivos de la sociedad civil (cooperativas, redes de economía solidaria, movimientos por la defensa de territorios, colectivos feministas y de *ar-tivismo*), vamos ganando experiencia, herramientas y estrategias signifi-

32 Para Wenger (2001: 23-24), la comunidad de práctica es un marco de referencia conceptual amplio; puede entenderse como parte de una teoría social del aprendizaje que integra diversos componentes: aprendizaje al centro y los conceptos de comunidad (aprendizaje como afiliación), identidad (aprendizaje como devenir), significado (aprendizaje como experiencia) y práctica (aprendizaje como hacer). Desde este punto de vista, todos pertenecemos a comunidades de práctica, que cambian a lo largo de nuestra vida. Son parte integral de nuestra vida diaria.

ficativas para enriquecer nuestros procesos personales y colectivos, por lo que no dejamos de aprender, ni ofrecemos certezas, soluciones o modelos replicables.

A continuación, desarrollamos algunos de los principios básicos que problematizamos continuamente para ir redefiniendo y actualizando nuestros roles y nuestras prácticas educativas.

La horizontalidad: ¿qué implica y cómo la gestionamos?

La construcción de horizontalidad implica reflexionar sobre las relaciones de poder en estos ámbitos, en las maneras cotidianas en que el colonialismo, el capitalismo, el racismo, el adultocentrismo y las prácticas patriarcales atraviesan las lógicas universitarias, buscando evitar reproducirlas; la búsqueda es a partir de otras pedagogías, es una apuesta por llevar a la práctica sus inspiraciones en clave MEIS, conformarnos como un espacio de resistencia educativa y profesional, personal y política, no idealizada sino construida a partir de quienes somos y con lo que tenemos.

En las “metodologías horizontales”, se clarifica esa otra vía de construcción de conocimiento, que surge de la intersección entre sujetos y resulta de la intersección de saberes, implicando diálogos (Pérez Daniel, 2012: 11). La horizontalidad como camino de aprendizaje colectivo desemboca en unas prácticas que reflejan tanto la búsqueda del logro en empresas comunes como las relaciones sociales que las acompañan (Rufer, 2012). Por lo tanto, estas prácticas son fruto de una comunidad creada. Con el tiempo, mediante la intención continua de lograr la horizontalidad como una meta compartida, se configura una comunidad de práctica.

Pero construir horizontalidad pasa también por reconocer los múltiples sistemas de desautorización que invalidan saberes, experiencias, lenguas, prácticas y personas, y que son propios de las lógicas jerárquicas de organización del mundo patriarcal, racista y adultocéntrico, así como por diseñar las estrategias para desmontarlas de manera comprometida y sistemática.

La igualdad es fundamental y está ausente, es actual e intempestiva. Remitida siempre a la iniciativa de los individuos y los grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales y colectivas de su verificación (Rancière, 2007: 13)

Si reconocemos que la relación docente-estudiante dentro de una institución educativa implica una relación de poder, “toda distancia existente entre ellos, es parte del saber que se produce. Por tanto, no se naturaliza ni se obvia, sino que se visibiliza y analiza” (Pérez Daniel, 2012: 12). Así, lo esencial es estar atentos para evitar o amortiguar, en la medida de lo posible, las desigualdades entre quienes tienen más experiencia o conocimiento en determinado ámbito y quienes tienen menos; entre quien puede dar una calificación y quienes la reciben; entre quien establece las reglas y quienes las siguen.

Buscamos distribuir poder configurando espacios que favorezcan múltiples y diversas formas de participación en distintos momentos y sobre aspectos significativos para el grupo; entre las estrategias concretas que hemos instrumentado está la creación de Comisiones Mixtas en las que profesores y estudiantes analizan, dialogan y proponen formas para resolver conflictos, como un espacio extra a los órganos institucionales; la discusión de los programas de los cursos con el estudiantado, abriendo la posibilidad de que los estudiantes propongan contenidos, actores y actividades académicas a realizar; se da un espacio y un periodo para hacerlo al inicio de los cursos, pero se mantiene abierta la posibilidad de incorporar cambios durante el periodo escolar. Asimismo, las sesiones de las experiencias educativas son espacios para participación y/o colaboración con colectivos con los que estamos vinculados; así no se limita el diálogo social a las prácticas de campo, sino que se abren espacios académicos para ello.

El estudiantado está generando propuestas para definir qué cursos optativos se llevarán, en función de sus intereses y de las necesidades de sus procesos colaborativos; y ha habido casos en los que estudiantes con rica experiencia en algunos temas impartieron, junto con una docente, un curso sobre dicha temática. Esto abre flujos multidireccionales de aprendizajes, donde cualquiera puede enseñar y cualquiera puede aprender, es decir, la comunidad puede beneficiarse de los saberes de cualquiera de sus miembros. Así los conocimientos ge-

nerados en los procesos colectivos en el ámbito del posgrado circulan independientemente de nuestro rol instituido como profesorxs o como estudiantes.

También desde la construcción de otras estrategias pedagógicas y de horizontalidad, asumimos trabajar para construir confianza y respeto sobre todo para quienes han aprendido a través de experiencias de vida y no necesariamente a través de la educación formal. Considerar a nuestrxs estudiantes como sujetxs portadorxs de conocimientos, que asumen y desempeñan otros roles sociales más allá de ser estudiantes, implica diversificar las fuentes del aprendizaje colectivo y construir procesos de interaprendizaje. Nos dice María Bertely que “una educación intercultural desde dentro [...] se define como resultado de una experiencia de interaprendizaje construida a partir de la explicitación de trayectorias y vivencias personales y colectivas. Esta explicitación se da entre personas sometidas a relaciones de dominación y subordinación, en un ejercicio de introspección e implicación subjetiva donde las emociones, sedimentadas social e históricamente, convierten el diálogo entre indígenas en un recurso para la comprensión vivencial del conflicto intercultural” (Bertely, 2011: 17).

En cada generación de la MEIS ha habido estudiantes de pueblos originarios, lo cual representa una enorme responsabilidad; en general, son las o los primeros de su familia o comunidad en acceder a la educación superior; se han formado en escuelas castellanizadoras donde se les negó el uso de su lengua, su cosmovisión y su epistemología para aprender; las mujeres por lo común han experimentado la desigualdad e incluso la violencia en los entornos familiar, escolar y comunitario. Se trata, en cierto sentido, de sobrevivientes de un sistema educativo que *les educó* por vías llenas de discriminación, racismo e injusticia epistémica. Trabajar con ellxs es una práctica cargada de retos y a la vez de admiración, sensibilidades, emociones y en las que sus experiencias individuales y colectivas merecen ser puestas sobre la mesa para evitar tanto la reproducción de las violencias como los paternalismos y/o condescendencias. Aquí la perspectiva de derechos es un componente fundamental para, por un lado, garantizar los mecanismos administrativo-pedagógicos para el ejercicio pleno de los mismos y, por otro, evidenciar y denunciar los límites institucionales para lograrlo.

El principio es que todxs y cada unx somos sujetxs con saberes y experiencias que podemos aportar de manera significativa, porque ninguna experiencia es igual, por lo tanto quienes proponemos el camino y coordinamos las sesiones aprendemos también a posibilitar la participación informada y oportuna en aspectos decisivos, lo que implica disponer de medios y estrategias de comunicación asertiva y permanente.

La horizontalidad también implica desescolarizar los procesos de aprendizaje, priorizar espacios *inter* entre la universidad y las comunidades, entre lenguas, entre actorxs.

La palabra escolarizada pierde su fuerza, su capacidad de decir alguna cosa, como la pierde también el mundo escolarizado y la vida escolarizada. Por eso de lo que se trata es de inventar formas de desdisciplinar las disciplinas, de desescolarizar las palabras, los textos, las formas de leer y escribir, las formas de conversar, para que puedan recuperar su capacidad de encarnación, su viaje azaroso, su potencia de vida (Larrosa, 2012:24).

La atención a cada grupo de estudiantes deja de ser un plan de enseñanza, para asumirse como una oportunidad de aprendizaje también para el profesorado; constituye la posibilidad de una experiencia en la que nos implicamos en procesos de auto y co-aprendizaje. Desaprendemos y nos re-situamos en el aprender compartido, favoreciendo la escucha de cada participante y de acuerdo a sus intereses y habilidades. Finalmente se trata de abrir el espacio para potenciar que lxs estudiantes asuman su responsabilidad en los procesos de interaprendizaje y gestionen el ejercicio de derechos y poder que tienen desde su diferencia y diversidad.

Marina Garcés en su libro “Nueva ilustración radical” debate sobre nuestra incapacidad de transformar la realidad que vivimos; su planteamiento se basa en la crítica al predominio de la racionalidad científica y a la polarización racionalidad-emocionalidad (ilustración y romanticismo); este planteamiento la lleva a una crítica a la formación universitaria que, en su afán racional e “ilustrador”, deja fuera esta necesaria combinación entre razón y emoción. A partir de ello, propone reflexionar sobre el momento histórico actual como un momento radicalmente “anti-ilustrado”; es decir: a pesar de haber más conocimiento que

nunca, podemos ser más ingenuos o menos críticos. Hoy tenemos, aparentemente, pocas restricciones de acceso al conocimiento, pero, a la vez, hay demasiados mecanismos que neutralizan la crítica necesaria para filtrar y acceder a ese conocimiento (Garcés, 2017: 49). Hay mucho acceso al conocimiento sobre la realidad pero, paradójicamente, pocas estrategias para transformarla. Es lo que ella llama analfabetismo ilustrado. Ante esto propone lo que llama ilustración radical, es decir, la crítica o lucha contra la ingenuidad o credulidad confiando en la capacidad de los seres humanos para emanciparnos.

En este sentido la construcción de horizontalidad implica un ejercicio crítico continuo, que se promueve a partir de la revisión de los procesos, la diversidad de interacciones con actores y territorios diversos, la pluralización de los medios y lenguajes y tiempos para la comunicación, el aprender situado que siempre requiere condiciones específicas para su generación.

El lugar del estudiantado en el intercambio de saberes

La educación no es asunto de personas sabias, sino emancipadas; “no consiste en la transmisión de un saber desigualmente repartido sino en la producción y la verificación de una potencia igualmente compartida y con la fraternidad, que es un determinado tipo de relación, una manera de estar juntos” (Larrosa, 2012: 52). En los procesos educativos que impulsamos, explicitar los locus de enunciación individuales –es decir los marcos históricos, culturales, políticos y experienciales desde donde se piensa, se siente y se actúa– nos posibilita tejer un locus colectivo que revisamos constantemente, pero que logra momentos de estabilidad con los que nos identificamos y generamos pertenencia. Así, en los procesos de producción colectiva de conocimientos, el estudiantado abre su discurso y su práctica explicando desde qué posicionamiento se aproxima a los procesos sociales que representan la otredad cultural con la que se relaciona y trabaja.

Se trata –dice Bertely– de explicitar “los diversos horizontes de inteligibilidad, perspectivas y posiciones a partir de las cuales se produce

[conocimiento]” (Bertely, 2003). En los procesos formativos entre profesorado y estudiantado, el locus de enunciación nos permite darnos cuenta de dónde venimos y cuáles son esos marcos de interpretación con los que vamos co-creando el espacio de encuentro y el conocimiento con nuestros colectivos; nos permite saber quiénes somos, individual y colectivamente; de esa manera construimos estrategias que posibilitan los interaprendizajes (Bertely, 2011), los intercambios e interacciones.

Como señala Ouviaña (2016: 131) “se trata de que como miembros de la comunidad de práctica se conozcan en profundidad y generen confianza para ir creando sus propias normas y reglas de convivencia social, así como sus propias dinámicas de enseñanza y aprendizaje, de reconstrucción de su historia como pueblos rebeldes y de coproducción y socialización de saberes, así como asumir su poder para saber, para hacer y para ser”.

Lxs estudiantes son expertxs de su propia experiencia; generalmente están abiertxs a transitar una vía que el colectivo de profesorxs les propone, pero sus saberes (cualesquiera que éstos sean) son el material indispensable para la reflexión y el diálogo, así como para el intercambio y la construcción de redes, alianzas y solidaridades. A la par que trabajan con sus colectivos, generan un proceso con el colectivo de estudiantes y profesores; lxs profesorxs somos una guía que propone, pero las decisiones de aprendizaje, rutas metodológicas y formas de vinculación las toman ellxs, entre ellxs y muchas veces con sus colectivos.

En estas interacciones áulicas y extra áulicas, se aprende a reconocer los saberes de quienes ahí participan, a escucharlos, a entender el ámbito en el que se generan; se reconoce autoridad a sus portadores y se aprende a co-construir con ellxs para aportar a una meta común. También se desaprende a jerarquizar tipos de saberes, a apropiarse de ellos, sin distinción de las fuentes, sean autorxs o actorxs sociales. Apostamos por trabajar con saberes vivos, los que Natalia Calderón define como:

aquéllos que no son cuantificables como objetos o datos y se resisten a la lógica acumulativa capitalista al estar en continuo cambio. A los saberes vivos hay que nutrirlos, cultivarlos y cuidarlos. Podemos decir que los

saberes vivos son relaciones ecosistémicas y ontológicas que se establecen entre los cuerpos y los territorios y, por tanto, tienen impresas fuertes implicaciones políticas y éticas que se dejan ver a flor de piel (2022: 29).

El tiempo y la experiencia que tenemos aportando, compartiendo y reflexionando, es decir construyendo nuestra perspectiva pedagógica, nos permiten ofrecer cierto repertorio de enfoques epistémicos y metodologías para abordar las posibilidades y la reflexión de la acción colectiva. Sin embargo, nos posicionamos desde la perspectiva del *maestro ignorante* de Rancière (2007) en el sentido de profesoras-aprendices que escuchamos y aportamos a los saberes de todxs para repensar y juntxs re-transitar, de otras maneras, los caminos andados. Así, reformulamos continuamente el espacio pedagógico para que los saberes circulen y sean insumos para todxs, se pongan en juego, se valoren y re-valoren, se reflexionen y se enriquezcan desde la experiencia colectiva y la claridad de la meta pedagógica y política con la que estamos comprometidxs.

Lxs estudiantes de la MEIS pertenecientes a pueblos originarios han favorecido y aportado al desarrollo de perspectivas interculturales e interlingües, para abordar los contenidos y el análisis de procesos educativos y socioambientales; han enriquecido de manera significativa las reflexiones; han cuestionado los privilegios y prejuicios propios del colonialismo y el racismo estructural prevaecientes en los procesos escolares y en las relaciones interpersonales. En este sentido les debemos un sinfín de saberes y reflexiones que han permitido desarrollar abordajes bioculturales, multilingües, antirracistas y descoloniales. La juntanza, la minga, el tequio, la mano vuelta, los rituales, la asamblea, así como el ejercicio de los derechos colectivos, se han incorporado a nuestras prácticas pedagógicas enriqueciéndolas y descolonizándolas.

Sin embargo, debemos reconocer que no hemos logrado generar las condiciones administrativas, ni escolares, ni pedagógicas suficientes, ni a la altura de estxs estudiantes, para la horizontalidad que merecemos. Nuestra praxis pedagógica está llena de retos cotidianos y estructurales, para poder contar con tutorxs adecuadx, tiempos suficientes, medios y materiales para el aprendizaje cultural y lingüística-

mente pertinente de estxs estudiantes, lo cual nos pone frente a retos bastante complejos, que abordaremos en la quinta sección del libro.

El papel del desacuerdo, la gestión del conflicto y el cuidado de la afectividad

Las nociones de interculturalidad y sustentabilidad, y en general las que hemos integrado en la expresión “buenos vivires”, son herramientas para imaginar lo posible, otras formas de experimentar la vida, de educarnos, relacionarnos, comunicarnos y generar entendimiento y afectividad. Desde estos enfoques, como ya hemos mencionado antes, el desacuerdo y el conflicto son aspectos ineludibles e incluso son, en sí mismos, la materia de trabajo. La crítica constructiva abre oportunidades para reflexionar, actuar y conformarnos como sujeto colectivo.

La institucionalidad educativa sofisticada las injusticias y desigualdades, las plantea como déficits, falta de calidad, de competitividad o de esfuerzo. La vida cotidiana en la universidad abreva de lo aprendido durante los años de escolarización en el sistema educativo; hay una normalidad aceptada y, aunque la flexibilizamos y fisuramos, no siempre podemos o estamos preparadxs para dar respuesta a demandas estudiantiles que van más allá del intersticio que nos hemos hecho. Este operar en las fronteras hace que el conflicto forme parte de nuestra pedagogía: conflicto entre valores, normas, ideas, formas y personas.

En este sentido, los conflictos no son hechos excepcionales y no necesariamente son asuntos a resolver en primera instancia. Comprenderlos enriquece las perspectivas para expresar lo que sentimos y pensamos; escuchar a otrxs, aunque no estemos de acuerdo, y escucharnos a nosotrxs en tales situaciones permite visibilizar constantes en los desacuerdos, principios no explícitos o no transparentados, incluso inconscientes, cuya identificación facilita la visibilización de injusticias e inequidades estructurales que se reproducen en el posgrado. Los abusos de palabra y del tiempo de los demás, y la intolerancia hacia formas de participación menos protagónicas o explícitas, y hacia otros ritmos de trabajo o condiciones de estudio, ponen en la mesa las

diversas microviolencias por las que se cuelan entre nosotros los sistemas de dominación aunque nos propongamos caminos alternos.

En nuestros espacios educativos no tenemos todo resuelto; vamos generando, con co-responsabilidad, estrategias, dinámicas, espacios para decir, expresar, manifestar, hablar sobre nuestras inconformidades de forma constructiva, propositiva, tan dialógica como sea posible; intentamos cultivar el cuidado del/la otrx, de la amistad, la paciencia, el respeto, que permiten el autoreconocimiento del error, la identificación de las diversidades, los posicionamientos irreconciliables (si los hubiera), pero también los recursos y estrategias para que esas diversidades no generen desigualdades, rupturas, agresiones o violencias.

Abrimos, en caso de conflicto, espacios democráticos, de confianza, para la escucha, el intercambio, la contención emocional, la paciencia, que puedan dar lugar a acuerdos, a re-encuentros, intercomprensiones, a tomar medidas para revertir el daño, a sanar emocionalmente aprendiendo de lo ocurrido, y a revisar posibles estrategias para prevenir futuros conflictos.



Figura 19. Reflexión colectiva.

El cuidado y la afectividad se tornaron aspectos prioritarios en nuestra pedagogía durante la pandemia; cuidarnos en un contexto de crisis se consideró un aprendizaje vital, de supervivencia. No concebimos una educación que no ponga la vida al centro; el ecofeminismo y

los feminismos del sur que constituyen enfoques plurales con un componente práctico han sido referentes importantes para relacionarnos y atender nuestras propias crisis durante la crisis. Anteriormente mencionamos la organización de lxs estudiantes en “nidos” de cinco integrantes, lo que les permitió contar con un sostén, que podía apoyar en algún momento, recordar información importante, estar atentos a necesidades materiales y emocionales, dar aviso cuando hubiera un imprevisto, etc.

Detengámonos para conocer con más detalle una experiencia que, en el momento más álgido y doloroso de la pandemia, ayudó a crear ambientes más amables, amorosos y de comunicación efectiva entre estudiantes, y entre estudiantes y profesorxs. Cabe mencionar que teníamos a un grupo numeroso y con personalidades contrastantes. La experiencia tuvo su origen en el Taller de Procesos y Metodologías Participativas del que hablamos anteriormente. Nos importaba poner en práctica estos métodos, emprendiendo una acción que aportara algo significativo a la comunidad MEIS. Apoyándonos en plataformas de trabajo colaborativo a distancia organizamos nuestras ideas y decidimos proponerle al grupo amplio MEIS hacer primero un sondeo (por medio de un formulario en línea), para conocer los sentires y propuestas de todxs y después un evento, que llamamos *apapachatorio*, para intercambiar, acompañarnos, sentipensar juntxs y trazar estrategias. La propuesta fue muy bien recibida.

El sondeo de sentires que hicimos contemplaba tres ejes: 1: Hacia una virtualidad más cálida y disfrutable; 2: Construir desde la diversidad convivencias crítico-amorosas; y 3: Abrazar las tensiones y conflictos. Formulamos, para cada eje, dos o tres preguntas. Hubo numerosas respuestas, que organizamos con la plataforma *miro.com*

Incluimos aquí fotografías de los paneles, a sabiendas de que el contenido de las papeletas resultará ilegible; es lo que procede, dado el carácter semi-confidencial de lo que abordamos.

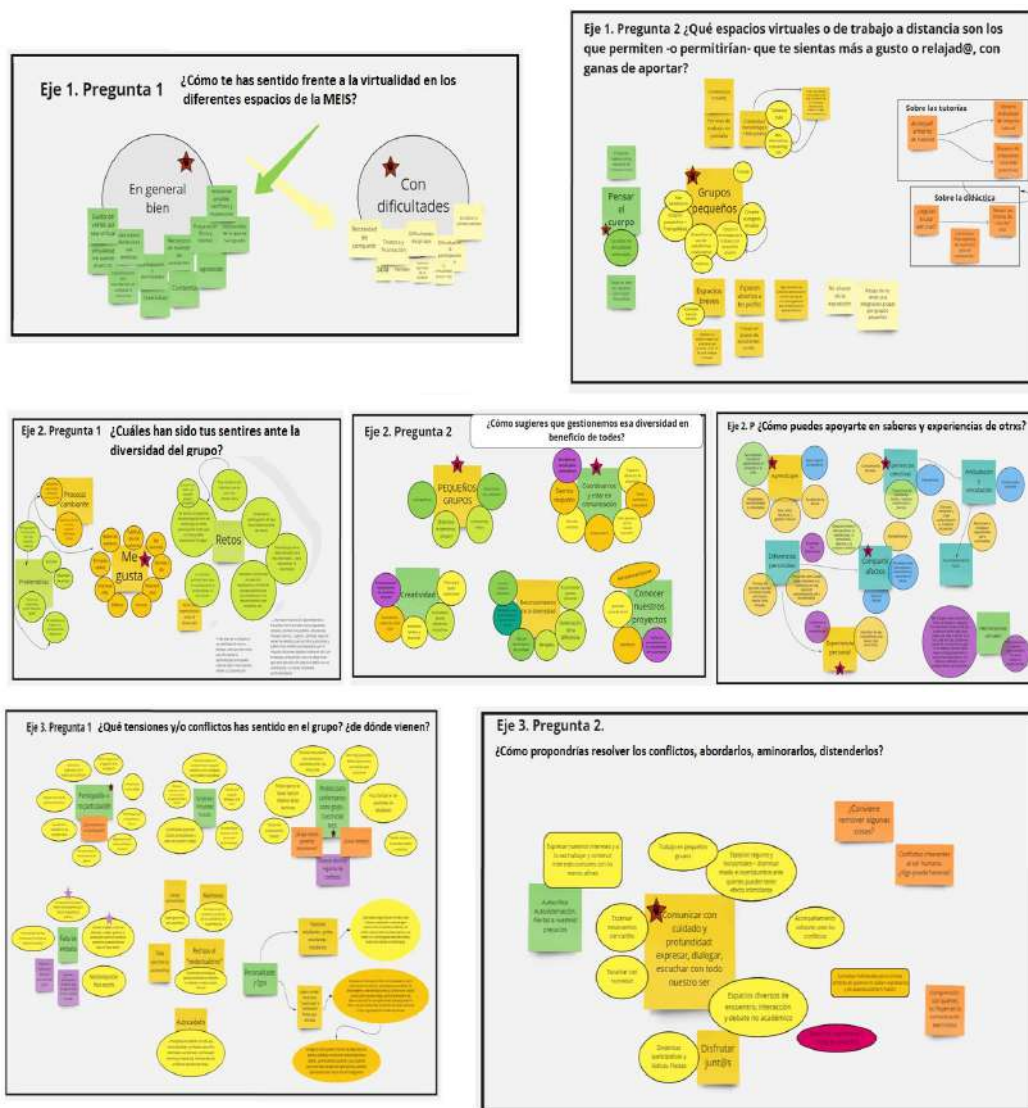


Figura 20. Tableros virtuales para compartir sentires y sentipensares en tiempos de pandemia.

El apapachatorio tuvo lugar en octubre de 2020 vía zoom, con la participación de 17 estudiantes y 5 profesorxs. Después de un momento de encuentro presentamos estos diagramas y nos repartimos en pequeños grupos para conversar sobre nuestras vivencias. Cada grupo definió con qué formato llevaría sus sentipensares y propuestas a la plenaria; hubo dos canciones: una sobre la confusión que ha generado la virtualidad y otra sobre la diversidad; mediante una presentación de hashtags se invitó al acompañamiento colectivo en diversos momentos reconociendo las posibilidades de nuestra diversidad colectiva, y un ejercicio de propuestas concretas y posibles para empezar. El evento cerró con un momento de agradecimiento a la diversidad. Nos ayudó a renovar ánimos, de cara a una contingencia que se avizoraba de larga duración.

Cada fin de semestre organizamos convivios o celebraciones que nos permiten compartir qué nos va pasando, cómo nos sentimos durante el proceso, cómo experimentamos las tensiones que se dieron tanto desde la perspectiva estudiantil como desde la del profesorado. Allí –a veces en tono de broma, a veces con lágrimas– se expresan frustraciones, dificultades, incomprensiones que colectivizamos para acompañarlas y darles un espacio en el proceso formativo.

En las culturas mesoamericanas la fiesta ha tenido un lugar importante, y actualmente sigue generando organización y participación entre las comunidades; también en la MEIS les damos centralidad a estos momentos de convivencia y comunicación, donde se expresan voces o asuntos no enunciados en los espacios académicos o asamblearios.

El profesorado MEIS y el acompañamiento a los procesos

Quienes conformamos la planta docente de la MEIS, como hemos visto antes, contamos con saberes de procedencias epistemológicas y praxis parecidas, a las que llegamos por rutas distintas y en distintos momentos de nuestra carrera académica, lo que se evidencia en los matices de nuestros posicionamientos. Estos se nutren de experiencias vitales variopintas; algunas comunes son la participación en organizaciones de

la sociedad civil, cercanía o militancia con movimientos sociales como el zapatismo y el feminismo; también hay quienes han laborado en la Universidad Veracruzana Intercultural y otras universidades “no convencionales”.

Como prácticas comunes, la mayoría de lxs profesores enfatizamos el acompañamiento que implica estar cerca, ofrecer herramientas, escuchar, dialogar, apoyar iniciativas, responder a petición de apoyo, orientar, compartir, vincular, etc. Cada unx de nosotrxs se apropia de las reflexiones y los principios de la MEIS a su manera, y aunque no siempre hemos tenido tiempos y espacios suficientes para compartir nuestras experiencias, en los espacios colegiados y en la resolución de conflictos por lo general los resultados han develado que somos un equipo con metas comunes, pues nos identificamos y nos sentimos parte de los procesos que acompañamos.

Las mediaciones que realizamos entre el acompañamiento y los procesos escolares nos llevan a buscar espacios para dialogar y tomar decisiones colectivas entre nosotrxs y con los estudiantes. Sin embargo, nuestros consensos y reflexiones colectivas requieren tiempos y espacios que no siempre tenemos todxs lxs profxs. Lo compensamos con la confianza como un elemento central en la toma de decisiones. Usamos mecanismos como el whatsapp (para informarnos y decidir rápidamente algunas cosas), tomamos diversas decisiones importantes en reuniones periódicas, y en otros momentos nos permitimos tiempos más largos en convivios y/o actividades especiales de reflexión colectiva en espacios no escolares.

Además del programa, lxs profesores interactuamos en agrupamientos flexibles para realizar otros proyectos universitarios o participar en organizaciones de la sociedad civil, o compartir momentos en los que incluimos a las familias. Estos otros agrupamientos han cobrado importancia en coyunturas de crisis, tensión y/o conflicto.

La diversidad del estudiantado siempre representa un reto pues plantea la necesidad de ofrecerles diversos acompañamientos, otros abordajes, fuentes de contenidos, posturas, oportunidades equitativas de participación y diversos formatos y lenguajes para mostrar lo realizado y lo aprendido. Las diversidades se gestionan de muchas maneras pero, para poder hacerlo mejor, requerimos en gran medida que la ins-

titución comprenda las necesidades que tenemos y la importancia de lograr resolverlas: están relacionadas con las diversidades lingüísticas y culturales, las disciplinares y los niveles de apropiación que lxs estudiantes pueden hacer del discurso y lenguaje político, académico e institucional del posgrado.

Un caso que tuvimos, y que nos muestra la factibilidad de establecer, en un mismo proceso MEIS, diálogos epistémicos y metodológicos entre dos realidades culturalmente distintas, fue la labor realizada por Yonatan, un colombiano perteneciente a la Corporación Mi Comuna, de la Comuna 2-Santa Cruz, en Medellín, Colombia, en vinculación con la asociación Bunko Papalote A.C., de Xalapa, Veracruz, a la que pertenece quien fungió como su directora en la maestría. Este diálogo fue factible porque las dos organizaciones de la sociedad civil comparten, en términos generales, tanto una apuesta política y epistémica como un enfoque pedagógico.

Esto dio pie a una colaboración de carácter binacional, en la que se produjeron intercambios e interfertilizaciones de distinta índole. El aprendizaje que buscaba Yonatan tenía que ver con la sistematización rigurosa de su experiencia con la “Corpo” –pues era una debilidad identificada por esa organización–. Por su parte, Bunko Papalote, en un contexto de violencias cada vez más evidentes en el tejido social veracruzano, quería comprender las dinámicas sociales de Medellín y la importancia de las organizaciones en el tránsito hacia sociedades menos beligerantes. El hecho de que este proceso se haya desarrollado en tiempos de pandemia, con un uso generalizado de las herramientas de comunicación electrónica, facilitó los contactos entre lxs integrantes de Mi Comuna y lxs de Bunko Papalote.

De esta manera surgió la iniciativa “Hacemos parte del Mismo Cuento”, en el marco de la cual se emprendieron actividades en varios lugares de Xalapa: las Lecturas Itinerantes (lectura de cuentos en diferentes lugares de la ciudad), la Carretilla Literaria (acción directa en un parque xalapeño para la defensa del territorio y toma de los espacios públicos), los Conversatorios virtuales entre niñas y niños de Medellín y Xalapa y los Diálogos interculturales entre la Corporación Mi Comuna y Bunko Papalote A.C.

Gradualmente fueron surgiendo sinergias con más de 10 organizaciones de la sociedad civil y se logró reflexionar sobre cómo las acciones con las niñas abonan a la defensa del territorio, de sus derechos y de la apropiación del espacio público. Por último, la vinculación desde la confianza permitió, incluso, la confluencia de varias de estas organizaciones para presentar proyectos colectivos financiados.



Figura 21. Ilustración con la que en el documento recepcional de Florencia Rothschild se representan relaciones entre elementos conceptuales clave del proceso MEIS de esta estudiante.



Figura 22. Ilustración - esquema incluido en el documento recepcional de Florencia Rothschild

14 Los resultados y productos del trabajo estudiantil

Hasta ahora, el producto principal que han entregado lxs estudiantes al finalizar sus estudios ha sido un documento. También hay videos, guías metodológicas y diversos otros resultados tangibles, pero el lugar del documento sigue siendo central, asunto que está permanentemente a debate: resulta cada vez más evidente la necesidad de una pluralidad de lenguajes, capaz de dar cuenta y permitir la expresión de diversas dimensiones de la experiencia y de los saberes, incluyendo a las que resulta difícil o imposible comunicar mediante un texto. Más adelante veremos algunos avances que al respecto ha habido en la MEIS.

Procuramos no llamar *tesis* a estos documentos finales, porque no se trata aquí de que el o la estudiante compruebe o defienda cierto postulado, ni que exponga un posicionamiento meramente personal, demostrando sus conocimientos. En este documento, el/ella da a conocer los nuevos sentidos que ha ido encontrando en lo que vive y hace, y comparte experiencias de aprendizaje colectivo y transformación socioambiental, para inspirar y alimentar a otrxs sujetxs, otras experiencias transformativas, dentro y fuera de la academia. La principal fuente de conocimiento es la propia experiencia.

Dada la gran diversidad de ámbitos de trabajo de los estudiantes y de sus estilos expresivos, resultaría forzado definir las características ideales de estos documentos (*documentos recepcionales -DR-* en el léxico de la Universidad Veracruzana). Pero algunos puntos de referencia pueden resultar útiles; enlistamos por ello algunas características típicas de un DR “ideal”:

- Tiene ilación, es decir un eje que le da unidad al documento, en torno al cual van girando los distintos aspectos, dimensiones, niveles de narrativa.
- Plantea con claridad, desde un principio el *por qué*, el *para qué*, y el *con quiénes* del proceso, especificando qué elementos surgen

de la motivación individual y cuáles resultan de la convergencia de motivaciones con más personas.

- Enuncia un locus de enunciación que visibiliza la relación entre lo que se vive, lo que se propone y lo que al respecto señalan quienes más han profundizado los debates y reflexiones (autores, autoras, sabedorxs). Explica qué corrientes y conceptos le permiten al/la estudiante cuestionar algún aspecto de particular relevancia para su práctica.
- Muestra el problema del proceso en su contexto, mostrando las articulaciones existentes entre las diferentes escalas, dimensiones y actorxs; es decir, entretrejiendo una perspectiva histórica con una mirada desde la dimensión espacial-temporal en la que se desenvuelve el/la estudiante. Problematiza considerando las fuerzas existentes, los movimientos, los grupos, las iniciativas, y ofrece suficientes elementos a posibles lectorxs de otros países o realidades para contextualizar y comprender lo que está en juego.
- Explica los postulados epistémicos, la metodología, los elementos de la propuesta de producción de conocimiento y colaboración (facilitación, acompañamiento, sistematización, gestión de saberes, ...). Enuncia preguntas que guían la indagación. Describe a los actores y redes donde se inserta el proceso. Se cuestiona sobre el margen de incidencia o alcance político del/la estudiante y/o de la instancia donde participa.
- Narra todo un conjunto de cosas, en primera persona tanto del singular como del plural: lo que vi, lo que hice, lo que hicimos, lo que sentí, ... Y lo que sucedió (a mí, a nosotrxs, en la región o en el ámbito donde nos desenvolvemos). Se toman en cuenta las relaciones construidas, la información obtenida, las entrevistas realizadas, los testimonios de quienes contribuyen al diálogo de saberes, los recorridos, reuniones y talleres. Estas narrativas combinan descripciones (nivel fáctico), análisis y reflexiones de todxs lxs involucradxs.
- Reflexiona sobre lo hecho, lo sucedido, lo vivido: miradas procesuales, interepistémicas, integrales; aportes y aprendizajes del proceso en términos metodológicos, pedagógicos, políticos. Lo

que logramos modificar en el ámbito de trabajo/incidencia y las dificultades o retos que enfrentamos.

- Cierra retomando el hilo principal, incluyendo por ejemplo propuestas, recomendaciones, preguntas que quedan abiertas, valoración general del propio proceso.

El DR-MEIS dialoga con distintas comunidades de sentido: los colectivos u organizaciones con quienes se lleva a cabo el proceso de colaboración, la maestría misma e, idealmente, comunidades más amplias, incluyendo a quienes, dentro y fuera de las instancias académicas, desarrollan en nuestro continente iniciativas educativas centradas en la transformación social-cultural-política-ambiental de nuestras sociedades. Sin embargo, no siempre resulta factible que un mismo documento sirva para comunicarse con muy distintas comunidades de sentido, por lo cual lo pertinente puede ser generar productos distintos: un documento recepcional para la maestría y productos (escritos o no escritos) que aporten a los procesos con los que el estudiantado se vincula.

¿Qué difusión tienen los DR de la maestría? Veamos qué opinan, al respecto, tres egresadas:

- A: La verdad es que yo no creo en las tesis (perdón, Conahcyt), y muy poco las uso para revisión de un tema. Pienso que casi nadie las lee, más que los tutores. Y eso pensaba de las tesis que he hecho, hasta hoy que un investigador de una universidad de España y de Londres me invitó a escribir un artículo (de experiencias en México, Colombia y Brasil) porque leyó mi tesis de maestría y le pareció interesante mi propuesta educativa de Rizoma en la UV.
- B: A mí una chica me dijo: te he citado. Y yo: Ay! no veas eso. 😬
- A: Yo veo que mi tesis tiene dos citas. Ora sí: cada quién es libre de leer bajo su propio riesgo. 🙄
- A: Yo cuando leo tesis es sólo para la parte metodológica, pues me gusta saber con detalle cómo lo hicieron.
- C: Creo que el que se lean o no depende del enfoque educativo. Mi tesis de licenciatura se ha leído muy muy poco para ser citada y no pasa de ahí. En cambio el DR MEIS me ha sorprendido gratamente, ha sido usado para otras tesis, pero ade-

más para inspirar obras de teatro, talleres, notas informativas, se vincula y narra el proceso del amparo legal que ganamos y que hoy resguarda el agua de dos enormes cuencas. 🙌 Creo que la diferencia es que la primera tesis fue individual con apoyo de sinodales y director que agradezco. En cambio, la tesis MEIS es realizada, nutrida, dirigida por un gran colectivo que plasma su visión e inquietudes. Juntos somos más, hacemos más y logramos más. Te felicito por esta invitación y deja que tu trabajo te sorprenda. ¡Que viva la MEIS!

[Conversación en Facebook, 28-29 de junio de 2022]

Varixs estudiantes, al evaluar lo que significó para ellxs implicarse en la maestría, han hablado de cambios no únicamente en su desempeño profesional sino como personas. Los DR son testimonios fieles de estas vivencias; ahí se entretajan hallazgos, aprendizajes, nuevas maneras de pensar los fenómenos y las prácticas individuales y colectivas, con su mezcla de esperanza y escepticismo, emociones, subjetividades y razonamientos.

Los DR de quienes ya se titularon pueden consultarse en línea en el siguiente URL: <https://www.uv.mx/meis/estudiantes-y-proyectos/generaciones-y-proyectos/>

15 Hacia narrativas, lenguas y lenguajes diversos

Las formas de comunicar o poner en común son tan numerosas como las formas de relación con la palabra, el pensamiento, el mundo y unx mismx. Nos comunicamos para compartir lo ya sabido o para desprendernos de lo que sabemos-somos y así lanzarnos a otros movimientos de subjetivación. Escribimos para sanarnos, para crear algo bello y potente, capaz de inspirar y mover transformaciones. Escribimos para describirnos, como fuerzas colectivas o experiencias enlazadas que ofrecen, mediante el texto, un retrato de parte de su proceso (auto)creativo. Hablamos desde propósitos declarados e inconscientes, con palabras vacías o llenas de nosotrxs mismxs. Redactamos mediante actos mecánicos, por obligación, culpa, deuda, o porque necesitamos dar lugar a lo que vivimos en un gesto de compartencia y liberación. Escribimos, hablamos, dibujamos, videograbamos para muchas cosas y también sin un “para”, sin meta o rumbo definido, simplemente porque nos importa el proceso más que su punto de llegada.

La escritura de los documentos recepcionales en la MEIS se esfuerza por regalar a través de la grafía varias de las inquietudes colectivas e individuales que la convocan. Tejiéndose entre convenciones académicas y creatividades emergentes, en estos textos-tejidos se bordan formas ya conocidas y también nuevas figuras: poéticas, sensoriales, sensibles, atrevidas, inspiradoras. Lo que se “textifica” son diferentes ámbitos de la experiencia. Se trata de ejercicios en los que se mantienen latentes inquietudes diversas: ¿Cómo desaprender las puntadas hegemónicas para experimentar otras formas de tejer la palabra-pensamiento-afecto? ¿Cómo desprendernos de inercias institucionales y herencias positivistas para experimentar tejidos-palabra que expresen también en su forma aquello que las escrituras convencionales insisten en ocultar? ¿Cómo comunicar desde voces colectivas?

Para abordar este tipo de preguntas tuvimos en febrero de 2022 una sesión del Seminario MEIS con invitadx externxs, pertenecientes a

posgrados afines a la MEIS,³³ y una egresada. Varias personas reforzaron la centralidad de la experiencia colectiva como fuente de conocimiento. La experiencia no aspira a ser una verdad universal sino una narrativa de aquello que nos pasa o nos atraviesa, constituyendo la vida misma. Desde esta perspectiva, son varias las voces que construyen un documento final MEIS: voces individuales y colectivas como partícipes directas, y también de interlocutores que contribuyen con sus ideas, desde afuera de la experiencia. Visibilizar y diferenciar estas voces, mostrando cómo participan en cada momento, es una forma de entretejerlas y reconocer sus distintas contribuciones.

Muchos de los documentos finales en la MEIS dan cuenta de la capacidad que el estudiantado adquiere para suscitar diálogos inter-epistémicos y para plasmarlos por escrito. En el transcurso de la colaboración va construyéndose un lenguaje común, códigos compartidos que permiten la intercomprensión entre distintas comunidades: el colectivo o entidad con la que se está colaborando, la comunidad MEIS (estudiantes y profesorxs) y el conjunto de autores y autoras cuyos textos se revisan y discuten.

La noción de rigor, en el caso de los productos estudiantiles MEIS, se construye atendiendo a las formas en que cada estudiante tiende puentes entre las acciones y las reflexiones, entre narrativas con distinto grado de abstracción, y entre un abanico de actores de distinta índole. La posibilidad de intercomprensión entre diversas comunidades epistémicas nos dice mucho sobre el grado de rigor que estamos logrando en la construcción de nuevos sentidos. En el último apartado de este libro veremos algunas tensiones que surgen en torno a esto.

33 Participaron en la sesión docentes y egresadxs de las siguientes maestrías: en Acción Social en Contextos Globales (Universidad Autónoma Benito Juárez, de Oaxaca), en Desarrollo Rural (Universidad Autónoma de México, unidad Xochimilco), en Pedagogía del Sujeto (Universidad Campesina Indígena en Red, Centro de Estudios en Desarrollo Rural, Puebla), en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo (Universidad de Cauca, Colombia), en Sostenibilidad junto a Territorios y Pueblos Tradicionales (Universidad de Brasilia, Brasil) y en Lengua y Cultura Nahua (Universidad Veracruzana Intercultural).

Cuerpos sensibles y saberes afectivos en el aprendizaje

En las tres cohortes egresadas de la MEIS hasta 2022 se desarrollaron procesos que incorporan a las artes en sus conceptos clave y metodologías de trabajo.³⁴ Han sido iniciativas en las que la formación y/o creación artística ha operado como herramienta para favorecer el desarrollo de dinámicas sociales orientadas a fortalecer identidades y capacidades de reproducción social comunitaria, así como de defensa de territorios físicos y simbólicos. Varios documentos recepcionales abordan procesos de aplicación y construcción de saberes, haceres y sentires centrados en experiencias artísticas; podemos ejemplificar con una experiencia de formación coral, otra de reproducción de son tradicional, así como experiencias que incorporan la creación y/o apreciación de artes visuales y de creación audiovisual documental. Son textos descriptivos y analíticos sobre procesos político-pedagógicos que se orientan a favorecer la creación artística comunitaria, colaborativa y participativa y se fundamentan mayoritariamente en metodologías de investigación antropológica, pedagógica y sociológica –como la investigación acción participativa y la sistematización de experiencias–. Se complementan con herramientas metodológicas de la creación y la educación artística.

En general, en estos documentos recepcionales se hace evidente que las artes son vehículos de saberes, haceres y sentires que se construyen de forma situada en la diversidad; por ello, el campo de lo artístico nunca ha estado aislado de otros campos de conocimiento y de práctica. Los sujetos y grupos que construyen saberes, haceres y sentires artísticos interactúan con sujetos y grupos de subjetividades, experiencias y trayectorias diversas de forma permanente. Por ello, aun cuando en el ámbito universitario el academicismo disciplinar intenta mantenernos enfocados exclusivamente en una reducida parcela de saberes y haceres disciplinares, nuestros seres, como biología y cultura, se resisten a ello. Nuestros cuerpos se expanden y lo ocupan todo: las

34 También en las siguientes generaciones, pero hemos necesitado limitarnos aquí a las tres primeras.

emociones, los pensamientos, las sensaciones y las dudas. En suma, nos hacen recordar lo artificial del impuesto disciplinamiento educativo que dicta cómo actuar dentro de las normas científicas, instrumentales y acumulativas del capitalismo cognitivo (Blondeau *et al.*, 2004). Prueban que lo racional y lo emocional no tienen por qué desarrollarse artificialmente disociados y articulados; favorecen la producción de saberes, haceres y sentires para impulsar la transformación social de la realidad de forma radical.

La MEIS se distancia de la pretensión de llegar a una verdad única y favorece el desarrollo de espacios para la construcción de saberes que desbordan la exclusividad de la razón instrumental y de lo comprobable, abriéndose a una diversidad de sentidos y formas o criterios de validación, y reconociendo a los cuerpos, sus sensaciones y emociones como espacios de sabiduría. Y si bien es cierto que no estamos acostumbrados a reconocer y nombrar los saberes artísticos, también lo es que cuando nos lo preguntan no podemos negarlo: hay cosas que desde la intuición vamos reconociendo que sabemos, y a partir de que deconstruimos este pensamiento cartesiano y dicotómico, abrimos el abanico de lo que podemos conocer, mucho más allá de la mente, la representación y la interpretación. De tal suerte que proponemos no solo estar atentos a nuestros pensamientos y haceres en los procesos investigativos que desarrollamos, también a nuestros sentires, partiendo de reconocer que, para transitar hacia otra academia, una más gozosa, empática y cuidadosa, es indispensable reconocer que actuamos de forma situada, desde nuestros cuerpos presentes, pulsantes y sintientes.

La inclusión de perspectivas artísticas dentro de la investigación colaborativa busca poner en valor estos otros saberes: los corporizados, emotivos, sensibles que –no está de más recordarlo– siempre serán políticos. Estas perspectivas nos recuerdan que son nuestros cuerpos sensibles quienes tejen las investigaciones en relación con otros cuerpos, seres y territorios. Nos regresarán de lo abstracto –y, como diría Donna Haraway, dislocado del pensamiento conceptual– a la tierra que pisamos, a cómo se siente, a cómo huele, a cómo se relaciona con nuestros antepasados, con nuestros sueños, con nuestros

contextos. Las metodologías artísticas sin duda nos recordarán que nuestra investigación también está viva.

Finalmente, es importante destacar que, cuando recuperamos los saberes artísticos para ponerlos en relación con la investigación colaborativa, no pretendemos abarcar la esfera del *mainstream*, es decir, las grandes galerías, los importantes anfiteatros o las grandes vitrinas del Arte con mayúscula; en realidad nos referimos a lo que ya hacemos: ese canto que nos habita, ese movimiento que nos atraviesa, esa visualidad que nos ilumina. Entonces nos preguntamos ¿de qué manera estos saberes artísticos pueden nutrir una investigación social, humanística o incluso científica? Tal vez deberíamos preguntárnoslo al revés: ¿cómo y por qué dejamos que se nos arrebatara una percepción artística en la práctica investigativa? Y desde la MEIS (y otras experiencias afines) ¿cómo podemos recuperarla, hacerla propia y comunicarla, reconociendo lo que aporta a las investigaciones y colaboraciones en las que nos involucramos?

Explorando lenguajes y formas

Podemos asomarnos a algunos procesos ilustrativos de las búsquedas que están desarrollándose en la MEIS en lo referente a la diversificación de formatos o maneras de comunicar.

Un ejemplo fue el video “Masewaltlatzotzontli. Conservación del patrimonio biocultural a partir de la dinamización y difusión de la música tradicional: una experiencia de trabajo autogestivo en la comunidad de Reyixtla” que presentó Jesús A. Flores Martínez, de la primera generación, como parte de los resultados de su investigación colaborativa en la Huasteca Veracruzana. Con los siguientes códigos QR puede accederse a este testimonio de las prácticas de preservación de los sonos tradicionales nahuas y del “costumbre” del *elotlamanilistli*, en el que se venera a Chikomexóchitl (espíritu y creador del maíz) y a un video de 7 minutos al respecto:



La creatividad también brotó en plena pandemia, en las presentaciones de avances de la tercera generación.³⁵ Otra hermosa experiencia fue la de Emilia Flores Martínez con la colectiva de artesanas masewales Chiwik Tajsal, a la que pertenece. Para titularse, Emilia y sus compañeras elaboraron un bordado-libro: “Siuasentekipacholis: Trabajo y cuidado colectivo entre mujeres. Bordados que relatan la vida”. En su examen de grado, Emilia lo presentó frente a parte de la comunidad de Hueyapan (Puebla), la familia extendida de Chiwik, el jurado y varixs integrantes de la comunidad MEIS (profesorxs y estudiantes), además de quienes siguieron el evento por vía virtual (ver fotografía en la pág. 123).

Su documento disloca las narrativas convencionales de la construcción de textos académicos y abre, con mucha creatividad, la posibilidad de nuevas literacidades ancladas en las formas locales de comprensión y narración del mundo.

La presentación de Emilia recibió el respaldo y participación de la colectiva Chiwik, quienes fungieron como activas participantes y avalaron lo que ahí se decía. La disertación, en lengua castellana y en náhuatl, además de presentar frente al jurado el contenido de este libro-tejido, permitió a quienes presenciaron el examen conocer el proceso mediante el cual Chiwik ha logrado materializar un horizonte de deseo propio, como práctica de resistencia y de re-existencia, poniendo en el centro el cuidado y el trabajo entre mujeres y por la preservación de la vida y la memoria en Hueyapan. Se trató del primer examen de grado realizado *in situ*. Ya ha habido otros; y esperamos que esta práctica se generalice.

35 Ver <https://www.uv.mx/meis/files/2022/05/Catalogo-Proyectos-MEIS-2020-22-2.pdf>.

Otro ejemplo es el documento recepcional de Florencia Rothschild, que establece diálogos de diversa índole entre el texto y el arte gráfico (ver figuras 21 y 22).

Mencionemos, por último, el proceso de *Transmedia* que León F. Mendoza Cuevas llevó a cabo con Espora Media, A.C. y pobladorxs de Jalcomulco, Veracruz. Organizaron talleres de video (ver, por ejemplo, el audiovisual La voz del agua, en <https://vimeo.com/549440550>), así como de fotografía, de sonido y de fotomurales. Aquí unos ejemplos:



Figuras 23 a 26. Productos del Taller de Fotomural impartido por Espora Media en Jalcomulco, Veracruz. León Mendoza Cuevas. 2021

PARTE V

DESAFÍOS DE LA ACADEMIA MOVILIZADA



Figura 27. Encuentro intergeneracional de la MEIS. Febrero de 2020.

Sobre la marcha la MEIS ha ido enfrentando retos diversos en los distintos ámbitos que conlleva una maestría, pero, sobre todo, en el hacer efectivo el discurso y en el intentar expresar en el discurso lo que hacemos. ¿Cómo seguir construyendo esperanza, fortaleza colectiva y capacidad autocrítica desde el sistema educativo y sus limitaciones?

Se trata de diversos retos que identificamos a partir de mirar las tensiones y las contradicciones como posibilidades para seguir aprendiendo.

Con cada generación se visibilizan más logros y se tienen más retos, por ello creemos que dejarlos plasmados nos abre a *inéditos viables* para seguir ensanchando la fisura, seguir caminando hacia un horizonte común y seguir movilizándonos, es decir, no conformarnos, no estancarnos, no quedarnos quietos, no dejar que otrxs piensen y decidan por nosotrxs, no aceptar que lo que hay es lo que debe haber.

Esta academia no está sola en sus reflexiones, dudas y respuestas, nos sentimos construyendo con muchxs, y por ello lanzamos también nuestros retos al aire pues estamos segurxs que son también retos de otrxs. A la vez creemos que por ahí se han creado estrategias para enfrentarlos y por ello, si se comparten, generamos sinergias, enriquecemos las ideas y abrimos a debates necesarios y hasta urgentes para mirar posibilidades.

Lo que no se vale es darse por vencidxs.

16 Entre lo que buscamos, lo que logramos y lo que falta caminar

Llevar a la práctica una propuesta como la MEIS en ocasiones puede no resultar fácil. La maestría navega en aguas institucionales (la Universidad Veracruzana y el Sistema Nacional de Posgrados de CONAHCyT) y no faltan las constricciones y las contradicciones, a las que hay que añadir las inercias que acarreamos profesoras y estudiantes. Todo el tiempo estamos batallando, y cada día aprendemos de nuestros logros y errores.

Lo que en esta última parte del libro presentamos es un conjunto de retos clave que hemos identificado, ámbitos donde nuestro discurso entra en tensión con nuestras prácticas, y donde será necesario seguir desconstruyéndonos y abriendo fisuras en los enfoques, criterios y mecanismos de trabajo en nuestras instituciones.

Horizontalidad ¿hasta dónde?

Un principio de trabajo en la MEIS ha sido tratar de diluir jerarquías entre quienes ‘imparten’ y quienes ‘reciben’ educación. Hasta donde nos es posible, trabajamos sin competir y sin sujetarnos a una supuesta trayectoria lineal de aprendizajes. Buscamos horizontalidad epistémica y en las relaciones que establece la comunidad MEIS hacia dentro y hacia afuera, en el marco de su quehacer, alimentando espacios de compartición de saberes y experiencias.

Este esfuerzo implica un ejercicio autocrítico de dilucidación de los privilegios que nos confiere hablar desde el espacio, a priori legitimado, de la academia. Este privilegio, posible en un sistema que desautoriza saberes no disciplinarios y que se arroga la potestad de determinar los criterios de validación de saberes, actores, epistemes y espacios de construcción de conocimiento, se concatena con privilegios propios del sistema sexo-genérico, la edad, la lengua, la condición

étnica y los procesos de racialización que predominan en la academia y en los sujetos blancos y “blanqueados”. Sin embargo, nombrar los privilegios, con miras a construir horizontalidad, no es suficiente para desmontarlos.

La complejidad de este ejercicio autocrítico pasa entonces, primero, por reconocer, de manera individual y como comunidad, qué privilegios se convierten en obstáculo para construir relaciones fundadas en la justicia o, en todo caso, reproducen jerarquías y desigualdades, y qué privilegios son posibilidades que pueden trabajar a favor de personas y comunidades en desventaja social, política, económica u otra. Respecto a este debate, resulta muy útil recuperar la reflexión de Mario Rufer (2012) sobre la horizontalidad.

Segundo, implica un esfuerzo creativo para construir artilugios, estrategias, diálogos que permitan identificar, analizar y accionar en pro de relaciones más justas e igualitarias. La horizontalidad, así como la equidad, es entonces también una estrategia. No puede verse como un propósito en sí mismo, sino como un mecanismo, entre muchos otros posibles, para deconstruir y desmontar las relaciones de poder que –reconocemos con pesar– podemos reproducir.

La diversidad de estudiantes que recibe la maestría (en cuanto áreas de conocimiento, origen e incluso edad) hace muy heterogéneos a los grupos; las experiencias educativas necesitan adaptarse a muy distintos grados de familiaridad con los temas abordados. Intentamos construir relaciones de equidad con y entre el estudiantado, dando igual importancia a la experiencia de cada quien y a lo que aporta en el proceso de aprendizaje. Pero el igualitarismo a ultranza no siempre es factible ni deseable. Puede llevarnos a desperdiciar experiencia acumulada y saberes probados. Todos sabemos unas cosas e ignoramos otras, pero cuando se trata de avanzar en los aprendizajes sobre determinada cuestión es sabio escuchar, principalmente, a los más sabios y sabias. Así como en muchos pueblos y comunidades se considera que las personas de más edad tienen (o pueden tener) más elementos de juicio que otrxs, entre el estudiantado hay quienes tienen mayores posibilidades que otrxs para alimentar determinados debates de manera consistente, abrevando en experiencias individuales y colectivas ya vividas y reflexionadas. La pregunta aquí (y en muchos otros ámbitos) es

cómo reconstruir un principio de equidad que abra espacios a las diferencias sin reproducir asimetrías.

Un principio de justicia nos lleva a aplicar criterios más o menos homogéneos para valorar los avances y los productos de lxs estudiantes. Pero homologar puede resultar complicado cuando cada estudiante y cada proceso se enlaza o se inserta en una dinámica muy peculiar en términos epistémicos y políticos, y cuenta con muy distinta posibilidad de enfrentar situaciones difíciles, es decir: grados de resiliencia, precariedad o privilegio. No es fácil identificar *lo más justo*. A ello hay que añadir un factor adicional de variabilidad: los estilos propios con los que cada tutor o tutora acompaña el proceso de sus tutoradxs.

El propio ámbito institucional académico, con sus reglas, jerarquías, distinciones y privilegios, limita el alcance de los impulsos horizontalizantes. Hay disparidades intrínsecas: no todxs gozan de las mismas facilidades en su ámbito laboral para poder formarse; en los cursos existen evaluaciones y se asignan calificaciones. Así conviven distintas lógicas en los mismos tiempos y espacios. Lo vemos en los trabajos estudiantiles grupales: por un lado, hay compromiso, solidaridad, apoyo mutuo, sinergia en la generación de ideas; y al mismo tiempo puede haber, al interior de los grupos, simulación, abandono, abuso, apropiación indebida de ideas y desencuentros. Para algunxs estudiantes, la MEIS es su primer espacio crítico de aprendizaje y les resulta muy difícil despojarse de las actitudes y expectativas de clase y convencionales que generalmente rigen las relaciones que establecen con la escolarización; ello requiere tiempo –que es difícil negociar con lo instituido– para ubicarse, ir rompiendo los roles tradicionales docente/alumno y transitar hacia mayor autonomía en su proceso educativo.

Un reto análogo tiene que ver con la relación entre cada estudiante y su colectivo u organización. El solo hecho de que él o ella esté cursando una maestría le confiere una ubicación distinta a la de otrxs integrantes; el proceso de sistematización y redacción, y su producto final, tienen un significado o una importancia distinta para cada unx; y solo unx se titulará. La gestión del poder, del reconocimiento, del prestigio, son asuntos a gestionar con la mayor cautela y sinceridad, lo cual

requiere transparencia; una buena comunicación es clave para disminuir, en lo posible, las tensiones que muy probablemente surgirán.

Sentipensares y haceres artísticos

Ya hemos hablado, a lo largo de este libro, de cómo, en muchos ámbitos académicos, la creatividad artística, el lenguaje poético metafórico y la sensibilidad suelen considerarse contrarias o distantes al rigor científico. Dicha creencia ha sido incorporada aun en algunos posgrados que pretendemos abrir el abanico de lenguajes y expresiones posibles. Cuestionar las dicotomías heredadas de las matrices positivistas y crear otras formas de percibir, narrar y hacer se vuelven tensiones y atenciones cotidianas, una forma de cuidado individual y colectivo para no reproducir separaciones que, por cierto, no operan en un mundo configurado por interdependencias y enmarañamientos entre ideas-emociones, cuerpos-mentes, naturalezas-culturas.

Considerando estos ensamblajes afecto-cognitivos, comunicarse con metáforas, con poesía, con creaciones visuales y narrativas que ponen la experiencia al centro puede posibilitar un conocer potente en el sentido de transparentar lo vivido, movilizar emociones e invitar a la acción. La creatividad y el rigor no sólo no están reñidos, sino que se necesitan el uno a la otra, lo cual nos invita a “jugar en serio”³⁶ o, en otras palabras, a adquirir una disciplina con la que podamos improvisar bien. Es enorme el potencial de estos lenguajes y posibilidades expresivas en el mundo académico.

Ha sido el propio estudiantado de la MEIS, sobre todo el proveniente del área de las artes, quien ha planteado la necesidad de que la maestría flexibilice y complejice sus enfoques y formas de trabajo. A raíz de ello hubo varias invitaciones y se incorporaron al colectivo de profesores algunos compañeros artistas.

Un reto relacionado con el trabajo ligado a lo artístico en la MEIS y con experiencias afines es profundizar el diálogo con las corrientes, autores y autoras que desde el campo de las artes reflexionan y constru-

36 Expresión empleada por Ana Lucía Lagunes Gasca. Seminario MEIS, febrero de 2022.

yen pensamiento y acción descolonial.³⁷ Otro desafío se refiere a la colectivización de lo artístico en las prácticas sentipensadas en la maestría. Rompiendo con tradiciones que cultivan formas individualizadas y muchas veces idealizadas del quehacer artístico, se trataría aquí de reconocer en acto las capacidades creativas de todas las personas involucradas en los procesos facilitados por estudiantes MEIS.

Además de atravesar o sostener los documentos recepcionales, lo artístico también puede expandir sentidos y sentires en las interacciones pedagógicas, los registros, comunicaciones, publicaciones y otras expresiones. Enlazando las nociones de estética y ética, podemos considerar, con Foucault (1994), que las mismas vidas individuales y colectivas son materia para el trabajo artístico. Sobre la vida de la comunidad MEIS inciden nuestros cuidados, decisiones y gestos, para crear belleza colectiva en un mundo marcado por la fealdad de tantas injusticias.

La MEIS necesita estar atenta para evitar que la vertiente artística de los procesos que acompaña se reduzca a una representación estética de los resultados, como ilustración de lo que el texto ya dice. Estarían reproduciéndose, en cierta medida, las asimetrías o jerarquizaciones entre el saber científico y el artístico.

Existe margen de acción y quizá lo que falta es desplegar audacia.

Accidentado camino hacia la diversidad y la justicia epistémicas

Una cosa es tener claro en qué dirección se desea avanzar y otra, muy distinta, es tener los recursos y condiciones para hacerlo. La MEIS, a pesar de los innegables procesos de apertura tanto en la Universidad Veracruzana como en CONAHCyT y otras instancias, navega a contracorriente, dada la prevalencia de un conjunto de paradigmas e indicadores (de productividad y otros) que presionan en una dirección radicalmente distinta a la que se busca.

37 Ver, por ejemplo, los trabajos de Adolfo Albán Achinte (2013) y de Pedro Pablo Gómez (2018).

Las inercias institucionales están ligadas a procesos socio-históricos, civilizatorios, que no pueden ser remontados de un día para otro. En medio de estas inercias la MEIS, desde su apuesta de descolonización, busca ir desmontando los monoculturalismos que –muchas veces de manera sutil y naturalizada– impregnan la vida académica.

Por ejemplo, resulta evidente la necesidad de que formalmente se reconozca en los documentos finales la coautoría (o algo análogo) de integrantes de los colectivos que a lo largo del proceso han aportado saberes, ideas e informaciones de muy distinta índole. Además de este reconocimiento académico, importan la devolución y reconocimiento en las arenas sociales y afectivas a quienes participaron en el proceso del/la estudiante.

Construir justicia y equidad epistémicas no es nada fácil. Las culturas y lenguas originarias, y diversas *otredades* epistémicas batallan mucho para abrirse espacio en la academia convencional. Por ejemplo, hay resistencias ante la invitación que hacen los pueblos originarios a dialogar no únicamente entre humanos sino también con otros seres. Tanto los procesos MEIS como los productos finales necesitarían tener, como elemento nodal, el diálogo interepistémico entre distintas matrices culturales; esta academia puede contribuir al reconocimiento pleno de las epistemes *otras* y abrir espacios para que el estudiantado indígena, afroamericano, o de culturas y pensamientos diferentes al hegemónico, pueda desplegar su creatividad teórica a partir de categorías propias, recuperando a la vez memorias ancestrales, barriales y familiares.

Es insoslayable construir, a partir de una diversidad de literacidades y oralidades, formatos menos convencionales para comunicar y evidenciar los aprendizajes. Enfrentamos retos en la construcción de justicia epistémica, lingüística, educativa y curricular, una justicia que nos hemos comprometido a ofrecer a lxs estudiantes y a nosotrxs mismxs como una academia otra, en la que queremos seguir aprendiendo para lograr cada vez más posibilidades interlingües e interculturales de aprendizaje.

Más allá de las implicaciones didácticas de esta apertura, incluyendo la disponibilidad de materiales educativos multi e inter-epistémicos, lo que en última medida se requiere es un conjunto de cambios

estructurales; pero poco podemos hacer, por ejemplo, para modificar la normatividad de los posgrados. En nuestros ámbitos de autonomía sí podemos ir abriendo espacios. Esto implica, por un lado, favorecer el ingreso de más estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes e incorporar a más asesorxs hablantes de las lenguas originarias para dar más pertinencia a las asesorías y abrir la vía a diversidad lingüística en los documentos recepcionales. Asimismo, implica reconocer que existen diversos “lugares de conocimiento”, diversas formas de conocer y de narrar; dejar atrás la camisa de fuerza ontológica y epistémica heredada de la colonialidad, y contribuir a la intercomprensión entre esa diversidad de mundos, de epistemes y ontologías, indígenas y no indígenas, en los distintos ámbitos de la vida social y política.

Necesitamos formación continua en lenguas y en metodologías más adecuadas a la diversidad epistémica para posibilitar que las lenguas maternas sean vehículo de aprendizaje, de evaluación e incluso de presentación en los exámenes de grado. Aun en productos redactados en español, es clave visibilizar contenidos semánticos (ontológicos, epistemológicos y ético-políticos) de los idiomas indígenas. Administrativamente, se requiere adoptar modalidades que permitan remunerar de alguna manera las contribuciones de sabedorxs de los pueblos que carecen de títulos universitarios; asimismo, se necesita generar condiciones de equidad material (equipos, traslados, hospedajes) que aseguren al estudiantado indígena una ruta escolar sin padecer la desigualdad que ha caracterizado su trayectoria en el sistema educativo.

Otro ámbito en el que la MEIS necesitará avanzar, con miras a una mayor apertura interepistémica, es un mayor diálogo con una diversidad de disciplinas. Esto conferirá mayor solidez a las aproximaciones teóricas y metodológicas asociadas a la sustentabilidad y a los buenos vivires, contribuyendo a pensar e instrumentar su factibilidad.

Desconstruirnos y reconstruirnos

Mariana Frenk cuenta la siguiente fábula: “Un caracol quería volverse águila. Salió de su concha, trató muchas veces de lanzarse al aire, y cada vez fracasó. Entonces decidió volver a su concha. Pero ya no ca-

bía, pues habían empezado a crecerle alas” (Frenk-Westheim, 1997: 18). Las transiciones son, por definición, paradójicas y contradictorias: ya no somos lo que fuimos, pero tampoco lo que queremos ser.

Viven estas transiciones tanto las instituciones como los docentes y estudiantes. En distintos niveles y escalas enfrentamos el reto de desaprender las formas e ideas en las que nos hemos formado, y reaprender nuevos enfoques y estrategias. Este reto es más complejo cuando la transición es a contracorriente, porque no basta con la intención y la voluntad, se requiere una energía y una metodología que permita, por un lado, deslegitimar prácticas del sistema dado y, por otro, construir identidades colectivas, un “nosotros heterogéneo” en continua ampliación, capaz de desarrollar la creatividad social para dejar de hacer, sustituir, interpelar y transformar los hábitos de la academia.

Otra metáfora puede servir para expresar el estatus de la MEIS en este proceso: las granjas o fincas que se comprometen con una producción sin fertilizantes químicos ni plaguicidas sintéticos evitan presentarse como “agroecológicas”; se consideran “en transición agroecológica”. De manera análoga, podemos ver a la MEIS como una maestría en transición epistémica, teórico-política y metodológica, que busca al interior de la institucionalidad académica ensanchar las fisuras en todos esos ámbitos. Tales transiciones requieren de seguimiento autogestivo y evaluación situada que permita visualizar el rumbo y la pertinencia de los cambios. Más allá de complacencias y de celebraciones de los logros parciales, siempre necesarias, requerimos desarrollar una práctica autocrítica que revise y accione constantemente nuestra propia composición y funcionamiento interno, así como el estado de las relaciones, la incidencia y las luchas que emprendemos hacia afuera.

En este sentido, hemos visto la importancia política y epistémica de los aspectos metodológicos y pedagógicos, y la necesidad de abrir espacio a una diversidad de “cómo”, a distintas lógicas de deconstrucción y reconstrucción de saberes y poderes. Pero las transiciones del caracol-águila, que se dan en diferentes dimensiones, conllevan ciertos retos:

- Ser docente MEIS: ¿qué significa? Sabemos qué relaciones de poder e inequidad epistémica no queremos reproducir, pero no for-

zosamente tenemos claro qué roles sí nos corresponde ocupar, por lo cual en todo momento hay cierto riesgo de “tirar al/la bebé con el agua de la bañera”. Construir co-responsabilidad entre docentes y estudiantes implica redefinir qué disciplina, formalidad y responsabilidad necesitamos exigirnos, unxs y otrxs. También implica que estemos atentos a las críticas, aunque no siempre sea agradable escucharlas.

- Calidad académica: ¿cómo resignificarla desde la MEIS? En los posgrados se han establecido criterios de calidad de las tesis. No todos resultan pertinentes para la MEIS, y algunxs estudiantes han percibido una falta de congruencia entre los principios que se promueven durante la maestría y ciertas ortodoxias que se exigen para el documento recepcional. Los criterios para valorar estos productos necesitan ser congruentes con la apuesta teórico-política y acoger una diversidad de tipos de saberes y expresiones. Por nuestras inercias académicas todavía mantenemos el mito de que se requiere una sujeción a las normatividades científicas para poder sustentar un conocimiento; seguimos (en demasiadas ocasiones) asociando el rigor con el número de citas. Se nos olvida que no se trata de buscar verdades eternas y absolutas sino relativas, y lo esencial es construir sentido desde las prácticas mismas de los sujetos sociales, en diálogo con las miradas esclarecedoras que nos aportan ciertas personas, que pueden ser autorxs que estamos revisando, pero no forzosamente.
- La heterogeneidad en la MEIS: ¿Dialogamos con lo radicalmente distinto? Retomamos la propuesta agonística de Mouffe (2014) al considerar el conflicto como inherente a “lo político”; en este sentido vale la pena preguntarnos qué se juega en los consensos y en los conflictos en la MEIS; cuáles son los principios que configuran mayorías y qué o quiénes tienen un papel periférico, marginal o incómodo durante la toma de decisiones y la participación en distintos ámbitos (docencia, asesoría, investigación, gestión, vinculación). La fuerza del colectivo radica en entender la heterogeneidad y las desigualdades internas de siempre y las contingentes (por la pandemia, por la salud mental, por las características de las nuevas generaciones, entre otras) y en emprender los diálogos y acciones que se re-

quieran para abordarlas. Por otro lado, tanto el control de asistencias por parte de la universidad, como la pandemia durante su período álgido han creado una brecha entre los procesos de aprendizaje y las voces y experiencias que nos confrontan e interpelan; por ello es necesario diversificar los espacios de aprendizaje, impulsarlos e instituirlos.

Aprender colaborando con comunidades y organizaciones nos cohesionan y nos enfrenta a la realidad, más allá del posgrado. Con los pies en la tierra y de la mano de otros, podemos mantener el proceso de deconstrucción y reconstrucción permanente; dejarnos conmover por otras realidades, necesidades, problemas y sueños nos mantiene conectados e interdependientes.

El margen de la rebeldía dentro de una universidad pública

Las iniciativas académicas política y epistémicamente innovadoras, como todo proyecto movido por un anhelo transformador, se mueven sobre el filo de la navaja: están sujetas a diversas constricciones y sobredeterminaciones por su inserción institucional y a la vez, contradictoriamente, cuentan con cierto margen de agencia, de movilidad, de libertad.

La MEIS ha podido avanzar en el tejido de sinergias y complementariedades entre diversos tipos de iniciativas o luchas: las autonómicas y emancipatorias de las comunidades, pueblos y colectivos, las de las organizaciones de la sociedad civil y los esfuerzos de diversas instituciones (comenzando por la propia Universidad Veracruzana), pero es obvio que estar insertos en una universidad pública establece límites a los impulsos transformadores. Y aquí entramos en el pantanoso terreno de la ética política: hay quienes plantean que cualquier búsqueda inserta en el sistema, independientemente de sus buenas o revolucionarias intenciones, acaba legitimándolo, sin realmente modificarlo; pero, desde otra mirada, solo con una amplísima política de alianzas podremos modificar las cosas desde la raíz.

En las condiciones actuales, no parece factible una verdadera descolonización y despatriarcalización de la academia; los currícula y la bibliografía siguen teniendo un claro tinte racista, que desautoriza a las diversas *otredades* epistémicas; no está cerca el día en que se modifique la lógica regulatoria de la institucionalidad universitaria y de las instancias educativas del gobierno federal: los requerimientos de control, los calendarios semestrales, los plazos de titulación “en tiempo y forma”, los indicadores y dinámicas de estímulos y desestímulos institucionales, etcétera.

La apuesta política y epistémica de la MEIS la coloca en una especie de frontera entre la academia y el activismo. La base que la sustenta es académica, pero al mismo tiempo asume un posicionamiento político crítico y activo. En esta medida, no pertenece ni al mundo del activismo ni al de la academia convencional, lo cual nos expone a ciertas críticas, de un lado y de otro. Hemos venido despidiéndonos de los meta-discursos y de cualquier pretensión de pureza ideológico-política.

El profesorado MEIS y buena parte del estudiantado están conformados por defensorxs de la vida y de su base ecosistémica y cultural, que ven en la academia un espacio propicio para avanzar en acciones y reflexiones, y potenciar las luchas. Los recursos públicos que canaliza el gobierno mexicano (a través de las becas CONAHCyT) ayudan a convocar a otrxs luchadorxs, apoyar sus iniciativas de profesionalización y abrir espacios que nos permitan aprender todxs de todxs. Consideramos que las instituciones académicas tienen un importante papel que cumplir para ampliar el espacio político y epistémico de los movimientos sociales o, si retomamos la expresión de Zibechi (2015), de la *sociedad otra en movimiento*. Fortalecer la profesionalización de este estudiantado es una vía para nutrir los gérmenes de futuro con los que colaboran en su trayectoria universitaria.

Para cuidar estos nichos, nuestras rebeldías –tanto la de lxs estudiantes como de lxs profesorxs– necesitan hacer ciertas concesiones, y cumplir diversas normas y requerimientos. Por un lado, esto nos impone tiempos veloces y procesos escolares homogeneizantes, pero por otro nos obliga a pensar y a actuar estratégicamente con una dosis fuerte, por parte de todxs, de creatividad política y académica, de com-

presión de la situación y de acuerdos comunes para lograr avanzar en varios terrenos:

- Construir formas de resistencia que hagan de los programas universitarios espacios comprometidos con la transformación social y la implicación con las poblaciones y procesos que defienden y sostienen la vida. La MEIS necesita avanzar en el camino que inició con la firma de las Bases de Colaboración entre cinco entidades de la UV; es una experiencia poco usual en la Universidad Veracruzana, que merecería ser perfeccionada y dialogada con miras a fortalecer los enfoques transdisciplinarios en los posgrados. Urge también ampliar nuestra capacidad de contagio y tejer alianzas con actores con los que quizá no nos sentimos totalmente cómodos y que transitan por caminos muy diferentes a los que nos son familiares. Ellos pueden hacer aportes que quizá no alcancemos a imaginar.
- Fortalecer la justificación, la profundidad epistémica y teórica de la “otra academia” que estamos construyendo, para así desmontar la concepción que se usa para desprestigiarla desde la cientificidad. No se trata aquí de entrar en confrontaciones retóricas, sino de visibilizar procesos comprometidos, profundos, críticos, capaces de generar discurso fundamentado a la vez que prácticas disruptivas.
- Buscar negociar con el Sistema Nacional de Posgrado para flexibilizar un conjunto de procesos burocráticos y academicistas; en el mejor de los casos lograr el reconocimiento de validez y valor a las metas que nos proponemos como colectivo, abriendo brecha para las siguientes generaciones.
- Fortalecer los procesos comunitarios en red que se generan a partir de los vínculos entre estudiantes y colectivos, articulando procesos y manteniendo vivas estas articulaciones. La MEIS se fortalecerá académica y políticamente avanzando hacia una creciente articulación inter-regional, interactoral e internacional, dentro y fuera de las instituciones de educación pública.
- Difundir, valorar, contribuir a que se escuche más claramente la voz de quienes impulsan procesos sociales urgentes, emergentes, invisibilizados y/o violentados, que van más allá de nuestros pro-

cesos personales en el posgrado, pero que son indisociables de los mismos.

- Transformar estratégicamente los usos y costumbres de la academia para la cabal visibilización de las colectividades implicadas en los proyectos MEIS. Se requiere ampliar los espacios de tutoría colectiva y avanzar hacia el reconocimiento, en los productos finales, de la coautoría con quienes participan en el proceso de reflexión – acción.

Hacer, mantener y avanzar en una *academia otra* es mucho más que un posicionamiento ético-político; la transformación es de fondo, pero progresiva; cuidamos cada avance pues así creamos condiciones para continuar avanzando. Junto con cada generación de estudiantes, vamos experimentando nuevos logros y también nuevos conflictos y tensiones, que tienen impacto en nuestras prácticas académicas y ciudadanas dentro y fuera de la universidad. Consideramos este esfuerzo un proceso permanente de formación en el que como agentes sociales que somos, nos implicamos y nos transformamos.

Tenemos claro que *la cosa escandalosa* nos quiere quietos, desarticulados, aterrorizados e indiferentes a las desigualdades e injusticias; nuestra apuesta es identificar estas intenciones y sus estrategias, donde quiera que se manifiesten, para desarticularlas, y narrar en voz alta historias *otras*, esas que nos permiten recuperar, mantener y defender la vida.

Sabemos que esta defensa de la vida implica un reto importante, que necesita enfrentarse dentro y fuera de la academia, juntxs y enredadxs. En el ámbito académico, para estar a la altura de este reto que asumimos gustosxs, nos proponemos ensanchar fisuras, de maneras creativas, disfrutables, lúdicas y radicales.

REFERENCIAS

- Alatorre, Gerardo, Juliana Merçon, Julieta Rosell, Isabel Bueno, Bárbara Ayala y Anaid Lobato. 2016. *Para construir lo común entre los diferentes. Guía para la colaboración intersectorial hacia la sustentabilidad*. México: Red Socioecosistemas y Sustentabilidad de CONACyT y Grupo de Estudios Ambientales (GEA).
- Albán Achinte, Adolfo. 2013. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, (ed.) Catherine Walsh, 443-468. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Althusser, Louis. 1988. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Amador Rodríguez, Zulma V., Gialuanna Ayora V. y Karla Fornari de Souza. 2022. Las posibilidades del inédito viable para una cultura de paz, experiencias de resistencia en México y Brasil. En *100 anos de Paulo Freire. Da leitura do mundo à emancipação dos povos*, (orgs.) María Aparecida Vieira de Melo y María Erovalda Dos Santos Torres, 64 - 83. Recife, Brasil: Editora do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.
- Ángeles Mercado, Yuri. 2019. La ecopedagogía como derecho emergente. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas* 4 (11): 293-306. Xalapa, Veracruz: UNSAAC.
- Arbesú García, M^a Isabel. 1996. El sistema modular Xochimilco. En *El Sistema Modular en la Universidad Autónoma Metropolitana*. Arbesú, Isabel y Luis Beruecos, 9-25. México: UAM-X.
- Baronnet, Bruno, Juliana Merçon y Gerardo Alatorre (coords.). 2018. *Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. Buenos Aires: Elaleph.com
- Barros, Claudia. 1999. De rural a rururbano: Transformaciones territoriales y construcción de lugares al sudoeste del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 45 (51): S/p. Universidad de Barcelona.
- Bertely Busquets, María (coord.). 2003. *Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Tomo 1. Colecc. La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.

- Bertely Busquets, María (coord.). 2011. *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. REDIN (Red de educación inductiva intercultural). México: CIESAS/UPN.
- Blondeau, Olivier, Nick, et al. 2004. *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cabnal, Lorena. 2019. El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. *Tiempos de muerte: Cuerpos, Rebeldías, Resistencias*. (coords) Xochitl Leyva Solano y Rosalba Icaza, 113-126. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)/ Cooperativa Editorial Retos/ Institute of Social Studies.
- Calderón, Natalia y Brenda J. Caro Cocotle (coords.). 2020. *¿Indisciplinar la investigación artística? Metodologías en construcción y reconstrucción*. Xalapa, México: SPIA-UV.
- Calderón, Natalia y Abel Cervantes. 2022. Cuerpos vivos, territorios vivos, saberes vivos. *Saberes Vivos en la investigación artística*, (coords.). Calderón Natalia, Cervantes A. y Atzin Salazar. México: SPIA, Universidad Veracruzana.
- Capra, Fritjof. 1998. *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Cariño Trujillo, Carmen. 2021. Mujeres indígenas y campesinas en defensa de la tierra-territorio. Resistencias y R-existencias desde mundos en relación. En *Conflictos territoriales y territorialidades en disputa: Reexistencias y horizontes sociales frente al capital en América Latina*. Carlos Walter Porto-Gonçalves et al., 195-218. Buenos Aires: CLACSO.
- Carr, Paul R., Eloy Rivas, Nancy Molano y Gina Thésée. 2018. Pedagogías contra el Despojo: Principios de una Eco/Demopedagogía Transformativa como Vehículo para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1): 69-93.
- Castro-Gómez, Santiago (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (comp.) Edgardo Lander, 145-161. Buenos Aires: Clacso.
- Cazés M., Daniel. 2005. Democratizar y emancipar la universidad: inicio de un debate. En *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. (coord.) De Sousa Santos, Boaventura, 7-19. México: CEIICH-UNAM.

Referencias

- Chomsky, Noam. 2000. *La (Des) Educación*. España: Austral.
- Coba, Lisset. 2021. (Des)corporalizaciones. La muerte de una cascada y las luchas por sostener la vida durante la pandemia en la Amazonía ecuatoriana. *Ecología Política, Cuadernos de Debate Internacional* 61: 49-58. Barcelona: Editorial Icaria, Fundación ENT y Ejolt.
- Comboni, Sonia y José Manuel Juárez. 2020. Hacia la decolonización del quehacer docente: elementos para la construcción de una nueva práctica educativa. *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. [coord.] Comboni, Sonia y Juárez, Manuel: 223-253. México: UAM.
- Cruz Hernández, Delmy Tania y Manuel Bayón Jiménez (coords.). 2020. *Cuerpos, Territorios y Feminismos. Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala/ Libertad bajo palabra y Bajo Tierra Ediciones.
- De la Paz Reyes Díaz, Karina. 2020. Tesista UV aborda defensa jurídica de las cuencas Antigua y Actopan. Nota periodística, *Universo*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana. Consultado en: <https://www.uv.mx/prensa/general/tesista-uv-aborda-defensa-juridica-de-las-cuencas-antigua-y-actopan/?fbclid=IwAR3DB1DHfPY3KzIAlrTT71cX-03u...> (Acceso el 13 de julio de 2023).
- Díaz Lozano, Juliana, Delmy T. Cruz Hernández, Lina Magalhaes y Victoria Pasero Brozovich (coords.). 2021. *Fronteras y cuerpos contra el capital. Insurgencias feministas y populares en Abya Yala*. Grupo de trabajo Cuerpos, territorios y feminismos del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires y Ciudad de México: Editorial El Colectivo y Bajo Tierra Ediciones.
- Dietz, Gunther. 2017. La construcción e interpretación de datos etnográficos. *Interpretación: un reto en la investigación educativa*. (coords.) Díaz-Barriga, Á. y Castillo, C., 229-262. México: Newton Edición/ Tecnología Educativa/Universidad de Tlaxcala.
- Duarte Quapper, Claudio. 2012. Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última década*, 36: 99-125. Chile.
- Escobar, Arturo. 2014. *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Espinosa Miñoso, Yuderkis; Gómez Correal, Diana y Ochoa Muñoz, Karina. 2014. *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Colombia, Editorial Universidad del Cauca.

- Esteva, Gustavo. 1996. Desarrollo. En *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. W. Sachs (ed.). Lima: PRATEC. Disponible en <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESSION-6-Sachs-Diccionario-Del-Desarrollo.pdf>
- Fals Borda, Orlando. 1968. *¿Es posible una sociología de la liberación?* Consultado en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/6-fals%20borda-colonialismo%20intelectual.pdf> (Acceso el 13 de junio 2023).
- Federici, Silvia. 2010. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Fernández Santillán, José F. 1997. *Norberto Bobbio: El filósofo y la política*. Antología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. 1979. *Micro-Física del Poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, Michel. 1994. À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours. En *Dits et écrits*, IV, 609-631. Paris : Gallimard.
- Foucault, Michel. 2012. Poder y Saber. En *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*: 67-86. Cd. de México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1992. *Pedagogía de la Esperanza. un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Frenk-Westheim, Mariana. 1997. *Y mil aventuras*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Fuentes Roque, Erika. 2017. El papel de las prácticas de acompañamiento en la formación integral de los estudiantes de la UVI Las Selvas. Ponencia en el *IV Encuentro de Universidades Interculturales*. Xalapa, Veracruz.
- Garcés, Marina. 2017. *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Nuevos cuadernos de Anagrama.
- García-Torres, Miriam; Eva Vázquez, Delmy T. Cruz y Manuel Bayón. 2020. Extractivismo y (re)patriarcalización de los territorios. En *Cuerpos, Territorios y Feminismos. Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas*. (coords.) Delmy T. Cruz Hernández y Manuel Bayón Jiménez. Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 23-44. Quito: Ediciones Abya-Yala/ Libertad bajo palabra y Bajo Tierra Ediciones.
- Giddens, Anthony. 1990. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.

Referencias

- Giraldo, Omar. 2020. El desmoronamiento de la creencia en el Estado. Buen Vivir y autonomía de los pueblos. En *Buenos vivires y transiciones. La vida dulce, la vida bella, la vida querida, la vida sabrosa, la vida buena, la vida en plenitud: convivir en armonía*, 55-86. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Gómez, Pedro Pablo. 2018. Lugares de encuentro y colaboración entre los estudios culturales y los estudios artísticos. En *Aprender, crear, sanar: estudios artísticos en perspectiva decolonial*. (ed.) P. P. Gómez, 71-101. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas / Facultad de Artes ASAB.
- González Cardona, Diego Andrés. 2014. Ciencias sociales y justicia cognitiva global: reflexiones epistemológicas para una aproximación investigativa. Revista digital *Pacarina del Sur*, 5, (21), Dossier 13: s/p. Alternativas: artículos y revistas académicas latinoamericanas. Disponible en Internet: <http://pacarinadelsur.com/dossier-13/1016-ciencias-sociales-y-justicia-cognitiva-global-reflexiones-epistemologicas-para-una-aproximacion-investigativa>
- González Gaudiano, Édgar; Meira-Cartea, Pablo Á., y Cynthia N. Martínez-Fernández. 2015. Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*. Vol. xlv (3) 175: 69-93.
- Grosfoguel, Ramón. 2013. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa* 19: 31-58. Bogotá, Colombia.
- Grupo de Estudios sobre Colonialidad (GESCO). 2012. Estudios decoloniales: Un panorama general. *KULA. Antropólogos del Atlántico Sur* 6: 8-21.
- Gudynas, Eduardo. 2010. Desarrollo sostenible: una guía básica de conceptos y tendencias hacia otra economía. *Otra Economía*. Revista Latinoamericana de economía social y solidaria. Vol. IV, 6: 43-66. Consultada en: <http://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasDesaSostOtraEconomia10.pdf>
- Habermas, Jürgen. 2011. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Ciudad de Madrid: Editorial Cátedra.
- Hernández, Leonarda. 2017. Ponencia presentada en el Tercer Foro Regional de Egresados “Estrategias para la Realidad”. Ixhuatlán de Madero, Veracruz.
- Hernández Xolocotzi, Efraím. 2007. La investigación de huarache. *Revista de Geografía Agrícola* (39): 113-116.
- hooks, bell. 2021. *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.

- Iverson Mata, Patricia. 2021. *Territorios sin descanso*. Participación musical en el *Festival Internacional de Cine para una cultura de paz*, del 17 al 21 de marzo. Consultado en: <https://cinead.org/2021/03/21/festival-de-cinema-territorios-sin-descanso-encuentro-de-experiencias-para-construir-el-bien-comun-desde-las-artes/>
- Jiménez Villar, Beltrán. 2022. La necesidad de otra temporalidad en la academia. En *The Slow Profesor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. [coord.] Berg Maggie y Seeber Barbara K., 9-18. España: Universidad de Granada.
- Laako, Hanna. 2018. En las fronteras del zapatismo con la academia: lugares de sombra, zonas incómodas y conquistas inocentes. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Xochitl Leyva et al. [Coop.] Tomo II, 223-246. Buenos Aires: CLACSO/ Editorial Retos/ Taller Editorial La Casa del Mago.
- Larrosa, Jorge. 2012. *Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*. Colección Asolectura. Primero el lector. Bogotá: Babel Libros.
- Leff, Enrique. 2019. *Ecología política: De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. Cd. de México: Siglo XXI Editores.
- Leyva, Xochitl. 2018. ¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica teórico-política. En *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Xóchitl Leyva et al. [coord.] Tomo II, 199-222. Buenos Aires: CLACSO/ Editorial Retos/ Taller Editorial La Casa del Mago.
- Martínez Alier, Joan y Jordi Roca Jusmet. 2015. *Economía ecológica y política ambiental*. Cd. de México: Fondo de Cultura Económica.
- Mato, Daniel. 2012. Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales. En *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. (coord.) Mato, D., 17-101. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, Daniel. 2016. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. En *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. (coord.) Mato, D., 21-47. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mato, Daniel. 2018. *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Mato, Daniel. 2020. *Etnicidad y educación en Argentina. Pueblos indígenas y afrodescendientes e inclusión educativa en Argentina*. UNESCO.

Referencias

- Mato, Daniel (coord.). 2009a. *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, Daniel (coord.). 2009b. *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Medina Melgarejo, Patricia. 2015. *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos Editor/ San Cristóbal de Las Casas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica / Educación para las Ciencias en Chiapas A. C.
- MEIS. 2019. Plan de Estudios 2019 de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Xalapa: Universidad Veracruzana.
https://www.uv.mx/meis/files/2020/06/Plan-de-Estudios-MEIS-2019_web.pdf (Acceso: 14 de julio de 2023).
- Mèlich, Joan-Carles, Ignasi Moreta y Amador Vega (eds.). 2011. *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch*. Barcelona: Fragmenta.
- Merçon, Juliana. 2018. Donde imaginarios decoloniales y ambientales se entrelazan: Buen vivir y educación. En *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*. (coords.) Baronnet, Bruno, Juliana Merçon y Gerardo Alatorre, 59-70. Colección Temas Estratégicos. Buenos Aires: El Aleph.
- Merçon, Juliana y Gerardo Alatorre. 2019. Educação, Interculturalidade e Sustentabilidade. Uma experiência de pós-graduação no México. *Interethnic@ Revista de Estudos em Relações Interétnicas*, Vol. 22, 1: 142-161.
- Moore, Jason. W. (ed.). 2016. *Anthropocene or capitalocene?: Nature, history, and the crisis of capitalism*. Oakland: PM Press.
- Moreno, Verónica. 2016. Mujeres ahorradoras del centro de Veracruz, y sus estrategias por la reproducción del vivir y para la disposición de sí, en medio de procesos de empobrecimiento, explotación y opresión. Tesis de doctorado en sociología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Mouffe, Chantal. 2014. *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, Mina Lorena y Raquel Gutiérrez. 2018. Diálogos entre el feminismo y la ecología desde una perspectiva centrada en la reproducción de la vida. Entrevista a Silvia Federici. *Revista Ecología Política. Cuadernos de Debate Internacional*, 5: 119– 122.
- Ojeda, Diana. 2011. Género, naturaleza y política: Los estudios sobre género y medio ambiente, en *HALAC*. Belo Horizonte, volumen I, 1: 55-73.

- Ordine, Nuccio. 2013. *La utilidad de lo inútil*. Editor digital: Akhenaton, ePub base r1.0
- Ouviña, Hernán. 2016. Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos. En *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias Alternativas de Educación Popular*. (coords.) Suárez D., Hillet F.; Oviña H. y Luis Rigal, 99-148. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pérez Daniel, Myriam Rebeca. 2012. Las metodologías horizontales. En *Horizontalidad, Diálogo y Reciprocidad en los Métodos de Investigación Social y Cultural*. (coords.) M. R. Pérez Daniel & Stefano Sartorello, 11-14. Aguascalientes / San Cristóbal de Las Casas / San Luis Potosí: Mispat, UNACH – UASLP/ Consejo CyT de Chiapas/ Educación para las Ciencias en Chiapas.
- Pérez Orozco, Amaia. 2014. *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Pérez Salazar, Nancy Margiel. 2021. *Acompañamiento etnográfico de prácticas educativas en la UVI Selvas: Limitaciones y oportunidades de nuestro quehacer docente*. Tesis de maestría. Maestría en educación para la interculturalidad y la sustentabilidad, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz.
- Quijano, Anibal. 2000. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (comp.) Edgardo Lander. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Consultado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Rancière, Jacques. 2007. *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Restrepo, Eduardo. 2020. Decolonizar la universidad. En *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. (comps.) Barboza, Jorge Luis y Lewis Pereira, 11-25. Sincelejo: Editorial CECAR.
- Rocheleau, Diana; Thomas-Slayter, Barbar y Wangari, Esther. 2004. Ecología política feminista. En: *Miradas al futuro: Hacia la construcción de sociedades sustentables con equidad de género*. (comps.) Verónica Vázquez y Margarita Velázquez, 141-144. México, DF: UNAM.
- Romero Keith, José. 2002. *Gestión Social y VIH-SIDA en México. Nuevos Escenarios de Acción Política*. México: Pandora.
- Rothschild, Florencia. 2022. Co-creando imaginarios colectivos a través del arte para el cuidado del territorio en la Red de Custodios del Archipiélago de Bosques y Selvas de Xalapa. Tesis de maestría. Maestría en Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. México.

Referencias

- Rufer, Mario. 2012. Enunciación y autoridad: ¿qué significa hablar en los límites de la horizontalidad? En: *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. (coords.) Myriam Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorello, 45-52. Chiapas: Centro de Estudios Sociales y Jurídicos Mispat/ Universidad Autónoma de Chiapas/ Universidad Autónoma de San Luis Potosí/ Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas/ Educación para las Ciencias en Chiapas.
- Sánchez Rosales, Malaquías. 2018. *Tekitlasesepanolli: Procesos de vinculación comunitaria y seguimiento de proyectos de Investigación Vinculada en la UVI Grandes Montañas*. Tesis de Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. México.
- Santos, Boaventura de Sousa, y L.F. Cuji Llugnall (2021). ¿Dentro o Fuera de la Universidad? Experiencias de educación superior alternativa: un diálogo entre Boaventura de Sousa Santos y Luis Fernando Cuji Llugna. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, 4: s/P.
- Scholz, Roland W. y Gerald Steiner. 2015. The Real Type and Ideal Type of Transdisciplinary Processes: Art. I. Theoretical Foundations. *Sustainability Science*. 10(4): 527-544.
- Segato, Rita. 2019. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Souza, João Francisco de. 2007. *E a educação popular: ¿¿Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação. Inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro*. Recife: Edições Bagaço / NUPE-UFPE.
- Speed, Shanon. 2011. Forjado en el diálogo: hacia una investigación activista críticamente comprometida. En *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. (coords.) Leyva, X. et al. Tomo II, Capítulo 22: 408-443. Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.
- Suárez, Daniel. 2016. Pedagogías Críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. En *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias Alternativas de Educación Popular*. (coords.) Suárez D., Hillet F., Ouviaña H. y Luis Rigal, 15-54. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tobar, Javier. 2014. *La fiesta es una obligación*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- UNESCO. 2021. *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Resumen. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa.

- UNESCO. 2022. *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior.
- Universidad Veracruzana. 2022. *Interculturalidad. Revista La Ciencia y El Hombre*. Vol. XXXV, núm. 2.
- Walsh, Catherine. 2005. Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En *Pensamiento crítico y matriz colonial*. (ed.) Walsh, C., 13–35. Quito: Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, Catherine. 2012. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. (comp.) Patricia Melgarejo: 1-29. México: Universidad Pedagógica Nacional-CONACYT, editorial Plaza y Valdés.
- Wenger, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wittgenstein, Ludwig. 1986. *Investigaciones filosóficas*. §71. México: UNAM. (Original: Philosophische Untersuchungen. 1953. Londres: Basil Blackwell.
- Yáñez, Ivonne y Cristina Vega. 2020. ¿De qué hablamos cuando hablamos de reproducción? En *Cuerpos, Territorios y Feminismos*. (comps.) Cruz Hernández, Delmy T. y Manuel Bayón Jiménez, 357-378. Quito, Ecuador: Abya Yala / Editorial Bajo Tierra.
- Zemelman M., Hugo. 2021. Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los desafíos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30 (3): 234-244. Consultado el 13 de julio de 2023. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12268654011>
- Zibechi, Raúl. 2015. *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Bogotá: Desde Abajo.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. Docentes y estudiantes MEIS un 8 de marzo.	25
FIGURA 2. Profesorxs MEIS en Hueyapan, Puebla.	58
FIGURA 3. Presentación de resultados en comunidad.	74
FIGURA 4. Trabajo en equipo.	79
FIGURA 5. Presentación en aula.	84
FIGURA 6. Presentación de avances de la estudiante Gabriela Aguilar.	90
FIGURA 7. Trabajo en pares.	94
FIGURA 8. Áreas de formación de las licenciaturas cursadas por el estudiantado de las tres primeras generaciones de la MEIS.	96
FIGURA 9. Universidades de las que provenían lxs estudiantxs.	96
FIGURA 10. Mapa de ubicación de los procesos (bit.ly/mapameis).	97
FIGURAS 11 y 12. Actores implicados en los procesos MEIS.	97
FIGURA 13. Temáticas abordadas.	98
FIGURA 14. Anclaje de los procesos MEIS.	99
FIGURA 15. Examen de grado de Emilia Flores. Presentación de resultados de su trabajo con el colectivo de artesanas Chiwik.	123
FIGURA 16. Esferas conceptuales de los buenos vivires en clave MEIS.	137
FIGURA 17. Intercambio de experiencias con Celia Xakriabá. Noviembre de 2017.	151
FIGURA 18. Sesión de trabajo en aula.	158
FIGURA 19. Reflexión colectiva.	181
FIGURA 20. Tableros virtuales para compartir sentires y sentipensares en tiempos de pandemia.	183

FIGURA 21. Ilustración con la que en el documento recepcional de Florencia Rothschild se representan relaciones entre elementos conceptuales clave del proceso MEIS de esta estudiante.	187
FIGURA 22. Ilustración - esquema incluido en el documento recepcional de Florencia Rothschild.	188
FIGURAS 23 a 26. Productos del Taller de Fotomural impartido por Espora Media en Jalcomulco, Veracruz. León Mendoza Cuevas. 2021.	199
FIGURA 27. Encuentro intergeneracional de la MEIS. Febrero de 2020.	201

Bibliografía para seguir profundizando en los debates y asuntos abordados en este libro

accesible vía código QR



«La academia movilizada en defensa de la Vida.

Una experiencia mexicana.»

Se imprimió con tiraje de 200 ejemplares
en CÓDICE - Taller Editorial,
calle Violeta núm. 7, colonia Salud,
Xalapa, Ver., México.

Este libro nos devela tres grandes lecciones para pensar el futuro y la vigencia de los procesos universitarios en contextos diversos, desiguales y amenazados por la máquina neocolonialista. Por un lado, el contextualismo como un modo de producir conocimiento social, investigar la realidad y educar en territorio. Se trata de reconocer los proyectos universitarios que, como este posgrado MEIS, se gestan desde los territorios en diálogo con las historias y las necesidades de sus participantes, articulados con problemas reales más que con universos puramente discursivos. En segundo lugar, una interculturalidad situada, construida en la trama de reconocimientos cotidianos desde los cuales se produce la visibilidad, el empoderamiento y la voz que nombra lo que estaba oculto. En tercer lugar, la investigación formativa que ocurre en los procesos universitarios descritos como una experiencia colaborativa que conduce a una praxis intercultural y sustentable en el territorio. Aprender a vivir juntos siendo diferentes y justos, parece ser la consigna que reposa en este sencillo balance pedagógico.

Elizabeth Castillo (Del prólogo)