

Psicología Social Comunitaria. Año 4. No. 7  
Agosto de 2015

**Acompañando y aprendiendo:  
Experiencias de participación comunitaria en Canicab, Yucatán.**

**Nayeli Molina Reyes Mendoza  
Juan Carlos Mijangos Noh  
Carmen Castillo Rocha**

**Universidad Autónoma de Yucatán  
Correo electrónico: chaak.ek@gmail.com**

Temática: Estrategias de investigación-transformación comunitaria

**Resumen**

En este artículo se resume el trabajo de tres años de acompañamiento a una localidad semi-rural. El propósito es analizar los aprendizajes adquiridos por estudiantes y profesores universitarios en el proceso de acompañamiento de una comunidad maya en Yucatán, México. Con tal fin se describen las diversas formas en que se desarrolló la relación entre los habitantes de la comunidad y los universitarios, las acciones desarrolladas por los universitarios a favor de la comunidad y los gestos de generosidad manifestados por los habitantes de la comunidad hacia los universitarios. Se analiza el beneficio que tuvo la comunidad a partir del acompañamiento de los universitarios, y los aprendizajes desarrollados por estos últimos en el transcurso de las experiencias en campo.

**Palabras clave:** acompañamiento, aprendizajes, interacción.

**Abstract**

The text summarizes the work of joining and being involved with a rural community. The purpose is analyzing the students and teachers learning by this university people with a Mayan community in Yucatán, México. There appears a description of several ways of relating between people of the community and college people, the actions carried out by the students for the community and the generous

gestures shown by the people to students. The analysis looks for the benefits obtained by the community and the university people's learning throughout the field experiences.

**Key words:** Involvement, learning outcomes, interaction.

Presentamos los aprendizajes de un proceso de deconstrucción de la práctica, no sólo de reflexión sobre ella, obtenidos después de tres años de acompañamiento a una localidad semi-rural en Yucatán, México. Tomamos como punto de partida la idea de que la educación formal como mecanismo hegemónico de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 2005) coopta prácticamente cualquier propuesta participativa que se pretenda realizar tanto por participantes como facilitadores. Compartimos un panorama de la educación en nuestra región, con particular referencia a la comunidad maya mismo que permite traslucir las dificultades que impone, para quienes llevamos tiempo siendo 'escolarizados', adquirir nuevas maneras de aprender de nuestra comunidad compañera. Realzamos los beneficios de la colaboración mutua, la solidaridad, la comunicación horizontal entre quienes queremos construir una realidad educativa alterna aunque es evidente que falta mucho camino para superar la distancia fantasmal entre teoría y práctica.

## **Introducción**

En 1948, la Organización de las Naciones Unidas, reconociendo que la educación como práctica de la libertad responde a un natural supuesto que denota un respeto por todos y cada uno de los habitantes del planeta decretaba que "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos", planteamiento que en su momento se consideró como una conceptualización que buscaba construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas. En esta perspectiva se inscribieron las búsquedas de la educación popular que, de acuerdo con Jara (2010, p. 4), hacían referencia a "aquéllos procesos político-pedagógicos que buscan superar las relaciones de dominación, opresión, discriminación, explotación, inequidad y exclusión". Más aún en Latinoamérica, se hizo una diferenciación en cuanto al aspecto no formal de la educación considerándola como el ámbito ideal para producir, de primera instancia, una transformación social. No obstante, a pesar de los nobles esfuerzos que dirigen estas iniciativas, la realidad es que existe un entorno hegemónico, colonizador ante todo, que limita los alcances de dichas propuestas, en específico en el ámbito educativo.

Haciendo la distinción pertinente con el colonialismo, coincidimos con Maldonado-Torres (2007) en que la colonialidad se refiere a "patrones de poder de larga data que emergen como resultado del colonialismo pero que definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y la producción de conocimiento mucho más allá de los estrictos límites de las administraciones coloniales" (p. 131). En ese sentido, la educación, tanto escolar como no escolar, no escapa al influjo que estos patrones establecen: en los criterios de desempeño académico, los estándares de evaluación y promoción docente, las modalidades educativas, el diseño curricular, la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, los agentes y actores principales. Es decir, la colonialidad no es una forma residual de una dominación pasada sino el modelo actual de poder sobre la cual se basa la identidad moderna fuertemente ligada al capitalismo. En consecuencia, el desafío consiste en lidiar y deshacer los lugares de poder asignados

a los distintos tipos de conocimiento, el de colonizados y colonizadores ya que es un escollo que ha de superarse desde ambas perspectivas del espectro (Mignolo, 2003, p. 21). La dificultad radica en que “como sujetos modernos, respiramos colonialidad todo el tiempo y todos los días” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131) y ante este entorno toda propuesta educativa se encuentra inevitablemente destinada al fracaso si no se reconoce la diversidad —cultural, económica, social, escolar y de pensamiento— desde el planteamiento inicial.

Una consideración de esta situación es que en prácticamente cualquier sociedad occidental el sistema de enseñanza está ligado a la economía en cuanto que los individuos han de ser formados en las destrezas que les exigirán como miembros adultos de la sociedad (Banks, 1983, p. 21). Por ello, no es de extrañar que los cambios correspondientes en el alcance y contenido de la educación sean tan a menudo considerados en términos de las necesidades de la economía. En los modelos económicos contemporáneos, el cruce entre educación y desigualdad social está claramente definido por los alcances de la educación universal como afirma Giddens (1997) al respecto: “la educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas” (p. 465).

Luego entonces, si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento en el entendido que esta descolonización epistemológica permitiría dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alguna universalidad (Quijano, 1992, p. 447).

Ante este imperativo, son importantes las nociones de pensamiento de frontera, epistemología de frontera y hermenéutica pluritópica de Mignolo (2001, p. 9) que apuntan a la necesidad de “una especie de pensamiento que se mueva a lo largo de la diversidad de los procesos históricos”. Y esto no es sólo una cuestión de cambiar los contenidos sino los términos mismos de la conversación entre educandos, escolarizados o no.

Las interrogantes del cómo llevar a cabo esta tarea de manera práctica surgen en cada vuelta del camino. Lo que queda claro es que dos factores son esenciales en el quehacer de nuestra práctica pedagógica: educación en movimiento e interculturalidad como principio educativo. Explicamos.

Las iniciativas emprendidas buscan desarrollar la conciencia crítica del educando con contenidos que lleven a la reflexión y adquisición de una visión del mundo amplia y diferenciada del discurso oficial, y esto incluye un intercambio de experiencias y saberes que transcurren de un lado u otro de la línea de la escolarización. En este sentido, lo que consideramos decisivo es el clima y las relaciones humanas vinculadas a las prácticas sociales. Como afirma Zibechi (2005), “la educación no es más, ni menos, que un clima social inserto en relaciones sociales; el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio-tiempo determinado” (p. 3). Esto, desde luego, supone desbordar el rol de la escuela y del docente, pre configurados por el halo de la colonialidad, ya que deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios, todas las acciones y todas las personas, son espacio-tiempos y sujetos

pedagógicos. Para ello, el centro comunitario donde se llevan a cabo las tertulias, deviene en un sitio útil para dicho intercambio.

El segundo factor primordial es el de interculturalidad. Boaventura de Sousa (2009) señala que desde la conquista y el comienzo del colonialismo moderno hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás: la injusticia cognitiva; es decir, aquellos procesos de opresión y explotación que al excluir a ciertos grupos, también suprimieron, invisibilizaron o exterminaron los conocimientos producidos y usados por ellos. En estos grupos se encuentran los pueblos originarios.

Desde la perspectiva indígena, la interculturalidad es un proceso de interaprendizaje vinculado a la búsqueda de un proyecto civilizatorio alternativo. De acuerdo con Walsh (2007) “la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad” (p. 47).

La propuesta que estamos construyendo forma parte de la lucha por una comunidad en la que las diferentes culturas y sectores sociales dialoguen en un plano de igualdad. Desde el punto de vista educativo y del saber, significa emprender un diálogo teórico entre las diferencias culturales, no para aplanarlas sino para que cada una pueda afirmar su diferencia, y poder trabajar en “la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad” (Zibechi, 2005, p. 4).

De manera curiosa, romper el paradigma dominante y adoptar estos principios resultó mucho más sencillo para los habitantes de la comunidad que para el grupo acompañante de este proceso, probablemente debido a que el proceso de colonización a través del sistema de enseñanza lleva más tiempo gestándose silenciosamente en nuestra vida cotidiana.

## **Metodología**

A la par de los cambios de la sociedad también cambian los enfoques para entenderla y transformarla. En este entendido, nuestra propuesta de acompañamiento estuvo apoyada metodológicamente en la investigación acción participativa (IAP) en la versión crítica propuesta por Stephen Kemmis (2008, p. 135-136). Centrándose en la educación, Kemmis (2006, pp. 156-157) diferencia los métodos de investigación positivistas, interpretativos y los críticos. Señala que la IAP en su faceta crítica es un método para investigar con la gente que denota una inclinación para “lograr su emancipación respecto de los obstáculos de irracionalidad, injusticia, opresión y sufrimiento que desfiguran sus vidas, y desarrollar en ellos el sentido de que, [...] comparten circunstancias ante las cuales pueden actuar continuamente para retarlas y cambiarlas” (p. 157). La investigación acción participativa es considerada, quizás, como una de las aportaciones más originales de América Latina al campo de la ciencia social gracias a la versatilidad y pertinencia del método para el contexto actual, dentro de las limitantes que la “originalidad” supone.

Basado en una dinámica de pequeños ciclos de análisis-planificación-acción-reflexión, la IAP constituye un proceso de aproximaciones graduales a la mejora de la situación-problema. Supone, desde luego, la acción conjunta de personas académicas y no académicas en la búsqueda de transformaciones sociales positivas y acordadas democráticamente (Denzin y Lincoln, 2012). Respetando la diversidad que presentó cada uno de los grupos que participaron en esta iniciativa, generamos una línea base de propuestas metodológicas, que fueron adaptadas libremente por los equipos de trabajo en cada espacio. Así la metodología utilizada en cada grupo fue tan amplia como la cantidad de grupos con los que trabajamos. Esto incluyó la puesta en marcha de talleres participativos, cursos de idiomas, asambleas, comunicaciones generales, entre otros.

Nuestro accionar estuvo orientado asimismo por los principios de la pedagogía social liberadora impulsada fuertemente por el sociólogo brasileño Paulo Freire (1985; 1997), alternativa viable que responde a las necesidades no sólo de los integrantes de estos grupos sino también ante el declive de la sociedad capitalista. Freire (1994), al proponer una educación con una perspectiva crítica, progresista, obliga por coherencia a engendrar, favorecer, estimular, la práctica educativa en el ejercicio del derecho a la participación por parte de quien está ligado de forma directa o indirecta a este quehacer.

Nos parece pertinente ahondar en la descripción del enfoque metodológico utilizado en nuestra investigación dado que siguiendo sus orientaciones prácticas hemos caminado a lo largo de casi tres años con los habitantes de la localidad descubriendo nuevas formas de aprender que contravienen lo adquirido en más de dos décadas en el sistema escolarizado y hallando también formas de participación que son disímiles a las propuestas teóricamente por el pensamiento moderno. Presentamos ahora, a nuestra comunidad participante, compañera, Canicab.

## **Canicab**

Canicab es una localidad rural que pertenece al municipio de Acanceh, Yucatán en México. Algo que caracteriza a esta comisaría es la antigua hacienda, que en su momento fue una parte importante del lugar, debido a que es de las pocas que prolongó su existencia desde principios del siglo XIX, concentrándose en la siembra del maíz y la ganadería hasta principios del siglo XX, en el que toda su producción se basó en la fibra henequenera para exportación internacional. El número de habitantes no rebasa el millar de personas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010).

La cultura maya se impregna en las distintas esferas de la vida cotidiana de Canicab: tradiciones y costumbres, lengua, gastronomía, organización familiar. Sin embargo, algunos factores, como la cercanía a la ciudad o la transformación económica desde el fin de la industria henequenera, hace que haya habido un proceso de pérdida (y renuncia) cultural más acusada que en otras regiones de cultura maya del estado (Ancona, 1995). Este proceso se observa de manera más clara entre los jóvenes: si tomamos la lengua como vara de medir, en Canicab existe una fractura entre la población mayor de 20 años —bilingüe, domina la maya y el español— y la menor de 20 años —monolingüe, sólo domina el español— (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2010).

Un aspecto residual del colonialismo en Canicab se percibe en la situación socioeconómica actual. La fábrica se cerró hace poco más de tres décadas y una vez que

se agotó el nicho comercial para la explotación de dicho agave, los “patrones” se retiraron del lugar dejando a la comunidad sin más estrategias productivas que el cultivo de traspatio, razón que motivó a los habitantes a iniciar un comportamiento de migración pendular a la ciudad de Mérida que se encuentra a 29 kilómetros. Así, los adultos viajan diariamente a buscar el sustento a la ciudad, y en la localidad se quedan niños, jóvenes y adultos mayores a construir el día a día. Esto ha repercutido en un avance del pensamiento occidental por encima de los saberes y tradiciones propios de la cultura maya al estar expuestos en la ciudad capital a modelos de vida que son diametralmente distintos al panorama que se aprecia en la comunidad.

Los empleos que reportaron tener las jefas y jefes de familia se encuentran en el campo de los oficios, como albañiles (principalmente), sastres, electricistas, costureras, choferes, pocero (hace pozos), carpintero, soldador, mecánico, jardineros y plomeros. También tienen empleos diversos como la atención de las granjas vecinas, auxiliares de secretaria, obreros y obreras, empleados y empleadas, funcionarios públicos, jefe de restaurante, profesora, policía, cajera, impresor. Algunos más trabajan por su cuenta y son tenderos, vendedores y vendedoras, mototaxistas, trabajadoras domésticas, cuida coches. Muy pocos se dedican al cultivo de la tierra y dicen ser campesinos, milperos o granjeros. También hay algunos jubilados y, otros con medios de sustento más inciertos como quien manifestó ser trabajador ocasional o el que tiene “trabajos varios”.

El dinero que circula en la comunidad es muy escaso. Aproximadamente la mitad de lo que reciben estas personas como salario se emplea en el transporte a la ciudad de Mérida y de regreso. Es frecuente que busquen maneras alternativas de conseguir recursos: es frecuente la recolección y venta de chatarra y otros materiales reciclables y también, poco a poco, venden los terrenos que antes conformaron sus parcelas ejidales. En general las ventas se hacen a vecinos de la comunidad que tienen más recursos monetarios, o bien a personas que viven en la cabecera municipal o vienen de otras ciudades y estados del país.

### **Empezamos siendo amigos**

Para Carmen el vínculo entre nosotros-forasteros y la comunidad comenzó cuando don Víctor nos encontró chapeando el terreno donde habría de construirse el centro comunitario, nos saludó, nos preguntó qué haríamos con la leña fruto del chapeo y si podría en algún momento ir a recoger leña en nuestro terreno. De ahí fuimos a las presentaciones y a la conversación, a la visita y a la comida, entonces supimos que podíamos confiar y ser amigos, y lo demás no se habría construido sin ello de la misma manera.

Visitamos en algún momento la escuela secundaria para presentarnos y que los profes nos presentaran a su vez a la comunidad. Al salir de la escuela encontramos a un grupo de jóvenes que venían en sus bicicletas. Eran bachilleres que pedían solidaridad para recuperar el internet que habían perdido con el cambio de gobierno en su localidad. Nosotros firmamos para apoyar su causa y les contamos también de lo que queríamos hacer en su localidad, y ellos dijeron que estaban interesados en apoyarnos y así fue. En una primera etapa de nuestro proyecto estos jóvenes nos ayudaron a realizar entrevistas a 52 personas de 65 años y más, quienes nos informaron respecto del tipo de plantas que conocen, aquellas que tienen en sus solares y el uso que le dan a esas plantas. La idea

era ver la manera de identificarlas, preservarlas y cultivarlas en el lugar donde se construiría el centro comunitario.

Luego vino “el jardín”, “el terreno” o “la uady” (en alusión al acrónimo de la Universidad Autónoma de Yucatán), que es como lo llamaron los niños de la comunidad, su nombre se lo pusieron ellos, porque el nombre que habíamos puesto nosotros era un nombre de colonizadores, y procure usted no reírse si le decimos que se llamaba “espacio multidisciplinario de interpretación etnoecológica”, desde luego el nombre tenía su justificación académica, pero en realidad quiere ser un jardín. Así cambiando el nombre comenzó a cambiar el destino.

La primera actividad en las que comenzamos a compartir es espacio con la comunidad la realizamos con los niños del “kínder” que nos ayudaron a regar los árboles recién sembrados y a poner un identificador con la huella de sus manitas y sus nombres. Luego llegaron los niños de la primaria, que nos ayudaron a sembrar chile en la zona de sombra del terreno después de hacer un recorrido en el que se les mostró el sistema de riego compuesto por una veleta, un conjunto de tinacos y mangueras. Finalmente visitaron el jardín los chicos de la escuela secundaria en dos sesiones diferentes, en una primera sesión participamos de una ceremonia maya en la que pedimos permiso, a los señores del monte, para trabajar en el terreno; luego identificaron los árboles y plantas que conocían. Hicieron una lista y preguntaron a sus abuelos los usos de esas plantas. En una segunda ocasión nos ayudaron a colocar la señalización del jardín que tenía escritos los nombres de las plantas en tres lenguas: maya, español y otro que ni ellos ni nosotros entendíamos pero que supusimos que tenía que ir: el “lenguaje científico”. Nadie llama a esas plantas por sus latinismos, y de hecho la lengua maya tiene ya una clasificación muy pertinente para su botánica, que señala también un vínculo con el ser humano, por ejemplo, bakalché, cáalche’, ya’axche’, son maderables. Ningún botánico ha ido a nuestro jardín, y quizá ninguno vaya nunca por ahí, entonces ¿por qué pusimos los latinismos en esos letreros? Es fácil identificar la coartada académica, pero esas plantas no están siendo para que las observen y fetichicen los académicos, son las plantas del jardín que compartimos: las cuidamos, cosechamos y compartimos mayas y forasteros.

Nuestro siguiente intento por compartir pero quizá también con algunos tintes colonizadores, fueron las asignaturas in situ. Esto significa que de algún modo llegamos a invadir su espacio: llevamos en diferentes ocasiones a cuatro grupos de estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán a tomar asignaturas de verano a la comunidad. Algunas de estas eran asignaturas formales en las que algunos sectores de la comunidad participaban compartiendo con los bachilleres sus experiencias de vida. Otras eran más bien conversaciones sobre la comunidad y con ella. En una en particular, “Investigación participativa comunitaria” impartida por Juan Carlos, participaron algunos jóvenes, niños y adultos de la propia comunidad. Fue muy interesante ver cómo algún niño que tenía severos problemas de atención y de conducta en la escuela primaria, se mostraba interesado, atento y juicioso con lo que ahí se conversaba. Esa asignatura coincidió con un brote de hepatitis en la comunidad, y en aquella ocasión, forasteros-universitarios junto con jóvenes, adultos y niños de la comunidad trabajamos para minimizar las posibilidades de contagio. Fue una experiencia muy gratificante para nosotros.

De ahí pasamos al “veranos de investigación” que en sus tres ediciones, progresivamente se fue transformando desde una estrategia investigativa con algún

grado de aporte para la comunidad, a una actividad orientada hacia donde los miembros de la comunidad (generalmente niños) marcaban el camino; no obstante, como en la vida, siempre hubo preguntas que investigar y respuestas provisionales, tanto para los bachilleres de diversas disciplinas, como para los niños y las personas de la comunidad.

Finalmente, también se han desarrollado otro tipo de experiencias académicas, culturales y políticas como un coloquio sobre educación y comunicación, un taller de derechos humanos, un concierto coral y actividades de apoyo público a los familiares de los estudiantes de la escuela normal Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, que sufrieron desaparición forzada.

### **La mudanza a Canicab**

En un recorrido apresurado que intentó condensar tres años de caminar juntos, explicamos las iniciativas que se han llevado a cabo. Quizá lo más relevante de la praxis haya tenido que ver con la decisión de Juan Carlos de mudar su residencia a Canicab. El estar ahí, el compartir el día a día, el conversar con los vecinos, nos ha permitido a todos estar pendientes de los días felices y no tan felices que viven los canicabenses: la fiesta patronal, los quince años, los bautizos, las celebraciones varias, las defunciones, las epidemias (una vez hepatitis, una vez dengue, una vez una institución bancaria), nos han enseñado a ser menos preguntones, más observadores, más respetuosos, más pacientes, menos insidiosos, más éticos, más responsables, pero sobre todo, menos soberbios.

Gracias a esta decisión de Juan Carlos, cuyas condiciones de vida le permitieron, a diferencia de los otros miembros del equipo, el poder vivir en la comunidad, podemos notar que existen otras formas de intercambio de conocimiento y estudio de los problemas prácticos de la vida cotidiana. Por ejemplo, el compartir la lucha por encontrar soluciones para el abastecimiento de agua de riego, la supervivencia de las especies comestibles que se han plantado y cultivan en el jardín, el aprendizaje de formas de construcción y respecto de la adquisición y uso de energía eléctrica mediante sistemas fotovoltaicos, brindan la oportunidad de aproximarse a un conjunto de prácticas de conocimiento e intercambio distintas de las que suelen darse en el ámbito escolarizado y académico. En esos terrenos, el intercambio con los miembros nativos de la comunidad de Canicab adquiere una riqueza inusitada en dos sentidos: abre al académico una noción clara sobre el genuino valor del conocimiento de los compañeros nacidos en la comunidad y, por otra parte, desmitifica al conocimiento académico y a sus portadores escolarizados y los coloca en dimensiones mucho más reales. Con ello, tiende a crecer el aprecio de los compañeros y compañeras menos escolarizados o definitivamente no escolarizados y con ello se estrechan los lazos de colaboración y aprendizaje mutuo.

La sola enunciación del conjunto de actividades que se han desarrollado a lo largo de tres años deja ver, de inmediato, que la balanza queda sumamente cargada de actividades en las que las formas de conocimiento y aprendizaje predominantes son las que se aproximan al estilo escolarizado y académico. En otras palabras, fuera de ciertos momentos específicos, no hemos logrado encontrar maneras de incorporación de formas otras de aprendizaje y compartición de conocimientos. A esto se suma la dificultad que conlleva, para casi todos los miembros escolarizados del equipo, llevar a cabo este cambio de vida, dadas las condiciones estructurales en las que viven y que hacen más difícil esta decisión.

## Conclusiones

El reconocimiento de la diversidad epistémica lleva a concebir los conceptos de la descolonización como una invitación al diálogo, y no como “imposiciones de una clase iluminada” (Maldonado-Torres, 2007, p. 162). Para ello será necesario “activar las gramáticas de futuro, para que los seres culturales digan sus verdades y se entrelacen en un diálogo entre identidades colectivas diversas” (Leff, 2006, p. 10). De alguna manera, nuestras formas de educación escolarizada, reproducida en nuestras formas de proponer y actuar nos convierte en parte de esa línea de continuidad que devalúa lo que nuestras compañeras y compañeros canicabenses saben y hacen. Padecemos —porque es un padecimiento— de una formación escolarizada con un carácter intrínsecamente colonial. En ese sentido, si queremos cambiar los resultados de nuestra educación no formal junto a nuestras compañeras y compañeros canicabenses la alternativa es asumirnos como educandos en sus formas específicas de aprender y compartir lo que saben. Y debemos reconocer que es una tarea demandante porque el estatus quo del conocimiento tiene mucho de territorio colonizado por nosotros los escolarizados.

Una de las líneas que puede abrir el debate al respecto lo podemos rastrear hasta los escritos de John Holt (2003), quien guiara a Iván Illich en sus estudios acerca de la futilidad de la institución escolar y que propone un paradigma educativo en el que la educación adquiere una nueva concepción, una educación en la que:

La gente hace cosas, y las hace cada vez mejor; sobre las condiciones bajo las cuales podemos ser capaces de hacer las cosas mejor; sobre algunas de las formas en que, dadas las condiciones, otras personas podrían ser capaces de ayudarnos (o nosotros a ellos) a hacer las cosas mejor”; y sobre las razones por las que esas condiciones no existen y no podemos hacer que existan dentro de las escuelas obligatorias, coercitivas y de carácter competitivo. (p. 17).

Como corolario de esta postura epistémica que estamos adoptando, en la cual nos percibimos cada vez más como aprendices de los canicabenses, la línea de pensamiento queda clara y coincide con lo expuesto por Leff (2006) en torno a que:

Para sobrevivir en este mundo tendremos que ejercer nuestro derecho a pensar y nuestro derecho a saber. Pero también deberemos aprender a construir una nueva racionalidad social y productiva y un diálogo con lo Otro. (...) no sólo de la ciencia, sino de los saberes de los otros; aprender a escuchar al otro; aprender a sostenernos en nuestros saberes incompletos, en la incertidumbre y en el riesgo; pero también en la pulsión de saber (p. 12).

Lo anterior supone cambiar, en la vida cotidiana del sujeto altamente escolarizado, la organización de las formas en que se reconoce, utiliza y valora el conocimiento. Y el ejercicio hace necesario que el académico renuncie a formas de aproximación al saber de los otros desde la pretendida superioridad de las formas dominantes de conocimiento científico. Es decir, el académico tiene que aprender a compartir conocimiento y deja de ser el que “sabe” y “enseña”. La distancia entre el supuesto teórico y la praxis es aún amplia pero no estamos solos en esta empresa.

## **Referencias**

- Ancona, R. (Coord.) (1995). *Arquitectura de las haciendas henequeneras*. Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Banks, O. (1983). *Aspectos sociológicos de la educación*. España: Ediciones Narcea.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F.: Ed. Fontamara.
- Consejo Nacional de Población (2010). *Índice de marginación por localidad*. México: Autor.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa I. El campo de la investigación cualitativa*. Madrid, España: Editorial Gedisa.
- Freire, P. (1985). *Entrevista a Paulo Freire*. Buenos Aires: CEDAL.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (cols.). *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona: Editorial Paidós.
- Freire, P. (1997). *Educación como práctica de la libertad*. (45ª ed.) México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (1997). *Sociología*. Madrid, España: Ed. Alianza.
- Holt, J. (2008). From Instead of Education. En: M. Hern, (ed.). *Everywhere All the Time: A New Deschooling Reader*, (pp. 17-20). Estados Unidos: AK Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censos económicos de población*. México: Autor.
- Jara, O. (2010) Educación popular y cambio social en América Latina. *Community Development Journal*, pp. 1-11, DOI:10.1093/cdj/bsq022
- Kemmis, S. (2006). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. Cap. 7 en C. Salazar (coord.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 153-176). México, D.F.: Editorial Popular
- Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. En P. Reason y H. Bradbury (eds.) *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice* (2ª ed.), (pp. 121-138). Los Angeles, USA: SAGE Publications.
- Leff, E. (2006). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes, Ponencia presentada en el I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e

intervención socioeducativa, Barcelona, España, noviembre de 2005. Recuperado de [http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006\\_01eleff\\_tcm7-53048.pdf](http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01eleff_tcm7-53048.pdf)

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.

Mignolo, W. (ed.). 2001. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Ediciones del Signo. Buenos Aires.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Proclamación Universal de los Derechos Humanos*. París, Francia: Autor

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. Cap. 14 en H. Bonilla (comp.), *Los Conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, (pp. 437-448). Ed. Tercer Mundo Editores, Flacso (ecuador), Ediciones Librimundi. Santafé de Bogotá.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Zibechi, R. (2005). La educación en los movimientos sociales. Programa de las Américas “Un nuevo mundo de ideas y análisis”. Recuperado el 25 de agosto de 2015 de [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/Catedra\\_Andres\\_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/Zibechi.pdf)