



Fotografía: Fondo Andaluz de Municipios para la Solidaridad Internacional (FAMSI) (https://www.flickr.com/photos/famsi_andaluciasolidaria/5427669972/in/photolist-9gCeBL).

De sur a sur Tejiendo colaboraciones entre México y Sudáfrica sobre educación y sustentabilidad en contextos culturalmente diversos

Juan Carlos A. Sandoval Rivera

Universidad Veracruzana | México
jcsandoval.rivera@gmail.com

Rob O'Donoghue

Rhodes University | Sudáfrica

Soul Shava

University of South Africa | Sudáfrica

Antecedentes

En este artículo queremos compartir algunos aprendizajes y reflexiones que han surgido a partir de una colaboración internacional en la que hemos venido participando varios actores (principalmente

académicos) de Sudáfrica y México. Esta colaboración inició en Howick, Sudáfrica, en noviembre del 2010 en un taller convocado por la GIZ y Engagement Global, dos agencias alemanas de cooperación internacional, con la finalidad de discutir y planear acciones conjuntas de educación para la sustenta-

bilidad que se pudieran desarrollar en cuatro países: India, México, Sudáfrica y Alemania. A partir de esa primera reunión se constituyó una red de actores especialistas en educación para la sustentabilidad provenientes de varios sectores (académico, gubernamental y ONG) de los cuatro países. Los miembros de esta red nos reunimos anualmente para intercambiar experiencias y presentar resultados de la implementación de las acciones educativas relacionadas con la sustentabilidad que se desarrollan en cada uno de los cuatro países que constituyen la red.

Es en el marco de las actividades de esta red que los autores de este artículo decidimos desarrollar acciones conjuntas debido a la afinidad temática que identificamos desde la primera reunión en nuestro quehacer académico: la relevancia de los conocimientos indígenas en el ámbito tanto educativo como de investigación y el trabajo formativo (en licenciatura y posgrado) de jóvenes indígenas que acceden a las instituciones educativas de las que formamos parte para desarrollarse académicamente en temas de interculturalidad, sustentabilidad y educación.

Durante los años que hemos venido trabajando como colectivo hemos identificado que tanto en México como en Sudáfrica compartimos retos, pero a su vez también muchos valores; vivimos en países con alta diversidad tanto cultural como biológica y, particularmente, hemos identificado la importancia de la incorporación de los conocimientos indígenas en las prácticas educativas tanto en espacios no formales como en contextos escolares, que buscan encaminar las actividades humanas hacia un futuro sustentable; asimismo, en la formación de profesionales indígenas que acceden a la educación superior para formarse profesionalmente.

En este artículo queremos compartir parte de nuestra experiencia en el ámbito de los conocimientos indígenas y su incorporación en el campo educativo y de la investigación académica. Los aprendizajes que aquí se muestran se sustentan en las reflexiones que hemos podido sistematizar a partir de la participación y organización conjunta de semi-

narios con actores académicos tanto en México como en Sudáfrica; de la asesoría a estudiantes de posgrado de ambos países; de la redacción conjunta de artículos y ponencias; del intercambio de referentes teóricos y metodológicos; así como del trabajo de campo que hemos realizado de manera colectiva en regiones de ambos países con la finalidad de hacer estudios de caso y estudios comparativos. Como ejemplo de estos últimos, destacamos el trabajo de campo realizado en regiones indígenas de KwaZulu-Natal para estudiar proyectos de ecoturismo indígena y de gestión del territorio; asimismo, el trabajo de campo realizado en áreas naturales protegidas de las regiones de Gauteng e Eastern Cape para estudiar procesos comunitarios de conservación de la biodiversidad. Para el caso mexicano, destacamos el trabajo de campo realizado en la región de Los Petenes en Campeche y la región de Zongolica en Veracruz para estudiar la riqueza biocultural de algunas regiones indígenas.

En los siguientes párrafos compartiremos los puntos en común que hemos encontrado en nuestro andar colectivo; y mencionaremos también recomendaciones para la acción de cada uno de los aspectos que nos han resultado significativos en nuestro quehacer académico y educativo orientado a la búsqueda de la sustentabilidad.

Para poder comunicar con claridad nuestras reflexiones y propuestas de acción, consideramos que es importante mencionar a qué nos referimos cuando hablamos de conocimientos indígenas, ya que es el ámbito en el que con mayor claridad hemos confluído y mostrado interés en su estudio. Coincidimos en que los conocimientos indígenas son aquellos conocimientos tradicionales que se desarrollan bajo condiciones específicas de poblaciones indígenas en un territorio particular. Partimos de que estos conocimientos se encuentran incrustados en la memoria y en las prácticas de las personas y se expresan a través de historias, canciones, danzas, mitos, valores, rituales, leyes comunitarias, idiomas locales, taxonomía, prácticas agropecuarias, etcétera, y son transmitidos principalmente a través de la oralidad.



Fotografía: Lon Brehmer y Enriqueta Flores-Guevara (<https://www.flickr.com/photos/lonqueta/4554524129/in/album-72157623330958487/>).

Debido a que estos conocimientos son acumulativos, representan generaciones de experiencias y son el resultado de experimentos que han sido desarrollados durante cientos o miles de años. Son conocimientos que se generan como respuesta a problemas locales y a situaciones específicas concretas.

Conocimientos indígenas y educación

Nos hemos dado cuenta que, si bien incorporar los conocimientos indígenas en la práctica educativa y de investigación es una decisión académica, también es una decisión política. Es política porque una decisión así reta a la academia y a su saber científico en cuanto a las preguntas y las respuestas que los conocimientos indígenas aportan respecto de la naturaleza de nuestra existencia, nuestra conciencia y de la manera en la que producimos conocimientos.

El interés por los conocimientos indígenas ha tenido un incremento importante en los últimos

años, ya que han sido considerados como una sabiduría colectiva y relevante para la comprensión de muchos de los problemas actuales, principalmente de los contextos rurales, aunque también de los urbanos. En nuestro trabajo con estudiantes y comunidades indígenas consideramos la relevancia de aproximarnos a este tipo de conocimientos con la finalidad de procurar un mayor entendimiento de la complejidad del mundo. Creemos que entre más perspectivas podamos tomar en cuenta, mejor será nuestra aproximación a la realidad. De esta manera, diferentes marcos de referencia producirán múltiples interpretaciones y múltiples realidades. No obstante, es preciso subrayar que en las relaciones entre actores con diferentes trasfondos culturales se encuentran complejas matrices de interacción, códigos y significados que, sin embargo, pueden ponerse a dialogar con la finalidad de propiciar entendimientos y generar horizontes comunes. Esto puede notarse claramente en el ámbito educativo. Por ejemplo, una vez que los maestros e investigadores cuestionan el positivismo y las formas en que el saber científico genera conocimiento, pueden entender que los modelos de enseñanza que han utilizado, las definiciones de investigación que han estado manejando, la visión desde la cual han estado instruyendo, así como los modos de aprendizaje que han estado formando, no son más que una particular versión de la realidad.

Durante los años que hemos colaborado juntos, hemos podido constatar que las concepciones derivadas de la perspectiva de los que históricamente han sido excluidos permiten visibilizar el poder de la diferencia, los procesos de opresión y las limitaciones de las formas monoculturales con las que normalmente construimos sentidos.

De cara a esta situación, una aproximación que busque visibilizar estas concepciones puede considerarse como un llamado a cuestionar las formas en las que las disciplinas académicas tradicionales generan conocimiento. Si bien existen ramas de la ciencia occidental que otorgan un valor a los saberes indígenas, es importante visibilizar que en ocasio-

nes el estudio y la documentación de estos saberes corre el riesgo de culminar con una clasificación enciclopédica de los mismos, en donde por lo general se les da un uso descontextualizado, que posteriormente es utilizado con fines “científicos” y muchas veces en contra de los intereses de los pueblos indígenas.

También es importante reconocer que el conocimiento indígena no es estático, sino que va cambiando según las necesidades de los que lo producen. De esta manera, al ser contextualizado, la producción y el uso de estos conocimientos difícilmente pueden ser replicables y universales, ya que los contextos en los que se producen varían en función de dónde se puedan replicar, principalmente si se busca utilizarlos en contextos de investigación científica convencional. En este sentido, consideramos que es más importante perpetuar los sistemas culturales que producen conocimiento indígena que el conocimiento indígena en sí.

El reto de evitar el esencialismo en el estudio de los conocimientos indígenas

Consideramos conveniente mencionar que el sentido de esencialidad y pureza que muchas veces se busca observar en los pueblos indígenas, no existe. Un aspecto con el que nos hemos topado a lo largo de nuestra colaboración es que en muchas ocasiones se propone imaginar a las poblaciones indígenas en su estado pre-colonial, o en un estado perpetuo, inamovible y lejano respecto de la influencia del contacto con otras culturas. Hemos coincidido que esta situación es prácticamente imposible, ya que aun en el estado pre-colonial, los pueblos indígenas tuvieron influencia y estuvieron en contacto con muchas otras culturas en términos comerciales, culturales, etcétera.

Desde esta mirada, el conocimiento indígena que podemos encontrar hoy es un conocimiento que, por un lado, ha sido influido desde su fase pre-colonial por otras culturas indígenas locales, y por

el otro, por la resistencia que ha mantenido frente a los saberes eurocéntricos, lo que ha provocado también una apropiación gradual de los mismos. En este sentido, no nos referimos al conocimiento indígena como algo sagrado y descontextualizado, sino como producto de un proceso que lo modifica constantemente en relación a otros tipos de saberes con los que tiene un contacto cotidiano. Debido a lo anterior, no resulta necesario delimitar cuándo un saber es indígena puro y cuándo es un saber influido eurocéntricamente. Desde una mirada anticolonialista, las culturas no son vistas como sistemas autónomos, sino como redes interrelacionadas.

Si bien nos hemos aproximado a los contextos desde una perspectiva antiesencialista para el estudio de los conocimientos indígenas, consideramos importante mencionar que nos hemos encontrado en numerosas ocasiones identidades auto-esencializadas que muchas veces son utilizadas por los pueblos indígenas como estrategia para reivindicar y posicionarse frente a discursos hegemónicos con diversos propósitos, principalmente políticos. Creemos conveniente explicitar esto aquí, porque si bien el abordaje analítico parte de un posicionamiento antiesencialista, muchos de los resultados y *performances* encontrados en los diferentes contextos en los que hemos participado, muestran una identidad esencializada como resultado de interpretaciones individuales y colectivas respecto de imaginarios de lo que se supone que el investigador busca comúnmente en los contextos indígenas en los que “investiga”.

Conocimientos indígenas y colonialismo científico

La ciencia occidental, como cualquier sistema de producción de conocimientos, a la vez que produce conocimientos construye el mundo que estudia. La validación del conocimiento que en este contexto hegemónico se produce, se da en sus propios marcos y códigos, por lo que el resto de conocimientos que se produce en otros contextos y con otras aproxima-

ciones queda fuera de la validación que el propio conocimiento científico hace sobre sí mismo. En este sentido, hemos podido constatar que la producción de conocimientos indígenas está sujeta a una desvalorización por parte de la ciencia occidental. Han sido considerados como saberes inferiores desde la perspectiva del conocimiento occidental dentro de las instituciones académicamente hegemónicas debido, principalmente, a que existe la suposición de que la generación de los mismos se da de una manera insuficiente.

¿Es posible generar un diálogo entre el saber científico y el saber indígena en contextos educativos? Desde esta perspectiva, el diálogo entre estos tipos de conocimientos necesita del reconocimiento de la existencia de culturas indígenas como productoras de conocimiento válido que ha sido construido en situaciones de conflicto, y en ocasiones en diálogo con el conocimiento occidental. Esta característica no es vista, en nuestra experiencia de colaboración, como un aspecto negativo o positivo, sino como inherente del conocimiento indígena y a su relación con los saberes con un origen eurocéntrico.

Descolonización de prácticas educativas en contextos indígenas

Como colaboradores de dos países intervenidos por pensamientos eurocéntricos, reconocemos que las epistemologías y teorías producidas en el hemisferio norte del mundo han influenciado nuestras maneras de pensar, nuestras ciencias, nuestras creencias y nuestras concepciones de la vida y del mundo y, por lo tanto, la manera en que colaboramos con otros. Esta influencia puede contribuir, de una manera riesgosa, a que se naturalicen condiciones asimétricas, relaciones injustas, y que se desvaloricen saberes que no sean generados dentro de los cánones académicos o científicos. Cuestionar estas condiciones —y desnaturalizarlas— puede permitir que emerjan nuevas posiciones y oportunidades. Éstas nos pueden ayudar a visibilizar la riqueza y diversidad epistemológica que se esconde detrás de visio-

nes culturales invisibilizadas por las formas de pensamiento que han tenido el poder del saber occidental frente a otros tipos de saberes.

Coincidimos en la idea de cuestionar las teorías y prácticas educativas como favorecedoras de los intereses de los grupos de poder frente a los pueblos indígenas y, por el otro, la construcción de proyectos autodenominados “descolonizadores” que no van más allá de la retórica al que el discurso decolonial invita desde posiciones académicas. En este escenario de tensiones epistémicas y contradicciones percibimos la necesidad de desarrollar proyectos comunitarios de base en colaboración con centros de investigación interesados en temáticas indígenas y/o programas de estudios afines. En la suma de los intereses tanto comunitarios como académicos, podremos encontrar sentido a las acciones que buscan desligarse de prácticas colonialistas. La pregunta que surge en este sentido es cómo descolonizar la práctica académica y asegurar que esto sea posible.

Hacia una colaboración descolonizadora

La experiencia que aquí se relata busca visibilizar la importancia de la educación en contextos de diversidad en lo que se refiere al reto de transitar hacia escenarios de sustentabilidad y de bienestar social. En ambos contextos (el mexicano y el sudafricano) coincidimos en la importancia de trascender el esquema de investigador-investigado, sujeto-objeto, autor-informante.

Reconocemos que una intervención colaborativa y reflexiva que transite hacia una investigación descolonizadora es la manera más coherente de promover esquemas educativos orientados hacia la interculturalidad y la sustentabilidad.

Consideramos la colonialidad como una condición vivida, por ello, nos interesa hablar de procesos anticoloniales o contracoloniales inacabados, ya que diferimos respecto a que la “decolonialidad”, que infiere el fin de lo colonial, sea la denominación más precisa. Siguiendo esta idea, hemos logrado identifi-

car que se requiere de posicionamientos epistemológicos y aproximaciones metodológicas que tomen en cuenta las desigualdades estructurales en los contextos en donde investigamos, así como reconocer el carácter colonial de los sistemas de saberes y de generación de conocimientos en las investigaciones que desarrollamos en colaboración con actores diversos. En este sentido, una aproximación contra-colonial en la generación de conocimientos introduce una perspectiva que nos conduce a analizar las relaciones, significados y prácticas entre colonizadores y colonizados en el contexto contemporáneo.

Después de varios años de intercambiar reflexiones y contrastar ejemplos y casos en ambos países, nos ha quedado claro que la colonialidad se encuentra presente en muchos de los ámbitos que de manera casi inconsciente producimos y reproducimos. Así, consideramos que ésta persiste como estructura del pensamiento y de las prácticas, y no necesariamente como estructura política o administrativa.

Pero además de lo anterior, consideramos que la actualidad y persistencia de la colonialidad, tanto en Sudáfrica como en México, tiene implicaciones para el discurso intercultural, tales como la necesidad de una teorización que emerja del propio contexto, así como de reconstituir las epistemologías locales y encaminarlas hacia la descolonización de las prácticas educativas orientadas a la búsqueda de la sustentabilidad. Por ello, consideramos que es preciso hablar de lo *anti-* y *contra-*colonial, porque reconocemos que lo colonial persiste en lo cotidiano. En este sentido, nos referimos a la colaboración que desarrollamos como un proceso que busca descolonizar, tanto prácticas educativas, como prácticas de generación de conocimiento en contextos de diversidad cultural.

A manera de conclusión

Algunos de los hallazgos de esta experiencia intercontinental nos muestran que la educación enfrenta retos no sólo de pertinencia cultural y lingüística,

sino de cobertura de sujetos con necesidades educativas no formales, atención a problemáticas socio-ambientales y metodologías de incidencia en la transformación de sus regiones. Consideramos que sería pertinente que las instituciones educativas de todos los niveles emprendieran una profunda revisión de su posicionamiento epistemológico y político, de sus propuestas curriculares y de sus pedagogías, articulándolos a las demandas, las problemáticas y las necesidades de los sujetos colectivos que atienden. Asimismo, sería importante fortalecer los procesos educativos formales a través de su apertura a metodologías indígenas y a metodologías críticas y dialógicas que generan conocimiento con base en concepciones y estrategias endógenas y que representan alternativas pertinentes para todas las sociedades, incluyendo a las sociedades no indígenas.

Lecturas sugeridas

- GRENIER, LOUISE (1998), *Conocimiento indígena: guía para el investigador*, Ottawa, IDRC, en: <http://hdrnet.org/214/2/ConocimientoInd%C3%ADgena.pdf>
- RAPPAPORT, JOANNE Y ABELARDO RAMOS (2005), "Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico", *Historia Crítica*, núm. 29, pp. 39-62, en: http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/Rappaport_Ramos_Historia_colaborativa.pdf
- RIVERA-CUSICANQUI, SILVIA (2010), *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta limón, en: <https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>
- SANDOVAL, JUAN CARLOS (2015), "El documental participativo como proceso educativo: hacia la realización de proyectos audiovisuales con enfoque intercultural", *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, núm. 6, pp. 107-119, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457644944008>