



Revista nuestraAmérica

ISSN: 0719-3092

contacto@revistanuestramerica.cl

Corriente nuestraAmérica desde Abajo

Chile

Reyes Mendoza, Nayely Melina; Pech Polanco, Bertha Maribel; Mijangos Noh, Juan Carlos  
Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México  
Revista nuestraAmérica, vol. 6, núm. 12, 2018, Julio-Diciembre, pp. 223-251  
Corriente nuestraAmérica desde Abajo  
Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957465010>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UAEVA [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México

Participação da comunidade e educação não formal em contextos interculturais no México

Community participation and non-formal education in intercultural contexts in Mexico

Nayely Melina Reyes Mendoza

Doctora en Ciencias Sociales

Investigadora Consultora de la Universidad Tecnológica Metropolitana

Mérida, México

nm.reyes.mendoza@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6166-7077>

Bertha Maribel Pech Polanco

Maestra en Pedagogía con mención en Educación y Diversidad Cultural

Docente-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A

Mérida, México

berthapech@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-2561-2471>

Juan Carlos Mijangos Noh

Doctor en Educación

Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Yucatán

Mérida, México

juancarlosmijangos@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3454-8771>

**Resumen:** Presentamos las reflexiones y conclusiones derivadas de experiencia de realizar un proyecto educativo desde el ámbito de la educación no formal y bajo el enfoque de la interculturalidad crítica, que se llevó a cabo en una localidad maya de Yucatán, México. Se evidencia la función reproductora de la escolarización que modifica toda relación social que pretenda el desarrollo integral, pleno del educando y se propone un modelo de participación generado desde, en y para la comunidad con miras a una transformación de capacidades y libertades para una mejora de calidad educativa y de vida de los participantes.

**Palabras clave:** interculturalidad; educación; participación; comunidad; mayas.

**Resumo:** Apresentamos as reflexões e conclusões derivadas da experiência de realizar um projeto educacional no campo da educação não formal e sob a abordagem crítica intercultural, que foi realizada em uma cidade maia em Yucatán, México. A função reprodutiva da escolaridade que modifica qualquer relação social que busca o desenvolvimento integral e integral do aluno é evidenciada e um modelo de participação gerado a partir de, para e para a comunidade é proposto com vistas a uma transformação de capacidades e liberdades para uma melhoria de qualidade educacional e vida dos participantes.

**Palavras-chave:** interculturalidade; educação; participação; comunidade; Maia.

**Abstract:** We present the reflections and conclusions derived from the experience of carrying out an educational project from the field of non-formal education and under the critical intercultural approach, which was carried out in a Mayan town in Yucatan, Mexico. The reproductive function of schooling that modifies any social relationship that seeks the integral, full development of the student is evidenced and a model of participation generated from, in and for the community is proposed with a view to a transformation of capacities and freedoms for an improvement of educational quality and life of the participants.

**Key words:** interculturality; education; participation; community; Mayan.

**Fecha de recepción:** 6 de marzo de 2018.

**Fecha de aceptación:** 2 de junio de 2018.

### Citar este artículo:

#### **Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales**

Reyes Mendoza, Nayely Melina, Bertha Maribel Pech Polanco y Juan Carlos Mijangos Noh, 2018. Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 223-251.

#### **Chicago para las Humanidades**

Reyes Mendoza, Nayely Melina, Bertha Maribel Pech Polanco y Juan Carlos Mijangos Noh, "Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 223-251.

#### **APA**

Reyes Mendoza, N. M., Pech Polanco, B. M. & Mijangos Noh, J. C. (2018). Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), 223-251.

#### **MLA**

Reyes Mendoza, Nayely Melina, Bertha Maribel Pech Polanco y Juan Carlos Mijangos Noh. "Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 223-251. Web. [fecha de consulta].

#### **Harvard**

Reyes Mendoza, N. M., Pech Polanco, B. M. & Mijangos Noh, J. C. (2018) "Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 223-251.

Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. CC BY NC SA 4.0: Reconocimiento-No Comercial-Compartir igual-Internacional



## Introducción

Los mayas de Yucatán, a pesar de ser el grupo etnolingüístico más importante de México actualmente integrados por 859,607 personas, según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015), constituyen uno de los grupos indígenas que — todavía en nuestros días— se encuentran en franca desventaja (Mijangos, Canto y Cisneros-Cohernour 2009, 3). En este grupo poblacional, de acuerdo con los informes oficiales, la pobreza y la pobreza extrema son las condiciones socioeconómicas que tienen mayor incidencia en el rezago educativo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2010; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2007) lo cual evidencia que, entre otros varios factores, la educación formal ofrecida por el Estado no logra tener resultados de alta calidad educativa. Lo anterior, respaldado con cifras presentadas en el Índice de Equidad Educativa Indígena (PNUD 2013) en su “Informe de Resultados para México”, el cual señala que la mayor inequidad se observa en la dimensión de escolaridad: la población indígena solo ha logrado 39% de los niveles de escolaridad alcanzados por la población no indígena, persiste una brecha en escolaridad de 61%. El rezago en escolaridad de la población indígena empieza desde la educación básica: solamente 51% de los indígenas en edad de haber completado la primaria lo ha logrado, mientras que tan solo 27% de los indígenas en edad de haber completado la secundaria lo ha hecho. Esto, como Mijangos (2012) menciona, no es un descubrimiento reciente pues *“la educación para la comunidad maya, al igual que la de otros grupos indígenas de nuestro país, representa un ejemplo ideal de los efectos de una discriminación constante”* (Mijangos 2012, 56).

Las propuestas generadas por el Estado para dar respuesta y seguimiento a la problemática que el mismo ocasiona van de la mano con el concepto de educación intercultural establecido en la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO 2005a) concepto que, como tal, no termina de resultar el idóneo ante el absurdo de considerar al conjunto de normas, esquemas y prácticas educativas actuales como no interculturales (Mijangos 2015, 205). En este sentido, el mismo autor (2015, 210) indica que se ha desplegado una amplia gama de iniciativas *“en forma de reducción folclórica de un grupo a ciertos rasgos culturales tomados como ‘legítimos’ no ‘mestizados’ [...] que son las marcas pedagógicas de tal ejercicio de clasificación del otro no hegemónico”*, lo que ha reducido el avance en esta temática. Una de las críticas más feroces que se hace a la educación intercultural -como término- es que las políticas educativas la reducen a *“una modalidad educativa para indígenas que permite cumplir con los acuerdos internacionales, sin traicionar el viejo esquema basado en la supuesta superioridad de la cultura occidental”* (Bensasson 2013, 60).

La cuestión de la educación intercultural, en lo concerniente a la educación indígena, ha enriquecido durante las últimas décadas los debates pedagógicos, antropológicos y

políticos en los países americanos y europeos, caracterizados por una diversidad de contextos donde las demandas educativas de los grupos lingüística y culturalmente distintos son diversas (Bertely, Gasché y Podestá 2008, 9). Baronnet y Tapia (2013, 10-1) mencionan que los movimientos indoamericanos y los actores de la cooperación internacional desde hace más de una década han apostado a *“una educación comunitaria, pertinente desde el punto de vista etnocultural y con un impacto en el fortalecimiento de su identidad frente a una profunda discriminación racial y colonización cultural”* aunque en el hecho actual, los mismos autores señalan que *“las iniciativas del Estado neoindigenista pretenden erigir la interculturalidad como eje curricular transversal como una prolongación de las políticas de aculturación e integración de los indígenas a un proyecto de nación homogénea”*. No obstante, la política educativa mexicana se ha enfocado a lo largo de los años en atender la desigualdad más que la diversidad, promoviendo medidas compensatorias y paternalistas, pero sin alterar la idea de un currículum nacional, evaluación estandarizada y enfoque pedagógico único (Jablonska 2010, 59). Todo ello en una marcada visión reduccionista de lo propuesto por los organismos internacionales, en este caso, las directrices de la Unesco (2006) sobre educación intercultural.

Esto permite apreciar que, si bien la interculturalidad como concepto ya se convirtió en tema recurrente en la formulación de políticas y reformas a nivel mundial, las interpretaciones que ha tenido a lo largo del tiempo para implementarla dejan vacíos importantes de conocimiento que deben ser llenados e incluso cuestionados en función de la viabilidad o pertinencia del término. Uno de los aspectos que causan desvíos en el entendimiento es la utilización del concepto de minorías indígenas o pueblos minoritarios. Siguiendo a López (2002, citado por Sichra 2002, 3):

A diferencia del término 'minoritario', utilizado en la tradición sociológica europea desde los tiempos de colonización africana y asiática, en Latinoamérica resulta apropiado hablar de pueblos 'minorizados', como lo establecieron catalanes y vascos en sus respectivos procesos de política lingüística.

Esa definición parte de la concepción hegemónica de la cultura dominante que “minoriza” a pueblos que, como en el caso de los mayas de Yucatán, suelen ser parte importante - cuando no mayoritaria- de los entornos culturales, sociales y políticos en los que se producen las relaciones de dominación. Por tanto, en abierta oposición, hacemos referencia a los 'pueblos minorizados' entendiéndolo como la condición sociopolítica de un grupo de individuos en la que existen *“huellas de minusvaloración y discriminación que han dejado en los individuos y pueblos indígenas las sociedades hegemónicas nacionales en el transcurso de las épocas coloniales y republicanas”* (Sichra 2002, 3).

No pretendemos extendernos en este debate teórico, sino que justificamos la postura intercultural crítica elegida pues, a nuestro entender y propuesta, la interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico,

como se explicita en el apartado subsecuente. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra (o debiera encontrarse) por encima de otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos. Pero, esta relación se ve afectada por el tejido social en el que se produce, por lo que se debe examinar qué se entiende por interculturalidad en cada contexto específico, entendiendo que ciertos tipos de relaciones interculturales están, fehacientemente, lejos de las condiciones de igualdad, democracia, justicia y equidad con las que se les pretende revestir por el estatus quo hegemónico.

Una situación como la anterior requiere la reinterpretación de la educación como un derecho social que, si bien está declarada en la Ley General de Educación (2016), no se cumple y por lo tanto es insuficiente para cambiar la situación antes descrita. Medina (1980, 41, citado por Bensasson 2013, 54) menciona que la educación indígena *“ocupa un lugar especial en la problemática educativa general del país y tiene una virtud que comparte con el discurso del Estado mexicano: la de afirmar lo contrario de lo que se hace”*. Y dado que existe un marcado desconocimiento de las culturas, habitualmente reflejado en el currículo oficial y prácticas escolares, en el que consistentemente se utiliza una base cultural distinta de la que conocen el niño indígena, su familia y su comunidad (Meza 2007, 5), es apremiante hacer una propuesta desde la educación no formal que, en el caso que se expone en este texto, se presenta al margen del Estado y corresponde a parte de una investigación realizada en una comunidad rural del interior de Yucatán, en México.

### **Interculturalidad crítica en procesos de educación no formal: partir de lo existente**

La interculturalidad en América Latina ha tenido importancia notable desde la década de los noventa como resultado de la profundización-discusión del problema sociológico y antropológico de la cultura. En particular, ha derivado en una abundante producción bibliográfica y en intensas discusiones principalmente debido a lo complicado que ha resultado darle significado (Ferrão 2010, 334) lo cual suele derivar de las contradicciones, a menudo antagónicas, que subyacen a los debates. Zárata (2014, 93) señala que sin importar el prefijo que se utilice, el concepto nuclear sobre el cual descansa toda la discusión es cultura y sobre el mismo pueden diferenciarse dos sentidos contemporáneos:

1. Como un conjunto de prácticas y experiencias vinculadas a la nacionalidad, la etnicidad, la religión, los modos de vida, el pensamiento y la praxis particular de un grupo humano; y
2. En una concepción occidental, como conocimiento y humanidad.

En un ejercicio comparativo, lo que queda declarado es que toda cultura progresa, no es estática y se desarrolla en el tiempo y el espacio como Bourdieu (1995) lo definía desde el

siglo pasado. Siguiendo a este autor, interculturalidad entonces se puede entender como un campo con relaciones sociales estructuradas y estructurantes que se van construyendo para formar el campo: un espacio de juego abierto, no estático, cuyos límites son fronteras dinámicas, con posiciones, fuerzas actuales y potenciales (63-78). Con la multiplicación de estudios al respecto el término ha tomado matices distintos.

La literatura reconoce tres ejes principales de definición: filosofía, proceso y programa. Como filosofía, ofrece un marco teórico que permite ver e interpretar la realidad (Fornet-Betancourt 2009; Walsh 2010); como proceso, aporta un modelo racional para organizar ideas y esfuerzos (Zárate 2014); como programa plantea una forma sistemática para organizar actividades dirigidas a la creación de un medio intercultural (Mijangos 2001). La puntualización es importante ya que las diferentes formas y corrientes de la interculturalidad adquieren implicaciones y prácticas diversas.

Walsh (2010), por ejemplo, señala su uso y sentido contemporáneo desde la perspectiva crítica en la que se asume la interculturalidad como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente, que apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, y vivir distintas. Más que referirse a una lucha Occidente versus formas de vida indígenas, pugnas entre el primer y el tercer mundo, o relaciones de dominación y diferencias, la corriente intercultural crítica conceptúa a la interculturalidad como un modo de entender el mundo en el que se acepta que existe una sombra histórica de colonialismo que condiciona las relaciones entre las personas (Bertely 2016, 81), la cual debe ser eliminada.

No debe sorprender que, en el meollo de la lucha semántica que la interculturalidad enfrenta (Walsh 2010, 79), la educación oficial se sitúe como un eje primordial debido a su naturaleza política, social y cultural, que constituye por sí misma el medio de transmisión de las actitudes, identidades y valores del poder histórico-hegemónico del Estado, pero también de otros actores socioculturales. Una consideración de esta situación es que en prácticamente cualquier sociedad occidental el sistema de enseñanza oficial está ligado a la economía en cuanto que los individuos han de ser formados en las destrezas que exigirán como miembros adultos de la sociedad (Banks 1983, 21). Por ello, no es de extrañar que los cambios correspondientes en el alcance y contenido de la educación sean tan a menudo considerado en términos de las necesidades de la economía.

En este escenario deben ocurrir cambios en las condiciones en que se desarrollan las prácticas educativas. Freire (1994), indica que una educación 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. Desde esta postura teórica, Freire (1994, 88) establece que toda situación educativa implica: (a) presencia de sujetos; (b) objetos de conocimiento; (c) objetos

mediatos e inmediatos a que se destina o se reorienta la práctica educativa; y (d) métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico.

Es decir, la mejora de la calidad educativa implica la formación permanente de los educadores, el ejercicio libre de la participación democrática, la implicación de la comunidad y el diálogo constante por parte de todos los actores educativos. Esta formación docente, sin embargo, implica necesariamente el aprendizaje en comunidad, formarse con ella y desde una lógica distinta de la propuesta por la modernidad y el desarrollo. Particularmente en el contexto indígena, se hace necesaria una 'ruptura pedagógica y epistemológica' en la construcción de conocimientos que fortalezcan a los sujetos oprimidos por el poder y la cultura hegemónica para estar en coherencia con el plan revolucionario de reconstrucción de sociedades nuevas y más democráticas de los pueblos y comunidades que coincidan con el plan pensado para la sociedad en su conjunto (Comboni y Juárez 2013, 18). Oliva (2010, 322), sobre el frecuentemente distorsionado fenómeno del conocer en la educación, afirma que:

Comporta riesgos epistemológicos serios para las concepciones de desarrollo humano y social que devienen de estas interpretaciones y que se distribuyen holográficamente desde sus procesos educativos. En consecuencia, parte importante de las problemáticas educativas contemporáneas pueden pasar por una restringida y unidimensional concepción del fenómeno del conocer, configurando un nodo crítico no sólo a nivel de político, sino además a una meta-nivel epistemológica.

El principal riesgo del conocer podría explicarse como la incapacidad de admitir formas diversas de aproximación al conocimiento, lo que acarrearía una visión parcelada de la realidad social, la cual, por solo ser percibida a través de una mirada hegemónica, mantendría las relaciones de desigualdad existentes. Ante este hecho que está fehacientemente documentado por la investigación educativa y social desde hace varios años (Bertely-Busquets 2016), la Educación No Formal, entendida frecuentemente como Pedagogía Social abre una puerta hacia el cambio.

Un aspecto inmanente de la Educación No Formal-Pedagogía Social tiene que ver con su carácter de generalidad que, desde principios del siglo pasado, ya había sido planteado por Natorp (1913, 106) quien sugería verla como "la comprensión concreta del problema de la pedagogía en general y en particular de la pedagogía de la voluntad. Considerar la educación de un modo meramente individual es una abstracción que tiene valor limitado, pero que, en definitiva, tiene que ser superado". Por consiguiente, su objeto de estudio es "analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social, y [cabe aclarar] el hombre sólo se desarrolla en comunidad" (Pérez Serrano 2003, 69). En términos concretos, el objeto a estudiar es "la acción educativa que busca integrar a los

individuos en la comunidad mediante su dinamización participativa" (Ortega 1999, 26). Quedan en evidencia, de acuerdo con Rodríguez (2006, 135), dos características a destacar de las definiciones presentadas:

De una parte, el influjo que recibe de la sociedad (socialización), de otra, la educación actúa como factor dinámico que influye sobre la sociedad dinamizándola y transformándola (sociabilidad). Se ponen de manifiesto, por consiguiente, los dos aspectos que entendemos son nucleares en el desarrollo de la Pedagogía Social y que deben servir como ejes conductores (...): la dimensión subjetiva (sociabilidad) y la dimensión objetiva (socialización).

A este respecto conviene reconocer que "el agente fundamental de la educación social resulta ser la sociedad misma, a través de influjos diversos, lo que nos lleva a la conclusión de que la educación social viene sobre todo proporcionada por la sociedad misma que nos circunda" (Rodríguez 2006, 146). Como ya analizaba La Belle (2000) a principios de siglo, la educación no formal ha tomado dos rumbos distintos: 1. Desde un enfoque desarrollista, hacia la adaptación y el equilibrio y; 2. Desde un enfoque radical revolucionario hacia la ruptura y la revolución. Ambas líneas se pueden interpretar a partir de la institución que las origina. Por ello, encontramos distintos fines y alcances entre instituciones que pertenecen al estado -museos públicos, las bibliotecas estatales, hemerotecas, zoológicos, parques nacionales y áreas naturales protegidas-, y aquellas que se ejercen desde la sociedad civil y no responden necesariamente a los intereses y ejes estratégicos de un Plan de Desarrollo o Política Pública específica -Movimiento Scout, colectivos juveniles, centros culturales independientes, organizaciones de voluntariado y centros comunitarios autogestivos.

Todo lo anterior permite entender que el proyecto pedagógico va de la mano con el proyecto político que lo respalda, el cual depende en gran medida de los fines que se persiguen con su actividad pedagógica, y que marca una diferencia en el tipo de relación social que se establece entre los agentes y actores. A esto se suma el tema de la participación social como vehículo de la transformación educativa que se persigue.

### **La participación como método**

Este estudio se desarrolló en una localidad perteneciente al municipio de Acanceh, a la cual se puede acceder por vía terrestre, situado a 29 kilómetros al sudeste de la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán. Es en esta localidad rural, maya, de nombre Canicab, que a partir del año 2012 se construyó un centro comunitario por un grupo de ciudadanos con el interés de disponer de un espacio-territorio de aprendizaje en colectivo. Las iniciativas que se han desarrollado en este centro abarcan un amplio conjunto de temas, participantes, modalidades, propuestas, obedeciendo a las características de un diseño de investigación cualitativa que, de acuerdo con Salgado (2007, 72), "es más flexible y abierto,

y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente". Así la metodología utilizada en cada grupo-proyecto fue tan amplia como la cantidad de grupos-proyectos con los que se trabajó.

En el interés de descolonizar la producción de conocimiento y considerando el contexto comunitario en el que estuvo inserto el proceso de investigación, elegimos situar la parte medular de este trabajo en el enfoque crítico-social o socio crítico, de interés emancipatorio o liberador, que se propone develar y romper tradiciones existentes (Pérez Serrano 2008, 34), particularmente las que establecen relaciones de poder hegemónico en torno a la generación de conocimiento. En este sentido, optamos por un tipo de investigación crítica orientada a y con la participación de los pueblos indígenas que, coincidiendo con Smith (2012) y tomando la definición de Vasilachis de Gialdino (2012, 16) puede entenderse como:

Una herramienta poderosa para las comunidades indígenas, a fin de librar la batalla de la representación, para tejer y desentrañar argumentos que compiten entre sí, para situar, ubicar, contextualizar, para crear espacios de descolonización, para hacer posible oír el silencio y escuchar las voces de los silenciados, para crear ámbitos para el diálogo a través del respeto de la diferencia.

Esto considerando que el estudio obedece a un ideal que defiende la acción social "desde el destierro de prácticas injustas específicas hasta la transformación radical de sociedades enteras" (Guba y Lincoln 2012, 51) que puede suceder en términos de transformación interna deshaciéndose de una conciencia falsa, en este caso, de la noción de educación no formal.

En términos prácticos, el investigador participativo, de acuerdo con Bentz y Shapiro (1998, 128-9), actúa como un facilitador de un proceso de indagación que involucra a cuantas personas estén interesadas en participar, es decir, se asume a quienes participan como protagonistas del proceso que se quiere llevar adelante, y el espacio-territorio de investigación es considerado comunidad de estudio-aprendizaje. Idealmente, estos participantes-decisores están involucrados en el diseño de la investigación, la recolección de datos, el análisis de la información y la implementación de las acciones resultado del estudio. El rol del investigador participativo es bastante diferente de otro tipo de metodología pues a través de su participación en el proceso, el investigador ayuda al sistema a planificar sus acciones y diseñar procedimientos de descubrimiento de hechos, para que pueda aprender de ellos, adquirir mayores habilidades, establecer objetivos realistas y descubrir mejores formas de organización. Es un co-participante y facilitador, se elimina el criterio de "experto". La realización de una investigación éticamente responsable requiere que el investigador negocie la participación desde un inicio y respete los acuerdos que se hayan convenido. No se trata, entonces, de ignorar, despreciar y desvalorizar

visiones, sino de tratar de comprender y valorar las diferencias, así como de buscar formas de dialogar y colaborar a partir de ellas en la producción de conocimiento y, consecuentemente, del mundo en que hacemos nuestras vidas (Mato 2008, 109).

Abundando, Birch y Miller (2005) enfatizan la necesidad de conceptualizar la participación en investigación desde una perspectiva personal y política en la que, sintetizando la postura metodológica anteriormente descrita, se respetaron los siguientes aspectos:

1. El método no necesariamente condiciona la participación, porque la misma participación es la que condiciona el método.
2. La validez toma sentido en función de la pertinencia del conocimiento generado para resolver problemáticas del contexto.
3. La ética y la política en el enfoque se traslucen en el respeto que se hace de la interpretación del participante nativo junto con la del externo, conforme a ello es un hacer que supera las dicotomías afuera-adentro, pues se trata de una autoreconstitución ligado a la liberación.
4. Nuestro papel dentro de este estudio es el de investigadores-investigados toda vez que nos transformamos a partir de la relación con los otros participantes.
5. Nada de lo establecido en el método es permanente en el tiempo y espacio, todo depende de la relación dialógica que se construya.

En el entendido que la participación social contribuye a reconstruir el papel de la sociedad como protagonista de su propio desarrollo, una de las estrategias clave para que los integrantes de un grupo o comunidad asuman plenamente sus responsabilidades, fue participar en la toma de decisiones.

Los espacios de análisis considerados estuvieron orientados, además de reconocer las características principales del escenario de estudio y su contexto, a conseguir información de tres aspectos esenciales: el concepto de educación, las formas de organización y participación comunitaria y los tipos de educación no formal existentes en la comunidad.

En la fase de inserción coordiné un grupo de discusión con el equipo de investigación con el propósito de generar una reflexión en torno al tema de la participación de la comunidad en las actividades desarrolladas. De acuerdo con Lorenzo y Martínez (2005, 39) estas reuniones tienen como objetivo:

Poner de relieve para el grupo las diferentes opiniones de sus miembros y las consideraciones y argumentos que sostienen estas opiniones. En este intercambio también se favorece el análisis y el cambio de opinión, siempre que los nuevos argumentos o informaciones que escuchamos nos convenzan.

Este grupo, integrado por los coordinadores de los proyectos de educación no formal y algunos de los participantes de dichas iniciativas fue programado para un fin determinado: producir un discurso sobre el tema de la participación comunitaria, sus obstáculos, retos y avances y generar propuestas de participación concretas una vez ajustadas las dificultades percibidas (Ibañez 1992; Galeano 2007). De esta forma es que se pretendía pasar a la acción participativa, correspondiente al segundo ciclo del proyecto general. Los participantes del grupo de discusión están caracterizados en la Tabla 1.

**Tabla 1.** *Caracterización de participantes en grupo de discusión*

<b>Informante</b>	<b>Características</b>
Antropólogo social, doctor en educación	Hombre, nacido en Mérida y vecindado en Canicab, mayahablante, coordinador de estudiantes universitarios y de actividades generales de educación no formal.
Psicóloga, doctora en estudios culturales	Mujer, nacida en ciudad de México, vecindada en Mérida, coordinadora de estudiantes universitarios y de actividades generales de educación no formal.
Licenciada en Comunicación Social	Mujer, nacida y radicada en Mérida, coordinadora de actividades de lecto escritura y talleres de alfabetización.
Sociólogo, maestro en investigación educativa	Hombre, español de nacimiento, estudiante en UADY, coordinador de los proyectos de historia oral y blog comunitario.
Licenciada en educación	Mujer, nacida y radicada en municipio aledaño a Canicab, mayahablante, instructora de cursos de alfabetización y apoyo a problemas de aprendizaje.
Estudiante de licenciatura en educación	Mujer, nacida en ciudad de México, vecindada en Mérida, coordinadora de grupo de estudiantes de bachillerato libre
Estudiante de bachillerato libre	Hombre, nacido y radicado en Canicab, participante de diversas iniciativas de educación formal y principal impulsor del grupo de jóvenes que estudian en bachillerato libre.

Como instrumentos de recogida de información utilicé los diarios de campo, los mapas, las audiograbaciones de las entrevistas (en los casos que fui autorizada a grabarlas), las fotografías y las relatorías de sesión. Las relatorías de sesión permitieron recopilar en enunciados precisos las ideas generadas en el grupo de discusión y sirvieron para validar el trabajo de análisis posterior. De igual manera, fueron la base para que el grupo pudiera revisar su participación y ampliarla cuando así lo considerara necesario en otras comunicaciones.

En este texto se abordan las reflexiones y conclusiones derivadas de este ejercicio participativo entre miembros del grupo de investigación y participantes de algunas de las iniciativas llevadas a cabo en el centro comunitario en torno a las variables que titulan este artículo: participación comunitaria, educación no formal e interculturalidad.

### **La comunidad rural maya yucateca**

Desde las últimas décadas del siglo pasado se han suscitado una serie de grandes cambios en la vida de las comunidades rurales en México. Estos cambios han ocurrido en Yucatán y en otras partes del país, afectando las dinámicas socioculturales de las familias en las zonas rurales. Como resultado, hoy en día, la comunidad se concibe de manera diferente debido al abandono de las actividades agrícolas como principal motor económico rural y la integración de los habitantes de la comunidad a una economía dineraria (Pacheco 2010, 126-7).

Se ha podido presenciar en Canicab, la transformación de la población en una comunidad dormitorio donde la cohesión social se ve cada más deteriorada y en la que las oportunidades de vida se ven reducidas no por la inexistencia de oferta sino por las condiciones estructurales que obligan a muchos habitantes a reproducir situaciones de injusticia social resultado de un modelo en apariencia “ingenuo”, y en gran medida cruel, de “desarrollo”. La comunidad resiente el rezago, pero no solamente en el aspecto educativo sino en su sentido literal: los han dejado atrás, como residuos de una sociedad que camina en otro ritmo sobre las espaldas de muchos hombres y mujeres como los canicabenses.

Existen dos cuestiones que impiden el desarrollo del capital humano en las comunidades rurales mayas de Yucatán; la primera de ellas es la falta de acceso a oportunidades de empleo bien remuneradas, y la segunda, la ocupaciones laborales de baja productividad. En tal sentido, la necesidad de aportar ingresos para mejorar la situación económica familiar es la razón por la cual se decide migrar a la ciudad.

A pesar del ambiente de incertidumbre y hasta cierto punto desfavorable en las comunidades rurales mayas, es observable la creciente participación de las mujeres y hombres en actividades de índole social, política y económica; y como consecuencia de esta participación —en el caso de las mujeres— emprenden proyectos de diferentes tipos que generan beneficios para ellas, sus familias y comunidades.

Cada comunidad humana es algo particular y diferente de todas las demás, igual que las personas. Lo que aún se aprecia en la gran mayoría de estas comunidades es la vigencia de la lengua maya y sus territorios, cuyo devenir está condicionado por los acelerados cambios de un territorio “englobante”. Es innegable que las comunidades rurales mayas

tienen como desafío vencer los “cuellos de botellas” que son originados por el círculo vicioso de pobreza y exclusión del cual forman parte, provocada en buena medida por la distribución desigual de la riqueza. Ésta en el pueblo de Canicab se manifiesta en bajos ingresos económicos, niveles pobres de educación formal, deficiente nutrición, discriminación y auto discriminación, y en salud se refleja en alta prevalencia de enfermedades crónico-degenerativas como principales causas de muerte y en la desnutrición, que inciden en un pobre desarrollo de los individuos.

La experiencia que se llevó acabo en Canicab revela un amplio y profundo conocimiento del entorno ecológico por parte de los habitantes de dicha comunidad. Sin embargo, este conocimiento no garantiza que se resuelvan los problemas de pobreza y marginación, como ya se ha señalado, existen serias limitaciones para hacer frente al cambio acerado derivado de los procesos económicos y políticos de alcance regional, nacional y global. Esta situación plantea que toda propuesta de investigación-acción-transformación comunitaria no debe excluir a nadie de la posibilidad de participar. Esto significa que el proceso debe ser abierto, flexible, interdisciplinario y con una base conceptual compartida.

### **Uj-Ja' S'íjjo'ob, el espacio de acción comunitaria**

Este centro, en el cual se han realizado la mayor parte de las actividades de la investigación, se denomina en lengua maya *Uj-Ja' S'íjjo'ob* que puede ser traducido como 'el renacimiento del agua y la luna' pues desde el principio se tenía la mira puesta en que el sitio se convirtiera en un lugar donde las ideas y las acciones puedan fluir de forma libre y espontánea. Para llegar al centro comunitario se debe transitar aproximadamente 700 metros sobre una vialidad que en partes es 'camino malo', es decir, de terracería, el cual fue construido en el inicio del proyecto gracias a un financiamiento obtenido por parte de algunos integrantes del equipo de investigación, que contempló la creación de un jardín de interpretación etnobotánica. El centro está ubicado dentro de un terreno de 3 hectáreas de extensión y en el diseño se ha contemplado una biblioteca, una cocina tradicional comunitaria, dos salones de actividades, un área de milpa, un sendero interpretativo, una piscina y otra área para reforestación.

Las actividades que se han realizado a lo largo de cinco años de trabajo colaborativo abarcan una diversidad de iniciativas: talleres de teatro, de derechos humanos, de identidad, de educación por la paz, de elaboración de piñatas y manualidades, de milpa, de plantas nativas, de lectoescritura; asambleas generales y con invitados de otras causas sociales; cine foro; clases de baile y radio comunitaria, entre otros, cuyo denominador común era que se llevaban a cabo en los terrenos del centro de comunitario y, cuando la actividad así lo requería, en la plaza central de la localidad. Se presentan los resultados obtenidos del análisis sobre la participación y la educación no formal que se llevó a cabo

después de cuatro años de iniciado el proyecto del centro y que contrapone las visiones de los participantes con un largo proceso de escolarización frente a quienes habían transitado escasamente en el sistema educativo oficial.

## Resultados

Varios fueron los aprendizajes que la práctica en *Uj-Ja' Sîjjo'ob* nos entregó, en particular, la débil formación académica que tenemos para afrontar problemas educativos en situación real. Los académicos-intelectuales-escolarizados del equipo tenemos como dolencia una gran incapacidad para ver y esto lo distinguirá el lector en este apartado. Boaventura de Sousa Santos (2009, 61) interpela a esta ceguera, tan visible en los otros a nuestros ojos y tan escondida en carne propia, con un dilema:

Si somos ciegos, ¿por qué vemos tan fácilmente la ceguera de los otros y por qué razón es tan difícil de aceptar nuestra propia ceguera? ¿Por qué juzgamos ver plenamente lo que sólo vemos muy parcialmente? Y si es así, ¿de qué vale siquiera ver?

El ejercicio de discusión generado en la última reunión de la recolección de datos dejó entrever la limitada visión que tenemos no solo de las prácticas y significados otorgados a la educación por los canicabenses sino también la ceguera epistémica como escolarizados que, en una suerte de autoevidencia, identificamos en nosotros mismos:

A mí me pasó (...) fue un día que con M.[uno de los participantes], dije 'ya no sé cómo hablar con él, no entiende, parece que no hablamos el mismo idioma' y efectivamente no hablamos el mismo idioma porque yo quería que me hablara, que hiciera unas cosas que no tenía por qué hacer el niño y aquí me dio una de las enseñanzas más grandes que me ha dado alguien y fue: 'te entiendo, nos comunicamos, pero no tengo porque hacer lo que tú me dices, yo puedo hacerlo a mi manera, a mi forma' (C. Comunicóloga, equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

En la visión eurocéntrica del conocimiento esta realidad no tendría por qué ocupar nuestro debate pues como Parada (2014, 55) afirma:

Desde la academia se pueden ondear las banderas de una educación personalista que fomente el diálogo, suscite la creatividad personal y colectiva, que promueva la lectura crítica del contexto, propiciando sujetos críticos-reflexivos que asumen su historia, luchan por los valores y la permanencia de la vida por encima de la cultura necrófila que se promueve desde el silencio.

Pero entonces, ¿qué sucede cuando la academia misma no encuentra los caminos para hacer los cambios necesarios? ¿Qué pasa cuando los intelectuales egresados de la

academia son los más contaminados y alejados de la realidad que los circunda? ¿Qué procede cuando nos encontramos ciegos? Una de las vías a elegir, que constituye el primer y más difícil de los pasos a dar, es asumir dicha ceguera, como descubrió en la discusión grupal uno de los integrantes del equipo:

Eso me hace caer en la cuenta de que en realidad tenemos, nosotros, los escolarizados, tenemos un problema muy grave para desformalizarnos, estamos bien formateados (Antropólogo, equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

Situar al académico en esta nueva posición epistémica, como Santos (2009, 62) indica, nos insta a adoptar una actitud militante en cuanto al trabajo que realizamos y el impacto que pueda tener, en una especie de "optimismo trágico". Esto es, siguiendo al mismo autor, "*la característica central de la subjetividad del científico preocupado por transformar la ciencia en un nuevo sentido común, menos mistificador y más emancipatorio*" (Santos 2009, 63). Desde luego que pasar de un estadio a otro conlleva un reto mayor para quienes llevan más tiempo del otro lado de la línea del conocimiento (el formal, escolarizado) y es que existe otro elemento que no puede ser minimizado:

Hay algo todavía más feo, y es que la universidad nunca nos preparó para hacer esto [trabajar en comunidad], nos preparó precisamente para no hacer esto (Pedagoga, equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

Entonces, la alternativa de conocimiento-emancipación como semilla de un nuevo sentido común, defendida por Santos (2003) se convierte en un proceso que más que cambiar la realidad inmediata del intelectual, debe abocarse a transformar su propio paradigma. Solo curando la dolencia interior es que se puede pensar en alternativas para los otros, por ello, la formación de investigadores-educadores, tendría que incluir un elemento de práctica comunitaria que acerque a los jóvenes en formación a contextos donde existen las mayores carencias para poder desarrollar habilidades y actitudes que transformen su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se evidencia en las palabras expresadas por una estudiante de verano de investigación:

El trabajo [en Canicab], fue muy productivo porque permitió (...) comprender que brindar un servicio social a una comunidad, más que un servicio, es una labor necesaria para entender y aceptar a las comunidades, una labor que valora la cultura y la actuación del hombre dentro de su propia comunidad (Estudiante de Lingüística y Cultura Maya, equipo de investigación, 12 de agosto de 2014).

El conjunto de actividades que se han desarrollado a lo largo de cuatro 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 se ha 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. Tranier (2012, 12) señala que:

Las crisis tienen el poder de revelar y suscitar lo mejor y lo peor de todos nosotros. En estos posicionamientos el sujeto da cuenta de su propia condición y de su trayectoria relacional “junto y con” el otro en los diversos espacios sociales, incluidas aquí las escuelas y las instituciones de tiempo libre, como así también la intervención de cada uno de nosotros en la sociedad.

Es, desde esta situación caótica -interna y externamente- que podemos ser trágicamente optimistas y pensar en *Uj-Ja' Sijjo'ob* en particular, y Canicab en lo general, como espacio de acción. Aún falta, en el análisis, reconstruir la propuesta pedagógica que, lentamente, vamos enhebrando en el día a día. Todavía el pensamiento colonizador nos impide ver de forma diáfana las formas y espacios donde el conocimiento tiene razón de ser. La esperanza, identificada en las expresiones de los habitantes de manera incipiente, deja ver que vamos por un buen camino. De muestra una anécdota:

Doña Betty [vecina del centro comunitario] se acercó con nosotros para preguntarnos de la bomba de sogá [que se hizo en el terreno] porque ella necesita una en su casa y nos daba las gracias y nos decía “es que ustedes no son burros que cargan libros” (Psicóloga, equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

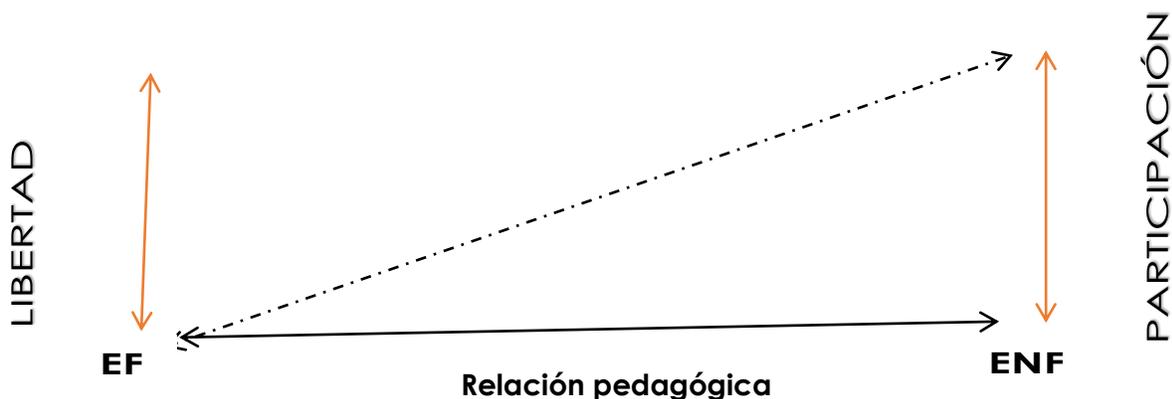
Estas sorpresivas respuestas obligan a pensar de nuevo nuestro papel como intelectuales-escolarizados-académicos en un mundo con distintos significados. Hacer del pensar una actividad viva requiere de ciertos actos disruptivos. Pero, sobre todo, “uno debe estar dispuesto a enfrentar la verdad con ‘un valor’ de verdad ‘sin valor’ y como muchos de nosotros sabemos, ese tipo de verdades son a menudo difíciles de sostener” (Gordon 2013, 2). En un sistema educativo de nivel superior que contempla en el servicio social la necesaria retribución de los profesionistas a la sociedad a la que pertenecen, el aprendizaje en comunidad se convierte en un área prioritaria de atención si se desea des-arma el mito del título universitario como fuentes del saber y del poder. Un verdadero intelectual no es el que tiene títulos universitarios, sino quien posee una visión crítica y situada ante todas las formas de injusticias, exclusiones y opresiones, una actitud rebelde permanente, y de denuncia, contra las estructuras opresoras y enajenantes. Sintéticamente, no puede permanecer indiferente.

En la comprensión del proceso pedagógico hay que ponderar la cooperación y la difusión de las libertades y las capacidades. Las capacidades humanas tienen que ver con la autonomía de hombres y mujeres como una necesidad básica que les permite tener confianza suficiente en sí mismos para actuar y participar en la cultura y sociedad de la que

forman parte (Benítez 2008, 238). En este sentido, a mayor libertad, mayor probabilidad de participar de forma real en los procesos y comunidades de aprendizaje. La participación, entonces, se supedita a la atención que se otorgue a las necesidades y satisfactores básicos (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn 2010, 17-8). En tal caso, las necesidades expresan una constante tensión entre carencia y potencia, donde concebir necesidades sólo como carencia implica una potencialidad personal y grupal. Incluso pueden configurarse como recursos. La necesidad de participar, de acuerdo con estos autores, es potencial de una efectiva participación, de igual modo que una necesidad de afecto potencia la posibilidad de dar afecto.

La alternativa plausible es pensar otros espacios y condiciones de participación en los que se ponderen las libertades y capacidades de los individuos dentro del proceso educativo en particular. Un esquema que ejemplifica lo anterior se presenta en la Figura 1.

**Figura 1.** Interacción entre libertad y participación en ENF.



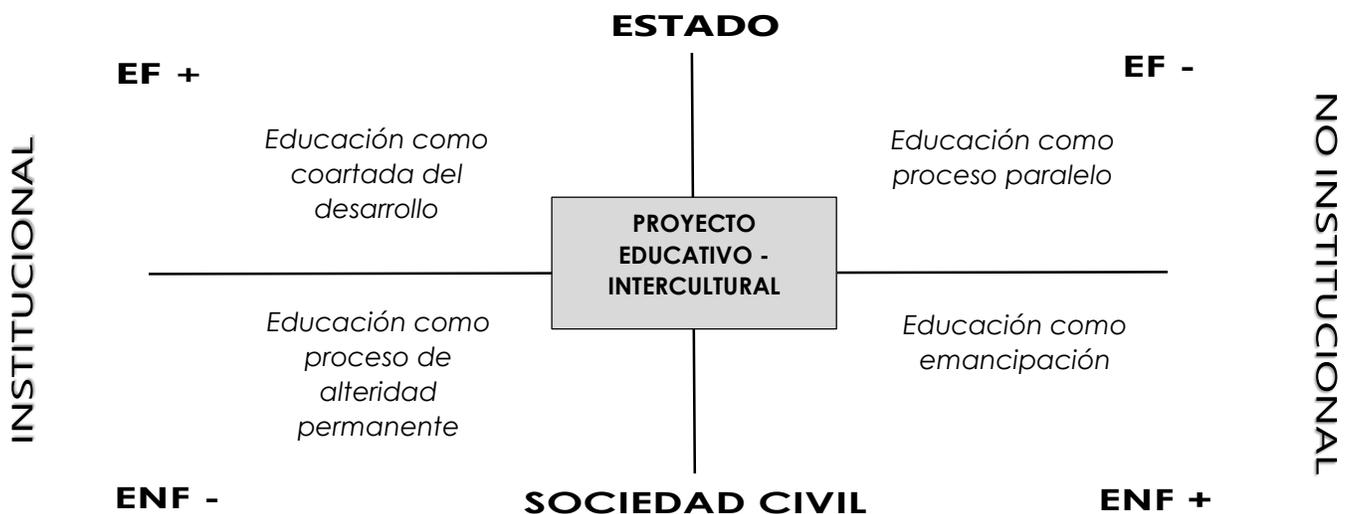
Luego de decir esto, quizás convenga introducir un breve comentario adicional. El sistema educativo formal (EF) se organiza en función de cooptar espacios para una discusión democrática donde la libertad del educando se ve expoliada y en consecuencia la participación minimizada. La base del problema se encuentra en la resistencia total o mayoritaria a compartir realmente el poder. Para dicho ejercicio político la educación que forma sujetos reflexivos y autónomos es la clave central, no la única, pero quizá sí la más fundamental. Por tanto, el ámbito en el que es posible presentar réplica a la interrogante exteriorizada en párrafos anteriores, según el esquema exhibido líneas arriba, es el de la educación no formal (ENF).

A manera de síntesis podemos enunciar que en la relación pedagógica confluyen corrientes diversas de interpretar el poder que pueden o no, propiciar el desarrollo de las personas, y donde la estructura de cada uno de los sistemas impulsa propósitos divergentes. Mientras que la educación formal institucionalizada (EFI) aboga por una homologación de libertades y capacidades sin importar las diferencias individuales, la educación no formal (ENF) apunta hacia un tipo de relación que, contemplando la diferencia, permita el crecimiento colectivo de los grupos sociales. Esta última interpretación depende, asimismo, de la lógica de interacción que el grupo tenga, la forma en que se organizan y cómo participan comunitariamente en la educación.

## Conclusiones

A partir del análisis, se generó una propuesta que pretende explicar la interacción de elementos vinculados al proceso educativo no formal. Consciente de todo lo expuesto, la propuesta que se ha elaborado no es un modelo. Es una opción abierta que sólo se justifica en la medida en que se la asuma y entienda como construcción permanente. Nada en ella pretende exhibir el rango de solución definitiva, porque se entiende que el ser humano y todo su entorno son componentes de un fluir permanente que no puede detenerse con milenarismos ni menos con ocasionalismos. La propuesta tiene como propósito aportar elementos de carácter general para orientar, desde lo hecho en Canicab, la revisión de experiencias formativas ya existentes, o bien alentar propuestas nuevas. En todo caso, esta opción está escrita desde un lugar en el que se apuesta por la ponderación de saberes y procedimientos que posibiliten el desarrollo humano desde una perspectiva intercultural crítica por lo que el énfasis se conoce de antemano. Se presenta en forma de Figura 2.

**Figura 2.** Proyectos educativos en torno a la educación no formal.



En este apartado 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 la comunidad de estudio-aprendizaje. 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. De forma breve, 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, 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.

De manera curiosa, romper el paradigma dominante y adoptar estos principios ha resultado 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, como se aprecia en palabras de un integrante del equipo de investigación: *"Hemos cavado un túnel muy profundo en nuestro cerebro que nos obstaculiza pensar de forma distinta a lo que hemos aprendido, y en mi caso es un túnel muy largo"* (Comunicación personal, 28 de octubre de 2015).

La epistemología se interroga acerca de cómo la realidad puede ser conocida, acerca de la relación entre quien conoce y aquello que es conocido, acerca de las características, de los fundamentos, de los presupuestos que orientan el proceso de conocimiento y la obtención de los resultados, acerca de la posibilidad de que ese proceso pueda ser compartido y reiterado por otros a fin de evaluar la confiabilidad de esos resultados (Vasilachis de Gialdino 2012).

Como se puede apreciar en los hallazgos de la investigación, de alguna manera nuestras formas de educación escolarizada, reproducida en nuestras formas de proponer y actuar, nos convierten 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 el sentido que varios autores señalan (Walsh 2006; Chávez 2010).

El ejemplo que evidencia este argumento encuentra eco en los números de participantes en las acciones de educación no formal llevadas a cabo: en los casos en los que los instructores eran mayahablantes, oriundos de la localidad o vecinos de municipios cercanos, la asistencia y compartición de conocimientos era diametralmente opuesta que cuando se proponían esquemas de actividades educativas que seguían la lógica de la

educación formal oficial expresada en una relación instructor experto-participante iletrado. Una lógica colonizadora, como se ha señalado anteriormente.

Esta declaración nos ubica en lo que Maldonado-Torres en Castro-Gómez (2007, 79) define como '*la hybris del punto cero*', entendida como "el modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, que reproduce sistemáticamente las herencias coloniales del conocimiento". El modelo encuentra en la universidad a su principal brazo ejecutor pues como el mismo autor sostiene:

En prácticamente todos los currículos universitarios, las disciplinas tienen un canon propio que define cuáles autores se deben leer (las "autoridades" o los "clásicos"), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas por un estudiante que opta por estudiar esa disciplina. Los cánones son dispositivos de poder que sirven para "fijar" los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables.

Esto hace que la tarea del cambio educativo sea un imperativo bidireccional, es decir, de la academia a la comunidad y viceversa. La decolonización de la universidad –espacio que es considerado por excelencia como capaz de producción de conocimiento– (Chávez 2010, 137) constituye un proceso en el cual se debe renunciar a las complicidades existentes entre las ciencias sociales y la colonialidad del poder y para ello necesita de la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los excluidos puedan tomar la palabra, alzar la voz y ser escuchados. Implica, en este sentido, un enfrentamiento con la propia cultura (Rehaag 2010, 77) que obliga a conocernos y nos requiere un cambio paradigmático, hecho reflexionado por uno de los integrantes del equipo:

Puestos ante el problema junto a la comunidad, ante el problema de la educación, del problema de salud, trabajo, ante la búsqueda de alimentos, ante los problemas de violencia y de adicciones ante un mundo muy complejo, un mundo de violencia política también (apunta) me parece que algo de lo que podemos estar muy seguros es que lo nos enseñaron en la escuela no sirve o tiene una utilidad bastante claramente limitada en el contexto específico y para la construcción de metas (J. Comunicación personal, 28 de octubre de 2015).

En consecuencia, lo hallado en la investigación señala que, si queremos cambiar los resultados de nuestra educación no formal junto a nuestras compañeras y compañeros canicabenses, la alternativa es asumimos como educandos en sus formas específicas de aprender y compartir lo que saben, como se aprecia en el análisis dentro del equipo:

Tú vienes con una idea, con una formación y ahorita llegas allá te la ponen de cabeza te están trastocando todo lo que hayas conocido en casi tres años de licenciatura más todo lo que ya traías de antes y eso podría convertirse en una crítica

muy concreta, pero en términos empíricos, de qué es lo que aprendo y para qué me sirve (N. Comunicación personal, 28 de octubre de 2015).

Necesitamos deshacernos de la performatividad del conocimiento científico –hoy día sirviente dócil del mercado- que nos ha sido introyectado durante nuestra formación universitaria, “¡epistemicidio!” le llamó uno de los integrantes del equipo. La educación es un tesoro, enunciaba Jacques Delors en 1996, y en esta nueva corriente de economía del conocimiento, la connotación otorgada pierde su carácter humanista y se transforma en un elemento más para la planetarización del capital.

En este ambiente, tan poco estimulante, pareciera que la interrogante por la decolonización del conocimiento tuviera que ser rebatida con una tajante negativa. Sin embargo, como Walsh (2007, 85) de nueva cuenta aporta, *“la luz que nace en esta contemporaneidad emergente de comienzos de siglo no puede ser vista si se le mide con los mismos patrones epistémicos de lo ya establecido”*.

Debemos reconocer entonces que la transformación epistémica a que aludimos representa una tarea demandante porque el estatus quo del conocimiento tiene mucho de territorio colonizado por nosotros los escolarizados no indígenas. Vivimos, como refiere Freire (2011, p. 34) “situados y adaptados” por lo que la historia y la cultura se han tornado en un sinsentido dentro de las coordenadas de reflexión emancipatorias (pero llenas de sentido desde la lógica del poder hegemónico). Esto, sin embargo, no cierra la puerta a nuestro propósito. Descubrirnos ciegos y aceptarnos ciegos –epistemológicamente hablando- es solo el paso de inicio con el cual podemos seguir avanzando (Santos, 2009). Evitando su petrificación temporal –es decir que una precede y es condición de la otra- podemos asumirlos como caras de la misma moneda, manifestaciones simultáneas de un mismo proceso. Y esa es la aportación que este artículo entrega, visible en el comentario reflexivo de una de las integrantes del grupo:

Yo creo que efectivamente va para allá, estamos todos buscando, algunos de una forma más exitosa o de una forma que nos va a costar más trabajo, pero creo que hemos llegado a un proceso, a muchos procesos que nos han ayudado a definir nuestro trabajo y a direccionar nuestro trabajo (C. equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

Partir de esta reflexión conduce a la segunda fase de esta aportación teórica: el método para la acción. Un método, en palabras generales, es un procedimiento adaptable al problema a resolver. Una recomendación es utilizar la vía artesanal de establecer el método (Sánchez 2014, 16). Por ‘vía artesanal’ se entiende la comunicación directa y constante que se da entre quienes tienen el problema y quienes pretenden resolverlo (conviene aclarar que el problema no distingue entre indígenas y no indígenas, escolarizados y no escolarizados) con ocasión de encontrar soluciones. El cambio de

acento teórico y metodológico, según lo encontrado, se dirige a las formas dialógicas de construir la acción desde una dimensión de colaboración intercultural crítica.

Como resultado de la reflexión final del equipo de investigación, un aprendizaje queda sobre la mesa: es necesario cambiar, en la vida cotidiana del sujeto altamente escolarizado, la organización de las formas en que se reconoce, utiliza y valora el conocimiento, coincidiendo con lo presentado por la literatura (Kovach 2015; Smith 2012; Vasilachis di Gialdino 2012). Y el ejercicio hace necesario que el escolarizado renuncie a formas de aproximación al saber de los otros desde la pretendida superioridad de las formas dominantes de conocimiento del campo científico (Bourdieu, 2000). Es decir, el escolarizado tiene que aprender a compartir conocimiento y deja de ser el único que “sabe” y “enseña”. Se trata de *“experimentar a lo extraño como algo que no amenaza, sino como un elemento que enriquece la vida”* (Rehaag 2010, 77).

Con base en el método de investigación utilizado en este contexto fue posible identificar el rol que la participación juega en este intercambio relacional: el de orientación axiológica y epistémica. Es decir, la participación no debe ser resultado de un método de investigación en el que se promueve la integración de los sujetos investigados en las acciones de mejora, sino que debe ser concebida como condición sine qua non para cualquier intento de actividad. Sin olvidar la posición política que ocupa el investigador, las propuestas a lo largo de 4 años fueron transformándose para dar paso a iniciativas que obedecían más a la necesidad compartida con los habitantes que con lo socialmente apropiado según los cánones de bienestar neoliberal. Esto apreciable en la reciente construcción por parte de niños, jóvenes e investigadores, del nuevo salón de usos múltiples con motivo de las clases de teatro y danza del programa de verano.

Queda en evidencia, como lo expuesto en líneas anteriores, que el método tiene que seguir una vía pedagógica crítica que ilumine las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder. Para ello, es imprescindible que la participación social en educación se reconceptualice como una práctica moral y política que siempre se halla implícita en las relaciones de poder, como lo señalan los defensores de metodología participativa crítica en educación (Kemmis 1998; Rahman y Fals Borda 2006). La participación se debe entender, además, como un elemento previo a la acción y no como un resultado de esta; es una negociación política en la que, desde una intencionalidad emancipatoria, se procura que las partes se sitúen en planos iguales y con reconocida capacidad de diálogo y generación de conocimiento (Rivadeneira 2015). Solo desde esta posición podemos salir de la ‘decadencia disciplinaria’ (Gordon 2013) actual.

## Reflexiones finales

La crisis de las sociedades actuales, en particular la que enfrenta el pueblo mexicano manda a desprenderse de la condición histórica de la institucionalidad de relaciones y saberes para hacer posible reconocer los alcances pragmáticos de la acción ética. Solo así se puede hacer frente a la denostada situación de los oprimidos y excluidos.

La educación formal institucionalizada no tiene una fuerza equilibradora reconocida que haga balance desde el ámbito no formal al margen del Estado. Por tanto, la presión que genera la ausencia de la ENF en el desenvolvimiento de los colectivos populares privilegia socialmente la noción de la educación formal, lo que a su vez privilegia la cultura oficial, vinculada a los intereses de las élites. Es una maquinaria cuidadosamente aceiteada para mantener el estatus quo.

El proyecto que se propone, y que se convierte en una aportación importante de esta colaboración crítico-analítica, concibe una forma educativa que otorga al educando un lugar preeminente no solo en el sentido educativo sino como individuo dentro de una colectividad. Recordemos que la educación es, a la vez, un hecho social y aprendizaje. Como Adorno (1998, 115) plantea, "*la exigencia de emancipación parece evidente en una democracia*" principalmente porque la democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular que se va construyendo en comunidad. Tomando en consideración este principio, nuestra propuesta se orienta a que cada uno de los participantes pueda tener libertad de pensamiento, una determinación de lo que es justo y adecuado hacer, de una praxis correcta en función de su propio lugar en el mundo y en su entorno inmediato. No se aspira a la ausencia de contradicciones ni a la homogeneidad, nuestra experiencia también ha desterrado esos mitos. Se piensa más bien en un horizonte futuro de alternativas que promuevan acciones resistentes, críticas, tenaces y transformadoras surgidas desde espacios extraacadémicos y que son hoy en día nuestros espacios de formación.

## Referencias

Adorno, Theodor. 1998. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata.

Baronet, Bruno y Medardo Tapia. 2013. "Introducción. Política, educación e interculturalidad". En Baronet y Medardo Tapia Uribe (coords.). *Educación e Interculturalidad. Política y políticas: 9-21*. Cuernavaca: CRIM-UNAM.

Benítez, Loreto. 2008. Desarrollo, educación y pobreza en México. *Papeles de población*, 14(55), 237-257.

Bensasson, Laura. 2013. Educación intercultural en México. Cap. 3. En Bruno Baronnet y Medardo Tapia Uribe (coords.), *Educación e Interculturalidad. Política y políticas*: 49-68, Cuernavaca: CRIM-UNAM.

Bentz, Valerie. M. y Jeremy Shapiro. 1998. *Mindful inquiry in social research*. USA: SAGE Publications.

Bertely-Busquets, María. 2008. La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*: 33-56. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Bertely-Busquets, María. 2016. Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1, enero-junio), 30-46.

Bertely-Busquets, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). 2008. *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Birch, Maxine y Tina Miller. 2005. Encouraging participation: ethics and responsibilities. En Melanie Mauthner, Maxina Birch, Julie Jessop y Tina Miller (eds.). *Ethics in qualitative research*: 91-106. Londres: SAGE Publications.

Bourdieu, Pierre. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre. 2000. “El campo científico”. Cap. 1. En P. Bourdieu. *Los usos sociales de la ciencia*: 11-27. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 2005. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F.: Ed. Fontamara.

Comboni, Sonia y José Juárez. 2013. Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro: Cultura, Intercultura y Educación Superior* 1(66), 9-23.

Chávez, Diego (2010). Construcciones teóricas para descolonizar la colonialidad del saber y la construcción de interculturalidad crítica. *Integra Educativa* III (1, enero – abril), 133-47.

Ferrão, V. M. 2010. Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos XXXVI (2)*, 333-42.

Fornet-Betancourt, Raúl. 2009. "Pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural". En Jorge Viaña, Luis Claros et al. *Interculturalidad crítica y descolonización: 9-20*. La Paz: Convenio Andrés Bello- Instituto Internacional de Integración.

Freire, Paulo. 2011. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Galeano, María. 2007. *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

Gordon, Lewis. 2013. *Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Guba, Egon e Yvonna Lincoln. 2012. "Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes". En Norman, Denzin y Yvonna Lincoln (comps.). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa: 38-78). Argentina: Gedisa Editorial.

Ibañez, Jesús. 1992. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica (3ª ed.)*. Madrid: Siglo XXI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2015. *III Censo de población y vivienda 2015*. México: INEGI.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2007. *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: INEGI.

Jablonska, Aleksandra. 2010. "La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales". En Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos: 25-62*. México: UPN.

Kemmis, Stephen y Robin McTaggart (Eds.). 1988. *The action research reader: 291-313*. Geelong, Australia: Deakin University Press.

Kovach, Margaret. 2015. "Emerging from the margins: indigenous methodologies" Cap. 2. En Susan Strega y Leslie Brown. *Research as resistance. Revisiting Critical, Indigenous, and Anti-Oppressive Approaches (2ª ed.)*: 43-64. Toronto: Canadian Scholars' Press.

La Belle, Thomas. 2000. The Changing Nature of Nonformal Education in Latin America, *Comparative Education* 36:1, 21-36, DOI: 10.1080/03050060027746

Lorenzo, Ana y Miguel Martínez. 2005. *Asamblea y reuniones. Metodologías de autoorganización*. Recuperado de: <https://n-1.cc/file/view/332824/asambleas-y-reuniones-metodologias-de-autoorganizacion-ana-lorenzo-vila-y-miguel-martinez-lopez-ed-trafficantes-de-suenos>.

Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*: 127-67. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mato, Daniel. 2008. No hay saber universal, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18 (35), enero-junio: 101-16. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.

Max-Neff, Manfred, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn. 2010. *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Biblioteca CF+S.

Meza, Marina. 2007. *Escuela participativa y comunidad: la participación comunitaria en la gestión educativa*. Uruguay: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional.

Mijangos, Juan. 2001. La praxis dentro de los códigos culturales autóctonos como premisa para la educación popular y el desarrollo comunitario sustentable. *Saskab. Revista de discusiones filosóficas desde acá*, cuaderno 1: 1-25.

Mijangos, Juan. 2012. Desigualdad y marginación: la realidad educativa y la opresión del pueblo maya. *Educar. Educación, desarrollo social y exclusión* 61 (mayo-julio): 51-58.

Mijangos, Juan. 2015. "Educación intercultural: breve explicación de una tautología y sus consecuencias". En Nancy Hernández y Leticia Pons (coords.). *Debates sobre interculturalidad*: 203-23). Tuxtla Gutiérrez: UNACH, Facultad de Humanidades, Cuerpo Académico: Educación y Desarrollo Humano/ PROFOCIE.

Mijangos, Juan, Pedro Canto, y Edith Cisneros-Cohernour. 2009. "Introducción (al estudio del rezago educativo)". En Juan Mijangos. *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los Mayas de Yucatán*: 1-34. Mérida: Unas Letras Industria Editorial.

Natorp, Pablo. 1913. *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La lectura.

Oliva, Iván. 2010. Breve cartografía de una disonancia epistémica: educación, complejidad y reforma. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 9(25): 321-35.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005a. *Compromiso de Rabat*. Rabat: UNESCO.

Ortega, José. 1999. *Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel.

Pacheco, Lourdes. 2010. "Los últimos guardianes, jóvenes rurales e indígenas". En Rossana Reguillo (Coord.). *Los jóvenes en México*: 124-53. México: Fondo de Cultura Económica.

Parada, Juan. 2014. Educar para la alteridad y la comprensión. *Revista Amauta* 24 (julio-diciembre): 41-56.

Pérez-Serrano, Gloria. 2003. *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Editorial Narcea.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2013. *Índice de Equidad Educativa Indígena. Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010*. México: PNUD.

Rehaag, Irmgard. 2010. La perspectiva intercultural en educación. *El Cotidiano* (160): 75-83.

Rivadeneira, Inés. 2015. "Diálogo intercultural: por un nuevo pacto social en la educación superior". En María Ortiz, Carlos Crespo, Edgar Isch y Eduardo Fabara. *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*: 143-63). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Rodríguez, Alfredo. 2006. Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores* 9(2): 131-147.

Salgado, Ana. 2007. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit* 13: 71-78.

Santos, Boaventura de Sousa. 2003. *Crítica de la razón indolente*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer.

Santos, Boaventura de Sousa. 2009. *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.

Sichra, Inge. 2002. "Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de Reformas Estatales". Ponencia, *Seminario Regional de EIB del Instituto de Estudios Andinos ISLUGA. Iquique, Chile: Universidad Arturo Prat*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/228750680\\_Reflexiones\\_sobre\\_la\\_Educacion\\_Intercultural\\_Bilingue\\_en\\_el\\_marco\\_de\\_Reformas\\_Estatales](https://www.researchgate.net/publication/228750680_Reflexiones_sobre_la_Educacion_Intercultural_Bilingue_en_el_marco_de_Reformas_Estatales)

Smith, Linda Tuhiwai. 2012. "Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre". En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (coords.). *El campo de la investigación cualitativa*: 190-230. Barcelona: Editorial Gedisa.

Tranier, José. 2012. "Educación para la emancipación. Notas para pensar <para qué educar>, en contextos de despersonalización y desarticulación social. (Rosario, Argentina, tras la gran crisis del 2001)". *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Núm. Especial: América Latina: 1-12.

Vasilachis de Gialdino, Irene. 2012. "Prólogo a la edición en castellano. De la forma de conocer a las formas de conocer". En Norman, Denzin e Yvonna Lincoln (comps.). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa: 11-26. Argentina: Gedisa Editorial.

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

Walsh, Catherine. 2006. *Construyendo interculturalidad crítica*: 75-96. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zárate, Adolfo. 2014. Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa* 20 (enero-junio): 91-107.