

Universidad Intercultural de Chiapas
Maestría en Estudios Interculturales

Tesis

**Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores
mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos**

Que para obtener el Título de
Maestra en Estudios Interculturales

Presenta

Rosaura Eugenia Urquijo Nájera

Directora

Dra. Georgina Méndez Torres

Generación

2023 - 2025

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, a 19 de noviembre de 2025



Ciencia y Tecnología
Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación



Tesis

**Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores
mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos**

Que para obtener el Título de
Maestra en Estudios Interculturales

Presenta
Rosaura Eugenia Urquijo Nájera

Directora
Dra. Georgina Méndez Torres

Comité tutorial
Dra. Xóchitl Leyva Solano
Dra. Luz Helena Horita Pérez

Generación
2023 - 2025

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, a 19 de noviembre de 2025

VOTO APROBATORIO

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas;
03 de marzo de 2026

**COMITÉ ACADÉMICO
MAESTRÍA EN ESTUDIOS INTERCULTURALES
PRESENTE**

Una vez analizado y revisado el trabajo recepcional: **"Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos"**, elaborado por la pasante, C. Rosaura Eugenia Urquijo Nájera, en la opción de Tesis, quienes suscriben emiten su voto en sentido aprobatorio.

Atentamente

Presidenta del jurado
Georgina Méndez Torres



Secretario del jurado
Manuel Bolom Pale



Vocal del jurado
Abraham Sántiz Gómez



Sinodal Suplente
Luz Helena Horita Pérez



Sinodal Suplente
Xóchitl Leyva Solano



C.c.p. Interesado.
C.c.p. Archivo Minutario.

*A los movimientos antiimperialistas decoloniales
quienes con sus luchas y resistencias
generan condiciones de posibilidad para crear
horizontes de sentido para un mundo mejor,
un mundo que anule los sistemas civilizatorios de muerte.*

Agradecimientos

A Dios, por permitirme concluir una etapa más de mi formación académica y personal. A mi familia por todo el apoyo y cariño brindado desde siempre. En especial a mi papá Guillermo, por sus enseñanzas y orientaciones de nuestros procesos formativos. A mi mamá María Eugenia por todo el cariño, apoyo moral, intelectual y por su acompañamiento en las distintas actividades académicas y artístico-culturales realizadas a lo largo de nuestra formación profesional y de vida. A mis hermanas Aída y Clara por sus escuchas, diálogos y debates que han permitido fortalecernos mutuamente. A mi hermano Guillermo por todo el apoyo técnico e intelectual brindado en cada evento académico y extraacadémico, así como en las salidas durante las semanas de vinculación comunitaria. A mi abuelita Aída Vázquez Córdoba por todas las bendiciones enviadas desde el mundo espiritual.

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), actualmente Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por la beca otorgada en el marco de la Convocatoria BECAS NACIONALES PARA ESTUDIOS DE POSGRADOS 2023-2, misma que cubrió el periodo del 01 de septiembre de 2023 al 31 de agosto de 2025. Con la cual fue posible organizar y participar en eventos académicos, de construcción de comunidades de aprendizaje-comunidades de vida, que han permitido compartir experiencias y reflexiones en torno al proceso de traducción y autotraducción en lenguas originarias, generar espacios de convivencia y aprendizaje ajedrecístico femenino, así como compartir avances de la presente investigación ante comunidades estudiantiles y académicas de distintas universidades del estado de Chiapas y público en general.

A mi comité tutorial. En especial a la Dra. Xóchitl Leyva Solano por sus escuchas atentas, orientaciones, sugerencias y literatura recomendada para mejorar la tesis, y sus ánimos para profundizar en algunas categorías emergentes, así como sistematizar mi experiencia de co-labor. A la Dra. Luz Helena Horita Pérez por su escucha atenta en cada coloquio, sus comentarios, sugerencias, la literatura recomendada y sus buenos deseos para llevar a buen término la tesis. A la Dra. Georgina Méndez Torres por sus comentarios, diálogos, sugerencias y por compartir una antología de investigaciones de académicos/as de pueblos originarios que permitió tener un primer acercamiento a las producciones académicas existentes.

A las investigadoras e investigadores mayenses con quienes se mantuvieron diálogos a lo largo de la presente investigación. En especial al maestro Manuel Bolom Pale con quien se pudo profundizar en varios procesos que acontecen durante la traducción y autotraducción en lenguas originarias, lo que permitió identificar otras formas de conocimientos a las que se dedican buena parte de escritores bilingües, y por su apoyo en la traducción y grabación de audio en tsotsil para el material de divulgación bilingüe. Al Dr. Roberto Pérez Sántiz quien, además de los diálogos establecidos, tuvo la amabilidad y confianza de compartir material no publicado –al igual que los maestros Manuel Bolom y Abraham Sántiz–, como un ensayo en donde narra parte de su incorporación al ámbito de la Academia y la novela “*Chamo’: yo’nton turasno sbatlej osil* (Chamula: El eterno corazón del durazno)”, de su autoría, aún en prensa. Al Dr. Abraham Sántiz Gómez por compartir sus experiencias y procesos aún en construcción, referente a una propuesta metodológica de vinculación comunitaria que está impulsando, junto con un equipo de trabajo en la Unidad de Oxchuc, Chiapas. Al Dr. Domingo Meneses Méndez por los diálogos establecidos, y su participación en el conversatorio “Compartiendo Experiencias y Reflexiones del Proceso de Traducción en Lenguas Originarias” que organizamos integrantes de la comunidad maestrante de la MEI-UNICH de la III y IV generación, llevado a cabo el 20 de febrero de 2025, de 10:00-13:00 horas., en la Sala Audiovisual Mtro. Natalio Hernández de la UNICH, en donde también participaron los maestros Manuel Bolom, Mikel Ruíz, Adriana López y Domingo Meneses. A la maestra Ruperta Bautista por los diálogos en co-presencia física y sus respectivas retroalimentaciones, mismos que ampliaron el panorama en torno a las potencialidades de las otras formas de conocimientos, específicamente en el ámbito de la poesía. Al Dr. Mikel Ruíz con quien se mantuvieron diálogos individuales y en conversatorios, mismos que permitieron retroalimentar el proceso de aprendizaje. A todas ellas y ellos muchas gracias por los interesantes y enriquecedores diálogos establecidos a lo largo de la investigación, fueron de suma valía para entender a mayor profundidad los procesos de dominación de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales, así como los procesos de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas.

Al Dr. Eduardo Bello Baltazar, investigador de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), por los diálogos, asesorías, orientaciones, comentarios y sugerencias brindadas a lo largo de la realización de la presente investigación, en torno a la aplicación de la teoría del control cultural de Bonfil Batalla. Diálogos que permitieron comprender las dinámicas de los seis procesos de dicha

teoría, con sus respectivas direccionalidades, para explicar la manera en que opera el colonialismo académico en la comunidad académica mayense de Chiapas.

Al Lic. Hermilo Noé Cruz García y la Lic. Nancy Zamora encargados del Servicio bibliotecario de ECOSUR, Unidad San Cristóbal, por su apoyo en la búsqueda y facilitación de artículos académicos que permitieron ampliar el estado del arte del tema en cuestión, así como por las facilidades brindadas en la adquisición del espacio para la socialización de los resultados de la investigación con el grupo de co-laboradores. Al Lic. Emmanuel Valencia Barrera, integrante del LAIGE-ECOSUR, por su apoyo en la elaboración del mapa sobre las agrupaciones lingüísticas en Chiapas, pertenecientes a la familia lingüística maya.

A la Dra. Magdalena Laguna Vázquez por la recomendación de literatura pertinente, durante las clases del posgrado, misma que permitió mejorar el proceso de análisis de los resultados. A la Dra. Minerva Yoimy Castañeda Seijas por sus sugerencias para mejorar la tesis, durante el seminario de investigación. Al Lic. Carlos de la Cruz López por su apoyo y colaboración que hicieron posible la redacción del resumen en tsotsil. A la Mtra. Carla Paola Morales Ramos por su apoyo en la grabación del audio del material de divulgación bilingüe. A las y los docentes del posgrado y todas aquellas personas quienes contribuyeron de buena fe en la realización y culminación de la presente investigación, muchas gracias.

Índice

Agradecimientos	4
Índice de cuadros	11
Índice de figuras.....	12
Resumen.....	13
Abstract	14
Ya'ïobil ti k'usi oy li ta abtelal li'e	15
Introducción	17
Capítulo I. Procesos de dominación/subordinación culturales y epistémicos	28
1.1. Estado del arte sobre el colonialismo académico y la teoría del control cultural	28
1.2. El colonialismo intelectual y académico como mecanismos de dominación / subordinación culturales y epistémicos.....	35
1.2.1. El colonialismo interno y la colonialidad del saber como procesos de dominación/subordinación	35
1.2.2. El colonialismo intelectual	39
1.2.3. El colonialismo académico.....	42
1.2.4. La dimensión epistémica del colonialismo académico: la <i>hybris</i> del punto cero.....	53
1.2.5. Formas de combatir el colonialismo académico	57
1.3. Los mecanismos de la hegemonía cultural.....	60
1.3.1. La estigmatización de los conocimientos de los pueblos originarios.....	60
1.3.2. La asimilación e integración de conocimientos mediante la expropiación selectiva.....	61
1.3.3. La hibridación.....	62
1.3.4. La traducción como acto de colonialidad.....	63
1.4. La teoría del control cultural en el estudio de las relaciones interculturales	65
1.4.1. La cultura desde la concepción simbólica y marxista	68
1.4.2. Los ámbitos de la cultura en función de la teoría del control cultural	71
1.4.3. Los elementos culturales	74
1.4.4. Los procesos de toma de decisiones.....	76
1.4.4.1. Los procesos de control cultural del grupo dominante.....	77

1.4.4.2. Los procesos de toma de decisiones del grupo subordinado	80
1.5. Diferencias conceptuales entre creer, saber, conocer y otras formas de conocimientos	82
1.5.1. La creencia como ámbito insuficientemente justificado	82
1.5.2. El saber como ámbito plenamente justificado.....	83
1.5.3. El conocimiento como guía de la práctica asegurada en razones.....	85
1.5.4. Otras formas de conocimientos	87
1.6. Diseño metodológico	92
Capítulo II. La batalla cultural y la geopolítica del conocimiento.....	98
2.1. La ideología del desarrollo como proceso de imposición cultural.....	100
2.2. El sistema académico nacional mexicano (SANME) y su lógica tecnocientificista	105
2.2.1. Antecedentes del SANME.....	105
2.2.2. La estructura del SANME en la actualidad	108
2.2.3. El sistema académico estatal chiapaneco	116
2.3. Elementos socioculturales mayenses de Chiapas.....	116
2.3.1. La comunidad académica mayense de Chiapas	124
2.3.2. Rupturas y reencuentros identitarios de investigadoras e investigadores mayenses a raíz de su incorporación a la academia	133
Capítulo III. El control cultural en la dinámica del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas	138
3.1. La zona interliminal entre lo propio y lo ajeno como preámbulo a los procesos de control cultural	140
3.1.1. La dimensión espacial de la zona interliminal	152
3.1.2. La dimensión del lenguaje en la zona interliminal.....	157
3.1.3. Lo interliminal en la condición del ser bilingüe, la escritura y la autotraducción.....	159
3.1.4. Lo interliminal en la auto adscripción identitaria.....	166
3.2. Concepciones del colonialismo académico desde la perspectiva de investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas	172
3.3. Aproximaciones interpretativas de elementos del colonialismo académico por investigadores mayenses de Chiapas	181

3.4. Los procesos de control cultural de la academia occidentalizada de ciencias sociales	187
3.4.1. La imposición de elementos culturales ajenos	194
3.4.1.1. La imposición de la jerarquía del reconocimiento y legitimación de la práctica académica.....	194
3.4.1.2. El formato de presentación de la persona en la vida académica como una imposición <i>ad hoc</i> a los parámetros occidentales.....	202
3.4.2. La supresión académica de elementos culturales propios: la escritura nosótrica.....	210
3.4.3. La enajenación de elementos culturales propios	217
3.4.3.1. La enajenación de los sistemas de creencias, conocimientos y saberes de la cultura propia.	217
3.4.3.2. La enajenación semántica a través del colonialismo académico expresado en el lenguaje.....	220
3.4.3.2.1. La traducción de lo propio por lo ajeno.....	222
3.4.3.2.2. La autotraducción en su primera vertiente (literal).....	223
3.4.3.2.3. La autotraducción en su segunda vertiente (equiparación conceptual).....	235
3.5. Los procesos de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas	239
3.5.1. La apropiación de conocimientos y prácticas académicas ajenas	240
3.5.1.1. La apropiación de la práctica investigativa.	241
3.5.1.1.1. Apropiación de formatos de publicación académica y técnicas de investigación.	243
3.5.1.1.2. Apropiación de ámbitos de circulación de la producción académica.	248
3.5.1.2. La Apropiación de la práctica de vinculación comunitaria.	252
3.5.2. Formas de resistencia ante la imposición epistémica.....	259
3.5.2.1. La creación de corazas de defensa propia como antecedentes a la resistencia epistémica.	260
3.5.2.2. Formas de resistencia epistémica.	264

3.5.2.3. Resistencias metodológicas en la práctica de vinculación comunitaria. una propuesta senti-pensada desde la cosmovisión tseltal.	267
3.5.3. Los aportes conceptuales de la comunidad académica mayense como coordinadas para el giro epistémico. Hacia otras formas de conocimientos	275
3.5.3.1. La autotraducción como búsqueda del sentido y explicación profunda de elementos culturales propios al idioma ajeno.	280
3.5.3.2. Aportes en el ámbito literario: la creación de multiversos literarios.	284
3.5.3.3. La poesía como medio para la renovación e innovación semántico-lingüística.	292
3.5.3.4. La novela como herramienta para la denuncia social	303
3.6. Experiencias en la metodología de co-labor con pares académicos mayenses de Chiapas.....	310
3.6.1. Logros de la investigación con la implementación de la metodología de co-labor.....	317
3.6.2. Retos en la aplicación de la metodología de co-labor con pares académicos mayenses.....	320
3.6.3. Condiciones de posibilidad para la co-labor	328
Conclusiones.....	330
Reflexiones finales.....	339
Referencias.....	340
Anexos	360
Anexo 1. Cartas de consentimiento y colaboración informada.....	360
Anexo 2. Cartas de consentimiento para la grabación de las sesiones de trabajo.....	366
Anexo 3. Oficio de presentación de resultados de investigación ante co-laboradores ...	372

Índice de cuadros

Cuadro 1 Relación entre las decisiones de un grupo social subordinado sobre los elementos culturales propios y ajenos.....	71
Cuadro 2 Matriz de control cultural sobre el elemento cultural de producción de conocimientos	74
Cuadro 3 Niveles de madurez tecnológica del modelo pentahélice	113
Cuadro 4 La familia lingüística maya (subfamilias, subgrupos y agrupaciones lingüísticas)....	119
Cuadro 5 La familia lingüística mixe-zoque	122
Cuadro 6 Formas de nombrar e interpretar la imitación de lo ajeno a la cultura propia desde el tsotsil.....	181
Cuadro 7 <i>Modus operandi</i> del colonialismo académico en investigadores mayenses y formas de combatirlo	192
Cuadro 8 Ámbitos de circulación de la producción académica de investigadores/a mayenses de Chiapas.....	249
Cuadro 9 Aportes conceptuales de integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas	277

Índice de figuras

Figura 1 El colonialismo académico	47
Figura 2 Circuitos de producción académica del Sistema Académico Mundial	50
Figura 3 La dimensión epistémica del colonialismo académico: la <i>hybris</i> del punto cero	55
Figura 4 La <i>hybris</i> del punto cero reflejada en la arborización de la estructura universitaria.....	57
Figura 5 Comunidad de investigadoras e investigadores co-laboradores mayenses de Chiapas	94
Figura 6 Modelo Pentahélice del Plan Nacional para la Innovación 2023	112
Figura 7 Las once familias lingüísticas indoamericanas en México	118
Figura 8 Agrupaciones lingüísticas de la familia lingüística maya en Chiapas	121
Figura 9 Investigadoras e investigadores mayenses y zoques de Chiapas desagregados por género y grupo lingüístico de 1975 al 2012.....	132
Figura 10 Procesos de dominación/subordinación entre sistemas de conocimientos y saberes provenientes de matrices histórico-culturales distintas.....	138
Figura 11 Modelo de la zona interliminal entre lo propio y lo ajeno en académicos y académicas mayenses	140
Figura 12 Categorías integradoras identificadas durante el proceso de codificación y análisis de los datos	188
Figura 13 Matriz de control cultural en el proceso de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas	189
Figura 14 Ámbitos de enajenación e innovación semántica en los procesos de traducción y autotraducción.....	221
Figura 15 Autotraducción de la noción de comunidad y términos asociados (del español al tsotsil)	227
Figura 16 Desplazamiento de la cosmovisión propia en la auto-traducción de <i>k'in tajimol</i> a carnaval	232
Figura 17 La equiparación conceptual en el proceso de autotraducción.....	235
Figura 18 Propuesta metodológica de vinculación comunitaria en la UNICH-unidad Oxchuc.....	270
Figura 19 La autotraducción como búsqueda del sentido y explicación profunda de elementos culturales propios al idioma ajeno.....	281

Resumen

En la presente investigación se analizó uno de los múltiples mecanismos de control cultural: el colonialismo académico, entendido como un mecanismo de control epistémico que imposibilita la creación de sistemas de conocimientos y saberes propios. Se analizó el *modus operandi* del colonialismo académico mediante la teoría del control cultural de Bonfil Batalla, misma que contempla seis procesos: tres de dominación (imposición, supresión y enajenación) que ejerce la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales y tres de toma de decisiones (resistencia, apropiación y aportes conceptuales) de la comunidad académica mayense de Chiapas. Para el análisis de la información se empleó una metodología de carácter cualitativa. Se realizaron diálogos recurrentes y análisis documental de las producciones académicas de las investigadoras e investigadores mayenses que conformaron el núcleo de co-laboradores. Para la codificación de la información se emplearon los principios del método de la Teoría Fundamentada, misma que fue procesada en el programa de análisis cualitativo Atlas.ti 9. Se identificaron múltiples formas, algunas de ellas sutiles, en las que opera el colonialismo académico. Se resalta la importancia de proyectar nuevos horizontes de sentidos y prácticas orientadas hacia otras formas de conocimientos, que posibiliten el recentramiento de las epistemologías, axiologías, cosmologías y prácticas artístico-literarias de los pueblos originarios, como formas legítimas de representación y explicación del mundo. Lo anterior con la finalidad de contribuir a la pluralidad epistémica-cultural en la solución de problemáticas comunes, bajo estructuras relacionales simetrías entre matrices culturales distintas.

Palabras clave: colonialidad de la traducción, colonialidad del saber, colonialismo intelectual, mecanismos de control epistémico, otras formas de conocimientos

Abstract

This research analyzed one of the multiple mechanisms of cultural control: academic colonialism, understood as a mechanism of epistemic control that prevents the creation of knowledge systems and knowledge of its own. The *modus operandi* of academic colonialism was analyzed through Bonfil Batalla's theory of cultural control, which contemplates six processes: three of domination (imposition, suppression and alienation) exercised by the westernized Academy of Social Sciences and three of decision making (resistance, appropriation and conceptual contributions) of the mayense academic community of Chiapas. A qualitative methodology was used for the analysis of the information. Recurrent dialogues and a documentary analysis of the academic productions of the mayense researchers who made up the core of co-laborers were carried out. For the codification of the information, the principles of the Grounded Theory method were used, which was processed in the qualitative analysis software Atlas.ti 9. Multiple forms, some of them subtle, in which academic colonialism operates were identified. The importance of projecting new horizons of meanings and practices oriented toward other forms of knowledge is emphasized, enabling the re-centering of the epistemologies, axiologies, cosmologies and artistic-literary practices of indigenous peoples, as legitimate forms of representation and explanation of the world. This is done with the aim of contributing to an epistemic-cultural plurality in the solution of common problems, based on symmetrical relational structures among distinct cultural matrices.

Keywords: coloniality of translation, coloniality of knowledge, intellectual colonialism, mechanisms of epistemic control, other forms of knowledge

Ya'ïobil ti k'usi oy li ta abtelal li'e

Li ta abtelal li'e ta xak' ta ojtikinel li k'usitik ta xcha'levan li "colonialismo académico" ta "comunidad académica mayense" ta yosilal Chiapas. Li "comunidad académica mayense" sbie ja' buch'utik ta sk'an ta sabe smelol stunel k'op, buch'utik bats'i jnaklejetik ta yosilal Chiapas. Li ta abtelal li'e ikoltavanik buch'utik jk'opojeletik ta bats'i k'op xchi'uk buch'utik likemik ta yosilal Vistan, Jobel, Oxchuk, Tumbalá, xchi'uk Chamo', Chiapas. Ta xich' ak'el ta ojtikinel k'u x-elan la xchanik yan-o nopben, sp'ijilal xchi'uk yan-o k'usi ta spasik.

Li "colonialismo académico" sbie ja' k'alal junox (p'ijilal yulem ta Occidente sbie) buch'u ta spas mantal li k'u x-elan ta jchantik spasel xchi'uk snopel li k'usi oy ta kuxlejale. Ja' k'alal snopben li ta Occidente sbie ta spas mantal li k'u x-elan jnopbentik, jp'ijilaltik xchi'uk k'usitik ta jpastik. Li "eurocentrismo" sbie ja' k'alal ja' no'ox ich'bil ta muk' xchi'uk ja' no'ox ta spas mantal snopben li ta Occidente sbie ta skotol li k'usi chich' pasel ta xchanobil li vune.

Li ts'ib li'e ja'te tsakal nitil ta "control cultural" snopben yu'un Bonfil Batalla. Li abtelal li'e ta sk'el vaktos smelol: oxtos buch'u ta spas mantal li ta "academia occidentalizada de Ciencias Sociales" xchi'uk oxtos ta xich' k'elel k'u x-elan ta snopik k'usi ta spasik li buch'utik ta sk'an ta sabe smelol stunel k'op ta yosilal Chiapas. Li oxtos ta spas mantal li ta "academia occidentalizada de Ciencias Sociales" ja' sbiik: "imposición", "supresión" xchi'uk "enajenación". Li k'usi sbi "imposición" ja' ta spas mantale. Li k'usi "supresión" sbie ja' k'alal ta xch'ay li k'usitik oy ta stalel skuxlejale li buch'utik ta sk'an ta sabe smelol stunel k'op, buch'utik bats'i jnaklejetik ta yosilal Chiapas. Li k'usi "enajenación" sbie ja' k'alal pasbilotikxa ta mantal li k'usi ta jpastik xchi'uk jtalel jkuxlejaltike.

Li oxtos ta xich' k'elele ja' k'u x-elan ta snopik k'usi ta spasik li buch'utik ta sk'an ta sabe smelol stunel k'op ta Chiapas, ja' sbiik: "resistencia", "apropiación" xchi'uk "aportes". Li "resistencia" sbie ja' k'alal ja'no'ox chich' ich'el ta muk' xchi'uk chich' tunesel li k'usitik oy ta jtalel jkuxlejaltike, xchi'uk chich' ak'el ta patil li buch'u ta sk'an ta spasotik ta mantal. Ja' k'u x-elan kuchem yu'unik. Li "apropiación" sbie ja' k'alal la xchanik yan-o nopben, sp'ijilal xchi'uk yan-o k'usi ta spasik. Li "aportes" sbie ja' li k'usi ach' k'opetik chich' ak'el ta ojtikinele. Ja' li k'usi yak'ik li buch'utik ta sk'an ta sabe smelol stunel k'op ta Chiapas.

Li abtel li'e ch'akbil ta oxtos yich'bel smelolal sbiinoj "capitulos". Li ta ba'ie chich' k'elel li k'usitik a'ibil, ts'i'babel xchi'uk k'u x-elan yich' pasele. Chich' k'elel li k'usi "colonialismo académico" sbie. Mi laje chich' k'elel li k'usi "mecanismos de la hegemonía cultural" sbie. Ja' k'utik x-elan chbak' li jtos tael kuxlejal ta spasvan ta mantale. Mi laje chich' k'elel li k'usi "teoría del control cultural" yak'ojbe sbi li Bonfil Batallae. Mi laje chich' k'elel li tael kuxlejale ta cha'tos sk'elobil: li june "simbolico" sbi xchi'uk "marxista" sbie. Mi laje chich' k'elel k'u x-elan jelel li oxtos k'opetik li'e: ch'unel, na'el xchi'uk ojtikinel.

Sventa la yich' a'yibel smelol li k'usitik la yich' taele, ja' la yich' tunesel li "teoría fundamentada" sbie. Li k'usitik la yich' taele ta "Atlas.ti 9" la yich' ts'ibtael. Ta schi'bale chich' k'elel li k'usitik mantalil oy k'alal chich' pasel abtelal sventa "investigaciones" ta yosilal Mexico.

Ta slajebe chich' ak'el ta k'elel li k'usitik yich' tael li ta abtelal li'e. Li ta "imposición" sbie, cha'tos k'usi la yich' tael. Li ba'ie ja' k'u x-elan ta xich' ojtikinel xchi'uk ta xich' ich'el ta muk' li k'usitik ta spasik li buch'utik ta sabeik smelol stunel k'op. Li xchi'bale ja' li k'u x-elan ta xak'sba ta ojtikinel, li buch'u ta sabe smelol stunel k'ope. Li k'u x-elan chak'sba ta ojtikinele ja' yaloj k'u x-elan ta pasel li k'usi "occidente" sbie. Li ta "supresión" sbie la yich' tael jtos smelol. La yich' ak'bel sbiin "supresión de la escritura nosótrica". Taje ja' k'alal chi-albatotik k'u x-elan chits'i'bajotike. Li ta "enajenación" sbie la yich' tael oxtos smelol. 1) oy jaytos ta ch'unel, na'el xchi'uk ojtikinel; 2) li k'usi ta pasel ta "vinculación comunitaria" sbie (ja' komon abteletik xchi'uk ta skotolik buch'utik naklejetik ta slumalik); xchi'uk 3) la yich' ak'bel sbiin "enajenación semántica" ta "colonialismo académico" k'usi oy ta k'opetik xchi'uk ta lo'iletik. Ja' cha'tos smelol: li "traducción" xchi'uk "autotraducción". Li ta "autotraducción" sbie la yich' tael oxtos smelol. La yich' tael cha'tos "resistencias". Li jtose ja' li k'usitik ta spasik li buch'utik ta sabeik smelol stunel k'op. Li jtose ja' li komon abteletik xchi'uk ta skotolik buch'utik jnaklejetik ta slumalik. La yich' tael k'usi ach' chich' ak'el ta pasel. Li ta "apropiación" sbie la yich' tael k'u x-elan chich' u'uninel li k'u x-elan ta pasel xchi'uk k'u x-elan chich' ak'el ta ojtikinel, li k'usitik ta spasik li buch'utik ta sabeik smelol stunel k'op.

Ta slajebe chich' ak'el ta k'elel li k'usi la yich' ak'bel sbiin "Ta sbelel yan-o p'ijilal", bu chtun nichimal k'op sventa yach'ubtasobil li k'opetike xchi'uk li "novela" sbie (ja' slo'ilal skuxlejal jun krixano), stak' tunesel sventa chich' alal li k'usi chopol chich' pasel ta jun jteklume. Kolavalik ta skotolik buch'utik ikoltavanik li ta abtelal li'e.

Introducción

La presente investigación tuvo la finalidad de analizar uno de los múltiples mecanismos de dominación/subordinación existentes que operan de manera simultánea en la vida académica de las y los investigadores mayenses de Chiapas: el colonialismo académico. Se pretende explicar la manera en que opera dicho fenómeno histórico-social desde la teoría del control cultural de Bonfil Batalla. Ello implica dar cuenta de los procesos de dominación que ejerce la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales (enajenación, imposición y supresión) hacia la comunidad académica mayense de Chiapas, y los procesos de toma de decisiones de dicho grupo subordinado, ante el colonialismo académico: la resistencia, la apropiación y la innovación. Este último proceso hace referencia a los aportes que han realizado en sus producciones académicas, en él se presentan dos formas de producción y difusión de conocimientos y saberes alternativos a las formas escriturarias legitimadas por la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales: la poesía, como medio para la renovación e innovación semántico-lingüística; y la novela, como herramienta para la denuncia social. Ambas formas escriturarias alternativas emergieron durante el proceso de investigación, por lo que se hizo necesario hacer un apartado que ahondara sobre ello.

El término de intelectuales¹ indígenas ha generado polémica en el ámbito académico (Sánchez, 2012a). Algunos indican que hay una apropiación de dicha clasificación en los investigadores de pueblos originarios (Santana, 2018), aunque otros autores lo utilizan para referirse tanto a los conocimientos teóricos –que incluye a investigadores de pueblos originarios que tienen publicaciones académicas, son docentes de instituciones educativas o escritores, por poner algunos ejemplos– como a los conocimientos empíricos (Bolom, 2012b). Por tal motivo, se utilizará el término de investigadoras e investigadores académicos mayenses para dar cuenta de aquellas personas de pueblos originarios (mujeres y hombres) de Chiapas, hablantes de alguna

¹ Para Gramsci (2006) el término intelectual corresponde a aquella persona que dispone de cierta capacidad técnica - tanto en la esfera de la actividad en la que se desenvuelve como de actividades ajenas a la misma- y dirigente, es decir, organizador de masas sociales. Si bien indica que todas las personas son intelectuales y por ende no existen los no-intelectuales, aunque no todas las personas tengan esa función dentro de la sociedad, hace una distinción entre intelectuales y campesinos que no equipara con el mismo significado, y en donde posiciona al primero como modelo a seguir del segundo, con sus respectivos matices. Aunado a ello, enfatiza que existe una distinción del grado de actividad intelectual entre el esfuerzo intelectual-cerebral y el nervioso-muscular. Por otro lado, según Gramsci, la función principal de los intelectuales ha sido la de ser “empleados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político” (p.9) para el logro de dos objetivos principales: 1) el consenso de las grandes masas hacia el grupo dominante y 2) la puesta en marcha del aparato de coerción estatal que asegura el disciplinamiento de la población, dentro del marco legal, que está en desacuerdo con las decisiones del grupo social dominante. Distingue cuatro tipos de intelectuales: los orgánicos, los tradicionales, los de tipo urbano, mismos que no serán abordados en detalle.

agrupación lingüística de la familia lingüística maya (tsotsil, tseltal y ch’ol, principalmente) que han adquirido una formación académica a través de las Instituciones de Educación Superior (IES) que se ofertan desde los Estados-nación (mexicano y/o de otros países) y cuentan con publicaciones académicas: tesis de maestría y/o doctorado, artículos, capítulos de libro y libros, principalmente (Sánchez, 2012a).

La elección del tema parte de una gradual toma de conciencia adquirida a lo largo de la formación universitaria, referente al cuestionamiento de la literatura de referencia en el programa académico. Los contenidos programáticos estaban enfocados, en su mayoría, en las producciones académicas de autores occidentales, con una reducida literatura de autores y autoras del orbe del Abya Yala². La normalización de la lectura de autores occidentales y la búsqueda acrítica de la aplicación de sus teorías a los contextos propios –cuyos procesos históricos sociales se distinguen notablemente de aquellos acontecidos en los contextos de occidente– constituyó el principal cuestionamiento al tipo de formación académica eurocéntrica que se adquiere desde las IES en territorios neocoloniales. Dicho cuestionamiento llevó a plantear la importancia de recuperar los aportes teórico-metodológicos del contexto histórico-social propio, sin que ello implicara la negación de los aportes generados en otras latitudes geográficas. Gracias a la flexibilidad de algunos docentes de incorporar lecturas sugeridas por integrantes de la comunidad estudiantil, se permitió ampliar el panorama de las contribuciones teóricas existentes. Una condición de posibilidad necesaria para vislumbrar horizontes epistémicos y de sentido no-eurocéntricos.

El tema elegido parte de la exterioridad –referente al oprimido, marginado, negado– y de la negación de lo negado, principios fundamentales del método analéctico y de la dialéctica negativa, respectivamente (Dussel, 1996). La dialéctica negativa constituye un “método o movimiento metódico que surge desde la negación de lo negado en la totalidad, y por ello su

² De acuerdo con Porto-Gonçalves (2009) Abya Yala es un término del pueblo Kuna del norte de Colombia que significa tierra madura, viva, en florecimiento. Dicho término –señala– ha sido empleado como contrapeso al término colonial de “América”, como una forma de construir un sentimiento de unidad y pertenencia entre los pueblos originarios del continente, al mismo tiempo que ha permitido la reorientación de los movimientos de los pueblos originarios, sustituyendo el término de América por el de Abya Yala, creando otro sujeto enunciator de un discurso que había sido subordinado en términos políticos: los pueblos originarios, mismos que constituyen una comunidad etnopolítica que se ha configurado como sujeto político. Con el uso del término Abya Yala se crea un nuevo léxico político que permite a los pueblos originarios nombrarse a sí mismos en contraposición con la generalización eurocéntrica de “pueblos indígenas”, esto a su vez recupera las luchas por la afirmación de los territorios, la delimitación de los mismos, la reapropiación de sus bienes comunales, así como la ampliación de las demandas locales a demandas regionales. De ahí que el nombrar el mundo desde las lenguas originarias sea una lucha epistémica, política y cultural que permite la creación de un grupo social con sus modos de vida y mundos de significados.

limitación estriba en tener en la misma totalidad la fuente de su movilidad crítica” (Dussel, 1996, p.186), mientras que en el momento analéctico, la totalidad –como categoría propia del método dialéctico– es interpelada y cuestionada por la exterioridad. En otras palabras,

Es la afirmación de la exterioridad, no es solo negación de la negación del sistema desde la afirmación de la totalidad. Es superación de la totalidad pero no sólo como actualidad de lo que está en potencia en el sistema. Es superación de la totalidad desde la trascendentalidad interna o la exterioridad, el que nunca ha estado dentro. Afirmar la exterioridad es realizar lo imposible para el sistema [...]; es realizar lo nuevo, lo imprevisible para la totalidad, lo que surge desde la libertad incondicionada, revolucionaria, innovadora. (Dussel, 1996, p.188)

Incorporar la exterioridad (Dussel, 1996), como elemento constitutivo para la elección del tema de investigación, implica un posicionamiento ético-político en favor de subvertir las desigualdades sociales, políticas, económicas, culturales, epistémicas, magnificadas por los sistemas civilizatorios de muerte, incluido el sistema de dominación capitalista. Induce a reconocer las desigualdades existentes, los mecanismos de control y sus mediaciones que generan la perpetuación de dichas desigualdades, así como asumir el compromiso de buscar alternativas de solución para contribuir a contrarrestarlas.

Se incorpora la interculturalidad crítica como eje transversal a lo largo del proyecto, entendida como cuestionadora del modelo societal vigente (Walsh, 2007), así como referente para denunciar el orden social hegemónico que perpetúa injusticias sociales, políticas, culturales, económicas, en las sociedades actuales que imposibilitan la creación de proyectos sociales de armonía y diálogo entre las diversas culturas que coexisten en el país (Viaña *et al.*, 2009). Si bien ha resultado ser un concepto polisémico, el significado de lo que se entiende por interculturalidad varía dependiendo de la perspectiva adoptada. Algunos autores han identificado que en la práctica educativa, a nivel superior, se presenta un uso funcional de la interculturalidad fuertemente asociado a la demagogia institucional. En la que se reproduce un discurso oficial que sirve para legitimar y mantener a grupos de poder y las relaciones verticales que establecen, sin cuestionar las estructuras de poder hegemónicas (Ignacio, 2021). Cabe señalar que incluso la perspectiva sobre el tipo de interculturalidad, implementado por la institución, varía entre los actores institucionales involucrados. No obstante,

La interculturalidad como aspiración a un tipo de relación social de respeto y diálogo entre diversos para vivir en armonía, no existe como fenómeno social general ni existirá si no desmontamos y de-construimos este orden (económico, político, social, cognitivo) de desigualdad absoluta y dominación. (Viaña *et al.*, 2009, p.7)

La interculturalidad crítica “implica necesariamente procesos de descolonización” (Viaña *et al.*, 2009, p.8), al concebirla como una herramienta de emancipación que denuncia las situaciones de desigualdad social y opresión, con el objetivo de subvertirla y crear un nuevo proyecto societal (Viaña *et al.*, 2009). El eje central de denuncia de la interculturalidad crítica se centra en las relaciones coloniales del capitalismo que pretende preservar los privilegios de la élite dominante y perpetuar las relaciones asimétricas de dominación (Viaña *et al.*, 2009).

La presente investigación parte de una postura ético-política con pretensiones descoloniales, que aboga por la lucha contra los mecanismos de control cultural y sus mediaciones que obstruyen la construcción de otras formas de sistemas de conocimientos y saberes propios. Se trata de una investigación que se sitúa en el estado de Chiapas, caracterizado por ser uno de los estados más marginados del país, con altos índices de pobreza, impunidad (Informe Frayba, 2023), violencia hacia los pueblos originarios (Ander-Egg, 2014; Díez, 2004; Informe Frayba, 2023; Mijangos, 2021; Quijano, 2000), y conflictos interétnicos (Cruz y Ortiz, 2017; Ortellí y Sartorello, 2011). En donde la producción académica de investigadoras e investigadores mayenses ha sido invisibilizada por la academia “occidentalizada”, por el predominio de la racionalidad moderna occidental del canon de pensamiento eurocéntrico (Grosfoguel, 2022b; Stavenhagen, 1971). A pesar de las dificultades que tienen que afrontar las y los investigadores de pueblos originarios, existen esfuerzos importantes que visibilizan y buscan la manera de posicionar sus aportes en el ámbito de la academia (Pérez, 2012b).

La finalidad de develar la manera en que opera el colonialismo académico, como uno de los múltiples mecanismos de dominación/subordinación existentes, constituye una postura ético-política frente a la batalla cultural (Bauman, 2013). Una batalla en la que los países imperiales hacen uso del arsenal de mecanismos e instrumentos de control que el Estado tiene a su disposición, para la dominación cultural e ideológica (Ander-Egg, 2014), en donde está en pugna el tipo de proyecto societal, político, de vida y de horizontes de sentido que se pretende construir (Bauman, 2013).

Cabe resaltar que los mecanismos de dominación/subordinación existentes en el siglo XXI no surgieron por generación espontánea, hunden sus raíces en procesos histórico-sociales que datan desde la época de la invasión europea (comúnmente nombrada como el periodo histórico de la conquista), de finales del siglo XV y principios del siglo XVI. Uno de ellos conocido como la “colonización cultural” (Ander-Egg, 2014), en donde se vivió un fuerte conflicto intercultural de dominación y explotación de la cultura occidental hacia las culturas de los pueblos originarios que ha permeado en la actualidad (Díez, 2004), lo que ha generado una reconfiguración de las relaciones asimétricas de dominación/subordinación ejercidas desde la población catalogada como “mestiza” hacia los habitantes de pueblos originarios, en su mayoría, convirtiéndose en un conflicto intercultural latente³.

El tipo de relación que estableció Europa hacia los países conquistados, fue de dominación y saqueo, en contraposición con la idea de “contacto” y “encuentro”, vigente por más de quinientos años de subordinación y sumisión en la Nueva España (Díez, 2004). Dicha relación de dominación/subordinación ha deteriorado el tejido social del México contemporáneo.

Cuando Europa se relacionó con ámbitos mayores que los de su vecindad geográfica no lo hizo desde el “contacto” o el “encuentro” (aunque así nos lo quieran presentar) sino desde la lógica de la dominación y el saqueo: y quinientos años de relaciones asimétricas y de desvalorización sistemática de lo diferente, han configurado nuestra percepción del “otro”, como inferior, con el que cabe la asimilación o el rechazo, pero no un verdadero diálogo. (Díez, 2004, p. 51)

La colonización cultural ha buscado la manera de homogeneizar las costumbres, tradiciones, cosmovisiones, al estilo de vida estadounidense a su imagen y semejanza (Ander-Egg, 2014); someter las culturas de pueblos originarios, desarraigarlos de sus tradiciones, conocimientos y saberes milenarios, lo que ha facilitado la imposición de valores ideológicos y sistemas de conocimientos ajenos a las culturas milenarias, cuyo objetivo es la dominación cultural e ideológica (Ander-Egg, 2014). Ha generado una situación de dependencia no solo económica también cultural, social y epistémica, con pretensiones de conseguir la alineación cultural de América Latina y el Caribe hacia los intereses políticos, sociales, económicos y culturales de Estados Unidos (Ander-Egg, 2014).

³ Véase por ejemplo Cruz y Ortíz (2017, pp.165, 172, 173).

Uno de los efectos del proceso de colonización cultural ha sido la hegemonía de la “racionalidad moderna” egocéntrica, racista, sexista, patriarcal, colonizadora y epistemicida, con una sed insaciable de dominación, excluyente de otras formas de racionalidad –otras formas de sentir, pensar, hacer y convivir con y para el mundo– con pretensiones de universalidad (Bautista, 2013). Se trata de un proceso de colonización cultural inextricablemente articulada al surgimiento simultáneo de la modernidad/colonialidad.

La institucionalización de la racionalidad moderna-occidental, fue posible con el surgimiento de las Ciencias Sociales, dada su utilidad práctica funcional al colonialismo y al imperialismo, ambos sistemas internacionales de dominación y explotación, con una marcada relación histórica que los une (Stavenhagen, 1971). Desde sus orígenes, fungieron como instrumentos para conocer a profundidad las dinámicas sociales, culturales, políticas, económicas, incluidas las formas de gobierno y los procesos de toma de decisiones de las comunidades a las que pretendían dominar (Stavenhagen, 1971). Con el proceso de cientifización de dicha racionalidad, mediante las Ciencias Sociales, se propició la normalización de las relaciones sociales de la sociedad liberal (Lander, 2000, p.24). Posteriormente surgió el cuestionamiento hacia las mismas, mediante las luchas y movimientos de descolonización, a mediados del siglo XX (Leyva y Speed, 2018). No obstante, la hegemonía de la racionalidad moderna continúa ganando las batallas y revoluciones científicas, culturales e ideológicas, lo que a su vez contribuye a la generación y perpetuación de desigualdades sociales, culturales, políticas, económicas, que propician sociedades más violentas (Yberry, 2022).

Se ha llegado a un momento de la historia en el que prima un mundo que imposibilita la creación de otros mundos posibles que anulen los sistemas civilizatorios de muerte, entre ellos el sistema capitalista que contribuye a la perpetuación y ampliación de la brecha de desigualdades sociales, económicas, culturales e ideológicas; uno que niega las diferencias culturales e interculturales; imposibilita el diálogo intercultural y la colaboración de proyectos de vida interculturales para la transformación del presente, en tanto priman relaciones de dominación colonial que acentúan las desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales entre grupos culturalmente heterogéneos en las sociedades contemporáneas (Viaña *et al.*, 2009).

Cabe señalar que, a pesar de la gran diversidad lingüística y cultural de México, los pueblos y comunidades originarias han sido sometidas a procesos de aculturación y negación de lo propio, no solo en el ámbito cultural y educativo (Stavenhagen, 2013), también en la construcción de

sistemas de conocimientos y saberes propios (Fals, 1971); han vivenciado procesos de discriminación, racismo (Gutiérrez, 2013, 2016), despojo de sus bienes culturales y materiales (Mijangos, 2021; Quijano, 2000), lo que ha suscitado conflictos interculturales entre la población clasificada como “mestizos” y pueblos originarios (Cruz y Ortiz, 2017; Ortell y Sartorello, 2011).

A la luz de la realidad de discriminación, despojo y explotación que sufrimos los pueblos indígenas de México, el único cambio de paradigma que se ha producido es el del discurso que se emplea en los planos político y educativo para sostener el colonialismo interno del Estado mexicano. Cambiar para que nada cambie, esa es la suerte de discurso “lampedusiano” al que se apela para tratar de conjurar, desde lo educativo, los fantasmas de la rebeldía que asuelan el sueño de los poderosos que desde el Estado miran la sombra de un pasado y un presente indígena que les reclama una ya impagable deuda de injusticias acumuladas. (Mijangos, 2021, p.77)

A finales del siglo XIX se exigía mayor responsabilidad del Estado mexicano en materia educativa para las comunidades y pueblos originarios, la respuesta del Estado resultó en la política indigenista y con ello varios intentos del Estado en materia de educación rural a lo largo del siglo XX (Stavenhagen, 2013). Se crearon y modificaron instituciones educativas como “el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena en la Secretaría de Educación Pública en 1921” (Stavenhagen, 2013, p.27), escuelas rurales, misiones culturales para la educación rural, La Casa del Estudiante Indígena, internados indígenas, el establecimiento del Instituto Lingüístico de Verano –una institución privada estadounidense que propició el control cultural– dirigido a las comunidades de pueblos originarios (Stavenhagen, 2013).

El propósito inicial de las autoridades educativas fue reunir en la capital indios “puros” para someterlos a la vida civilizada moderna y anular la distancia evolutiva que separaba a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres. Confiaban en que una vez adquiridos los hábitos y el idioma de los blancos, regresarían a sus comunidades a contagiar su nueva y superior forma de vida a sus vecinos y a actuar como líderes o consejeros de sus compañeros. (Stavenhagen, 2013, p.28)

La respuesta del Estado mexicano ante las demandas de los derechos de las comunidades y pueblos originarios de libre determinación y autonomía se ha visto reflejada en políticas integracionistas –es decir de “integración” de los pueblos originarios a la sociedad dominante y su conversión al mestizaje– misma que derivó en la política indigenista que implementó el Estado

mexicano durante el siglo XX, cuyo objetivo era fomentar un nacionalismo cultural mestizo, homogeneizar culturalmente a la sociedad mexicana y “desindianizar a México” (Stavenhagen, 2013). De manera que el Estado mexicano del siglo XX no contemplaba la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios como símbolo de elogio, al contrario, el objetivo era implementar un proceso de “aculturación planificada por el gobierno mexicano” (Stavenhagen, 2013, p.32) que negaba los aportes culturales de las comunidades y pueblos originarios y con ello coartaba la capacidad creativa y original para la construcción de sistemas de conocimientos propios (Fals, 1971).

Ante los procesos de organización de las comunidades y pueblos originarios para exigir el derecho a la tierra –entre otras demandas– apoyado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la estrategia gubernamental del Estado mexicano estuvo orientada en fragmentar la lucha con el objetivo de desintegrarla (Stavenhagen, 2013).

Con el tiempo, la unidad que se había logrado forjar en la lucha indígena se quebrantó debido a divisiones y conflictos internos, así como a los éxitos de la estrategia gubernamental orientada a dismantelar, manipular y cooptar las organizaciones independientes. (Stavenhagen, 2013, p.37)

Con el levantamiento armado del EZLN en 1994 el derecho a la autonomía adquirió mayor fuerza política, misma que fue vista por el Estado mexicano como una amenaza a los intereses nacionales, principalmente de estabilidad e integridad del país (Stavenhagen, 2013).

Stavenhagen (2013) enunció de manera general algunos de los principales mecanismos que implementó el Estado mexicano durante el siglo XX con ayuda del Partido Revolucionario Institucional (PRI): “mecanismos de dominación, intermediación, clientelismo, caciquismo y corrupción” (p.39). A pesar de ello, aún no se ha analizado, en profundidad, los procesos que contribuyen al mantenimiento del colonialismo académico, en términos de la teoría del control cultural de Bonfil Batalla, así como los procesos de toma de decisiones de las investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas ante el mismo.

Por otro lado, se ha analizado la formación de profesionistas bilingües de pueblos originarios en México con énfasis en las consecuencias de los distintos modelos de formación: desde el tradicionalista que negaba y castigaba el uso de la lengua originaria para aprender el español; el que buscaba alfabetizar desde la lengua materna para posteriormente continuar el proceso de alfabetización en español, cuyos objetivos al fin y al cabo era la castellanización

forzada; hasta las primeras propuestas interculturales que buscaban reorientar las relaciones entre los pueblos originarios con el Estado (Martínez, 2011). Dentro de las contradicciones de la enseñanza del español hacia las comunidades y pueblos originarios destaca el que se enviaban a profesores bilingües a zonas en donde se hablaba una lengua originaria distinta a la que conocían, de manera que enseñar el español desde la lengua originaria resultaba en procesos frustrados, mientras que en otros casos quienes habían pasado por el proceso de castellanización forzosa contribuían al desprecio y negación de las culturas originarias (Martínez, 2011).

Por todo lo expuesto con anterioridad se plantean las siguientes “isotopías o ejes de sentido” (Guerrero, 2016), entendidas como las preguntas como horizontes, para delimitar el tipo de realidad que se pretende conocer. La pregunta general que orientó el camino del conocer fue ¿cómo opera el colonialismo académico en las producciones y trayectorias académicas de las investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas? Las preguntas específicas que delimitaron la realidad por conocer fueron: ¿Cómo operan los procesos de dominación (imposición, supresión, enajenación) de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales sobre la comunidad académica mayense de Chiapas? ¿Cómo operan los procesos de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas (apropiación, resistencia, aportes conceptuales) frente a la dominación de la Academia occidentalizada? ¿Qué otras formas de conocimientos emplea la comunidad académica mayense de Chiapas que presenten resistencias y/o aportes ante el colonialismo académico?

El objetivo general consistió en explicar la manera en que opera el colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas, desde la teoría del control cultural, en donde se contemplan los procesos de dominación de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales (imposición, supresión, enajenación) y de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas (apropiación, resistencia, aportes conceptuales y otras formas de conocimientos). Los objetivos específicos: analizar la manera en que operan los procesos de imposición, supresión y enajenación de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales sobre la comunidad académica mayense de Chiapas; visibilizar la manera en que operan los procesos de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas (apropiación, resistencia, aportes conceptuales) frente a la dominación de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales; identificar las otras formas de conocimientos que emplea la comunidad académica mayense de

Chiapas que permitan abonar al descentramiento de la ciencia y a la lucha contra el colonialismo académico.

Analizar la manera en que opera el colonialismo académico, en geografías poscoloniales-dependientes, es vital en tiempos en donde la hegemonía de la racionalidad moderno-occidental ha acaparado el poder en los distintos espacios de la cartografía cultural y epistémica mundial y ha engullido dentro de sí al resto de paradigmas y cosmovisiones del Sur global. De ahí que solo sea posible visualizar una “nueva geografía de la razón” (Grosfoguel, 2022a) desde las experiencias de los pueblos colonizados, los pueblos originarios u otros grupos sociales que históricamente han constituido, por imposición, la exterioridad. Se trata de una nueva geografía de la razón en donde el pensamiento decolonial es transcontinental “porque piensa desde una posicionalidad subalterna en las relaciones de dominación más allá de una geografía continental” (Grosfoguel, 2022a, p.51).

En la presente investigación se propone una articulación novedosa en el análisis del colonialismo académico, a través de la teoría del control cultural de Bonfil Batalla. Se suma al debate académico sobre la manera en que opera dicho fenómeno de dominación/subordinación histórico-social y los dilemas que genera en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Lo anterior permite visibilizar los espacios en los que se forjan luchas epistémicas, las contradicciones existentes, así como la manera en que el colonialismo académico ha calado hondo en las producciones y trayectorias académicas de quienes se ubican cultural y epistémicamente en zonas de confluencias y conflictos entre lo propio y lo ajeno.

La presente investigación se estructura en tres capítulos. En el primero se presenta el marco teórico-conceptual en el que se abordan los procesos de dominación/subordinación culturales y epistémicos. En principio se presenta el estado del arte sobre el colonialismo académico y la teoría del control cultural, respectivamente. Posteriormente se profundiza en el tema del colonialismo intelectual y académico, así como los mecanismos de la hegemonía cultural, en la que se aborda la estigmatización de los conocimientos de los pueblos originarios, la asimilación e integración de conocimientos mediante la expropiación selectiva, la hibridación, y la traducción como acto de colonialidad. Se abordan los elementos constitutivos de la teoría del control cultural que plantea Bonfil Batalla, para ello se realiza una articulación entre la concepción simbólica y marxista de cultura con la finalidad de especificar lo que se entiende por cultura, seguido de los elementos culturales y los procesos de toma de decisiones del grupo dominante y del grupo subordinado. Por

último, se hace una diferenciación conceptual entre creer, saber, conocer y otras formas de conocimiento, con la finalidad de comprender el elemento cultural de producción de conocimientos analizado en la presente investigación.

En el segundo capítulo titulado “la batalla cultural y la geopolítica del conocimiento” se aborda la ideología del desarrollo como proceso de imposición cultural, como introducción al Sistema Académico Nacional Mexicano (SANME) y su lógica tecnocientificista, en ella se presentan los antecedentes y estructura del mismo, así como el sistema estatal chiapaneco. Posteriormente se abordan elementos socioculturales mayenses de Chiapas, con la finalidad de ir delimitando las características de la comunidad académica mayense de Chiapas con quienes se mantuvieron diálogos a lo largo de la investigación. Finalmente se presentan las rupturas y reencuentros identitarios de investigadoras e investigadores mayenses a raíz de su incorporación al ámbito de la Academia occidentalizada.

El tercer capítulo titulado “el control cultural en la dinámica del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas” se estructura en seis apartados. En el primero se presenta la categoría propuesta de “zona interliminal entre lo propio y lo ajeno” con las respectivas dimensiones encontradas. En el segundo, las concepciones del colonialismo académico desde la perspectiva de las y los integrantes del núcleo de co-laboradores. En el tercero se plantean algunas aproximaciones interpretativas de elementos del colonialismo académico desde el tsotsil, tseltal y ch’ol. En el cuarto apartado se analizan los tres procesos de control cultural de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales: la imposición de elementos culturales ajenos, la supresión académica de elementos culturales propios y la enajenación de elementos culturales propios. En el quinto se develan los procesos de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas: la apropiación de conocimientos y prácticas académicas ajenas, las formas de resistencia ante la imposición epistémica, así como los aportes conceptuales, en donde se contempla la poesía como medio para la renovación e innovación semántico-lingüística, y la novela como herramienta para la denuncia social, dos prácticas artístico-literarias que realizan cuatro de las siete personas co-laboradoras. En el sexto apartado se presentan reflexiones en torno a las experiencias vividas con el uso de la metodología de co-labor. Finalmente se presentan las conclusiones y reflexiones finales.

Capítulo I. Procesos de Dominación/Subordinación Culturales y Epistémicos

En la presente investigación se articulan categorías de la teoría de la modernidad/colonialidad (Castro-Gómez, 2007; Dussel, 1996; Grosfoguel, 2022b; Lander, 2000; Mignolo, 1993, 2000, 2018; Quijano, 2000) con la teoría del control cultural (Bonfil, 1983, 1988), con la finalidad de contribuir a la comprensión del *modus operandi* del colonialismo académico.

En el presente capítulo se presenta el estado del arte sobre el colonialismo académico y la teoría del control cultural, respectivamente. Posteriormente se aborda el colonialismo interno y la colonialidad del saber como procesos de dominación/subordinación que brindan un panorama general para abordar el colonialismo académico. El primero permite comprender que la relación de dependencia de las colonias con respecto a las metrópolis, en los distintos ámbitos de la vida social, se ven reflejadas al interior del país (González, 1975), mientras que la colonialidad del saber refleja la hegemonía de los saberes dominantes sobre los conocimientos producidos desde las periferias (Lander, 2000; Quijano, 1992), en una relación asimétrica en la geopolítica internacional del conocimiento. Como parte de ese conjunto de macro procesos se presenta el colonialismo intelectual como preámbulo al colonialismo académico (Fals, 1971), categorías que brindan los pilares para comprender la estructura y dinámica del mismo, al tiempo que contribuyen a explicar los sistemas de dominación/subordinación existentes. Posteriormente se exponen los mecanismos de la hegemonía que reflejan una serie de prácticas aún presentes en el ámbito de la Academia (Pérez, 2019; Pérez y Argueta, 2019), para finalmente abordar la teoría del control cultural (Bonfil, 1983, 1998). Con el objetivo de comprender el elemento cultural de producción de conocimientos, que se aborda a lo largo de la investigación, se presenta un apartado de distinciones conceptuales entre creer, saber, conocer (Villoro, 2008) y otras formas de conocimientos (Leyva, 2018; Guerrero, 2016; Villoro, 2008).

Estado del Arte sobre el Colonialismo Académico y la Teoría del Control Cultural⁴

El colonialismo académico ha sido analizado desde distintas perspectivas. Desde la década de 1950 a la actualidad ha habido un mayor avance en el análisis de una de sus aristas: la dependencia académica (Alatas, S.F., 2000, 2003; Alatas, S. H., 2000; Beigel, 2016; Rivera et al., 2016). Se han analizado seis dimensiones de la dependencia que condicionan a las ciencias sociales de los países dominados académicamente: 1) de ideas; 2) de los medios de transmisión de ideas; 3) de la tecnología de la educación; 4) de las ayudas extranjeras para la investigación y la

⁴ La información del estado del arte sobre el colonialismo académico se publicó en Urquijo-Nájera (2024).

enseñanza; 5) de la inversión en educación; 6) de los científicos del mal llamado “Tercer Mundo” en torno a la demanda de sus habilidades en Occidente, considerado como fuga de cerebros (Alatas, S.F., 2003). También prevalecen reflexiones en torno a la relación de dependencia epistémica e intelectual y la necesaria descolonización del saber, de las prácticas de los pueblos del mundo y la emancipación de las ciencias sociales latinoamericanas (Rivera et al., 2016). En otro caso se aborda la dependencia académica, entendida como el nuevo carácter de la dependencia intelectual, un elemento central para entender el funcionamiento del colonialismo académico (Beigel, 2016). Por otro lado, se ha analizado cómo influye el colonialismo intelectual en la redefinición de las identidades de los cientistas sociales latinoamericanos (Gibert, 2017), así como las implicaciones del colonialismo académico en el sistema educativo de Australia y cómo ha sido vivenciado por una investigadora del pueblo originario Gamilaroi (Bishop, 2021).

Hay autores que reflexionan sobre los principales desafíos que presenta el colonialismo académico en la teoría social latinoamericana (Escobar, 2018), mientras que en otras investigaciones se profundiza sobre los problemas que presenta en la comprensión del neoliberalismo a escala mundial, desde donde se proponen las bases para una sociología global de carácter periférico, que contempla la situacionalidad y el papel de las periferias en la producción de conocimientos, ya no solo para hablar sobre la periferia, sino para escribir desde ella, lo que “implica la deconstrucción de estructuras y de categorías hegemónicas a través de describir las relaciones entre el centro occidental y las periferias del Sur Global” (Venables, 2022, p.410).

El colonialismo intelectual también ha sido analizado desde el ámbito jurídico (De Macedo y Paiva, 2019) y educativo (Sánchez, 2022; Sharonova et al., 2018). En el ámbito jurídico, De Macedo y Paiva (2019), han cuestionado el Derecho dogmático y estadocéntrico, desde donde se aboga por superar los métodos conservadores y miserables de dicha disciplina, creados a partir del racionalismo liberal, el idealismo individualista y el formalismo positivista, mismos que han configurado el modelo cultural tradicional del Derecho y han dado origen a dos paradigmas hegemónicos: el racionalismo metafísico-natural (jusnaturalismo) y el racionalismo lógico instrumental (positivismo jurídico). Para ello retoman la categoría de colonialismo intelectual y el método de investigación-acción-participativa (IAP), propuestos por Fals Borda, para proponer una metodología para la educación concientizadora y crítica del/en el Derecho que permita descolonizar el Derecho y reconstruir el saber jurídico dentro del marco del “Constitucionalismo

Pluralista” que rompe con la tradición jurídico-política liberal, individualista, de matriz eurocéntrica (De Macedo y Paiva, 2019).

En el ámbito educativo Sharonova et al. (2018) se posicionan desde la sociología de la educación, como base teórica para abordar el tema del colonialismo intelectual en el sistema educativo nacional de Rusia, fuertemente influenciado por el sistema de Bolonia. Por su parte Sánchez (2022) hace un análisis de la colonialidad y el colonialismo educativo y curricular en la trayectoria histórica de la Facultad de Estudios Generales (FEG) de la Universidad de Puerto Rico (UPR), mediante el uso del método de análisis de contenido, influenciada por el movimiento “Educación General” y la aplicación del modelo importado de la Universidad de Chicago, “la intromisión curricular del militarismo norteamericano” (p.55) y la reproducción del canon occidental-eurocéntrico tanto en los discursos de las máximas autoridades de la FEG-UPR como en los contenidos curriculares.

Hay una tendencia emergente de hablar en términos de una nueva forma de colonialismo académico o neocolonialismo académico (Alatas, S. H., 2000; Alatas, S.F., 2003; Sengupta, 2021). Alatas, S.F. (2003) considera que el colonialismo académico está inextricablemente relacionado al imperialismo académico como un fenómeno análogo al imperialismo político y económico, el cual se instauró de forma directa sobre las colonias durante el periodo colonial, con el establecimiento y control directo de escuelas, universidades y editoriales por parte de las potencias coloniales, a través del poder colonial. Dicho imperialismo académico tuvo continuidad, a pesar de la independencia formal de las colonias, de manera indirecta mediante la dependencia académica, en donde permanecieron intactos el control monopolístico y la influencia de Occidente sobre la producción de conocimientos, principalmente en el ámbito de las ciencias sociales, de ahí que Alatas, S.F. (2003) considere que a partir del periodo poscolonial se instauró el neoimperialismo académico o neocolonialismo académico.

Si bien, en la actualidad hay una tendencia de fomentar la publicación de acceso abierto de artículos académicos, hay quien alerta sobre la consolidación, o reavivamiento, de un círculo vicioso de colonialismo académico al no haber reflexión alguna sobre la necesaria transformación de las jerarquías académicas existentes, en tanto no se cuestionan los lugares de enunciación de las y los autores y la correlación que tiene con las oportunidades (acceso a financiamiento, apoyo institucional), o la falta de ellas, que les permitan pagar los costos de publicación y hacerlo de

acceso abierto, así como participar en congresos internacionales que posteriormente se convierten en el pase de entrada para publicar en revistas de prestigio (Sengupta, 2021).

Por otro lado, las investigaciones que retoman la teoría del control cultural de Bonfil Batalla han abordado temas que van desde los sistemas socioambientales locales de siete países de América Latina (Bello *et al.*, 2020); las culturas alimentarias de pueblos originarios ligados al turismo en 13 países mediante análisis documental (Campos y Favila, 2018); la educación intercultural en el contexto chileno (Quilaqueo, 2005); la enajenación identitaria de los chilotes urbanos de Chile, durante el siglo XXI (Uribe, 2021); una propuesta teórica de reconstrucción de las cosmovisiones, lenguas y conocimientos de los pueblos originarios de México (Sánchez, 2012c); la relación teórica entre la comunalidad/interculturalidad como propuesta de enfoque educativo intercultural en el contexto mexicano (Dietz, 2013); la configuración del espacio interétnico urbano de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (Zamora y Hernández, 2018); los cambios en los sistemas de residencia de grupos domésticos lacandones de Chiapas (Ochoa *et al.*, 2021); así como la transformación de las prácticas alimenticias en grupos domésticos de Lacanjá Chansayab, Chiapas (Guerrero *et al.*, 2021).

Bello *et al.* (2020) hacen un análisis de las lecciones aprendidas en torno a los sistemas socioambientales locales (LSES por sus siglas en inglés, de ahora en adelante SSL) y las visiones locales de los productores rurales sobre los efectos de regímenes complejos de sistemas productivos indígenas y rurales presentes en América Latina en 19 casos de estudio, de siete países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Honduras y México), presentados en capítulos de diversas autorías. Emplearon una aproximación multi y transdisciplinaria, así como la teoría del control cultural, para categorizar los territorios de acuerdo a las fuentes de los productores rurales, sus recursos locales y su capacidad de toma de decisiones sobre dichos recursos. A raíz de ello, proponen un modelo de interacción del SSL que contempla la participación de tres grupos de actores: grupos político-económicos (PEG, por sus siglas en inglés), grupos socioacadémicos (SAG, por sus siglas en inglés); y grupos de productores (PG, por sus siglas en inglés), mismos que interactúan bajo relaciones asimétricas de poder en los paisajes territoriales. Concluyen que “las políticas públicas actuales impulsadas por los regímenes sociales, ambientales, educativos y de derecho se basan en enfoques que rompen con las visiones locales del desarrollo rural” (p.437).

Campos y Favila (2018) analizaron la capacidad de decisión que ejercen las poblaciones originarias en contextos turísticos sobre las prácticas alimentarias. Para ello realizaron un trabajo documental en donde seleccionaron 50 investigaciones de 13 países durante el periodo que abarcó los años 2000 a 2016. A través del análisis hermenéutico identificaron tres perspectivas de abordaje: la activación del turismo mediante la puesta en valor de las cocinas indígenas, que contempla propuestas de productos e intervenciones en las comunidades; las asimetrías y tensiones derivadas de la patrimonialización de las culturas alimentarias; y propuestas alternativas al mercado neoliberal basadas en la reapropiación y autogestión de su cultura alimentaria.

Quilaqueo (2005) identificó que la acción educativa en contextos de diversidad sociocultural entre mapuches y no mapuches se ha realizado bajo un mecanismo de poder que es inseparable del poder social consignado en las orientaciones curriculares, de ahí que se haya interesado en visibilizar, a través de un ensayo, la dinámica de la educación intercultural en contexto de diversidad sociocultural, desde la perspectiva del control cultural, a raíz del cual aboga por un modelo de educación intercultural que favorezca el aprendizaje de la cultura mapuche. El autor propone la “reidentificación” de aquellas poblaciones de origen mapuche que no se identifican con dicho pueblo, así como la “reculturación” que permita aprender los conocimientos, saberes y prácticas socioculturales mapuches, con el objetivo de crear proyectos propios de reconstrucción de identidades personales y sociales (Quilaqueo, 2005).

Uribe (2021) aborda el tema de la identidad enajenada de los chilotes urbanos en el Chiloé del siglo XXI, a través de tres ensayos que parten de una visión historicista y decolonial, producto de un arduo trabajo investigativo durante el año 2012 al 2018. Como parte de la estrategia metodológica, de la historia de Chile se centró únicamente en los momentos que identificó como esenciales en el proceso de enajenación identitaria. Pone especial atención en los procesos de degradación del modo de producción comunitario/familiar de los chilotes y la manera en que ha afectado en el proceso de enajenación identitaria (Uribe, 2021).

Sánchez (2012) identificó la presencia de intereses de grupos dominantes que pretenden imponer un único modo de vida, basado en el mercantilismo y consumismo de productos industrializados, así como la imposición de una sola forma de conocimiento, el hablar una sola lengua, practicar una única religión, vestirse de determinada manera, explotar irracionalmente los bienes comunales que brinda la madre tierra, disfrazados de desarrollo, progreso económico que han hecho creer que eso mejoraría las condiciones de vida de las personas y superaría las

desigualdades entre ricos y pobres. El trabajo de reflexión teórica que presenta es producto de sus investigaciones realizadas desde los años 80s al presente, en las que empleó la tradición oral, observación directa y participativa, talleres participativos y entrevistas. Para dar respuesta a la pregunta “¿cómo hacer que los conocimientos y las culturas se enriquezcan y perduren?” (p.180) identificó nueve sistemas de conocimientos que cataloga como “tradicionales”: 1) de organización social, familiar, comunitario, intercomunitario y pluriétnico; 2) de lenguaje y comunicación; 3) de concepción o cosmovisión; 4) de educación familiar y comunitaria; 5) de apropiación del territorio y ecosistema; 6) agropecuarios y de aprovechamiento forestal; 7) de seguridad y soberanía alimentaria; 8) de atención a la salud físico, psicológico y espiritual; 9) de conocimiento en las artes y técnicas. Plantea el diálogo de saberes en donde las ciencias sociales y naturales sirvan de puente para la interculturalidad sin que implique imposición y pérdida de elementos culturales de ambas partes. Finalmente concluye que las cosmovisiones, lenguas propias y sistemas de conocimientos tradicionales “son los ejes de la ciencia, tecnología y modos de vida de los pueblos originarios” (p.189).

Dietz (2013) propone un programa mínimo de investigación en materia de educación intercultural en México. Para ello, realiza una propuesta de articulación teórica entre conceptos claves de la educación intercultural (interculturalidad y comunalidad, partiendo del principio de la complementariedad entre ambos conceptos), con sus paradigmas teóricos subyacentes y las consecuencias metodológicas para lograr “una etnografía doblemente reflexiva del quehacer intercultural en la educación” (p.178). Combina tanto el modelo teórico de Bonfil Batalla con el modelo de cultura e identidad de Jiménez Naranjo, a raíz de la cual propone cuatro tipos de relación comunalidad/interculturalidad que apuntan a “tipos ideales” de modelos educativos con enfoque intercultural, vistos como herramientas analíticas.

Zamora y Hernández (2018) partieron del hecho de que el proceso de colonización proyectó las trazas urbanas de las ciudades coloniales, siendo San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (SCLC), una de ellas. A ello se suma la invasión de predios, la compra-venta de terrenos por parte de la población originaria, desplazada de sus comunidades. De manera que se presentan luchas simbólicas, territoriales y a veces físicas en la ciudad, en donde la población considerada “mestiza” se relaciona con la otredad a partir de la exclusión y el racismo o desde el uso simbólico de lo étnico como destino turístico. Ambos autores buscaron dar respuesta a la interrogante “¿cómo se configura el espacio urbano pluricultural de SCLC en un contexto de relaciones interétnicas que

se construyen sobre la base de la segregación y la competencia pero también la inclusión?” (p.137). Para ello emplearon la teoría del control cultural y la metodología de análisis estructural. A raíz de ello propusieron una tipología de etnicidades (autónoma, apropiada, impuesta y enajenada) en la ciudad antes referida. Concluyeron que los procesos de configuración de identificación étnicas están en constante transformación, dado que la condición étnica es dinámica, es decir, se adecúa al contexto histórico-social, cultural, económico y político de la época. También identificaron que predomina la etnicidad enajenada.

Ochoa *et al.* (2021) se interesaron en analizar si el control sobre los conocimientos y las prácticas asociadas a los cambios en el sistema de residencia (de la matrilocidad y patrilocidad a la ambilocidad) de los lacandones de la comunidad Lacanjá Chansayab, ubicada en la selva lacandona del estado de Chiapas, transitaban hacia una cultura enajenada, impuesta o apropiada, desde la teoría del control cultural de Bonfil Batalla. Para ello, realizaron un estudio cualitativo, emplearon la etnografía, la observación participante en nueve salidas de campo durante 2016-2018, conversaciones grupales, talleres de metodología de investigación de acción participativa con familias campesinas y georreferenciación de los grupos domésticos. Se centraron en elementos culturales materiales asociados al territorio y la casa, así como las formas de organización social relacionadas a ambos elementos. Los tres ejes que articularon en la matriz de control cultural fueron: el territorio, el “*vejo 'ovex*” (familia, grupo doméstico y sistema de residencia) y el trabajo, vinculados a los conceptos de herencia, propiedad, residencia y familia. A partir de ello concluyeron que el territorio, el *vejo 'ovex* y el trabajo transitan de la cultura apropiada a la enajenación cultural.

Por su parte, Guerrero *et al.* (2021), quienes también trabajaron con grupos domésticos en Lacanjá Chansayab, analizaron las transformaciones (persistencia, pérdida, sustitución y adición) en las prácticas de provisión de alimentos propias y ajenas (caza, pesca/colecta, recolecta, cultivo/cosecha, cría de animales de corral, compra de productos ultraprocesados), las que han persistido y las que han sido incorporadas, durante una temporalidad de más de 70 años. Para ello realizaron un estudio etnográfico, observación participante y análisis documental. Las autoras concluyeron que las prácticas propias (caza, pesca/colecta, recolecta, cultivo/cosecha) transitaron de un ámbito cultural autónomo a uno enajenado con repercusiones en su autonomía y seguridad alimentaria, mientras que también encontraron apropiaciones de prácticas ajenas como la cría y la

compra, así como el uso de herramientas ajenas durante la caza, para mantener y reproducir las prácticas de provisión de alimentos.

Hasta el momento no se han identificado investigaciones que analicen el elemento cultural de producción de conocimientos para analizar el colonialismo académico, desde la teoría del control cultural de Bonfil Batalla. Por su parte, de las investigaciones sobre el colonialismo académico no se identificó alguna que propusiera la articulación teórico-metodológica de la teoría del control cultural para explicar dicho fenómeno histórico-social de dominación en una comunidad académica específica. De los avances alcanzados en las investigaciones existentes en torno al colonialismo académico se presta especial atención en tres tipos de dependencia académica: de ideas; de los medios de transmisión de ideas, conocidos como los circuitos de producción académica; y de las ayudas extranjeras para la investigación, es decir, las fuentes financiadoras de fundaciones externas.

El Colonialismo Intelectual y Académico como Mecanismos de Dominación/Subordinación Culturales y Epistémicos

En el presente apartado se abordan categorías de análisis centrales en la comprensión del problema de estudio, como son el colonialismo interno (González, 1975), la colonialidad del saber (Lander, 2000), el colonialismo intelectual (Fals, 1971), y el colonialismo académico (Alatas, S.H., 2000; Alatas, S.F., 2000, 2003; Altbach, 1975, 2003; Bishop, 2021; Shih & Wu, s.f.; Shih, 2010; Sengupta, 2021; Sharonova et al., 2018).

Colonialismo Interno y la Colonialidad del Saber como Procesos de Dominación/Subordinación⁵

El colonialismo es un proceso histórico-social de dominación y subordinación de carácter internacional, configurado a partir de la conformación de las colonias, éstas últimas concebidas como “toda posesión de un territorio en que los emigrados europeos dominaban a los pueblos indígenas” (González, 1975, p.126). Las colonias, en términos jurídico-políticos, corresponden a territorios invadidos por emigrantes de una nación extranjera (metrópoli) a través de procesos de genocidio/epistemicidios, con una marcada relación asimétrica de poder y de dependencia hacia la metrópoli de tipo jurídica (los derechos de sus habitantes están regulados por las autoridades de la nación colonizadora), política (cuentan con un gobierno impuesto, la población está

⁵ Se presenta una versión ampliada a la versión publicada en Urquijo-Nájera (2024), principalmente en los apartados del colonialismo intelectual y académico.

imposibilitada para participar en la elección de los más altos cargos administrativos), administrativa (la metrópoli es quien determina los términos y las condiciones del comercio de la colonia con otros países), económica (con una relación de subordinación económica internacional, en donde la metrópoli explota los recursos naturales y la fuerza de trabajo de los habitantes de la colonia) (González, 1975). En otras palabras, a las colonias se les niega la capacidad de decisión sobre sus elementos culturales de organización (Bonfil, 1988) social, política, cultural, económica, jurídica y administrativa.

La colonia resultó ser un trabajo rentable para los expatriados de la metrópoli: incrementaron sus ganancias a costa de la explotación de la mano de obra de la población originaria, mejoraron sus condiciones de vida, además de tener reservados altos puestos administrativos (Memmi, 1971). La configuración de los privilegios de los expatriados de la metrópoli se dio en detrimento de la situación de miseria de la población colonizada. Los colonizadores tomaron conciencia de sus privilegios; legitimaron y normalizaron su dominio y explotación hacia la población colonizada, la estructura colonial, los tratos diferenciados, las jerarquías sociales y raciales (Memmi, 1971).

La dominación colonial hacia las comunidades y pueblos originarios de la Nueva España implicó no solo el despojo territorial, también la “represión de las identidades originarias [...] y en el largo plazo la pérdida de éstas y la admisión de una común identidad negativa” (Quijano, 2000, p.229), es decir, una identidad colonial impuesta. La estructura colonial generó la inferiorización de los sistemas culturales, lingüísticos, de conocimientos y saberes de las colonias, en su mayoría distintos a los de la nación colonizadora, producto de la dominación colonial. A raíz de la cual surgieron el racismo y la discriminación racial (González, 1975).

Para Estermann (2014) el colonialismo es “la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el orden colonial” (p.350). Mientras que la colonización opera desde el ámbito de la ocupación física de territorios, el colonialismo alude a la ideología que legitima ese orden colonial asimétrico y hegemónico. Dependiendo del aspecto en el que se expresa el colonialismo ha recibido distintos nombres, según Estermann (2014) estos han sido: en el aspecto socio-económico, “globalización neoliberal”; en el aspecto cultural y civilizatorio, ‘etnocentrismo’, ‘imperialismo cultural’, ‘etnocidio’, ‘etnofagia’ o simplemente ‘racismo’; y desde el colonialismo en clave de género, ‘patriarcado’, ‘machismo’, ‘sexismo’, ‘androcentrismo’ y ‘misoginia’” (p.357).

González (1975) explica, a través de la categoría analítica del “colonialismo interno”, término que retoma de “colonias internas” de Wright Mills (p.225), que dicho fenómeno surge a raíz del movimiento de independencia de las antiguas colonias, en donde pasa de existir una relación directa del dominio de los nativos por el extranjero a un dominio y explotación de los nativos por los nativos:

El colonialismo interno corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no sólo de diferencias culturales sino de diferencias de civilización. (González, 1975, p. 240)

González (1975, p.241) argumenta que tanto la estructura colonial como el colonialismo interno se diferencian de la estructura de clases, en tanto que la relación de explotación prevaleciente se da de un grupo sobre otro, en donde ambos tienen sus propias clases sociales. Se trata de dos grupos culturales heterogéneos enfrentados con sus propias clases sociales al interior de su estructura organizativa.

El “colonialismo interno” (González, 1975) aplica a aquellos lugares geoespaciales que fueron colonizados, como fue el caso de Chiapas. En la medida en que los conquistadores colonizaron a los pueblos originarios los englobaron dentro de la categoría colonial “indio” (Bonfil, 1972, p.110; Quijano, 2000), negando la diversidad étnica, puesto que la estructura colonialista impuso un término para diferenciar e identificar a los colonizados (Bonfil, 1972, p.111), dicho patrón de dominación giró en torno a la noción de “raza” (Quijano, 2000). De manera que se impuso un orden jerárquico cuya base estaba conformada por la explotación de la comunidad originaria, al tiempo que

establece un orden legal para regular –y sobre todo para garantizar– el dominio colonial; modifica compulsivamente la organización social y los sistemas culturales de los pueblos dominados, en la medida en que tales alteraciones son requeridas para el establecimiento, la consolidación y el crecimiento del orden colonial. (Bonfil, 1972, p.112)

La categorización de la población originaria en la categoría “indio” implicó una imposición identitaria colonialista, lo mismo sucedió con las categorías “mestizo” y “negro”, mientras que los colonizadores se englobaron en la categoría “europeos” y posteriormente “blancos” (Quijano,

2000). Dentro del contexto colonial, Bonfil (1972) argumenta que surge la categoría social de mestizo como necesidad del régimen colonial para desempeñar tareas que la población colonizada no bastaba para cubrir, aunado a que no era considerada “digna” de desempeñar. Lo anterior generó procesos de aculturación y “desarraigo del sector colonizado”; se privilegió ligeramente al sector mestizo sobre la comunidad originaria lo que provocó enfrentamientos entre ambos grupos racializados, aunque los mestizos constituyeron “un sector de origen colonizado que el aparato colonial cooptó para incorporarlo a la sociedad colonizadora, asignándole dentro de ella una posición subordinada” (Bonfil, 1972, p.113). Algo similar ocurrió con la condición de afro dentro de la estructura colonial, mismo que fue considerado y tratado a un nivel inferior que la población originaria (Bonfil, 1972).

Por consiguiente, la construcción social, racial y política de las categorías “indio”, “mestizo” y “negro”, así como la mediación que impuso el aparato colonial entre las distintas agrupaciones de los pueblos originarios, fue una estrategia política, social y militar para evitar la cohesión social entre la población colonizada, e incrementar el conflicto intercultural entre dichos grupos culturales heterogéneos para mantener y legitimar el orden colonial.

El proceso de colonización y colonialismo interno (González, 1975) que se vivió en el Abya-Yala dio paso a la colonialidad, y de manera concreta la colonialidad del saber, esto implicó un dominio colonial sobre los conocimientos y saberes locales, la imposición del idioma dominante, la apuesta por borrar la memoria histórica de las comunidades y pueblos originarios, así como la imposición de un imaginario social hegemónico (Lander, 2000).

A raíz de la colonialidad del saber se configura una narrativa hegemónica que posiciona a Europa y Estados Unidos como el centro del mundo, con una racionalidad “objetiva”, científica, universal, cuyos procesos histórico sociales se concibieron como “historia universal” (Lander, 2000). Eso generó la fragmentación de la visión de totalidad en las ciencias sociales y la dicotomización de la realidad (mente-cuerpo, razón-emoción, civilización-barbarie, alta cultura-subcultura, propiedad privada-propiedad comunal) (Lander, 2000; Ávila, 2011).

La colonialidad del saber implica el menosprecio de los conocimientos y saberes producidos desde geografías colonizadas; la descalificación de la forma de concebir y conceptualizar el mundo desde la perspectiva de las sociedades colonizadas; la normalización de las jerarquías raciales; la negación del derecho a tener sus propias concepciones culturales, modos

y estilos de vida; la legitimación de los conocimientos producidos desde occidente; la consolidación del paradigma positivista hegemónico (Ávila, 2011).

La colonialidad del saber está intrínsecamente relacionada con la colonialidad del poder en tanto asegura la dominación territorial, epistémica y cultural occidental sobre otras territorialidades, epistemologías y culturas no-occidentales (Ávila, 2011). La estructura colonial de poder produjo discriminaciones sociales; reprodujo una sistemática represión hacia conocimientos, valores, creencias, culturas no-occidentales; impuso los usos de los patrones de expresión de los dominantes con la finalidad de evitar la producción cultural y epistémica de las sociedades dominadas y así mantener un control social y cultural hegemónico (Quijano, 1992).

El reto radica en descolonizar las epistemologías, las formas de construir conocimientos y saberes; la revalorización de las culturas, epistemologías y cosmovisiones de los pueblos originarios, al tiempo que se permita la pluriversidad epistémica (Ávila, 2011).

[...] como lo muestra hoy la crisis capitalista mundial, los centros han dejado de ser las fuentes de poder y riqueza colonial de antes. Asistimos, así, a la conformación de archipiélagos de poder económico, social y cultural que se distribuyen a lo largo del planeta, abriendo camino a la pluriversidad epistémica que permita construir alternativas frente a la crisis civilizatoria actual. (Ávila, 2011, p.23)

El Colonialismo Intelectual

El colonialismo intelectual es considerado una nueva forma de colonialismo, que implica la esclavización cultural e intelectual de la población (Sharonova, et al., 2018). Refiere a la adopción de patrones de trabajo intelectual, provenientes de otras latitudes geográficas – principalmente del Norte Global–, que generan una ciencia imitativa, que tiende a copiar (o citar copiosamente) y/o imitar estilos, modelos, fórmulas occidentales (europeas y estadounidenses principalmente) e incorporarlos a los contextos propios de manera acrítica e impositiva, en la mayoría de los casos (Fals, 1971).

Algunos de los antecedentes más notorios que contribuyeron a consolidar la propuesta de Fals Borda sobre ciencia propia y la crítica al colonialismo intelectual están relacionados con las etapas del proceso de crisis y protesta intelectual que se gestaban en América Latina, durante las décadas de 1950, 1960 y principios de 1970 (Fals, 1971). Décadas en las que adquirieron un mayor auge las iniciativas para construir ciencias sociales propias, críticas, comprometidas con el cambio social, desde pensamientos situados en América Latina y el Caribe (Walsh, 2007).

La primera etapa corresponde a lo que Fals (1971) denomina “la incubación del movimiento”, durante la década de 1950, en donde se dio el incremento de departamentos universitarios de Sociología inspirados en modelos teóricos y conceptos tendientes a sistematizar el conocimiento e incorporarlo a la corriente intelectual de Europa y Estados Unidos. A raíz de ello comienzan a articularse expresiones de protesta intelectual, durante la década de 1960, en donde se cuestionaban las implicaciones negativas de la imitación tendenciosa de modelos externos, una de ellas referente a las barreras para conformar un pensamiento autónomo sobre los problemas que atravesaba América Latina (Fals, 1971). Después de la primera etapa hay una primera articulación de una nueva posición intelectual, alrededor de 1959 y principios de la década de 1960, referente a la autocrítica científica sobre la función de la sociología y las ciencias sociales en general, articulada con lo que Fals denomina una nueva senda, o “una etapa más decisiva del movimiento [... en donde surgen los] primeros intentos firmes de autonomía intelectual” (p.49), alrededor de 1963 en Argentina y Colombia, principalmente.

Otros antecedentes que nutrieron el pensamiento de Fals Borda fueron: los procesos de transformación y creatividad intelectual que se gestaban al interior de la Universidad Nacional de Colombia, la posterior creación de la Facultad de Humanidades –en la misma universidad– que buscaba romper las barreras disciplinarias para convertirlas en motor de cambio dentro de la institución y posteriormente del país; los procesos de restructuración interna de dicha universidad, en donde se planteaban nuevos rumbos y consignas para la sociología, alrededor de 1965; la influencia de las ideas de Camilo Torres sobre una sociología auténtica latinoamericana, una ciencia rebelde, subversiva y puesta al servicio de la transformación real en el continente, ideas que llegaron a hacer eco en la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, alrededor de los años 1963 y 1965; el IX Congreso Latinoamericano de Sociología en México en 1969, en donde participaron académicos con la voluntad de caminar hacia la construcción de una ciencia propia, autónoma, libre de colonialismo intelectual (Fals, 1971).

El colonialismo intelectual genera, de acuerdo con Fals (1971), una dependencia hacia los modelos de investigación y marcos conceptuales que se producen en latitudes geográficas hegemónicas y se busca su aplicabilidad al contexto propio. Produce un servilismo e imitación rutinaria y estéril “de modelos extranjeros considerados avanzados, que sirven más para la acumulación del conocimiento en las naciones dominantes que para el entendimiento de la propia cultura y la solución de los problemas locales” (p.95), lo que también podría verse como

“trasplantes conceptuales de una cultura a otra” (p.97). En el fondo eso contribuye al refuerzo de las estructuras dominantes existentes. Incentiva la generación de una “ciencia social de segunda clase” (p.96), en el momento en que actores externos a las realidades locales toman las decisiones –que conciernen al Abya Yala– sobre los temas a ser investigados, fijan las reglas del juego científico, establecen las prioridades investigativas y buscan incorporar fórmulas cooperativas importadas, en su mayoría parciales y sectoriales, lo que genera una “imitación colonialista” (p.96).

El colonialismo intelectual tiende a producir máquinas humanas no-pensantes, imitativas, “servidores de modelos extraños [...] objetos de una política fabricada en otra parte” (Fals, 1971, pp.135 y 136), en tanto que la producción de sistemas de conocimientos y saberes está condicionada por la estructura de la sociedad desde la cual se genera, así como los marcos institucionales y político-sociales de la época.

El colonialismo intelectual también coarta la independencia y autonomía intelectual; la generación de capacidades creativas y originales propias (individuales y colectivas); genera la “fuga de talentos” (Fals, 1971, p.94). Lo mismo ocurre con la ofensiva cultural hemisférica, a través de la infiltración cultural, en tanto debilita la autonomía intelectual en el continente, una autonomía que le da sentido, identidad e historia a América Latina y en donde se arriesga la explicación de lo propio (Fals, 1971).

Un caso concreto de colonialismo intelectual que explica Fals (1971), en el contexto de las relaciones laborales entre trabajadores dentro de las unidades de producción, es la política cooperativa en América Latina, vista como un aparato ideológico –resultado de modelos cooperativos europeos y estadounidenses– que en el fondo no tolera las verdaderas cooperativas, sino que coopta la idea de cooperación y la ajusta al modelo neoliberal, es decir, las transforma en empresas comerciales, bancarias o de otro tipo manteniendo el nombre de “cooperativa”, de manera que “se encubre el origen socialista de la idea, se tuerce su sentido y se castran sus posibilidades revolucionarias” (p.112). Las únicas “cooperativas” permitidas dentro del sistema neoliberal son aquellas que forman negocios y empresas que se adaptan a dicho sistema, se mueven dentro de sus reglas operantes, funcionan al margen de sus leyes. En el fondo tienen el objetivo de [brindar] una ilusión de mejoramiento colectivo al pueblo para evitar las explosiones violentas de la injusticia, sin resolver los problemas más fundamentales de índole económica, cultural y social. Por eso, aquellas cooperativas relativamente modestas que se

organizan en nivel local y que responden, por lo mismo, a alguna urgencia real de obreros o campesinos, nacen con sentencia de muerte prematura. (Fals, 1971, p.131)

El colonialismo intelectual ha imposibilitado conocer las raíces culturales-epistémicas, propias de los pueblos mesoamericanos, debido a que genera –siguiendo el planteamiento de Fals (1971)– una dependencia hacia los modelos de investigación y marcos conceptuales que se producen en latitudes geográficas hegemónicas y se busca su aplicabilidad al contexto propio.

El Colonialismo Académico

El colonialismo académico constituye una forma particular de colonialismo intelectual, enmarcado en el ámbito de la Academia. Se parte de concebir a la Academia occidentalizada como un territorio onto-epistémico en conflicto, un campo de batalla cultural e ideológica entre los sistemas de conocimientos y saberes de los pueblos originarios y el de la Academia occidentalizada. La ocupación onto-epistémica de la Academia se produce con la ampliación de su infraestructura y la imposición de epistemologías moderno/coloniales a lo largo y ancho de su expansión.

El poder de la Academia se expresa en múltiples dimensiones: la territorial a través de la distribución geoespacial de su infraestructura, jurídica (cuenta con personalidad jurídica y patrimonio propio), ontológica, epistémica. La distribución geoespacial de la infraestructura de la Academia occidentalizada produce una “ocupación ontológica de territorios” –adaptando el planteamiento de Escobar (2016)–, en donde la ocupación territorial de dicha infraestructura está articulada a una ocupación de personas que forman parte de su estructura organizativa (los agentes operantes e integrantes), mismas que le brindan dinamismo y complejidad. Si bien Escobar (2016) enfatiza que las Epistemologías del Sur adquieren una dimensión ontológica dado que al referirse a otros saberes también hace referencia a otros mundos, en donde los saberes o epistemes múltiples aluden a “mundos u ontologías múltiples” (p.13), en la Academia occidentalizada se presenta una ocupación ontológica de los territorios del pensar⁶ institucionalizado, en tanto la construcción de sistemas de conocimientos y saberes no se produce en el vacío, hay corporalidades concretas desde cuyos lugares de enunciación y marcos socioculturales de referencia producen conocimientos, mismos que posteriormente son institucionalizados al momento de plasmarse en las publicaciones académicas o cuando llegan a formar parte de los programas institucionales y los contenidos

⁶ La noción de “territorios del pensar” se retomó de Bolom (s.f.), si bien en su texto se maneja como *osil balamil*, en la presente investigación se le brinda otro significado.

curriculares de la Academia occidentalizada. De ahí que se hace referencia a una producción de conocimientos corporeizados, encarnados y situados. Incluso, para algunos pueblos originarios del Abya-Yala, la construcción de sistemas de conocimientos y saberes propios parte del principio del sentir desde el corazón, de los recuerdos o el hacer memoria y de la razón (cf. Piñacué, 2014), o del sentir-pensar-hacer de los pueblos (López Intzín, 2018).

La dimensión epistémica-política de la Academia configura una estructura rígida de poder asimétrico, conformada por la totalidad de comunidades científico-epistémicas, con determinadas formas de organización sociopolíticas, estructuras relacionales, formas de gobierno con normas establecidas que delimitan, de acuerdo con Kuhn (1971), la gama de las creencias científicas admisibles de las no admisibles, sostenidas en un momento determinado de la historia, creadas a través de la observación y la aplicación del método científico con sus propios modos de ver el mundo y de hacer ciencia. La Academia es la que determina si un problema es admisible o no, si es digno o no de ser investigado, y si las soluciones propuestas a los problemas admisibles son consideradas legítimas o ilegítimas. Es decir, busca establecer paradigmas universalmente aceptados (Kuhn, 1971). De ahí que la Academia no solo sea una ocupación ontológica de territorios, sino que, combinada con su función productora y legitimadora de conocimientos y saberes, se convierte en una ocupación onto-epistémica del pensar institucionalizado.

Estos territorios del pensar institucionalizado, enraizados en las estructuras de dominación/subordinación moderno/coloniales, de extractivismo epistémico, de superioridad científica sobre la exterioridad epistémica, convierten a la Academia en el campo de batalla entre lo propio y lo ajeno. Un campo de batalla en el que las comunidades de los pueblos originarios, que se insertan a la Academia, luchan por el posicionamiento de los sistemas de conocimientos y saberes propios. En ella se produce una dinámica de lucha entre la descentralización de la ciencia y el recentramiento de los sistemas de conocimientos, saberes, epistemologías, cosmovisiones, cosmogonías, ontologías y cosmovivencias de los pueblos originarios (Bishop, 2021). Si bien Escobar (2016) subraya que las luchas de los pueblos por la tierra y los territorios se trata de luchas ontológicas, en la presente investigación se plantea que las luchas por el recentramiento de los sistemas de conocimientos y saberes propios constituyen luchas onto-epistémicas.

De esa manera, la Academia se convierte en un territorio onto-epistémico que produce, de acuerdo con Piñacué (2014) “tensiones intraculturales e interculturales” (p.161), principalmente en las y los investigadores de pueblos originarios, para quienes se presentan al menos cuatro tipos

de tensiones: “indígena/academia, indígena/indígena-no-académico, los conocimientos propios/no-propios, indígena académico/academia” (p.162). Para otros autores la Academia es vista como un territorio en el que se plantea pensar la investigación como si se tratara de un territorio o una milpa; lo que significa hacer investigación desde el Abya-Yala; y como un “acto de reivindicar a la academia también como un territorio del quehacer indígena” (Llanes-Ortiz, 2020, p.203).

El tema del colonialismo académico resonaba en la literatura anglosajona a finales de la década de los 60s del siglo XX (Cfr. Alatas, S.F., 2000). No obstante, la década de 1950 marca el origen de la teoría de la dependencia académica, específicamente de las ciencias sociales en Brasil, desde donde se exhortaba a los sociólogos brasileños y latinoamericanos a desvincularse de los centros de sociología occidentales y crear sociologías autónomas (Alatas, S.F., 2000). Posteriormente, Fals Borda introdujo el tema del colonialismo intelectual a principios de la década de los 70s.

En la década de los 90s, ante la tendencia del “giro discursivo” –cuyo eje central de análisis eran los discursos coloniales y postcoloniales–, Mignolo (1993) posicionó el tema del discurso colonial y poscolonial, cuestionando si se trataba de una crítica cultural o de colonialismo académico, e hizo especial énfasis en la importancia de construir lugares de enunciación alternativos. Los orígenes de dicha tendencia, según Mignolo (1993), se remontan a la década de 1950, cuando varios pensadores latinoamericanos influenciados por los escritos de Heidegger comenzaban a cuestionar abiertamente el discurso colonial europeo, ejemplo de ello son el historiador y filósofo mexicano Edmundo O’Gorman y el literario uruguayo Ángel Rama, quienes ya se preocupaban por las diferentes formas de colonialismo intelectual y dependencia cultural en América Latina, expresado en sus obras como una forma de desmantelamiento de quinientos años de historiografía occidental, para el caso de O’Gorman, y del discurso colonial, en ambos.

En las dos décadas transcurridas del siglo XXI abunda una amplia literatura sobre el tema del colonialismo intelectual y académico, algunos de acceso abierto y otros restringidos. Aunque predominan las publicaciones en inglés, algunas se posicionan desde lugares de enunciación pertenecientes al Sur Global, como Nueva Delhi, India (Sengupta, 2021), India y Malasia (Alatas, S.F., 2000), Malasia y Singapur (Alatas, S.H., 2000; Alatas, S.F., 2003) o incluso desde Taiwán, China (Shih & Wu, s.f.; Shih, 2010), Rusia (Sharonova et al., 2018), así como desde la visión de una investigadora de pueblos originarios en Australia (Bishop, 2021).

El colonialismo académico sigue vigente no solo en latitudes pertenecientes al orbe del Abya Yala (Escobar, 2018), también en países que conforman el Sur Global (Shih, 2010; Shih & Wu, s.f.; Sengupta, 2021). De ahí que uno de los grandes problemas del presente siglo sea el de la “línea epistémica” (Mignolo, 2018), en donde existen diferencias muy marcadas entre hacer ciencia en las colonias y/o excolonias que en las metrópolis, diferencias que figuran en la legitimación o deslegitimación de los sistemas de conocimientos producidos desde los respectivos lugares de enunciación.

El colonialismo académico influye de manera directa en la producción, reproducción, distribución, consumo y legitimación desigual de los sistemas de conocimientos y saberes a nivel mundial, como parte de la división internacional de los sistemas de conocimientos y saberes. Por poner un ejemplo, la mayoría de las editoriales del mundo, entendidas como medios de distribución y legitimación de conocimientos, se ubican en Occidente y están controladas por occidentales (Cfr. Altbach, 1975).

Para comprender la dinámica del colonialismo académico se hace una analogía con las características del colonialismo, en donde los centros académicos periféricos son una especie de “cuasi colonias” dependientes de las metrópolis académicas, en tanto hay márgenes de autonomía que permite adecuar los contenidos de algunos planes y programas de estudio a las necesidades del contexto. Las cuasi colonias académicas se convierten en terrenos fértiles para la exportación de datos brutos (materia prima intelectual) sobre los temas de interés para las metrópolis, mismos que son exportados para su procesamiento (análisis e interpretación), cuyo producto intelectual resultante es regresado a las colonias académicas para su venta, distribución y consumo (Alatas, S.H., 2000). La población de las cuasi colonias académicas es vista como informantes, traductores o ayudantes (Alatas, S.H., 2000), incapaces de analizar y teorizar sobre sus realidades propias, obligadas a leer y aprender su historia, escrita desde la mirada académica metropolitana.

El colonialismo académico opera en el marco de la configuración geopolítica internacional del conocimiento legitimado por la Academia: un grupo reducido de países que configuran el Norte Global (Europa y el norte de América) define las reglas del “juego científico”, incluida la agenda de investigación de la mayoría de países que conforman el Sur Global (Abya Yala, África, Asia y Eurasia), en una relación asimétrica de dominación/subordinación que posiciona a las cuasi colonias académicas como territorios invadidos por la hegemonía de las metrópolis académicas, en donde estas últimas legitiman su dominio mediante procesos de epistemicidio, en los que se

contemplan procesos de negación y silenciamiento de los sistemas de conocimientos provenientes de los países del Sur Global (la exterioridad epistémica) y la imposición de sistemas de conocimientos hegemónicos –entendido como una forma no convencional de epistemicidio–, asociado a la hegemonía del discurso colonial y la imposibilidad de favorecer “lugares de enunciación alternativos” (Mignolo, 1993).

A las cuasi colonias académicas se les impuso el idioma de los centros académicos metropolitanos, producto del proceso histórico en que el lenguaje colonial se empleó como el medio de comunicación legítimo. A raíz de ello se estructuraron jerarquías lingüísticas, posicionando el latín, seguido del castellano y el portugués como lenguas hegemónicas, durante la época colonial (Gómez-Quintero, 2010). El lenguaje colonial fue empleado, en un principio, para la unificación del territorio invadido, posteriormente para mantener la posición privilegiada de la élite y ser el medio por excelencia para alcanzar la anhelada erudición (Altbach, 1975). Se trata de un lenguaje no neutral, desde donde se nombra el mundo observable e imaginable que constituye la base para la creación de marcos de percepción, referencia e interpretación de la realidad.

El colonialismo académico impone el uso de idiomas hegemónicos en la lectura y escritura de las publicaciones, al tiempo que genera la supresión de otros idiomas del territorio nacional, lo que modifica sustancialmente las bases del pensamiento de la comunidad académica en cuestión (Sharonova, et al. 2018). En otras palabras, el lenguaje colonial constituye una herramienta instrumental a través de la cual se inventan realidades y se construye la historia (Mignolo, 1993).

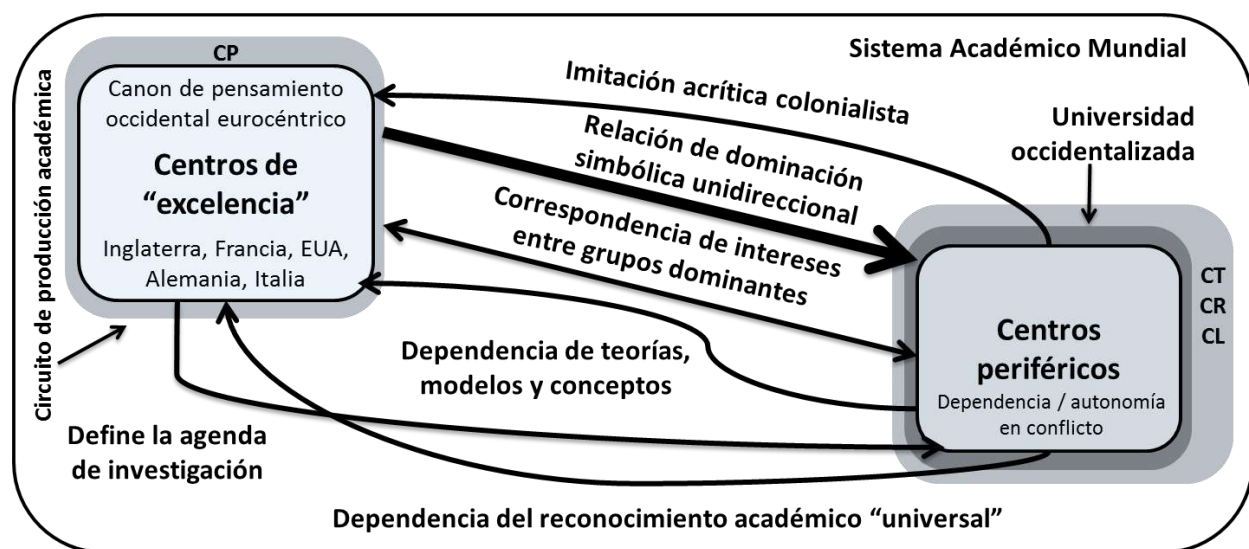
Tanto el lenguaje colonial como la imposición de sistemas de conocimientos europeos, durante la época colonial del Abya-Yala, propiciaron la institucionalización de “régimenes de verdad” que, con el transcurrir del tiempo, fueron apropiados de manera acrítica por los Estados poscoloniales en forma de “sistemas de pensamiento y representación de la realidad eurocéntricas” (Gómez-Quintero, 2010, p.92), en donde se buscaba crear un proyecto a imagen del prototipo de civilización europea. Eso trajo como consecuencia la imposibilidad de nombrar las respectivas realidades desde las cosmovisiones propias.

De manera que el colonialismo académico es un mecanismo de control epistémico que imposibilita la generación de sistemas de conocimientos propios, en tanto existe una configuración académica internacional de relaciones asimétricas de dominación/subordinación ejercidas desde el Norte Global sobre los conocimientos producidos en el Sur Global (desde la producción, distribución y acceso desigual de los conocimientos, hasta la legitimación o deslegitimación de los

mismos dependiendo de la posición que ocupen los países dentro de la geopolítica internacional del conocimiento), lo que genera una imitación acrítica-colonialista de ideas, conceptos, métodos, metodologías, e incluso de elección de revistas y/o editoriales para publicar, provenientes del canon de pensamiento occidental-eurocéntrico de los centros de excelencia (Figura 1).

Figura 1

El colonialismo académico



Nota. Elaboración propia con base en Beigel (2016); Fals (1971); Grosfoguel (2022b).

CP=Círculo principal; CT= Circuito transnacional; CR= Circuito regional; CL= Circuito local.

La Figura 1 refleja la dinámica del colonialismo académico de manera esquemática, un tanto simplificada para dar cuenta de las principales relaciones entre dos bloques de actores: 1) los centros de excelencia o metrópolis académicas, también considerados “centros imperiales de control” (Mignolo, 2018) que constituyen la totalidad epistémica; y 2) los centros periféricos, considerados *cuasi* colonias académicas, que conforman la exterioridad epistémica.

En los centros de excelencia se produce, reproduce y legitima el canon de pensamiento occidental eurocéntrico, mismo que Grosfoguel (2022b) clasifica como sexista/racista/clasista/epistemicida/patriarcal/capitalista, en donde hombres blancos de cinco países (Inglaterra, Francia, Estados Unidos, Alemania e Italia) tienen el monopolio sobre la producción y legitimación de los sistemas de conocimientos a nivel mundial. De acuerdo con Casalet (2014) los centros de excelencia surgieron alrededor del año 2000, como respuesta a las necesidades de colaboración público-privada, ligada a los proyectos de innovación y desarrollo, en donde se buscó alcanzar la calidad internacional en la especialización de los proyectos de

investigación. De ahí que países como Finlandia, República Checa, Japón, Canadá, Austria, Italia, entre otros, elaboraran programas de centros de excelencia, en donde se contemplaba la articulación de distintos actores institucionales con base en el modelo de participación tripartito entre la universidad, el gobierno y la industria, algunas de las prioridades investigativas básicas giraban en torno al área tecnológica, el ámbito de la salud, el ambiente, las ciencias básicas, las ciencias humanísticas (Casalet, 2014).

Por otro lado, en los centros periféricos existe una relación conflictiva constante entre la dependencia y la autonomía académica (Beigel, 2016). Se enmarcan dentro de lo que Grosfoguel (2022b) clasificó como “universidad occidentalizada”, se trata de universidades (consideradas como espacios no-neutrales) ubicadas en los centros periféricos, cuyo pilar es el canon de pensamiento occidental desde donde se retoman las estructuras de conocimiento moderno/coloniales. En ellas se perpetúa el colonialismo académico al reproducir de manera acrítica y colonialista el canon de pensamiento occidental eurocéntrico; al exigir que las teorías surgidas de las experiencias histórico-sociales europeas (incluidas sus problemáticas particulares) sean aplicadas a los contextos propios, aun cuando las experiencias sociohistóricas de nuestros lugares situados son diferentes a las de occidente; al existir una dependencia de modelos, teorías, conceptos, metodologías, producidas desde los centros de “excelencia”, así como del reconocimiento académico considerado “universal” (Beigel, 2016; Fals, 1971; Grosfoguel, 2022b). En el caso de Australia, los sistemas educativos nacionales, promovidos en las universidades occidentalizadas, han sido lugares de colonialismo académico permanente (Bishop, 2021).

El colonialismo académico genera la dependencia académica de los centros periféricos con relación a los centros de excelencia, en donde las y los investigadores de los países periféricos tienden a imitar a los del centro, de acuerdo con Beigel (2016) esto es a través de la publicación en las mismas revistas de prestigio, escribiendo en inglés, formando parte de la “homogeneización de un estilo de escritura” (p.9), acoplándose al sistema de evaluación predeterminado por los centros de excelencia, así como al sistema de indexación de citas, esto genera una dependencia y mercantilización del prestigio internacional de los centros de excelencia, lo que ha dado origen a la configuración de la “‘acumulación originaria’ de prestigio científico” (p.10).

El colonialismo académico opera mediante la estandarización de la educación superior siguiendo el modelo estadounidense, impuesto como estándar mundial. A través del sistema de

acreditación estadounidense (de ahora en adelante referido como SAEU) se evalúan los programas e instituciones académicas de otros países para otorgarles el reconocimiento internacional. Este proceso de evaluación y reconocimiento externo ha permitido la invasión académica estadounidense –en algunos países es bienvenida e incluso solicitada– conformada por tropas acreditadoras semipermanentes, así como el establecimiento de sucursales y/o programas académicos externos en territorios nacionales (Altbach, 2003). Un claro ejemplo de invasión académica estadounidense en el ámbito de las ciencias sociales, al orbe del Abya Yala, es el proyecto CAMELOT (Cfr. Alatas, S.F., 2000; 2003), así como el caso de la UPR (Sánchez, 2022).

Aunque aparentemente la acreditación es una “actividad voluntaria” (Altbach, 2003), la hegemonía de Estados Unidos en el establecimiento de estándares (rankings) académicos internacionales, genera una presión internacional que orilla a otros países a buscar la acreditación de sus instituciones y programas educativos, en tanto otorga una serie de privilegios. Una vez que las instituciones solicitan la acreditación en el SAEU entran a una dinámica de subordinación a las normas y restricciones establecidas por dicho sistema, mismo que controla la organización curricular y académica –aunque no impone de manera directa un programa y filosofía en sí, requiere del cumplimiento de ciertos requisitos comunes–, es decir, busca ajustarlos a las normas de acreditación para lograr la calidad estándar establecida (Altbach, 2003). Esta imposición de estándar de calidad, desde el exterior, genera cambios profundos en la estructura de la ciencia de los países en cuestión (Sharonova, et al., 2018); coarta la capacidad creativa e innovadora de las instituciones académicas que se subordinan al SAEU, al tiempo que propicia la continuidad de la dependencia del reconocimiento académico internacional.

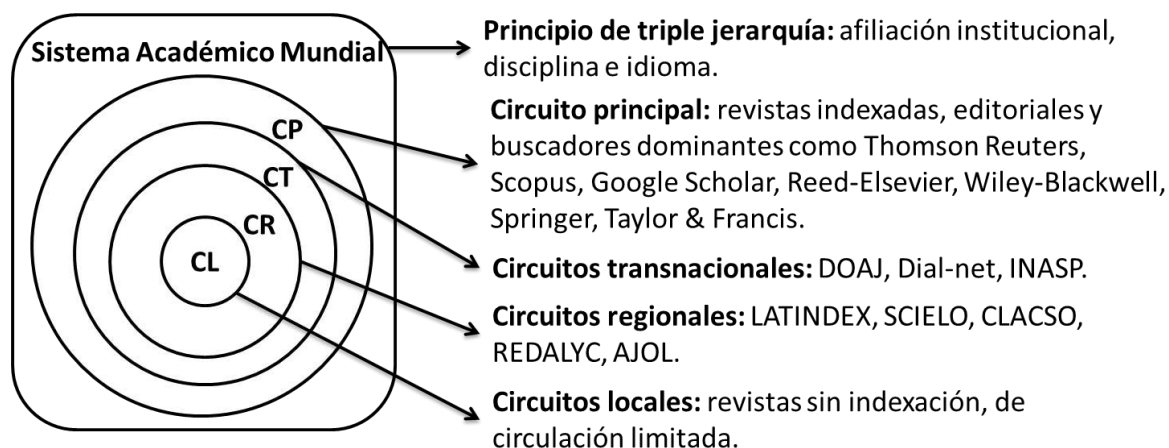
La dependencia académica, presente en las universidades occidentalizadas, tiene relación con los tanques de pensamiento desde donde se fortalece una mentalidad post-colonial, tendenciosa a rechazar la creatividad y legitimar las producciones académicas de los países del norte global, al grado de estigmatizar el omitir a autores del norte global o corrientes de pensamiento eurocéntricos (Gibert, 2017), creando una especie de “mente cautiva” (Alatas, S.H., 2000) que imposibilita plantear problemas originales y solucionarlos de manera creativa.

La dependencia académica, de acuerdo con Beigel (2016), se establece con base en el Sistema Académico Mundial (SAM) (Figura 2) conformado por el principio triple de jerarquización (afiliación institucional, disciplina e idioma); los circuitos de producción

académica, que engloban la publicación y consagración académica; y los campos académicos. Lo anterior tiene incidencia en la creación de carreras y agendas de investigación.

Figura 2

Circuitos de producción académica del Sistema Académico Mundial



Nota. Elaboración propia con base en Beigel (2016, p.10).

La Figura 2 da cuenta de los pilares del principio de organización/jerarquización del SAM, de acuerdo con Beigel (2016) estos son: la afiliación institucional, relacionada al prestigio de la institución a nivel internacional; la disciplina, en donde priman las ciencias naturales o exactas y quedan relegadas las ciencias sociales y humanísticas; y el idioma, en donde la hegemonía del paradigma lingüístico se ve reflejado con la legitimidad internacional del uso del inglés, francés, alemán e italiano en las publicaciones académicas. El español y el portugués quedaron relegados a un segundo plano, de acuerdo con Grosfoguel (2022b) esto se debió a la derrota histórica de España contra los holandeses, a mediados del siglo XVII, a raíz de la cual quedaron “fuera del canon de pensamiento en la universidad occidentalizada” (p.17). Mientras que los idiomas de los pueblos originarios quedaron excluidos del SAM desde un principio.

El SAM está conformado por cuatro circuitos de producción académica (Figura 2). El principal constituye un circuito hegemónico en donde se ubican las revistas indexadas de alto impacto y editoriales de alto prestigio internacional, asociadas a buscadores dominantes y empresas privadas, en este circuito tiene mayor presencia el capitalismo académico dada la mercantilización de las producciones académicas –así como del prestigio internacional–, en donde se determina el factor de impacto de las revistas, con base en los índices de impacto de las citaciones y las patentes; el circuito transnacional, que se posiciona como contrapeso al

hegemónico; los circuitos regionales que incluyen a América Latina, Asia y África; y por último los circuitos locales en donde se publican revistas sin indexación, de circulación limitada (Beigel, 2016).

Ambos bloques de actores (los centros de excelencia y los centros periféricos) se enmarcan dentro de la dinámica del SAM. Los centros de excelencia publican en el circuito de producción académica principal, un circuito de élite académica, mientras que los centros periféricos en los circuitos de producción académica transnacionales, regionales y locales, en la mayoría de los casos (Beigel, 2016).

La situación de dependencia no sólo se establece de manera unilateral en las relaciones entre potencias con países considerados periféricos, también se presenta una correspondencia de intereses entre grupos dominantes de ambas partes de la relación (Figura 1) (Beigel, 2016), que favorecen el capitalismo académico: reducción del financiamiento público para las universidades públicas; la educación se convierte en negocio; la producción de conocimientos queda supeditada a las condiciones políticas de la época (Gibert, 2017); se reproduce el negocio editorial en inglés al imponer la norma de publicar en bases de datos internacionales, a través del cual se perpetúa la legitimación de la hegemonía de revistas de alto prestigio (Sharonova et al. 2018).

Para Beigel (2016), la dependencia académica es “una situación *histórico-concreta* observable como *relación* de dominación simbólica de unas instituciones, disciplinas y lenguas dotadas de ‘prestigio internacional’ sobre otras, marginadas de la ‘ciencia universal’” (p.9, cursivas en el original). En otras palabras, se trata de

una estructura desigual de producción y circulación del conocimiento, construida históricamente desde los tradicionales ‘centros de excelencia’, sin la participación de las comunidades científicas periféricas. [...] En la batalla de la consagración, la publicación se convirtió en la meta mayor de la carrera de la gran mayoría de los científicos, independientemente del lugar donde residiesen, porque el célebre *publish or perish* terminó dominando la cultura evaluativa de las fuentes de financiamiento y las agencias de acreditación universitaria. (Beigel, 2016, p.9, cursivas en el original)

Esta situación histórico-social concreta, de dominación/subordinación simbólica-epistémica y la legitimación de sistemas de conocimientos hegemónicos, en la que hombres blancos de cinco países controlan el monopolio de la producción de conocimientos a nivel mundial, cuya producción académica forma parte de la agenda curricular de las universidades

occidentalizadas, es relativamente reciente (Grosfoguel, 2022b), con el surgimiento de las Ciencias Sociales a finales del siglo XIX y principios del XX (Venables, 2022) y su involucramiento durante la guerra fría, cuando comenzó a ser central el problema de la dominación ideológica (Beigel, 2016), aunque hunde sus raíces en procesos histórico-sociales que datan desde finales del siglo XV y el XVI, mismos que Grosfoguel (2022b) nombra como los cuatro genocidios/epistemicidios que configuraron los momentos fundacionales del privilegio de hombres blancos occidentales en la producción y legitimación de conocimientos científicos a nivel mundial.

El primer genocidio/epistemicidio fue la conquista de Al-Ándalus, una región al sur de España, mayoritariamente musulmana y judía, a finales del siglo XV, producto de la expansión colonial de la civilización europea, de la monarquía cristiana-castellana, cuyo objetivo era eliminar a dichas poblaciones de esa región (Grosfoguel, 2022b). En este proceso de conquista se perpetuó el “colonialismo de población” que implicó la expulsión forzada de la población originaria –ligada al proceso de genocidio, caracterizado por la “limpieza étnica del territorio conquistado”–, la repoblación del territorio con poblaciones cristianas, y la imposición del sistema de encomienda (Grosfoguel, 2022b). Se impuso la conversión al cristianismo por la fuerza, lo que Grosfoguel (2022b, p.7) cataloga como “genocidio cultural”; se secularizó en el concepto de Estado-nación mismo que enfatizaba la noción de una identidad nacional, religiosa y teológica, en donde toda persona que no se incorporara era excluida, marginada o eliminada.

El segundo momento de genocidio/epistemicidio fue la conquista del Abya-Yala, resultado de la extrapolación de los métodos de colonización y dominación empleados en Al-Ándalus como los de tipo militar, el colonialismo de población, la quema de registros de los sistemas de conocimientos y saberes locales, la evangelización y el sistema de encomienda, principalmente (Grosfoguel, 2022b). Se perpetuó la expansión del sistema de civilización, de pensamiento, de religiosidad y espiritualidad occidental, colonizando las maneras de ser, pensar, hacer y estar en el mundo, así como los sistemas y formas de organización sociopolítica de las poblaciones originarias del continente (Grosfoguel, 2022b).

Durante esa época histórica, de acuerdo con Gómez-Quintero (2010), se legitimaron los sistemas de conocimiento europeos considerados con el paso del tiempo como “régimenes de verdad”, en donde los estados poscoloniales habían adoptado los “sistemas de pensamiento y representación de la realidad eurocéntricas” (p.92) como un proyecto propio a imagen del prototipo de civilización europea, en donde se dio continuidad a la “organización social colonial basada en

moldes socio-raciales” (p.92). Como continuidad de este proceso de imposición de sistemas de conocimientos, se instauró la hegemonía del paradigma lingüístico europeo, considerado como el único posible de comunicación “culto”, mismo que jerarquizó las distintas lenguas existentes, posicionando el latín, seguido del castellano y el portugués como lenguas hegemónicas (Gómez-Quintero, 2010). Eso trajo como consecuencia la imposibilidad de nombrar nuestras realidades desde las cosmovisiones propias, por ejemplo, la palabra “América” es una invención lingüística-cultural artificial, misma que perdura hasta nuestros días (Gómez-Quintero, 2010).

El tercer genocidio/epistemicidio constituye la conquista de África, a raíz de la cual se instaura una maquinaria esclavizadora que comerciaba esclavos africanos para sustituir la fuerza de trabajo en los territorios conquistados, lo que constituyó un genocidio-epistemicidio masivo en el que murieron millones de africanos; les prohibieron sus rezos, prácticas cosmológicas, espirituales, cosmovisiones y la transmisión de sus conocimientos (Grosfoguel, 2022b).

El cuarto genocidio/epistemicidio, de acuerdo con Grosfoguel (2022b), corresponde a la conquista de mujeres indoeuropeas acusadas de brujas y la quema de bibliotecas. Las mujeres acusadas de brujería transmitían los conocimientos ancestrales de manera oral; fueron consideradas un peligro dado que su “autonomía, liderazgo y conocimiento amenazaban la teología cristiana, la autoridad de la iglesia y el poder de la aristocracia” (p.15). El genocidio perpetrado hacia ellas fue “una estrategia para consolidar el patriarcado cristiano-céntrico y para destruir las formas comunales de propiedad de la tierra” (Grosfoguel, 2022b, p.15). En el Abya-Yala también se perpetuó la quema de los códices de los pueblos originarios (Grosfoguel, 2022b).

De acuerdo con Grosfoguel (2022b), las universidades occidentalizadas interiorizaron las estructuras epistémicas racistas/sexistas/patriarcales/capitalistas producto de los cuatro genocidios/epistemicidios, a través de las cuales se normalizó “el canon de pensamiento [occidental] en todas las disciplinas académicas” (p.16). Lo anterior dio paso a la configuración del colonialismo académico en las universidades occidentalizadas.

La Dimensión Epistémica del Colonialismo Académico: La Hybris del Punto Cero

La academia, a través de sus instituciones como la universidad —específicamente las universidades latinoamericanas—, reproduce las herencias coloniales en sus paradigmas al mismo tiempo que contribuye a reforzar la hegemonía cultural, económica, política y epistémica de Occidente (Lander, 2000; Castro-Gómez, 2007). De acuerdo con Castro-Gómez (2007), la universidad latinoamericana reproduce un modelo epistémico moderno/colonial desplegado por la

modernidad occidental que denomina “la *hybris* del punto cero”, misma que opera a través del pensamiento disciplinario y la arborización de sus estructuras. Retoma el diagnóstico de Jean Francois Lyotard sobre la crisis de legitimación de la universidad contemporánea en el marco del capitalismo posfordista, principalmente los dos meta-relatos de legitimación de la producción y organización del conocimiento y su institucionalización en la universidad, para dar cuenta de las herencias coloniales del conocimiento.

El primer meta-relato reproduce el discurso del “progreso científico-técnico de la nación” el cual enfatiza que todas las naciones tienen derecho de gozar de las ventajas de la ciencia y la tecnología para mejorar las condiciones materiales de vida. Desde este meta-relato, la función de la universidad se centra en proveer conocimientos científico-técnicos, así como formar a sujetos dotados de dichas capacidades para vincularse al progreso material de la nación (Castro-Gómez, 2007). El segundo meta-relato reproduce el discurso del “progreso moral de la humanidad”, desde el cual la función de la universidad se centra en formar humanistas, líderes espirituales, y en donde la universidad es vista como el alma máter (Castro-Gómez, 2007).

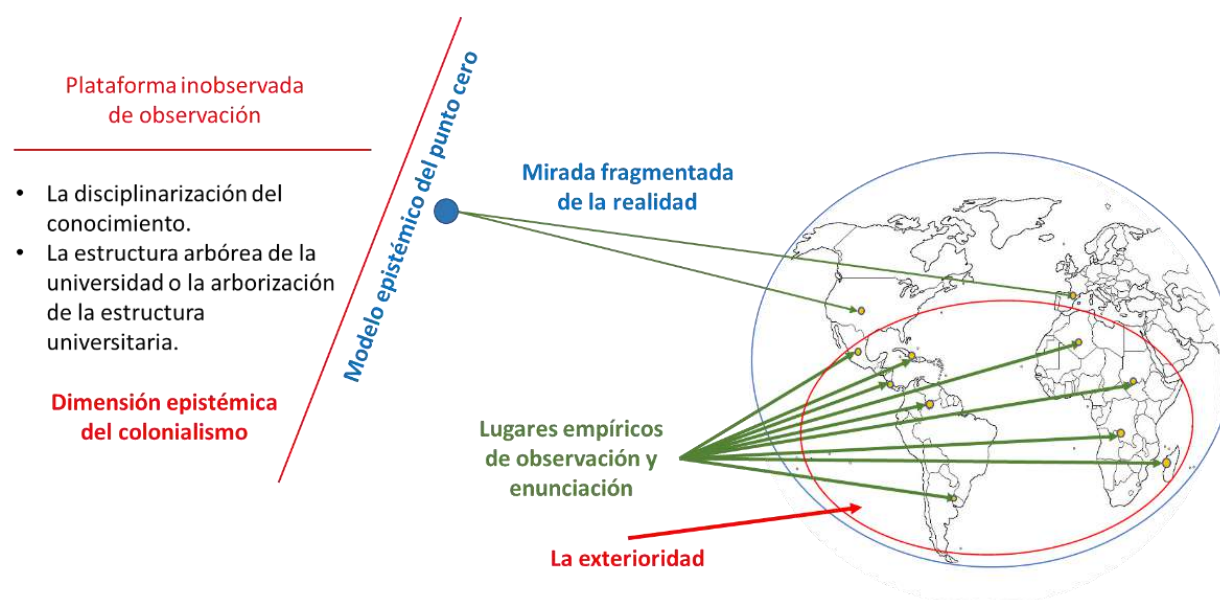
Los elementos en común de los dos meta-relatos constituyen las herencias coloniales del conocimiento, esto es: 1) la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento y la universidad; 2) concebir a la universidad como el lugar privilegiado de producción de conocimientos. El primer elemento en común concibe al conocimiento estructurado por jerarquías, especialidades, límites que diferencian a los campos de conocimientos entre sí, fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, y cánones –entendidos como dispositivos de poder que fijan los conocimientos– que definen sus procedimientos y funciones. El segundo elemento en común de los dos meta-relatos concibe a la universidad como el lugar por excelencia en donde se produce el conocimiento que conduciría al progreso material y moral de la sociedad, como el núcleo vigilante de legitimación de la producción de los conocimientos, y como institución que establece fronteras entre el conocimiento legítimo e ilegítimo, entre la *episteme* y la *doxa* (Castro-Gómez, 2007).

Castro-Gómez (2007, p.82) retoma de Descartes los elementos centrales para explicar el funcionamiento de la *hybris* del punto cero: la separación ontológica entre la naturaleza y el ser humano; la función del conocimiento como instrumento para ejercer un tipo de control “racional” sobre el mundo; la fragmentación de la realidad; la puesta en segundo plano de la búsqueda de las conexiones ocultas entre las cosas; el logro de la certeza del conocimiento con el distanciamiento entre el sujeto conocedor y el objeto conocido, en donde se creía que a mayor alejamiento mayor

objetividad; el considerar a los sentidos y las experiencias corpóreas como obstáculos epistemológicos, esto es, considerar a la episteme como conocimiento verdadero, ubicado únicamente en el *cogito*, un ámbito incorpóreo, y relegar a los conocimientos provenientes del ámbito corpóreo y las experiencias a la *doxa*; el concebir que “la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación inobservado*, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia” (p.82). Estos elementos dan forma a la *hybris* del punto cero (Figura 3).

Figura 3

La dimensión epistémica del colonialismo académico: la hybris del punto cero



Nota. Elaboración propia con base en Castro-Gómez (2007). El concepto de exterioridad se retoma de Dussel (1996).

La Figura 3 representa la *hybris* del punto cero de manera esquemática. Castro-Gómez (2007) emplea la metáfora teológica del “*Deus Absconditus*” para señalar que la *hybris* del punto cero constituye una plataforma inobservada de observación, ubicada en el punto cero, como un Dios que observa el mundo sin ser observado, por lo que su observación sería veraz y quedaría fuera de toda duda. No obstante, señala que, a diferencia del Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental ha buscado situarse fuera del mundo sin conseguir una mirada orgánica del mismo, como lo haría un Dios, sino que, por el contrario, obtiene una mirada analítica, a esta actitud humana de querer parecerse a un Dios, lo nombra “la *hybris*, del pecado de la desmesura” (p.83).

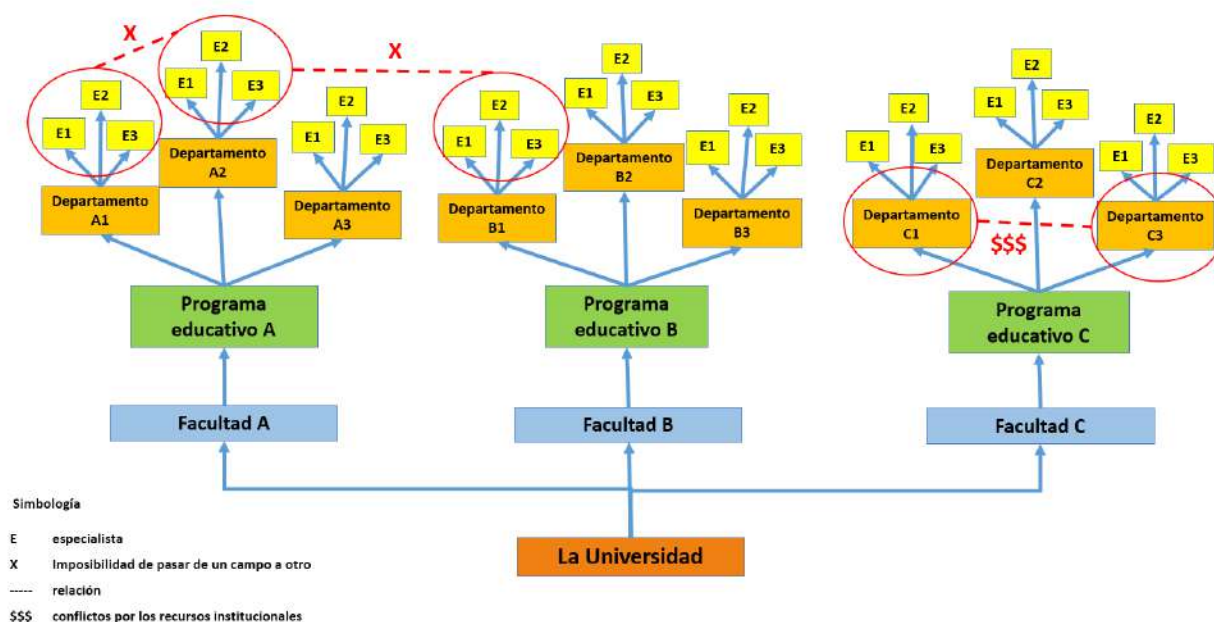
De acuerdo con Castro-Gómez (2007), la *hybris* del punto cero pretende tener un punto de vista por encima de los demás lugares empíricos de observación y enunciación, esto normalmente ocurre cuando se pretende posicionar el punto de vista de Europa por excelencia y relegar los producidos desde otras latitudes geográficas, lo que en términos de Dussel (1996) constituiría la exterioridad. La *hybris* del punto cero opera en el ámbito de la academia a través de dos elementos: 1) la disciplinarización del conocimiento, lo que equivale a la estructura disciplinaria de sus epistemes; 2) la arborización de la estructura universitaria, misma que incorpora la estructura departamental de sus programas (Castro-Gómez, 2007).

La disciplinarización del conocimiento genera compartimentos estancos que materializan la idea de fragmentar la realidad, conocidos como disciplinas, mismas que agrupan determinados tipos de conocimientos considerados “expertos”; recortan los ámbitos de conocimiento; trazan líneas fronterizas para diferenciarlas de otras disciplinas; definen los temas prioritarios para cada disciplina, lo que contribuye a la materialización de los cánones de pensamiento de los currículos universitarios, mismos que determinan las “autoridades” en el tema; contribuye a la normalización de la idea errónea de que la certeza del conocimiento se logra con el análisis de un fragmento de la realidad sin analizar las conexiones entre los distintos ámbitos de la realidad (Castro-Gómez, 2007).

La arborización de la estructura universitaria (Figura 4) refiere a la estructura organizativa de la misma, en forma de árbol, constituida por una serie de facultades con sus propios programas educativos, mismos que se dividen en departamentos, cada uno con sus respectivos grupos de especialistas (Castro-Gómez, 2007). Estos grupos de especialistas están comúnmente agrupados en lo que se podría llamar “las células de la Academia”, conformadas por los Cuerpos Académicos (CA), es decir, la unidad mínima constitutiva de la Academia, quienes delimitan las líneas de investigación de las instituciones académicas y a través de las cuales se canalizan recursos económicos para la producción y difusión de conocimientos.

Figura 4

La hybris del punto cero reflejada en la arborización de la estructura universitaria



Nota. Elaboración propia con base en Castro-Gómez (2007).

Algunos de los problemas que se presentan con este tipo de estructura universitaria son: los especialistas no pueden cambiar de departamento aún dentro de la misma facultad, mucho menos en departamentos de otras facultades, lo mismo ocurre con la comunidad estudiantil quien no puede transitar de un programa educativo a otro para enriquecer su proceso formativo; la presencia de conflictos entre departamentos por los recursos institucionales y la competitividad entre unidades académicas por los recursos (Castro-Gómez, 2007).

Formas de Combatir el Colonialismo Académico

El colonialismo académico es un problema estructural en el Sistema Académico Mundial que requiere del desmantelamiento total de su estructura. Se trata de romper los marcos institucionales, académicos, político-sociales dominantes, así como la indiferencia –que equivale a estar comprometido con el statu quo, en contraposición a las causas revolucionarias–, que limitan la creación de ciencia propia (Fals, 1971).

No hay una receta *per se* para combatir el colonialismo académico, en su lugar hay algunas pautas indispensables. Una de ellas es eliminar el complejo de inferioridad (Fals, 1971), creado de manera artificial desde las metrópolis académicas sobre la heterogeneidad del pensamiento de las cuasi colonias académicas. Dicha inferioridad ha sido una estrategia premeditada del imperialismo

intelectual para generar las condiciones propicias para la mente cautiva y la aceptación del colonialismo académico (Alatas, S.H., 2000), por lo que es central combatirlo.

Otra forma es declarar la independencia intelectual-académica (Fals, 1971), mediante políticas nacionales encaminadas a estimular los talentos, creatividad y dignidad propia. Eso no significa rechazar los conocimientos y saberes de otras partes del mundo, ni ignorar sus aportes, sino retomar aquello que sirva para la construcción de sistemas de conocimientos propios (Fals, 1971); así como nutrirse del acervo de teorías existentes para entrenar el pensamiento independiente (Gibert, 2017), lo que implica “alcanzar dentro del mundo de la ciencia y de las letras dignidad y autoridad propia” (Fals, 1971, p.81).

Para ello se necesita crear sistemas de conocimientos propios, autónomos, rebeldes, guerrilleros, politizados y subversivos, que articulen las diversas explicaciones de las revoluciones sociales, útil a las causas revolucionarias, comprometidos con el cambio social y la reconstrucción de un nuevo sistema social, lo que implica la articulación de esfuerzos individuales y colectivos de “agentes provocadores o científicos rebeldes, comprometidos con la subversión del orden [hegemónico] existente” (Fals, 1971, p.134).

Para crear nuevos sistemas de conocimientos, formas de trabajo y pensamiento que generen contribuciones originales, es necesario tener la apertura de aprender de lo nuestro, hablar de lo propio; volver la mirada a las realidades de las distintas comunidades existentes, inspirarse de sus acciones colectivas, culturas, tradiciones, dinámicas y formas de vida como punto de partida para crear conceptos, categorías, marcos de referencia y modelos explicativos propios, sin caer en esencialismos; impulsar la potencialidad creadora de las y los investigadores comprometidos socialmente en atender las necesidades concretas de las sociedades locales y subvertir el orden social existente, lo que también contribuirá a crear grupos de referencia dentro de nuestro contexto para eliminar la dependencia académica (Fals, 1971). De ahí derivará posteriormente el avance de conocimientos y saberes, su sistematización y la creación de teorías que permitan posicionar al Abya-Yala en una relación de simetría epistémica en una nueva geopolítica internacional del conocimiento (Fals, 1971).

Las posibilidades creadoras y originales se propician cuando se trabaja con marcos de referencia propios, que emergen de nuestras realidades y se fortalecen en los contextos de crisis (Fals, 1971). De ahí que sea necesario “construir otras categorías pertinentes a este tipo de espacios culturales e históricos [...] que partan de los núcleos problemáticos contenidos en nuestra propia

realidad” (Bautista, 2014, pp.11-12) que nos permitan analizar las realidades histórico sociales desde un contexto situado, con pretensiones de descolonización epistémico-cultural.

Para la construcción de sistemas de conocimientos y saberes propios se requiere centrar las axiologías, ontologías y epistemologías de los pueblos originarios en la Academia (Bishop, 2021), poner al centro los aportes teórico-conceptuales existentes, como base de la heterogeneidad del pensamiento abyalayense, desde las prácticas milenarias que han configurado el sociosistema milpa de los pueblos mesoamericanos; los pensamientos filosóficos latinoamericanos, caribeños y de los pueblos originarios del Abya-Yala en su conjunto (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2009; León, 2017; Lenkersdorf, 2002); los aportes en torno al colonialismo y pensamiento anticolonial (Cesaire, 1979; Fanon, 2009), el colonialismo interno (González, 1975; Stavenhagen, 1985) e intelectual (Fals, 1971); la teología de la liberación de Dussel, Gustavo Gutiérrez (Scannone, 2009); la pedagogía del oprimido (Freire, 1969); la teoría del control cultural (Bonfil, 1988); la colonialidad del poder (Quijano, 1996), ser (Maldonado, 2007), saber (Lander, 2000); los análisis de los saberes coloniales y eurocéntricos (Lander, 2000; Walsh, 2007; Grosfoguel, 2022b); la deconstrucción del concepto de desarrollo (Escobar, 2007); el sentipensar con la tierra (Escobar, 2014); la descolonización y despatriarcalización de los conocimientos (Leyva, 2020); las experiencias de co-labor y co-teorización (Köhler, 2018; Leyva y Speed, 2008, 2018); el corazonar las epistemologías (Guerrero, 2016); los principios filosóficos y morales del *Lekil Kuxlejal* (Sánchez, 2012a); la filosofía tsotsil (Bolom, 2010, 2019, 2020); las rupturas profundas del ser maya actual de Chiapas (Pérez, 2021); el análisis del *k’ontontik* (Diezmo, 2012), entre muchos otros aportes.

Otra forma de combatir la dependencia académica es a través de fortalecer los circuitos de producción y distribución académica regionales y locales para restarle hegemonía al circuito principal, que permita una mayor difusión y reposicionamiento de los trabajos académicos de investigadoras e investigadores de las periferias (Beigel, 2016).

En la lucha contra el colonialismo académico también es necesaria la articulación de disciplinas en los análisis de las realidades histórico-sociales concretas para evitar la fragmentación de la realidad; la transdisciplinariedad, que incorpore los conocimientos de las voces históricamente excluidas de la Academia; y los estudios descoloniales, que permitan el desprendimiento del canon occidental-eurocéntrico (Sánchez, 2022). En ese sentido, otra forma de

combatir el colonialismo académico es mediante el uso de metodologías distintas a las impuestas por la Academia, ejemplo de ello es la autoetnografía indígena (Cfr. Bishop, 2021).

Al mismo tiempo, sólo será posible una verdadera teoría social liberadora si se analizan las asimetrías culturales y civilizatorias; la manera en que el imaginario simbólico y cultural ejerce el poder en la configuración del sistema-mundo capitalista; si se atiende el tema de las injusticias de género, las desigualdades sociales, económicas y culturales de las personas más marginadas; si se cuestiona y se lucha contra la supremacía de la clase dominante y la consecuente división entre ricos y pobres, nortes y sures, en suma, si se realiza una deconstrucción intercultural crítica y profunda del sistema de dominación/subordinación existente (Estermann, 2014).

Los Mecanismos de la Hegemonía Cultural

De acuerdo con Pérez y Argueta (2019) los mecanismos de la hegemonía reproducen la subordinación de los pueblos originarios, ocultan el despojo del que han sido objeto históricamente y pueden operar aún entre actores sociales que luchan por los derechos de los pueblos. Estos mecanismos no son tan evidentes. Algunos de los que abordan Pérez y Argueta (2019) son: 1) la estigmatización de los conocimientos de los pueblos originarios; 2) la asimilación e integración de los conocimientos de los pueblos originarios; 3) la hibridación; 4) la traducción como acto de colonialidad.

La Estigmatización de los Conocimientos de los Pueblos Originarios

Pérez y Argueta (2019) aluden a la estigmatización de los conocimientos tradicionales de los pueblos originarios en torno a dos ejes: 1) al ser considerados como los causantes del atraso tecnológico para aumentar la producción y satisfacer las necesidades del mercado mundial –en donde se busca, por cualquier medio, asemejar estas necesidades con las de la sociedad–, y atribuyéndoles la responsabilidad del deterioro ambiental; 2) al degradar los conocimientos de los pueblos originarios atribuyéndoles etiquetas como empíricos, de sentido común, generados por intuición, sin métodos de experimentación y sistematización como el conocimiento científico.

En el primer eje se despliega una serie de políticas y programas gubernamentales (indigenistas, educativas, agropecuarias, forestales, tecnológicas, turísticas), la mayoría de ellas de tipo clientelar afines a los intereses de actores transnacionales –por ejemplo el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), empresas privadas de transgénicos, agrotóxicos, entre otras– encaminadas a la imposición del modo de producción capitalista, el encubrimiento de las causas estructurales del deterioro socioambiental, la dependencia económica y tecnológica, la

desarticulación y despojo de los sistemas socioterritoriales de las comunidades de pueblos originarios (Pérez y Argueta, 2019).

En el segundo eje se activan distintas formas de degradar los conocimientos de los pueblos originarios, desde la enunciación repetitiva de adjetivos calificativos denigrantes –expresados desde el sistema académico y sus instancias de consagración académica donde se construyen y legitiman los conocimientos producidos, el sistema político, así como entre diversos actores sociales–, las comparaciones destructivas entre sistemas de conocimientos (por un lado, el de los pueblos originarios catalogado de racionalidad “elemental” y, por el otro, el de la ciencia considerado como racionalidad “objetiva y universal”) hasta su internalización, incluso entre actores sociales que los producen (Pérez y Argueta, 2019).

La Asimilación e Integración de Conocimientos mediante la Expropiación Selectiva

La asimilación e integración de los conocimientos de los pueblos originarios al conocimiento científico, y a las políticas globales del neoliberalismo, opera a través de la expropiación selectiva de los primeros. Con el pretexto de ser un beneficio para la humanidad y la ciencia, al considerarlo patrimonio de la humanidad, se legitima la expropiación y despojo de los conocimientos de los pueblos originarios, al mismo tiempo que se oculta el trasfondo de su utilidad práctica para las farmacéuticas, mineras, empresas forestales, turísticas, agentes del gobierno nacional, universidades, centros de investigación, entre otros actores –p.ej., con la creación de patentes, la biopiratería en general, entre otros beneficios empresariales–, perpetuando el despojo y privatización de los bienes colectivos materiales e inmateriales de los pueblos originarios (Pérez y Argueta, 2019).

A través de la expropiación selectiva se desconocen los derechos de los pueblos creadores sobre sus propios sistemas de conocimientos y la regulación de su uso para ser los principales beneficiarios. Se trata de una “medida de incorporación/integración de los conocimientos indígenas a las políticas globales del desarrollo neoliberal que no discute el carácter expropiatorio de tal incorporación, ni cuestiona las condiciones que perpetúan la subalternidad de quienes produjeron esos conocimientos” (Pérez, 2016 citado en Pérez y Argueta, 2019, p.157).

Este mecanismo opera en conjunción con la traducción –otra manera de incorporar/integrar los conocimientos de los pueblos originarios al bagaje de conocimientos científicos, desde donde son inferiorizados– y la validación de los conocimientos de los pueblos originarios para ajustarlos al método científico y así constatar la verificación de su cientificidad (Pérez y Argueta, 2019).

La expropiación selectiva de los conocimientos de los pueblos originarios también opera a través de la educación intercultural, específicamente cuando se “emplea la fórmula de la hibridación como vía para la enseñanza y como finalidad de la interculturalidad” (Pérez y Argueta, 2019, p.157).

La otra manera en que opera la expropiación es a través de instrumentos internacionales dedicados a proteger los conocimientos de los pueblos originarios, sobre todo cuando no son vinculantes, es decir, cuando no disponen de medidas jurídicas de protección y sanción ante los casos en que se incurra en destrucción, uso o apropiación indebida del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos originarios por terceros (Pérez y Argueta, 2019).

Algunos de estos instrumentos normativos internacionales avalan la expropiación de los conocimientos de los pueblos originarios (voluntaria o involuntariamente); reproducen la estigmatización de dichos conocimientos; tienden a establecer propietarios o titulares (individuales o colectivos) de los bienes comunes, lo que apunta a la privatización de dichos bienes comunales; y en otros casos los convierten en mercancía al asignarles un precio para su venta, lo que implica introducirlos forzosamente a la lógica del modelo neoliberal (Pérez y Argueta, 2019).

La Hibridación

De acuerdo con Pérez-Ruiz (2016), la hibridación es un concepto descriptivo, más que explicativo, que da cuenta del resultado de la interacción entre grupos culturales heterogéneos de manera simplista en tanto que “no esclarece procesos ni construye explicaciones sobre el qué, el cómo, el por qué y bajo qué relaciones de poder se dan los procesos específicos de interacción, intercambio e imposición cultural en que se produce la hibridación” (p.24).

Este mecanismo pretende despojar a los pueblos originarios de sus identidades y culturas propias a través del proceso de asimilación a la cultura dominante; se opone a las luchas de autonomía de los pueblos originarios que reivindican lo propio y luchan contra la imposición externa, de manera que es funcional al sistema capitalista y su proyecto modernizador (Pérez-Ruiz, 2016; Pérez y Argueta, 2019).

En el ámbito de las políticas públicas, la hibridación, para los movimientos de los pueblos originarios, “responde a nuevos proyectos de asimilación e integración asentados en la pérdida de sus cualidades culturales e identitarias distintivas, que se oponen a sus reivindicaciones autonómicas que pugnan por la descolonización y por su reconstitución como pueblos, con culturas e identidades propias” (Pérez y Argueta, 2019, p.167).

De acuerdo con Pérez y Argueta (2019), desde el proceso de hibridación se considera a la cultura subordinada como la causante del conflicto e impedimento para la armonía entre culturas; no se cuestiona las causas que mantienen la asimetría de poder entre la cultura dominante con las subordinadas; busca el cambio de las culturas consideradas diferentes a la hegemónica; no pone el foco de atención en los contextos, las causas y las dinámicas del cambio cultural; omite las condiciones sociales y estructurales de desigualdad y exclusión en que se establecen los procesos de interacción entre grupos culturales heterogéneos, además de que “oculta los procesos de destrucción, devaluación, minorización, imposición e inducción mediante los cuales se provocan, desde los espacios de poder, las transformaciones” (p.167).

En el ámbito educativo, cuando se concibe a la interculturalidad como hibridación se encubre la relación asimétrica de poder estructural entre sistemas de conocimientos, entre el hegemónico y los subordinados (Pérez y Argueta, 2019, p.167). De manera que la hibridación es un mecanismo de control cultural que el grupo dominante emplea a su conveniencia, con la finalidad de borrar las diferencias culturales entre grupos culturales heterogéneos. Más allá de establecer relaciones de armonía, lo que busca es la eliminación de los elementos culturales propios del grupo social subordinado y su incorporación gradual a la cultura dominante, una especie de etnofagia, despojándole de la capacidad de decisión sobre sus elementos culturales.

La Traducción como Acto de Colonialidad

La traducción es un mecanismo que facilita el proceso de extractivismo epistémico para patentar información derivada de los sistemas de conocimientos y saberes de los pueblos originarios. El proceso de traducción los inferioriza desde el momento en que se establece la relación asimétrica entre el investigador y el “informante”. El primero busca validar y traducir los sistemas de conocimientos y saberes de los pueblos al lenguaje académico para garantizar la “certeza científica” (Pérez y Argueta, 2019). Proceso en el que se acciona el prejuicio cientificista que coloca a la ciencia en una posición de privilegio (Villoro, 2008). Para su validación, los sistemas de conocimientos y saberes de los pueblos son despojados de los sentidos simbólicos y cosmogónicos: “de modo que para validarlos deben secularizarlos desde su sistema epistemológico; es decir, deben ser despojados de los sentidos simbólicos y cosmogónicos con que fueron producidos por los pueblos indígenas para que puedan ser trasladados al sistema científico” (Pérez y Argueta, 2019, p.156).

Xiang (2016) acuñó el término “colonialidad de la traducción” para referir al proceso de imposición de la cosmología occidental (sus verdades, problemas, hábitos lingüísticos, críticas y soluciones) al contexto de los pueblos originarios, en una relación asimétrica de poder que establece la lengua imperial, en donde se suprime la inequivalencia conceptual entre ambas cosmologías en el proceso de traducción. De acuerdo con Xiang (2016), se trata de una imposición violenta que evidencia las graves limitaciones intelectuales de la cosmología moderno/colonial en la comprensión de elementos culturales de las cosmologías de los pueblos originarios. Un tipo de imposición constituye la universalización del dualismo, en su versión de oposición binaria jerárquica. Xiang lo ejemplifica con la traducción moderna que se hace de *Ometeotl*, una deidad de la cosmología nahua. Un caso que ilustra la colonialidad de la traducción cuando el principio de dualidad-complementaria en la cultura nahua se traduce a las oposiciones duales occidentales, mutuamente excluyentes.

De acuerdo con Xiang (2016), la colonialidad de la traducción opera en dos niveles: el lingüístico y el epistémico. A nivel lingüístico se refleja cuando el idioma imperial hace uso de hábitos lingüísticos, como el caso del “it” en inglés, que desdibujan el género de lo que se enuncia y se aplica a la traducción de elementos culturales de los pueblos, en donde lo representado no es un objeto, alimento o animal, sino una deidad. Con el uso del “it” en la traducción de una deidad de los pueblos originarios se desplaza al agente, se desdibujan las diferencias sexo-genéricas y se considera como algo sin vida. Lo anterior se complejiza cuando la deidad no es exclusivamente de género femenino, ni masculino, sino ambos, como es el caso de *Ometeotl*. A nivel epistémico opera cuando el principio de dualidad-complementaria de los pueblos originarios se traduce al principio de dualidad-enemistada, de binarismo opuesto y enemistado de la cosmología occidental. De igual manera se presenta cuando se traslada la práctica común del idioma moderno de emplear el masculino para designar lo genérico, o cuando se replica la lógica moderno/colonial de concebir la esfera celestial como un ámbito exclusivamente masculino y la esfera terrenal como exclusivamente femenino.

Como alternativa al mecanismo de la traducción Pérez-Ruiz (2016) propone hacer uso del pluralismo epistemológico, “la interpretabilidad conjunta y acordada” (p.23), así como contribuir a la creación de contextos de interacción dialógica horizontal entre actores y sistemas de conocimientos distintos. Por su parte Xiang (2016) considera que la inequivalencia conceptual permite una estrategia decolonial de resistencia para desaprender hábitos lingüísticos y

conceptuales moderno/coloniales. Ejemplificado con el caso de la traducción de *Ometeotl* desde el modelo de la oposición binaria jerárquica.

La Teoría del Control Cultural en el Estudio de las Relaciones Interculturales

Bonfil (1983; 1988) elabora un esquema teórico-metodológico para dar cuenta de los procesos de toma de decisiones en las relaciones interétnicas, cuya unidad de análisis es el grupo étnico en su conjunto. Los principales criterios mayormente aceptados, que retoma Bonfil, para delimitar al grupo étnico son:

a) conglomerado social capaz de reproducirse biológicamente, b) que reconoce un origen común, c) cuyos miembros se identifican entre sí como parte de un ‘nosotros’ distinto de los ‘otros’ (que son miembros de grupos diferentes de la misma clase) e interactúan con éstos a partir del reconocimiento recíproco de la diferencia, d) que comparten ciertos elementos y rasgos culturales, entre los que tiene especial relevancia la lengua. (1988, p.5)

La unidad de análisis de la presente investigación corresponde a la comunidad académica mayense de Chiapas. La noción de comunidad académica retoma la propuesta de “comunidad epistémica” de Villoro (2008). Es decir, constituye una comunidad epistémica heterogénea debido a la diversidad de formaciones académicas de sus integrantes. De acuerdo con Villoro (2008), las comunidades epistémicas están constituidas por el conjunto de sujetos epistémicos pertinentes posibles, es decir, aquellas personas que se encuentran en condiciones de juzgar las mismas razones de la comunidad o de sus integrantes, de examinar cualquier alternativa de interpretación y explicación que le hubiera sido accesible a la misma. Si bien indica que todos somos sujetos epistémicos respecto de ciertas razones y por ello formamos parte de determinadas comunidades epistémicas, como corolario no formaríamos parte de otras en tanto no seríamos sujetos pertinentes para juzgar las razones de determinados saberes que se manejan en dichas comunidades epistémicas específicas.

La comunidad epistémica delimita un conjunto de razones accesibles a los sujetos epistémicos que la constituyen, cuyas valoraciones son consideradas juicios pertinentes. La accesibilidad a las razones de una comunidad epistémica es social e histórica, de ahí que cada comunidad epistémica esté sociocultural e históricamente condicionada en determinado espacio-tiempo. Una comunidad epistémica no necesariamente es igual a una comunidad científica, dado que pueden presentarse casos de personas justificadas que afirmen saber, aunque el consenso general de dicha comunidad lo niegue (Villoro, 2008).

Los sujetos epistémicos pertinentes de la comunidad académica mayense de Chiapas son aquellos investigadores e investigadoras pertenecientes a alguna agrupación lingüística de la familia lingüística maya. Quienes se han nutrido del bagaje sociocultural de las cosmovisiones de los pueblos originarios del estado de Chiapas a través de las generaciones que les preceden. En donde el conjunto de creencias, saberes y conocimientos internalizados está condicionado por las características sociolingüísticas y culturales del estado, así como los distintos momentos históricos por los que ha atravesado el mismo.

Lo que en la presente investigación se concibe como “comunidad académica mayense de Chiapas” no se trata de una comunidad dada *per se*, sino de una en construcción. Algunos consideran que aún no existe una comunidad consolidada entre investigadores de pueblos originarios: “Los *jchi’iltik*, ‘compañeros’ profesionistas, estamos separados, no estamos fortalecidos, no estamos organizados en grupos fomentando la lengua y la cultura” (reflexiones de Margarita Martínez en Pérez, 2021, p.249). No obstante, existe la necesidad entre los mismos investigadores mayenses de conformar equipos de trabajo, dado que se considera que lo realizado hasta el momento han sido trabajos individuales y segmentados (Diario de campo, 07 de junio de 2025)⁷. Al mismo tiempo, existe la necesidad de construir comunidades de aprendizaje y reflexión alternativas a la que promueve la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 29 de marzo de 2025). Aunque la falta de articulación de esfuerzos entre investigadores mayenses aún es una realidad innegable, existen antecedentes importantes de conformación de comunidades epistémicas integradas por investigadoras e investigadores de pueblos originarios en México y particularmente en Chiapas, como se puede apreciar en el capítulo II.

La comunidad académica mayense de Chiapas es entendida como una unidad social diferenciada de otro grupo de académicos, con su propio dinamismo y complejidad. Una comunidad que refleja una manera de “distinguibilidad” (Giménez, 1997) con respecto a otros grupos de investigadores académicos no-mayenses. En donde históricamente ha habido una auto y hetero distinción de otras identidades y actores sociales, producto de su “conciencia de ser diferentes”, como diría Rappaport (2007, p.619). En concordancia con los criterios empleados por

⁷ En el marco del VI Coloquio Historia y Sociedad en la Literatura en Chiapas, se llevó a cabo el conversatorio “Las lenguas originarias en la academia y en la ciencia” el 07 de junio de 2025, en las instalaciones del Archivo Histórico Municipal de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. En él participaron el Dr. José Alfredo López Jiménez, la Dra. Margarita Martínez Pérez, el Mtro. Antonio Guzmán, con la moderación de la Lic. Liz Sáenz.

Bonfil (1988) para delimitar un grupo étnico, la comunidad académica mayense es tal en tanto sus integrantes reconocen un origen común: pertenecientes a la familia lingüística maya. A partir de la cual comparten ciertos elementos y rasgos culturales como es alguna agrupación lingüística de la familia lingüística antes referida. Sus integrantes se identifican entre sí como parte de un “nosotros/as” distinto a los “otros”.

[...] un segundo concepto autoidentificadorio es la noción de *chi'iltik* o *jchi'iltik*, que literalmente significa compañero, esto es, que forma parte de los pueblos mayenses. [...] De esta manera, usaremos, indistintamente, las denominaciones *bats'i vinik/ants* o *jchi'iltik*, porque estamos presentando una categoría desde los pueblos originarios para el mundo, por lo tanto, con el empleo de estas dos nociones se sustituyen los términos de “indio” o “indígena”, porque es la manera en que nos llamamos entre *nosotros*, los descendientes de estas tierras [...]. (Pérez, 2021, p.19, resaltado y cursivas en el original)

Entre ellas y ellos se dicen *chi'iltik* o *jchi'iltik* que significa compañero/a, desde donde se presentan relaciones de confianza (véase por ejemplo Diezmo, 2016, p.59), pero solo lo emplean entre quienes forman parte de los pueblos mayenses, dado que se considera que “Un mestizo no podría decirle *chi'iltik* a un *bats'i vinik*, y si lo dice, quedaría fuera del contexto” (Pérez, 2021, p.19, cursivas en el original). Lo anterior también se observa en el título de una obra colectiva en la versión tsotsil, en donde se hace referencia a la nueva generación de compañeros y compañeras tsotsiles mediante la expresión *ach'jch'ieletik* (Cfr. Coporo, 2016). Lo que refleja una forma de autoidentificación comunitaria y de distinción hacia otros grupos poblacionales, en donde se presentan interacciones con los “otros” —comúnmente la población ladina, considerada no originaria— a partir del reconocimiento recíproco de la diferencia.

Sin pretensiones de homogeneizar las características, experiencias e historias de vida de quienes configuran la comunidad académica mayense de Chiapas, se resaltan los elementos comunes que hacen posible hablar de una comunidad académica distinta de otras, principalmente aquellos que hacen identificar a sus integrantes con un “nosotras/os” distinto a “los otros/as”, como es la pertenencia étnica que los constituye como grupo social diferenciado, a través del idioma y parte de su adscripción identitaria: el ser académica o académico, la agrupación lingüística de pertenencia, entre otros atributos identificadores.

La teoría del control cultural que propone Bonfil (1983; 1988) refiere al proceso de toma de decisiones del grupo subordinado sobre los elementos culturales propios y ajenos que forman

parte de su cultura. Eso implica identificar qué tanto un grupo social es capaz de decidir sobre los elementos culturales propios y los ajenos que son introducidos en su cultura; la capacidad social para usarlos, producirlos y reproducirlos; la manera en que se apropia de algunos y/o modifica otros; así como los procesos a través de los cuales pone en práctica su propia capacidad creativa⁸.

Los procesos de toma de decisiones sobre los elementos culturales propios y ajenos se enmarcan en el contexto de la relación asimétrica de dominación/subordinación que un grupo, o unidad social diferenciada, ejerce sobre otro. Entendido como sistema permite diferenciar los ámbitos de la cultura y la estructura de las decisiones, conformado por un conjunto de niveles, mecanismos, formas e instancias de decisión sobre los elementos culturales. Visto como proceso permite dar cuenta del dinamismo de los procesos de toma de decisiones, develando las tensiones, contradicciones y conflictos presentes en la relación asimétrica de dominación/subordinación entre grupos confrontados (Bonfil, 1988).

Con la finalidad de comprender la teoría del control cultural se propone una noción ampliada de cultura, en la que se presenta una articulación entre la concepción simbólica y marxista. Posteriormente se abordan los elementos centrales de la teoría referida: los ámbitos de la cultura, los elementos culturales, los procesos de toma de decisiones, los procesos de control cultural del grupo dominante (imposición, supresión y enajenación) y los procesos de toma de decisiones del grupo subordinado (apropiación, resistencia e innovación).

La Cultura desde la Concepción Simbólica y Marxista

La articulación teórica entre la concepción simbólica y marxista de la cultura es necesaria para comprender la teoría del control cultural, en donde la noción de cultura no solo contempla las formas interiorizadas y objetivadas, también la posición que ocupan las culturas de los grupos sociales, provenientes de matrices histórico-culturales distintas, en las estructuras relacionales asimétricas de poder. Dicha articulación se realiza con la finalidad de presentar una noción ampliada de cultura en el estudio de las relaciones interculturales entre dos culturas distintas: el de la comunidad académica mayense de Chiapas y el de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales.

Se parte de la premisa de que las formas objetivadas de la cultura de las investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas –en donde se expresan los modelos simbólicos de la cultura a la que pertenecen– se ven reflejadas en prácticas académicas concretas, como son la

⁸ Se alude a la capacidad creativa tanto en términos de Bonfil (1983) como de Fals (1971).

investigación, docencia y vinculación comunitaria. Una de las prácticas concretas dentro de la investigación constituye la producción académica, subordinada a las lógicas operantes dentro de la geopolítica internacional del conocimiento, desde donde se evidencian las asimetrías culturales y epistémicas existentes.

La noción de cultura se aborda desde dos perspectivas teóricas articuladas a través de la noción de procesos: la simbólica, en tanto contempla las formas interiorizadas y objetivadas de la cultura; y la marxista, que incorpora las relaciones asimétricas de poder (la hegemonía cultural) al análisis. Desde la concepción simbólica,

la cultura es la organización social del sentido, interiorizado por los sujetos (individuales o colectivos) y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. Así definida, la cultura puede ser abordada, ya sea como proceso (punto de vista diacrónico), ya sea como configuración presente en un momento determinado (punto de vista sincrónico). (Giménez, 2005, p.85)

Los sistemas simbólicos se estructuran en dos tipos: 1) las representaciones (modelos de) a través de los cuales los actores sociales (individuales y colectivos) incorporan subjetivamente los modelos simbólicos, también conocida como las estructuras mentales interiorizadas o formas interiorizadas de la cultura; 2) las orientaciones para la acción (modelos para), a través de las cuales los actores sociales expresan los modelos simbólicos en sus prácticas, también conocido como las formas objetivadas de la cultura (Giménez, 2005).

Las formas interiorizadas de la cultura son “resultantes de la interiorización selectiva y jerarquizada de pautas de significados por parte de los actores sociales” (Giménez, 2005, p.81). Desde la mirada de las representaciones sociales de Sergey Moscovici, éstas constituyen una organización significativa de la realidad que dependen del contexto social e ideológico, la posición social que ocupen las personas, sus historias personales y colectivas, así como los intereses de los actores (Giménez, 2005), mismas que no están exentas de las relaciones de poder que se gestan entre los grupos de actores sociales. Es decir, “son sistemas cognitivos contextualizados que responden a una doble lógica: la cognitiva y la social” (Giménez, 2005, p.83).

Las formas objetivadas de la cultura se manifiestan a través de las prácticas concretas de las personas (rituales, sociales), en los artefactos materiales de uso cotidiano, religioso o artístico, por ejemplo, los trajes típicos que configuran la vestimenta de determinado grupo étnico para diferenciarse de otros, los monumentos históricos, la gastronomía y los instrumentos de cocina,

los objetos típicos para las festividades, las músicas y danzas tradicionales, entre otros (Giménez, 2005).

Desde la concepción simbólica, la cultura delimita la capacidad creadora e innovadora de una colectividad determinada, “su facultad de adaptación y su voluntad de intervenir sobre sí misma y sobre su entorno. Hace existir una colectividad, constituye su memoria, contribuye a forjar la cohesión de sus actores y legitima o deslegitima sus acciones” (Giménez, 2005, p.87). Desde la concepción marxista “la cultura determina la identidad colectiva de los actores histórico-sociales” (Giménez, 2005, p. 59), tiene la capacidad de integrar y unificar a los actores, contribuye a crear una unidad cultural-social en la que convergen las personas hacia un mismo objetivo, en donde comparten una visión del mundo interiorizada colectivamente, a pesar de sus características y voluntades heterogéneas (Giménez, 2005).

Para ambas concepciones la cultura se manifiesta en la vida personal y colectiva. La dimensión simbólica se encuentra en el idioma, el discurso, los mitos, rituales, dogmas, sistemas de conocimientos y saberes; se refleja en artefactos, gestos y posturas corporales (Giménez, 2005). Ambas concepciones comparten el considerar a la cultura como un fenómeno social, dinámica y procesual. Para la dimensión simbólica la cultura se entiende como “el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para la acción) a través de la práctica individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2005, p.75).

Para la concepción marxista, la cultura –principalmente la de las culturas subordinadas– es dinámica, se encuentra en constante transformación cualitativa, condición necesaria e imprescindible para subvertir la relación asimétrica que la posiciona en situación de subordinación (Giménez, 2005). De ahí que la concepción marxista enfatice la atención en “los procesos culturales que ocurren cuando dos grupos con culturas diferentes e identidades contrastivas están vinculados por relaciones asimétricas (de dominación/ subordinación)” (Bonfil, 1983, p.183). Desde esta concepción se resalta el factor de la hegemonía, las relaciones asimétricas de poder entre la cultura dominante y las subordinadas, en donde

la cultura, al igual que la ideología, se convierte en instrumento privilegiado de la hegemonía por medio de la cual una clase social logra el reconocimiento de su concepción del mundo y, en consecuencia de su supremacía por parte de las demás clases sociales. (Giménez, 2005, p.60)

Los grupos culturales dominantes y subordinados están en constante conflicto por el reconocimiento y legitimación de los elementos culturales e identitarios propios, en donde las culturas subordinadas ponen en tela de juicio las concepciones oficiales que hacen las culturas dominantes de ellas (Giménez, 2005). De ahí que se haga énfasis en los procesos que acontecen en los grupos subordinados (Bonfil, 1983).

Aunque en la concepción marxista se privilegia la base productiva (la estructura) no deja de lado la superestructura (aquella que contempla la dimensión simbólica), en tanto la cultura se convierte en un campo de batalla y objetivo estratégico de la misma, sin dejar de hacer referencia a “los significados sociales, a los hechos de sentido, a la semiosis social” (Giménez, 2005, p.63). Para la concepción simbólica, tanto el símbolo como la cultura se convierten en un “instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder” (Giménez, 2005, p.71).

Los Ámbitos de la Cultura en función de la Teoría del Control Cultural

Bonfil (1983; 1988) plantea cuatro ámbitos de la cultura del grupo subordinado: autónoma, apropiada, enajenada e impuesta (Cuadro 1), cuya dinámica está sujeta a seis procesos principales, como resultado de la relación de dominación/subordinación, a los cuales se hará referencia más adelante.

Cuadro 1

Relación entre las decisiones de un grupo social subordinado sobre los elementos culturales propios y ajenos

Elementos culturales	Decisiones	
	Propias	Ajenas
Propios	Cultura AUTÓNOMA	Cultura ENAJENADA
Ajenos	Cultura APROPIADA	Cultura IMPUESTA

Nota. Recuperado de Bonfil (1983, p.184).

El Cuadro 1 refleja de manera esquemática los cuatro ámbitos de la cultura en función de la relación de subordinación del grupo étnico frente al grupo dominante y su capacidad de decisión sobre los elementos culturales propios y ajenos. El contenido de cada ámbito, así como las acciones y decisiones que conllevan las acciones específicas, dependen de cada caso, es decir, no pueden ser definidos *a priori*, dado que el esquema analítico de Bonfil busca determinar las relaciones entre los elementos culturales propios y ajenos y los ámbitos de decisión sobre ellos, cuyas

características solo podrán ser definidas en función de los datos empíricos (Bonfil, 1988). Tanto las decisiones como los elementos culturales tienen una connotación social muy importante, más allá de la individual, al tratarse de elementos culturales compartidos y de decisiones personales y colectivas entre los miembros que forman parte del grupo en particular.

Como el problema está definido en términos de relaciones entre grupos sociales, la dialéctica del control cultural no se establece entre ‘lo mío’ y ‘lo tuyo’, sino entre ‘nuestro’ y ‘de los otros’. Propio y ajeno tienen connotación social, no individual. (Bonfil, 1983, p.185)

De acuerdo con Bonfil (1983; 1988), la cultura será autónoma cuando la unidad social diferenciada (el grupo) decida sobre sus elementos culturales propios: su forma organizativa, de construcción y aplicación de conocimientos y saberes, la transformación de sus elementos materiales, su capacidad creativa, su idioma, costumbres y tradiciones, valores comunitarios compartidos. Cuando produzca, use, reproduzca y conserve sus elementos culturales como patrimonio cultural preexistente. En este ámbito de la cultura no hay dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce control. Según Bonfil (1988) una condición necesaria que haría existir a un grupo como entidad étnicamente diferenciada es la existencia de ciertos elementos culturales sobre los cuales ejerce su capacidad de decisión.

Algunos de los ejemplos de cultura autónoma que plantea Bonfil (1988) son las prácticas curativas tradicionales en donde entran en juego una serie de conocimientos propios como remedios naturales, el uso de elementos materiales (plantas medicinales, utensilios de cocina, entre otros), así como simbólicos y emotivos que plantean una cosmovisión diferente en la relación salud-enfermedad. Otro ejemplo es la agricultura milpera tradicional, en donde se ponen en práctica conocimientos propios (tipo de suelo, semillas, calendario agrícola, previsión del tiempo, identificación de arvenses e insectos asociados al cultivo), se emplean instrumentos agrícolas fabricados por el propio grupo, tiene su propia forma de organización del trabajo, así como de los elementos rituales asociados a las distintas fases del ciclo agrícola, entre otras. En este ámbito cultural también se ubica el derecho consuetudinario y las acciones de la vida doméstica.

La cultura apropiada, de acuerdo con Bonfil (1988), es aquella en donde la unidad social de referencia tiene la capacidad de decisión sobre los elementos culturales ajenos, es decir, aquellos que no han sido producidos ni reproducidos por el grupo subordinado, mismos que usa en función de las decisiones propias. Eso implica la asimilación y modificación de conocimientos,

habilidades, prácticas, las alteraciones en el sistema de organización social, los reajustes de aspectos simbólicos y emotivos para el manejo subjetivo de los mismos. En este ámbito de la cultura se presenta una relación de dependencia en torno a la disponibilidad de los elementos culturales ajenos.

La cultura enajenada es aquella en donde el grupo subordinado ha perdido la capacidad de decidir sobre los elementos culturales propios, es decir, se toman decisiones ajenas sobre el patrimonio cultural del grupo (Bonfil, 1988). Algunos de los ejemplos que señala Bonfil (1988) se presentan cuando la fuerza de trabajo queda parcial o totalmente al servicio de las decisiones ajenas; cuando las empresas transnacionales explotan los recursos materiales del grupo; cuando las empresas turísticas se aprovechan de los elementos culturales propios del grupo subordinado y los utilizan para generar ganancias, mediante la folklorización de su cultura.

La cultura impuesta se presenta cuando los elementos culturales y las decisiones sobre los mismos son ajenos a la unidad social considerada. En este ámbito de la cultura existe una fuerte dependencia externa en relación a los elementos culturales ajenos impuestos al grupo subordinado sobre los que no se tiene la capacidad de control (Bonfil, 1988).

Bonfil (1988) enfatiza que las acciones en torno a un mismo elemento cultural pueden estar sujetas tanto a decisiones propias como ajenas, pertenecer a dos ámbitos de la cultura dado que es la relación de control cultural la que configura los cuatro ámbitos, en donde solo es posible determinar la ubicación de los elementos culturales en función de los datos empíricos, misma que no es estática ni unívoca de determinado ámbito de la cultura. De ahí que en un mismo grupo existan elementos culturales de los cuatro ámbitos de la cultura, algunos podrán remontar su origen a la cultura impuesta, enajenada, otros con el tiempo pasaron a formar parte de la cultura apropiada, y en el momento en que logren producir y reproducir los elementos culturales que históricamente fueron ajenos formarían parte de la cultura propia. En suma, pueden estar interactuando elementos culturales de los cuatro ámbitos de la cultura al mismo tiempo, o cuyos elementos culturales pueden moverse en procesos dinámicos entre los cuatro ámbitos de la cultura (véase por ejemplo Ochoa *et al.*, 2021; Bello *et al.*, 2020).

Si bien Bonfil (1988) se centró en el análisis de las relaciones interétnicas entre grupos étnicamente diferenciados, en la presente investigación se hará referencia al análisis de las relaciones asimétricas de dominación/subordinación interculturales entre las normas establecidas por Academia occidentalizada de Ciencias Sociales con relación a las decisiones de la comunidad

académica mayense de Chiapas, en torno al elemento cultural de producción de conocimientos (Cuadro 2).

Cuadro 2

Matriz de control cultural sobre el elemento cultural de producción de conocimientos

Elemento cultural de producción de conocimientos	Procesos de toma de decisiones	
	Propias	Ajenas
Propios	Conocimientos autónomos	Conocimientos enajenados
Ajenos	Conocimientos apropiados	Conocimientos impuestos

Nota. Adaptado de Bonfil (1983).

La comprensión de la dinámica de los cuatro ámbitos de la cultura está sujeta a dos conjuntos de procesos, una que corresponde al grupo dominante, que incluye la imposición, supresión y enajenación; y otra al grupo subordinado, que comprende la resistencia, apropiación e innovación (Bonfil, 1988).

Los Elementos Culturales

Si bien Bonfil (1983; 1988) identifica cinco tipos de elementos culturales, entendidos como los recursos propios de una cultura que entran en juego al momento de definir los objetivos en común: 1) materiales; 2) de organización; 3) de conocimiento; 4) simbólicos; 5) emotivos. La presente investigación se centra en el elemento cultural de producción de conocimientos, en donde se contemplan otras formas de conocimientos. En el elemento cultural de conocimiento es donde opera el colonialismo académico, entendido como un mecanismo de control epistémico (Urquijo-Nájera, 2024). Mientras que en las “otras formas de conocimientos” se contempló la poesía y la novela, dos prácticas artístico-literarias a las que se dedican algunos de los académicos mayenses de Chiapas.

De acuerdo con Bonfil (1988) los elementos materiales son los objetos, materias primas, fuentes de energía, herramientas de trabajo, utensilios de cocina, las tierras de producción, que se encuentran en estado natural o son modificados por el trabajo humano. Los elementos de organización son las formas de relación social sistematizadas, a través de la cual se estructura la participación de los integrantes de la unidad social diferenciada, misma que guía la acción personal

y colectiva de sus integrantes, en ella se contemplan las características demográficas de la población (Bonfil, 1988).

Los elementos de conocimiento son “las experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y transmiten de generación a generación y en el marco de las cuales se generan o incorporan nuevos conocimientos” (Bonfil, 1988, p.6). Este elemento cultural incluye las capacidades creativas (Bonfil, 1983), uno de los elementos contemplados desde la concepción simbólica de cultura (Giménez, 2005), reflejado en la poesía y la novela de escritores bilingües en lenguas originarias. Aunque Bonfil (1983; 1988) no hace una distinción conceptual entre conocimientos y saberes, como sí lo hace Villoro (2018), en este elemento cultural se incluye el saber proposicional, cuya condición es creer que es cierto lo que se sabe, y los conocimientos, basados en razones y experiencias directas. Más adelante se presenta la diferenciación conceptual entre la creencia, el saber, el conocimiento y otras formas de conocimientos, con el propósito de comprender el elemento cultural de producción de conocimientos elegido para el análisis de la presente investigación.

Los elementos simbólicos refieren principalmente, aunque no de manera exclusiva, al lenguaje, en tanto se trata de los códigos de comunicación que emplean los integrantes del grupo, Bonfil (1988) deja abierta la opción para incorporar en este elemento, otros sistemas simbólicos significativos que compartan los integrantes del grupo para hacer posible la toma de decisiones y la implementación de acciones concretas, en ella se podría incluir la cosmovisión del grupo.

Los elementos emotivos son aquellos que incluyen las representaciones colectivas, las creencias, los sentimientos, los valores, las motivaciones que permiten la participación de los integrantes del grupo, en donde la subjetividad adquiere especial importancia (Bonfil, 1983; 1988).

Los elementos culturales pueden ser propios o ajenos (Bonfil, 1983; 1988). Son propios aquellos “que la unidad social considerada ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o transmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado” (Bonfil, 1988, p.7). Mientras que los elementos culturales ajenos son aquellos que han sido impuestos por el grupo dominante y con el tiempo han formado parte de la cultura del grupo subordinado, pero no han sido creados, ni reproducidos por el mismo (Bonfil, 1988).

El patrimonio cultural heredado se refiere al conjunto de elementos culturales propios que son transmitidos de generación en generación. Asegura la continuidad y permanencia histórica del

grupo, mismo que presenta modificaciones constantes a lo largo del tiempo como resultado de los procesos del control cultural, principalmente la supresión, enajenación, apropiación e innovación (Bonfil, 1988).

De acuerdo con Bonfil (1988) el nivel de importancia y significación de cada elemento cultural varía al interior del grupo social, lo mismo ocurre con el efecto que genera a raíz de la pérdida de ciertos elementos culturales. No tiene el mismo impacto la pérdida de elementos culturales materiales, como las tierras de producción, la pérdida de la capacidad de elegir el gobierno propio, o la prohibición de alguna festividad. Cada una de ellas genera niveles de significación distintos de los elementos culturales sobre los que se está perdiendo la capacidad de decisión. De ahí la importancia de analizar los elementos culturales sobre los que pierde control el grupo subordinado, aquellos en los que aún mantiene la capacidad de decisión e incluso la presencia de procesos de resistencia, aportes, innovación y/o apropiación que podrían pasar desapercibidos en un análisis menos cuidadoso (Bonfil, 1988).

Los Procesos de Toma de Decisiones

La toma de decisiones es entendida como un acto social, cultural y político que ocurre al interior del grupo en torno a los elementos culturales propios y ajenos, en ella intervienen factores como la legitimidad de las decisiones colectivas, las acciones consecuentes derivadas de las mismas, el proceso de negociación en el marco de las relaciones de dominación/subordinación entre grupos culturalmente diferenciados, las limitaciones externas, así como los márgenes de decisión y la manera en que son utilizados para generar procesos de apropiación, resistencia e innovación, respectivamente (Bonfil, 1988).

De acuerdo con Bonfil (1988) existen distintas instancias de decisión que conforman la vida social, así como niveles de decisión sobre los elementos culturales: el nivel de la unidad doméstica dentro del ámbito de la vida privada, el de la comunidad local dentro del ámbito rural y el nivel superior que involucra los gobiernos estatales y nacionales. Para fines de la investigación se hablará de los procesos de toma de decisiones en el nivel de la comunidad académica mayense sobre el elemento cultural de producción de conocimientos, desde donde se contemplan otras formas de conocimientos, en donde hay decisiones que pueden ser personales, aquellas que influyeron en la configuración de las trayectorias académicas, la elección de la carrera y posgrados, las líneas y temas de investigación y publicaciones académicas; y colectivas que se toman en función de las normas académicas a las cuales tienen que apegarse para publicar en determinadas

revistas, para formar parte de determinada institución educativa, cuerpos académicos y/o formar parte del sistema estatal o nacional de investigadoras e investigadores.

Según Bonfil “la noción de ‘decisiones propias’ y ‘decisiones ajenas’ plantea una serie de cuestiones que es indispensable discutir porque de la claridad de esos conceptos depende en gran medida la posible utilidad de la teoría del control cultural” (1988, p.10). El criterio para establecer cuando se trata de una decisión propia, de acuerdo con Bonfil (1988), consiste en definir los límites del grupo étnico, mismos que se delimitan en función de los elementos culturales propios. De manera que las decisiones propias son aquellas que incluyen elementos culturales propios, legitimadas por los miembros del grupo, ubicadas en cualquier instancia interna legítima del mismo.

Uno de los procesos de toma de decisiones es la negociación que incluye tanto los elementos y recursos con los que se negocia como el papel que juegan los intermediarios y negociadores, en donde, en ocasiones el grupo subordinado puede tener la posibilidad de negociar e influir sobre las decisiones ajenas, aunque eso depende del estado de la correlación de fuerzas entre el grupo subordinado y el dominante (Bonfil, 1988).

Los procesos de toma de decisiones están condicionados por el contexto interno y externo del grupo, las opciones que ofrece, el margen de libertad del que se disponga, los distintos factores de la circunstancia interna del grupo y las restricciones impuestas por la sociedad dominante (Bonfil, 1988). De ahí que Bonfil (1988) enfatice la importancia de considerar las limitaciones externas, derivadas de decisiones ajenas, que restringen y/o condicionan las posibilidades del ejercicio de las decisiones propias. Como parte del proceso de toma de decisiones se ubican los procesos de control cultural del grupo dominante y los procesos de toma de decisiones del grupo subordinado.

Los Procesos de Control Cultural del Grupo Dominante. El conjunto de procesos de control cultural que ejerce el grupo dominante sobre el subordinado corresponde a la imposición, la supresión y la enajenación.

La imposición implica la introducción de elementos culturales ajenos al universo cultural del grupo subordinado, por parte del grupo dominante. La diferencia entre los elementos apropiados con los impuestos radica en que estos últimos quedan sujetos a las decisiones del grupo dominante (Bonfil, 1988). Los mecanismos a través de los cuales se ejecutan distintas formas de imposición pueden ser a través de la fuerza, mediante instrumentos legales, el uso masivo de

propaganda, entre otros, que favorecen la imposición de elementos culturales ajenos (Bonfil, 1988).

Un ejemplo clarificador de imposición de elementos culturales ajenos se ve reflejado en la imposición del modelo de agricultura convencional impulsado desde la década de 1940 en el territorio mexicano, con el paquete tecnológico de la revolución verde, ejecutado a través de políticas públicas dirigidas a los agricultores, los paquetes de insumos (agrotóxicos, herbicidas, insecticidas), el manejo tecnológico de las maquinarias, mismo que degradó el modo de producción comunitario ligado al sociosistema milpa por el monocultivo de maíz, principalmente transgénico.

La supresión es una manera en que el grupo dominante ejerce prohibiciones o elimina espacios de la cultura, y/o elementos culturales, del grupo subordinado, ya sea mediante la fuerza, instrumentos jurídicos, de manera ilegal, o por condicionamientos indirectos (Bonfil, 1988).

El concepto de enajenación deriva de la categoría de trabajo enajenado de Marx, en donde el trabajador asalariado, en el marco del capitalismo, así como los productos y procesos de producción que genera “son subsumidos por las lógicas del capital, condicionando y subyugando todas las demás esferas de la vida del proletariado” (Uribe, 2021, p.20). Eso conlleva a la cosificación de las personas, es decir, pierden su condición de sujeto al devenir como objetos, a quienes se les impone la razón del capital sobre otro tipo de razones y racionalidades (Uribe, 2021).

Bonfil (1988) emplea el concepto de enajenación para referirse al proceso mediante el cual el grupo dominante decide sobre los elementos culturales propios del grupo subordinado, de conformidad con sus intereses o proyectos, en donde los mecanismos concretos de la enajenación pueden tener formas muy variadas. Un mecanismo que permite el proceso de enajenación, siguiendo el planteamiento de Uribe (2021), es la degradación del modo de producción comunitario/familiar de los pueblos originarios. El cual opera a través de los procesos de subyugación de las dinámicas socioculturales de la población originaria a la totalidad social expansiva y aniquiladora de occidente; la imposición de la encomienda; la subsunción del modo de producción comunitario al sistema mundo racial/capitalista, como corolario de los periodos de colonización; el lento pero progresivo proceso de aculturación; el paso de un yugo colonial a otro, cuya dinámica ha sido explicada desde la categoría de colonialismo interno (González, 1975); la desarticulación de la organización social y cultural de la comunidad campesina mediante la imposición de nuevos marcos legales que privilegiaban la “sagrada” propiedad privada sobre la

comunitaria, a raíz del cual se impusieron nuevos ordenamientos jurídicos sobre la tierra con la usurpación colonial de las tierras ancestrales, a través de mecanismos legales e ilegales de posesión; al despojar a las comunidades campesinas de sus tierras provocó la proletarización informal de dicha población, quienes una vez empobrecidos se vieron en la necesidad de vender su fuerza de trabajo a expensas de la explotación de la misma por parte de los encomenderos, la burguesía comercial local y foránea y el Estado (Uribe, 2021).

Una primera forma de enajenación es la introyección del punto de vista de la modernidad, una mirada colonial, en la subjetividad de la población originaria, lo que da paso al proceso de enajenación identitaria (Uribe, 2021). Dicha mirada colonial se instauró con la imposición de la categoría colonial heteronormativa de “indio” sobre las poblaciones originarias del continente, mismo que homogeneizó las diferencias entre los grupos étnicos, generando un primer antagonismo, entre los europeos y los “indígenas”, seguido de la posterior fragmentación de la población originaria con la categoría “mestizos” –población que renegaba de su indianidad y aspiraba a la espanyoleidad–, una estrategia colonial-imperial para propiciar otro tipo de antagonismo y confrontación interétnica, ahora entre los “indígenas” y los “mestizos” (Uribe, 2021).

Una dimensión de la enajenación, producto de la introyección de la mirada moderno-colonial y, por consiguiente, del despliegue subjetivo del orden colonial, es la “identidad enajenada” (Uribe, 2021), esto es

el proceso en el que los sujetos ponen su identidad en el mundo no reconociéndola; al proceso en el cual el sujeto sale de sí, pero que al retornar es incapaz de integrar su experiencia de particularidad en su dimensión de continuidad, como parte del relato de sí relativo y perteneciente a una formación social determinada. (Uribe, 2021, p.21)

En la identidad enajenada se impone un discurso identitario del sujeto que no le permite reconocer su patrimonio cultural heredado como anclaje histórico, lo que imposibilita la capacidad de reconocerse a sí mismo (Bonfil, 1988; Uribe, 2021): “Sostuvimos las miradas con ese otro, pero pestañeamos primero y cuando volvimos a abrir los ojos, nos estábamos mirando desde sus ojos, ya no desde los nuestros [...] Nos convertimos en turistas en nuestra propia tierra” (Uribe, 2021, pp.35 y 36).

La mirada colonial convirtió la cosmovisión de los pueblos originarios en mitos, leyendas, su modo de vida como atrasado, su cultura en folklore lo que propició la museificación y

petrificación de la misma, generando una adaptación gradual de la visión colonial sobre la cultura propia (Uribe, 2021).

La identidad enajenada, de acuerdo con Uribe (2021), es “la opresión colonial en el orden de la conciencia” (p.45), es decir, genera la opresión del sujeto –tanto en la corporeidad como en la subjetividad del mismo–, se enajena una parte de su conciencia que a su vez es un momento de la corporalidad, dejando un dolor latente que genera sentimientos de desdén y nostalgia. Un desdén hacia la imagen tradicional museificada, aquella de la que reniega, pero de la cual no puede desprenderse del todo en tanto existen elementos, habitando aún entre tinieblas, que forman parte de lo propio. Y la nostalgia que le genera al no tener la cercanía con los elementos culturales propios que llegaron a formar parte de la imagen tradicional museificada.

El proceso de enajenación identitaria genera, al menos, tres tipos de relatos: uno en el que se niega, en el presente, ser lo que se impuso como imagen tradicional museificada; el segundo que afirma haber sido el ser de la imagen tradicional museificada, pero como parte del pasado; y el tercero que niega rotundamente que no es, ni ha sido, el ser de la imagen tradicional museificada (Uribe, 2021).

Los Procesos de Toma de Decisiones del Grupo Subordinado. Ante los distintos tipos de dominación antes referidos, surgen al menos tres procesos de toma de decisiones del grupo subordinado: la apropiación, resistencia e innovación (Bonfil, 1988).

La apropiación consiste en el proceso mediante el cual el grupo subordinado decide sobre los elementos culturales ajenos (Bonfil, 1988). Puede verse como un proceso de transición de la cultura impuesta a la cultura propia dado que, al tomar las decisiones sobre los elementos culturales ajenos, producirlos y reproducirlos, pasan a formar parte de la cultura propia (Bonfil, 1988). Un ejemplo de apropiación es el caso del uso de ciertos instrumentos musicales occidentales que fueron apropiados y adaptados a los contextos de los pueblos originarios de Chiapas, como ha sido en Tenejapa, de la guitarra se creó el guitarrón, del violín el *ravel*, del arpa convencional el arpa tradicional (Méndez, 2018).

La resistencia es un proceso en el que el grupo subordinado preserva, o busca la manera de preservar, determinados contenidos de su cultura propia. Puede manifestarse de manera explícita o implícita, consciente o inconsciente, abierta o clandestina (Bonfil, 1988). La fuente de resistencia emana de la conciencia sobre la condición de opresión del grupo subordinado, una conciencia que

permite identificar los antagonismos y asumir una identidad propia de los oprimidos frente a los opresores (Uribe, 2021).

Ante la imposición de elementos culturales ajenos, la práctica y uso de los elementos culturales propios es una forma de resistencia cultural (Bonfil, 1988). Un ejemplo de ello es la “persistencia de la identidad tradicional NO-museificada” (Uribe, 2021, p.44) aquella que recupera parte del mundo de la cultura propia –materiales, simbólicos, emotivos, organizacionales y de conocimiento– que se pretendió arrebatar durante los procesos de colonización, los cambios de yugos coloniales y la expansión del sistema mundo moderno/ colonial/ capitalista (Bonfil, 1988; Uribe, 2021). Es volver a poner en acción a la cultura popular petrificada recuperando lo propio (Uribe, 2021).

En tiempos de imposición cultural, recuperar lo propio se convierte en acto de resistencia. Tan es así que el incluir la agrupación lingüística de pertenencia en los escritos (académicos y no-académicos) es una forma de resistencia cultural, sobre todo cuando en ellos se visibilizan y transmiten las historias de luchas, las violencias e injusticias históricamente vividas, las demandas, resistencias, los conocimientos, sabidurías y cosmovisiones de los pueblos originarios, incluida la perspectiva de las mujeres quienes han sido excluidas del canon académico y a través de la poesía buscan combatir el olvido, y los silencios de la historia, mediante la recuperación de la memoria colectiva (Méndez, 2020).

La innovación constituye el proceso mediante el cual el grupo subordinado crea nuevos elementos culturales propios que se incorporan a la cultura autónoma, no son exclusivamente aquellos que marquen un momento trascendental en la historia, pueden presentarse en cambios cotidianos de la vida diaria (Bonfil, 1988). Es una forma de luchar por el derecho a tomar decisiones propias sobre los elementos culturales.

Los procesos de innovación son posibles cuando se estimulan los talentos, creatividad y dignidad propia (Fals, 1971). Las posibilidades creadoras y originales se propician cuando se trabaja con marcos de referencia propios, que emergen de la propia realidad y se fortalecen en los contextos de crisis (Fals, 1971). Para ello se requiere crear nuevos sistemas de conocimientos, formas de trabajo y pensamiento que generen contribuciones originales, nutridos de los conocimientos y saberes de los pueblos originarios. Tener la apertura de aprender de lo nuestro, hablar de lo propio; volver la mirada a las realidades de las comunidades, inspirarse de sus acciones colectivas, culturas, tradiciones, dinámicas y formas de vida como punto de partida para crear

conceptos, categorías, marcos de referencia y modelos explicativos propios, sin caer en esencialismos; impulsar la potencialidad creadora de las y los investigadores comprometidos socialmente en atender las necesidades concretas de la sociedad local y subvertir el orden social dominante existente, lo que también contribuirá a crear grupos de referencia dentro de nuestro contexto para eliminar la dependencia académica (Fals, 1971).

Diferencias Conceptuales entre Creer, Saber, Conocer y Otras Formas de Conocimientos

Dado que en la presente investigación se aborda el proceso de toma de decisiones en torno al elemento cultural de producción de conocimientos, en donde se contemplan otras formas de conocimientos, se requieren precisiones conceptuales entre la creencia, el saber y el conocimiento. Lo anterior debido a que los significados del lenguaje ordinario, propio de la vida cotidiana, suelen ser empleados con insuficiente precisión, algunos con vagas fronteras de aplicación y/o múltiples significados a una misma palabra que expresa conceptos epistémicos distintos (Villoro, 2008). Dependiendo de las condiciones en las que un pretendido saber esté justificado o no, corresponda o no a la realidad, se hablará de uno u otro concepto (Villoro, 2008). En el presente apartado se abordan cuatro nociones: la creencia como ámbito insuficientemente justificado; el saber como ámbito plenamente justificado; el conocimiento como guía de la práctica asegurada en razones; y otras formas de conocimientos.

La Creencia como Ámbito Insuficientemente Justificado

De acuerdo con Villoro (2008) hay dos sentidos de uso del concepto de creencia: 1) la que se opone al saber; 2) en un sentido de jerga común. El primer uso de creencia se opone al saber en tanto que no se tienen suficientes razones para saber algo. Se trata de una suposición vacilante e insegura, es decir, se tiene “algo por verdadero pero sin estar seguro de ello, ni contar con pruebas suficientes. Equivale a ‘suponer’, ‘presumir’, ‘conjeturar’, pero no a ‘estar cierto’” (p.15). Mientras que el segundo uso de la creencia se emplea en expresiones coloquiales cuando se dice que se sabe algo, pero no se puede creer o asimilar que haya pasado de esa manera. En términos generales, significa “‘tener un enunciado por verdadero’ o ‘tener un hecho por existente’, aceptar la verdad y realidad de algo, sin dar a entender que mis pruebas sean o no suficientes” (Villoro, 2008, p.15).

Cuando se haga referencia a las creencias, en la presente investigación, se hará con base en el primer uso, el que se opone al saber en tanto se toma algo por verdadero sin disponer de las pruebas suficientes. Cabe señalar que el sistema de creencias compartido, entre los integrantes de

un grupo social culturalmente diferenciado, es lo que posibilita la configuración de una cosmovisión colectiva. En otras palabras, el sistema de creencias permite configurar la sabiduría de un pueblo (Villoro, 2008).

El Saber como Ámbito Plenamente Justificado

Los tres tipos de saberes que distingue Villoro (2008), basándose en los aportes de Mosterin (1978) y Ryle (1949), son: 1) de sensación gustativa; 2) proposicional; y 3) de acción. El primero hace referencia al verbo que usamos para indicar el sabor de algo. El segundo al “saber que [...] seguido de una oración que menciona un hecho” (p.126), a manera de crear proposiciones (verdaderas o falsas). El tercero alude al “Saber cómo... [o también] saber hacer” (p.126) seguido del uso de un verbo, por lo general en infinitivo, que denota una acción.

El tipo de saber ligado a la acción (saber hacer), dice Villoro (2008), “no describe propiamente un conocimiento [ni constituye una creencia] sino la cualidad de una acción o de un conjunto coordinado de acciones” (p.126), en donde este tipo de saber puede ir desde la simpleza de realizar una acción hasta la destreza de la misma. No se cataloga como falsa o verdadera, se trata de una actividad compleja que existe o no, que hace referencia a las posibilidades de acción. El saber hacer alguna actividad está antecedida por algún saber proposicional sobre la misma – p.ej., sus características–, que puede demostrar que la persona tiene conocimiento sobre la misma, pero en sí no es un tipo de conocimiento.

El saber proposicional puede presentarse en una variedad de sentidos, Villoro (2008) destaca que el más importante para hablar de conocimiento es el que alude al saber como una creencia verdadera y justificada, catalogado como “el concepto epistémico aplicable a todo conocimiento justificado en razones, desde el saber del sentido común hasta el científico” (p.128), sobre el cual se ahondará más adelante. Los otros sentidos del saber proposicional, que subraya Villoro (2008, p.128), distintos al anterior dado que no implican necesariamente creencia ni justificación, tienen que ver con: 1) el “estar informado o enterado”; 2) el “darse cuenta o prestar atención”; 3) el “captar algo” o “tener la impresión”. El primero significa “haber aprehendido un estado de cosas por diferentes medios, haber recibido una información o haber captado una situación mediante la percepción o la memoria.” (p.128), la negación de este tipo de saber no significa que no se crea en ello. Por otro lado, una persona puede recibir determinada información pero no creer en ella, por lo que tampoco tendría que dar razones de la misma, únicamente señalar que esta enterada. La aprehensión y el percatarse no son una creencia, es el saber “como condición

de la creencia” (p.129). El segundo tipo de saber proposicional suele emplearse para distinguir entre actos conscientes de los irreflexivos, “comprender el sentido de un hecho o de un acto, darse cuenta de sus implicaciones, percatarse de su importancia [...] pero no necesariamente dar razones que lo justifiquen” (p.128). El tercer sentido de saber proposicional es aquel expresado en “‘captar’ algo de un modo vago, ‘tener la impresión’” (p.128).

El núcleo común de sentido de los tres usos del saber proposicional antes señalados engloba, según Villoro (2008), el “‘percatarse’, ‘darse cuenta’, ‘aprehender’ o ‘haber aprehendido’ un objeto o situación objetiva⁹. [...] Variaría desde una aprehensión inmediata en la percepción [...] hasta la recepción de una información más elaborada” (p.128).

El tipo de saber en el que se centra Villoro (2008) es el proposicional, aquel cuya primera condición es creer que es cierto lo que se sabe, dado que no se puede saber algo “sin tener, al mismo tiempo, algo por verdadero. Si alguien sabe que p (un hecho cualquiera expresado por una proposición) también cree que p .” (p.15). Aunque enfatiza que no toda creencia implica saber: S (un sujeto cualquiera) puede creer que p pero no saber que p . Para que esa creencia pueda ser calificada de saber tiene que corresponder a la realidad, es decir, tiene que ser verdadera:

Una creencia es verdadera sólo si la proposición en que se expresa lo es. Si, de acuerdo con las convenciones usuales, designamos con la letra p al hecho o situación objetiva al que se refiere una proposición y con la misma letra entre comillas (“ p ”), a la proposición misma, podemos decir que una segunda condición para que S sepa que p es que “ p ” sea verdadera. (Villoro, 2008, p.16)

Otra condición, que indica Villoro (2008), para hablar de saber es que no en todos los casos en los que se dice que se cree en algo, y resulta cierto, se pueda decir que la persona sepa. Una razón es que pueda que acierte por casualidad en su creencia, sin que sepa el porqué del acierto, o que tenga livianas o equivocadas razones. En ese caso, no se podría decir que la persona, que crea en algo sin tener razones suficientes que justifiquen su creencia, sepa. Las condiciones para decir que S sabe que p son, en primer lugar, que S crea que p , en segundo lugar “ p ” tiene que ser verdadera, en tercero S tiene que tener razones suficientes para creer que p , es decir, su creencia tiene que estar justificada o, lo que es lo mismo, estar basada en razones suficientes (Villoro, 2008, p.17). Cuando se haga referencia a los saberes será en su sentido proposicional, descartando el de

⁹ De acuerdo con Villoro (2008) “la objetividad supone el acuerdo posible de una comunidad epistémica” (p.222).

sensación gustativa y de acción. Es decir, el saber proposicional que alude al saber como una creencia verdadera y justificada.

El Conocimiento como Guía de la Práctica Asegurada en Razones

El conocimiento, de acuerdo con Villoro (2008), constituye tanto un proceso psíquico individual como un producto social, el cual asegura con firmeza el acierto de nuestras creencias, a manera de un anclaje a la realidad que nos permite tener certeza de las mismas. A diferencia de las creencias, “es una guía de la práctica, firmemente asegurada en razones. Conocer es pues poder orientar en forma acertada y segura la acción” (p.18). Se pretende conocer por motivos prácticos, para poder actuar y vivir en el mundo.

Aunque la creencia cierta también orienta nuestras acciones en el mundo y nos pueden conducir a nuestro objetivo, Villoro (2008) enfatiza que solo cuando se tienen garantías seguras de que dichas acciones corresponden a la realidad, que la creencia no fallará, se hablará de conocimiento. Presenta el caso en el que una persona acierta siempre en la práctica por fortuna, porque sus creencias resultan correctas, aunque carezca de bases para justificarlas, en este caso indica que no se podría asegurar que la persona conoce, solo afirmar que sus conjeturas resultan ciertas. De ahí que la diferencia entre creencia cierta y conocimiento consista en la firmeza de asegurar el acierto de nuestras creencias, es decir, justificarlas sin depender de circunstancias azarosas.

Algunas de las diferencias entre saber y conocer, que enfatiza Villoro (2008), radican en que el primero se basa en razones suficientes, mientras que el conocer en experiencias directas. Aunque el conocer tenga también razones éstas son, en su mayoría, personales, dado que la experiencia adquirida es personal. Todo saber es compartible, transmisible con otras personas, mientras que el conocimiento no es directamente transmisible, dado que el sujeto A no puede conocer por el sujeto B, cada uno debe conocer por su propia cuenta, en tanto experimentan experiencias personales distintas. Solo en el caso en que ambos (sujeto A y B) se encuentren en una misma situación podría darse la transmisión de conocimientos. Aunque Villoro (2008) reconoce que el saber y el conocer suponen actividades comunitarias, en el sentido de que el cúmulo de saberes que disponemos está fundado por el conocimiento propio y ajeno, nuestras experiencias propias están influenciadas, en mayor o menor medida, por los testimonios de las ajenas.

Como se indicó anteriormente, una diferencia entre conocer y saber reside en la experiencia directa como condición del conocimiento. De acuerdo con Villoro (2008) se podrá saber muchas cosas sobre x (algún objeto, persona, aspecto de la realidad, de referencia) y no conocerlo, pero no se podrá conocer x sin antes saber algo de ello. De manera que una condición para conocer x es saber algo sobre x . Eso va más allá de solo predicar algo sobre el mismo, requiere tener o “haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto, estar ‘familiarizado’ con ello” (p.198). La experiencia directa en su sentido amplio es aquella que “abarque la aprehensión sin intermediarios de toda clase de objetos presentes, tanto físicos como psíquicos o culturales” (p.198).

La aprehensión inmediata, señala Villoro (2008), es una condición para conocer, en sí misma no es conocimiento, como percatarse de algo tampoco lo es, constituye más bien “una *razón* en que se basa un saber [...] o un modo de adquirir un conocimiento” (p.200). Las aprehensiones corresponden a los datos sensoriales o imaginativos captados por medio de los sentidos, mismos que nos permiten ver, oír, oler, degustar, sentir determinados elementos de nuestra realidad. El conocimiento no se reduce a las aprehensiones inmediatas –aquellas que captan datos–, es más que la suma de ellas, requiere de las aprehensiones para integrarlas en la unidad de un objeto, pero más allá de ello involucra la experiencia, misma que “versa sobre *objetos y situaciones objetivas*; incluye varias operaciones de síntesis de la multiplicidad de lo dado en una unidad.” (p.201).

La experiencia directa que implica conocer tiene diversos grados. Según Villoro (2008), en su sentido débil hace referencia a un “contacto superficial” o “encontrarse” con x . El término puede emplearse para aludir que sólo se conoce algo de oídas o que se conoció a alguien por el hecho de encontrarlo por casualidad. Se trata de un conocimiento circunstancial que refiere a elementos superficiales y ocasionales del objeto o de x . Eso no implica conocer en su sentido amplio.

En su sentido fuerte alude a la multiplicidad y variación de las experiencias con x , experiencias vividas en su mayoría duraderas y profundas; implica la capacidad de integrar los datos sensoriales, imaginativos o de otro tipo, es decir, los modos como aparece un objeto, en la unidad de un objeto; va más allá de la mera aprehensión inmediata del objeto e implica comprender su comportamiento, la manera en que reacciona, sus distintas facetas y cambios que presenta, el modo en que las partes están relacionadas en un todo, descubrir sus complejidades, lo que implica tener un panorama amplio sobre cómo es x realmente (Villoro, 2008). De tal manera que “conocer no consiste en un solo acto, sino en muchas experiencias variadas, capaces de ser integradas en

una unidad [...]” (Villoro, 2008, p.199), a partir de las cuales se puedan hacer inferencias sobre las propiedades y relaciones de x y responder a múltiples preguntas sobre ello.

De acuerdo con Villoro (2008), conocer x es similar a “saber lo que es”, esto implica reconocer, es decir, captar aquellos rasgos en los que se tenga certeza que son similares a algo observado con anterioridad. El no conocer x sería no saber qué es, “no tener suficientes experiencias anteriores de él para poder enlazar esa nueva percepción con otras del mismo objeto y distinguirlo” (p.206). Otra condición para conocer, según indica Villoro (2008), es la existencia de x dado que “no puede haber experiencia de algo inexistente. Quien afirma conocer, afirma la existencia real de lo conocido [...] Si alguien alega conocer un objeto, demostrar su inexistencia es refutación suficiente de su alegato” (p.203). También se puede hablar de conocer en el ámbito de los procesos mentales cuando se consideran a éstos como objetos, hechos o estados reales existentes producto de una experiencia interna. De ahí que el conocimiento derive de la experiencia, en donde el conocimiento personal solo podrá adquirir el rango de saber si se puede justificar en razones que sean comprobables por cualquier persona.

Las características en común entre “conocer” y “saber hacer” radican en que ambos refieren a una capacidad o habilidad específica. En el conocer esa capacidad es de tipo intelectual, teórico o reflexivo, mientras que en el “saber hacer” se refiere a capacidades o habilidades tanto prácticas, teóricas y/o reflexivas. De manera que quien conozca será aquella persona capaz de brindar respuestas intelectuales adecuadas sobre x . Las condiciones para conocer en sentido estricto son: 1) la existencia de x ; 2) la multiplicidad y diversidad de experiencias directas con x ; 3) la integración de las diferentes experiencias sobre x en la unidad de un objeto; 4) tener respuestas intelectuales adecuadas sobre x (véase Villoro, 2008, p.207). Dichas condiciones para conocer constituyen elementos centrales para comprender lo que se entiende por conocimientos en la presente investigación, un conocer en su sentido amplio que implica “saber lo que es”.

Otras Formas de Conocimientos

Aunque existen diversas formas de conocimientos, Villoro (2008) señala al menos dos prejuicios que han restringido sus usos. Es decir, los han relegado a un segundo plano dentro de la relación asimétrica entre conocimientos legitimados –producidos en los centros de “excelencia” – y deslegitimados –producidos en las periferias–. El primero es el prejuicio cientificista que coloca a la ciencia en una posición de referencia para medir otros tipos de conocimientos, el cual restringe la teoría del conocimiento al estudio exclusivo de conceptos científicos y crea una frontera artificial

con otras formas de conocimientos. Un producto de dicho prejuicio es el positivismo, cuyo programa busca atribuir la validez de los conocimientos únicamente al saber científico, e inclusive al uso exclusivo de sus métodos de aproximación a la realidad. El segundo prejuicio es aquel que reduce el conocimiento a la actividad puramente teórica, desligada de la práctica, como resultado de una mera acción reflexiva-contemplativa. Prejuicio que ha refutado en tanto el interés que motiva a las personas a conocer constituye la atribución de sentido a nuestra acción en el mundo, es decir, adquiere un interés práctico.

Las distintas formas de conocimiento que distingue Villoro (2008) aluden al “saber que...”, la “aprehensión inmediata” y el “conocer en sentido estricto”. El “saber hacer” no constituye para Villoro una forma de conocimiento en sí, sino una manera que permite reconocer los conocimientos de otra persona. Los dos tipos de conocimientos a los que refiere con mayor detenimiento son: la ciencia y la sabiduría. En la ciencia predomina el saber, dado que se basa en razones objetivamente suficientes, comprobables por cualquier persona, y cuyos enunciados de los hechos pueden ser observables por cualquier sujeto epistémico pertinente. Mientras que la sabiduría adquiere su fundamento en el conocer (Villoro, 2008).

La ciencia consiste en un conjunto de saberes compartibles por una comunidad epistémica determinada: teorías, enunciados que las ponen en relación con un dominio de objetos, enunciados de observación comprobables intersubjetivamente; todo ello constituye un cuerpo de proposiciones fundadas en razones objetivamente suficientes. (Villoro, 2008, p.222)

Uno de los pilares en los que se basa la ciencia es la “objetividad”, en donde descarta las motivaciones personales, consideradas como elementos que distorsionan las razones objetivamente justificadas de la ciencia, que buscan pasar por válidos lo que considera “fundamentos irracionales”; se considera a sí misma como un instrumento “universal”; le interesa sobre todo establecer “razones incontrovertibles”; posicionar la condición de objetividad de su justificación como una “garantía de verdad” para cualquier persona (Villoro, 2008). Para que una persona pueda alcanzar el saber científico tendría que someterse a determinado tipo de educación, disponer de la capacidad intelectual para aprender y aceptar la decisión de “la consagración a la objetividad en la justificación y la supresión de los motivos (deseos, querer) personales que impidan alcanzarla” (Villoro, 2008, p.225).

La sabiduría, por su parte, tiene como pilar los conocimientos personales, también hace uso de creencias más o menos razonables y fundadas. Se basa en las enseñanzas obtenidas a partir de las experiencias vividas –una de las características primordiales del conocimiento personal–; se es consciente de que no todas las personas podrán comprender y compartir sus verdades, es decir, no todas serán compatibles con los de otras personas, en tanto no hayan vivido experiencias similares, de ahí que no pretenda formular saberes generales, universales, ni sustentar razones objetivamente suficientes para una creencia. “La sabiduría de un pueblo no se recoge en teorías científicas, forma parte de creencias compartidas sobre el mundo y la vida, que integran una cultura” (Villoro, 2008, p.227).

El sabio es la persona que ha aprendido de sus experiencias vividas, comunica lo que ha comprendido sin justificar que sean válidas para cualquiera, no necesariamente es quien sabe muchos principios generales, teorías, sino quien distingue lo esencial de las cosas, puede ver más allá de las apariencias, es capaz de integrar en una unidad las distintas manifestaciones de algún objeto o aspecto de la realidad e invita a que cada persona encuentre la vía para acceder a su propio conocimiento (Villoro, 2008). Los sabios no se instruyen a través de los tratados científicos ni instituciones académicas propiamente dichas, sino a través de las observaciones personales que realiza de su entorno, las relaciones que mantiene con otras personas y la naturaleza, las vivencias de su cultura, en suma, todas las experiencias que ha adquirido a lo largo de su vida (Villoro, 2008). Mientras que los resultados de la ciencia son transmitidos a través de artículos, revistas científicas, manuales, tratados, discursos, libros, entre otros formatos, la sabiduría se comunica no solo a través de la palabra oral, sino mediante el ejemplo de vida, también se transmite en poemas, mitos, discursos religiosos, entre otros, que se transmiten de generación en generación (Villoro, 2008).

La idea de plantear el tránsito hacia otras formas de conocimiento se entreteje con la propuesta de “prácticas otras de conocimiento” de Leyva (2018), quien sitúa las interrogantes sobre la producción de conocimientos “¿desde dónde, desde quién, para qué, para quién, con quién, cuándo y cómo?” (p.23, tomo I) en el contexto de la agudización de las crisis sistémicas-multifacéticas que interpelan los espacios académicos y universitarios, producto del capitalismo salvaje y la perpetuación de la colonialidad.

Leyva (2018) señala la importancia de visibilizar la manera en que vivimos las crisis de las estructuras y formas de conocimientos dominantes en la academia, desde el ámbito de las ciencias sociales, la comunidad universitaria, y la manera en que genera “otras prácticas de conocimiento,

otra geopolítica y otra economía del conocimiento” (p.24, tomo I). La idea de “prácticas otras de conocimiento” que plantea Leyva (2018) es una apuesta por agrietar el patrón dominante de saber/poder con las insurrecciones de los saberes subyugados, eso requiere “del hacer sentipensado y situado [...] de] construir un lugar de enunciación propio” (pp.24 y 26, tomo I). Retoma la idea de “agrietar el sistema académico neoliberal” de Aubry (2007) que evidencia la relación estrecha entre el sistema-mundo capitalista y la Academia. Eso implica

(re)valorar las prácticas de conocimiento de aquellos que ya de por sí viven o han vivido más allá de la racionalidad moderna occidental [...] aquellos que han dado sustento a rebeliones, resistencias, patrones de movilización insurreccional y movimientos antisistémicos, antipatriarcales, antirracistas, antiimperialistas en diferentes momentos y partes del mundo. (Leyva, 2018, pp.23-24)

Construir otras formas de conocimientos implica un esfuerzo de distanciamiento con el pensar teórico, un pensar que ha estado desfasado de la realidad en la medida en que ésta última avanza a una velocidad cada vez mayor que la construcción conceptual, el cual no permite ver la multiplicidad de significados de las realidades histórico-sociales existentes (Zemelman, 2005). De ahí que la resignificación constante y la co-creación teórica sea un trabajo central de las ciencias sociales en la construcción de conocimientos, sobre todo cuando existe el desfase entre la teoría y la realidad (Zemelman, 2005). El tipo de relación que establece el pensar teórico con aquello que se desea conocer y nombrar es el de un discurso predicativo, atributivo de propiedad, con contenido, formulado bajo hipótesis, que hace afirmaciones constantes sobre la realidad, aquel que crea un armazón teórico-conceptual y metodológico que no permite reconocer las formas emergentes de las realidades histórico-sociales (Zemelman, 2005).

A diferencia del pensar teórico, Zemelman (2005) propone el pensar epistémico, el cual no parte del predicado, ni la atribución de propiedades *a priori*, sino que permite partir de la duda previa, de las preguntas, “¿cómo podemos colocarnos frente aquello que queremos conocer? [...] se trata de una] *forma epistémica de resolver el problema* (p.65, cursivas en el original). Este tipo de pensamiento invita a “colocarse ante las circunstancias” y no encerrarse en un conjunto de atributos, de afirmaciones teóricas; es una apuesta por romper malas manías como el de nombrar algo nuevo con nombre viejo, y el creer que algo que no tenga nombre en el presente es innombrable (Zemelman, 2005). Trabaja con categorías, “a diferencia de los conceptos que componen un corpus teórico, no tienen un contenido único sino muchos contenidos. [...] las

categorías son posibilidades de contenidos, no contenidos demarcados, identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando” (p.69). Las categorías se convierten en los instrumentos del pensamiento epistémico que permiten “colocarse ante la realidad”, esto es construir una relación de conocimiento desde donde se problematiza la realidad, lo importante de este proceso es la capacidad de construir problemas sin delimitarlos en conceptos preestablecidos.

En sintonía con el pensar epistémico que plantea Zemelman (2005), mismo que permite hacer una aproximación hacia otras formas de conocimientos, Guerrero (2016) posiciona, desde el título de su tesis doctoral, el “corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial”. Se trata de una propuesta que apunta a otras formas de conocimientos, en el que retoma el planteamiento del corazonar del pueblo andino Kitu Kara de Ecuador, como una propuesta de “metodosabiduría de vida” (p.3), una propuesta espiritual y política que apuesta por la descolonización del saber, del ser y la vida; busca la sanación del ser, cuyo horizonte de lucha es la preservación de la vida misma.

Guerrero (2016) plantea fragmentar los límites marcados por la Academia. Cuestiona la típica formulación de hipótesis del positivismo y en su lugar plantea “isotopías o ejes de sentido” (p.18) para orientar la investigación, sobre todo para permitir que sea escuchado el corazonar de las epistemologías insurgentes, el senti-pensar de los pueblos, quienes puedan nombrar desde sus propios territorios del vivir y el luchar, el mundo en el que existen y resisten. El tipo de conocimiento que se plantea desde el pueblo Kitu Kara, al cual Guerrero nombra como “cosmocimiento”, es un conocimiento vivido, sentido, pensado que trascienda la fuerza explicativa para convertirse en una fuerza transformadora. Las otras formas de conocimiento planteadas en la presente investigación incorpora aquellos conocimientos vividos, o aprehendidos por diferentes medios, que plasman algunos integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas en formatos como la poesía y la novela. Si bien sus textos artístico-literarios contribuyen a trascender la fuerza explicativa de la Academia occidentalizada, aún no se ha constituido como fuerza transformadora, dada la complejidad de la realidad histórico-social que nos interpela. No obstante, se trata de esfuerzos importantes que abonan al pensar epistémico, que permite la aprehensión de la realidad desde otras miradas y experiencias personales y colectivas.

Diseño Metodológico

La presente investigación parte del paradigma hermenéutico-interpretativo, mismo que considera que los conocimientos se construyen de manera subjetiva, en donde la realidad es compleja e interpretable (Vargas, 2011). Se empleó la metodología cualitativa, entendida como el conjunto de métodos, técnicas e instrumentos de investigación (Vargas, 2011) que permiten analizar la realidad seleccionada desde una perspectiva holística (Taylor y Bogdan, 1987). Como parte de la metodología cualitativa se realizó una investigación transdisciplinaria¹⁰ (Merçon, 2021), que permitió articular categorías de análisis de la Sociología, Historia, Filosofía, Antropología y de los sistemas de conocimientos y saberes de los pueblos originarios de Chiapas. De igual manera, se emplearon los principios de la co-labor con pretensiones de descolonización (Leyva y Speed, 2018), como estrategia metodológica que permitió agrietar la relación de dominación/subordinación que fomenta la investigación convencional entre investigador/a-investigados/as por una relación dialógica, en donde se contempló la participación de integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas durante la investigación.

Los criterios iniciales de inclusión para las y los participantes fueron: 1) ser hablante de alguna agrupación lingüística mayense como lengua materna y/o que sus progenitores hayan sido de pueblos originarios; 2) haber concluido la maestría y/o el doctorado; 3) tener publicaciones académicas (artículos, capítulos de libros y/o libros). Posteriormente, durante el trabajo de campo, surgieron categorías emergentes que requirieron ampliar el círculo de diálogos con académicos bilingües (una mujer tsotsil y dos hombres, hablantes de tsotsil y ch'ol, respectivamente) con experiencia en la autotraducción, dos de ellos con producciones literarias en los ámbitos de la poesía, novela y el ensayo, principalmente. Los diálogos se llevaron a cabo a finales del año 2024 y durante el 2025, con distintos momentos de socialización individual de los resultados a lo largo del año 2025 y una grupal, con la finalidad de profundizar en las categorías identificadas. El surgimiento de categorías emergentes hizo necesario incorporar en el proceso de análisis algunos

¹⁰ Jean Piaget acuñó el término “transdisciplinariedad”, alrededor de 1970, para hacer referencia a un marco que integrara las distintas disciplinas, sin límites claros entre ellas, como una fase posterior a la interdisciplinariedad, a raíz de la necesidad de repensar la fragmentación del conocimiento que el mismo sistema educativo había fomentado (Merçon, 2021, p.73). Mientras que en Europa Jean Piaget propuso la investigación transdisciplinaria, en América Latina Fals Borda propuso la Investigación-Acción-Participativa (IAP), en el mismo año, “como una vertiente transdisciplinaria transgresora, que busca transformar las estructuras de poder” (Merçon, 2021, p.73), en el que se proponía la articulación entre los conocimientos científicos y los producidos por las poblaciones marginadas (Merçon, 2021) con la finalidad de generar cambios sociales radicales que transformen las realidades de las poblaciones marginadas (Leyva y Speed, 2018).

poemas y novelas, escritos por integrantes del núcleo central y extendido de co-laboradores, mismos que fueron ubicados en el apartado titulado “Aportes conceptuales de la comunidad académica mayense como coordenadas para el giro epistémico. Hacia otras formas de conocimientos”.

Del universo de investigadores mayenses y de la agrupación lingüística mixe-zoque existente hasta el año 2012 (Pérez, 2012b), se optó por acotar el universo de co-laboradores y trabajar únicamente con investigadores académicos mayenses. Del total se fueron eligiendo a algunos con la finalidad de conformar una “comunidad académica mayense” enriquecida por la diversidad de procesos formativos. Se tenía contemplado incorporar a investigadoras(es) con formación en lingüística, sociología, antropología, filosofía y pedagogía, principalmente. Siendo las carreras mayormente elegidas por las y los investigadores mayenses (véase Pérez, 2012b). Sin embargo, se tuvo que desistir de contemplar a una lingüista, a quien se le hizo la invitación para co-laborar en el proyecto, dado que no se lograron compaginar las ideas en torno al proyecto de investigación.

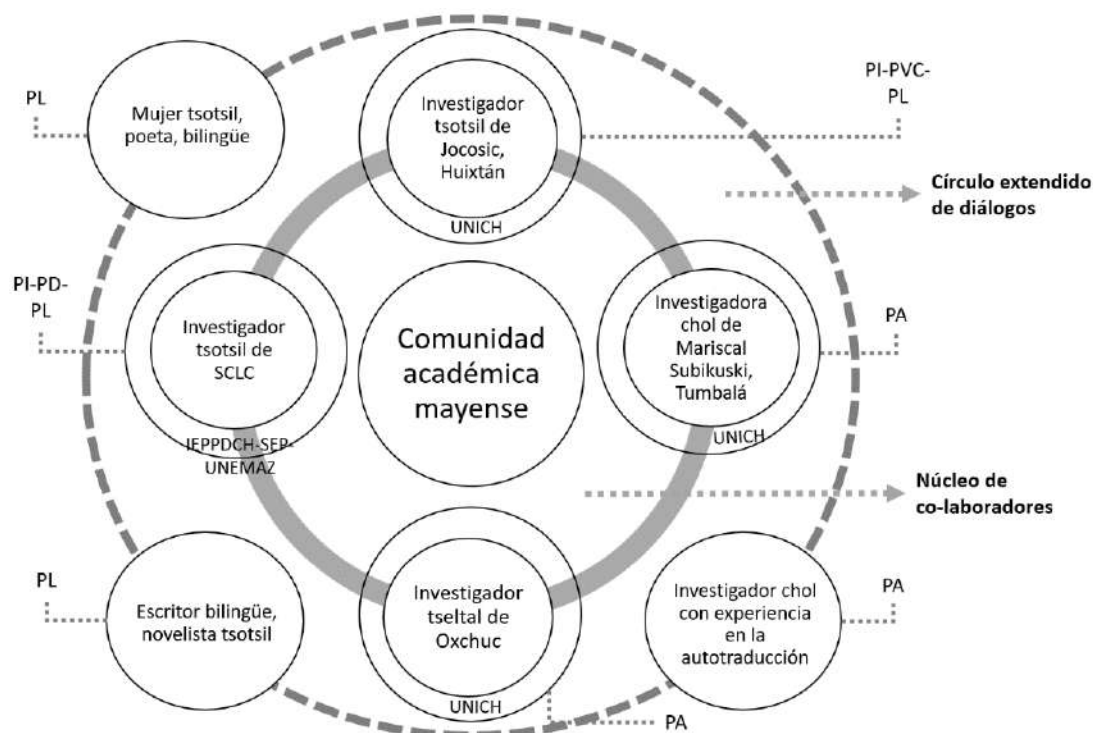
En un primer momento se seleccionó a un total de 6 investigadores (3 mujeres y 3 hombres provenientes de las agrupaciones lingüísticas del tsotsil, tseltal, ch’ol y tojolabal) con distintas formaciones académicas (psicología, docencia, antropología, lingüística), a quienes se les dio a conocer el proyecto de investigación, a la mayoría mediante diálogos presenciales y en menor medida a través de una reunión virtual, haciendo uso de las plataformas digitales existentes. Al mismo tiempo se hizo la invitación para co-laborar en la presente investigación y se solicitó, durante los primeros tres meses del año 2024, compartir su CVU para ir perfilando las trayectorias académicas. Se puso a consideración el tema de investigación, para quienes resultó interesante, importante y necesario de abordar. Posteriormente, a cada investigador/a se le entregó una carta de consentimiento y colaboración informada, como parte de los requisitos que solicita el posgrado, y con motivos de formalizar la colaboración, desde finales del año 2023 y durante los primeros meses del año 2024.

Al principio todos manifestaron tener la disponibilidad de participar en el proyecto. Sin embargo, de los seis participantes iniciales tres se retiraron por falta de tiempo. De manera que permanecieron dos investigadores tsotsiles y una investigadora ch’ol. Durante el transcurso de la investigación se incorporó un investigador tseltal. Quienes, en conjunto, configuraron el núcleo de co-laboradores (Figura 5), en términos de una co-laboración elemental, algunos con una

participación más activa y dispuesta¹¹. En el transcurso de la investigación se consideró pertinente ampliar los diálogos con dos poetas tsotsiles bilingües y un investigador ch'ol, lo que permitió profundizar en las categorías emergentes, quienes formaron parte del círculo extendido de diálogos, incorporados a mediados y finales de la investigación. Se analizó únicamente la producción académica del núcleo de co-laboradores.

Figura 5

Comunidad de investigadoras e investigadores co-laboradores mayenses de Chiapas



Nota. Las siglas refieren a PA= Práctica académica, incluye PI, PD y PVC; PI= Práctica investigativa; PD= Práctica docente; PVC= Práctica de vinculación comunitaria; PL= Práctica literaria. IEPPDCH= Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas. SCLC= San Cristóbal de Las Casas. UNICH= Universidad Intercultural de Chiapas. UNEMAZ= Unidad de Escritores Mayas-Zoques, A.C. La gran mayoría de las y los investigadores mayenses participantes labora en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), mientras que solo un investigador en el IEPPDCH.

La investigación se diseñó en seis etapas: 1) diálogos con las y los colaboradores sobre el proyecto de investigación para la puesta en consenso del tema y la formalización de la

¹¹ En el último apartado de la tesis se presentan las reflexiones personales en torno a las experiencias de co-labor.

colaboración; 2) la elaboración de la matriz de codificación del control cultural para analizar la manera en que opera el colonialismo académico y el diseño de las guías para analizar las trayectorias académicas; 3) la puesta en consenso de la matriz de codificación resultante, mediante sesiones de trabajo y/o diálogos recurrentes con las y los colaboradores; 4) diálogos para co-reflexionar sobre las trayectorias académicas de las y los colaboradores, la manera en que opera el colonialismo académico y la sistematización de la información; 5) la puesta en diálogo de los resultados encontrados en términos de “co-labor” (Leyva y Speed, 2018); 6) el diseño y elaboración del material de devolución a la comunidad de investigadoras e investigadores colaboradores. Se realizaron propuestas de la matriz de codificación del control cultural, para analizar la manera en que opera el colonialismo académico, y de representación de las trayectorias académicas, previas a la reunión grupal, mismas que fueron socializadas en la primera reunión.

Las técnicas de investigación elegidas en un primer momento fueron la indagación documental (Vargas, 2011), mediante el acopio de las producciones académicas de las y los colaboradores; la entrevista en profundidad semiestructurada e historias de vida (Taylor y Bogdan, 1987). Sin embargo, durante el proceso de la investigación se sustituyeron gradualmente las entrevistas en profundidad semiestructuradas por diálogos con las y los participantes, con quienes se abordaron temas puntuales que abonaron a la comprensión de las categorías emergentes. Los instrumentos de construcción del dato fueron una guía de indagación documental, una guía inicial de entrevista en profundidad semiestructurada, historia de vida temática y el diario de campo.

A cada investigador/a, del núcleo de co-laboradores, se le compartió un cuadro en donde se ordenó su producción académica, con base en la información plasmada en sus respectivos CVU, para que pudieran ampliarlo y/o corregirlo. Para la clasificación de la producción académica se consideró un identificador (ID) con la inicial del nombre del/a investigador/a y un número consecutivo para ordenar las publicaciones, el título de la publicación, el año, la editorial y el tipo de formato (tesis, artículo, ponencia, capítulo de libro y/o libro). Una vez sistematizada la producción académica de cada participante se prosiguió a descartar las ponencias, dado que era material no publicado en alguna revista y las y los participantes no contaban con el tiempo para buscar, encontrar y compartir sus respectivas ponencias, lo que redujo en buena medida el material a analizar. Posteriormente se fueron programando las sesiones de diálogo y trabajo individuales.

Se emplearon los principios del método de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) para la codificación de los datos cualitativos de las producciones académicas, así como de

los diálogos con las y los co-laboradores. Se mantuvo una vigilancia permanente para identificar códigos y categorías emergentes que fueron surgiendo en el transcurso de la investigación, para su incorporación a la matriz de codificación. El objetivo fue identificar los principales mecanismos que perpetúan el colonialismo académico y su funcionamiento para su incorporación a la matriz de control cultural. El procesamiento de la información se realizó en el programa de análisis cualitativo Atlas.ti ®. Se partió de una codificación inductiva de la información obtenida, en un primer momento. Posteriormente se realizó la categorización inductiva-deductiva, elevando el nivel de algunos códigos *in vivo* a sub-categorías (Strauss y Corbin, 2002) y retomando categorías teóricas preexistentes de la teoría del control cultural (Bonfil, 1988). De manera paralela a la codificación inductiva se emplearon los principios de la “codificación axial” (Strauss y Corbin, 2002), en donde se establecieron relaciones entre códigos, con la finalidad de ir identificando las estructuras relacionales entre los mismos. A partir de la codificación axial se realizaron redes semánticas que facilitaron la visualización gráfica del entramado de relaciones existentes de los datos, lo que incentivó el proceso reflexivo.

Durante el proceso de la codificación inductiva se incorporaron códigos *in vivo*, escritos en el idioma original en que fueron planteados por las y los investigadores mayenses de Chiapas, a la matriz de codificación. Una particularidad de la gramática de las agrupaciones lingüísticas pertenecientes a la familia lingüística maya, sobre todo del *bats'i k'op* (tsotsil), e incluso del tseltal, es ser considerado un idioma de raíz verbal (Sánchez *et al.*, 2011). Mientras que en el español se antepone el nombre (sustantivo) en la estructura de la oración, en el *bats'i k'op* adquiere mayor relevancia la acción (el verbo) en lugar del sujeto, por lo que se considera que el idioma maya es de verbo inicial (Sánchez *et al.*, 2011). Se trata de una particularidad distintiva de las agrupaciones lingüísticas mayenses que se vio reflejada, en buena medida, en los códigos *in vivo* encontrados durante la codificación inductiva. Muchos de ellos fueron incorporados en una red semántica, incluida en el apartado de las resistencias, específicamente de la resistencia metodológica en la vinculación comunitaria.

Como parte de la quinta fase del proceso metodológico, correspondiente a la puesta en diálogo de los resultados en términos de co-labor, se dio inicio al proceso de socialización de los resultados de la investigación con el núcleo de co-laboradores a partir del 28 de febrero de 2025, mismo que tuvo continuidad durante los meses de marzo y abril del mismo año. Posteriormente se dio continuidad a la socialización de resultados con las y los co-laboradores pertenecientes al

círculo extendido de diálogos durante el mes de julio de 2025. Se hizo la socialización grupal de resultados el 22 de agosto de 2025 en las instalaciones de la Biblioteca de ECOSUR. Lo que permitió retroalimentar, consensar y ampliar los resultados encontrados. En los testimonios incorporados de cada co-laborador/a se mantiene la noción de diálogos, en donde muchos de ellos reflejan la socialización de resultados y co-reflexión de los mismos.

Capítulo II. La Batalla Cultural y la Geopolítica del Conocimiento

La batalla cultural (Bauman, 2013) en el Abya Yala data desde finales del siglo XV con la invasión europea, tiene continuidad durante el siglo XVI al presente, en cuyo periodo se han presenciado fuertes conflictos interculturales de dominación/subordinación de la cultura occidental hacia las culturas de los pueblos originarios que ha permeado en la actualidad (Díez, 2004), desde la imposición del idioma, las formas de gobierno, la organización social del trabajo, hasta la imposición de valores y prácticas culturales hegemónicas que con el tiempo fueron interiorizadas e incluso normalizadas.

Si bien el siglo XIX es fundamental en la comprensión de los sistemas de dominación/subordinación al interior del país, por la creación del naciente Estado-nación mexicano y los consecuentes procesos de violencia que ejerció hacia los pueblos originarios, el fin de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría marcó un punto de inflexión en la reconfiguración geopolítica internacional y, sobre todo, en la geopolítica del conocimiento. Durante el inicio de la Guerra Fría se intensificó el recrudecimiento de la batalla cultural contra el marxismo y el comunismo, constituyéndose como el “enemigo” a enfrentar, encabezado por el gobierno de Estados Unidos (EU) (Stonor, 2001), quien ensalzó el individualismo, la competitividad, el discurso del desarrollo y el capitalismo en su conjunto (Escobar, 2007). La Guerra Fría se convirtió en una “batalla por la conquista de las mentes humanas [en donde EU] fue acumulando un inmenso arsenal de armas culturales: periódicos, libros, conferencias, seminarios, exposiciones, conciertos, premios” (Stonor, 2001, p.14).

El gobierno de EU, a través de la Agencia Central de Inteligencia (CIA por sus siglas en inglés), impulsó un programa secreto de propaganda en Europa occidental, desde la década de los años cincuenta del siglo XX, a raíz de la cual se expandieron las oficinas del Congreso por la Libertad Cultural (Stonor, 2001). Eso tuvo un impacto directo en la producción y reproducción de conocimientos de la época, dado que los miembros de dicho congreso expandieron sus áreas de influencia política e intelectual en el mundo, de acuerdo con Stonor (2001), generaron publicaciones difundidas en alrededor de veinte revistas de prestigio, contaba con su propio servicio de noticias y artículos de opinión, organizó conferencias internacionales, exposiciones de arte, entre otros, cuya finalidad era “apartar sutilmente a la intelectualidad de Europa occidental de su prolongada fascinación por el marxismo y el comunismo, a favor de una forma de ver el mundo más de acuerdo con el concepto americano” (p.13). La CIA cumplió un papel determinante

en la batalla cultural y la geopolítica del conocimiento. Planificó y orquestó golpes de Estado en diferentes países del mundo, desde 1953 en el Medio Oriente hasta América Latina y el Caribe (Stonor, 2001). Ingresó una nueva herramienta más sutil, pero igualmente letal, al campo de batalla: la guerra psicológica, entendida como

el uso planificado de la propaganda y otras actividades, excepto el combate, por parte una nación, que comunica ideas e información con el propósito de influir en las opiniones, actitudes, emociones y comportamiento de grupos extranjeros, de manera que apoyen la consecución de los objetivos nacionales. (*National Security Council Directive*, [Junta Directiva de Seguridad Nacional], 1950 citado en Stonor, 2001, p.17)

A través de la guerra psicológica se hacía creer a la población que lo que pensaba era producto de sus propias convicciones, sin sospechar que estaban siendo orientadas bajo los intereses del gobierno de EU; la CIA intervenía de manera encubierta en otros países, en los procesos de producción de conocimientos, y en el flujo “libre” de ideas (Stonor, 2001). De esa manera, la Guerra Fría se convirtió en un campo de batalla psicológica, en donde se buscaba la “fabricación del consentimiento” con la utilización de métodos “pacíficos” –como la introducción de un amplio programa bibliográfico planificado que reprodujera la cultura e historia estadounidense, con la finalidad de incrementar su prestigio cultural en la antigua Alemania nazi derrotada y su posterior expansión al resto de Europa, empleando editoriales europeas prestigiosas, así como la creación de un programa explícito anticomunista en donde se dio difusión a escritores europeos que criticaran la política soviética y el comunismo–, utilizando como “arma operativa” a la cultura, transformándose en una “guerra fría cultural” (Stonor, 2001, p.35). De acuerdo con Stonor (2001, p.52) también se creó la revista *Der Monat* –financiada con fondos reservados del Plan Marshall, posteriormente con fondos de la CIA y la Fundación Ford–, que fungía como herramienta para reproducir la ideología estadounidense y servir como puente ideológico entre los intelectuales alemanes y estadounidenses que permitiera llevar a cabo los intereses de la política exterior del gobierno de EU. “Aunque fuese solo por su financiación, la revista fue por completo producto y paradigma de la estrategia estadounidense durante la guerra fría, en el campo cultural” (p.53).

En la actualidad persiste la reproducción del tipo de “racionalidad moderna”, en donde el imaginario burgués –o “ideología del ‘sentido común’ burgués” (Bauman, 2013, p.85) – ha calado hondo en el imaginario social y ha negado e invisibilizado los conocimientos y saberes producidos

desde el Abya Yala, por lo que la batalla cultural continúa siendo necesaria e imprescindible. Lo que está en juego en la batalla cultural es la definición y defensa de la visión y cosmovisión de futuro y de mundo que nos gustaría vivir (Bauman, 2013). Esto implica la configuración de “nuestro propio ser cultural” (Ander-Egg, 2014, p.3) que imposibilite la introducción de la ideología burguesa y nos permita defender nuestras propias referencias culturales (Ander-Egg, 2014), conceptuales y epistémicas de los pueblos originarios del Abya Yala.

El presente capítulo se estructura en tres apartados. En el primero se aborda la ideología del desarrollo como proceso de imposición cultural, ubicado en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría, en donde se develan las implicaciones del discurso del desarrollo en la cultura y específicamente en la construcción de sistemas de conocimientos. En el segundo se presentan las características centrales que conforman el Sistema Académico Nacional Mexicano (SANME), sus antecedentes, su estructura actual, la manera en que influye a nivel estatal y la continuidad del discurso del desarrollo en las instituciones productoras de conocimientos del país. En el tercero se describen algunos de los elementos socioculturales mayenses de Chiapas con la finalidad de ir acotando el contexto de estudio a la comunidad académica mayense y las implicaciones que ha tenido la Academia en la reconfiguración identitaria de las y los investigadores hablantes de agrupaciones lingüísticas pertenecientes a la familia lingüística maya. Para ello, se presenta un panorama general de las agrupaciones lingüísticas del país y del estado de Chiapas, como elementos culturales compartidos de la comunidad académica mayense que la hacen diferenciarse de otras comunidades académicas existentes.

La Ideología del Desarrollo como Proceso de Imposición Cultural

Con el discurso del expresidente de EU, Harry S. Truman, el 20 de enero de 1949, se impuso en el imaginario social –y en las políticas, programas, planes y prácticas sociopolíticas y culturales consecuentes–, la ideología del desarrollo y su legitimación a través de la invención artificial del orden tripartito del mundo: el denominado “Primer Mundo”, integrado por los países capitalistas considerados económicamente más avanzados o “desarrollados” (Estados Unidos y sus aliados); el “Segundo Mundo” conformado por los países de Europa del este con proyectos de economías socialistas, mismo que desaparecería del discurso con el paso del tiempo; y el “Tercer Mundo” que englobó a los países del Sur global, catalogados como “subdesarrollados” (Escobar,

2007), quienes, por imposición, constituyeron la exterioridad, excluida de la totalidad blanco-occidental¹² (Dussel, 1996).

El discurso de Truman cataloga, de un plumazo, a más del 50% de la población mundial como una población bajo condiciones de miseria, obviando la devastación de buena parte del territorio europeo durante la Segunda Guerra Mundial y la mayor pérdida de vidas humanas por parte de la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) para combatir el naciismo; estigmatiza la alimentación de la población como “inadecuada”, producto de las enfermedades que padecen sus respectivas sociedades; considera a la pobreza como una amenaza a sus intereses, al tiempo que se posiciona como el “único” capaz de poseer los conocimientos técnicos necesarios para alcanzar una vida mejor (Escobar, 2007). La lógica de esa supuesta “vida mejor” estaba acompañada de la productividad, el capital, y la incorporación del conocimiento técnico, científico y moderno (Escobar, 2007). En otras palabras, el enfoque que maneja el discurso del desarrollo es etnocéntrico y tecnocrático, considera a la población “tercermundista” como pobre, hambrienta, analfabeta, ignorante, pasiva, carente de protagonismo para tomar sus propias decisiones, necesitada de la ayuda blanco-occidental para salir de la situación de “atraso”, al tiempo que concibe a las poblaciones y sus culturas como cifras dentro de su gráfica del “progreso” (Escobar, 2007).

El paquete de la ideología del desarrollo, estrechamente ligado al necro-proyecto neoliberal¹³, incluyó la expansión tecnocientífica moderna con la tecnificación de la agricultura, el paquete de la revolución verde, las reformas agrarias, los tratados de libre comercio, los procesos de urbanización, alfabetización, industrialización, “recetas de crecimiento económico, ‘ajustes estructurales’, macroproyectos sin evaluación de impacto, endeudamiento perpetuo, y marginamiento de la mayoría de la población de los procesos de pensamiento y decisión sobre la práctica social” (Escobar, 2007, p.12).

A través del discurso del desarrollo se intensificó el proceso de colonización de la realidad. Se buscó institucionalizar el orden tripartito del mundo como realidad ineludible, cuyo objetivo era “la transformación total de las culturas y formaciones sociales de tres continentes [América,

¹² Por Occidente, se alude principalmente a Europa occidental y EU (Wallerstein, 2001).

¹³ La intención de asignarle el adjetivo calificativo “necro” al proyecto neoliberal es visibilizar el hecho de que ha constituido una serie de procesos de muerte hacia la vida humana, al Abya Yala y a la madre tierra en su conjunto. Implica un posicionamiento ético-político en contra de los procesos de dominación/subordinación que ha impuesto en el mundo.

África y Asia] de acuerdo a los dictados de las del llamado Primer Mundo [... con la finalidad de convertirlas] en clones de los racionales occidentales” (Escobar, 2007, p.11). En otras palabras, el objetivo de impulsar masivamente la ideología del desarrollo, desde un discurso colonial¹⁴, era ejercer el control social total (de la subjetividad y la acción) de las poblaciones consideradas “tercermundistas”, a través del cual EU buscaba legitimar su intervencionismo político, económico, cultural, e inclusive militar, en dichos países, todo en nombre del “progreso” material y social. De acuerdo con Escobar, el desarrollo, como formación discursiva, creado entre 1945 a 1955, constituyó un aparato de dominación de las subjetividades y las prácticas de las poblaciones subordinadas, de las formas de conocimientos y las técnicas de poder, el cual operó a través de tres ejes:

[1] las formas de conocimiento que a él se refieren, a través de las cuales llega a existir y es elaborado en objetos, conceptos y teorías; [2] el sistema de poder que regula su práctica y [3] las formas de subjetividad fomentadas por este discurso, aquellas por cuyo intermedio las personas llegan a reconocerse a sí mismas como “desarrolladas” o “subdesarrolladas”. (2007, p.30)

Las Naciones Unidas no tardaron en hacer eco a la ideología del desarrollo. Alrededor de 1948 uno de sus funcionarios señalaba que el progreso humano dependía del desarrollo y aplicación de la investigación científica, del conocimiento y la explotación de los recursos naturales (Escobar, 2007). Poco tiempo después, a principios de la década de los cincuenta del siglo XX enfatizaban enérgicamente la erradicación de las filosofías ancestrales; la desintegración de las instituciones sociales que les habían dado sustento; y en donde el progreso económico era asociado a una vida de mayor comodidad material, pero a costa de un alto precio (Escobar, 2007). El énfasis en la ciencia y la tecnología fue uno de los pilares centrales de la ideología del desarrollo. De acuerdo con Escobar (2007), se consideraba que la tecnología aumentaría el progreso material, le daría dirección y significado, al tiempo que “fue teorizada como una especie de fuerza moral que operaría creando una ética de la innovación, la producción y el resultado” (p.73), además de ser considerada “neutral” y benéfica para todas las sociedades. Uno de los componentes centrales de los proyectos de desarrollo a *posteriori* fue el concepto de “transferencia tecnológica”, el cual

¹⁴ Escobar retoma la categoría de “discurso colonial” de Homi Bhabha, cuyo objetivo es “interpretar al colonizado como una población compuesta por clases degeneradas sobre la base del origen racial, a fin de justificar la conquista y de establecer sistemas de administración e instrucción [...] se apropia de sus diversas esferas de actividad, las dirige y las domina” (1990, citado en Escobar, 2007, p.29).

se pretendía implementar al resto de los países sin importar las implicaciones sociales, políticas y culturales en las respectivas sociedades (Escobar, 2007).

De acuerdo con Escobar (2007), la ciencia y la tecnología fueron utilizadas para promocionar el proyecto del desarrollo económico en los países “tercermundistas”, dado que se consideraba que el crecimiento económico solo podía lograrse con el avance en dicho rubro, principalmente a través de la imitación y reproducción de las condiciones que caracterizaban a los países capitalistas, una de ellas la promoción de cultivos de exportación. Para ello se necesitaba de la planeación gubernamental a nivel nacional, regional y sectorial de dichos países. Sin embargo, el interés oculto, disfrazado del discurso de desarrollo, de “progreso” material y social, de la supuesta “ayuda humanitaria” para mejorar las condiciones materiales de vida, era la puesta en marcha de “nuevas formas de control, más sutiles y refinadas [a través de planes y programas intervencionistas...] Los pobres del mundo se convirtieron en el blanco de prácticas cada vez más sofisticadas y de una multiplicidad de programas aparentemente ineludibles” (Escobar, 2007, p.77), promovidas por una variedad de actores institucionales: desde el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) creados en 1944, las agencias de las Naciones Unidas, la multiplicación de las oficinas de planificación nacional en América Latina, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y de las Naciones Unidas, las universidades, los centros de investigación, las fundaciones estadounidenses y europeas, entre otras (Escobar, 2007).

La lógica detrás de los “apoyos” económicos –a modo de préstamos– que impulsó el gobierno de EU hacia el resto de los países, fue permitir el intervencionismo del BM, entre otras instituciones, en los países con los que tenía acuerdos prestatarios para extraer información detallada que le permitiera elaborar un expediente completo a modo de tener una “radiografía de la vida social y económica de los países, constituyéndose en verdadera anatomía política del Tercer Mundo” (Escobar, 2007, p.82). Dos de los proyectos de “apoyos” económicos que impulsó el gobierno de EU, de acuerdo con Escobar (2007), fueron el Programa Point IV cuya lógica era la implementación de la tecnología moderna –considerada como aquella herramienta que permitiría el “progreso”– y el capital; y el Plan Marshall, propuesto por el general George Catlett Marshall, secretario de Estado de Truman, implementado desde 1949 bajo el disfraz de la reconstrucción económica de Europa, pero cuyo objetivo era el intervencionismo estadounidense, haciendo uso del lenguaje apocalíptico sobre la posible crisis total si se le abandonaba a su suerte (Stonor, 2001, p.45).

Dado que los países considerados “tercermundistas” eran el objetivo central para la imposición de proyectos intervencionistas de los países considerados “avanzados”, principalmente para EU, el modelo de producción de conocimientos del siglo XIX fue reemplazado por el modelo estadounidense, en donde las ciencias sociales comenzaron a adquirir un nuevo rumbo: conocer más –lo que implicaba “conocerlo todo sobre el Tercer Mundo” (p.87) – para dominar mejor (Escobar, 2007). Si bien, las ciencias sociales hasta aproximadamente 1945 habían estado “abrumadoramente localizadas en tan sólo cinco países: Francia, Gran Bretaña, Alemania, Italia y los Estados Unidos” (Wallerstein, 2001, p.27), a inicios de la Guerra Fría el uso que se les dio, principalmente a la Sociología y la Economía, fue crear una nueva forma de producción de conocimientos,

que suministrara un cuadro científico de los problemas sociales y económicos de los recursos de un país. Ello implicaba establecer instituciones capaces de generar tal conocimiento. El “árbol de la investigación” del Norte fue trasplantado al Sur, y con ello América Latina entró a formar parte del sistema transnacional de conocimiento. (Escobar, 2007, p.75)

De esa manera comenzó el proceso de profesionalización e institucionalización del desarrollo. De acuerdo con Escobar (2007), la profesionalización constituyó el “proceso mediante el cual el Tercer Mundo [... fue] incorporado a la política del conocimiento especializado y de la ciencia occidental en general” (p.86), esto es a través de la creación de ciencias y subdisciplinas del desarrollo acordes al sistema de conocimiento y poder hegemónico, reflejadas en planes de estudio del desarrollo en las universidades del “Primer Mundo” y la reestructuración de las instituciones de educación, principalmente las universidades, de América Latina y el resto de los países del Sur global. La producción de conocimientos, articulada a la ideología del desarrollo, necesitaba de expertos y planificadores que investigaran, midieran, teorizaran y verificaran “científicamente” los requerimientos sociales de los países del Sur global, de tal manera que se creó una política del conocimiento que les permitiera “clasificar problemas y formular políticas, emitir juicios acerca de grupos sociales enteros y hasta predecir su futuro, en síntesis, producir un régimen de verdades y normas al respecto” (Escobar, 2007, p.88).

La institucionalización del desarrollo, de acuerdo con Escobar (2007) fue el proceso a través del cual se creó un campo institucional que permitió producir, registrar, modificar y circular los discursos hegemónicos, a través de la creación y expansión de una red de organismos

internacionales, que llegaron a conformar una red de poder, desde mediados de la década de los años cuarenta, y su concreción en múltiples centros de poder local, desde donde circularon las formas de conocimiento hegemónicas a nivel local. Junto con la profesionalización del desarrollo conforman “un aparato que organiza la producción de formas de conocimiento y la organización de formas de poder, interrelacionándolos” (p.88). El Sistema Académico Mundial (SAM) así como los distintos sistemas académicos nacionales de los países del mundo, no quedaron exentos de la impregnación ideológica del desarrollo y de su lógica tecnocientificista, como se verá en el caso del sistema académico nacional mexicano.

El Sistema Académico Nacional Mexicano (SANME) y su Lógica Tecnocientificista

El Sistema Académico Nacional Mexicano, de ahora en adelante referido como SANME, se estructura con base en lineamientos internacionales y nacionales, con sus respectivos actores e instituciones operantes, con una marcada visión técnico-cientificista, como se verá más adelante en los respectivos planes y programas nacionales, influenciada, en gran medida, por el necro-proyecto neoliberal y la ideología del desarrollo:

[...] el desarrollo de un país se ve potencializado por la sinergia entre el desarrollo tecnológico y la implementación de políticas públicas que incentiven proyectos para la adopción y uso de nuevas tecnologías por los sectores productivos, detonando tangibles de la innovación. Esto es visible en los países cuyos indicadores de insumo sugieren que sus entornos institucional, científico, académico y de negocios contribuyen eficientemente a generar resultados de innovación en beneficio de la sociedad. (Plan Nacional para la Innovación [PNI], 2023, p.15)

En este apartado se abordan los antecedentes del SANME, su estructura, así como el sistema académico estatal chiapaneco.

Antecedentes del SANME

El SANME tiene uno de sus antecedentes más notorios a partir de la década de los años setenta y ochenta del siglo XX, a raíz de cuyo periodo se configura la infraestructura científica del país, cuando se crean instituciones científicas especializadas, dentro de ellas el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con mayor influencia en el ámbito de la producción de conocimientos orientados al mejoramiento técnico-científico (Casalet, 2014). El CONACYT, posteriormente nombrado Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), ha sido una de las instituciones con mayor influencia dado que, por mandato de

ley, es “la entidad asesora especializada en la articulación de las políticas públicas del Gobierno Federal para promover la investigación científica y tecnológica, el desarrollo y la modernización tecnológica del país” (PNI, 2023, p.26), de manera que es la encargada de coordinar y velar por el cumplimiento de la materialización de las reformas constitucionales de la materia en cuestión (PNI, 2023). El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología se creó el 29 de diciembre de 1970 durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, cuando estaba como Secretario de Educación Pública Víctor Bravo Ahula (Ley que crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Ley que crea el CONACYT], 1970). Se creó como “organismo público descentrado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, asesor y auxiliar del Ejecutivo Federal en la fijación, instrumentación, ejecución y evaluación de la política nacional de ciencia y tecnología” (Ley que crea el CONACYT, 1970, p.40).

Dentro de las funciones atribuidas al CONACYT, desde su creación, se encuentran: ser asesor del Ejecutivo Federal en la planeación, coordinación, sistematización, promoción —entre otros— de actividades relacionadas a la ciencia y tecnología, vinculadas al “desarrollo nacional”; ser órgano de consulta obligatoria para las dependencias del Ejecutivo Federal, organismos descentrados y empresas para la autorización de recursos en torno a “proyectos de investigación científica y tecnológica, educación superior, importación de tecnología, pago de regalías, patentes, normas, especificaciones, control de calidad” (Ley que crea el CONACYT, 1970, p.40). También se le atribuyó la función de elaborar programas de investigación científica y tecnológica vinculados a los objetivos nacionales de desarrollo económico y social; promover una amplia intercomunicación y coordinación entre las instituciones de investigación de enseñanza superior con el Estado y usuarios para crear programas interdisciplinarios; fomentar las investigaciones básicas, tecnológicas y aplicadas en institutos del sector público, privado, instituciones académicas y centros de investigación, así como canalizarles recursos (Ley que crea el CONACYT, 1970). Tres de las funciones atribuidas al CONACYT con incidencia directa en la planificación de la agenda de investigación del SANME, que se estaba gestando en ese entonces, fueron:

VIII- Promover la creación de nuevas instituciones de investigación y proponer la constitución de empresas que empleen tecnologías nacionales para la producción de bienes y servicios.

IX- Asesorar a la Secretaría de Educación Pública para el establecimiento de nuevos centros de enseñanza científica o tecnológica sujetos a la legislación federal, así como para la

formulación de los planes de estudio de los mismos, y en la revisión de los planes de estudio de los centros existentes.

X- Asesorar a la Secretaría de Relaciones Exteriores en la celebración de convenios internacionales sobre ciencia y tecnología e intervenir en el cumplimiento de los mismos, así como en los organismos o agencias internacionales relacionados con su materia y en los que México participe, en los términos de los convenios respectivos o, en su defecto, conforme a las disposiciones del Ejecutivo Federal. (Ley que crea el CONACYT, 1970, p.40)

La estructura organizativa del CONACYT, en 1970, giraba en función de una Junta Directiva, cuyo Director General era designado por el presidente de la república. Se conformó por doce miembros (8 permanentes y 4 temporales). Los miembros permanentes fueron: el Secretario de Educación Pública (presidente), Víctor Bravo Ahula; el Secretario de Industria y Comercio (Vicepresidente), Carlos Torres Manzo; el Secretario de Hacienda y Crédito Público, Hugo B. Margaln; el Secretario de Agricultura y Ganadería, Manuel Bernardo Aguirre; el Secretario de Salubridad y Asistencia, Jorge Giménez Cantú; el Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México; el Director General del Instituto Politécnico Nacional; y el Director General del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Ley que crea el CONACYT, 1970, Arts. 3-11, p.41).

Otro elemento de suma importancia en la configuración del SANME es el Sistema Nacional de Investigadores (SNII), cuyo acuerdo de creación se inscribió el miércoles 25 de julio de 1984, publicado un día después en el Diario Oficial de la Federación (DOF), durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado, cuando estaba como Secretario de Programación y Presupuesto el también expresidente Carlos Salinas de Gortari y como Secretario de Educación Pública Jesús Reyes Heróles, en pleno auge del neoliberalismo en México. Para cuyo gobierno la ciencia y la tecnología representaban un factor determinante en el mejoramiento de la calidad de vida de la población, así como de acceso al conocimiento “universal” (Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Investigadores [Acuerdo por el que se establece el SNII], 1984). La creación del SNII, al igual que el CONACYT, responde a la ideología del desarrollo, cuyo objetivo de creación fue el de promover una “política de desarrollo científico y tecnológico” que permitiera generar alternativas de solución a los “problemas del desarrollo del país” (Acuerdo por el que se establece el SNII, 1984, p.8). Mismos que reproducen las herencias coloniales en sus paradigmas (Castro-Gómez, 2007).

La configuración del SANME comenzó a conformarse con las Instituciones de Educación Superior (IES); organismos del sector público que realizaban actividades de investigación; instituciones pertenecientes a dependencias y órganos desconcentrados de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como aquellos coordinados por la misma; los centros de investigación científica en la que participara la SEP; los centros coordinados por el CONACYT; las universidades públicas autónomas o dependientes de los gobiernos de los estados; la Academia de Investigación Científica A.C. (Acuerdo por el que se establece el SNII, 1984).

Como parte del Consejo Directivo del SNII se contemplaron tres Comisiones Dictaminadoras, mismas que tendrían un papel determinante en la definición de las carreras de investigación y, por consecuente, de las agendas de investigación: “I. Ciencias Físico-matemáticas e Ingeniería; II. Ciencias Biológicas; Biomédicas, Agropecuarias y Químicas; III. Ciencias Sociales y Humanidades” (Acuerdo por el que se establece el SNII, 1984, p.10). Se estableció que el SNII tendría dos categorías, la primera contaría con tres niveles orientada a estimular al personal de investigadores activos mismos que, de cumplir con los requisitos estipulados, serían nombrados como “Investigador Nacional”; la segunda solo tendría un nivel, para motivar a quienes se inicien en la carrera de investigación, quienes serían nombrados como “Candidato a Investigador Nacional” (Acuerdo por el que se establece el SIN, 1984, pp.10-11). Dicha lógica de jerarquización de la productividad del investigador o investigadora perduraría hasta la actualidad.

La Estructura del SANME en la Actualidad

El SANME responde a las políticas públicas del país y sus consecuentes programas alineados a la Agenda 2030 propuesto por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 18 de septiembre de 2015 (Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible [Agenda 2030], 2015). El objetivo número 17 de la Agenda 2030, enfocado a “fortalecer los medios de implementación y revitalizar la alianza mundial para el desarrollo sostenible” (p.30), específicamente en el apartado de tecnología, insta a los países a establecer una cooperación regional e internacional de intercambio de conocimientos Norte-Sur y Sur-Sur, en materia de ciencia, tecnología e innovación, de manera que los países más avanzados en este rubro propicien la transferencia, divulgación y difusión de conocimientos que permitan la creación de tecnologías ecológicamente racionales, así como la implementación de un “banco de tecnología” y la respectiva capacitación para los países menos avanzados (Agenda 2030, 2015, p.31). El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se alinea a la Agenda 2030 en el área de ciencia y tecnología, cuya obligación del gobierno federal recae en

promover la investigación científica y tecnológica, así como apoyar a la comunidad estudiantil con becas y otros estímulos en beneficio de la producción de conocimientos (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 [PND]).

En el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2024 (PECiTI 2021-2024) se reconoce, como parte del contexto nacional, que la generación de conocimientos se pervirtió cuando se orientó exclusivamente para obtener resultados con valor de mercado “debido a la imposición de la lógica neoliberal en el ámbito científico-tecnológico y en su entorno educativo” (p.4), cuya mercantilización ha supeditado la generación de conocimientos a los intereses corporativos en detrimento del interés público; se impuso el énfasis mercantil a las tecnologías; se crearon tecnologías peligrosas que no toman en cuenta los límites de la naturaleza, ni asumen una responsabilidad social, humanitaria y ética.

La influencia de la imposición del modelo neoliberal en el ámbito de la ciencia y la tecnología repercute de manera directa en la soberanía del país. Durante la política de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) del 2001 al 2018, la competitividad se impulsó como eje rector, a partir del cual se proponía fomentar la capacidad empresarial en materia de innovación para alcanzar el anhelado éxito en los mercados globales y locales (PECiTI 2021-2024). Se creó una política de mercantilización de la CTI, en donde, bajo el principio del “libre mercado” se buscaba limitar la intervención del Estado y favorecer un ambiente propicio para la innovación empresarial, eliminando los posibles impedimentos regulatorios y administrativos a sus intereses, promoviendo incentivos económicos, y generando las condiciones que propiciaran la vinculación entre las IES, los Centros Públicos de Investigación (CPI) y las empresas (PECiTI 2021-2024). De esa manera, el entonces CONACYT privilegió, durante gobiernos afines a proyectos neoliberales, la entrega de recursos para proyectos que favorecieran los intereses de empresas privadas, sobre todo a las transnacionales, con la consecuente reproducción acrítica de esquemas, modelos y/o paradigmas que no aportaban elementos para crear conocimientos nuevos:

En los últimos años se ha destinado desde el Conacyt una proporción muy considerable de recursos a proyectos de empresas privadas (en numerosos casos multinacionales), que en la práctica no realizan ninguna clase de investigación científica y se han alimentado proyectos tecnológicos guiados por un interés privado más que público y/o con base en paradigmas ya superados o conocimiento generado tanto fuera como dentro de México en épocas pasadas. En el mejor de los casos, muchos de los proyectos apoyados bajo diferentes

esquemas de participación, no siempre fueron fundados en la competencia equitativa por los recursos, sino por el contrario, fueron producto de la confirmación y replicación de datos o propuestas ya comprobadas en otros países, lo que ocasionó que no se genera conocimiento nuevo y nacional. (PECiTI 2021-2024, p.5)

En ese sentido, la Comisión Intersecretarial de Bioseguridad de los Organismos Genéticamente Modificados (CIBIOGEM) se convirtió en una de las principales instituciones que transgredió el principio de bioseguridad nacional al ser promotora de la biotecnología agrícola basada en organismos genéticamente modificados (OGMs), destinándole a este rubro mayor presupuesto que a otro tipo de investigaciones; al no proteger el maíz y otros cultivos nativos de México de la contaminación genética; al otorgar permisos de liberación sin consulta previa (PECiTI 2021-2024).

[...] la CIBIOGEM se condujo de forma sesgada al convertirse en una agencia de promoción de biotecnología agrícola basada en OGM. Consecuentemente, la política de bioseguridad del Estado mexicano renunció a la observancia del principio precautorio. Por ejemplo, de acuerdo con registros administrativos de la Secretaría General de la CIBIOGEM, la administración anterior otorgó de 2013 a 2018, 42.5 millones de pesos para investigación en biotecnología, mientras que destinó a bioseguridad poco más de 16 millones. Aproximadamente el 72% de los recursos para investigación en biotecnología se enfocó en OGM para fines agrícolas. Todo ello en perjuicio del desarrollo de una política de bioseguridad integral en beneficio del pueblo de México, simulando la participación ciudadana y de pueblos indígenas en aproximadamente 75 procesos de consulta exprés.

Cabe mencionar que en los registros administrativos generados por la Secretaría General de la CIBIOGEM, entre 2005 y 2015 se otorgaron más de 600 permisos de liberación sin consulta previa. Asimismo, poco hizo la CIBIOGEM para proteger el maíz nativo u otros cultivos nativos u originados en México de la contaminación transgénica. Al respecto, es indispensable no olvidar que desde 2001 se ha documentado la presencia de transgenes en el maíz nativo de distintas regiones del país, lo cual se agrava ante el escenario de desinformación que prevalece, en particular si se tiene en cuenta que todo el territorio nacional es centro de origen y diversidad genética. (PECiTI 2021-2024, p.7)

El Consejo General de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación es el máximo órgano rector del Sistema Nacional de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación

(SNHCTI) (PNI, 2023). Según el PECiTI 2021-2024 las autoridades encargadas del entonces Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) no priorizaron la producción de conocimientos desde México, la soberanía científica y tecnológica, por lo que se dio una “fuga de talentos” –en términos de Fals (1971)– hacia el extranjero, empleando sus capacidades en empresas y universidades extranjeras. Otro problema, referido en el diagnóstico que hace el PECiTI 2021-2024 de la comunidad científica mexicana, alude a un factor muy preocupante, la simulación de la calidad en la producción de conocimientos:

la comunidad científica se encuentra sumida en el sostenimiento de esquemas de producción de conocimiento que puede ser irrelevante y estéril y un número importante de investigadores son maniatados mediante la imposición de mecanismos de evaluación de índole productivista de la actividad científica. Si bien el Sistema Nacional de Investigadores ha contribuido a la credencialización de la investigación científica, estabilizando laboralmente una comunidad importante de científicos, también ha dado lugar a prácticas de simulación al privilegiar la cantidad sobre la calidad en la producción de conocimiento científico. (PECiTI 2021-2024, p.5)

Por todo lo anterior, el PECiTI 2021-2024 considera prioritario crear una política de ciencia, tecnología e innovación propia que no se adhiera a los modelos internacionales, con la finalidad de eliminar la dependencia científica y tecnológica que atentan contra la soberanía del país. No obstante, dicha meta sigue siendo un reto pendiente a alcanzar, como se verá más adelante en el “Modelo Pentahélice”. Al mismo tiempo propone cambiar la política de incentivos y convocatorias afines a la lógica de los mercados por una de colaboración y convergencia que permita buscar alternativas de solución ante los problemas que enfrenta el país, en articulación con las entidades del gobierno; asumir el cuestionamiento al “eurocentrismo y los sesgos coloniales de las tecno-ciencias y el discurso ideológico propio del neoliberalismo” (p.8); propiciar la reconciliación de saberes entre “las disciplinas que la razón instrumental moderna encumbró como conocimiento científico [...con] las ciencias sociales y las humanidades, cuna a veces olvidada de la sabiduría de Occidente” (p.8). En suma, propone la creación de una “Ciencia de Frontera”, una “ciencia por México abierta, sin discriminación ni prejuicios al intercambio y al diálogo epistemológico incluyente, respetuoso de todas las formas sociales del conocimiento, incluidos los saberes tradicionales de las comunidades indígenas y campesinas” (p.8).

En el PND (2023) se estipula que el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) será quien coordine el Plan Nacional para la Innovación (PNI) con la participación conjunta de cuatro actores sociales: las universidades, los pueblos, la comunidad de científicos y las empresas (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 [PND, 2019]). De ahí que también en el PECiTI 2021-2024 se pretenda hacer un cambio de paradigma en la política de CTI al contemplar la articulación entre el gobierno, la academia, las empresas, la sociedad y el ambiente, con la participación de comunidades étnicas y rurales.

En el PNI (2023) se establece la implementación del “Modelo Pentahélice”, considerado el “Modelo Mexicano de Innovación Soberana para el Bienestar”, presente desde el año 2019 en la política nacional de innovación impulsada por el CONACYT, el cual busca incentivar “el desarrollo de la Innovación Abierta [en el que participen agentes internos y externos] con impacto social y cuidado del ambiente en México” (p.19). Dicho modelo incorpora dos elementos más a la vinculación tradicional de triple hélice (industria, academia y gobierno), y se contempla la articulación intersectorial entre la academia, la industria y sus centros de Investigación Científica y Desarrollo Experimental (I&DE), el gobierno, la sociedad y el ambiente (Figura 6).

Figura 6

Modelo Pentahélice del Plan Nacional para la Innovación 2023



Nota. Recuperado del PNI (2023, p.20).

El “modelo pentahélice” que se propone no es del todo un modelo propio en tanto que la escala que utiliza para estimar, evaluar o medir el “Nivel de Madurez Tecnológica” (NMT) o

Technology Readiness Level (TRL por sus siglas en inglés), es la que utiliza la Administración Nacional de Aeronáutica y el Espacio (NASA, por sus siglas en inglés) (PNI, 2023, p.21). Cada nivel tiene sus propios parámetros de medición para dar cuenta de la evolución del conocimiento científico en la aplicación y solución a los problemas considerados “prioritarios” (Cuadro 3). Dependiendo de los NMT asignados a cada sector (en donde el nivel 1 es el más bajo y el 9 el más alto) se define la asignación de recursos y transferencia de tecnología de la academia a la industria, dado que uno de los objetivos del PNI es la reindustrialización del país (PNI, 2023).

Cuadro 3

Niveles de madurez tecnológica del modelo pentahélice

Nivel de Madurez Tecnológica (TRL)		Elementos clave
Desarrollo de la invención	1	Investigación básica. Principios básicos observados y reportados. Artículos científicos publicados sobre los principios de la nueva tecnología.
	2	Investigación de laboratorio. Concepto tecnológico y/o aplicación tecnológica formulada. Investigación aplicada. Publicaciones o referencias que subrayan las aplicaciones de la nueva tecnología. Inicio de la invención.
Validación del concepto	3	Investigación de Laboratorio. Prueba experimental de concepto Primera evaluación de la factibilidad de un concepto y su tecnología.
	4	Desarrollo Tecnológico. Validación tecnológica a nivel laboratorio Validación de un prototipo inicial con componentes integrados en laboratorio con baja confiabilidad de comportamiento.
Desarrollo de prototipo	5	Desarrollo Tecnológico. Tecnología validada en laboratorio pero en condiciones de un entorno relevante (condiciones que simulan condiciones existentes en un entorno real). La integración de los componentes empieza a ser de alta confiabilidad. Para el caso de plataformas tecnológicas, el ambiente relevante debe considerar condiciones industriales, no de laboratorio experimental académico.
	6	Proceso de planeación del negocio. Demostración tecnológica. Tecnología demostrada en un ambiente relevante Para el caso de plataformas tecnológicas, el ambiente relevante debe considerar condiciones industriales, no de laboratorio experimental académico.
Producción piloto y demostración		

		Pre-producción de un producto, incluyendo pruebas en un ambiente real.
	7	Desarrollo de Producto. Demostración de prototipo a nivel sistema en un ambiente operativo real (sistema real). Producción a baja escala para demostración en ambiente operativo real.
Introducción inicial al mercado	8	Desarrollo de Producto. Sistema completo y evaluado Manufacturabilidad probada y validada para ambiente real. Sistema completo y certificado. Producto o servicio comercializable. Resultados de las pruebas del sistema en su configuración final.
Expansión de mercado	9	Producto terminado. Pruebas con éxito en entorno real. Despliegue. Tecnología disponible en el mercado. Aplicación comercial.

Nota. Adaptado del Diagnóstico de madurez de la tecnología (s.f.). Del cuadro original se eliminaron las columnas referentes a los parámetros esperados al final de las etapas. Se respetaron las negritas del original.

Como puede observarse los NMT están agrupados en seis etapas: desarrollo de la invención (niveles 1 y 2); validación del concepto (niveles 3 y 4); desarrollo de prototipo (nivel 5); producción piloto y demostración (niveles 6 y 7); introducción inicial al mercado (nivel 8); y expansión de mercado (nivel 9) (Diagnóstico de madurez de la tecnología [Diagnóstico de la MT], s.f.). La estructura de las etapas de los NMT indica con claridad la lógica tecnicista que la constituye, en donde la producción de conocimientos está orientada a la producción de tecnología de punta, bajo el supuesto de que las soluciones a los problemas que enfrenta el país se resolverán con soluciones tecnológicas. Dicho modelo pentahélice establece la orientación de los cinco sectores antes referidos, en especial de la Academia, a quien se le destina cuatro NMT. De entrada, en el modelo se presenta una separación onto-epistémica entre la Academia, a quien se exhibe como garante de la ciencia e instancia privilegiada en la “generación de conocimiento y formación de talento especializado” (PNI, 2023, p.21), y los conocimientos tradicionales, comunitarios y ancestrales, los cuales, a pesar de presentarse como eje transversal a lo largo de los 9 NMT, se conciben como ente separado de la Academia.

La Academia se convierte en la instancia planificadora de proyectos, formadora de profesionales, conformada por el conjunto de Centros Públicos de Investigación Humanística y Ciencia, Desarrollo Tecnológico e Innovación; e Instituciones de Educación Superior (IES), tanto públicas (Universidades Federales, Estatales, Tecnológicas, Politécnicas, Interculturales, e

Institutos Tecnológicos), como privadas (Universidades e Instituciones educativas del sector privado), mismas que representan el pilar fundamental de dicho modelo dada la cuantiosa presencia de éstas en el país, con alrededor de 5 mil IES, entre públicas y privadas (PNI, 2023). Como parte de los Centros Públicos de Investigación, 26 son de calidad internacional coordinados por el CONAHCYT, mismos que se dedican a “las áreas de materiales, manufactura avanzada y procesos industriales; física, matemáticas y ciencia de datos; ambiente, salud y alimentación; política pública y desarrollo regional e historia y antropología social, entre otras” (PNI, 2023, p.24). El Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) estima que en México hay aproximadamente “322 centros u organizaciones privadas que realizan actividades de investigación científica y desarrollo tecnológico en distintos sectores económicos y áreas del conocimiento, esto sin contar con aquellos que existen al interior de las Instituciones de Educación Superior” (PNI, 2023, p.24).

Como parte de las acciones del CONAHCYT se encuentra la de crear “Empresas de Base Científica y Tecnológica” (PNI, 2023, p.24). Esto no es nuevo, como se vio desde la década de los años 70s en la organización y funciones del entonces CONACYT, estipulados en la Ley que crea el CONACYT (1970, Art.2, Fracción VIII, p.40).

En suma, la lógica de producción de conocimientos del SANME, desde su creación en los años setenta y ochenta del siglo XX, estuvo influenciada por el contexto internacional: la Guerra Fría y la expansión de la ideología del desarrollo y su consecuente narrativa del progreso. Una lógica que aún permea en las Instituciones de Educación Superior y centros de investigación en el país, y define en gran medida el rumbo de la producción de conocimientos, en su mayoría orientada a la producción de tecnología de punta bajo la ideología del progreso. Si bien desde el PECiTI 2021-2024 hay un avance en el reconocimiento del retroceso en la producción de conocimientos del país bajo el mandato de las autoridades encargadas del entonces SNCTI, al no priorizar la producción de conocimientos desde México, la soberanía científica y tecnológica; con la malversación de fondos; así como la simulación de la calidad en la producción de conocimientos. La apuesta de crear una política de ciencia, tecnología e innovación propia que no se adhiera a los modelos internacionales, con la finalidad de eliminar la dependencia científica y tecnológica, a través del Modelo Pentahélice, aún se ve permeada por la ideología del desarrollo. Los parámetros de medición a través de los NMT estipulan que el destino final de la producción de conocimientos del país es el mejoramiento tecnológico. Una limitante constitutiva de proyectos neoliberales, que

no permite vislumbrar ni crear condiciones de posibilidad para un proyecto societal distinto, anti-moderno/colonial, anti-neoliberal. De ahí que pueda afirmarse que la lógica interna que rige el *modus operandi* del SANME responde al primer meta-relato de legitimación de la producción y organización del conocimiento y su institucionalización en la universidad (Castro-Gómez, 2007). A partir del cual se reproduce el discurso del “progreso científico-técnico de la nación” con la pretensión de mejorar las condiciones materiales de vida de la población, desde el cual determina que la función de la universidad es el de proveer conocimientos científico-técnicos y formar a sujetos dotados de dichas capacidades para vincularse al progreso material de la nación (Castro-Gómez, 2007).

El Sistema Académico Estatal Chiapaneco

El SANME también incide de manera directa en la producción de conocimientos a nivel estatal, por ejemplo, en Chiapas se promueve la “competitividad y la productividad en todos los sectores” (Plan Estatal de Desarrollo, 2019-2024 [PED, 2019], p.82). El objetivo del PED (2019, p.84), en materia de ciencia y tecnología, está encaminada a “elevar el desarrollo de ciencia, tecnología, innovación y comunicaciones”, del cual derivan cuatro estrategias: 1) la vinculación de la comunidad académica y científica con los sectores públicos y privados; 2) la ampliación de difusión y divulgación de la ciencia, la tecnología y la innovación; 3) el aumento de la investigación en dichos ámbitos; y 4) el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica y de comunicación de los organismos públicos.

De manera que, desde el SANME, se creó todo un campo institucional que reproduce los discursos hegemónicos, a través de la creación y expansión de una red de entidades internacionales y nacionales que conforman una red de poder, cuyos orígenes datan desde la década de los años cuarenta del siglo XX, y su concreción en múltiples centros de poder local, instituciones de investigación y educación desde donde continúan circulando las formas de conocimiento hegemónicos que dan continuidad a la reproducción de la ideología del desarrollo (Escobar, 2007).

Elementos Socioculturales Mayenses de Chiapas

Las comunidades lingüísticas, o de habla, en el uso común son agrupadas en una sola unidad lingüística, referidas con la categoría “lengua”, sin embargo, dicha clasificación no denota la diversidad interna presente en el mosaico lingüístico del país, por lo que el INALI (2009a) establece una forma académica de abordar la diversidad de las lenguas indoamericanas en México, con la finalidad de diferenciarlas en el ámbito conceptual y práctico, en tres unidades lingüísticas:

la familia, la agrupación y la variante lingüística¹⁵, con sus respectivas relaciones genealógico-jerárquicas, con diferentes grados de inclusión entre dichas unidades (INALI, 2009a).

La nomenclatura empleada por el INALI para cada unidad lingüística busca diferenciarse del uso común y polisémico que se le atribuye a la unidad lengua, por lo que establece los siguientes parámetros para cada una de ellas:

[...] las **familias lingüísticas** llevan el nombre que más consenso de uso tiene en la actualidad, de los que han creado los científicos dedicados a la genealogía lingüística; por ejemplo, “familia lingüística oto-mangue”. Las **agrupaciones lingüísticas** han sido nombradas aquí mediante el término histórico del pueblo indígena con el que se encuentran relacionadas; por ejemplo, “agrupación lingüística otomí”. Y el nombre dado a las **variantes lingüísticas** corresponde a su autodenominación [...]. (2009a, pp. 11-12, resaltado en el original)¹⁶

México se ha caracterizado por ser un país pluricultural con once familias lingüísticas: I. Álgica, II. Yuto-nahua, III. Cochimí-yumana, IV. Seri, V. Oto-mangue, VI. Maya, VII. Totonacotepehua, VIII. Tarasca, IX. Mixe-zoque, X. Chontal de Oaxaca y XI. Huave (INALI, 2009a, p.32), concentradas en mayor medida en la zona centro, sur y sur-sureste del país (Figura 7).

¹⁵ De acuerdo con el INALI (2009a) la categoría de “familia lingüística” hace referencia a “las relaciones de parentesco remoto –según corresponda a cada familia lingüística– entre las lenguas de determinados pueblos indígenas existentes en la actualidad” (p.10). Es la categoría más abarcadora que refiere a “un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común” (p.27). La categoría de “agrupación lingüística” es una categoría intermedia, que denota la manera de ilustrar el conjunto de “formas de hablar que en muchos casos no son recíprocamente inteligibles entre sus respectivos usuarios” (p.10), es decir, se trata de “un posible conjunto de hablas más o menos diferenciadas” (p.12). En suma, es “el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena” (p.28). Por último, la categoría “variante lingüística”, es la categoría más específica dentro de los niveles de catalogación usados por el INALI, fue creada con base en dos criterios: “a) la falta de intercomprensión mutua entre los usuarios de lenguas estructural y socialmente distantes pero llamadas con el mismo nombre; y b) la existencia de autodenominaciones (la expresión con la cual los hablantes de lenguas indígenas nombran a éstas en su propia variante) para cada una de esas formas de habla distanciadas” (p.10). El INALI establece que las variantes lingüísticas que forman parte de una misma agrupación lingüística tienen el mismo estatus y validez al interior del respectivo pueblo originario, así como en el contexto nacional e internacional. De esa manera, “los hablantes de todas y cada una de las variantes lingüísticas tienen el derecho a la identidad del pueblo indígena con el que se encuentra relacionada la agrupación lingüística correspondiente y, por supuesto, todos ellos cuentan plenamente y por igual con los derechos lingüísticos que les reconoce la ley” (p.12).

¹⁶ La autodenominación refiere a la manera en que los hablantes de las lenguas originarias las nombran en su propia variante lingüística (INALI, 2009a).

Figura 7

Las once familias lingüísticas indoamericanas en México



Nota. Recuperado del INALI (2009b, p.21).

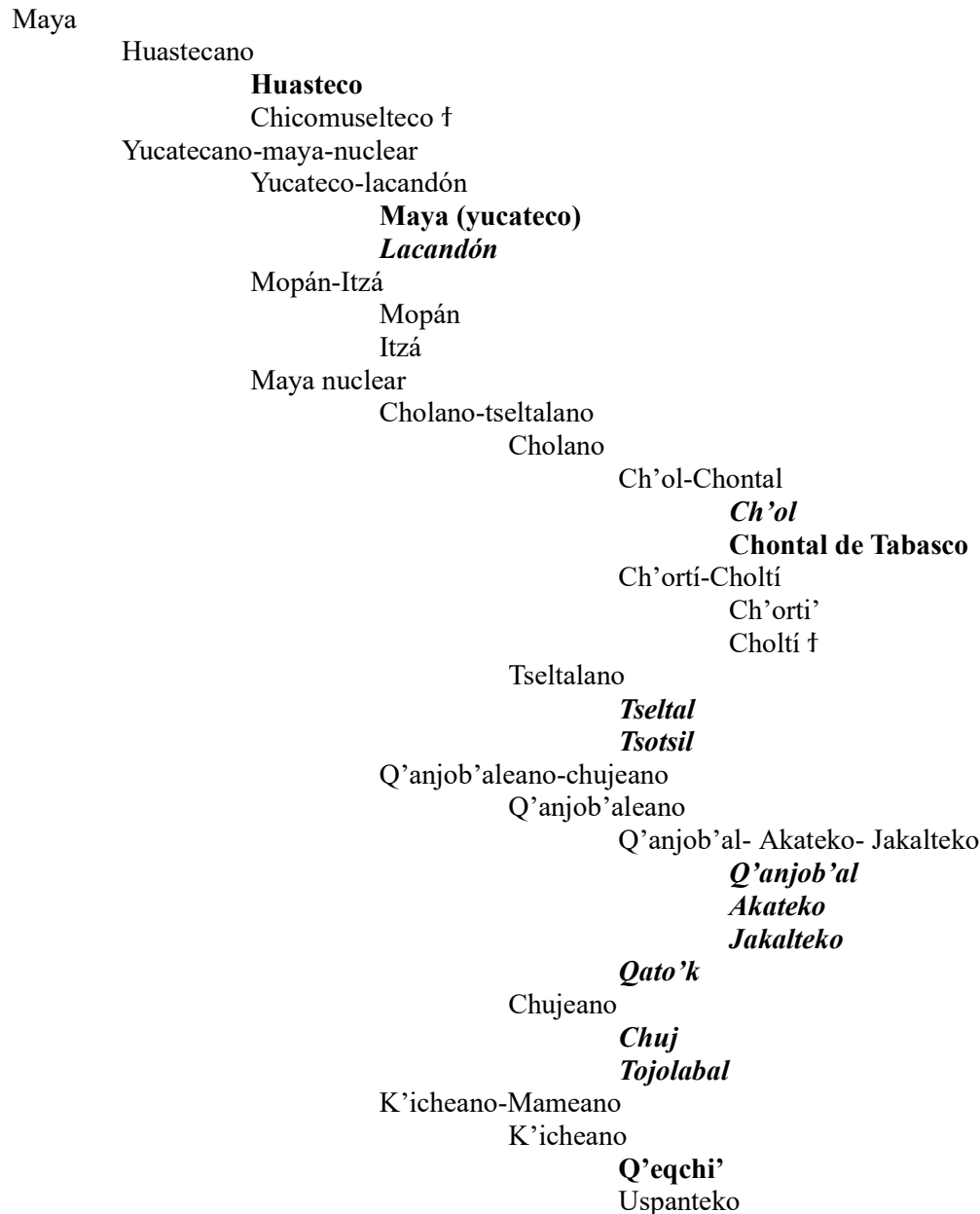
México cuenta con 68 agrupaciones lingüísticas (INALI, 2009a), algunas instituciones señalan alrededor de 69 (Instituto Nacional de Pueblos Indígenas [INPI], s.f.), y 364 variantes lingüísticas (INALI, 2009a), con una población total de 126,014,024 habitantes (61,473,390 hombres y 64,540,634 mujeres) registrados en el año 2020, de los cuales 7,364,645 corresponden a la población de 3 años y más hablante de alguna agrupación lingüística (3,581,198 hombres y 3,783,447 mujeres), lo que equivale al 5.84% de la población nacional (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020).

La familia maya se estructura en dos subfamilias: 1) Huastecano, con dos agrupaciones lingüísticas, huasteco y chicomuselteco, ésta última extinta hoy en día; y 2) yucatecano-maya-nuclear, con sus respectivos subgrupos y agrupaciones lingüísticas (INALI, 2009a). La familia

maya está conformada por 31 agrupaciones lingüísticas (Cuadro 4), aunque existen distintas formas de clasificación al interior¹⁷.

Cuadro 4

La familia lingüística maya (subfamilias, subgrupos y agrupaciones lingüísticas)



¹⁷ Algunos autores lo remontan al protomaya del cual derivan cuatro ramificaciones principales: 1) huasteca; 2) yucateana; 3) occidental; 4) oriental (Sobrino, 2018). Desde esta clasificación, la rama lingüística occidental se subdivide en el tseltalano mayor, de donde deriva el ch'ol, tsotsil y tseltal; y el q'anjobalano del cual deriva el tojolab'al, por nombrar algunas de las agrupaciones lingüísticas (Sobrino, 2018). Otros autores subdividen el maya común en tres ramas: 1) occidental; 2) central; 3) oriental. De la rama occidental deriva el tseltalano mayor, con tres ramificaciones: a) ch'olano oriental; b) ch'olano occidental, de donde deriva el ch'ol; c) tseltalano, de donde deriva el tsotsil, tseltal y tojolab'al (Robertson, 1992 citado en Sobrino, 2018).

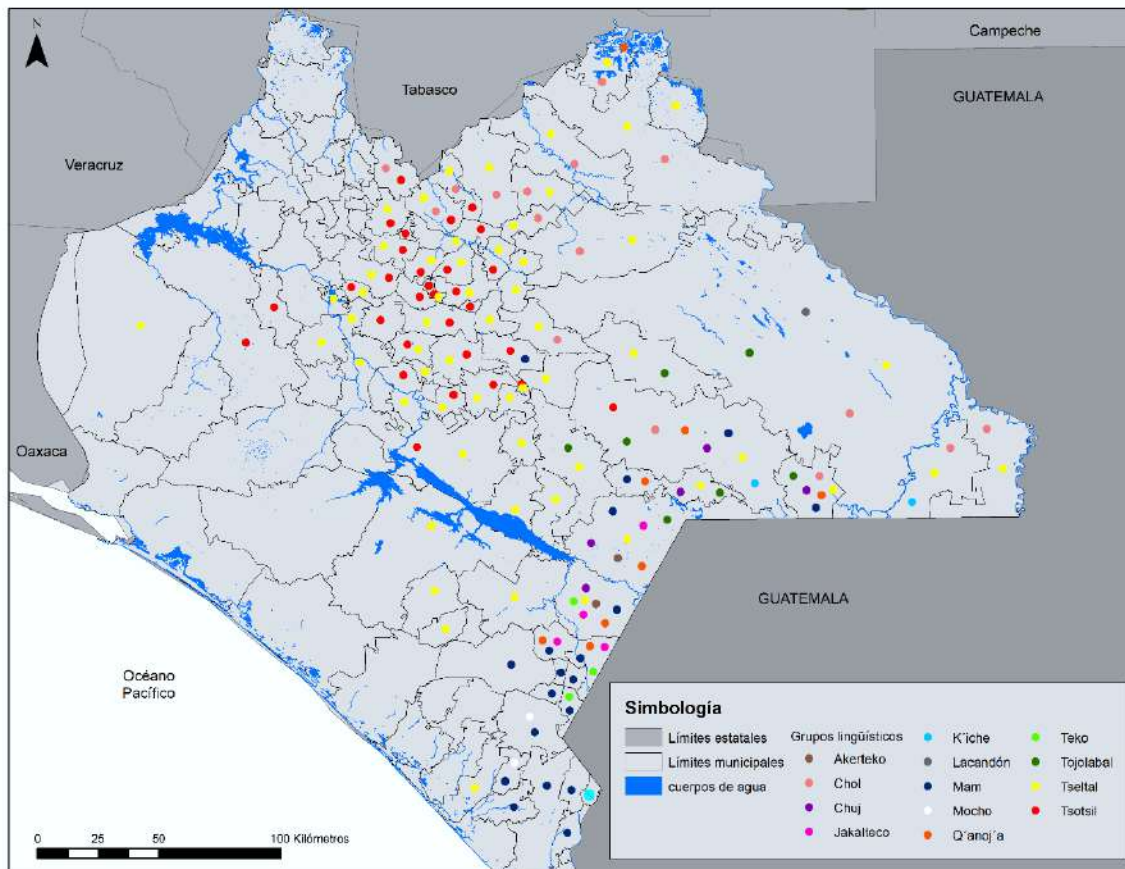


Nota. Recuperado del INALI (2009a, pp.221-222). Las palabras resaltadas en negritas corresponden a las agrupaciones lingüísticas que se hablan al interior del territorio mexicano. Las que están en negritas y cursivas añadidas dan cuenta de las agrupaciones lingüísticas de Chiapas. El símbolo † indica que la agrupación lingüística se ha extinguido.

En el Cuadro 4 se puede observar las 31 agrupaciones lingüísticas de la familia maya, 20 de ellas se hablan en México, de las cuales 13 tienen presencia en Chiapas. Las agrupaciones lingüísticas de la familia maya en Chiapas son: el Akateko, Chuj, Ch'ol, Jakalteco, K'iche, Lancandón, Mam, Mocho (qato'k), Q'anjob'al, Teko, Tojolabal, Tseltal, Tsotsil (INPI, s.f.) (Figura 8). Para diferenciar éstas últimas de la agrupación lingüística maya que se habla en Campeche, Quintana Roo y Yucatán, se hará referencia a ellas como mayenses.

Figura 8

Agrupaciones lingüísticas de la familia lingüística maya en Chiapas



Nota. Elaborado por el Lic. Emmanuel Valencia Barrera integrante del LAIGE-ECOSUR, con base en datos del INALI (2009a).

De acuerdo con el INALI (2009a) la mayor parte de las agrupaciones lingüísticas de la familia maya se hablan en Guatemala, la agrupación lingüística maya se habla en Belice —en el territorio mexicano tiene presencia en Campeche, Quintana Roo y Yucatán—, mientras que otras agrupaciones se hablan tanto en México como en Guatemala (Q'anjob'al, Jakalteco, Chuj, Teko y Mam), éstas últimas comenzaron a hablarse en México en la década de los años 80 del siglo XX, como consecuencia de la migración guatemalteca al territorio mexicano que huían de la guerra civil que atravesaba su país, lo que incrementó el número de agrupaciones lingüísticas mayas en México.

La única agrupación lingüística que se habla en Chiapas y no pertenece a la familia maya es el zoque, proveniente de la familia mixe-zoque (Cuadro 5), con una menor cantidad de agrupaciones lingüísticas (INALI, 2009a; INPI, s.f.).

Cuadro 5

La familia lingüística mixe-zoque

Mixe-zoque	
Mixeano	
Mixe	
Tapachulteco	
Sayulteco	
Oluteco	
Zoqueano	
Zoqueano del Golfo	
Texistepequeño	
Ayapaneco	
Popoloca de la Sierra	
<i>Zoque</i>	

Nota. Recuperado del INALI (2009a, p.291). Las palabras resaltadas en negritas corresponden a las agrupaciones lingüísticas que se hablan al interior del territorio mexicano. Mientras que la palabra resaltada en negritas y cursivas añadidas refiere a la agrupación lingüística presente en Chiapas.

En Chiapas de un total de 5,543,828 habitantes registrados para el año 2020 (2,705,947 hombres y 2,837,881 mujeres) 1,459,648 son hablantes de alguna agrupación lingüística (714,600 hombres y 745,048 mujeres) lo que equivale al 26.32% en el estado (INEGI, 2020), siendo uno de los pocos estados de la república en el que se habla una gran diversidad de agrupaciones lingüísticas (14 en total), después de Oaxaca (16 en total)¹⁸ (INPI, s.f.), lo que representa el 20.28% del país.

El grupo de investigadoras e investigadores colaboradores del presente proyecto pertenecen a las agrupaciones lingüísticas del tsotsil, tseltal y ch'ol, mismas que, según Contreras (2001, p.11), junto con el lacandón y mam, pertenecen al tronco mayense.

El tsotsil anteriormente era llamado “zutuhil, tzotzlem, zozil, zotzil” (Contreras, 2001, p.199). De acuerdo con el INALI (2009a), el tsotsil del este alto se habla en algunas de las

¹⁸ En Oaxaca se habla un total de 16 agrupaciones lingüísticas: Amuzgo, Cuicateco, Chatino, Chinanteco, Chocholteco, Chontal de Oaxaca, Huave, Ixcateco, Mazateco, Mixe, Mixteco, Nahua, Mixteco (Tacuate), Triqui, Zapoteco y Zoque (INPI, s.f.).

localidades de los municipios de Huixtán y Las Margaritas. El tsotsil del noroeste se habla en localidades de los municipios de Aldama, Chalchihuitán, Chenalhó, Mitontic, Pantelhó. El tsotsil del norte bajo se habla en Acala, Totolapa y Venustiano Carranza. El tsotsil del centro se habla en Chamula, Las Margaritas y Teopisca. El tsotsil del este bajo en Berriozábal, Ixtapa, San Lucas y Zinacantán. El tsotsil del norte alto en Amatlán, Bochil, El Bosque, Huitiupán, Ixhuatán, Jitotol, Larráinzar, Ocozocoautla de Espinosa, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Sabanilla, San Andrés Duraznal, Santiago el Pinar, Simojovel y Soyaló. El tsotsil de los Altos en San Cristóbal de Las Casas (INALI, 2009a).

La invasión tolteca, proveniente de México, se extendió hasta Guatemala, formando en Chiapas, con los quelencs y chiapanecas, un pequeño señorío. La ciudad de Tzinacantlán (en mexicano, lugar de murciélagos) fue la capital de los quelenes; esta tribu desapareció y de ellos resultaron los tzotziles y los tsendales o tzeltales, cuyas lenguas son similares. Los tzotziles se establecieron en Tzinacantlán y le dieron el nombre de Zotzilhá. La palabra tzotzil, también de origen mexicano, significa murciélago. (Contreras, 2001, p.199)

El tseltal es considerada lengua verdadera por miembros de dicho grupo lingüístico, anteriormente se llamaba “tzendal, zendal, celdal o tzeldal” (Contreras, 2001, p.159). De acuerdo con el INALI (2009a), el tseltal del occidente se habla en algunas de las localidades ubicadas en los municipios de Acala, Aldama, Amatenango del Valle, Bochil, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Chiapa de Corzo, Chiapilla, Comitán de Domínguez, El Bosque, Huitiupán, Huixtán, Ixtapa, Jitotol, Larráinzar, Osumacinta, Oxchuc, Pantelhó, Pueblo Nuevo Solistahuacán, San Cristóbal de Las Casas, San Juan Cancuc, San Lucas, Simojovel, Soyaló, Tenejapa, Teopisca, Totolapa, Tuxtla Gutiérrez y Zinacantán. El tseltal del norte se habla en localidades de los municipios de Catazajá, Chilón, La Libertad, Ocosingo, Palenque, Sabanilla, Salto de Agua, Sitalá, Tila, Tumbalá, Yajalón. El tseltal del oriente se habla en localidades de los municipios de Altamirano, Benemérito de las Américas, La Independencia, Las Margaritas, Maravilla Tenejapa, Marqués de Comillas, Ocosingo. El tseltal del sur se habla en Ángel Albino Corzo, Chicomuselo, Cintalapa, Frontera Comalapa, La Concordia, Las Rosas, La Trinitaria, Montecristo de Guerrero, Socoltenango, Tzimol, Venustiano Carranza.

El tojolabal se habla en Altamirano, Comitán de Domínguez, La Independencia, La Trinitaria, Las Margaritas, Maravilla Tenejapa y Ocosingo (INALI, 2009a). De acuerdo con Contreras (2001, p.83) el tojolabal significa “palabra legítima”, aquella que es hablada por

“hombres legítimos o verdaderos” diferenciándose del chicomuselteco. Señala que ha sido nombrado de distintas formas: “chaneabal, chanabal, chañabal, comiteco o jojolabal [...] idioma que hablaban los chañabales o chaneabales, habitantes de Comitán, Zapaluta y Chicomuselo [...] El *comiteco* propiamente dicho ha desaparecido. El *jojolabal* o *jocolabal* dio lugar al actual vocablo *tojolabal*” (INALI, 2009a, p.83).

Contreras (2001) plantea la posibilidad de que integrantes de dicha agrupación lingüística se hayan refugiado en la selva o las montañas, motivo por el cual fueron considerados “*choles* o *lacandones*, es decir como ‘grupos bárbaros’, porque durante el siglo XVIII la región tojolabal era nombrada como ‘tierra de guerra del lacandón’” (p.84, cursivas en el original). Posteriormente, a partir del primero de julio de 1974, según indica Contreras (2001), el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) estableció un Centro Coordinador Indígena (CCI) en el municipio de Las Margaritas, con la finalidad de “aculturar a los grupos tojolabal-tzeltal” (p.88).

El ch’ol del noroeste se habla en localidades de los municipios de Amatán, Huitiupán, Las Margaritas, Maravilla Tenejapa, Oxchuc, Palenque, Sabanilla, Salto de Agua, Tila y Yajalón. Mientras que el ch’ol del sureste se habla en Benemérito de las Américas, Catazajá, Chilón, Marqués de Comillas, Ocosingo y Tumbalá (INALI, 2009a). De acuerdo con Contreras (2001), tiene tres variantes dialectales “chol de Tila (o tileto), chol de Tumbalá (tumbaletto o tumbaleño), dialectos que han tomado expresiones de sus vecinos, los tzeltales, y chol de Sabanilla” (p.118).

De acuerdo con Contreras (2001) la palabra chol significa milpa, proveniente “de la voz *cholti* que significa lengua de milperos [...] el maíz representa ‘el origen de la vida, de la abundancia; es el alimento sagrado otorgado a los dioses, éste es el principio y fin de la existencia’” (p.117). Se han caracterizado por ser aguerridos, participaron en sucesivas rebeliones a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII contra el maltrato que ejercían los españoles, también se rebelaron cuando quisieron someterlos al régimen de encomienda, “en 1712 se unieron al levantamiento de los tzeltales, hecho que sacudió a todos los pueblos de los Altos de Chiapas” (p.118).

La Comunidad Académica Mayense de Chiapas

La incorporación de hablantes de alguna agrupación lingüística en México al ámbito de la Academia, es decir, quienes pasaron por el proceso de profesionalización en instituciones de educación superior, hunde sus raíces en procesos añejos, como son: la castellanización forzada, promovidos por instituciones religiosas, durante la época de la Colonia; el proyecto de formación de promotores culturales creado poco después de 1910 y su expansión a todas las regiones de

agrupaciones lingüísticas en México alrededor de 1950; el proyecto integracionista dirigido a las comunidades hablantes de alguna agrupación lingüística para su incorporación a la cultura del Estado-nación mexicano; las políticas indigenistas; los procesos educativos de castellanización forzada; la creación de licenciaturas y maestrías en lingüística y etnolingüística; las luchas de los pueblos por el derecho a la educación laica y gratuita (Martínez Casas, 2011).

En el proceso ha participado una diversa cantidad de actores, la mayoría con intenciones muy marcadas de aculturación, de negación de lo propio y apropiación de lo ajeno, y otros, en menor medida, con intenciones de revalorar las culturas milenarias de los pueblos originarios del país (Martínez Casas, 2011). Entre los actores participantes se encuentran el Instituto Lingüístico de Verano; los entonces promotores culturales, quienes eran vistos como los “agentes de cambio cultural”; los maestros bilingües; las normales rurales; el Instituto Nacional Indigenista (INI), transformado en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); la Secretaría de Educación Pública, así como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP; el entonces Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH), actualmente Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); las universidades interculturales; la Fundación Ford con sus programas de apoyo a la población originaria (Programa de Atención a Estudiantes Indígenas y el *International Fellowship Program*); la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (Martínez Casas, 2011).

Las comunidades epistémicas (Villoro, 2008) se conforman en torno a elementos culturales de conocimientos/saberes compartidos, mismas que se van configurando con base en redes de colaboración entre investigadoras/es. Las condiciones de posibilidad para la creación de dichas redes responde a condiciones del contexto histórico, social, político, económico y cultural específico. Es decir, las comunidades epistémicas están sociocultural e históricamente condicionadas en determinados espacio-tiempo (Villoro, 2008). Algunas de las condiciones propicias para la creación de redes de colaboración son la creación de academias, la conformación de cuerpos académicos, la creación de seminarios especializados en determinadas temáticas, así como las becas ofertadas por distintas fundaciones, asociaciones civiles e instituciones educativas.

En México a partir del siglo XX ha habido una conformación de academias que recuperan elementos culturales de los pueblos originarios del país, las cuales permiten propiciar espacios para la creación de comunidades académicas de investigadoras/es de pueblos originarios: Academia de la Lengua Maya de Yucatán ALMY, fundada en 1937; Academia Municipal de la Lengua Maya Itzamná, fundada en 1985 en Yucatán; la Academia de la Lengua Mixteca (Ve'e Tu'un Savi), fundada en 1997 en Oaxaca; la Academia Oaxaqueña de la Lengua Mixteca, fundada en diciembre de 1970; la Academia Oaxaqueña de la Lengua Zapoteca, fundada en noviembre de 1970; la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas AVELI, fundada en mayo de 2001; la Academia de la Lengua y la Cultura Mayas de Quintana Roo ACAMAYA, fundada en 2002.¹⁹

La asignación de becas por parte de fundaciones también figura como una condición de posibilidad para la creación de comunidades académicas. No obstante, cabe señalar que el otorgamiento de becas por parte de fundaciones estadounidenses no puede ser considerado neutral, ni como una acción caritativa, teniendo en cuenta el contexto de guerra cultural que se vive en el siglo XXI. Como bien indica Escobar (2007) el interés oculto del otorgamiento de becas por parte de fundaciones y organismos estadounidenses es disfrazar el discurso de desarrollo, de “progreso” material y social, con la supuesta “ayuda humanitaria” para mejorar las condiciones materiales de vida de la población objetivo: las poblaciones de pueblos originarios del mundo, consideradas necesitadas de la ayuda blanco-occidental para salir de la situación de “atraso”. En donde las poblaciones originarias y sus culturas son consideradas por dichas fundaciones como cifras dentro de su gráfica del “progreso”.

De ahí que el Programa Internacional de Becas de Posgrado de la Fundación Ford (*International Fellowships Program*, IFP, por sus siglas en inglés) en coordinación con el Instituto Internacional de Educación (IIE), mismo que inició sus actividades en noviembre del año 2000 finalizando en el año 2013 —en México operó desde el verano de 2001 hasta el año 2010²⁰—, con un alcance en 22 países de América Latina, África, Asia, Medio Oriente y Rusia (Ford Foundation, 2024)²¹, si bien permitió la formación académica de buena parte de poblaciones de pueblos

¹⁹ Véase la Enciclopedia de la literatura en México www.elem.mx/instituciones/estudio

²⁰ Véase <https://ford.ciesas.edu.mx>

²¹ Véase la revista “Aquí estamos. Boletín de ex-becarios indígenas del IFP-México” (2004) año 1, núm.1 y la página oficial de la Fundación Ford disponible en: <https://www.fordfoundation.org/work/investing-in-individuals/international-fellowships-program/>

El IFP inició con cuatro centros pilotos: en Asia el programa inició en Vietnam, en África occidental participó Ghana, Nigeria y Senegal, en América Latina en Chile y Perú, y Rusia fue la última zona piloto. A partir de ahí se

originarios de distintos estados y grupos étnicos de México, en armoniosa coordinación con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) (Aquí Estamos, 2004), no puede ser considerada una acción neutral.

Cabe señalar que la Fundación Ford estuvo implicada en el financiamiento de herramientas (revistas académicas) para reproducir la ideología estadounidense, incluida la ideología del desarrollo, durante la Guerra Fría, como una estrategia en la batalla cultural (véase Stonor, 2001, p.52). El otorgamiento de becas por parte de la IFP no es una actividad neutra en tanto que el desarrollo, como formación discursiva, constituye un aparato de dominación de las subjetividades, las formas de conocimientos y las prácticas de las poblaciones subordinadas, cuyas técnicas de poder se ven reflejadas en la definición y delimitación de las agendas de investigación (Escobar, 2007). De esa manera se garantiza que la agenda de investigación del Norte se replique en países del Sur, y se obligue a los países del Abya-Yala –y del Sur global en general– a formar parte del sistema transnacional de conocimiento (Escobar, 2007). La delimitación de las agendas de investigación es evidente cuando el IFP estableció como áreas de estudio, válidas para el otorgamiento de las becas ofertadas, las siguientes:

desarrollo y relaciones laborales; desarrollo financiero y económico; medio ambiente y desarrollo sustentable; desarrollo comunitario (agropecuario, rural y agroindustrial); educación; sexualidad y salud reproductiva; religión, sociedad y cultura; comunicación; arte y cultura; derechos humanos; cooperación internacional; gobierno y sociedad civil. (Aquí Estamos, 2004, p.77)

En el año 2001 hubo un total de 19 beneficiadas/os del IFP-México, de la primera convocatoria, provenientes de las agrupaciones lingüísticas: tsotsil (2), tseltal, ch'ol (2), mixe, maya (4), mixteco (2), purépecha, chinanteco, tarahumara, zapoteco, hñahñu, popoloca, totonaco (Aquí Estamos, 2004). De la cual fue beneficiada una de las participantes de la presente investigación. Los campos disciplinarios “elegidos” por las y los beneficiarios de la beca – influenciada por la lista de áreas de estudio validadas por la fuente financiadora– fueron: economía agraria, desarrollo rural (2), desarrollo agropecuario, ciencias vegetales, derechos fundamentales (3), desarrollo de educación básica (2), manejo de centros educativos, antropología del desarrollo,

seleccionaron 96 becarios en 2001. Posteriormente, en febrero de 2002 hubo 173 becarios nuevos de India, China, Kenia, Tanzania, Uganda, México y Guatemala. En ese mismo año el programa se extendió a países como Brasil, Egipto, Filipinas, Indonesia, Mozambique, Sudáfrica y Palestina. En el año 2003 participó Tailandia. Véase <https://dic.library.columbia.edu/ifp>

estudios de género, terminología y lexicografía, demografía, investigación manejo y, artes visuales, farmacología, desarrollo de proyectos. 18 de los 19 beneficiarios se postularon para cursar una maestría y 1 en PHD. Los países elegidos para la continuación de los estudios fueron: México (8), Chile (3), Ecuador (1), España (6), Inglaterra (1) (Aquí Estamos).²²

Las cifras de becarias y becarios en México del IFP alcanzó un total de 226 (40% mujeres), desde el inicio hasta el término del programa, 190 en maestría y 36 en doctorado, provenientes de las agrupaciones lingüísticas: tsotsil, tseltal, chol, tojolabal jakalteco, zoque, lacandón, mam, mixteco, mixe, zapoteco, nahua, maya, purépecha, otomí, chinanteco, totonaco, tarahumara, triqui, mazateco, huicol, popoloca, chontal de Oaxaca, amuzgo, chatina, chontal de Tabasco, tenek, huave, mayo, mazahua, pame, tepehua, tepehuano, y tlapaneco. Los estados de procedencia de las y los becarios fueron: Chihuahua, Sinaloa, Zacatecas, Jalisco, San Luis Potosí, Querétaro, Hidalgo, Michoacán, Edo. de México, D.F., Morelos, Guerrero, Puebla, Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Tabasco Campeche, Quintana Roo y Yucatán (Fundación Ford, s.f.).²³

Las universidades elegidas por las y los becarios fueron, en México, la Universidad Iberoamericana (35), Colegio de Posgraduados (COLPOS) (9), UNAM (8), CINVESTAV (5), ITESM (5). En España: Universidad Carlos III de Madrid (12), Universidad de Barcelona (11), Universidad Autónoma de Barcelona (8), Universidad de Salamanca (5), Universidad Pompeu Fabra (5). En Chile: Universidad de Chile (12), Pontificia Universidad Católica de Chile (8), Universidad Austral de Chile (8). En Bolivia: la Universidad Mayor de San Simón (11). En Costa Rica: la Universidad CATIE (20) (Fundación Ford, s.f.; Navarrete, 2012).

Con la participación del IFP, se refuerza el proceso de profesionalización e institucionalización de la ideología del desarrollo en la configuración de comunidades académicas de poblaciones de pueblos originarios en México, con su incorporación a las ciencias y subdisciplinas del desarrollo acordes al sistema de conocimiento y poder hegemónico, reflejadas en planes de estudio del desarrollo en las universidades del Norte global (Escobar, 2007). Con la asignación de becas, las fundaciones estadounidenses garantizan una intervención que les permite tener una “radiografía de la vida social y económica de los países, constituyéndose en verdadera anatomía política del Tercer Mundo” (Escobar, 2007, p.82). A raíz del programa del IFP se crearon

²² Cabe señalar que si las y los beneficiarios tenían la intención de estudiar en un país angloparlante debían cubrir, como mínimo, 520 puntos del TOEFL (Aquí Estamos, 2004).

²³ Véase <https://ford.ciesas.edu.mx/Estadisticas2.htm> En el caso de los estados con mayor cantidad de beneficiarios destacan Yucatán (12), Veracruz (13), Chiapas (49) y Oaxaca (83).

revistas de divulgación del trabajo realizado por las y los beneficiarios, como la revista “Aquí estamos. Boletín de ex-becarios indígenas del IFP-México”, creada en coordinación con el CIESAS, en donde buena parte de los beneficiarios narran sus experiencias en las instituciones educativas y países elegidos para la continuación de los estudios de posgrado. La finalidad de dicha revista fue la de aspirar a

convertirse en un importante medio de acercamiento de nuestros ex-becarios con otros actores y organizaciones clave que promueven la justicia social en nuestro país. La comunicación y potenciales colaboraciones conjuntas que de esta forma se puedan generar serán sin duda para beneficio de ambas partes y, más importante aún, de los grupos sociales cuyo desarrollo y bienestar se busca impulsar. (Aquí Estamos, 2004, p.4)

De esa manera, la ideología del desarrollo se fue internalizando sutilmente en las subjetividades de las y los ex-becarios que posteriormente conformarían una o varias comunidades académicas en el país, normalizando el uso de las nociones como “desarrollo” y “subdesarrollo” en las reflexiones plasmadas en el primer boletín informativo de la revista “Aquí Estamos”.

Haber sido seleccionado como becario por el Programa Internacional de Becas de posgrado para Indígenas (IFP) en México, tiene también una serie de implicaciones sobre las que me gustaría reflexionar. En principio me parece que expresa una serie de opciones tanto de la institución internacional, Fundación Ford, como de la institución nacional asociada, CIESAS, sobre el valor y la aportación de las identidades indígenas para el desarrollo de nuestro país [...]. (Llanes, 2004, p.19)

La configuración de las comunidades académicas de pueblos originarios se hace posible a través de encuentros académicos nacionales e internacionales, uno de los que promovió la Fundación Ford fue el de los Institutos de Liderazgo para la Justicia Social (LSJ, por sus siglas en inglés) mismos que, según Llanes (2004), consistieron en reuniones internacionales en donde las y los becarios intercambiaron experiencias y socializaron las agendas de investigación. A través del IFP, con la asignación de becas para la continuación del proceso formativo de la población originaria del país, se fomentó la creación de espacios de vinculación entre las y los beneficiarios, quienes decidieron conformar la Red Interdisciplinaria de investigadores de los pueblos indígenas de México, A.C. –de ahora en adelante Red IINPIM–, creada desde el año 2005. En su página web oficial²⁴ es considerada “una asociación de indígenas profesionistas y académicos comprometidos,

²⁴ La página web oficial de la Red IINPIM puede consultarse en <https://rediinpim.wixsite.com/rediinpim>

que asume la responsabilidad social y cultural que el presente les exige, al visibilizar temas y problemas indígenas, así como proponer soluciones cuando se juzguen necesarios”.

La creación de la Red IINPIM es un antecedente importante en México de configuración de una comunidad académica interdisciplinaria, conformada por investigadoras e investigadores provenientes de distintas agrupaciones lingüísticas del país y áreas de conocimientos, entre ellos destacan: Leticia Aparicio Soriano, nahua, licenciada en trabajo social; Eloy Fernández González, agrónomo triqui; Serafina Gallardo Vásquez, economista ayuuik (mixe); Anaximandro Gómez Velasco, biólogo tsotsil-tseltal; Juan López Intzín, sociólogo tseltal; Sixto Martínez Cruz, pedagogo náhuatl; Sabino Martínez Juárez, arquitecto ngigua; Georgina Méndez Torres, antropóloga ch’ol; Víctor Manuel Mendoza García, agroecólogo mixteco; Carmen Osorio Hernández, bióloga mixteca; Neptalí Ramírez Reyes, psicólogo zapoteco; Mónica Elena Ríos, licenciada en Letras Hispánicas, mixteca; Eustacia Varillas López, docente ngigua.

Posterior a la creación de la Red IINPIM se llevaron a cabo encuentros entre ex-becarios del IFP. Acciones que refuerzan la conformación de comunidades académicas de pueblos originarios, no exentos del colonialismo académico. El primero se llevó a cabo el 09 de noviembre de 2007 en el Distrito Federal. El encuentro se tituló “Género, educación y comunicación entre los pueblos indios de México: viejos problemas, nuevas miradas”. En él participaron en la mesa de género: Bettina Cruz, Serafina Gallardo, Cristina Pech, Georgina Méndez, Antonino Santiago, Yolanda de León y Judith Bautista. En la mesa de educación: Roberto Sántiz, Candelaria Bautista, Virgilio Ek, Madain Vázquez, Marco Antonio Loera y Antonio Girón. En la mesa de comunicación: Rodrigo Pérez, Isidro Jiménez, Zósimo Ortega, Sócrates Vásquez, Miriam Uitz y Carlos Castro.²⁵

El segundo encuentro de ex-becarios de la IFP se llevó a cabo del 03 al 09 de diciembre de 2010 en Cuernavaca, Morelos. El encuentro se tituló “Acciones y compromisos para el desarrollo sustentable”. En él participaron en la mesa de “Educación y capacitación comunitaria en el desarrollo sustentable”: José Virgilio Ek Dzib, Elías Pérez Pérez, Susana Vite Aranda, Eliseo Ruiz Pérez, Josef López Cruz. En la mesa 2 “Medio ambiente, biodiversidad y manejo de recursos naturales”: Gabriel Sosa Pérez, Irma Manuel Rosas, Eloy Fernández González, Magdalena Mendoza Díaz, Mequeas González Zárate, Roxana Juárez López. En la mesa 3 “Participación comunitaria y proyectos estratégicos”: Violeta Reyna Contreras, Gregorio Zárate Carmona, Albert

²⁵ Véase https://ford.ciesas.edu.mx/1er_encuentro.htm

Chan Dzul, Rodrigo Pérez Ramírez. En la mesa 4 “El discurso y los pueblos indígenas ante el desarrollo sustentable”: Marco Antonio Loera Palma, Gladys Bala Tzay, Victor Mendoza García, Irma Juan Carlos y la Red IINPIM.²⁶

En lo que respecta a la comunidad académica mayense de Chiapas, se trata de una comunidad onto-epistémica en construcción, cuya “corpo-política del conocimiento” (Grosfoguel, 2022a) está encarnada en cuerpos racializados que vivencian una cosmovisión propia y ajena, cuyos cuerpos-mentes-corazones están localizados en un *locus* de enunciación interliminal²⁷ del sujeto comprensivo, que transita entre lo propio y lo ajeno. Se configura en un espacio simbólico conformado por las percepciones y vivencias de investigadoras e investigadores académicos *bats’i vinik/antsetik*²⁸, procedentes de algún pueblo originario de Chiapas (Pérez, 2021); sus producciones académicas; los circuitos de producción académica en donde se mueven (Beigel, 2016); las instituciones en donde laboran y los eventos académicos en donde participan (Pérez, 2021).

De acuerdo con Pérez (2021), para “determinar que un *bats’i vinik/ants* es un investigador, se toma en cuenta un estudio escrito y publicado, ya sea en forma de artículo, ponencia, capítulo de libro o libro completo” (p.115). Dichos investigadores han sido un grupo reducido en el ámbito de la academia occidentalizada que ha ido en aumento (Figura 9), cuya producción académica “está contribuyendo a conformar un espacio territorial simbólico” (Pérez, 2021, p.115).

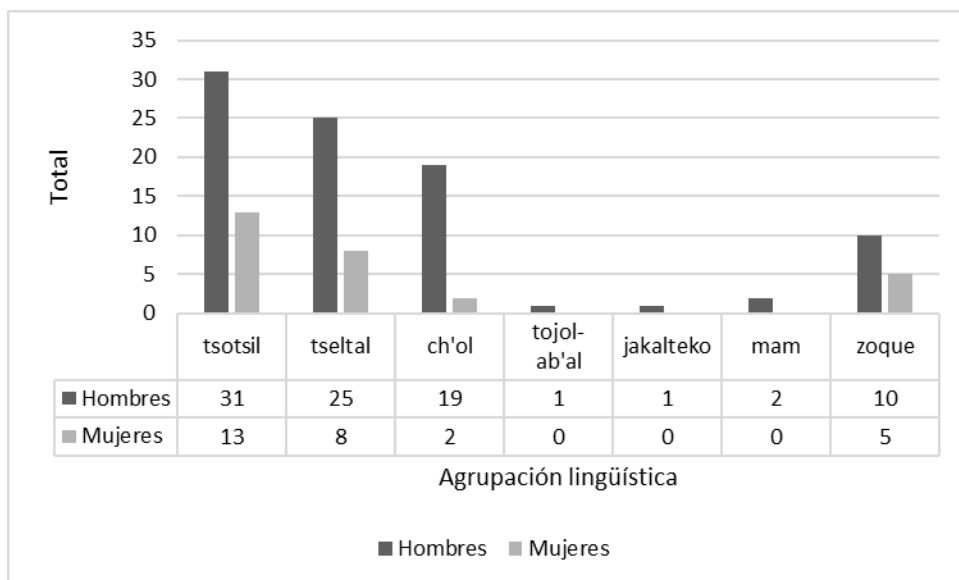
²⁶ Véase https://ford.ciesas.edu.mx/2do_encuentro.htm

²⁷ Más adelante se profundizará sobre lo que se ha nombrado en la presente investigación como “*locus* de enunciación interliminal”, como una de las características de las y los investigadores mayenses de Chiapas.

²⁸ En el idioma tsotsil significa hombres y mujeres verdaderas. Aunque Pérez (2021) los nombra desde el tsotsil hace referencia a investigadoras e investigadores hablantes de alguna agrupación lingüística de Chiapas, ya sea pertenecientes a la familia lingüística maya o a la familia lingüística mixe-zoque.

Figura 9

Investigadoras e investigadores mayenses y zoques de Chiapas desagregados por género y grupo lingüístico de 1975 al 2012



Nota. Elaborado con base en Pérez (2012b).

La Figura 9 da cuenta de un mayor número de investigadores mayenses hombres: tsotsiles, tseltales, ch'oles, zoques y en menor medida mames, jakaltekos y tojol-ab'ales. Aunque es un número reducido de investigadores mayenses, dicha cifra disminuye cuando se trata de mujeres investigadoras mayenses.

En general, son muy pocos los (las) *bats'i vinik/antsetik* que se dedican a la investigación; podemos asegurar que la práctica de la investigación la inician con los estudios de posgrados, ya que las mismas escuelas del nivel superior a nivel de licenciatura no contemplan la formación de investigadores. Ha sido, más bien, una iniciativa personal la búsqueda del ser investigador; aunque, aclaremos, desde los parámetros de la academia. (Pérez, 2021, p.117)

Pérez (2021, p.123) señala que en la primera década del siglo XXI se han formado varias generaciones de investigadores mayenses, procedentes de alrededor de veintitrés disciplinas: Pedagogía (66), Antropología (17), Lingüística (13), Desarrollo (10), Derecho (9), Economía (6), Psicología (5), Sociología (3), Literatura (2), Ciencias (2), Comunicación (2), Administración (2), Biología (1), Microbiología (1), Etnobotánica (1), Mercadotecnia (1), Historia (1), Género (1), Turismo (1), Lengua y Cultura (1), Química (1), Ecología (1), Nutrición (1), Sistemas (1), Filosofía

(1). La gran mayoría se ha formado en las áreas de ciencias sociales y humanísticas y en menor medida en ciencias naturales, como también lo ha observado Santana (2018).

En Chiapas han habido intentos de conformación de comunidades académicas mayas-zoques, desde febrero de 2011, a través de la invitación de integrantes del Cuerpo Académico Patrimonio, Territorio y Desarrollo en la Frontera Sur de México de la UNICH, para participar en el seminario “Las ciencias sociales y el papel de los intelectuales indígenas en el proceso de construcción del conocimiento”, mismo que se realizó durante los meses de marzo, mayo y julio del mismo año en las instalaciones de la UNICH (Sánchez, 2012). El seminario estuvo bajo la coordinación del Dr. Miguel Sánchez Álvarez, en colaboración con integrantes del cuerpo académico antes referido: Dr. León Enrique Ávila Romero y el Dr. Stefano Claudio Sartorello, así como con el apoyo del entonces doctorante Roberto Pérez Sántiz. Los maestros Miguel Sánchez y Roberto Pérez integraron las producciones académicas de los *bats'i viniketik* y las *bats'i antsetik* para conformar una antología en la que se pudieran visibilizar los aportes teóricos y metodológicos que han realizado en las ciencias sociales (Sánchez, 2012). Al principio, en el seminario se contó con la participación de:

Gerardo Felipe Ruiz Ruiz, Martín Gómez (Kontsal) Ramírez K'aaz, Manuel Bolom Pale, Adriana López Sántiz, Miguel Martínez (Nujkul) Sánchez, Rosaura Méndez Rodríguez, José Alfredo López Jiménez, Domingo Meneses Méndez, Lucía Velasco Jiménez, Miguel Sánchez Álvarez, Cristina Martínez Álvarez, Víctor Manuel Méndez, Agustín Gutiérrez Ruíz, Roberto Pérez Sántiz, Andrés López Díaz, Alejandro Bolom y Georgina Méndez Torres. (Sánchez, 2012, p.18)

No obstante, conforme fueron transcurriendo las sesiones del seminario la gran mayoría fue desistiendo de participar, según Bolom *et al.* (2012), probablemente se debió a la inserción en la competencia, individualidad y apatía, obstaculizando la integración en donde se antepusiera el interés comunitario y colectivo por encima del personal e individual.

Rupturas y Reencuentros Identitarios de Investigadoras e Investigadores Mayenses a raíz de su Incorporación a la Academia

Para el caso de investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas, el hecho de que algunos se aut nombren como investigadores *bats'i vinik/antsetik* desde sus idiomas originarios (Pérez, 2021; Bolom *et al.* 2012; Hernández 1997 y Shilón s/f citados en Pérez, 2021, p.19), es un elemento central de su identidad étnica colectiva. Implica el reconocimiento de su lugar situado,

como parte de la tierra mayense, ubicado en el estado de Chiapas, y sus elementos socioculturales. Es una manera de resistir a los elementos culturales impuestos. Emplear la noción *bats'i vinik/antsetik* constituye un posicionamiento político en contra de las clasificaciones raciales impuestas desde la matriz moderno/colonial/eurocéntrica.

[...] se tomó prestada la noción [*bats'i vinik/antsetik*] para posicionar política, ideológica y simbólicamente a los pueblos originarios, debido a que, desde la llegada de los conquistadores, no fuimos reconocidos como sujetos; en efecto, para los españoles, solamente éramos “indios”, “indígenas”, “aborígenes”, “chamulas”, sin “alma”, sin pensamiento, sin corazón. Más bien, se nos acercó a la categoría de animales y bestias. (Pérez, 2021, p.18)

Pérez (2021) identifica en las y los investigadores *bats'i vinik/antsetik* las rupturas profundas en su ser, mismas que engloba dentro de la categoría “las rupturas profundas en el ser del maya actual”, posicionada en el ámbito ontológico. Una categoría que da cuenta de la situación actual en la que se ubica buena parte de las y los investigadores mayenses de Chiapas ante su ingreso a la Academia occidentalizada.

[...] desde un principio tenía la idea de las rupturas porque hay un rompimiento, [...] coloqué ahí unos elementos de la doctora Irene [Sánchez...] ella decía “rupturar o ruptura es como algo que se quebró y que es imposible que vuelva a ser lo mismo, por más que se pegue, por más que se... como componer o recomponer ya no vuelve a ser lo mismo”. Entonces, pareciera ser que la vida, el ser –fíjese usted ya entro a nivel ontológico–, el ser de los investigadores mayas actuales es un ser de rupturas. Es el planteamiento, esa es la tesis de la investigación: el ser de los investigadores *bats'i vinik/antsetik* de Chiapas es un ser de rupturas. Bueno, ¿qué es rupturas? [...] la idea aquí es que hay un rompimiento con nosotros. La forma de vida del investigador tiene un rompimiento con la forma de vida del originario de la comunidad. Tiene un rompimiento con la forma de vida de sus padres. Tiene un rompimiento con la forma de vida de sus hermanos, con la de su familia. O sea, ya no es lo mismo. El investigador *bats'i vinik/ants* no puede decirse, puede decir “soy indígena, soy originario, soy *bats'i vinik*”, pero su estilo de vida ya no lo sitúa de esa manera, por más que quiera, por más que lo desee, por más que lo anhele, ya no es como la de un hombre de comunidad, ya no, es imposible. Es como otra experiencia lo que están viviendo. (Diálogo con el maestro Roberto Pérez Santiz, 01 de julio de 2023)

A pesar de la multiplicidad de factores que han propiciado dichas rupturas (los sistemas religiosos, políticos, económicos, la cultura dominante, la academia, el proceso de modernidad/colonialidad, entre otros), Pérez (2021) se centra principalmente en el factor de la academia, misma que ha dado paso al proceso de reconfiguración identitaria como investigadores mayenses: “las rupturas son vividas desde los pueblos originarios, pero que se agudiza en nosotros, los investigadores académicos *bats’i vinik/antsetik*” (p.291). Bolom *et al.* (2012) reconocen el papel de la educación en el proceso de colonización del pensamiento, de pérdida de las cosmovisiones y sistemas de conocimientos de las culturas de los pueblos, así como de negación de lo propio.

[...] la educación, en lugar de proporcionar conocimientos y educarnos, fungió como un medio de transformación para nuestra integración hacia la vida nacional, trajo un cambio mental e ideológico para la negación de nuestras identidades, erosionó nuestras cosmovisiones y los sistemas de conocimientos que nos ofrece la vida familiar, comunitaria, el entorno natural y nuestras actividades productivas. Así, la educación que ofrece el Estado, lejos de apoyar la producción y reproducción de nuestras lenguas y culturas, se volvió un espacio de opresión, de dominación y de colonización del pensamiento. Desde la escuela primaria, mediante la política integracionista se negó a los *bats’i viniketik* y *bats’i antsetik*; a la vez, un buen número de nosotros nos negamos a nosotros mismos. No obstante, a pesar de las adversidades, al desarrollarse el cuerpo y la mente, al formarnos en la educación superior y postgrado, también floreció la consciencia. Aunque con una carga ideológica altamente occidentalizada no siempre se deja de pensar y se deja de construir lo propio. (Bolom, *et al.* 2012, p.24)

Pérez (2021) plantea la existencia de rupturas con las formas tradicionales de relacionarse con su comunidad, mismas que generan un distanciamiento hacia la forma de vida maya y las prácticas ancestrales de la comunidad, dado que el estilo de vida de un investigador *bats’i vinik/ants* ya no se corresponde con el de las personas de la comunidad, por más que desee un retorno a las prácticas tradicionales su estilo de vida no será el mismo, aunque hay excepciones que no tienen dificultades para desenvolverse en contextos socioculturales distintos²⁹, de ahí que también se presente la articulación del binomio rupturas y reencuentros identitarios (Pérez, 2021).

²⁹ Véase por ejemplo Pérez (2021, pp.20-21).

[...] al académico, al investigador *bats'i vinik/ants*, se le hizo natural escalar la pirámide escolar y llegar a la cima, es decir, los posgrados; no obstante, de una forma casi imperceptible, gran parte de su ser *bats'i vinik/ants* quedó en el camino. En su empecinada carrera por alcanzar la “ciencia”, la razón de occidente, inconscientemente, asumió la postura de que los pueblos originarios no podrían aportar nada y, en muchas ocasiones, dejó de hablar su lengua en los salones y los pasillos de la escuela. (Pérez, 2021, p.292)

Las rupturas profundas del investigador *bats'i vinik/ants* con su cultura originaria, articuladas a las experiencias vividas sobre su incorporación a la academia “occidentalizada” (Grosfoguel, 2022b), ha implicado el asumir las reglas operantes de la academia: “[...] nos adentramos a la arena del juego, asumimos sus reglas y, por tanto, contribuimos a formar un nuevo escenario mayanse como parte de las continuidades identitarias y apropiarnos con ello [de] dos visiones culturales distintos[sic]” (Pérez, 2021, p.20). Dichas reglas operantes configuran procesos de enajenación de sus formas propias de conocer y saber comunitarias. En ese ámbito se presentan conflictos de identidad, reencuentros identitarios, intercambio de símbolos culturales, la adopción y/o abandono de ciertas prácticas culturales, así como la creación o adopción de otras formas de significar la realidad (Pérez, 2021).

La incorporación a la academia no solo generó rupturas y reencuentros identitarios, también fue creando marcos de interpretación de la realidad distintos, como parte de su integración a un nuevo círculo de pertenencia: la Academia. Para muchos eso ha contribuido a generar una conciencia crítica de su quehacer y posicionamiento político, frente a los procesos de dominación/subordinación:

Nosotros tratamos de no perder de vista al enemigo, sabemos que tenemos un enemigo fuerte [...] podemos decir que es el Estado y el capitalismo, y decimos que hay que darle la bala por la culata, qué significa, es como el rifle [...] el rifle lo tiene el capitalismo, y, cómo hacemos que la bala vaya para allá, pues, utilizando las mismas herramientas para poder formar a tu gente, y no bajo el agua y no en silencio, sino incidiendo directamente, desde la academia. (Dionisio Toledo Hernández citado en Santana, 2019, p.3)

De manera que el tránsito en la academia si bien ha reconfigurado las identidades individuales de las investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas, parte de ese proceso ha favorecido la concientización, la llegada del *ch'ulel* (alma, espíritu, conciencia), aunque aún perduran elementos de enajenación identitaria. En suma, la configuración de las identidades en las

investigadoras e investigadores mayenses es un proceso relacional, en el que intervienen distintos actores (educativos, pares académicos, políticos, el Estado e integrantes de la comunidad) y situacional en tanto se ubican en las distintas instituciones educativas de Chiapas en las que han transitado y/o en las que laboran.

Su incorporación al ámbito de la academia ha generado procesos de rupturas con los modos tradicionales de convivencia con las y los integrantes de la comunidad, así como reencuentros identitarios al buscar acercarse nuevamente a las respectivas dinámicas socioculturales de sus comunidades. De manera que ha sido uno de los factores centrales en el proceso de reconfiguración identitaria. Para muchos eso ha significado la llegada de la *ch'ulel* (conciencia) de su papel frente a los procesos de dominación/subordinación existentes, quienes han asumido un posicionamiento político que, para algunos, se ha convertido en militancia académica (Santana, 2018).

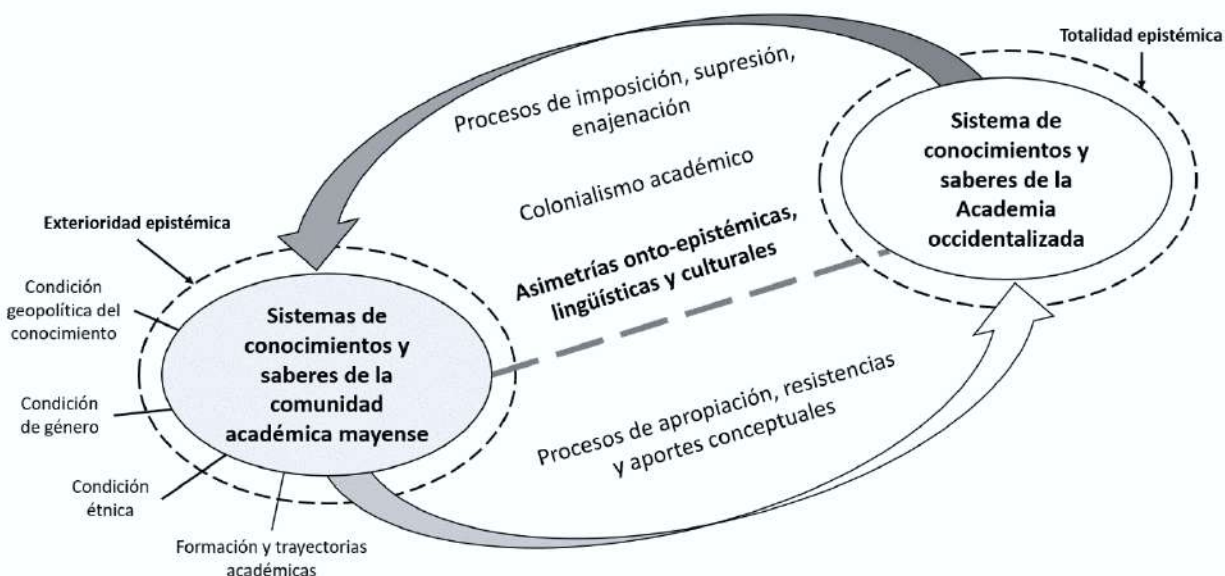
El proceso de enajenación identitaria en la comunidad antes referida inicia desde la imposición del idioma dominante legitimado para la publicación de trabajos académicos, aunque aún será necesario mantener una vigilancia epistémica con la finalidad de identificar los procesos de enajenación identitaria aún presentes en la Academia, especialmente para aquellos que resultan ser imperceptibles a simple vista.

Capítulo III. El Control Cultural en la Dinámica del Colonialismo Académico en Investigadoras e Investigadores Mayenses de Chiapas

En el presente capítulo se analizan los dilemas del colonialismo académico de las y los investigadores mayenses de Chiapas a la luz de los dos bloques de procesos de la teoría del control cultural (Bonfil, 1983, 1988): el del grupo dominante (la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales) que ejerce los procesos de imposición, supresión y enajenación de elementos culturales propios y ajenos, respectivamente; y el segundo que comprende la toma de decisiones del grupo subordinado (la comunidad académica mayense de Chiapas), en el que se ubican la apropiación, resistencias y los aportes conceptuales. Ambos actores se relacionan a través de asimetrías onto-epistémicas, lingüísticas y culturales que posicionan a sus sistemas de conocimientos y saberes en zonas de dominación o subordinación, respectivamente (Figura 10).

Figura 10

Procesos de dominación/subordinación entre sistemas de conocimientos y saberes provenientes de matrices histórico-culturales distintas



Nota. Elaboración propia. Las nociones de totalidad y exterioridad se emplean siguiendo el planteamiento de Dussel (1996), adaptadas al ámbito epistémico.

En la Figura 10 se esquematiza la relación asimétrica entre dos sistemas de conocimientos y saberes distintos, aquellos producidos por la comunidad académica mayense de Chiapas, que forma parte de la exterioridad epistémica, y el de la Academia occidentalizada posicionada en una zona marginada de la totalidad epistémica, en tanto forma parte del Sur Global, pero dada su

posición de privilegio, ejerce dominación hacia la comunidad académica mayense, además de ser el espacio en el que se reproducen teorías, métodos, metodologías e ideologías del canon de pensamiento moderno/colonial. La primera está intersectada por la condición geopolítica del conocimiento, de género, étnica, así como la formación y trayectorias académicas de las y los investigadores mayenses. Ambos sistemas se ubican en una relación de asimetrías onto-epistémicas, lingüísticas y culturales que posicionan a la comunidad académica mayense de Chiapas en una desventaja comparativa con relación a la Academia occidentalizada, quien desde su zona de privilegios y posición hegemónica ejerce los tres procesos de dominación antes referidos.

El capítulo se estructura en seis apartados. Previo al análisis de los dos bloques de procesos se aborda la categoría emergente de “zona interliminal entre lo propio y lo ajeno”, como propuesta para develar el *locus* de enunciación de las y los investigadores mayenses de Chiapas. Un lugar de enunciación que no solo refiere al lugar geográfico desde donde se escribe, también contempla la formación y trayectoria académica de quien escribe, lo que brinda una mirada particular de los fenómenos y hechos sociales que posicionan en sus producciones académicas y/o literarias, respectivamente. Posterior a ello se presentan las concepciones sobre el colonialismo académico, desde el punto de vista de las y los investigadores mayenses, así como algunas aproximaciones interpretativas de elementos que lo constituyen (en tsotsil, tseltal y ch’ol), para dar paso al análisis de los seis procesos, divididos en dos bloques: los procesos de control cultural de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales; y los procesos de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas. Como parte del proceso de toma de decisiones se contemplan dos prácticas artístico-literarias que realizan cuatro de los siete co-laboradores: la poesía y la novela, respectivamente. En ambas prácticas se presentan elementos de resistencias a las formas heteronormativas de producción de conocimientos, legitimados por la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales, y aportes ubicados en el ámbito de la renovación e innovación semántico-lingüística en donde se ubica la creación poética del lenguaje. En el último apartado se presentan las experiencias personales a raíz de la implementación de la metodología de co-labor.

Debido a la heterogeneidad de experiencias académicas y formativas de las y los co-laboradores mayenses, el tipo de práctica que realizan (académica y/o literaria), así como algunas características culturales particulares (ser o no bilingües, la agrupación lingüística de pertenencia, el género de la persona) se ubicaron sus respectivos testimonios en los apartados correspondientes,

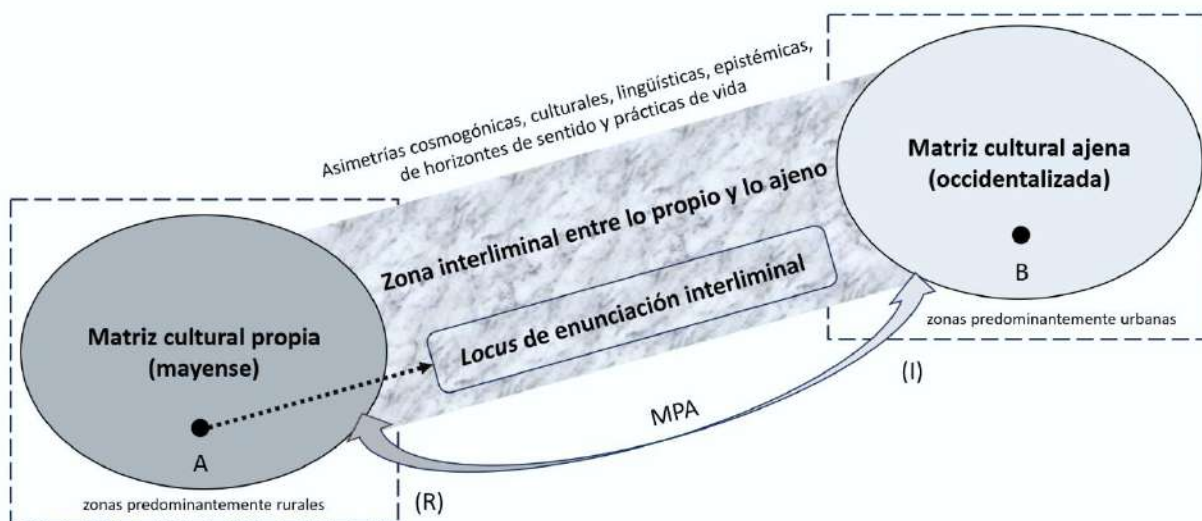
de conformidad con las categorías resultantes del proceso de codificación y análisis de la información. Razón por la que en ocasiones habrá una mayor o menor convergencia de experiencias entre participantes, en los apartados del presente capítulo.

La Zona Interliminal entre lo Propio y lo Ajeno como Preámbulo a los Procesos de Control Cultural

Con la finalidad de visibilizar el lugar de enunciación de integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas, desde donde piensan, escriben, enuncian, construyen sistemas de conocimientos-saberes y se posicionan ante sus respectivas realidades, se identificó que la dinámica académica y de vida se desenvuelve en una zona entre lo propio y lo ajeno, cuyos cuerpos-mentes-corazones racializados transitan entre una cosmovisión propia y ajena. Para dar cuenta de las especificidades se propone un modelo (Figura 11) que consta de, al menos, seis componentes: lo propio, lo ajeno, lo interliminal como punto intermedio entre la matriz cultural propia y la ajena, la estructura relacional asimétrica entre ambas matrices culturales –conformada por asimetrías cosmogónicas, culturales, lingüísticas, epistémicas, de horizontes de sentido y prácticas de vida–, la direccionalidad del proceso y el lugar de enunciación.

Figura 11

Modelo de la zona interliminal entre lo propio y lo ajeno en académicos y académicas mayenses



Nota. Elaboración propia. Los puntos A y B aluden a los lugares de enunciación configurados a partir de la matriz cultural que los constituye. El movimiento pendular asimétrico (MPA), representado con una flecha bidireccional, refleja dos procesos: ida (I) y retorno (R). La línea

punteada representa el desplazamiento del lugar de enunciación propio de la comunidad académica mayense de Chiapas por uno interliminal.

Lo propio y lo ajeno son elementos relacionales, constitutivos de la zona interliminal. Desde la teoría del control cultural ambos “tienen connotación social, no individual” (Bonfil, 1983, p.185), debido a que la dialéctica del control cultural se establece con base en distinciones entre unidades socioculturales consideradas. En otras palabras, lo propio de lo ajeno no se distingue en términos individuales (“mío” vs “tuyo”), sino relacionales (“nuestro” vs “de los otros”), dado que el problema se presenta entre grupos socioculturales distintos (Bonfil, 1983). Si bien las personas presentan la condición de ser humano en tanto seres humanos, adquieren características distintivas bajo contextos socioculturales concretos. Una persona es de acuerdo al marco de referencia sociocultural internalizado, misma que está determinada por una matriz sociocultural concreta y un contexto histórico-social específico. La distinción entre la matriz cultural propia (mayense) y la matriz cultural ajena (occidentalizada) permite dar cuenta de los cambios que presenta la unidad sociocultural considerada, en este caso, la comunidad académica mayense de Chiapas.

La matriz cultural propia se caracteriza por la capacidad que tiene la unidad sociocultural considerada de crear y reproducir elementos culturales propios (Bonfil, 1988), de internalizar y objetivar el bagaje cultural de la comunidad de pertenencia (Giménez, 2005). En el momento en que logra producir y reproducir elementos culturales ajenos, se vuelven propios con el paso del tiempo (Bonfil, 1983). Lo propio en la matriz cultural mayense se configura a partir de los elementos culturales que ha recibido como “patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores” (Bonfil, 1988, p.7), cuya transmisión intergeneracional permite y asegura la continuidad y permanencia histórica del grupo. Los elementos organizativos de la matriz cultural mayense comprenden el tipo de organización social y los procesos de toma de decisiones, teniendo como referente a la comunidad, asociada al trabajo y cuidado colectivo, producto de un estilo de vida comunitario, mismo que determina el tipo de interacciones de co-presencia física entre integrantes de la misma, en donde la Asamblea constituye la máxima institución comunitaria de toma de decisiones; la conformación de comités ejidales; el cumplir con los cargos comunitarios y ser co-partícipes de las prácticas socioculturales de la comunidad; el modo de vida asociado al campo, mediante el cultivo de la milpa. Los elementos materiales comprenden el territorio de la comunidad de pertenencia; portar la vestimenta de la comunidad de origen; los utensilios empleados en el cultivo de la milpa, los alimentos cultivados, entre otros. Los elementos

simbólicos incluyen el hablar alguna de las agrupaciones lingüísticas de la familia lingüística maya; la cosmovisión y filosofía de vida maya en su conjunto³⁰, vinculada a la concepción de la madre tierra como ente sagrada, asociada a la con-vivencia y dialogo mediante prácticas rito-ceremoniales de petición y agradecimiento a las deidades para una buena cosecha, como son los ritos, rezos y ofrendas; el elemento de la sacralidad presente en las prácticas socioculturales y en los entes vivos, sobrenaturales y espirituales, conocidos como los dueños de las montañas, de los ojos de agua y todo lugar sagrado (*Ojovetik* o *Anjeletik* en tsotsil), que configuran la dinámica relacional con el espacio vivido; el sentido de arraigo e identidad colectiva de los integrantes de la comunidad de pertenencia; la auto adscripción identitaria a algún pueblo originario y el heterorreconocimiento del mismo. Los elementos emotivos comprenden el uso de principios y valores comunitarios compartidos como es, en algunos casos, los principios filosóficos y morales del *lekil kuxlejal* (véase Sánchez, 2012b). El elemento cultural de conocimientos comprende el aprendizaje comunal, un aprendizaje vivencial que inicia con la observación e imitación de las prácticas que realizan las personas mayores al interior del núcleo familiar y comunitario, mismas que son consideradas ejemplo de vida; los sistemas de conocimientos y saberes creados con la finalidad de resolver problemas cotidianos concretos, que implican la reproducción de la vida, del sustento de la comunidad, como es el ciclo agrícola; así como la capacidad creativa e innovadora/creadora en la construcción de sistemas de conocimientos y saberes (Pérez, 2021).

Por su parte, la matriz cultural occidentalizada está asociada al conjunto de elementos culturales ajenos a las comunidades de los pueblos originarios. Los elementos culturales organizativos ajenos comprenden el estilo de vida en las zonas urbanas, con sus propias formas de organización sociopolíticas institucionalizadas, el cual ha sido apropiado por las personas expulsadas de sus comunidades por conflictos políticos, religiosos, quienes han migrado a la ciudad para continuar con el proceso formativo y/o en búsqueda de empleo y las personas de pueblos originarios que han nacido y vivido en dicho espacio; la dinámica acelerada de las prácticas cotidianas y académicas, producto de la estandarización y regulación del tiempo vinculado al trabajo institucionalizado. Los elementos materiales ajenos comprenden los medios de comunicación y transporte en la ciudad; la vestimenta occidentalizada, asociada a las modas de

³⁰ Para un acercamiento a la cosmovisión maya véase Pérez (2021, pp. 58-98), en donde presenta las divinidades del universo, los señores que guardan la vida del pueblo y de las profundidades de la Tierra, las tres grandes divinidades, la sacralidad de la cosmovisión maya, el territorio y la territorialidad, los valores de los *bats'i vinik/antsetik*, el *lekil kuxlejal* como aspiración a la vida equilibrada y armónica, entre otros elementos de la cultura maya tsotsil.

la industria textil; el tipo de alimentación asociado a la comida rápida y productos chatarra con exceso de sodio, calorías, grasas saturadas, bebidas gaseosas y embriagantes. Los elementos simbólicos comprenden el español, el cual ha sido apropiado con el paso del tiempo a través de los procesos de castellanización forzada, impulsados por distintos órdenes religiosos y el Estado mexicano; la concepción de naturaleza como recurso y con ello la pérdida de la sacralidad en las prácticas cotidianas hacia los entes vivos y no vivos. Los elementos culturales emotivos están asociados al predominio del estilo de vida individualista, la lógica de la competencia y la meritocracia, salvo honrosas excepciones. Los elementos culturales de conocimientos comprenden el uso de categorías, teorías, métodos y metodologías occidentales en los espacios académicos y formativos, públicos o privados, cuya lógica de producción, circulación, distribución y consumo se rige bajo las reglas operantes de la Academia occidentalizada.

Lo propio en las académicas y académicos mayenses parte de la dimensión ontológica, relativa al ser de pueblos originarios, la pertenencia a una cultura originaria, la cosmovisión, así como las prácticas socioculturales interiorizadas.

Considero que desde el ser de pueblos originarios eso es lo propio, porque esto viene desde tú como persona que perteneces a una cultura originaria, desde tu cosmovisión, desde la cultura, desde tu forma de ser y hacer. Creo que eso es lo propio, en mi opinión eso es lo propio ¿Qué es lo ajeno? la otra cultura, para mí eso es lo ajeno. Pero también puede ser que algunas personas de los pueblos originarios tengamos la posibilidad de estar moviéndonos, desplazarnos de los dos lados, porque hablamos español podemos movernos de ese lado, eso me parece que puede ser una posibilidad que tenemos los pueblos originarios. (Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de febrero de 2025)

Otros elementos asociados a lo propio tienen que ver con el lugar de nacimiento, la historia comunitaria, el idioma, la familia, los elementos de pertenencia, la espiritualidad interiorizada, la forma de pensar y relacionarse con las y los integrantes de la comunidad: “¿Qué es lo nuestro? Para nuestra vida es difícil escapar de nuestro pasado, lo que decidimos está condicionado con nuestra historia. Está relacionado con nuestro modo de ser en el universo, con el espacio-tiempo en que nos encontramos” (Bolom, 2020b, p.33). Se asocia a los elementos cosmogónicos directamente relacionados con la dinámica de vida de la comunidad de pertenencia, mientras que lo ajeno comprende aquellos elementos culturales externos a las dinámicas de vida de la misma.

A estas alturas yo creo que tendremos que entender lo propio como aquellos elementos cosmogónicos que están relacionados directamente con la dinámica de la vida o la realidad [propia], y aquel elemento ajeno es aquello o todo lo que implica que no hay una relación directa con los sujetos, con el territorio o con la vida [de la comunidad de pertenencia...] Lo ajeno es lo que realmente no le pertenece a uno, que está fuera de. Y lo propio que, de alguna manera, ha estado haciendo uso o también conviviendo, relacionando con su forma de vida. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 03 de abril de 2025)

El principio de comunidad, asociado a las estructuras relacionales comunitarias y el sentido de pertenencia son elementos constitutivos de lo propio en la matriz cultural mayense.

Lo propio tiene que ver con todos los elementos de nuestra condición, todo lo que nos pertenece, y que está dentro del ángulo de este conocimiento, lo que conocemos y lo que implica nuestra forma de pensar, nuestra forma de relacionarnos, nuestra espiritualidad, que tiene que ver con las formas colectivas. (Manuel Bolom Pale en reunión de socialización grupal de resultados, 22 de agosto de 2025)

Para algunos investigadores mayenses resulta complejo delimitar lo propio de lo ajeno, dados los procesos de apropiación de elementos culturales ajenos, como es el español, la vestimenta occidentalizada, el estilo de vida asociado a las zonas urbanas, incluida la influencia de la formación académica.

Yo creo que es un poco complejo determinar qué es lo propio y qué es lo ajeno. Digamos, para que yo sepa qué es lo propio, lo mío, es porque hay una confrontación de algo que no es mío, de algo de lo que no soy yo. Entonces, la dificultad es ¿cuándo puedo saber qué es lo mío y qué no es lo mío?, en un cierto sentido de algo que estamos hablando y que, de algún modo, también esto que es lo propio, esto que es lo mío, yo creo que hay y ha habido siempre un movimiento de eso, es decir, lo que es mío alguna vez no fue mío, y en algún otro momento no será mío. Y que puede haber como cierto movimiento dialógico con lo que está, es decir, con el otro, con los otros y con lo ajeno. También puede haber este movimiento de que yo puedo moverme allí y puedo también hacer lo mío, algo que, por ejemplo, hacemos con el español. El idioma español era ajeno a nuestro idioma tsotsil. Hasta antes de que yo aprendiera el español, el único idioma que yo hablaba era el tsotsil y sin saber que era mío completamente, o hacerlo mío completamente. Pero cuando comienzo a hablar el español, comienzo a apropiarme de algo ajeno y también lo hago mío.

Entonces, hoy en día, yo digo, soy mi lengua, y el español también ya es mío. También ya es mi segundo idioma. Entonces, esto que es lo ajeno, en realidad también ya se vuelve propio y así siempre está en constante movimiento. Por lo mismo también digo que el idioma tsotsil que determino como mío, pero en realidad no nació aquí, tampoco el idioma tsotsil, vino de otro lado. Entonces también eso implicó un movimiento de que lo propio era en realidad también ajeno. Ahí siempre hay un juego de alteridad de las cosas, tanto en el sujeto, como yo y el otro, como lo propio y lo ajeno, que no hay una cuestión estática en esto. Por lo tanto, soy de la idea que entonces tampoco hay nada original, ni nada puro, en el sentido que siempre ha habido un constante movimiento, intercambio con lo propio y lo ajeno. Y las culturas siempre han sido así. Ya sea intercambios un poco pacíficos, pero muchas veces violentos también, económico, cultural, pero sobre todo creo que económico y en el lado lingüístico también. También ha sido en varios niveles. Entonces, yo creo que solamente en ciertos puntos podemos hablar de esta cuestión de qué es lo propio y qué es lo ajeno en un nivel social, pero hasta cierto punto también en una corta temporalidad. Nada es permanente. (Mikel Ruíz, en reunión de socialización grupal de resultados, 22 de agosto de 2025)

Si bien lo propio y lo ajeno no son estáticos sino dinámicos en tanto constituyen elementos socioculturales relacionales y procesuales, se hace una delimitación analítica entre lo propio de la matriz cultural mayense, que comprende los elementos culturales al interior de las comunidades de pueblos originarios, y la matriz cultural ajena, entendiendo lo ajeno como los elementos culturales exógenos a la comunidad de pertenencia: “aquellos elementos que van a ir permeando, ingresando o buscando fisuras para adentrarse a ese ángulo de mirada [y dinámicas de vida] que tenemos como pueblos” (Manuel Bolom Pale en reunión de socialización grupal de resultados, 22 de agosto de 2025).

La analogía del péndulo permite comprender la bidireccionalidad del proceso, es decir, el movimiento de ida (I) y retorno (R) entre la matriz cultural propia y la matriz cultural ajena, consideradas puntos de referencia, cuyos contextos socioculturales configuran lugares de enunciación específicos (puntos A y B del modelo). Cabe precisar que ambas matrices histórico culturales no se ubican en situación horizontal, como se plantea desde la analogía del péndulo, sino en una estructura relacional asimétrica de poder, aquella que contempla las asimetrías referidas en el modelo, lo que produce un movimiento pendular asimétrico (MPA).

La estructura relacional asimétrica, asociada al MPA, implica la existencia de fuerzas de atracción externas e internas, multifactoriales, entre la matriz cultural propia y la ajena, respectivamente. La fuerza de atracción externa se configura a partir de la articulación de la ideología del desarrollo, del progreso, del estilo de vida occidentalizado. En suma, a partir de los mitos y lujos ofensivos que la modernidad ha creado, misma que funciona como fuerza atrayente hacia una realidad artificialmente embellecida, la cual genera condiciones de comodidad (zonas de confort), necesidad y/o adaptación de las cuales es difícil tener la voluntad de salir por cuenta propia: “[Lo propio sería] la raíz, como parte del sujeto identitario y la otra parte [lo ajeno] como la aspiración al deseo de otra matriz llamada occidental, por todo el proceso [de imposición de la cultura dominante]” (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 31 de marzo de 2025). De manera que una de las fuerzas de atracción externas constituye el deseo o aspiración a la matriz cultural occidentalizada, por los lujos y comodidades que proyecta.

En otros casos, las fuerzas de atracción externas están asociadas a la necesidad de transitar de las zonas rurales a las urbanas, con la finalidad de continuar el proceso formativo en las instituciones de educación formal para tener un mejor empleo que les permitiera vivir dignamente³¹. Como consecuencia del movimiento pendular asimétrico de ida, algunos investigadores mayenses de Chiapas presentaron “rupturas profundas en su ser” (Pérez, 2021) y se vieron en la necesidad de construir “corazas de defensa propia”³², como mecanismo de defensa para enfrentar las hostilidades del medio en el que se desenvolvían. Si bien Dussel (2025) indica que todas las culturas han experimentado transformaciones *ad extra*, reflejadas a nivel ontológico en rupturas de la subjetividad, enfatiza que las poblaciones de los pueblos originarios, quienes son considerados “mestizos” y todas las personas que se encuentran entre la tradición y la Modernidad, presentan una “subjetividad escindida”, cuya dinámica solo podrá ser trascendida con la superación de la Modernidad.

Todas las culturas experimentaron una transformación *ad extra* que, a nivel ontológico, provocó una “ruptura” de la subjetividad. Si hay una “subjetividad escindida”; como algunos europeos suelen decir, es la del indígena, del mestizo y de todos aquellos que se

³¹ Véase, por ejemplo, el testimonio de Georgina Méndez Torres, en Pérez (2021, pp.160-161) en donde resalta la importancia que sus padres le daban a la educación de sus hijas e hijos, razón por la cual decidieron migrar a la ciudad.

³² La noción de “corazas de defensa propia” se construyó en diálogo con el maestro Manuel Bolom Pale. Se aborda a mayor profundidad en el apartado titulado “Formas de resistencias ante la imposición epistémica”.

encuentran entre la tradición y la Modernidad. ¿Hasta cuándo persistirá esta dinámica? Hasta que superemos la Modernidad [...]. (Dussel, 2025, p.60)

En casos extremos, la fuerza de atracción externa se ha reflejado en la inclinación hacia el desprendimiento o desarraigo de las relaciones sociales comunitarias, territoriales y de la dinámica de vida en comunidad, lo que implica deslindarse de las obligaciones que establece la comunidad, como son los cargos comunitarios y acuerdos asamblearios, entre otras actividades socioculturales (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 31 de marzo y 03 de abril de 2025).

Tengo familiares, inclusive, que me han comentado, “es porque a ti te gusta vivir en comunidad, yo no, me gusta más en libertad, que no haya mucha cooperación, que yo viva solo, que yo tome mis decisiones”, etcétera [...] Esa particularidad digamos, podemos decir que lo que está siendo colocado, trastocado, es el modo de vida colonizado. Porque al final de cuentas el sujeto ya se está acoplando u obligándose a acoplar en este modelo de vida económico-capitalista [...] Entonces, yo diría que ese es el problema, de que hay muchas personas, vemos que sus modos de vida son más de espacios urbanos y cuando van a la comunidad pues sufren, de alguna manera, porque no haya sus comodidades. Se han acostumbrado a un estilo de convivencia, una forma de vida [distinta], se relacionan con ciertas personas, inclusive, y hay sentimientos, emociones que puede causar, de cierta manera, temor o para evadir ciertas prácticas, [...dicen] “bueno, es que ya ni voy a la comunidad, es que no, es que la comunidad no me parece bien su forma de vida...” (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 03 de abril de 2025)

Las fuerzas de atracción internas son aquellas que permiten el movimiento de retorno a la matriz cultural propia. Están asociadas a los conflictos de identidad, y reafirmación identitaria, que enfrenta la persona a raíz del proceso de toma de conciencia sobre las transformaciones vividas por las circunstancias y contextos histórico socioculturales que la interpelan, mismas que generan cuestionamientos al estilo de vida practicado y, en algunos casos, la necesidad de recuperar las raíces culturales propias.

[...] la disyuntiva se encuentra en la oportunidad de elegir y de las condiciones para hacerlo. Yo elijo, desde esta condición de mujer indígena letrada, valorar los conocimientos de mi padre, madre, abuelas, abuelos, hermanas que me permiten creer en la sabiduría de mi pueblo, en la forma de conservar al mundo así como de comprender sus historias que son parte de mí. Creo también en nosotros y nosotras, las mujeres y hombres indígenas

“desarraigados” de nuestras comunidades por trabajo, estudio, proyecto personal o por decisiones familiares. Como parte de esta generación que no tuvimos acceso a los conocimientos de nuestras abuelas y abuelos, tenemos que volver a estudiar, a aprender, valorar, desentrañar de nuestra memoria los saberes que hemos olvidado, que hemos dejado en alguna parte de nuestro ser y que constituyen la fuerza para pensar en otras realidades para nuestro pueblos y para las mujeres. Realidades retroalimentadas por lo que somos ahora como personas, desde las reflexiones acerca de las desigualdades que hemos vivido las mujeres indígenas y que me permiten aportar desde las potencialidades que da la experiencia de vida con otros mundos. (Méndez, 2008, p.37)

Tener la voluntad de elegir recuperar los elementos culturales propios es un elemento crucial de las fuerzas de atracción internas hacia la matriz cultural propia, sin embargo, al tratarse de un proceso relacional, entra en juego la importancia del reconocimiento y aceptación comunitaria hacia quienes deciden emprender el retorno.

Digamos, la definición comunitaria de vida es que uno diga, pues, te aceptamos, has vuelto. Y bueno, en la tesis de licenciatura, en algún apartado, yo describía que el retorno a la comunidad, justamente, y cuando uno de los ancianos decía que yo ya había perdido mi *ch’ulel* comunitariamente, no es que yo no tenga conocimiento, sino la forma de relacionarse comunitariamente [la había perdido] y, lo que tienes que hacer es volver. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 03 de abril de 2025)

Una de las fuerzas de atracción internas constituye la extrañeza o añoranza al retorno a la matriz cultural propia, asociada a la recuperación de los elementos cosmogónicos, la relación con la dinámica de vida, con el territorio y las interacciones con los integrantes de la comunidad. Procesos que acontecen notablemente en las primeras generaciones que han tenido que abandonar sus comunidades por conflictos intracomunitarios, o por continuar con el proceso educativo-formativo (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 31 de marzo y 03 de abril de 2025).

[...] hay una situación también de colonización profunda que, por cuestiones de conflictos, salen de su comunidad y aún esa primera generación que emigra, hay un extrañar, de alguna manera, su contexto o su comunidad, pero que en el proceso del tiempo ya llega a desvanecerse, llega a diluirse, pero por todas las situaciones que enfrentan [...]. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 03 de abril de 2025)

Desde la analogía del péndulo se presta especial atención a dos puntos de referencia a partir de los cuales se genera el movimiento de ida y retorno. Sin embargo, es en el espacio intermedio entre matrices culturales distintas, generado a partir del movimiento de ida y retorno entre lo propio y lo ajeno, en donde se configura un tercer espacio habitado, en donde acontecen procesos de convergencia y disimilitudes, al que se le dio por nombre zona interliminal. A diferencia de la noción de zonas de “contacto”, se trata de una zona de dominación/subordinación entre elementos culturales propios y ajenos, en donde se presenta una estructura relacional conflictiva y de negociación entre idiomas, cosmogonías, modos de vida, formas de conservar la memoria y de construir sistemas de conocimientos y saberes distintos.

La “zona interliminal entre lo propio y lo ajeno” parte del concepto de liminalidad, cuya raíz etimológica proviene del latín *limen* (umbral), una noción de tradición antropológica que con el paso del tiempo ha extendido su uso al teatro. La liminalidad es una forma de nombrar a ese espacio o lugar de transición en donde elementos contrastantes son y están al mismo tiempo. Cuando se hace referencia al dinamismo que proyecta la palabra “transición” cabe preguntarse ¿cuál es la direccionalidad de esa transición? ¿hacia la apropiación de lo ajeno y negación de lo propio? ¿hacia la revalorización de lo propio y negación de lo ajeno? Es decir, la zona interliminal representa una zona en la que pueden prevalecer elementos culturales ajenos sobre los propios y viceversa –dependiendo de las circunstancias–, aconteciendo al mismo tiempo. En dicha zona no todo lo considerado propio es en su totalidad, como tampoco aquellos elementos ajenos que se han ido apropiando. De manera que la noción de zona interliminal permite tensionar la relación entre lo propio y lo ajeno, lo que implica cuestionar ¿qué tanto lo propio es propio? ¿qué tanto lo ajeno se ha ido apropiando? Así como reflexionar si ¿la zona interliminal se ha convertido en una nueva zona académica y de vida o es posible trascenderla? Eso posibilita develar las contradicciones existentes en dicha relación. Contradicciones que no niegan la relación, la afirman.

La zona interliminal identificada se ubica en un momento histórico sociocultural de situación neocolonial en donde el lenguaje, el pensamiento, la temporalidad, el sentido de pertenencia, la identidad personal y colectiva, el modo de vida, la cosmovisión, las prácticas socioculturales asociadas al factor intergeneracional, la creación de sistemas de conocimientos y saberes y la cultura en su conjunto, están permeadas por la colonialidad del lenguaje, de la traducción, del ser, poder, saber, así como del colonialismo académico. Entender la dinámica de la zona interliminal es el primer paso para romper con las ataduras impositivas que hacen despreciar

lo propio y enaltecer lo ajeno y/o que no permiten una toma de conciencia de los elementos culturales ajenos considerados propios.

Al interior de la zona interliminal se identificó un nuevo lugar de enunciación al que se le dio por nombre *locus* de enunciación interliminal. Se trata de un lugar de enunciación onto-epistémico, el cual constituye un espacio y memoria entre cosmologías e ideologías provenientes de matrices histórico-culturales distintas, desde donde se piensa³³ y se enuncia. Es ontológico dado que los procesos del pensar acontecen en corporalidades racializadas concretas, cuyas vivencias están atravesadas por sistemas de dominación/subordinación específicos, subjetividades, emociones, sentires, motivaciones, intereses personales y colectivos, procesos de reconfiguración identitaria, formaciones académicas, que en conjunto moldean al ser y su percepción de la realidad. Es epistémico dado que las condiciones del pensar y enunciar contribuyen a la creación de sistemas de conocimientos y saberes, los cuales están permeados por procesos de negociación y conflictos entre elementos culturales de conocimientos propios y ajenos, cuya lógica de producción, distribución y consumo está subordinada al *modus operandi* del Sistema Académico Hegemónico.

Cabe señalar que el lugar de enunciación ha sido uno de los temas medulares del giro decolonial (véase Mignolo, 1993), dado que las prácticas discursivas y las formas de senti-pensar-hacer las respectivas realidades son resultado de las prácticas y contextos de interacción socioculturales e históricos concretos. El lugar de enunciación es construido por el hablante o escritor, a través del cual se busca develar quién escribe, sobre qué temas habla, desde dónde escribe y por qué (Mignolo, 1993). El *locus* de enunciación corresponde a una dimensión analítica que, de acuerdo con Mignolo (1993), había estado ausente en los estudios coloniales. Desde la historia colonial se plantea la articulación entre el sujeto de comprensión “objetivo” y el lugar de enunciación para mapear acontecimientos interrelacionados (Mignolo, 1993, p.126). Trasciende el ámbito geográfico para convertirse en un lugar sociocultural de enunciación desde donde se originan los grupos sociales (Ribeiro, 2019).

En el caso de las y los integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas se observó el desplazamiento onto-epistémico del lugar de enunciación propio, configurado al interior de la matriz cultural propia (mayense), por uno interliminal, producto del *modus operandi*

³³ Retomando el planteamiento de Juan José Bautista, se considera el pensar como pensar, no como mero razonamiento, el cual aparece situado, ubicado desde algún lugar de enunciación, desde algo o alguien (véase Bautista, 2014, p.84).

de los mecanismos de control cultural. De manera que el lugar desde donde acontecen los procesos del pensar y enunciar las respectivas realidades ya no es la matriz cultural propia, estrictamente hablando, sino desde un lugar de enunciación interliminal en donde combinan elementos culturales propios y ajenos, el cual está permeado por la colonialidad en su conjunto (del saber, ser, poder, del lenguaje, la traducción) y el colonialismo académico.

Yo creo que ahí está, estás detectando un elemento importante, ¿dónde se ubica este creador [escritor y académico mayense]? Y creo que es en este intermedio, sin ser totalmente otro y sin estar, quizá no es ya el indígena que estamos imaginando. Entonces, pero que en el medio hay algo ahí, este que está enunciando. Quizá hay una extrañeza a lo propio y hay un deseo a lo otro, esos dos polos. Y entre la luz y la tiniebla, ¿quién pesa más? Y ahí tendríamos que empezar a trabajarlo, para no quedar quizá en el intermedio. Pero, en este momento, me parece que está en esta situación por definir o por profundizar su identidad, su modo de pensar, sus acciones, inclusive. Y creo que esta situación entre la raíz y el deseo hay una distancia, por eso hablo de que ¿cuál sería el ángel y el demonio en este proceso? ¿y qué es eso del intermedio? y es la mixtura de ambos, con cara de ángel y alas de demonio, no lo sé. Pero seguramente, con lo que estás planteando acá [la zona interliminal], ahí ya hay, yo diría, porque no está discutida, no está pensada, justamente, hay varios elementos acá que no hemos problematizado. [...] Yo creo que me parece bien en esta colocación de dar cuenta [...] ¿en dónde pesa más? ¿Dónde está más anclado el sujeto escritor [académico mayense], o vinculator [en la práctica de vinculación comunitaria]? (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 31 de marzo de 2025)

La distancia del desplazamiento del lugar de enunciación propio por uno interliminal es relativa, depende de las experiencias de vida, la profundidad de los procesos de desarraigo y retorno de los elementos de la matriz cultural propia, así como de las trayectorias y formaciones académicas de las y los integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas. En algunos

casos la distancia del desplazamiento está más cerca a la matriz cultural ajena³⁴, en otros, se presenta una distancia acotada con relación a la matriz cultural propia.³⁵

La zona interliminal se expresa en múltiples dimensiones: la espacial que alude a la localización geográfica del sujeto comprensivo, influenciada por la movilidad en dos espacios culturalmente distintos (las zonas rurales y urbanas-periurbanas), con sus respectivas formas contrastantes de estilos de vida y cosmovisión; en la dimensión intergeneracional; en el lenguaje, con el uso y aprendizaje del español y alguna agrupación lingüística de los pueblos originarios; en la condición de ser bilingüe, asociado a los procesos de escritura y autotraducción; así como en el proceso de reconfiguración identitaria, producto de las experiencias vividas y aprehendidas. Se hizo una distinción entre las dimensiones del lenguaje y la condición de ser bilingües, dado que no todos los integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas presentan dicha condición, algunos dejaron de hablar el idioma propio y se apropiaron del español, el cual consideran un elemento cultural propio. Con la finalidad de dar cuenta de cada una de las dimensiones se presentan de manera separada, no obstante, se encuentran imbricadas entre sí, generando afectaciones simultáneas.

La Dimensión Espacial de la Zona Interliminal

Se ubicó a la matriz cultural occidentalizada en zonas urbanas, que denota formas de vida asociadas a las interacciones en la ciudad, y a la matriz cultural propia (mayense) en zonas rurales, que denota formas de vida asociadas a las interacciones en el campo (Figura 11). La movilidad de habitantes de pueblos originarios de las zonas rurales a urbanas –para continuar con los estudios y/o buscar empleo– en buena medida significó el desprendimiento gradual de elementos culturales propios. En algunos casos se consideró a la ciudad como el lugar del despojo de lo propio: “sí imperaba en la creencia el mito de que la ciudad despoja al indígena de su *ch’ulel*, de su ser *bats’il vinik*” (Ruíz, 2019, párr.3). En otros casos se consideró la transformación de los esquemas mentales y de representación social, así como modificaciones en la identidad de la persona, generados al distanciarse de la comunidad de origen:

³⁴ La distancia del desplazamiento del lugar de enunciación propio por uno interliminal, cercana a la matriz cultural ajena, fue identificada en los casos en que se busca equiparar conceptos propios con ajenos, cuyos fundamentos onto-epistémicos son contrarios. Lo anterior se ejemplifica en el subapartado en que se aborda la equiparación conceptual en el proceso de autotraducción, mismo que forma parte del apartado “La enajenación de elementos culturales propios”.

³⁵ La distancia del desplazamiento del lugar de enunciación propio por uno interliminal, cercana a la matriz cultural propia, se identificó en quienes afirman escribir desde lo propio, como fue el caso de Ruperta Bautista, como podrá observarse en sus respectivos testimonios y obras literarias.

Cuando los sujetos salen de su comunidad, se transforma su esquema mental. La representación social adquiere otro matiz, de lo colectivo a lo individual. Empieza la pérdida de su identidad, se comienzan a transformar los elementos comunitarios y familiares. La familia empieza a adquirir otro matiz. (Bolom, 2010, p.133)

Desde la perspectiva de género, la movilidad de mujeres de pueblos originarios de las zonas rurales a urbanas implicó cambios socioculturales mayormente notables en quienes permanecieron por más tiempo en la ciudad, considerada el lugar de la profesionalización, en donde las mujeres pudieron continuar con el proceso formativo y alcanzar ciertos privilegios sociales: “considero que el haber salido de mi comunidad y haber tenido la posibilidad de realizar estudios profesionales me coloca en una posición diferente y privilegiada en relación con la mayoría de las mujeres choles” (Méndez, 2004, p.293). Lo anterior les ha permitido adquirir fortalezas y habilidades con las que han podido expresarse y ser reconocidas por los hombres de la comunidad de origen, entre otros círculos de pertenencia social. Aunque aún persisten situaciones de discriminación hacia las mujeres de pueblos originarios que se han constituido como actoras políticas.

Los cambios los han vivido las mujeres indígenas que se encuentran en las ciudades ya que han cambiado no solo desde su posicionamiento como indígenas sino como mujeres. Han sido los espacios organizativos, familiares e incluso las mismas ciudades donde las mujeres han adquirido fortalezas, y habilidades para expresarse con sus compañeros y con los líderes hombres de las organizaciones indígenas. Pero por otro lado, persiste la exclusión y la discriminación en todas las esferas: la comunidad, la familia, las organizaciones, etc. que impide la valoración de las mujeres indígenas como actoras políticas. (Méndez, 2005, p.21)

Desde el punto de vista de una mujer académica de pueblos originarios, el salir de la comunidad para continuar con los estudios implicó el trastocamiento de lo público y lo privado, lo que también generó cuestionamientos al estereotipo del “deber ser” de las mujeres de pueblos originarios.

Hemos incursionado en espacios académicos, políticos y en organizaciones civiles en las cuales comenzamos a tener visibilidad pública, es decir, hemos sobrepasado el espacio de lo doméstico y trastocado “el deber ser” de las mujeres indígenas que hacía referencia a su vínculo con la comunidad y el círculo de la familia. (Méndez, 2008, p.27)

Desde el punto de vista de Pérez (2021), los “investigadores originarios” han transitado en dos escenarios culturalmente distintos. Considera a la escuela como el puente de conexión, en donde “los actuales académicos e investigadores bats’i vinik/antsetik, [...] han generado un estilo de vida que ya no los sitúa como agentes de la vida comunitaria de sus padres, pero tampoco como agentes de una comunidad de habla castellana” (p.19). En otras palabras, ya no se ubican en la matriz cultural propia, estrictamente hablando, ni en la matriz cultural occidentalizada. Sino en una zona interliminal entre lo propio y lo ajeno que refleja, en buena medida, una zona de vida con el entramado de complejidades existentes. Cabe señalar que hay quienes no se sienten identificados/as en la zona interliminal, como es el caso de Ruperta Bautista, quien considera estar ubicada en la matriz cultural propia. Desde su punto de vista, nacer y vivir en San Cristóbal de Las Casas –como fue el caso de ella y el de su familia– no implicó una pérdida de su cultura, ni de su lengua, ni su forma de pensamiento, a excepción de la pérdida de la vestimenta (Diálogo con Ruperta Bautista, 09 de junio de 2025). No obstante, como se indicó con anterioridad, lo propio y lo ajeno tienen connotación social, en términos de interacción relacional entre grupos socioculturales distintos. De ahí que la ciudad de SCLC aunque sea considerado un lugar propio para algunos investigadores mayenses, constituye un espacio ajeno, y en otros casos apropiado – en términos de apropiación cultural–, para personas de pueblos originarios quienes han nacido y/o vivido en dicho espacio.

En el caso de Méndez (2008) se considera un “híbrido de experiencias globales” (p.30), influenciada por la formación y herramientas adquiridas en la Academia, los aprendizajes producto de los movimientos de mujeres en lucha y resistencia, feministas rurales, así como de las luchas de mujeres militantes consideradas “mestizas”. Enfatiza que “Muchas de nosotras nos movemos y vivimos entre fronteras (Anzaldúa, 1987), en donde está siempre presente la pregunta sobre nuestra indianidad, nuestro ser mujer, en la pelea constante con el ‘mundo’” (Méndez, 2008, p.37). En la zona interliminal no hay una demarcación de fronteras nítidamente definidas entre lo propio y lo ajeno, al contrario, se presenta un desdibujamiento de fronteras entre elementos culturales de matrices culturales distintas. En ocasiones es posible identificar con mayor claridad los elementos culturales ajenos de los propios, mientras que en otras circunstancias, dado los procesos de imposición, enajenación, supresión y apropiación cultural, lo ajeno llega a considerarse propio con el paso del tiempo.

En los casos en donde se ha dejado de hablar el idioma propio y no se habita el espacio territorial de la comunidad de origen, uno de los referentes a lo propio se convierte en la rememoración del vínculo comunitario, en donde lo ajeno vinculado a los espacios de acceso a la educación –externos a la comunidad– con el paso del tiempo se convierten en espacios apropiados, desde donde se plantea la apropiación del espacio académico como estrategia política para el posicionamiento de los conocimientos, saberes y horizontes de lucha de las organizaciones, movimientos y comunidades de los pueblos originarios.

Todo el tiempo decimos en la casa ¿por qué el tema de la lengua no está presente en términos cotidianos?, de hablarlo cotidianamente, pero sí en términos de hacer la referencia al vínculo con la comunidad, en el sentido de que mi mamá, por ejemplo, lo habla, pero nosotros solo contestamos en español. Entonces, todo este vínculo de lo propio, pues sí, necesariamente está vinculado por lo menos en el caso de nosotros y nosotras, a este vínculo territorial. Todo lo demás fuera de ese espacio, siempre lo colocamos en el momento del acceso a la educación. Yo no sé si al final eso termina siendo lo ajeno, porque hay una imbricación ya. Esa imbricación de pronto ya lo analizamos, por lo menos en mi caso, mucho tiempo después cuando estaba finalizando, creo, la universidad y parte de la maestría, eso de lo ajeno vinculado a la Academia. Entonces ya hay una imbricación tal que yo a veces digo, ahorita –quizás no lo tenía tan claro antes– la Academia tiene que ser un instrumento de apropiación de los espacios y un instrumento también para el posicionamiento de los conocimientos y las políticas desde las organizaciones, desde los movimientos y desde la comunidad [...]. Entonces a lo mejor ya no sé si la Academia propiamente se vuelve una cuestión ajena o en realidad también forma parte de este instrumento político de apuesta comunitaria en el que hay que disputar los espacios, el contenido curricular, y hay que disputar en todos los sentidos [...]. Entonces por eso te digo que lo ajeno lo podríamos decir que sí, pero al final se constituye en una estrategia política de intervención y una estrategia política de posicionamiento de contenidos curriculares que en otro tiempo no hubiera podido ocurrir. (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 02 de abril de 2025)

Pérez (2012b) alude a la conformación de un “espacio territorial simbólico” (p.37) al que nombra “región mayanse”. Para Pérez (2021) se trata de una nueva región sociocultural en la que están insertos los académicos e investigadores (hombres y mujeres) de pueblos originarios. En

donde la incorporación al ámbito educativo formal significó la renuncia de algunas prácticas socioculturales propias de los pueblos originarios. Los elementos que posiciona en relación a la región mayanese, centrados principalmente en la incorporación de investigadores de pueblos originarios a la Academia, constituyen una dimensión de la zona interliminal, la espacial.

La otra dimensión de la zona interliminal, articulada a la espacial, constituye la intergeneracional. Desde el punto de vista de Roberto Pérez Sántiz, su generación –caracterizada por haber tenido algún contacto cultural, territorial, vivencial, espiritual y cosmogónico vinculado a las prácticas socioculturales que implementaban sus antecesores (padres, madres, abuelas, abuelos) en la comunidad de origen–, se ha visto en la necesidad de reconfigurar el sentido de la nueva zona en la que se ubican, mientras que para sus hijos y las nuevas generaciones, la ciudad se ha convertido en la nueva zona de vida.

Yo vería este espacio que usted menciona [la zona interliminal], el investigador [*bats'i vinik/ants*] ya no se sitúa dentro de la cultura mayanese o maya, es imposible, pero tampoco está ubicado en la matriz cultural ajena. Está en un punto intermedio y eso es lo que está construyendo y ahí es donde le tiene que dar sentido, le tiene que construir sentidos ahí. Porque, en la medida que no lo haga, los hijos, las nuevas generaciones, van a ir creciendo ya..., porque ese es uno de los detalles, los hijos ya crecen..., si nosotros tal vez tuvimos todavía vivencias con nuestros padres, fuimos todavía a la milpa y cargamos leña, caminamos a pie, fuimos a las asambleas o seguimos asistiendo a asambleas, hacemos trabajo comunitario, damos servicio comunitario como son los cargos. Pero nuestros hijos que ya están en la ciudad prácticamente esta es ya su zona de vida. Ya no es como nosotros que de alguna manera la estamos tomando prestada o la estamos reconstruyendo, pues eso ya le queda a los hijos. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 29 de marzo de 2025)

Lo anterior refleja la manera en que la zona interliminal está influenciada por el factor intergeneracional. Quienes mantuvieron algún vínculo territorial y sociocultural con la comunidad de origen y tuvieron que trasladarse a la ciudad, presentan una mayor necesidad de reinventar el espacio, es decir, dotar de nuevos significados a un espacio culturalmente ajeno que se han ido apropiando con el paso del tiempo, a diferencia de las nuevas generaciones de jóvenes a quienes les resulta habitual interactuar en el espacio urbano.

La Dimensión del Lenguaje en la Zona Interliminal

Otra dimensión de la zona interliminal corresponde al lenguaje, con el uso y aprendizaje del español y alguna agrupación lingüística de los pueblos originarios, en donde la enajenación gradual de elementos culturales propios se presenta con mayor contundencia cuando se pierde el contacto con la comunidad, el estilo de vida practicado en la misma, las estructuras relacionales y dialógicas con sus habitantes, al dejar de hablar constantemente la lengua originaria. Lo anterior puede provocar que los elementos culturales ajenos sean considerados propios, con el paso del tiempo.

A veces, cuando ya estamos en un lugar fuera de nuestro contexto y no tenemos contacto con la comunidad o con sus hablantes sí se nos va olvidando las palabras en nuestra lengua. [...] Es que sí se hace luego complejo cuando la persona ya no tiene el contacto con la comunidad o con los hablantes porque ya está siempre pensando más en español y más si vives con alguien que no es de tu cultura, en tu casa ya no hablas constantemente tu lengua, eso va permitiendo el desconocimiento de la realidad de su pueblo y su gente. Y si tu familia es *xinula* o *kaxlan* indiscutiblemente que te vas a ir olvidando de la lengua, te vas a ir olvidando porque ya decidiste formar tu familia con alguien que ya no es de tu cultura, y eso te conduce a que pierdas tu lengua o que quede ya muy pocas expresiones conocidas para ti en tu lengua, o muy poco de tu lenguaje [...] Lo que sí es innegable es eso, si estás fuera de tu contexto, ya no tienes comunicación con tu pueblo, ya no hablas en tu lengua, estás casado con una *xinula*, eso te va a cambiar totalmente, por más que te esfuerces ya no lo vas a aprender. Porque cambia, quizá lo ajeno se vuelve propio, se vuelve propio porque ya estás inmerso o inmersa en un contexto que ya no es tu cultura. Es así, poco a poco se van perdiendo los elementos culturales al que pertenece [...]. (Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de enero de 2025)

La tensión entre lo propio y lo ajeno está correlacionada con procesos impositivos que generan un distanciamiento con los elementos culturales propios de la cultura de pertenencia. En donde lo propio alude a la cultura de los pueblos originarios, la vestimenta, el sentido de pertenencia a una comunidad, la forma de pensar, ser, hacer, así como el uso del lenguaje.

Vamos a regresar en la cuestión del colonialismo porque hay un ajeno y hay un propio desde que hay alguien que te impone. Por lo menos yo sé que pertenezco a la cultura tsotsil, y entonces mi forma de pensar, ser y hacer, o intento, porque hoy vengo vestida de *xinula*.

Pero esto no es porque yo quiera, sino porque con la imposición perdí mi forma de vestimenta, lo he perdido estando en San Cristóbal, un lugar súper racista, o era, o es, no lo sé. Es lo que creo que hace lo propio, pertenecer a una cultura, que en este caso es la cultura tsotsil. Y justo esta parte que comentábamos hace un momento el de tener nuestras formas propias de pensar diferentes a otra cultura, eso es lo propio, eso es lo mío como mujer tsotsil. Y lo ajeno en este caso es el español, que de alguna manera también podría ser algo propio, las personas de pueblos originarios nos podemos mover en ambos lados, en nuestra lengua pero también en la otra lengua, pero quizá no puede ser tan propio porque no soy descendiente de *kaxlan* y *xinula*, mis padres no son personas que sean de esta cultura, sino que mis padres son tsotsiles y eso es lo que hace que sea ajeno. Que si puedo hablar, comunicarme en español, me parece que es también un elemento importante que puede ser con cualquier otra lengua. Eso fue muy difícil para mí de lo propio y lo ajeno, cuando era niña, porque al estar viviendo en San Cristóbal y crecer con el conocimiento tsotsil en mi familia, pero saliendo a la calle era la violencia porque eres “india” te odian y te violentan físicamente, verbalmente. (Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de enero de 2025)

Georgina Méndez retoma la postura de Miqueas Sánchez, para señalar que quienes no hablan o han dejado de hablar el idioma propio, están buscando nuevas estrategias para recuperar parte de su cultura. Lo que implica un movimiento voluntario de retorno a los elementos culturales propios. Una estrategia inserta en la dinámica de apropiación de los espacios urbanos.

[...] hay una nueva reconfiguración de estrategias para volver a ser lo que somos, o lo que fuimos. Y una de las estrategias –decía–, pues las juventudes están volviendo a aprender su lengua, ya no vinculado a los territorios, sino a través de cursos y talleres que le están dando otras personas y hay una forma nueva de apropiarse del espacio, ya no territorial vinculado a la comunidad, el espacio más urbano. (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 02 de abril de 2025)

El movimiento de retorno a la matriz cultural propia, en la dimensión del lenguaje de la zona interliminal, también se refleja en las juventudes que buscan aprender el idioma propio y recuperar la herencia cultural de sus antepasados, de la cual habían sido enajenados a lo largo de los procesos intergeneracionales.

Aquí ya hay un detalle, que los hijos ya van creciendo y su lengua materna ya no es la lengua originaria, ya es el español. La lengua originaria o la lengua de sus padres ya es

como la segunda lengua. Y justamente en la Unidad de Escritores Mayas-Zoques hemos procurado talleres de cuentos que se escribieran en lengua originaria. Sin embargo, nos hemos topado con este problema, jóvenes universitarios principalmente de la UNICH que llegan con la intención de regresar a su lengua porque ya el español está tan impregnado en ellos que sienten la necesidad de apropiarse de la herencia cultural de sus padres. Pero quienes no aprendieron el tsotsil, tseltal, hay ese detalle. Pero es como consecuencia de todas estas vivencias. Yo creo que es una necesidad, hablamos de la categoría de la necesidad de construir este espacio, porque no nos queda de otra, tenemos que reinventar el espacio. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 29 de marzo de 2025)

La dimensión del lenguaje en la zona interliminal se correlaciona con la condición del ser bilingüe, en el uso del idioma en formatos escriturarios y su correspondiente autotraducción.

Lo Interliminal en la Condición del Ser Bilingüe, la Escritura y la Autotraducción

Existe una conciencia explícita de ubicarse onto-epistémicamente en una zona que no es del todo propia ni del todo ajena. Algunos académicos/as mayenses consideran necesario hacer una reflexión para mirarse en el espacio en el que se encuentran y en la condición de ser escritores-investigadores bilingües (véase Ruíz, 2018). En otras palabras, la condición de ser bilingües constituye una dimensión de la dinámica interliminal articulada a la dimensión del lenguaje, dada la conciencia explícita de ubicarse en una zona entre dos idiomas y cosmovisiones distintas: “vivimos en una línea fronteriza, que algunos llamamos ser bilingües, lo que nos permite no sólo escribir hacia adentro sino también hacia afuera en otro idioma” (Ruíz, 2018, p.128). Desde el punto de vista de Bolom (2019, 26 de noviembre) se trata de “un lugar de sujeto como puente: un ser cuyo cuerpo vive transido por las huellas que deja una vida en el entre-medio de dos culturas y lengua[s] en permanente conflicto” (p.3). El entre-medio, lo que en la literatura anglosajona se ha nombrado “*in between*” (Bhabha, 2003) y “*thinking in between*” (Mignolo, 1993), refleja una parte de la zona interliminal que permite, a quienes hablan y escriben tanto en español como en alguna agrupación lingüística de los pueblos originarios, pensar desde dos mundos, dos cosmovisiones, una doble posibilidad de expresión (Ruíz, 2018).

Poblete (2018) plantea que los escritores tsotsiles y tseltales de Los Altos de Chiapas son límenes por tener la posibilidad de crear desde dos mundos lingüísticos distintos. Lo anterior es posible en la condición de ser bilingüe, dado que un escritor monolingüe no cuenta con dicha posibilidad. La autora relaciona su actividad de límenes con el proceso de traducción que los

mismos escritores realizan de sus textos. Sin embargo, alerta sobre el desplazamiento del idioma propio (tsotsil o tseltal respectivamente) por el español, lo que considera que ha ocasionado la “castellanización de la lengua”. Otros autores argumentan que más allá de tratarse de un desplazamiento de la lengua propia lo que ocurre es el proceso de “retracción de la lengua materna” (véase Anchondo, 2020).

En cuanto al tratamiento del lenguaje, los escritores también son límenes, porque crean entre dos mundos lingüísticos: el castellano y el tsotsil o el tseltal. Este limen los está llevando a realizar un desplazamiento del tsotsil o tseltal al español; es decir, piensan como indígenas y tratan de escribir como mestizos o viceversa, lo cual ha resultado en la castellanización de la lengua y, por lo tanto, de la escritura. Se debe, entre otros factores, a que hay un traslape de la estructura sintáctica y semántica del español hacia estas lenguas que tienen una construcción distinta, pero para su escritura se ha tomado el referente más cercano, el impuesto o autoimpuesto por el desconocimiento de otros idiomas. (Poblete, 2018, p.91)

La condición del ser bilingüe permite incorporar el proceso de autotraducción como una dimensión de la zona interliminal. Desde el punto de vista de Bolom (2019, 26 de noviembre) las autotraducciones de escritores bilingües permiten al lector/a “una apertura a la indagación de lo interliminal en los elementos antagónicos y complementarios que pueden hallarse en el cotejo de las versiones” (p.6). En las autotraducciones es importante distinguir tres tipos de lectores: 1) monolingüe en español; 2) monolingüe en tsotsil u otra agrupación lingüística de los pueblos originarios; 3) bilingüe, hablante de español y alguna agrupación lingüística de los pueblos originarios. El cotejo de versiones solo es posible para el tercer tipo de lector, el bilingüe.

Si bien para Bolom (2019, 26 de noviembre) lo interliminal incluye al lector que tiene la disposición de leer la versión original del texto (texto fuente) y la traducción (texto meta), en la zona interliminal son los escritores y hablantes bilingües los seres que habitan y encarnan la zona interliminal. Por la misma razón que han vivido en carne propia las angustias, aflicciones, desconuelos, causados por las tensiones y contradicciones entre lo propio y lo ajeno. De manera que en la autotraducción pueden presentarse tensiones y confluencias entre el idioma y cultura propia con la ajena: “[...] la práctica autotraductora en la actual creación originaria bilingüe como un espacio intermedio pleno de tensiones, un tejido en el conflicto y la complementariedad entre lenguas, culturas, subjetividades y significaciones” (Bolom, 2020c, p.29).

De acuerdo con Ruíz (2018), una de las primeras razones por las que escritores bilingües autotraducían sus escritos al español era el de rescatar y preservar el idioma propio, ante la amenaza de su desaparición. Sin embargo, a principios del siglo XXI la razón mutó para convertirse en una condición de posibilidad para la creación literaria, en donde se pudieran “experimentar nuevas formas de narrar y versar” (p.127). Para el escritor, traductor y novelista Mikel Ruiz la autotraducción implica asumir una postura ética y estética (Ruíz, 2018). Desde el punto de vista del maestro Manuel Bolom Pale, implica un compromiso ético-político de acercar su palabra.

La autotraducción es una actividad y un compromiso ético-político que lo hemos asumido como escritores de pueblos originarios con el objetivo de acercar nuestra palabra escrita, indecible a los que no comprenden nuestra cultura, indecible a los que no comprenden los muchos nudos amarrados en nuestra expresión, a los que no comprenden los testimonios de nuestra memoria colectiva en el que atraviesan nuestra historia y mito, en nuestra lengua nombramos nuestra cultura fundacional que confluyen en el ritmo de nuestro presente como labranza conciliar de nuestro ser, todo esto no nos entienden si únicamente nombráramos en tsotsil, ahí radica la relevancia de la autorreducción [sic]. (Bolom, 2019, 26 de noviembre, pp.1-2)

Aunque el lugar de enunciación de los investigadores mayenses de Chiapas corresponde al Sur global, presenta ciertas particularidades cuando realizan las actividades de autotraducción y escritura de las publicaciones académicas y literarias, cuyo contenido es pensado desde lo que en la presente investigación se concibe como el *locus* de enunciación interliminal del sujeto comprensivo, en cuyo dinamismo se presentan relaciones de tensión y confluencia entre lo propio y lo ajeno.

[...] al escribir en tsotsil implica reavivar y conectarnos de nuevo con la historia de nuestros antepasados como parte de un movimiento de recuperación y reafirmación identitarias contemporáneo y el trabajo de la autotraducción comprende la forma de agenciarse en un lugar de sujeto como puente: un ser cuyo cuerpo vive transido por las huellas que deja una vida en el entre-medio de dos culturas y lengua[s] en permanente conflicto, además que por el simple hecho de realizar una autotraducción implica una lucha política y de resistencia ante la muerte de nuestra lengua y que es posible dar a conocer el otro. (Bolom, 2019, 26 de noviembre, p.3)

Cuando Manuel Bolom Pale crea poemas o escribe publicaciones académicas lo hace desde el *locus* de enunciación interliminal, el cual no solo implica el lugar situado desde donde se ubica la persona que escribe, o la condición de dominación/subordinación que ocupa el país de origen en la geopolítica internacional, también contempla el idioma y la cosmovisión de la persona desde donde se posiciona para pensar, nombrar y explicar sus respectivas realidades, como también ocurre con otros investigadores e investigadoras mayenses bilingües.

La imposición del sistema educativo mexicano en el proceso formativo de las y los investigadores mayenses trastocó el *locus* de enunciación propio, a tal grado que les resulta casi imposible pensar únicamente desde los elementos culturales la matriz cultural propia, y piensen desde un lugar de enunciación interliminal, en el que retoman elementos de ambas matrices histórico culturales.

El problema es que también ya pocos piensan en tseltal, tsotsil, ch'ol, zoque y todo. La mayoría de los bilingües prefieren pensar más en español que en su propia lengua porque así fueron formados, así fueron torturados en el momento en que pasaron a la escuela. Si hacemos esto [pensar desde el español], es culpa de la escuela, porque así nos torturaron cuando empezamos a entrar desde la primaria, secundaria, prepa y hasta la universidad nos siguen torturando, nos siguen imponiendo el castellano. (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024)

La imposición del español y la supresión del idioma propio en el proceso formativo, en la reflexión y producción de conocimientos y saberes, genera modificaciones profundas en el pensamiento (Sharonova, et al. 2018), lo que obstaculiza reflexionar las realidades interpeladas e interpelantes desde el sistema de cosmovisión propio. La Academia aún no ha generado las condiciones de posibilidad para que eso sea posible: “Si bien el idioma tsotsil ha ganado terreno en la literatura, no es así en la academia. Aún seguimos y acatamos el peso dominante del español para avanzar en nuestras investigaciones, en nuestras reflexiones” (Ruíz, 2018, p.126).

La complejidad entre lo propio y lo ajeno se acrecienta cuando se plantea el tema del lugar de enunciación desde donde escribe el ser bilingüe, lo que implica comprender desde qué sistema lingüístico y de cosmovisión se posiciona. Por poner un ejemplo, Ruperta Bautista escribe los poemas en tsotsil y posteriormente los autotraduce al español, mientras que la novela la autotraduce paralelamente. El ensayo y los guiones de teatro los escribe únicamente en español porque el mensaje esta destinado a un publico de habla hispana. Sin embargo, el tema desde donde

se piensa lo que se escribe, es decir, el sistema lingüístico y de cosmovisión de referencia que configuran el lugar de enunciación, aún constituye una reflexión incipiente entre los investigadores mayenses en su condición de ser bilingües.

Los poemas los escribo primero en tsotsil y luego los paso al español. La narrativa, como en el caso de la novela, lo voy haciendo al mismo tiempo, es otra técnica que yo estoy usando. Lo voy haciendo al mismo tiempo porque es diferente, y tengo que ver la traducción porque es de largo aliento. Y en cambio en poesía es corto. En teatro solo escribo en español, no escribo en tsotsil porque la información que quiero transmitir es para gente externa, y no para tsotsiles. En ensayo también lo hago solo en español. (Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de enero de 2025)

En la condición de escritor-bilingüe, Manuel Bolom señala que “Escribir desde una lengua originaria es un gran desafío debido a que el escritor también se convierte en un traductor. Y para que conste hablo, escribo y traduzco desde la lengua tsotsil, mientras que mis memorias y obras técnicas las reflexiono en español” (Bolom, 2020c, p.30). Enfatiza que en la actualidad escribe en ambos idiomas, el tema lo piensa desde su cultura, pero durante el proceso de la escritura emplea elementos culturales de ambos sistemas lingüísticos y de cosmovisión.

Bueno, es un tema que la hemos debatido de alguna manera con escritores, con académicos. Fíjate que, a estas alturas, yo puedo escribir tanto en mi lengua como en la lengua castellana, ambas. Realmente tiene que ver en el momento que surgen las ideas. Desde luego que la gran mayoría yo pienso el tema desde mi cultura o desde mi lengua. Pero ya en el proceso del desarrollo [de la escritura] ambas lenguas se van a ir fusionándose. [...] Aunque uno escribe en español, el tema está pensado desde la cultura, desde la lengua, [...] el tema posiblemente está escrito en el castellano, ¿verdad? Pero es un tema que el mismo contexto lo está indicando, lo está convocando a un territorio, a un lugar, a un espacio de un pueblo originario. Puede que esté nombrado en castellano, pero en realidad está en relación a un contexto. Entonces eso es bien interesante. Y a estas alturas mucha gente dice, “es que yo pienso, escribo y todo en tsotsil” ¿y cuál es tu nivel conflictivo, cognitivamente hablando en el momento de que traslades al castellano? Debe ser también algo de complejidad. En mi caso, porque también nuestra formación, mi formación, inició desde el castellano. Entonces tuve muy pocos maestros para formarme en la lengua, eso hace que mi trabajo esté de forma bilingüe. Hay momentos que está en tsotsil, hay momentos que

está en español. Pero el fondo del tema está en un contexto muy particular desde los pueblos originarios. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024)

Roberto Pérez considera que es un tema en el que requiere reflexionar a mayor profundidad para determinar desde qué lenguaje y sistema de cosmovisión piensa y escribe en su condición de ser bilingüe. No obstante, afirma que hay una imbricación de elementos culturales entre la cultura propia y la ajena. Es decir, escribe desde el bagaje cultural interiorizado, lo que implica el uso de elementos culturales propios y ajenos, elemento que refleja la dinámica de lo que se ha nombrado como *locus* de enunciación interliminal.

Esto ya nos lleva, creo yo, a pensar o a entender, a discutir, “bueno, es un bilingüe ¿cómo piensa lo que hace? ¿o desde dónde, o desde qué lengua piensa lo que hace?” ¿verdad? Podríamos decirlo de esa manera. A lo mejor podríamos decir, es que al escribir en tsotsil o al escribir en su lengua, está pensando desde su lengua. Pero nadie o, al menos hasta ahorita, no he visto alguien que escriba, que diga “a ver, voy a hacer esta novela” y lo escribe en español, pero yo creo que la estructura que tiene su mente está en su lengua. [...] Yo no sé si un escritor bilingüe, por decirlo así, pueda separar, en este caso, su pensamiento y diga, “ah, bueno, voy a pensar en tsotsil, no en español” ¿cómo hacer eso? y es la misma persona, ¿no? [...] Entonces, habría que ampliar la pregunta, ¿de qué estamos hablando? ¿desde qué posición estamos hablando? Desde el mundo, por decirlo así, mestizo, *kaxlan*, o estamos hablando del mundo tsotsil. Pero las categorías que estamos usando en este lenguaje, pues sí, son más del mundo occidental. El detalle es que el tema de la escritura en forma bilingüe, no es solo decirlo “lo hago de esa manera y ya”, es más complicado. [...] Preguntarnos, ¿desde dónde pensamos? se necesita reflexionar mucho. A lo mejor sea imposible eso, que yo diga, “ah, no, es que yo escribo pensando desde mi lengua, pensando desde mi cultura”, pero a lo mejor eso sea imposible. Y ya estamos marcados por distintas culturas, y más los que han viajado, que conocen otras culturas. Yo creo eso influye en nosotros. Entonces decir, “sí, lo hago desde mi cultura, desde mi pueblo”, me voy a aventurar porque no lo sé, no estoy seguro. Yo creo que hasta cierto punto es imposible. Aunque podría yo decir y afirmar, sí, yo escribo desde mi lengua, o soy escritor en tsotsil. Sin embargo, creo que si revisamos bien, creo que esto es imposible. [...] Yo siento que nuestros prejuicios van a estar siempre presentes. Y en este caso, cuando escribe el escritor en lenguas originarias, yo siento que lo hace ya desde su bagaje. Ya no es solo desde su

pueblo sino, inclusive, ya echa mano [de la otra cultura]. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 21 de septiembre de 2024)

A partir de la complejidad de definir desde qué sistema lingüístico y de cosmovisión se piensa lo que se escribe, Roberto Pérez Sántiz considera que el tema puede estar planteado desde la cultura propia: “el tema, tal vez sí, [...] el tema en sí, pues ya, yo pienso que ahí es donde se le puede dar el matiz, desde la mirada de los pueblos” (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 21 de septiembre de 2024). Para el caso de Ruperta Bautista, en su condición de mujer bilingüe, afirma que los temas de los textos que ha escrito los ha pensado y reflexionado desde la cosmovisión propia, tsotsil.

Generalmente en mis poemas o los temas que escribo, tiene que ver con la cuestión de los pueblos originarios, que fue así como empezó mis escritos. Me baso en eso, en un problema social. Pienso en el tema, lo analizo, luego lo planteo y lo empiezo a escribir. Los temas yo creo que es más bien en tsotsil. No me he detenido a reflexionar si estoy pensando en tsotsil, pero creo que sí, sí estoy pensando en tsotsil. Sí y te digo ahora que lo preguntas, incluso para mí es interesante porque nunca me detengo a reflexionar ¿cómo lo estoy pensando? ¿En qué lengua estoy pensando? pero sí, ahora que lo dices sí, te digo que estoy pensando en tsotsil y aún ya estando en la computadora sigo pensando en tsotsil, pero escribiendo en español, en el caso del ensayo y el teatro. Y eso incluso para mí es interesante reflexionarlo, sí porque ni siquiera me había puesto a reflexionar cómo escribo en esa parte. Porque lo tengo muy claro en poesía y en novela, pero en estas dos líneas no. (Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de enero de 2025)

Desde el punto de vista de Ruperta Bautista, los temas que ha escrito en sus poemas y novelas parten de la cultura propia, aunque hay momentos en que los temas de denuncia social trascienden lo propio, dado que son problemas que la cultura ajena ha generado al interior de los pueblos originarios.

[...] yo creo que en mis escritos está sólo lo propio, yo no veo en dónde está lo ajeno. Estoy pensando en “Telar luminoso” eso no es un pensamiento occidental, entonces desde ahí es un planteamiento propio y todos mis textos son así, como en “Letras humildes” tampoco es algo de lo ajeno. La cuestión de denuncia va mucho más allá de lo propio quizá, pero no es ajeno, es algo que acontece en la vida diaria de los pueblos originarios, estamos haciendo una denuncia de una situación que está afectando a los pueblos originarios. Pero el

planteamiento está desde aquí, cómo es que se está sobreviviendo en este contexto por la responsabilidad o la irresponsabilidad de la otra cultura. Y lo propio está planteándose desde acá ¿cómo se sobrevive?, yo le digo sobrevivencia en este contexto tan complejo, yo lo considero también propio, aunque el problema es externo, es una imposición desde afuera. (Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de febrero de 2025)

La imposición de elementos culturales ajenos genera estructuras de legitimación de lo impuesto y deslegitimación de las estructuras mentales, sociales, lingüísticas y culturales propias. Lo que a su vez propicia el cuestionamiento a las condiciones de subordinación que generan las reglas de legitimación de las estructuras impositivas. Lo anterior permite la configuración de procesos de resistencia a la legitimación impuesta y la búsqueda de formas de legitimación alternativas que recaen en la comunidad de pertenencia.

Entonces como estas dificultades de moverse en lo propio y lo ajeno, pero otra vez, creo que sí tiene que ver con la imposición de quién legitima eso, de decir qué sí es literatura. Y creo que los pueblos originarios no necesitamos la legitimización de una cultura que nos impone, sino nosotros mismos. Pero sí es muy importante ser autocríticos y que lo que estamos haciendo tiene que ser de calidad, eso sí. Porque, a veces, estando en la comunidad se tiene que entender lo que se está escribiendo. Mientras en la comunidad me entienda, todo es perfecto. Sí voy a la comunidad y me dicen estás perdida, entonces corregiré. (Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de enero de 2025)

Lo Interliminal en la Auto Adscripción Identitaria

Los cambios en la auto adscripción identitaria de académicas/os mayenses se han visto profundizados con los procesos de migración de las zonas rurales a las urbanas para continuar con la formación académica. Lo que ha generado cambios sustantivos en la percepción de la realidad, la toma de conciencia, las experiencias vividas y, por consiguiente, la identidad personal.

[...] el haber estudiado la maestría en estudios de género no sólo implicó vivir en territorios “extranjeros”, sino también tener otras lecturas de mi realidad cotidiana, relacionarme con otras mujeres y hombres indígenas, conocer otros países; es decir, un cambio de conciencia e identidad profundo. (Méndez, 2008, p.35)

La auto adscripción a un pueblo originario presenta cierta polémica con relación a quienes son o no auto y hetero reconocidos como integrantes de pueblos originarios. Dicho factor está estrechamente relacionado con el principio de distinguibilidad, el cual implica la presencia de

elementos, características o rasgos distintivos que definen la especificidad de la unidad sociocultural considerada (Giménez, 1997). La distinguibilidad de las personas para auto-adscribirse como integrantes de un pueblo originario requiere del autorreconocimiento (capacidad propia de distinguirse de otros y afirmar sus características distintivas) como del heterorreconocimiento de la comunidad a la cual se dice pertenecer (distinguibilidad reconocida por las personas de la comunidad bajo estructuras de interacción y comunicación relacionales) (Giménez, 1997).

De acuerdo con Yasnaya Aguilar, en entrevista con Violeta Núñez Rodríguez (Rompeviento TV, 2025), los Estados-nación han sido quienes determinaron los criterios para clasificar a la población de pueblos originarios a lo largo del tiempo. Durante el Virreinato de la Nueva España fueron clasificados como “indios” a finales del siglo XV y el XVI, “indígenas” durante el siglo XIX por el Estado-nación mexicano —en donde el idioma era el principal criterio de clasificación étnico racial—, y a partir de los años 2000 la auto-adscripción identitaria fue el criterio legal para considerarse “indígena”, término empleado en los censos de población y vivienda del INEGI. Es decir, hubo un cambio del heterorreconocimiento impuesto por el Estado al auto-reconocimiento, bajo la misma categoría política-colonial de “indígena”. Sin embargo, al ser la auto-adscripción a un pueblo originario el único criterio para el Estado mexicano, se han presentado casos de suplantación de identidad con el objetivo de ocupar cargos de elección popular en municipios con población mayoritaria de pueblos originarios, para obtener alguna beca o reconocimiento legal de la comunidad con fines partidistas (véase Ledesma, 2024³⁶; Yasnaya Aguilar y Diana Manso en entrevista con Violeta Núñez en Rompeviento TV, 2025).

Giménez (1997) plantea una serie de elementos diferenciadores o diacríticos de la identidad de las personas, que pueden ser de utilidad para identificar casos de suplantación de identidad de los pueblos originarios —cuando una persona se autoadscribe como integrante de un pueblo originario, sin que exista una comunidad que la reconozca como integrante del mismo—, dentro de los cuales destaca la pertenencia social, los atributos identificadores y la narrativa biográfica. La pertenencia social implica sentimientos de lealtad y co-responsabilidad hacia la colectividad a la que pertenece y a los círculos de pertenencia social; la pertenencia categorial, es decir, la función o rol que desempeña la persona al interior de los círculos sociales, como son los cargos comunitarios o actividades realizadas de conformidad con las prácticas socioculturales de la

³⁶ El reportaje completo de Rompeviento TV puede consultarse en <https://www.youtube.com/watch?v=-MI3Cpm9vcs>

comunidad; existe una apropiación e interiorización del complejo simbólico cultural de la colectividad que configura los marcos de percepción e interpretación de las respectivas realidades, al tiempo que fungen como guía del comportamiento y de las prácticas de las y los integrantes (Giménez, 1997).

De acuerdo con Diana Manzo, en entrevista con Violeta Núñez Rodríguez (Rompeviento TV, 2025), existen diversos elementos culturales que permiten reconocer a una persona como integrante de un pueblo originario, aunque no necesariamente hable el idioma –el cual pudo haber perdido por los procesos de castellanización forzada y de retracción de la lengua materna (véase Anchondo, 2020)– dado que existen otros elementos culturales que vinculan a la persona con la identidad étnica como son sus orígenes, la ascendencia de su mamá y papá, abuelos y abuelas; si pertenece a alguna comunidad originaria; si nació y vive en la comunidad, el territorio; si conserva su identidad cultural y practica las tradiciones de la misma, así como el desempeño de la persona al interior de la comunidad, es decir, si es co-partícipe de las actividades socioculturales de la comunidad. De manera que el conjunto de prácticas socioculturales que realiza la persona, en corresponsabilidad con los integrantes de la comunidad, configura el sentido de pertenencia y lealtad a la misma. En caso de haber migrado o haber nacido en un lugar distinto al de la comunidad de referencia, seguirá siendo de pueblos originarios por su ascendencia étnica, vinculada a los procesos de transmisión generacional de los elementos culturales propios (p.ej., rituales, tradiciones, cosmovisión, idioma), por parte de sus papás y/o abuelas/os. Es decir, si hay una interiorización y autoafirmación de la identidad étnica de algún pueblo originario en específico y su respectivo heterorreconocimiento.

El problema radica cuando alguien se autoadscribe como integrante de algún pueblo originario pero sus prácticas no corresponden con las de la comunidad, o busca obtener ventajas políticas, individuales o de otro tipo; o solo reconoce ser de algún pueblo originario cuando se presenta alguna oportunidad política. De ahí que el reconocimiento de los integrantes de la comunidad de origen sea un factor crucial en el hetero-reconocimiento de la persona que se autoadscriba como integrante de algún pueblo originario (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 03 de abril de 2025).

Tiene que ver con ciertos valores, o sea, ¿dónde uno se ubica para decir si yo soy de aquí, o yo soy de allá? Desde luego que tiene que ver con una situación política, educativa y otros elementos que tienen relación a todos estos elementos. Aquellos sujetos que se

autoadscriben, digamos “bueno, yo soy de espacio urbano, pero me considero todavía indígena”, okey, pues ya está claro hacia dónde está identificándose, a pesar de que posiblemente no hable la lengua o no conozca profundamente la cultura, pero se considera. Hay una relación o por lo menos hay una identidad cercana de lo que está. Desde luego que todo esto implica todo un reto bastante complejo, porque no solamente basta que yo diga que soy indígena y con eso como que, por osmosis, uno se nutriera con todo lo que es la visión, o la cosmovisión de un contexto [de una cultura], sino más bien, tiene que ver con toda la relación que existe con lo que estoy nombrando y con lo que estoy [viviendo...]. Entonces, yo creo que este es un punto muy importante de entender de que no hay medios, ese es un supuesto, decir que “ahí soy indígena, pero también soy ladino”, o sea, a ver, ¿quién eres? entonces no tiene claro, no hay una claridad de la identidad, no hay una claridad de lo que es, no hay una claridad también de lo que está persiguiendo. Y posiblemente con esos neutros no hay un compromiso serio, con todo lo que implica un tipo de pensamiento o un tipo de planteamiento. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 03 de abril de 2025)

En el caso de las y los investigadores mayenses, la zona interliminal no representa una indeterminación identitaria en tanto se autoadscriben como tsotsiles, tseltales y ch'oles, respectivamente. No obstante, se encuentran en una situación de sujetos enajenados con relación a algunas de las prácticas socioculturales, rituales–espirituales, cosmogónicas –en algunos casos lingüísticos y territoriales–, de la cultura propia que los hace vivenciar conflictos identitarios. Algunos plantean resignificar el espacio en el que convergen elementos culturales propios y ajenos, negociar con los símbolos y prácticas de vida de ambas culturas, lo que se convierte en una necesidad de construir nuevas zonas de adscripción identitaria.

Yo considero que es parte del proceso de la vida, el reconstruir nuevas zonas de adscripción o lugares de adscripción. Por eso yo hablé de una nueva región sociocultural mayanese. [...] Un investigador académico, y podría decir un escritor ya no puede decirse que es totalmente de su comunidad, pero tampoco puede decir que es de la cultura occidental. No, no es así tan sencillo, sino que ya negocia con ambos símbolos, hace una negociación ya sea consciente o inconsciente, y entonces crea. [...] Tiene que crear, no le queda de otra, porque si no lo crea, perdería sentido, podría caer en depresión, en inactividad, en lo que

mencionábamos, en sumisión, en aceptar la imposición, el control. Tiene que crear sus propios espacios geo-simbólicos. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 29 de marzo de 2025)

En la zona interliminal existe una correlación entre el espacio, el idioma, la condición de ser bilingüe, la escritura y la auto adscripción identitaria. Bolom (2019, 26 de noviembre) refleja dicha correlación cuando se refiere a la bidireccionalidad de ida y vuelta entre los dos espacios culturalmente distintos referidos con anterioridad (las zonas rurales y urbanas), asociada al aprendizaje del español, el impacto que tuvo en su proceso de escritura y en la reconfiguración identitaria, misma que fue representada en el modelo con el movimiento pendular asimétrico.

El movimiento pendular de la escritura de los pueblos originarios, que se traza entre los espacios de campo y ciudad y se expresa entre el castellano y el tsotsil muestra una de las posibles maneras de agenciar la propia identidad originaria. (Bolom, 2019, 26 de noviembre, p.7)

Poblete (2018) plantea la existencia de “identidades liminares” de escritores tsotsiles y tseltales de Los Altos de Chiapas en donde se presentan negociaciones y resignificaciones entre elementos culturales propios y ajenos que los posiciona en una situación de frontera, lo que ha propiciado rupturas significativas en sus identidades.

La identidad es liminar porque conjunta, no siempre en términos armónicos, las continuas negociaciones y resignificaciones entre lo objetivo y lo subjetivo [...] la construcción de la identidad profesional de los escritores-creadores se muestra como la de una identidad limen, al posicionarse entre dos culturas, la indígena y la mestiza, la oralidad y la escritura, la modernidad y lo tradicional, el español y su lengua materna [...] a veces se da en términos de concordia y a veces de discordia, lo cual conlleva rupturas que son significativas en la identidad de los escritores. [...] la identidad en cuanto limen [...] nos posiciona en la frontera de lo uno y lo otro. (Poblete, 2018, pp.85, 86 y 87)

Poblete (2018, p.94) señala que la configuración de la identidad profesional de los escritores tsotsiles y tseltales de Chiapas, que los posiciona en condición de “ser escritores límenes”, se da a partir de la articulación de elementos como: los espacios de socialización primaria, los procesos de migración del campo a la ciudad, su incorporación a las instituciones educativas y laborales, así como los espacios de profesionalización del quehacer literario. Lo anterior, aunado a las experiencias y resignificaciones identitarias en interacción con otros actores

en procesos complejos y dinámicos, hace que la identidad de los escritores sea una de “hermeneutas entre dos culturas”.

La zona interliminal entre lo propio y lo ajeno plantea implicaciones en las reconfiguraciones identitarias, genera tensiones y conflictos entre los estilos de vida de la comunidad y los adquiridos en las zonas urbanas. Algunos optan por el retorno a la comunidad como estrategia de recuperación de lo propio (prácticas rituales, espirituales, organizacionales y cosmogónicas): “Algunos nos hemos perdido en ese trayecto y otros, reflexionando en profundidad nuestro ser bats’i vinik / ants, hemos emprendido el retorno” (Pérez, 2012b, p.61). De manera que la autoreflexión y autocritica interna de los procesos vividos de reconfiguración identitaria del ser mayense constituye un elemento imprescindible para comprender las fuerzas de atracción internas, es decir, aquellas que permiten el movimiento de retorno a la matriz cultural propia dentro del modelo.

La formación tsotsil de sí que uno elabora, culmina en la convicción de que hay que armar la propia identidad y no va a ser impuesta de ningún lado, un posicionamiento que acepta lo contradictorio y conflictivo en el traslape de culturas y lenguas. Siendo con nuestras vidas el espacio de convivencia y de conflicto: entre tradición y modernidad, entre lo comunitario y lo individual, entre el idioma originario y el idioma impuesto. Lo que yo hago es seguir viviendo en la ciudad e ir y volver: regresar, tomar fuerzas, contactarme con la espiritualidad que hay en el campo –con las ceremonias que siguen vigentes en mi comunidad– y siendo yo, como soy no más, en la ciudad, sin negar mi origen y construyendo un modo de ser distinto. Campo y ciudad siempre se van entretejiendo en mi vida en constante tensión. (Bolom, 2019, 26 de noviembre, p.7)

El reconocimiento explícito de la existencia de tensiones entre lo propio y lo ajeno en la adscripción identitaria, visibiliza otros matices que cuestionan los roles de género, cultural e históricamente atribuidos a las mujeres de los pueblos originarios, restringidos en su mayoría al ámbito privado. Méndez (2008) cuestiona ¿qué es ser mujer de pueblos originarios? con ello tensiona el estereotipo del “deber ser” de las mujeres en la comunidad de origen como en las zonas urbanas, trastocando el límite entre lo propio y lo ajeno, entre lo público y lo privado. Para Méndez (2008) no hay una sola forma de asumirse como mujer “indígena”. Considera que ha habido una exigencia de “ser las portadoras de la ‘autenticidad’ indígena, dada a través del uso del traje, de la transmisión de las lenguas indígenas y del manejo del cuerpo” (p.27). Cataloga a las posiciones de

esencialistas cuando descalifican a las mujeres de pueblos originarios que han incursionado en el ámbito de la Academia, y se han desvinculado de los roles de género en la comunidad y la familia. La descalificación la asocia a frases que indican que no son “lo ‘suficientemente’ indígenas para tener voz en la comunidad” (p.28); al tener como referente el imaginario en donde las mujeres de pueblos originarios deben estar “circunscritas al espacio de la comunidad, el hogar y la familia” (p.28), que posteriormente sirve como referencia para indicar que no cumplen con dicho imaginario o lo cumplen parcialmente, o “nos descalifican como ‘amestizadas’, porque ya no cumplimos con el imaginario esencialista que considera a los y las indígenas tan solo ligadas a la tierra y la comunidad” (p.28).

Desde la perspectiva de género lo considerado propio no siempre resulta en elementos positivos, en ocasiones el apego a la tradición ha resultado en situaciones de subordinación, discriminación y desvalorización de las mujeres de pueblos originarios que han continuado con los estudios. En casos extremos ha resultado en la interiorización, normalización y justificación de la violencia que se ejerce hacia las mujeres (véase Méndez, 2004, 2006, 2007, 2008). La gran mayoría ha restringido sus actividades al ámbito familiar, debido a las normas comunitarias que generan una división sexo-genérica del trabajo, en donde se les atribuyó el papel de “cuidadoras y transmisoras de un orden cultural” (Méndez, 2008, p.29). Al trastocar el límite entre lo público y lo privado, debido a su activismo, participación política y/o la búsqueda de trabajo en la ciudad, algunas son consideradas transgresoras del orden cultural comunitario, en otros casos las mujeres que aportan económicamente al hogar son valoradas. No obstante, al contraer matrimonio son regresadas al orden cultural comunitario restringiendo su actividad al ámbito de lo privado, al cuidado y reproducción familiar, en donde se estigmatiza a la mujer que salga de la comunidad en búsqueda de empleo, en situación de casada (Méndez, 2004).

Tensionar la relación entre lo propio y lo ajeno ha llevado a algunos integrantes de pueblos originarios, como el caso de Mikel Ruíz a replantearse ciertos elementos identitarios como “el uso del *bats’il* en la identidad”, qué tanto constituye una noción de la modernidad, del indigenismo mexicano, una connotación colonial y esencialista (Ruíz, 2019).

Concepciones del Colonialismo Académico desde la Perspectiva de Investigadoras e Investigadores Mayenses de Chiapas

El colonialismo académico es un “mecanismo de control epistémico” (Urquijo-Nájera, 2024) que trasciende la condición étnico-racial de las y los investigadores de las periferias. No es

exclusivo de la comunidad académica mayense de Chiapas. Es un fenómeno histórico-social de dominación/subordinación que trastoca la exterioridad epistémica en su conjunto, es decir, a las distintas comunidades epistémicas existentes pertenecientes a las *cuasi* colonias académicas del Sur Global, que han sido excluidas de la totalidad epistémica, conformada por los centros de excelencia de las metrópolis académicas del Norte Global.

Aunque el colonialismo académico afecta a la exterioridad epistémica en su conjunto, presenta ciertas particularidades cuando se intersectan factores como la condición geopolítica del conocimiento, asociado al lugar de enunciación, que posiciona a las producciones académicas de la comunidad académica mayense como parte de la exterioridad epistémica; la condición étnica, articulada al idioma originario, que en conjunto proveen el bagaje cultural y marco de referencia para nombrar, crear, interpretar y explicar las realidades propias; la diversidad de formaciones y trayectorias académicas que condicionan la mirada analítica; y la condición de género de quien escribe, lo que permite privilegiar determinados temas de interés en las publicaciones académicas con respecto a otros.

Para la comunidad académica que ha sido despojada/desarraigada de sus raíces originarias con el paso de las generaciones, el colonialismo académico puede pasar desapercibido e incluso ser imperceptible, mientras que la comunidad académica con fuertes raíces de pueblos originarios puede vivenciar “rupturas profundas en su ser” (Pérez, 2021), que trastoca elementos de sus filosofías, cosmovisiones, cosmogonías y cosmosensaciones. De manera que el colonialismo académico genera condiciones que perpetúan conflictos interculturales. Obstaculiza la creación de condiciones onto-epistémicas para promover diálogos interculturales entre sistemas de conocimientos y saberes, provenientes de matrices culturales distintas. Condiciones que sean factibles en situaciones de interacciones relacionales simétricas.

Previo a los diálogos establecidos con las y los integrantes que conformaron la comunidad académica mayense de Chiapas, había reflexiones preliminares en torno a las ciencias sociales y el papel de las y los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción de conocimientos (véase Sánchez, 2012), no obstante, se carecía de una reflexión profunda sobre el tema del colonialismo académico y la manera en que ha afectado sus trayectorias y producciones académicas, la mayoría tenía nociones preliminares. Conforme se fueron estableciendo los diálogos se fue ampliando la concepción que tenían en torno al tema.

Cada investigador/a mayense resaltó factores distintos pero complementarios al momento de referirse al colonialismo académico. Roberto Pérez Sántiz asocia el concepto de colonialismo al apellido de Cristóbal Colón y enfatiza que se trata de una dominación que se ha extendido a todo el mundo, incluso al ámbito de las ciencias. De manera que si se habla de colonizar el pensamiento significa que hay una dominación del pensamiento, en donde existe una jerarquización asimétrica de poder entre sistemas de conocimientos y saberes, lo que posiciona a unos en zonas de privilegios y dominación, y al resto en una posición de sumisión-subordinación.

Bueno, fíjese que ese concepto lo he escuchado mucho, no obstante, déjeme ser sincero de que no he profundizado. Sin embargo, tratando de reflexionar tantito a su pregunta [...] yo asocio la palabra colonialismo por la llegada de Cristóbal Colón por su apellido. No sé por qué los investigadores, los historiadores, le llaman colonialismo a la dominación, en este caso de México, y me parece que lo ha extendido a todo el continente y prácticamente hasta en las ciencias, yo así lo veo. El apellido de una persona lo han extendido más allá, entonces, no sé, le digo yo casi no uso la palabra colonialismo, no me gusta, más bien hay que decirlo como es: dominación [...] Yo asocio la palabra colonialismo con dominación y si decimos colonizar el pensamiento, pues significaría, para mí, una dominación del pensamiento, en estos términos de que significa que hay un pensamiento superior que domina a otros pensamientos ¿verdad? yo así lo comentaría, a muy grandes rasgos. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 03 de agosto de 2024)

Abraham Sántiz Gómez señala que el colonialismo académico consiste en usar las metodologías institucionalizadas de carácter positivista e interpretar la realidad a través de ellas. Implica una reproducción de estrategias, metodologías y epistemologías institucionalizadas en las investigaciones, algunas de ellas provenientes de las ciencias exactas.

Pues yo entiendo de que colonialismo académico es seguir usando la misma metodología establecida, generalizada, institucionalizada, muchas veces también como estilo positivista o post positivista, y luego querer interpretar así la realidad que es tan diversa. Entonces yo, para mí no es adecuado hacer eso porque primeramente el investigador, el académico está colonizado por sus estrategias de trabajo, por sus técnicas, por sus metodologías [...] Entonces, yo entendería como el colonialismo académico de reproducción de las mismas estrategias, metodologías, epistemología, tan generalizado que vienen desde las ciencias

duras incluso, que a veces eso es lo que impera en todas las investigaciones. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 08 de octubre de 2024)

Para Georgina Méndez Torres el colonialismo académico es el despojo de los conocimientos de los pueblos. En el ámbito académico se ve reflejado en el proceso formativo de la comunidad estudiantil, al momento de tener como referente otro tipo de literaturas en donde quedan excluidos aquellos académicos de pueblos originarios –históricamente invisibilizados–, cuyas publicaciones pudieran ser utilizadas como referencia para el estudio y la formación de la comunidad estudiantil, pero que se han privilegiado a autores europeos aunque, desde su contexto como docente de la UNICH, señala que los autores a quienes se han puesto como referencia han sido más urbanos y aquellos que considera “mestizos”, convirtiéndose en reflejo de la imposición de sabiduría (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 11 de agosto de 2024).

Para mí el colonialismo académico es justamente el despojo de los conocimientos de los pueblos y sobre todo en el ámbito académico es el aprendizaje en las aulas, teniendo como referente otro tipo de literaturas que no refleje por parte de este conocimiento que, de alguna manera, ha sido sistematizado ya por muchos investigadores indígenas actuales, por así decirlo. Porque, de alguna manera, ha habido varios académicos invisibilizados a lo largo de la historia de los pueblos que no han sido tomados como referencia. Pero si los colocamos de manera actual, creo que hay mucha literatura [de investigadoras e investigadores de pueblos originarios] que podría ser como parte del estudio de la formación de alumnos en el ámbito universitario. Entonces creo que parte de toda esta literatura es la que ha estado invisibilizada y tenemos entonces como referentes a autores, no quisiera decir europeos porque también depende como del contexto de trabajo, y en el contexto de trabajo mío del intercultural se convierte más bien en autores urbanos, mestizos que como que se vuelven reflejo de esta imposición de esta sabiduría. (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 11 de agosto de 2024)

El ejemplo que trae a colación Georgina Méndez para tratar de ejemplificar la manera en cómo concibe el colonialismo académico, radica en el hecho de que se toman como referencia los conocimientos y saberes sistematizados por investigadores –que no forman parte de algún pueblo originario– en torno a la noción del *lekil kuxlejal* y ya no le preguntan el significado directamente a los pueblos.

Solo por poner un ejemplo, cuando nosotros nos estamos refiriendo a que autores trabajan por ejemplo el *lekil kuxlejal* ya no le preguntan a los pueblos ¿qué es el *lekil kuxlejal*? Sino le preguntan ya a un académico que ha sistematizado a través de entrevistas ese conocimiento de los pueblos. Y generalmente la mayor parte son académicos mestizos quienes han estado sistematizando ese conocimiento y, de alguna manera, podríamos incluso hasta decirlo que es hasta muy actual. Y nosotros nos queremos referir a una trayectoria histórica de las universidades y del proceso formativo me parece ya ahora muy lejano. Si lo referimos a un contexto mucho más actual creo que es este despojo que adquiere nuevos ropajes, un ropaje que se viste de diversidad, pero que en realidad sigue reproduciendo estos esquemas de dominación a través del conocimiento y a través de una expresión concreta que le están llamando diversidad, inclusión y transversalización de la interculturalidad, en un contexto mucho más reciente. (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 11 de agosto de 2024)

Para Manuel Bolom Pale se trata de prácticas en las que se instalan ciertos cánones de pensamiento, paradigmas e ideas dentro de la formación del sujeto. Dichas prácticas las sitúa en el ámbito educativo desde donde se define una estructura, una forma de construir conocimientos, de discutir las problemáticas y de buscar las respectivas soluciones.

El colonialismo académico, bueno, no tengo, digamos, insisto, esta es una ligera, digamos, un atrevimiento a la definición porque no lo tengo tan fresco, pero tiene que ver justamente con esta práctica que se están instalando ciertos cánones, ciertos paradigmas, ciertas ideas ya desde la formación del sujeto. Es decir, la educación ya tiene como una estructura, que eso es lo que va como moviendo o creando un conocimiento, o discutiendo una problemática, o buscando una solución, pero desde ese lugar justamente. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 22 de julio 2024)

Considera que la ciencia ha dado cabida al colonialismo académico en todos los ámbitos de construcción de conocimientos. Al retomar planteamientos de Boaventura De Sousa afirma que es la imitación de modelos de las cinco universidades del mundo que deciden y dictaminan el rumbo de la construcción de conocimientos, desde donde se instala un tipo de conocimiento considerado verdad absoluta que no toma en cuenta otros lugares, orígenes, lenguas, pero que ha sido legitimado en tanto se siguen las normas impuestas (forma de escritura, normatividades), en

donde los investigadores mayenses no han sido la excepción, al contrario, se han acoplado a dicho proceso (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024).

[...] en cuanto al colonialismo [...] tiene que ver con una situación un tanto medio compleja, pero que la ciencia lo ha ido aprobando, o le ha ido dándole un espacio, una cabida, en todos los ámbitos de la construcción de conocimiento, que tiene que ver justamente con, yo lo diría así y con todo el respeto del mundo —como dicen—, una depredación del conocimiento. O sea, el colonialismo de la ciencia, el colonialismo académico, de las academias, han ido copiando modelos que, de lo que plantea De Sousa Santos, de estas cinco universidades del mundo, quienes mandan, quienes dicen, quienes dictaminan, de alguna manera, hacia dónde va la construcción de conocimiento. Estas cinco universidades que también Juan José [Bautista] que lo puntualiza muy claro en todo este ámbito de las cinco universidades del mundo, que toman el control justamente hacia toda construcción de conocimiento, de ciencia, de toda clase: qué es, qué se puede construir y colocar en el mundo, como que fuera todo para el mundo. Es decir, sin importar lugares, sin importar orígenes, sin importar lenguas, nada, se instala el conocimiento como que [si fuera] una verdad absoluta ante todos y que se aconteciera de esa manera. Sin embargo, esas ideas, lo que está siendo colocada, como que hay mucho que debatir, que desde luego que las ciencias nunca lo han debatido o no lo quiere [debatir o] muy poco, digamos, que en América Latina que puntualizan señalando esta depredación o esta forma de colonialismo, pero el resto como que lo aprueba porque se publica de esa manera. Lamentablemente se legitima en el momento de que te mandan cierta estructura, ciertas normatividades, cierta..., como que fuera así la única manera. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

Desde el punto de vista de Manuel Bolom Pale, los pueblos originarios desafortunadamente también se han ido incorporando a este proceso de colonialismo académico, y no ha habido una crítica profunda de las estructuras y metodologías en el proceso de construcción de conocimientos. Enfatiza que son los países del norte quienes determinan una manera de concebir la investigación y la información, como si fuera un espécimen a recoger y analizar en laboratorio, sin un retorno de la información a las comunidades con quienes se trabajó.

En ese sentido, yo creo que es muy importante dar cuenta [de] esta manera de construir o que construyen conocimientos, pero que los pueblos también se han ido acoplando a este

proceso. No hay una crítica profunda, digamos, de las estructuras, ni siquiera metodológica de un proceso de construcción de conocimiento. Es decir, los del norte, por ejemplo, o sea, los países del norte, en este caso que son los que mandan de alguna manera, Europa, por todos esos lugares, los ingleses, han establecido la forma de recoger información. O sea, de recolectar información, como un espécimen o como algo que está ahí, hay que ir a recogerlo, hay que ir a traerlo, y se analiza, ya sea en términos de laboratorio, o en términos, digamos, en el campo de las ciencias sociales, si cabe dentro de los parámetros o nomenclaturas que las ciencias lo establecen. Sin embargo, yo creo que podemos decir que estos datos muchas veces no regresan al lugar donde nace esa información, sino que estos “mineros de conocimiento”, que también lo llamo así, o algunos lo llaman así, como “mineros de conocimiento”, que van y agarran el conocimiento y lo llevan hacia su lugar de origen, o en este caso, a su casa del investigador, para analizarla, pensarla, reflexionarla y no así para el retorno de esa información, sin establecer contacto, ni cooperación con la comunidad, ni nada, o sea, simplemente hay que sacar. O se establecen vínculos con investigadores locales y no con los practicantes de los conocimientos. En ese sentido, suceden frecuentemente en nuestros países o en países de América Latina. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

A lo anterior añade el contexto educativo, específicamente universitario, desde donde se enseña a las juventudes a hacer determinada forma de investigación sin una reflexión crítica. También resalta que aún es necesario visibilizar la manera en que los llamados “expertos” han hecho de la información lo que les plazca sin una responsabilidad ética.

Entonces, de alguna manera, esto nos enseña un tipo de investigación que se instala también en las escuelas y en las universidades y que replican con nuestros jóvenes, porque es lo que se le da como consumo también, y no hay una crítica tan profunda o severa en este término, sino que más bien hay un consumo, un consumo de la información que se está dando y que seguramente hace falta todavía trabajarlo para dar cuenta y evidenciar que lo que acontece en muchos contextos de nuestros pueblos, pues es una falta de ética [...] se da por el hecho de que alguien es experto, como que se le atribuye la responsabilidad o el papel de que puedes agarrar la información donde se le dé la regalada gana. Entonces, ese es un poco lo que veo en términos del colonialismo académico. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

A la reflexión del colonialismo académico incorpora la posición de subordinación, en el proceso de investigación, en la que han sido colocados los pueblos originarios a manera de “informantes”, con una posición desigual con respecto al investigador, cuyos conocimientos son minusvalorados con relación al conocimiento científico, considerado productor de “verdades absolutas”. Subraya que los pueblos originarios han sido quienes han puesto a disposición sus conocimientos y saberes para tender puentes hacia el otro/a, pero cuyos esfuerzos no han sido reconocidos. También enfatiza la participación de los pueblos en el tema de las autorías y las editoriales en donde se publica la información desde donde hay una separación de la validez entre lo considerado buena y mala ciencia, lo que rompe con el principio del pluralismo epistemológico.

De alguna manera creo que es el juego que se ha hecho a grandes rasgos y que, insisto, [...] a los pueblos originarios no le pasa ni un poquito a ese proceso porque en los pueblos siempre los han utilizado como informantes, y los informantes no tienen valor, o sea, no saben nada pues, ¿no? Pero en realidad son los que colocan el conocimiento para llegar al otro. Pero eso no se están dando cuenta, sino que deciden no darle el valor que merece. Porque si no, la ciencia pues se compromete a que, como que ya no tuviera rigor, como que ya no tuviera seriedad, de lo que se está tratando. Entonces yo diría que ese es el problema. Y esto pasa con todo, en la situación de la participación de los pueblos también. La participación en términos de información, en términos de quién es quién, ¿verdad? de los autores también, porque ese en realidad es un problema serio que eso está. Es decir, no hay un diálogo profundo que se establece, y además es muy importante mencionar acá que la información que se recupera en términos, diría yo, industriales, porque se va en ciertos editoriales o ciertas publicaciones o ciertas universidades, donde dan crédito a que esto es una buena ciencia y el resto como que muy mala ciencia. Entonces, pero que eso de la diversidad digamos, del paradigma o lo que se plantea en América Latina que tiene que ver justamente con la diversidad epistemológica no acontece, porque todavía sí se ha nombrado, pero todavía no hay una realidad que verdaderamente se pueda dar. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

Por último, Manuel Bolom Pale posiciona el tema de las jerarquías de visibilidad entre los participantes en el proceso de construcción de conocimientos, en donde los considerados “informantes” tienden a quedar invisibilizados en el proceso sin tener la posibilidad de incidir en

la escritura, aunada a la falta de colectivización de los resultados de la investigación y la necesaria descolonización del lenguaje y la información para que puedan ser acercados a las comunidades.

[...] el otro siempre va a estar no tan visible, esa es la realidad, siempre va a haber alguien que está encima del otro. Eso es lo más canijo de la construcción de conocimiento y no se colectiviza, y ese es el detalle. [...] hay muchas cosas que hemos practicado y no necesariamente escrito, pero tiene que ver con el compartir. Y una manera de conversar, de platicar, a partir de eso posibilita intercambiar conocimiento que la propia comunidad le sirve o de repente cambia inclusive. Y ese cambio es para un bien colectivo, no tanto para un bien individual. Y yo creo que desde ese lugar es muy importante mencionar esta práctica. Pero [...] sí insisto, que la recuperación de una práctica de lo que están nombrando o diciendo de un lugar, muchas veces no es posible escribirlo, pero en otros [casos] es posible colocar en un texto. Pero al final quien informa no escribe, entonces ahí hay vacíos, [...] esto va para largo todavía de repensar cómo verdaderamente se logra descolonizar inclusive la información, descolonizar el lenguaje que se usa, porque para acercar un tipo de conocimiento a una comunidad, el lenguaje cambia, el lenguaje es otro. Y la forma de aproximarse a ella también hay otro camino. Y creo que no es el común de sentarnos alrededor y todo uno va a dar conferencia, o una plática. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

A partir de las formas de concebir el colonialismo académico antes descritas, se deduce que es una especie de dominación del pensamiento, desde donde se establece la jerarquización asimétrica de poder entre sistemas de conocimientos y saberes provenientes de matrices culturales distintas. Lo anterior mediante la instalación de cánones de pensamientos, paradigmas e ideas dominantes, que permean la formación del sujeto. Implica el uso de metodologías y epistemologías institucionalizadas, al estilo positivista o post positivista, provenientes del canon de pensamiento occidental-eurocéntrico en las investigaciones propias. Una imposición que configura un tipo de formación en donde priman literaturas que tienen como referencia los textos europeos. Aunque para algunos investigadores mayenses esto incluye los textos de la población local urbana, considerada no perteneciente a un pueblo originario, que se convierten en reflejo de imposición de sabidurías.

El colonialismo académico, como indicaron algunos investigadores mayenses, influye en el proceso de obtención de información, desde el momento en que se concibe a la misma como un

espécimen a recoger y analizar en el laboratorio del investigador, para determinar si cumple o no con los parámetros o nomenclaturas estipuladas por las ciencias, sin que exista un retorno de la información a las personas que la proveyeron. En donde los investigadores se convierten en mineros de conocimientos y saberes que reproducen el extractivismo epistémico. Aunado a considerar a la población que provee la información como meros informantes, con nula posibilidad de incidir en el proceso de formulación, estructuración y escritura de los resultados de la investigación en cuestión.

La pluralidad de perspectivas de las y los investigadores mayenses, en torno al colonialismo académico, refleja un estado de autoconciencia en torno a la asimétrica entre los dos sistemas de conocimientos y saberes expuestos en la Figura 10, misma que devela jerarquías epistémicas, lingüísticas, culturales y ontológicas, en la producción de conocimientos.

Aproximaciones Interpretativas de Elementos del Colonialismo Académico por Investigadores Mayenses de Chiapas

En diálogo con investigadores mayenses bilingües pertenecientes a las agrupaciones lingüísticas tsotsil, tseltal y ch’ol se buscaron formas de nombrar algunos elementos básicos del colonialismo académico, desde la agrupación lingüística propia (mayense). Dado que aún hay vacíos de conocimientos en el área lingüística, en lo referente a la falta de terminologías y neologismos propios de la familia lingüística maya, en lugar de emplear un tipo de lenguaje técnico-académico se empleó un tipo de lenguaje coloquial.

En diálogo con Manuel Bolom Pale (20 de agosto de 2024) se buscaron formas de nombrar, desde la agrupación lingüística del tsotsil, los procesos de imitación de lo ajeno a nivel local (Cuadro 6), así como formas aproximadas de nombrar la dominación y subordinación existentes.

Cuadro 6

Formas de nombrar e interpretar la imitación de lo ajeno a la cultura propia desde el tsotsil

Expresión en tsotsil	Interpretación
<i>Jel stalel / chjel stalel</i>	Se transformó su vida. Implica un cambio en la vida de la persona.
<i>Chk’atpuj ta jkaxlan</i>	Se transforma en ladino. Implica imitar la vida de otro (en la forma de vestir, comer, pensar, hablar) y dejar de ser uno mismo/a, es decir, dejar de ser de pueblos originarios.
<i>Jkaxlan skuy sba</i>	Se cree ladino. Implica saber que no es ladino (no es ni su contenido, ni su vida) pero lo imita.

Nota. Elaborado con base en el diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de agosto de 2024.

Desde el tseltal existe la noción del *k'ejel talem* para referirse a que algo viene de afuera (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024), una noción distinta a la de *kaxlan*. Desde el punto de vista de Domingo Meneses Méndez, el término *kaxlan* no tiene una connotación terminológica ofensiva dado que proviene de una adecuación fonológica de las lenguas mayas, por el alargamiento consonántico de la doble l, al momento de decir castellano, en donde la “s” era pronunciada por los españoles como “sh” y su adecuación al sistema fonológico de la familia lingüística maya.

[...] te decía que [el término *kaxlan*] no puede ser despectivo porque no es ninguna palabra ofensiva. Ofensiva en el sentido como se usa la palabra indio para nombrar a los indígenas, ahí sí es despectivo porque está haciendo denotar toda una carga semántica que si es negativo, peyorativo, ofensivo para el pueblo originario, porque lo han utilizado para discriminar, para ofender a este pueblo marginado. Ahora, en cambio *kaxlan* no es para nada despectivo, porque la palabra *kaxlan* es la misma palabra castellana [...] esta palabra *kaxlan* se apropió desde la época de la colonia desde que llegaron los primeros *kaxlanes* o mestizos aquí [en lo] que hoy es México, porque lo primero que llegaron fueron españoles con su acento español. Tú sabes que los españoles no tienen el mismo acento como nosotros aquí, ellos dicen “zapato, sí, sí, cómo no”. Toda la “s” lo vuelven “sha” y esta palabra castellano decían cashtellano. Y la doble “L” en la época de la colonia lo pronunciaban como una “L” alargada, así como tenemos la doble “R” [...] y ese es un rasgo muy característico de las lenguas latinas, hay muchas lenguas latinas que tienen ese alargamiento consonántico [...] en la época de la colonia esta palabra castellano no era tal y cual como lo pronunciamos hoy en día castellano, sino que era “cashtilán” y cuando escucharon los mayas aquí dijeron “cashtilán” y ya se quedaron como *kaxlan*. Entonces no es para nada ofensivo esta palabra con ellos porque simplemente están usando un préstamo que es la palabra castellano, pero que se adecuó a la fonología de las lenguas mayas. Uno cuando hace un préstamo de una lengua a otra no lo vamos a pronunciar tal como se dice en la lengua de donde viene, sino que tendemos a adecuarlo al sistema fonológico de la lengua que lo recibe y así es en todas las lenguas del mundo. Hay muchas palabras que lo prestamos, pero no lo vamos a decir tal y cual como se dice en la lengua de donde viene,

sino que lo vamos a adecuar también de acuerdo a los sonidos que tenemos en nuestra lengua acá. (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024)

Aunque la noción de *kaxlan* terminológicamente hablando no es ofensivo, como tampoco lo habían sido, en su origen, los términos “indio” e “indígena” producto de confundir el espacio geográfico de la India con el Abya Yala, con el paso del tiempo se convirtieron en términos ofensivos, peyorativos, discriminatorios hacia la población originaria, que perduraron desde finales del siglo XV al presente. Es decir, se convirtieron en dispositivos de poder étnico/raciales que acentuaron las jerarquías de poder moderno/coloniales (Quijano, 2000). En el caso del término *kaxlan*, en el fondo esconde una carga negativa, de hetero-identificación y señalamiento a los agresores de los pueblos, de desprecio de los pueblos originarios hacia la población considerada “*kaxlana*”, producto de la herida colonial y de la multiplicidad de formas de dominación/explotación que ejercieron los caciques, finqueros, ejidatarios, hacendados, autoridades locales, presidentes municipales, gobernadores de estados, presidentes nacionales, entre otro tipo de autoridades y habitantes considerados “auténticos coletos” hacia la población originaria. Al englobar a las élites locales, estatales y nacionales con el resto de las personas consideradas no-originarias de algún pueblo con la etiqueta “*kaxlan*”, resulta despectiva dado que la carga negativa de señalamiento a los agresores de los pueblos se redirige al resto de la población.

En suma, las etiquetas de “indígenas” para referirse a los pueblos originarios y la de *kaxlan* para referirse al resto de población constituyen nociones moderno/coloniales que acentúan los dispositivos de poder étnico/raciales que contribuyen a incrementar la espiral de conflictos interculturales, desde la forma de nombrar a lo ajeno. Lo que puede imposibilitar ciertas predisposiciones mínimas necesarias para el diálogo intercultural, como el desprendimiento de etiquetas moderno/coloniales impuestas hacia lo considerado ajeno.

Desde el ch’ol se utiliza la expresión *ñajty tyilem* para indicar que alguien o algo viene de lejos y no es de la comunidad, *ñajty* como lejos y *tyilem* llegar. Es decir, puede emplearse para aludir a una persona que puede pertenecer a la misma agrupación lingüística ch’ol, pero provenir de otra comunidad u otro lugar dentro del mismo territorio nacional (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024). Una expresión más consensada que estuvo trabajando Domingo Meneses, en sesiones de trabajo con hablantes ch’oles, para referirse a extranjero es *yañä wiñik* y extranjera *yañä x-ixik* (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 04 de junio de 2025). Aún resulta un reto el poder diferenciar las escalas entre una persona perteneciente a otra

comunidad dentro de la misma localidad, provenientes de otro municipio y estado de la república mexicana, de países que forman parte del Abya Yala, o incluso dentro de la escala internacional, para indicar que se trata de personas provenientes de Eurasia, Asia, África, Oceanía y Europa.

Desde la agrupación lingüística tsotsil existen al menos tres formas de nombrar procesos de violencias: *Ilbajinel*, *utel/utilanel*, *mosinel*. La noción de *Ilbajinel* desde el diccionario implica molestar; *utel/utilanel*, regañar, decir, maldecir / regañar, aunque también implica estar en constante violencia, humillación; *mosinel* no figura en el diccionario (Hurley y Ruíz, 1978). No obstante, las tres nociones implican procesos de dominación / subordinación, sometimiento, violencia en todos los niveles (físico-corporal, intelectual, espiritual) tanto de agentes externos a la comunidad como a nivel intracomunitario. Cuando la violencia es ejercida entre integrantes de la comunidad llega a afectar a los integrantes de la familia. Cuando es ejercida por un actor externo a la comunidad, hacia una persona de la misma, se considera una violencia que trasgrede a la comunidad en su conjunto (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de agosto de 2024).

Desde el tseltal existen al menos tres nociones para indicar distintos tipos de violencias: *uts'inel*, *utel* y *mosoinel*. *Uts'inel* implica la acción de afectar, que puede acontecer tanto al interior de la comunidad como desde el exterior de la misma. Cuando es una afectación del exterior hacia la comunidad se dice *ya yuts'in notik*, nos está afectando, lo que refleja una afectación colectiva. Cuando es una afectación desde el interior se dice *jo'otik nax ya jech kuts'inbatik*, entre nosotros nos afectamos". *Utel* implica regañar, llamar la atención. Mientras que, la palabra *mosinel* deriva de la noción de “mozo” o esclavo, lo que implica una forma de esclavizar (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024).

Desde la agrupación lingüística ch'ol las nociones para indicar distintos tipos de violencias corresponden a: *jontyolil*, *letyo*, *jats'*, *iity'uxtyañ*. *Jontyolil* es una noción parecida a la violencia, la palabra *jontyol*, sin la terminación “*il*”, es un adjetivo que indica que algo es bravo, malo, violento. *Letyo* es como un pleito físico, mientras que *jats'* es parecido al verbo pegar. Finalmente, *ity'uxtyañ* es similar a la acción de aplastar (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024).

Desde la agrupación lingüística tseltal, la noción de *k'ejel talem* combinada con la de *nopjibal* –que implica pensamientos/conocimientos/saberes– permite dar cuenta de la existencia de pensamientos/conocimientos/saberes ajenos a la matriz cultural propia, es decir, que vienen de un territorio externo al propio: *k'ejel talem snopjibal*. Para decir que algo no es propio dentro de

la matriz cultural de referencia se emplea el *ma yu'unuk*, pero cuando se busca encarnar la expresión y referirse a algo que no es propio de nosotras/os, se transforma en *ma ku'untikuk*, incorporando el nosotras/os sin distinción de género (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024).

Otra noción en tseltal que complementa al *k'ejel talem snopjibal* tiene que ver con el *ya slok'tey* que refleja como la sombra, parecido a una copia de algo que no es. De manera que al añadirle el *nopjibal* resultaría en una especie de sombra, copia, imitación, una forma de replicar pensamientos/conocimientos/saberes ajenos, en donde lo ajeno constituye algo que no nos pertenece: *ya slok'tey snopjibal ma ku'untikuk* (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024).

Desde la agrupación lingüística ch'ol, en diálogo con Domingo Meneses Méndez (22 de octubre de 2024) se buscaron formas aproximadas para nombrar lo propio y lo ajeno en el ámbito de conocimientos/saberes, desde nociones básicas para indicar que algo no es propio, hasta pensamientos, conocimientos y saberes ajenos. En el ámbito de conocimientos y saberes, desde el ch'ol existe una expresión para indicar que un tipo de pensamiento/conocimiento/saber es propio (en primera persona del singular): *kña'tyibal bā*, en donde *ña'tyibal* hace alusión a pensamientos/conocimientos/saberes, el prefijo “k” es la marca posesiva de la primera persona y el “bā” es un reflexivo para indicar que ese pensamiento pertenece a la primera persona, en este caso del singular (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024).

Para indicar que un tipo de pensamiento/conocimiento/saber no pertenece a la primera persona del singular puede emplearse la noción de *mach kña'tyibal*, en donde el *mach* es la negación. Si se quiere referir a otro pensamiento/conocimiento/saber puede emplearse la expresión: *yambā ña'tyibal*, en donde *yambā* indica lo otro. Dicha expresión indica que se trata de otros pensamientos/conocimientos/saberes. Para especificar que ese otro pensamiento viene de un lugar distinto existe la expresión *ñajty tyilem ña'tyibal* (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024).

También podría emplearse la noción de *kñop yambā ña'tyibal*, en donde “*kñop*” refiere a creer, lo que podría interpretarse como aprender o creer en otro pensamiento/conocimiento/saber, pero en el contexto en el que está configurada la oración puede interpretarse como intento de imitar algo, de manera que una posible interpretación sería “el intento de apropiarse de otro pensamiento / conocimiento / saber” (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024).

Una posible forma de decir que estamos usando un pensamiento que no es nuestro sería a través de la expresión: *woli lajk'añ jump'ej ña'tyibal mach bā lakcha'añik*, otra forma de decir algo similar en el sentido de enfatizar que estamos usando ese pensamiento que no es de nosotros, sería: *mi lajk'añ jiñi ña'tyibal mach bā lakcha'añik* (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024).

Una aproximación para hacer referencia a un pensamiento/conocimiento/saber hegemónico que domina o aplasta el pensamiento propio, sin el uso de tecnicismos como hegemonía y dominación desde el idioma propio, sería: *añ jump'ej ña'tyibal ñukbā wolibā iity'uxtyañ lakña'tyibalbā*, en donde *añ jump'ej ña'tyibal* indica que hay un pensamiento, *ñukbā* es como grande o extenso, *wolibā* es estar, *iity'uxtyañ* es como aplastar, *lakña'tyibalbā*, es el pensamiento nuestro (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024).

Para referir a otro pensamiento que es violento, que está aplastando lo que es nuestro, existe la noción de *yambā ña'tyibal jontyolbā woli ity'uxtyañ lakcha'ambā*, en donde *jontyolbā* se utiliza para señalar violencia o agresión, *woli* es el verbo estar, *ity'uxtyañ* sería similar a indicar aplastar, *lakcha'ambā* indica lo que es nuestro (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024).

Desde el tsotsil existe una expresión para enfatizar que no se tiene que perder la capacidad de pensar, un pensar que deviene de la relación entre la mente y el corazón, elementos imprescindibles para vislumbrar alternativas al colonialismo académico:

[...] en tsotsil se dice *mu me xch'ay ti be ti avo'ntone*, no tienes que perder el camino de tu corazón, es decir, no perder la capacidad de pensar, *ti k'usi chich'pasele sk'an me lek nopel, sk'an me lek jak'el ta o'ntonal, yu'un lek chbat ti k'usi chich'pasele*, desde lo cotidiano hay que pensar muy bien para hacer muy bien, lo que uno se propone *ta svinajes, ta snakan, ta xchotan ta jol o'ntonal* (colocarlo en el corazón y en la cabeza, es una manera de reflexionar). (Bolom, 2020b, p.45)

Las distintas expresiones enunciadas en tsotsil, tseltal y ch'ol para referirse a elementos básicos del colonialismo académico son aproximaciones interpretativas, con el uso del lenguaje coloquial, que permiten generar acercamientos a la comprensión de una realidad permeada por procesos impositivos, a la que no están exentos los integrantes de pueblos originarios que continúan sus procesos formativos en las IES. Razón que amerita la articulación de esfuerzos entre académicos y lingüistas que permita contribuir al repertorio léxico de los pueblos originarios.

Los Procesos de Control Cultural de la Academia Occidentalizada de Ciencias Sociales

El análisis de los procesos de control cultural del grupo dominante y de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas, se centró en el elemento cultural de producción de conocimientos. Se identificaron cuatro categorías integradoras durante el proceso de codificación y análisis de la información (Figura 12). Tres de ellas forman parte de la práctica académica: investigación, docencia y vinculación comunitaria³⁷, normadas por las reglas operantes de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales, mismas que fueron identificadas en los diálogos con integrantes del núcleo de co-laboradores y su respectiva producción académica. La cuarta constituye una categoría emergente, la práctica literaria, ubicada en la Academia occidentalizada de Humanidades, asociada en mayor medida a los procesos de autotraducción y la creación de terminologías, neologismos, renovación e innovación semántico-lingüística, realizados principalmente por investigadores/escritores bilingües. La densidad conceptual de la categoría emergente y las subcategorías asociadas fue posible a través de los diálogos y el análisis de la producción literaria de co-laboradores que fueron ubicados en el círculo extendido de diálogos y dos que conformaron el núcleo de co-laboradores (Figura 5), quienes cuentan con producción académica y literaria.

³⁷ La práctica de vinculación comunitaria es nombrada de esa manera por las universidades interculturales, en otras instituciones de educación superior, por ejemplo la UNACH, se conoce como “extensión universitaria”, mientras que en otras no figura como práctica institucional.

Figura 12

Categorías integradoras identificadas durante el proceso de codificación y análisis de los datos



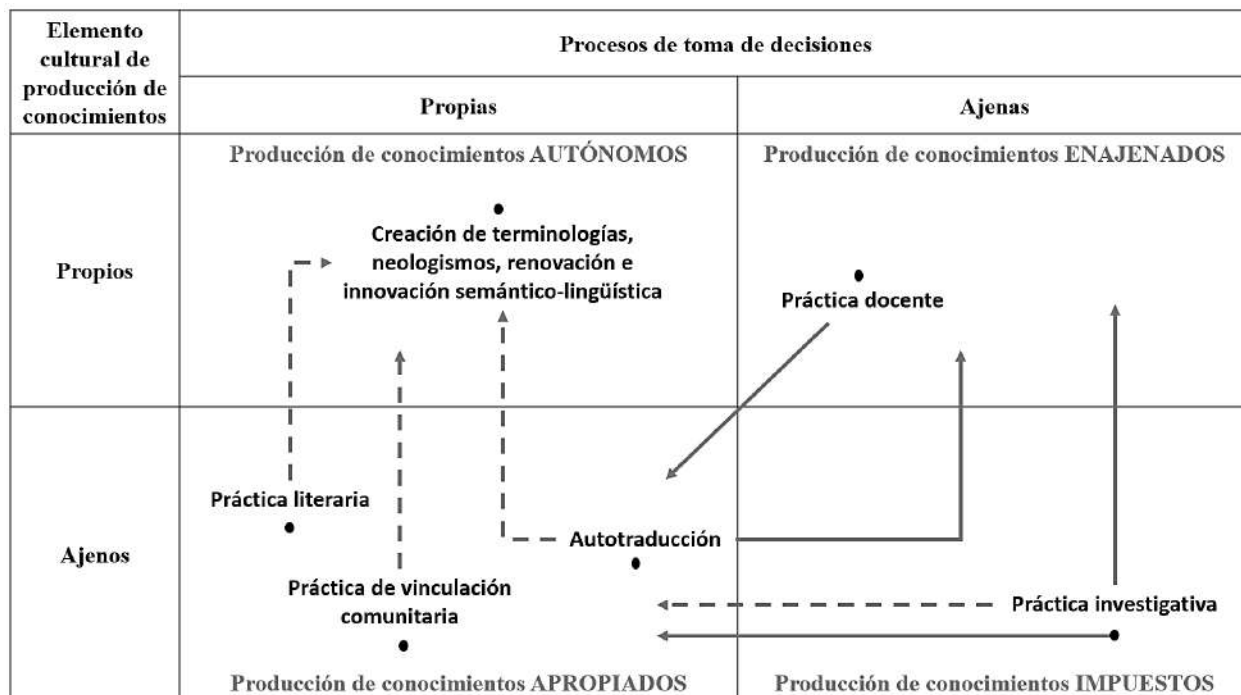
Nota. Elaboración propia.

En la Figura 12 se presenta la imbricación entre la práctica literaria y la académica, particularmente la investigativa y docente, dado que dos investigadores mayenses del núcleo de co-laboradores combinan de manera paralela la investigación y docencia con la escritura de poesía y novela, respectivamente. Uno de los co-laboradores, del núcleo extendido de diálogos, refleja una situación semejante: “mi condición de escritor e investigador al mismo tiempo, ambas actividades insoslayables en mi quehacer” (Ruíz, 2018, p.126). En uno de los casos se identificó la incorporación de lenguaje poético en la producción académica (véase Bolom, 2013; 2019, 26 de noviembre; 2020c).

La categoría central, en donde se identificó un mayor número de procesos en donde opera el colonialismo académico fue la práctica investigativa. Se identificaron en menor medida las formas en las que opera dicho “mecanismo de control epistémico” (Urquijo-Nájera, 2024) en la práctica docente y de vinculación comunitaria. Las categorías integradoras y los procesos asociados fueron ubicados en una matriz de control cultural, adaptada de Bonfil Batalla (Figura 13), cada una de las cuales transitó por uno o dos de los ámbitos de producción de conocimientos: autónomos, apropiados, enajenados e impuestos.

Figura 13

Matriz de control cultural en el proceso de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas



Nota. Elaboración propia, adaptada de Bonfil (1983). Los puntos representan los elementos culturales que contribuyen en la producción de conocimientos, correspondientes a las categorías y subcategorías identificadas. Las flechas indican los procesos (direccionalidades), es decir, los cambios que presentaron los elementos culturales de un ámbito a otro. Las flechas continuas indican los procesos en los que se reproduce el colonialismo académico, las punteadas los procesos que contribuyen a combatirlo de manera gradual e incipiente.

Los elementos culturales de producción de conocimientos identificados son producto de aprehensiones personales y experiencias vividas de cada co-laborador/a mayense de Chiapas, a lo largo de su trayectoria y formación académica y/o literaria, respectivamente. Constituyen una guía de la práctica asegurada en razones, basadas en experiencias directas (Villoro, 2008). De los cuatro investigadores mayenses que conformaron el núcleo de co-laboradores, uno no realiza la práctica de vinculación comunitaria, dado que no forma parte de la normatividad de la institución en donde labora, el IEPPDCH. Aunque el maestro considera que al trabajar con docentes en formación y dar clases en una comunidad hay un trabajo de servicio a la comunidad a través de la enseñanza, similar a la vinculación comunitaria, únicamente se considera en tanto práctica institucionalizada. De los

tres restantes, uno se dedica a la investigación y vinculación comunitaria y el resto realiza las tres prácticas referidas (investigación, docencia y vinculación comunitaria) dado que forma parte de la normatividad de la UNICH. Dos de ellos laboran en la sede ubicada en San Cristóbal de Las Casas y uno es coordinador de la Unidad de Oxchuc, Chiapas. De los tres integrantes que formaron parte del núcleo extendido de diálogos, dos de ellos se dedican a la práctica literaria y uno a la práctica académica, siendo docente de tiempo completo en la UNICH.

La práctica docente se ubicó en el ámbito de producción de conocimientos enajenados, en donde actores externos toman decisiones sobre los elementos culturales del grupo subordinado. Como actores externos a la comunidad académica mayense figuran las instituciones de educación formal, cuyo sistema de enseñanza-aprendizaje institucionalizado ha propiciado la enajenación de la práctica de enseñanza y aprendizaje de los pueblos originarios, p.ej., la práctica del “*chanubtsel-p’ijubtsel*” (Bolom, 2019), basado en un aprendizaje vivencial, en el trabajo comunitario en la milpa y el hogar (véase Bolom, 2019; Urdapilleta y Evangelista, 2016). En el momento en que las y los investigadores mayenses se incorporan a las instituciones de educación formal, se producen procesos graduales de apropiación del proceso de enseñanza institucionalizado, acoplándose a dicha dinámica con la elaboración de planeaciones didácticas, rúbricas y evaluaciones a la comunidad estudiantil. La práctica docente es evaluada por parte de las autoridades institucionales y programas de formación, actualización, capacitación y evaluación docente como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) el cual determina los lineamientos para los apoyos económicos que otorga a los Cuerpos Académicos (CA), conformados por docentes de tiempo completo (PTC), de las Unidades Responsables de operar el Programa (UR) (Véase las Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2025).

La práctica investigativa se ubicó en un ámbito de producción de conocimientos impuesto, cuyas normatividades que definen la producción de conocimientos en México están determinadas por instituciones como el CONAHCYT –actualmente SECIHTI– y sus respectivos sistemas como el SNII. La direccionalidad de dicha práctica se mueve en dos ámbitos: enajenado y apropiado. Una direccionalidad apunta al ámbito enajenado dado que los pueblos originarios históricamente han tenido sus propias formas de investigar, indagar, de cuestionarse lo realmente existente y buscar respuestas a los problemas que viven en la cotidianidad. No obstante, dado que la práctica investigativa analizada se inserta en la dinámica de la Academia, la segunda direccionalidad apunta

al ámbito apropiado, dada la identificación de la apropiación de la dinámica de publicación, los formatos de publicación escriturarios y la forma de hacer investigación, es decir, la elección de métodos, metodologías, técnicas e instrumentos de construcción del dato de la Academia occidentalizada. En este proceso se identificaron dos tipos de apropiación a los que se les dio por nombre “colonizante” y “resignificante”. El primero contribuye a la perpetuación del colonialismo académico, mientras que el segundo genera condiciones de posibilidad para combatirlo.

La práctica de vinculación comunitaria se ubicó en el ámbito apropiado dado que, al insertarse en la dinámica formal de las IES, se convierte en una práctica institucionalizada que realizan como requisito institucional. La direccionalidad apunta al ámbito autónomo debido a la propuesta metodológica que está impulsando uno de los investigadores mayenses, en colaboración con un equipo de trabajo en la Unidad Académica de Oxchuc de la UNICH.

La práctica literaria se ubicó en el ámbito apropiado dado que las y los literatos mayenses emplean formatos escriturarios y técnicas narrativas de la Academia occidentalizada de Humanidades (poesía y novela principalmente)³⁸. La direccionalidad apunta al ámbito autónomo dada la identificación de aportes y la creación poética del lenguaje. Los dos elementos culturales asociados a la categoría emergente son: la autotraducción y la creación de terminologías, neologismos, renovación e innovación semántico-lingüística. Si bien las y los escritores bilingües se han apropiado de la traducción, como elemento cultural ajeno, con la finalidad de distinguir el actor que realiza dicha práctica, se optó por usar el término autotraducción, entendida como “la traducción de un trabajo original en otro idioma por el autor mismo” (Popovič, 1976 citado en Pomerleau, 2015, p.71), noción empleada por algunos investigadores mayenses (cfr. Bolom, 2020c). La direccionalidad de la autotraducción apunta al ámbito enajenado, dada la identificación de dos vertientes que perpetúan el colonialismo académico; y autónomo, dado que la tercera vertiente contribuye al segundo elemento cultural referido.

Cada categoría integradora constituye un tipo de práctica específica en donde se identificaron formas en las que opera el colonialismo académico (con mayor presencia en los ámbitos impuesto, enajenado y apropiado) y aquellas en las que se combate (ubicadas en los

³⁸ El escritor-narrador Josías López Gómez (citado en Poblete, 2018, p.91) plantea la necesidad que tuvo de apropiarse de técnicas occidentales para hacer literatura, al tiempo que resaltó la necesidad de liberarse del pensamiento occidental. Otros escritores-literatos tsotsiles y tseltales también sostuvieron la postura de experimentar con las herramientas occidentales (véase Poblete, 2018).

ámbitos autónomo y apropiado), de manera consciente o inconsciente, algunas aún son incipientes en su formulación y realización (Cuadro 7).

Cuadro 7

Modus operandi del colonialismo académico en investigadores mayenses y formas de combatirlo

Categorías integradoras	Formas en las que opera el colonialismo académico	Formas que contribuyen a combatir el colonialismo académico^a
Práctica investigativa	La imposición de elementos culturales ajenos: -La imposición de la jerarquía del reconocimiento y legitimación de la práctica académica. -El formato de presentación de la persona en la vida académica como una imposición <i>ad hoc</i> a los parámetros occidentales. La supresión académica de elementos culturales propios (la supresión de la escritura nosótrica). La enajenación de elementos culturales propios: - La enajenación de los sistemas de creencias, conocimientos y saberes de la cultura propia durante la trayectoria académica. - La enajenación semántica a través del colonialismo académico expresado en el lenguaje. - La traducción de lo propio por lo ajeno. - La autotraducción en su 1^a vertiente (literal). - La autotraducción en su 2^a vertiente (equiparación conceptual).	Búsqueda de reconocimientos alternativos. La comunidad como ente legitimadora. Presentación alternativa de la persona en el ámbito académico, mediante el uso del lenguaje poético^b. Incorporación de elementos de la escritura nosótrica en las producciones académicas y literarias. Resistencia epistémica. Recentramiento de categorías propias de los pueblos originarios en la producción académica (aportes conceptuales de la comunidad académica mayense como coordenadas para el giro epistemológico). - El <i>vula 'al</i> como metodología de investigación (Diezmo, 2016). - La autotraducción en su 3^a vertiente (búsqueda del sentido y explicación profunda de elementos culturales propios al idioma ajeno).
Práctica de vinculación comunitaria	La apropiación colonizante. La apropiación de la práctica de vinculación comunitaria (VC) institucionalizada.	La apropiación resignificante. Resistencias metodológicas en la práctica de VC: - Propuesta metodológica planteada desde elementos culturales de la cosmovisión propia.
Práctica docente	La enajenación de la práctica del <i>chanubtasel-p'ijubtasel</i> (Bolom, 2019) y la apropiación del sistema	- ^c

	de enseñanza-aprendizaje institucionalizado.	
Práctica literaria	Apropiación de técnicas, formatos de publicación escriturarios y modelos occidentales (Cfr. Poblete, 2018).³⁹ Forzar la estructura lingüística de las agrupaciones lingüísticas mayenses a la del español. Ajustar las estructuras lingüísticas de los pueblos originarios a las estructuras poéticas occidentales (p.ej., sonetos), en formato bilingüe.	Incorporación de la oralidad y memoria colectiva de los pueblos en los textos literarios. Recuperación de la estructura poética de los pueblos. La poesía como medio para la renovación e innovación semántico-lingüística. La novela como herramienta para la denuncia social. Creación de terminologías, neologismos, renovación e innovación semántico-lingüística en la producción literaria bilingüe.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis de la producción académica y los diálogos con integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas.

^a De los diálogos con las y los co-laboradores se identificaron formas en las que se combate el colonialismo académico de manera consciente e inconsciente.

^b La identificación de la forma de presentación de la persona mediante el uso del lenguaje poético se identificó en una de las participantes durante el conversatorio “Compartiendo Experiencias y Reflexiones del Proceso de Traducción en Lenguas Originarias” que organizamos integrantes de la comunidad maestrante de la MEI-UNICH de la III y IV generación.

^c Hasta el momento no se identificaron formas de combatir el colonialismo académico en la práctica docente, dada la adaptación al sistema de enseñanza-aprendizaje institucionalizado.

El Cuadro 7 sintetiza los resultados de la investigación, analizados a lo largo del presente capítulo. Se estructuraron con base en los dos bloques de procesos de la teoría del control cultural. En un primer momento se aborda la imposición de elementos culturales ajenos, la supresión académica de elementos culturales propios y la enajenación de elementos culturales propios. En un segundo momento se presentan los procesos de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas, estructurados en tres apartados: la apropiación de conocimientos y prácticas académicas ajenas; formas de resistencia ante la imposición epistémica; y los aportes conceptuales

³⁹ En testimonios que recupera Poblete (2018), de escritores tsotsiles y tseltales de Los Altos de Chiapas, se observa la apropiación de modelos y técnicas occidentales en la práctica literaria. Práctica que también cuestionan algunos investigadores y literatos bilingües mayenses (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024; Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de enero de 2025).

de la comunidad académica mayense como coordinadas para el giro epistémico, en donde se incorpora la apuesta teórico-política que aboga por otras formas de conocimientos.

La Imposición de Elementos Culturales Ajenos

La imposición implica la introducción de elementos culturales ajenos, mediante relaciones asimétricas de poder que ejerce la Academia occidentalizada al universo cultural de conocimientos y saberes de la comunidad académica perteneciente a la exterioridad epistémica. Como parte de la imposición se ubicaron dos subprocesos. El primero radica en la imposición de la jerarquía del reconocimiento y legitimación de la práctica académica. El segundo corresponde al formato de presentación de la persona en la vida académica como una imposición *ad hoc* a los parámetros occidentales.

La Imposición de la Jerarquía del Reconocimiento y Legitimación de la Práctica Académica. Se trata de un mecanismo de control académico-epistémico a nivel mundial, de jerarquización del reconocimiento de las Instituciones de Educación Superior y centros de investigación, y la consecuente legitimación de la producción académica generada desde los espacios institucionales con prestigio. Responde a los parámetros del Sistema Académico Mundial, a través de los distintos sistemas de clasificación jerarquizada de las universidades a nivel mundial, conocidos como *rankings* internacionales, asociado a la jerarquía de los circuitos de producción académica, e imposición del idioma legitimado en las producciones académicas escriturarias.

A nivel nacional se trata de una jerarquía estructurada con base en los parámetros establecidos por la normatividad del Sistema Académico Nacional Mexicano a través de sus instituciones y sistemas operantes (CONAHCYT, actualmente SECIHTI, PRODEP y el SNII, principalmente), misma que se adhiere a las políticas de producción de conocimientos legitimadas desde el SAM. Impone el ritmo acelerado en la práctica investigativa de las distintas comunidades académicas existentes, dado que el lema “publica o perece” se ha convertido en la regla por excelencia del éxito académico, una lógica productivista que rompe con la lógica de los procesos y centra su meta en las publicaciones. Dicho lema se asocia a la exigencia del SNII de demostrar la “capacidad para realizar investigación”, como requisito de evaluación y reconsideración para otorgar el reconocimiento o mantenimiento en el nivel correspondiente.

Desde el SNII se distinguen tres tipos de reconocimientos: a) candidata/o a investigador Nacional; b) Investigador/a Nacional (niveles 1, 2 y 3); c) Investigador/a Nacional Emérito

(Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Reglamento, 2023)⁴⁰. Los montos económicos por cada reconocimiento del SNII, exentos de pago del impuesto correspondiente, son: para candidato/a, el equivalente a tres veces el valor mensual de la Unidad de Medida y Actualización (UMA); para SNII nivel I, seis veces el valor mensual de la UMA; para SNII nivel 2, ocho veces; para SNII nivel 3 y emérito, catorce veces, cuyos montos aumentarán una UMA si se encuentran realizando investigación en universidades, IES o centros de investigación del sector público en alguna entidad federativa distinta de la Ciudad de México, de conformidad con las disposiciones presupuestales (Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Reglamento, 2023; Reglas de Operación del programa S191 “Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores”, 2025).

Para el año 2025 el valor de la UMA equivale a \$113.14 pesos mexicanos en su valor diario y \$3,439.46 pesos mexicanos para el valor mensual. El monto económico mensual en el año 2025, para investigadores en el nivel de candidato/a a investigador/a nacional equivaldría a \$10,318.30; para SNII nivel 1 \$ 20,636.76; SNII nivel 2 \$27,515.68; SNII nivel 3 y emérito/a \$48,152.44. A cuyo monto aumentará una UMA en entidades federativas distintas de la CDMX.

Lo anterior ha incentivado la aspiración a formar parte del SNII en dos investigadores mayenses. En el primer caso por las condiciones de distinción y reconocimiento que se generan al interior de la institución de trabajo si se forma parte de dicho sistema, o el señalamiento y/o exclusión entre pares académicos para quienes no. En el segundo caso por los privilegios económicos y sociales que otorga.

Bueno en realidad como te digo que yo no formo parte, entonces voy a ver si alcanzo la convocatoria para el siguiente año. Bueno yo creo que son varias cosas ahí, a lo mejor te voy a decir el rollo psicológico de todo esto. Uno sin querer, creo que va a entrar en la dinámica misma de la universidad, ésta dinámica de, no es la falta de reconocimiento porque, bueno, sí la falta de reconocimiento al interior de la universidad. Porque si algo reconozco es que como he podido estar como en distintos espacios académicos y con distintos colectivos, o sea, por así decirlo no me falta reconocimiento. Pero al interior de la universidad hay una condición desventajosa [...] que nosotros como profesores lo vivimos

⁴⁰ Los tres tipos de reconocimientos del SNII se mantienen en el Acuerdo por el que se expide el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (2025). De ahora en adelante referido como Acuerdo por el que se expide el Reglamento del SNII, 2025.

para quienes sí son y quienes no son [parte del SNII]. Ahorita creo que se ha aminorado el impacto de los comentarios que hacen hasta los mismos colegas en relación a los profesores y profesoras que no somos parte del SNII. Pero bueno, yo creo que se ha aminorado o a lo mejor porque ya no se hace tanta insistencia en eso. Pero en años anteriores había casi, casi que un señalamiento, “quienes somos –decían– quienes somos los SNIIs, quienes sostenemos el tema de la universidad” y quienes son los otros, ¿no? casi, casi, los que no contribuyen en nada a la universidad. [...] a lo mejor no con esas palabras exactas lo colocaban, pero sí había un señalamiento muy fuerte para todos los profesores que no somos [parte del SNII]. (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 14 de octubre de 2024)

Se trata de una jerarquía del reconocimiento, de la legitimación de la práctica académica estructurada con base en los parámetros establecidos por la normatividad del SANME. Como indican Suárez y Muñoz (2016, p.6) los estímulos económicos y distinciones del SNII “no sólo otorgan prestigio a quienes los tienen, sino que objetivan la diferencia respecto a quienes no los tienen, exponiendo a todos los académicos a la comparación constante”. En el caso concreto de la UNICH, la asimetría del reconocimiento se acrecienta cuando se hace referencia a profesores de asignatura, quienes se ubican en los peldaños más bajos de la estructura académica. Lo anterior propicia las condiciones para la conformación de “tribus universitarias” (Pedró, 2004, citado en Suárez y Muñoz, 2016, p.2), en donde se presenta una valoración positiva diferenciada entre pares académicos.

Y si a eso le agregas, que digo, en la calidad de profesores de tiempo completo que somos, si a eso tú le agregas a los profesores de asignatura quienes están en condición más desventajosa que todos los demás, en realidad hay una condición de desventaja y de subordinación. Entonces sí, el tema de ser o no SNII es un tema muy delicado, porque bueno, yo creo que hay toda una estructura que lo mantiene. Digo, a lo mejor pueden tener objetivos muy nobles el tema del SNII, pero después se tergiversa, porque después se coloca como si fuera el único argumento para poder reconocer a los profesores, sobre todo los de tiempo completo. Entonces, sí hay como un señalamiento permanente a quienes no somos [parte del SNII]. (Diálogo con Georgina Méndez, 14 de octubre de 2024)

De acuerdo con Suárez y Muñoz (2016), los y las PTC que laboran en las IES de México están sujetos a las condiciones y dinámicas del mercado de trabajo académico-universitario, impuestas por mecanismos institucionales de regulación laboral, fortalecidos a través de la

fabricación de percepciones negativas en torno al incumplimiento de sus normas. De manera paralela están expuestos a los efectos que generan dichas condiciones y dinámicas como la sensación de rechazo y molestia al *status quo* de las instituciones, al régimen laboral y al modo de producción de conocimientos. Entre ellos destaca la exigencia laboral de producir más en menos tiempo, fomentando un tipo de publicaciones *express*, para evitar la exclusión de reconocimientos y estímulos externos que promueven la valoración positiva entre pares y el aumento del ingreso. Lo anterior constituye un obstáculo para los procesos reflexivos que aporten ideas nuevas, con compromiso social.

El tema del señalamiento y distinción entre profesores de tiempo completo pertenecientes al SNII, responde a las políticas institucionales que establecen un mínimo necesario de PTC que forme parte del SNII como requisito para la apertura y mantenimiento de los posgrados y asignación de presupuesto para las becas estudiantiles.

Y si revisaras, por ejemplo, la nueva política gubernamental de asignación de las becas, eso es a lo que yo me refiero, que las mismas estructuras del Estado fomentan el hecho de que todos, todos y todos deberían de estar optando por el SNII. Y lo digo, por ejemplo, hay profesores que yo conozco que no quieren, aun cuando tengan todas las herramientas para poderlo obtener, pero no quieren [ingresar al SNII]. Porque no se quieren someter a toda esta situación de estrés y de producción, que casi, casi obligan a los profesores. Sin embargo, es un criterio, ahorita entiendo que es un criterio de política institucional, que todas las maestrías deben de tener 10 SNIIs en su planta académica, como profesores del núcleo básico, [...] para que se puedan sostener las becas y les puedan dar becas a los estudiantes. Entonces, por eso te digo que se vuelve ya también un señalamiento, porque si no eres SNII entonces te dicen: no, no estás contribuyendo al quehacer de las maestrías. (Diálogo con Georgina Méndez, 14 de octubre de 2024)

Los criterios de elegibilidad de posgrados para la asignación de becas de la SECIHTI son: contar con un mínimo de “diez profesores investigadores de tiempo completo con reconocimiento vigente en el SNII, acreditados en el programa de posgrado”; una planta académica en donde al menos el 60% de sus integrantes cumplan con los dos requisitos señalados como primer criterio (reconocimiento vigente en el SNII y acreditación en el programa de posgrado); los profesores investigadores con reconocimiento en el SNII o de tiempo completo deben cumplir con el proceso de acompañamiento a las y los estudiantes durante la elaboración de sus investigaciones para la

obtención del grado, en la dirección o codirección de máximo cinco estudiantes; exentar cualquier pago de colegiatura a las personas becarias, o en términos del transitorio tercero⁴¹ (Acuerdo por el que se expide los Lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados, 2025).

En el segundo caso, la decisión de pertenecer al SNII estuvo asociada a los privilegios económicos y de distinción social que otorga el formar parte del mismo. Consciente de ingresar a una dinámica de subordinación a las normas que impone dicho sistema.

Tenemos que jugar las reglas del sistema. En cualquier lugar que nos encontremos, en cualquier universidad, escuela, programa. Estas reglas del juego son las bases de una convocatoria, las normatividades de una institución, los perfiles. [...] Yo me inscribí al SNII, pero fíjese, yo estoy decidiendo libremente ingresar. Estoy aceptando un control, prácticamente, por los privilegios que da. Porque entrar al SNII es un privilegio, puedes hacer lo que estás haciendo, es decir, docencia, investigación, publicaciones, congresos, lo que hace un investigador. Pero ya no lo pagas de tu propio bolsillo, hay la posibilidad de que el Sistema Nacional te lo financie. Quizás es lo primero que nos atrae a todos, [...] pero habrá otros que digan, pues yo no, yo no quiero nada del SNII, soy independiente. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 04 de agosto de 2024)

Para algunos, la exigencia de la publicación que estipula el SNII, como requisito para el mantenimiento del status en dicho sistema, es considerado un elemento positivo que permite incrementar la producción académica. Cabe subrayar que la normalización de la exigencia externa en la práctica investigativa es parte de la sintomatología de la productivitis académica.

Yo lo que he valorado es que, en lo personal, no sé los demás, pero yo pienso que el SNII te exige, [...] estás presionado, al final aquí regresamos quizás a lo mismo, de que hay una exigencia, una obligación, o sea, hay un contrato: yo te doy beca, un financiamiento, pero tú tienes que producir ciencia, tienes que producir conocimiento. Porque a eso se dedica un investigador, a generar conocimiento. Pero hay un contrato de por medio y hay un pago de por medio [...] El mismo SNII te dice vas a entregar tanto [...] El participante en el SNII está obligado, y yo siento que te exige. Yo creo que la exigencia hace que produzca uno más, ¿verdad?, porque hay un compromiso, o sea, el contrato es un compromiso. Yo me

⁴¹ De acuerdo con el transitorio tercero, el monto máximo anual que puede cobrar una institución de educación superior, o centro de investigación a la persona becaria, durante el ejercicio fiscal de 2025 y 2026 es “el equivalente a un 80% del valor mensual de la beca” (Acuerdo por el que se expide los Lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados, 2025).

comprometo a cumplir y entregar, y si no, pues se suspende el apoyo. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 04 de agosto de 2024)

Ingresar al SNII es considerada una decisión personal, por el maestro Roberto Pérez, enmarcada en la necesidad de adaptarse a las condiciones que impone el sistema académico, con la finalidad de obtener un mejor ingreso para cubrir sus necesidades básicas y la de su familia. Lo que implica una negociación interna, en el uso de elementos culturales propios y ajenos, que le permita aprovechar los espacios de la Academia para posicionar ideas y aportes.

Al investigador no le queda de otra tiene que participar, desde mi punto de vista, pues en lo que es la Academia. O sea, tampoco va a negar y decir no. Tiene que jugar las reglas del juego [...] Habrá que verlo, cómo entendemos esto que coloca, por ejemplo, las reglas que coloca la Academia. Quieres tener, no sé, un ingreso, claro, un ingreso, pero también quieres publicar, o sea, ahí te piden, entre comillas, calidad. Bueno, por ejemplo, publicar en revistas que son del catálogo CONAHCYT [...] ya ve que la Academia, o en este caso SECIHTI, los que pueden ingresar al SNII tienen que estar adscritos en instituciones. Este año ya metieron media superior. Antes era solo superior lo que incluía doctorado, maestría, es decir, licenciatura y posgrado. Nivel básico no está contemplado en el SECIHTI ¿cuál será su criterio? dirán los maestros de primaria, preescolar, secundaria, no hacen investigación. Digamos que ese es como su criterio. Entonces yo desde donde estoy no puedo ingresar al SNII, pero como estoy en el actual IEPPDCH, antes IEP, pues ahí estoy adscrito. Sin embargo, yo no tengo tiempo completo, ni medio tiempo, es por honorario. Bueno, pero yo quiero estar ahí, yo quiero. [...] Tal vez una persona que diga, “no, yo no quiero nada del sistema”, no sé qué lograría. Una de esas personas es el Dr. Daniel, yo he platicado mucho con él, a él no le interesa el SNII, no le interesa los premios, etc. Más bien es como más la idea de la libertad, de la resistencia. Bueno, pues en mi opinión, yo diría que tener posturas es importante, es necesario. Yo diría que hay que negociar, sí, porque si yo digo “no quiero nada con el occidente”, bueno, para empezar, tendría yo que renunciar a mi trabajo y entonces, ¿cómo voy a vivir? ¿de qué va a vivir mi familia? entonces, yo creo que hay que negociarlo. Sí tiene toda una carga de control, de dominación, de explotación, pero aquí me parece que cuando menos la Academia permite colocar una postura, a lo mejor en documentos, a lo mejor en teoría. Pero hay que hacerlo, creo que eso

nos tocó hacer a nosotros los que estamos acá. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 29 de marzo de 2025)

La percepción de Roberto Pérez con relación al privilegio y prestigio del SNII, radica en considerarlo como el espacio de distinción social en el que se ubican los “mejores” científicos del país. Sin embargo, una buena parte de académicos universitarios en México “se han adaptado a los mecanismos y estrategias que están convirtiendo a las universidades públicas en instituciones administradas bajo la lógica empresarial; con honrosas excepciones” (Suárez y Muñoz, 2016, p.2). Lo que motiva a la gran mayoría a mantenerse en la carrera de la competencia por la productividad, asociada a la búsqueda del aumento del ingreso. Por otro lado, el hecho de que algunos investigadores de pueblos originarios formen parte del SNII, lo motiva a considerar los criterios de ingreso difíciles, pero no imposibles de alcanzar. No obstante, considera que ingresar al SNII no es una imposición, sino una libre elección de formar parte o no.

Los evaluadores del SNII establecen una serie de criterios [...] que me parece que son criterios como muy difíciles de alcanzar, pero no imposibles. Digamos que quienes entran ahí son los mejores, por decirlo así los mejores científicos de México, o del país. Hay compañeros que vienen de pueblos originarios que han llegado al SNII ¿para mí que significaría? pues de que no es imposible y de que es cumplir las series de requisitos que piden y aspirar a ello. Colocaría la pregunta ¿eso es imposición? yo me quedo como pensando si eso es imposición. Me quedo pensando si el SNII digamos como tal, más o menos como lo he esbozado es una imposición. Yo podría decir que algo en la cual yo pueda decidir si estoy o no estoy, si yo tengo la opción de elegir entrar o no entrar, no sé si es una imposición, dudo, dudo mucho si es una imposición, porque yo estoy eligiendo. O sea está ahí, digamos como está a la vista, está frente a nosotros, está como una fruta deliciosa, jugosa, apetecible, en la cual el investigador académico originario puede tomarla y comérsela o no. Entonces por eso yo diría ¿hay imposición ahí? dudo un poquito ¿verdad?, porque no nos lo están colocando a la fuerza. Es una elección, el investigador elige, tiene la libertad. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 08 de abril de 2025)

La aparente “libertad de elección” de querer formar parte del SNII motivada por las aspiraciones de ascenso laboral y social está influenciada por las exigencias de la “academia acelerada” (Zafra, 2022). Una Academia que, de acuerdo con Zafra (2022), reproduce la lógica neoliberal en el ejercicio de la práctica académica, en donde fomenta una actividad

hiperproductiva, cuantificable, que nutra historiales competitivos, mediada por burocracias institucionales, sistemas de evaluación rígidos e inamovibles, convocatorias competitivas que, en conjunto, llevan a un enfrentamiento entre académicos por las migajas económicas que oferta el sistema laboral precario. Aunado a ello, el pago normalizado por el trabajo académico se ha convertido en certificados, constancias de participación, experiencia, reconocimiento y visibilidad ante las comunidades académico-epistémicas, que afecta de manera desproporcionada a personas que se encuentran en situación de desigualdad económica y social –para quienes les genera frustración–, con relación a quienes se encuentran económicamente acomodadas, a quienes otorga prestigio (Zafra, 2022). De manera que, ante la expectativa de encontrarse ante un “mundo de oportunidades”, se enfrentan a un “mundo de precariedades”.

Por otro lado, aunque existe el deseo de ingresar a un sistema académico hegemónico, emerge la necesidad de construir comunidades epistémicas alternativas, de reflexión y trabajo en conjunto, distintas a las generadas en los espacios de educación formal, lo que conlleva a una búsqueda de espacios de adscripción institucionales alternativos, como el CELALI y la Unidad de Escritores Mayas-Zoques, A.C.

El CELALI, otro instituto donde hacen investigación. La Unidad de Escritores Mayas Zoques, en sus 30 años de existencia, aglutina a los primeros escritores, no profesionistas, no investigadores. No investigadores en términos de la Academia, pero fueron los primeros investigadores originarios. Para escribir un relato había que entrevistar a la gente, había que platicar con ellos, había que hacer trabajo de campo, etnográfico, antropológico. No sé si las bases teóricas lo tienen, pero había que hacerlo. [...] la Unidad de Escritores, justamente su nombre lo dice, aglutina a mayas y zoques. Y esa es su principal preocupación: la lengua, la escritura en lenguas originarias. Bueno, pero vamos buscando espacios de adscripción institucionales. La Unidad de Escritores Mayas-Zoques es una institución formalizada, legalizada, que puede hacer lo que hace un centro de investigación en una universidad, es decir, un cuerpo académico. Puede hacer una red, que no se ha hecho es otra cosa, pero hay la manera. Entonces, yo lo que digo ¿qué hacemos los investigadores? Buscamos juntarnos, hay la necesidad de la comunidad, del trabajo en conjunto, que ya no es lo mismo como en la comunidad por eso lo decía, por ejemplo, un investigador probablemente va a asambleas, va a reuniones de comunidad pero ya no es lo mismo a vivir ahí. [...] Y entonces, ¿cómo vamos creando esa identidad colectiva? Si se

fijó en ese último evento que tuvimos, ahí estuvieron muchos escritores en lenguas originarias. Entonces, ¿qué se hace consciente o inconscientemente? Pues buscar, a ver la unidad, o a ver qué está haciendo aquel compañero... (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 29 de marzo de 2025)

Los dos ejemplos contrastan la decisión de formar parte del SNII. En algunos responde a un requisito institucional para el mantenimiento de los posgrados, así como evitar el señalamiento y exclusión al interior del espacio educativo por no formar parte. Mientras que en otros, es una elección personal apegada a la búsqueda de los privilegios sociales y económicos que otorga. En ambos casos, se observa que la imposición de la jerarquía del reconocimiento y legitimación de la práctica académica, desde instituciones ajenas a las comunidades de pertenencia, modifica las aspiraciones académicas y de vida de las y los investigadores mayenses.

El Formato de Presentación de la Persona en la Vida Académica como una Imposición *Ad Hoc* a los Parámetros Occidentales. Existe un ritual de presentación de la persona en la vida académica institucionalizado, un “*modus vivendi interaccional*” (Gofman, 1981), de tipo meritocrático, normalizado, a través del CV, al cual se le da lectura antes de dar inicio a un evento académico (presentación de alguna ponencia o conferencia principalmente), resaltando los logros, títulos o grados académicos e instituciones de procedencia, la posición que ocupen en la estructura organizativa de la institución, las redes académicas en las que forme parte, el lugar de origen – sobre todo si se trata de una persona extranjera al territorio nacional mexicano–, la cuantiosa producción académica del/a investigador/a, así como los premios y distinciones (nacionales e internacionales).

Se trata de un acto protocolario al inicio de algún evento académico en donde se destacan y reafirman los valores oficiales de la comunidad académica. En dicho ritual de presentación se emplea la fachada del ser académico. Una fachada social institucionalizada “en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen y tiende a adoptar una significación y estabilidad al margen de las tareas específicas que en ese momento resultan ser realizadas en su nombre” (Gofman, 1981, p.39). Algunos de los elementos resaltantes de la fachada del ser académico son el porte, las pautas del lenguaje empleadas, los gestos corporales, entre otros (Gofman, 1981). Dicho ritual de presentación de la persona (la manera en que se presenta a sí misma y a su actividad) no solo abarca el ámbito académico de las ciencias sociales –el cual contiene dentro de sí un rol de interacción esperado–, también se ha extendido a otras prácticas

artístico-literarias como ocurre en el ámbito de la poesía (Diario de campo, 20 de septiembre de 2024). En algunos casos puede generar el aumento del egocentrismo, mientras que en otros la falsa modestia.

La presentación de la persona en la vida académica, a través del currículum vitae, se ha convertido en una práctica normalizada, común, propia de la dinámica académica dado que se trata de un requisito para el ingreso a los posgrados, en el concurso de programas institucionales, para obtener fuentes de financiamiento y becas institucionales, en la contratación de personal, así como para escalar en la pirámide meritocrática de la Academia. En el caso de México, su estructura está determinada de conformidad con los parámetros de presentación del CONAHCYT, actualmente SECIHTI, en donde se privilegia la producción académica (en formato de artículos, libros, capítulos de libro, libro, ponencias, direcciones de tesis, cursos, talleres impartidos, entre otros).

[en el ámbito académico] casi siempre [uno/a se presenta con las credenciales de los grados académicos y del currículum], en realidad, es como parte ahora si que podríamos decir que es parte del uso y costumbre de la Academia. Es más, creo que ni se cuestiona, al contrario, como que se fomenta y ya. Digo, has visto ¿no? que las experiencias concretas son así, hay quienes leen toda una cuartilla para saber de dónde son. Como que el hecho de decir tu nombre y el vínculo que tienes con el espacio académico no es suficiente, siempre hay que mencionar todos los grados obtenidos, y sobre todo si son SNIIs, y ya tienes el SNII 1 o el 2, ¿no? yo creo que es esto, como la necesidad de reconocimiento constante. (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 14 de octubre de 2024)

Desde el punto de vista de Manuel Bolom Pale el reconocimiento al trabajo que realizan las personas es parte de la vida cotidiana, por ejemplo, a la autoridad de la comunidad, el realizar bien un trabajo, entre otros. Sin embargo, en el ámbito de la Academia occidentalizada, el reconocimiento de la persona, legitimado con base en la letanía meritocrática del CV tradicional, convierte en tabú el cuestionar el argumento del ponente. Es decir, existe de antemano una legitimación del discurso.

Yo creo que está claro esta situación del deseo de reconocer y el detalle es que, de hecho, el reconocer es parte de la humanidad, o sea, eso es natural. [...] En una comunidad se presenta la autoridad, el que sabe hacer, el que conocemos [...]. Pero aquí [en el mundo de la Academia], como que hay un rito, ritual ya que lo demanda la Academia, lo demanda las instancias, las instituciones. [...] El sujeto es el que va a hablar al final, no su credencial,

porque cuando se presenta con anticipación, hace que, como que, entonces lo que va a decir nos va a salvar, va a salvar el mundo, aunque diga barbaridades, porque está su credencial de fondo, ya se dijo que ya es una institución, así se lo nombran algunos. [...] lo hemos legitimado y como que lo va [queriendo] cada día con más ansias [...] La idea es que cuando ofreces un trabajo, puede que si llegan dos, tres, y verdaderamente esos dos, tres, digan, “oye, sí, es valioso, de verdad me va a servir porque voy a trabajar...”, ah, bueno, perfecto. Y pasa lo mismo en el ámbito comunitario, cuando [...] te reconoce el otro que avanzaste bastante [...] pero es algo natural. Pero aquí [en la Academia] es ya una estructura, te estructuran, aunque se diga barbaridades, pero no lo puedes contradecir, porque ya es una institución, ya tiene muchos premios, o mucho reconocimiento. [...] Este tema, esta ritualidad instituida, ese es el detalle lo seguimos legitimando, hasta en los pueblos “señores, aquí nos viene a visitar el señor diputado”, y le ponen un collar de flores, casi un semidios como que estuviera llegando. Y es la crítica que no lo hemos hecho [...] o sea, en los pueblos, de verdad que se les olvida, o no son los pueblos, sino son los operadores que están en los pueblos. O sea, esto que le llamas [zona interliminal], ya ni siquiera están en intermedio, sino están ya con lo occidental, operan con lo occidental, y, sin embargo, dicen ser pueblo, o sea, es tan canijo esto. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 31 de marzo de 2025)

La manera de presentar a la persona en la vida académica puede funcionar implícitamente, adaptando el planteamiento de Bishop (2021), como un aparato de poder, en donde la actividad de presentación favorece los parámetros occidentales de privilegiar los logros y cualificaciones individuales *ad hoc* a las prácticas investigativas legitimadas y valoradas en el mundo de la Academia, relegando en segundo y tercer plano otro tipo de prácticas académicas con menor reconocimiento (docencia y vinculación comunitaria), lo que perpetúa la interiorización del egocentrismo académico al centrar la atención en la productividad académica individual, basada en resultados y no en los procesos de aprendizaje internalizados y la formación de personas y grupos de trabajo.

El formato de presentación de la persona en la vida académica, mediante el CV tradicional, borra del radar aquellas prácticas artístico-culturales consideradas no-académicas dentro de la Academia de Ciencias Sociales. Es decir, no legitimadas como formas de producción de conocimientos desde los parámetros de la ciencia occidental, pero pertenecientes a la Academia

de Artes y Humanidades, como son: la música, el ajedrez, la pintura, la literatura, entre ellas la poesía y la novela, dos de las prácticas artístico-literarias en las que se desenvuelven cuatro colaboradores mayenses, entre otras formas de expresión artístico-culturales.

Actualmente está en boga la actualización del formato de presentación de la persona en la vida académica, específicamente de los méritos académicos y de evaluación alternativa a los CVs tradicionales mediante los CVs narrativos, una propuesta que viene de Europa a raíz del movimiento *Responsible metrics* y la *Coalition for Advancing Research Assessment* (CoARA, por sus siglas en inglés) que pretende reorientar el foco de atención, de las publicaciones en revistas indexadas de alto impacto y las métricas a las contribuciones y hallazgos que el/a investigador/a ha realizado a lo largo de su trayectoria académico-científica en ámbitos de conocimientos específicos y a la sociedad en general (Cabezas-Clavijo, 2024). Mientras que en los CVs tradicionales se pretende que cada solicitante realice una descripción exhaustiva de todas las actividades realizadas a lo largo de la trayectoria académica, en los CVs narrativos se busca que sintetice los logros más relevantes entre 5-10 de los últimos cinco años (Cabezas-Clavijo, 2024). Se trata de un giro cualitativo, que transita de una evaluación cuantitativa con los CVs tradicionales, a una evaluación cualitativa a través de los CVs narrativos.

El eje de rotación del giro cualitativo de los CVs sigue siendo egocéntrico, aunque este cambio permite evitar “refritos” académicos, dado que el publicar la misma información, parcial o totalmente, en dos o más revistas para aumentar el puntaje de publicaciones dejará de ser considerado un criterio de evaluación. Este fenómeno de “refritos” parciales se identificó en las publicaciones académicas de dos investigadores/as mayenses de Chiapas, si bien no es exclusivo en ellos, la dinámica academicista del “publica o perece” orilla a algunos a realizar dichas prácticas.

En teoría esta nueva forma de presentación del CV busca desdibujar las diferencias entre investigadores consolidados y aquellos que se inician al campo de la investigación al no evaluar la cantidad de méritos sino la importancia en términos de aportes. Lo mismo ocurre para las personas que no han tenido una carrera académica estándar, es decir, que hayan presentado momentos de “inactividad académica” o hayan realizado otro tipo de actividades a lo largo de su trayectoria. Al mismo tiempo pretende desdibujar las diferencias de producción científica entre las ciencias duras o exactas con las ciencias sociales y humanísticas (Cabezas-Clavijo, 2024).

Los elementos que resaltaron los investigadores mayenses en sus respectivos CVs tradicionales fueron: datos personales en el que se visibiliza una pequeña pero significativa parte de autoadscripción identitaria; grados académicos; cuerpos académicos y redes de investigación en los que participan; experiencia en investigación; direcciones de tesis a nivel licenciatura y posgrado, en algunos casos se resalta la participación como sinodal en exámenes de maestría; reportes técnicos y actualización de programas; producción académica (artículos, libros, capítulos de libros), reseñas; participación en congresos y eventos académicos; actualización disciplinar y docente; experiencia laboral y profesional; distinciones (premios, medallas). En algunos casos se enfatizó el hecho de ser integrante del Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA), dadas las actividades artístico-culturales realizadas. Esto último refleja la diversificación de actividades académicas a las que se dedican algunos académicos de pueblos originarios, quienes transitan entre dos tipos de Academias: la de Ciencias Sociales, cuya producción académica se evalúa con base en el SNII, y la de Artes y Humanidades, cuya producción artístico-literaria se evalúa a través del SNCA. Desde ambas Academias realizan prácticas de tipo escriturarias: producción académica y producción literaria (poesía y novela, principalmente).

Si bien en el currículum vitae los investigadores mayenses afirman su condición étnica perteneciente a determinada agrupación lingüística de la familia lingüística maya y enuncian todos los grados académicos adquiridos, existen diferencias de contraste en la autoadscripción identitaria en espacios de interacción social distintos. Uno de los investigadores tsotsiles indicó que para él no hay clasificación de investigador o académico en su comunidad, prefiere considerarse tsotsil, de pueblos originarios y asumir una adscripción de conformidad con la identidad que le ha asignado su comunidad de origen, Jocosic, Huixtán.

Pues soy tsotsil, soy de pueblos originarios. [– ¿Investigador? ¿docente? –] Bueno, en ese aspecto, pues la verdad nunca me he preguntado eso. Y, pues, dan muchos calificativos en distintos lugares que uno llega. Pues, puede ser, porque yo lo tengo inclusive, de acuerdo a lo que me han ido describiendo también, como escritor, investigador o docente. [– ¿Y usted cómo se considera? –] Yo creo que, como dicen los de la comunidad, pues eres un maestro o el profe –dicen– y creo que así me describen. Porque nunca me he puesto a pensar que la comunidad me conoce también como Manuel o como Bolom, más allá de estas categorías institucionales. Es decir, en una comunidad no es relevante si eres investigador, escritor, si eres todo lo que uno es, ¿verdad? desde afuera, eso no es relevante. Sino que lo relevante

es cómo eres en ese contexto. [...] Yo prefiero que, insisto, como me conocen en mi comunidad, es que no hay una categoría así como el escritor o el todo. Sino simplemente por el nombre y por cómo es uno. [...] a mí me parece mucho más cómodo eso. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 22 de julio de 2024)

Aunque Manuel Bolom señala que en la comunidad no hay distinciones de profesiones “[...] en una comunidad uno no se distingue si es uno investigador o no es. Uno es un mortal ahí ante todos los otros mortales, o sea que verdaderamente acontece un modo de convivencia” (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024), existen elementos distintivos al interior de las comunidades que otorgan jerarquías y rangos de poder, como son los cargos religiosos, comunitarios, que en algunos casos pueden llegar a acaparar el poder político-administrativo.

Aunque se resalta la importancia que tiene la comunidad de origen en la auto-adscripción identitaria de Manuel Bolom y no tanto la que pudiera tener la comunidad epistémica en la que forma parte, en una de sus publicaciones académicas se autodescribe como “escritor, traductor e intérprete tsotsil” (Bolom, 2020c, p.30), lo que refleja una dinámica cambiante de presentación de la persona, así como de adecuación de la autoadscripción identitaria dependiendo del contexto de interacción social específico. Si el contexto es la Academia se hace uso del CV tradicional o se resaltan elementos identificatorios acordes a la profesión en las publicaciones académicas. Por otro lado, si el contexto de presentación es la comunidad, en la lógica de presentación de la persona no se resaltan todos los méritos y logros académicos sino el nombre de la persona, la agrupación lingüística y, en caso de vivir en la comunidad –o tener un arraigo fuerte a la misma– el cargo comunitario adquiere un peso importante en el trato diferenciado con el resto de los integrantes de la comunidad.

Aún dentro del contexto académico existen ciertas particularidades de la dinámica de presentación de la persona. Desde el punto de vista de la maestra Georgina pueden existir espacios académicos en donde no sea necesario dar lectura a la letanía meritocrática, aunque ello rompa con el ritual de presentación institucionalizado y normalizado.

Cuando me preguntan mi CV, o el resumen curricular, siempre me he presentado como mujer indígena ch’ol, a veces le quito lo indígena, a veces dejo ch’ol y todo lo que significa en términos de los grados académicos. Pero yo creo que también depende mucho del contexto. Si estamos hablando propiamente del tema académico como, por ejemplo, aquí en la UNICH hay una tendencia a que le dan mucha importancia al tema de los grados.

Porque he estado en otros espacios y no necesariamente tienes que decir todos tus grados académicos para que haya un reconocimiento a tu labor y a tu posición. Pero bueno, aquí parece ser diferente, por lo menos desde que yo tengo como una lectura más crítica de la situación, siempre como que les ha importado mucho. Entonces, pues aquí en este contexto sí, sí me presento así, como mujer ch'ol académica tal y ya digo todos los grados, y en otros espacios no necesariamente los tienes que decir [...]. Entonces, yo creo depende mucho del contexto, como de leer el contexto y la forma en cómo te presentas. Y digo, porque a lo mejor pareciera ser que es unificado y entonces uno podría presentarse de igual manera en todos los espacios, pero no es cierto. O sea, depende el espacio académico en el que uno se involucra, pero generalmente siempre anteceden las credenciales. (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 14 de octubre de 2024)

La dinámica de presentación de la persona varía de conformidad con el espacio de interacción social en el que se inserta, así como el objetivo y temática del evento. En las organizaciones sociales tiene mayor peso el vínculo comunitario, más allá de la letanía meritocrática de la producción académica. Las organizaciones sociales valoran el compromiso social de la persona con la organización en la que forma parte, más allá de los grados académicos.

En el espacio académico ahí sí no hay manera, ahí te tienes que presentar [con todas las credenciales]. Y en la otra podría ser comunitario, pero también puede ser de las mismas organizaciones. Por ejemplo, recientemente me invitaron a una, entonces me dicen, pásame tu CV, y yo, ¿qué tipo de evento es? y es un evento [...] lo que se iba a reflexionar ahí era sobre el tema de la trayectoria de las mujeres en el movimiento organizado aquí en Chiapas. Entonces te dicen, te piden, pero yo creo que la chava también dijo, no, no, así no es, y dijo, mejor que se presenten ellas. Entonces ya nos presentamos nosotros, o sea, entonces nos devuelven a nosotros la responsabilidad de cómo te presentes. O cuando yo presenté a una compañera acá que está vinculada a movimientos, me dijo, “este, no, preséntame de tal manera”, porque también depende un poco hasta del tema. Por ejemplo, si está más vinculado a movimientos, organizaciones o al feminismo o tal, entonces se le devuelve la palabra a la persona, o solamente quiere hacer énfasis en el vínculo organizativo comunitario en el que está, sin decir necesariamente todas las credenciales, aunque tú las conozcas. Entonces yo creo que de alguna manera lo que se hace en esos espacios es devolverle la responsabilidad a la persona de presentarse. Pero en el espacio propiamente

académico, sí, ahí sí no hay manera, ahí sí te tienes que presentar con todo lo que eres, lo que haces y si haces más hay que ponerlo, y redes a las que perteneces. (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 04 de abril de 2025)

En un trabajo académico inédito del año 2010, no publicado, Roberto Pérez Sántiz emplea una forma distinta de presentación de su persona, en la que refleja un distanciamiento de ciertas prácticas socioculturales de la cultura de sus padres y centra la atención en rasgos onto-epistémicos muy particulares para autoadscribirse: “No soy *carguero*, no soy *j-ilol*, no soy algún funcionario influyente; no uso con frecuencia la ropa de mis padres, sólo mi rostro moreno y mi pensamiento me muestran como nativo de estas tierras” (Pérez Sántiz, 2010, p.1, cursivas en el original). Si bien hay un reconocimiento de elementos materiales (vestimenta de sus padres) y de organización (prácticas socioculturales que realizan tanto el *carguero* como el *j-ilol*) de la cultura propia –con respecto a la cual ha presentado un distanciamiento–, reconoce como elementos identitarios los rasgos fenotípicos y los sistemas de conocimientos y saberes de la comunidad de origen de sus padres internalizadas en la subjetividad. Aunque, como se verá más adelante, presentó una fuerte ruptura con los sistemas de creencias, conocimientos y saberes de la cultura propia. Durante su proceso formativo en la Normal Rural Mactumactzá, señaló que no hubo una toma de conciencia de su identidad como tsotsil, mayense, en todo momento se consideró tsotsil:

No hubo tal toma de conciencia. Yo me reconocía como, o sea, es que yo siempre me, no me gusta usar la palabra indígena, incluso lo digo ahí en la tesis de doctorado, ¿verdad? No, no, antes lo decía con mucha soltura, pero hoy me cuesta mucho, no me gusta decir por la carga que tiene, peyorativa, discriminatoria, la palabra indígena. Pero creo que en ese entonces yo lo decía también, o sea, no reflexionaba nada. Pero yo siento que en todo momento me consideraba tsotsil, en ese entonces indígena. Pero hoy en día podría decir yo me considero tsotsil, inclusive podría decir me consideraba Chamula, en eso no hubo problema, nunca. No creo que haya yo dicho “no soy Chamula, soy *kaxlan*”, por ejemplo, no recuerdo haberlo dicho, al menos de manera consciente no recuerdo. Yo me reconocía como Chamula. De hecho cuando egresé en la Normal yo me puse mi ropa de Chamula y le pedí a mi papá que me acompañara y él también se vistió de Chamula, o sea, y otros dos compañeros también se vistieron, pero creo que éramos los únicos de mi generación, es más, yo creo que éramos los únicos [...]. Pero nadie más que yo y otro compañero de

Bachajón que también se animó a poner su traje. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 30 de julio de 2024)

Aunque la manera de presentación de la persona en la vida académica mediante el CV tradicional, específicamente en el ámbito referido a la autoadscripción identitaria de Roberto Pérez Sántiz, estipula como lugar de origen al municipio de San Juan Chamula, nació en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Su papá nació en Chik'omtantik una comunidad de San Juan Chamula y su mamá es originaria de una comunidad que en la actualidad se conoce como Ch'ultic cerca de Chenalhó, aunque su papá lo registró en Chik'omtantik 10 años después de nacer (Diálogo con el maestro Roberto Pérez Sántiz, 17 de marzo y 30 de julio de 2024). Este hecho influye de manera determinante en la configuración identitaria de Roberto Pérez, en tanto se considera originario de San Juan Chamula, sin que eso signifique que haya nacido ahí. En otras palabras, la noción “originario de” adquiere otro significado para Roberto, ya no es sinónimo de lugar de nacimiento sino lugar de autoidentificación, sentido de pertenencia o arraigo comunitario, “yo me identifico como tsotsil de Chamula” (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 30 de julio de 2024), independientemente de que no haya nacido, ni viva en dicho municipio.

La imposición del formato de presentación de la persona en la vida académica, ejemplificado con el requisito del CV tradicional, genera cambios sustantivos tanto en la dinámica de presentación como en la autoadscripción identitaria de las y los investigadores mayenses de Chiapas. Si bien se han insertado al ritual de presentación, desde donde plasman los méritos académicos de acuerdo con los lineamientos que estipula la SECIHTI, en sus publicaciones académicas combinan elementos identitarios de su cultura con las formas de clasificación de la profesión académica. Siendo que en la vida comunitaria, la dinámica de presentación se distancia significativamente de los parámetros occidentales.

La Supresión Académica de Elementos Culturales Propios: la Escritura Nosótrica

Este tipo de supresión constituye el proceso a través del cual la Academia occidentalizada ejerce prohibiciones o elimina espacios de la cultura, y/o elementos culturales de los sistemas de conocimientos/saberes propios, de la comunidad académica perteneciente a la exterioridad epistémica, principalmente a través de instrumentos jurídico-normativos y academicistas. En una de sus dimensiones establece el *modus operandi* legítimo del proceso escriturario, lo que provoca una serie de supresiones de lo propio e imposiciones de lo ajeno en la práctica académica. Lo

anterior ha propiciado “rupturas profundas” (Pérez, 2021) en algunos investigadores de pueblos originarios.

En este proceso se identificó un tipo de supresión en la práctica investigativa de un investigador mayense-tsotsil, a la que se le dio por nombre “la supresión de la escritura nosótrica”. Una propuesta que retoma el principio de la “nosotrificación de la persona” (Lenkersdorf, 2002). La noción propuesta implica un nosotros excluyente, ejemplificado con el uso de la expresión gramatical del tsotsil (*vu ’unkutik*), desde donde hay una unidad sociocultural que se distingue de otras. Se trata de una escritura cuya condición de posibilidad constituye la matriz cultural propia (en este caso mayense), misma que parte del principio de la vida comunal. Como indica Pérez (2021) “La vida *bats’i vinik/ants* es una vida comunal, por ello, la vida comunitaria es el culmen de manifestación de la *ch’ulel*—conciencia. Esta vida colectiva comienza desde la familia [...]” (p.72, se eliminó el resaltado y se respetaron las cursivas del original). Como efecto de la supresión de elementos culturales propios, influenciada por el colonialismo académico, se identificó la desvalorización de la investigación de algunos investigadores mayenses.

La escritura nosótrica refleja la impregnación de vivencias colectivas en medios escriturarios, propias de una matriz histórico-cultural comunitaria desde donde se refleja una cosmovisión compartida, articulada al uso de códigos lingüísticos de la agrupación lingüística de pertenencia. La comunidad se convierte en el fundamento de la escritura nosótrica, la condición de posibilidad para la construcción de sistemas de conocimientos y saberes. En ella está presente la noción de colectividad y elementos de la memoria colectiva, mismos que figuraron como una característica distintiva de la literatura en lenguas originarias en el siglo XX (Ruíz, 2024a). Algunos de estos elementos pueden ser identificados tanto en publicaciones académicas como en textos artístico-literarios. Refleja lo que Mikel Ruiz considera como el “abigarramiento de sujetos [...] que] denota la vivencia colectiva de lo que se habla. [En donde] Lo que el sujeto recuerda o evoca es la colectividad de quienes viven y mueren, quienes cantan y sufren” (Ruíz, 2014, p.144).

La evocación de recuerdos y vivencias colectivas, plasmadas en formatos escriturarios, constituye una característica central de lo que se considera la “escritura nosótrica”. En ella suele emplearse el uso de la primera persona gramatical del plural, el cual refleja un lugar de enunciación comunitario, entendiendo a la comunidad como sujeto colectivo: “nuestros escritos tienen que ver con la renovación de lo sagrado, de nuestras angustias, de los acontecimientos cotidianos de nuestra vida entretejida con las circunstancias [...] de] la palabra comunitaria” (Bolom, 2019, 26

de noviembre, p.2). Cuando se utiliza la primera persona gramatical del singular, su uso se distancia significativamente del yo-egocéntrico, el yo-idolátrico, propio de la cultura occidental y elemento constitutivo de la modernidad.

Desde el punto de vista de Mikel Ruíz, el abigarramiento o multiplicidad de sujetos está presente en el poema “Canto en la noche” del poemario *Xchamel ch’ul balamil* / Eclipse en la madre tierra, de Bautista (2008), en lo que considera como “juego de alteridades”, desde donde se hace presente la relación nosótrica:

En Ruperta no hay retorno a una subjetividad sino siempre a un juego de alteridades representado en nosotros (vo’otik/incluyente y vu’unkutik/excluyente) que, lingüísticamente, esta expresión se mantiene con la imagen de integridad basada en las diferencias, en donde el otro, al hablar de un nosotros excluyente, sigue perteneciendo al *Nosotros* como un mundo diverso, pero a la vez confrontándose con un mundo que busca la individualización, un espíritu colonialista y nacionalista. (Ruíz, 2014, p.145, cursivas en el original)

El fundamento de la escritura nosótrica parte de la praxis escrituraria del ser mayense cognoscente, cuyo eje de reflexión toma como referencia elementos culturales de la comunidad originaria de pertenencia, impregnado de sus circunstancias. En ella se evocan elementos culturales que parten de la colectividad y son representados (de manera consciente o inconsciente) en la escritura de las publicaciones académicas y/o los textos literarios. En algunas publicaciones académicas se reconoce el ser comunitario del sujeto mayense (véase Pérez, 2016, 2021), en otras se alude a un pensar colectivo, a reflexiones producto de la sabiduría popular, en donde “pensar en comunidad es pensar en una representación comunitaria” (Bolom, 2010, p.123).

En el poemario “*Buch’u snainoj li vitse* / ¿Quién habita esta montaña?”, se refleja una característica distintiva de la escritura nosótrica, en el que “las poetisas y los poetas recrean, simbolizan, ordenan y celebran los principios lógicos del pensamiento originario (*bats’i vinik-antsetik*) al que se adhiere la cultura y la vida” (Bolom *et al.*, 2013, contraportada, cursivas en el original). La impregnación de “principios lógicos del pensamiento originario”, en los textos poéticos, constituye un elemento que dota de sentido a la escritura nosótrica. En ocasiones, aunque no exista un nosotros explícito en la escritura de los textos, existe una vivencia nosótrica implícita desde donde se construyen conocimientos. El principio comunitario está implícito en temas que son de índole colectiva, desde donde se retoman elementos culturales de los pueblos originarios,

que configuran una cosmovisión compartida. Lo anterior fue mayormente notable en la primera generación de escritores-literatos mayenses (tsotsiles y tseltales principalmente) quienes, de acuerdo con Poblete (2018), defendían la idea de que sus textos debían retomar la tradición oral, hablar sobre la cosmovisión propia, el simbolismo de los pueblos mayas-zoques, la identidad lingüística, la relación de las personas con la madre tierra, los animales, los valores comunitarios, la vida en comunidad; una literatura que debía estar construida desde la matriz cultural de conocimientos propios que le daba sustento, así como reflejar el sentir y la forma de ver las realidades desde el punto de vista mayense (Cfr. Testimonios de Enrique Pérez López y Josías López Gómez en Poblete, 2018, p.91). Posterior a la primera generación de escritores-literatos mayenses emergió una postura distinta que abogaba por el uso de herramientas occidentales en la creación literaria y el abordaje de temas distanciados de la cultura propia, pero que manifestaran un compromiso social, en el que se pudieran abordar las preocupaciones inmediatas de los escritores, elementos de la vida cotidiana, acontecimientos históricos y temas novedosos (Cfr. Poblete, 2018). Lo que refleja un punto de contraste con la escritura nosótrica.

Una vez señalado lo anterior, se identificó uno de los dilemas que ha generado el colonialismo académico en la práctica investigativa de Manuel Bolom Pale: la ruptura con la escritura nosótrica. Producto de una ruptura en el pensamiento al imponerse una forma de escritura —desde las reglas operantes de la Academia occidentalizada— donde se privilegia escribir desde un yo-individual e impersonal, siendo que en las comunidades tsotsiles prevalece la noción de lo colectivo a través del principio filosófico y moral del “*komon*” lo común, lo colectivo, lo colaborativo, reflejado en la escritura a través de un “nosotras/os” en tsotsil, sin distinción de género.

De manera general yo diría que desde la misma escritura. Cuando hablo, muchas veces hago uso del nosotros, “pensamos”, “hacemos”, es decir, siempre en lo plural o en lo colectivo⁴². Sin embargo, en las academias no es posible, siempre partimos del “mí” o el

⁴² Véase por ejemplo Bolom (2019, 26 de noviembre) en donde emplea una variedad de expresiones nosótricas, algunas de ellos son: “hemos asumido como escritores de pueblos originarios”, “acercar nuestra palabra escrita”, “nuestra cultura”, “nuestra expresión”, “nuestra memoria colectiva”, “nuestra historia y mito”, “nuestra lengua”, “nuestro ser”, “nuestros escritos”, “nuestras angustias”, “nuestra vida”, “nuestros antepasados”, “nuestras familias y comunidades”, “lo que hacemos”, “los retos que enfrentamos”, “tenemos”, “se nos recuerda”. Véase también Pérez (2013) en una autoría individual, en la que reflexiona sobre la noción del *svu'el* y emplea expresiones como “nos proponemos discutir”, “también recurrimos a”, “el análisis que realizamos sobre”, “también nos avocamos a”; “veremos”, “en esta reflexión dimensionamos”; “observamos que”, “que ya hemos señalado”, “si bien referimos aquí”, “mencionaremos”, “ya decíamos”, “señalamos al principio”, “podemos decir”, “ya señalamos”, “concluimos”.

“yo”, porque hay una exigencia desde ese lugar y el reto se presenta cuando hablo de “mí”: “mi” como indígena, “mi” como tsotsil o “mi” como comunidad, pero no puede ser discutido. Cuando el “mí” o el “yo” se plantea desde ese lugar, ya no es posible, se excluye. Eso pasa en la vinculación, en la clase, y también en el proceso de escritura de un texto. Entonces, para los que se formaron desde un lugar en particular, la escuela y la familia, desde ese lugar que se formaron tienen ese registro. Pero cuando nuestra práctica viene de lo colectivo, de lo comunitario, es difícil entender esa lógica o romper esa lógica. Entonces, yo creo que ese es el conflicto que, de alguna manera, yo he vivido y enfrentado. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 22 de julio de 2024)

Se trata de una ruptura con la escritura nosótrica dada la imposición de parámetros del estilo académico-científico para la publicación de la producción académica. De acuerdo con Marin (2015), dichos parámetros buscan producir un efecto de “neutralidad científica” a través de cuatro rasgos característicos: la impersonalidad, el uso de terminologías específicas, la densidad conceptual y el lenguaje formal. La impersonalidad es una manera de “usar ciertas fórmulas del lenguaje que producen la apariencia de que ‘las evidencias científicas hablan por sí mismas’. Se produce un ‘borramiento’ de la persona que escribe, como si no existiera un sujeto humano productor del discurso” (Marin, 2015, p.291). La impersonalidad oculta al sujeto que escribe e investiga, e incluso a las personas a quienes se hace referencia en una investigación, es decir, busca eliminar todo rasgo de subjetividad (Marin, 2015). Se trata de una forma de reducción de las y los participantes del proceso de investigación a algo indeterminado, genérico, alienado y cosificado, como cuando se hace referencia a sujetos sin nombrarlos; al despersonalizar a las/os enunciadore de discursos y prácticas (Alonso *et al.*, 2008).

La impersonalidad de quien escribe en un texto científico se produce, de acuerdo con Marin (2015), a través del uso casi excluyente de la tercera persona gramatical, con mayor frecuencia en las ciencias sociales, y el predominio del uso de la primera persona gramatical del singular; la utilización de formas verbales con el uso del pronombre “se” antepuesto –p.ej., se dice, se ha comprobado, se observa y así sucesivamente– y el uso de verbos en voz pasiva mediante la fórmula verbo ser + participio del verbo –p.ej., ha sido comprobado, entre otros–, ambos como formas gramaticales habituales de ocultamiento del sujeto que realiza la acción; la nominalización de verbos y adjetivos convertidos a sustantivos, lo que produce una impersonalidad al eliminar a los

sujetos que realizan la acción y convertirlos en conceptos y procesos abstractos; el uso de adjetivos verbales en forma de participio –con terminación *ado*, *ido*–, que indican que una acción finalizó.

Desde la gramática de la agrupación lingüística tsotsil, si bien existe una forma de referirse a la primera, segunda y tercera persona del singular (*yo/vu'une*, *tu/vo'ote*, *el, ella/le'e*), a diferencia del español, en el tsotsil, tseltal y otras agrupaciones lingüísticas mayenses, existe una forma de diferenciar un nosotros-incluyente del oyente (*otik*) de un nosotros-excluyente del oyente (*kutik*), elemento gramatical que no existe en la gramática hispanohablante, ni anglosajona. Este principio del *komon* con sus ramificaciones palpables en la gramática tsotsil (*otik* o *kutik*, respectivamente), es central para entender el porqué de la ruptura. Una ruptura que se ve reflejada en la escritura pero que implica una fisura con las unidades semánticas construidas a partir del lenguaje propio, así como los sistemas de conocimientos y saberes de los pueblos originarios.

Desde la cosmovisión urbana-occidentalizada se ha normalizado el tipo de investigación y escritura desde la impersonalidad, elemento legitimado y estandarizado por la Academia occidentalizada. No así para el caso de investigadores mayenses para quienes la impersonalidad resulta un elemento ajeno e impuesto por las normas académicas que se contraponen con elementos culturales propios y se conflictúa con el principio filosófico y moral del *komon*.

La supresión de los sistemas de enunciación y representación del mundo propios, por uno impuesto genera un cisma en la cosmovisión propia en su conjunto, dado que la forma de nombrar el mundo hunde sus raíces en la agrupación lingüística de pertenencia y los marcos de referencias histórico-culturales, en donde la matriz cultural propia provee el cúmulo de signos, símbolos, significados de lo observable y no observable, tanto en el mundo terrenal como en el mundo espiritual y cosmogónico, así como lo pensable e imaginable. Aunado a ello contraria a la lógica occidental de producción de conocimientos, mediante el solipsismo metodológico que promueve el soliloquio interno consigo mismo hasta llegar a la certeza del conocimiento, la construcción de los sistemas de conocimientos y saberes de los pueblos se produce de manera colectiva, en diálogo con integrantes de la comunidad de origen, con las sabidurías de las y los ancianos de la comunidad. Cuyos procesos colectivos de aprendizaje, aprehensión e internalización de la realidad se expresen en la escritura nosótrica.

Por otro lado, la supresión de elementos culturales de la matriz cultural propia, influenciada por el colonialismo académico, generó la desvalorización de la investigación de dos investigadores

mayenses. Uno en el proceso de elaboración de la tesis doctoral y otro en el transcurso de su formación y trayectoria académica.

Cuando empecé a construir un poco desde abajo mis investigaciones, me criticaban que no tenía rigor metodológico, no tenía rigor científico, que era como pseudociencia. Y que no era publicable en alguna revista muy reconocida y que ¿por qué estoy yo haciendo alguna investigación muy rara en mi posgrado? Pues gracias a mi director, es que depende mucho también del director de la tesis, que tuvo confianza de mí. Y que yo empecé a publicar los artículos, encontré algunas revistas donde me publicaban. Y al final de cuentas revisaron esa tesis y de que era una tesis muy diferente que los demás, que aportaba una nueva metodología, que aportaba nuevas cosas, cosas frescas y terminaron dándome un reconocimiento al final. Por eso ya me metí en ese enfoque de investigación también. O sea, sí te pone barreras, sí te ponen límites, pero al final también tiene esa potencial, de llegar a nuevas conclusiones o incluso plantear algo que no se ha hecho. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 08 de octubre de 2024)

La descalificación inicial del trabajo investigativo de Abraham Sántiz Gómez, tiene que ver con el grado de internalización de los parámetros del “rigor científico” de la Academia occidentalizada, la búsqueda de objetividad, neutralidad, que limitan la capacidad creativa en el proceso mismo de investigación y pueden convertirse en violencias epistémico-metodológicas cuando se exigen en extremo. Dichas formas internalizadas del quehacer “científico” con extrema rigidez, desde donde opera el colonialismo académico, ocasionó que un miembro de su comité tutorial no tuviera la apertura y flexibilidad de emplear metodologías alternativas y haya renunciado al proceso de orientación y acompañamiento.

[...] hay maestros que no estuvo de acuerdo, de hecho, tuve un asesor que renunció porque me dijo “no sé dónde quieres [llegar], Abraham, pero no me comprometo a asesorarte” y llegó y renunció, era parte de mi comité. Sí, hasta en ese nivel a veces se llega uno a toparse. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 08 de octubre de 2024)

La supresión de la escritura nosótrica y la imposición de parámetros académicos ajenos en la práctica investigativa, como es la estandarización del estilo de escritura impersonal, rompe con el sentido comunitario de las prácticas culturales propias, como el pensar comunal, la palabra y representación comunitaria. Propicia la ruptura de la comunidad como sujeto enunciante colectivo –cuyas reflexiones son producto de la sabiduría popular, en donde las y los investigadores

mayenses son portavoces de las luchas y demandas de los pueblos y comunidades de pertenencia—cuya dinámica busca engullirlos en la lógica individualista del yo-egocéntrico, desde donde se fomenta la despersonalización del sujeto enunciador de discursos. Lo anterior restringe el potencial explicativo de las respectivas realidades desde la cosmovisión propia —lo que implica alteraciones en las formas de concebir, interpretar y nombrar elementos de la realidad propia—, al tiempo que coarta la capacidad creativa y propositiva durante la realización de las investigaciones de los investigadores mayenses.

La Enajenación de Elementos Culturales Propios

La enajenación consiste en el proceso mediante el cual la comunidad académica, perteneciente a la exterioridad epistémica, es despojada de la capacidad de decisión sobre las prácticas y elementos culturales propios. En el ámbito cultural de conocimiento, la Academia occidentalizada y sus agentes operantes (autoridades institucionales) determinan, a través de las normas e instrumentos reglamentarios, el proceso de toma de decisiones sobre el uso y restricción de los elementos culturales propios del grupo subordinado.

Se identificaron dos tipos de enajenación que acontecen durante la trayectoria académica de algunos investigadores mayenses de Chiapas: de los sistemas de creencias, conocimientos y saberes de la cultura propia; y la enajenación semántica a través del colonialismo académico expresado en el lenguaje, dividido en dos procesos: la traducción y la autotraducción. Esta última subdividida en tres vertientes, misma que acontece en la práctica investigativa y literaria.

La Enajenación de los Sistemas de Creencias, Conocimientos y Saberes de la Cultura Propia. El colonialismo académico, en su vertiente de imitación acrítica de teorías occidentales y la búsqueda de su aplicación a la realidad propia, generó en uno de los investigadores mayenses una ruptura profunda con el sistema de creencias propio de la cosmovisión tsotsil, practicado por sus padres, lo que implicó un distanciamiento con los sistemas de creencias, conocimientos y saberes de sus padres y de la filosofía maya-tsotsil en su conjunto.

Mi ingreso a la Normal Rural “Mactumactzá” fue la catapulta de mi vida, mi ingreso a la Modernidad y el rompimiento total con la tierra, el maíz y los dioses. Influido socialmente por el zapatismo, busqué una explicación respecto a los problemas sociales y lo encontré en la filosofía materialista, planteamiento que me hizo renegar de todas las creencias de mis padres y por lo tanto, de la filosofía maya basada en las cuestiones del espíritu, apropiándome de conceptos los cuales señalan que “no es la consciencia la que determina

la vida, sino la vida determina la consciencia” (Marx y Engels, 1985: 19), y por tanto, los sueños, las plegarias, las fiestas, simplemente “no tienen su propia historia ni su propio desarrollo” (Marx y Engels, 1985:19). Y es que en la sociedad de la explotación humana; los indígenas, como parte de la clase desposeída, debían insertarse en la dinámica de la liberación del proletariado y el pensamiento metafísico que abundaba en ellos tenía que ser superado para dar pie al hombre de carne y hueso. La liberación debía ser antes que espiritual, material, en este sentido, las lenguas ocupaban un aspecto secundario, antes bien, insertos en la dinámica del capitalismo, no tenían futuro y que estaban condenadas a desaparecer. Más que promover las cuestiones localistas, había que entender el problema como una cuestión macro, de colectivizar los intereses de una clase desposeída, en tanto que los “individuos sólo forman una clase en cuanto se ven obligados a sostener una lucha común contra otra clase, pues de otro modo ellos mismos se enfrentan los unos con los otros hostilmente, en el plano de la competencia” (Marx y Engels, 1985:62). (Pérez Sántiz, 2010, p.6)

Como indica Uribe (2021), una primera forma de enajenación es la introyección del punto de vista de la modernidad en la subjetividad de la población originaria. Una mirada colonial sobre los elementos culturales propios que da paso al proceso de enajenación cultural. En donde la hegemonía de la cultura ajena (dominante) no permite reconocer el “patrimonio cultural heredado” (Bonfil, 1988) como anclaje histórico, como fundamento onto-epistémico del ser mayense. Al introyectar la mirada colonial, aquella que asocia los elementos culturales propios como atraso, se genera una adaptación gradual de la visión colonial sobre la cultura propia (Uribe, 2021). Lo que imposibilita reconocer la valía de su cultura como condición de posibilidad para la existencia y continuidad de la unidad sociocultural considerada.

La experiencia personal de Roberto ilustra el desplazamiento onto-epistémico del lugar de enunciación propio por uno interliminal, en donde la distancia del desplazamiento está más cerca de la matriz cultural ajena que la propia. Al mismo tiempo, ejemplifica la efectividad del control cultural en la ruptura con la matriz cultural propia, a través de la educación occidentalizada como dispositivo de control. Las rupturas con los elementos culturales propios estuvieron asociadas con dejar de creer en la veracidad de la religiosidad maya; etiquetar como “creencias” a la sabiduría ancestral de sus padres y del pueblo de pertenencia; distanciarse de las prácticas socioculturales y rito-ceremoniales asociadas al cultivo de la milpa; así como vivenciar procesos de reconfiguración

identitaria, asociados a la “identidad enajenada” (Uribe, 2021). La fuerza de atracción externa, que propició el movimiento pendular asimétrico hacia la matriz cultural ajena, se reforzó con la interiorización de la colonialidad de las subjetividades, que hace despreciar lo propio al considerarlo como elemento de “atraso social” y concebir el ingreso a la universidad como la “catapulta” de su vida, es decir, el factor de ascenso social. Aunado a ello, plantear una “liberación material” refleja la interiorización de la lógica capitalista que proyecta el imaginario del ascenso social ligado al incremento o mejoría de las condiciones materiales de vida, sobrepuesto al interés de la plenitud espiritual de las personas.

Los efectos que dejó el colonialismo académico perduran en la actualidad, a través del proceso de enajenación del sistema de creencias y de la cosmovisión propia. De igual manera, hubo una continuidad de la ruptura con las prácticas rituales, espirituales, cosmogónicas y epistémicas de la cultura propia, así como de la identidad tsotsil, a lo largo de la formación académica.

[...] el marxismo se basa en lo científico, en la ciencia, [...] cuestiona todo tipo de religión, ideología y, en este caso, la de los pueblos originarios, porque ¿qué dicen los pueblos originarios? que hay deidades: hay dioses buenos, hay dioses malos. Las montañas tienen dueño, los ojos de agua. La visión de mis padres fue esa y, de alguna manera, también nos lo fueron inculcando. Mis papás aquí practicaron el ritual de Todos Santos, mi papá hasta el último año de su muerte. Mi papá falleció en mayo, vino el primero de noviembre, ya no hicimos nada, porque aquí la familia algunos ya cambiaron de religión. Mis papás murieron creyendo en la cosmovisión maya. Lo que a mí me genera el tema del marxismo es empezar a cuestionar la parte de la inexistencia de los dioses, pero el cuestionamiento no es solo para un Dios cristiano, sino que aquí es cuestionar todo tipo de, como le llamaba Marx, de lo subjetivo [...] de mi parte hubo un cuestionamiento hacia, podríamos llamarle valores, de que no hay dioses, no hay deidades. Y le digo, eso implicó todo. Entonces, eso podríamos decir que a mí me dio la teoría a cuestionar la misma, podríamos llamarle fundamentos de la cosmovisión maya, pero en el sentido de que el mundo tenga un origen como lo que dice la Biblia, que Adán y Eva, o sea, eso el marxismo no lo acepta, eso es una fábula. Entonces, el marxismo podríamos decir que cuestionaría también el origen de los pueblos, al final. En este caso, si la base del pueblo maya es el Popol Vuh ¿qué dice ahí? de que tiene cierta semejanza con la Biblia, que los dioses dialogan, que todo era

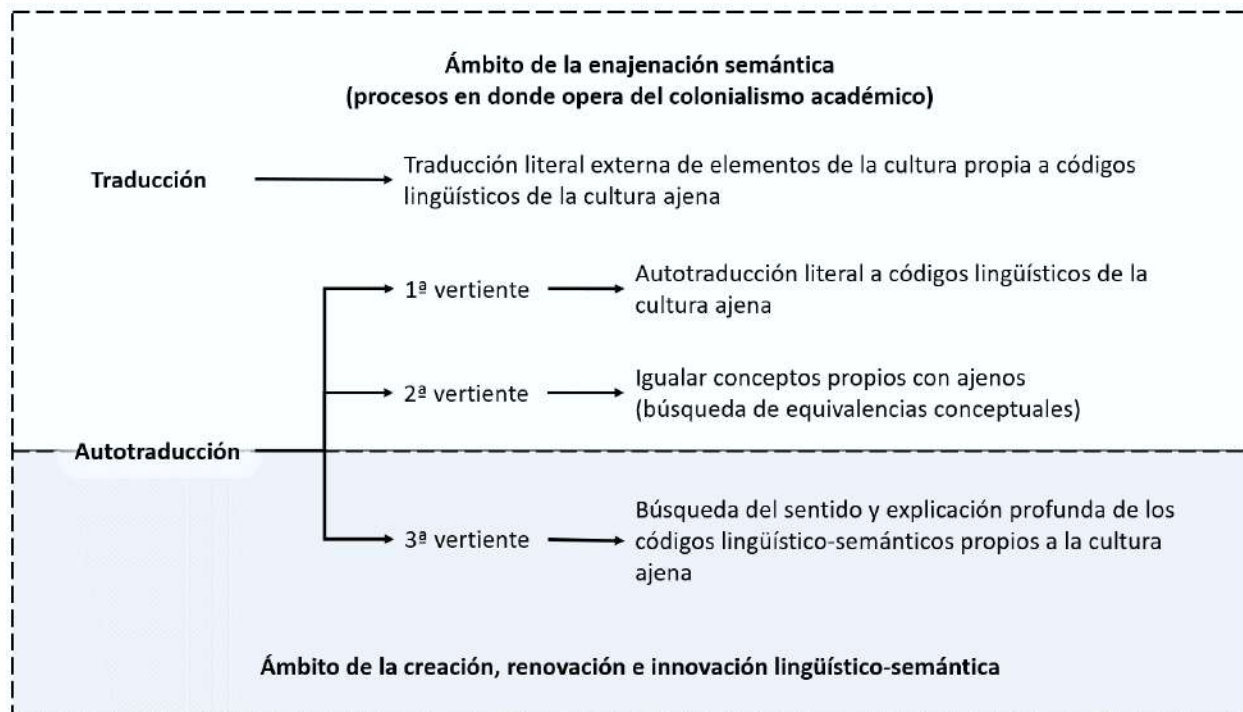
oscuridad, que Cucumatz, hacen una asamblea, toman acuerdo y entonces crean el mundo, y luego crean al hombre de maíz. Ciertamente parecido con el marxismo, obvio no ¿verdad? Entonces le digo que el marxismo cuestiona eso [...] dice todo es científico y por lo tanto hay que ver los orígenes “el hombre apareció tantos millones de años”. Y los pueblos originarios evidentemente no, o sea, sí en los mayas hubo ciencia, ¿verdad? Astronomía, fueron de los más avanzados en el mundo, el calendario, pero en cuanto al origen de la humanidad [no]. Inclusive la noción de pobreza que fue como el sitio central del marxismo, en los pueblos originarios no hay un cuestionamiento ¿por qué él es rico? ¿por qué él es pobre? ¿por qué él tiene y no tiene? la explotación es divina, “se dio así”, o la fuerza es destinada, eso se dice hasta ahorita, “ah es que, antes de nacer ya venía predestinado a ser presidente municipal”, entonces, la explotación es de este tipo. Eso fue el máximo cuestionamiento a lo religioso, al origen de la humanidad. (Diálogo con Roberto Pérez Santiz, 30 de julio de 2024)

El proceso de enajenación de los sistemas de creencias, conocimientos y saberes de la cultura propia, durante la formación académica de Roberto Pérez, reflejó “la opresión colonial en el orden de la conciencia” (Uribe, 2021, p.45), una opresión subjetiva y corpórea del sujeto que genera desdén y nostalgia hacia lo propio (Uribe, 2021), a través de cuyas rupturas generadas por el control cultural, dejaron heridas profundas en el ser mayense. A pesar de ello, recupera elementos culturales propios en buena parte de su producción académica (véase Pérez, 2012a, 2013, 2016, 2019, 2021). Una recuperación de elementos culturales propios asociada a la necesidad del retorno a la matriz cultural propia, producto de darse cuenta de estar perdido entre los elementos de la matriz cultural ajena (Cfr. Pérez, 2012b, p.61).

La Enajenación Semántica a través del Colonialismo Académico Expresado en el Lenguaje. Como parte del proceso de enajenación de elementos culturales propios se identificaron dos subprocesos centrales: la traducción y la autotraducción. Si bien en ambos subyace la idea de la existencia de un texto fuente que es traducido —a través de la figura del traductor— a un texto meta, la finalidad de hacer una diferenciación terminológica radica en resaltar el papel que juega el tipo de actor que realiza el acto, lo que puede generar alteraciones constitutivas en los procesos resultantes, que pueden oscilar entre la enajenación o innovación semántica respectivamente (Figura 14).

Figura 14

Ámbitos de enajenación e innovación semántica en los procesos de traducción y autotraducción



Nota. Elaboración propia.

La direccionalidad del proceso de traducción se determinó con base en el tipo de actor que realiza el acto de traducir. Si se trata de un integrante ajeno a la cultura propia (perteneciente a la cultura ajena o meta) la direccionalidad del proceso se presenta de afuera hacia adentro. Si es integrante de la cultura propia (cultura fuente o de referencia) se presenta una direccionalidad de adentro hacia afuera. Existen al menos dos escenarios en donde se reflejan ambas direccionalidades. El primer escenario consiste en la traducción de lo propio por lo ajeno (de afuera hacia adentro), misma que se presenta cuando un agente externo traduce de manera literal los elementos de la cultura propia a sus códigos lingüístico-semánticos, lo que implica un proceso de enajenación interpretativa de los códigos semánticos propios. El segundo escenario consiste en la autotraducción de lo propio hacia lo ajeno (de adentro hacia afuera), misma que se presenta cuando un agente de la cultura propia traduce elementos culturales propios al código lingüístico de la cultura ajena. En este proceso se ubican tres vertientes distintivas que cambian radicalmente el sentido de la práctica. La primera consiste en la autotraducción literal, que realizan integrantes de la cultura propia, sobre sus códigos lingüísticos hacia la cultura ajena. La segunda refiere a la autotraducción que busca igualar conceptos propios con ajenos, lo que en términos académicos se

conoce como la búsqueda de equivalencias conceptuales. La tercera alude a la interpretación cuya finalidad no consiste en equiparar o ajustar conceptos propios con ajenos, sino que busca ahondar en la descripción y explicación de los elementos de la cultura propia al idioma de la cultura ajena, sin forzar significados, tratando de entender el significado profundo de los mismos.

El proceso de traducción y las primeras dos vertientes de la autotraducción fueron ubicados como parte del proceso de “enajenación semántica”, que alude a una enajenación de los sentidos y significados de los códigos lingüísticos de la cultura propia dada la relación de asimetría lingüística-cultural, el tipo de actor que realiza la práctica de la traducción y la finalidad de la misma. La tercera vertiente del proceso de autotraducción refleja un escenario de renovación, innovación semántica y creación poética del lenguaje, por lo que dicho elemento cultural de producción de conocimientos se ubicó en la categoría de aportes. Razón por la que se analiza en otro subapartado.

La Traducción de lo Propio por lo Ajeno. La traducción constituye un proceso lleno de complejidades, en donde el uso del lenguaje no es una herramienta neutral, sino instrumental que ha servido para construir la historia e inventar realidades (Mignolo, 1993). En este proceso se presentan conflictos interculturales entre cosmovisiones distintas cuando se produce la descontextualización de los códigos semánticos de la cultura propia. Uno de ellos se presenta cuando la traducción está construida desde un lugar ajeno al propio, que en su mayoría se ubica en una zona privilegiada en oposición al *locus* de enunciación propio. Lo anterior reproduce una lógica contraria a la “interpretación conjunta y acordada” (Pérez-Ruiz, 2016, p.23) que permita contribuir a la creación de contextos de interacción dialógica, horizontales, entre actores y sistemas de conocimientos provenientes de matrices histórico culturales distintas.

Recientemente me hicieron llegar un documento, de una traducción que se hizo de inglés, pero son franceses quienes van a publicar. Hay ciertos conceptos que yo coloqué, muy particulares del texto, y cuando hicieron la traducción, tuvo otro contexto, usaron otro concepto, no es lo mismo. Y ahí ya hay un choque. Yo entiendo que ellos están viendo desde esa visión, desde ese lugar que están entendiendo el texto, pero muchas veces les quitan el contexto. El problema de la traducción, y lo resumo así, en dos, tres palabras, como dicen, está construido desde otro lugar. Quiere que se entienda desde otro lugar y con otro lenguaje, pero la realidad es que siempre, y eso pasa en todos los ámbitos institucionales, se está pensando de que se traduce para las instituciones [...]. Para ellos, la

institución presume de haber traducido en una lengua, sin embargo, en esa lengua, ese documento no sirve para nada, porque la traducción ha sido pensada desde ese otro lugar [institucional], y es el reto que se enfrentan muchas literaturas, leyes inclusive, por todas esas circunstancias, no está construido desde ese otro lugar [la comunidad]. Entonces, ahí es el primer choque que los pueblos se enfrentan y que las instituciones [presumen], y es todo un proceso. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 22 de julio de 2024)

Al momento de descontextualizar los significados de los códigos lingüísticos de la cultura propia, se presenta un tipo de des-situacionalidad onto-epistémica de los códigos semántico-culturales propios, en donde el proceso de traslado semántico de una agrupación lingüística a otra, provenientes de matrices culturales distintas, tiene serias implicaciones de despojo de sentidos y significados, sobre todo cuando no hay equivalencias entre culturas, salvo analogías.

Las lenguas presentan modos de significar discursiva y culturalmente no idénticos y que, por lo tanto, están en conflicto y buscan excluirse mutuamente. Ese elemento conflictivo es la diferencia cultural que se revela cada vez que admitimos que hay elementos intraducibles entre lenguas. (Bolom, 2019, p.5)

La búsqueda de equivalencias conceptuales refleja la perpetuación del proceso que Xiang (2016) denominó como “la colonialidad de la traducción”, desde donde se refleja la imposición de la cosmología occidental, en este caso de hábitos lingüísticos, semánticos, pragmáticos y de cosmovisión, al contexto de los pueblos originarios, sin considerar las inequivalencias conceptuales y de prácticas socioculturales entre ambas cosmologías. Lo anterior ocasiona que una traducción funcional a la institución no sea de utilidad a las comunidades de los pueblos originarios, en tanto la lógica de producción del texto fuente no refleja las prácticas socioculturales de la comunidad.

La Autotraducción en su Primera Vertiente (Literal). En esta primera vertiente se observaron dos tipos de direccionalidades: la primera, del español al tsotsil y la segunda a la inversa, del tsotsil al español. La primera direccionalidad se presentó en el marco de los nuevos libros de texto gratuito de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que impulsó el gobierno del expresidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), a cargo del entonces subsecretario de Educación, el Dr. Luciano Concheiro, a raíz de la cual se tradujeron los nuevos libros de texto gratuito, a nivel primaria, a distintas agrupaciones lingüísticas del país, entre ellas: ch’ol, chichimeco, cora, hñahñú –otomí–, huichol, maya, mayo, mazateco, mixteco, náhuatl, seri,

tarahumara, tarasco, tepehuano, tojolabal, totonaco, tseltal, tsotsil, yaqui y zapoteco. Cabe señalar que la autotraducción no se realizó del total de libros de la NEM. Por cada grado escolar, a nivel primaria, hay entre seis a ocho libros de texto en español, y solo uno en alguna de las agrupaciones lingüísticas antes referidas⁴³. La segunda direccionalidad (del tsotsil al español) se identificó con base en las experiencias de Manuel Bolom Pale en torno a la noción de *k'in tajimol*.

En la primera vertiente de autotraducción estuvo presente el fenómeno lingüístico de “bilingüismo subordinado”, el cual refiere a una subordinación de la agrupación lingüística originaria con respecto al español, en donde los préstamos lingüísticos tienden a dañar a la lengua originaria en tanto no permiten la creación de terminologías o neologismos en el idioma propio. Dicho fenómeno lingüístico se presentó en los libros de texto gratuito, específicamente en el de quinto grado de primaria, con el uso de términos en español en la traducción al tsotsil.⁴⁴

A veces utilizamos esto “vamos a modernizar nuestras lenguas locales, nuestras lenguas originarias”, y muchos entienden que modernizar las lenguas originarias es mezclarlo con el español, y no es así, sino es cómo hacer que las lenguas originarias estén a la altura de este momento [histórico-social] también, que pueda yo enseñar ciencia, hablar de ciencia con estas lenguas, sin necesidad de recurrir a conceptos de otra lengua, de la segunda lengua [el español]. Entonces, había que buscar cómo poder elevar el vocabulario técnico de una lengua que no lo tiene, para que también esté a la par con esta otra lengua, y poder discutir ciencia en esta, y también poder discutir ciencia en esta otra, pero todavía no lo tenemos y creo que va a necesitar de mucho trabajo, de mucho esfuerzo, para poder hablar de estas equivalencias que estamos diciendo [...] es necesario formular nuevas palabras que llamamos terminologías, los tecnicismos que hablamos, que tienen distintas disciplinas, y

⁴³ En los libros de texto gratuito, a nivel primaria de la NEM, el primer grado (2024-2025) contempla un total de ocho libros y uno traducido al tsotsil titulado “Svunal yabtela! ta jbat's'i k'op” Proyectos en mi lengua, sba kojat chavun, primer año; en el segundo grado, ocho libros; en el tercero, seis; en el cuarto, ocho; en el quinto siete; en el sexto grado siete libros. Los libros traducidos están en formato monolingüe, escritos en tsotsil u otra agrupación lingüística, lo que dificulta identificar el libro de texto en español que fue traducido, para personas monolingües. En diálogo con el maestro Manuel Bolom Pale señaló que posiblemente se tradujo el libro de trabajo y no los libros de contenido. Los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana en español pueden ser consultados en <https://libros.conaliteg.gob.mx> Para las traducciones ver https://libros.conaliteg.gob.mx/indigena_primaria.html

⁴⁴ La autotraducción del quinto grado de primaria, en formato bilingüe, fue proporcionada por el maestro Manuel Bolom Pale en enero de 2024. Algunos de los términos fueron periódico, revista, cartel, mapa, internet, célula, o con el uso de préstamos lingüísticos para el caso de cartón (kartone) y cartulina (kartulina).

pueden ser académicas, tecnológicas, científicas, literarias, etcétera. (Ponencia de Domingo Meneses Méndez, 30 de septiembre de 2024)⁴⁵

De acuerdo con Domingo Meneses, se ha avanzado en la autotraducción de textos literarios, pero aún no lo suficiente en los textos técnico-académicos. Si bien indica que existen cuatro tipos de lenguajes (coloquiales, técnicos/tecnicismos, conceptos, términos/terminologías) enfatiza que en las traducciones al tsotsil ha predominado el uso del lenguaje coloquial sobre otro tipo de lenguaje, por lo que las agrupaciones lingüísticas de la familia maya se encuentran en desventaja frente al español en el contexto nacional y demás lenguas hegemónicas (inglés, francés, alemán, italiano) en el contexto internacional.

En todas las lenguas hay distintos tipos de lenguaje, tenemos el lenguaje coloquial, un lenguaje técnico donde están los conceptos, las terminologías y todo. En las lenguas originarias, ¿cuáles tenemos? ¿tenemos todo eso o nada más el primero? yo me atrevo a decir que nada más el primero, y como tenemos nada más el primero cuando nos enfrentamos a un texto académico empezamos a usar el lenguaje coloquial para querer discutir, traducir o dar un discurso sobre algo muy técnico-académico. Estamos en desventaja compañeros, tenemos aquí retos. Hablan de equivalencia, los especialistas, los teóricos, hablan de equivalencias que tienen que haber entre una lengua y otra. (Ponencia de Domingo Meneses Méndez, 30 de septiembre de 2024)

En los libros de texto de la NEM se tradujeron conceptos de manera literal al tsotsil, que rompieron con la lógica del sentido de lo que se quería transmitir, que poco o nada ayuda a las comunidades en tanto no están apegadas a sus respectivas realidades, prácticas socioculturales y cosmogónicas propias de su modo de vida (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 22 de julio de 2024).

La traducción de textos es una traducción que no está pensada desde el lugar de las comunidades, sino que está pensada en una traducción desde las instituciones, que lo solicitan las instituciones pero no les sirve en la práctica a las comunidades en tanto no se apega a su modo de vida. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 22 de julio de 2024)

Ejemplo de ello fue la noción de comunidad, y términos asociados, autotraducidos de múltiples maneras en los libros de texto gratuito de la NEM, empleando nociones asociadas al

⁴⁵ Las citas referidas a Domingo Meneses Méndez corresponden a explicaciones que realizó en su ponencia titulada “Traducción, terminología, revitalización lingüística”, presentada el 30 de septiembre de 2024 en el auditorio Juan Gallo de la Universidad Intercultural de Chiapas, en el marco del “Coloquio del día internacional de los pueblos originarios. Traducción en las lenguas originarias”.

territorio, el pueblo, la asamblea, siendo que el sentido del texto fuente (en español) aludía a las comunidades estudiantiles.

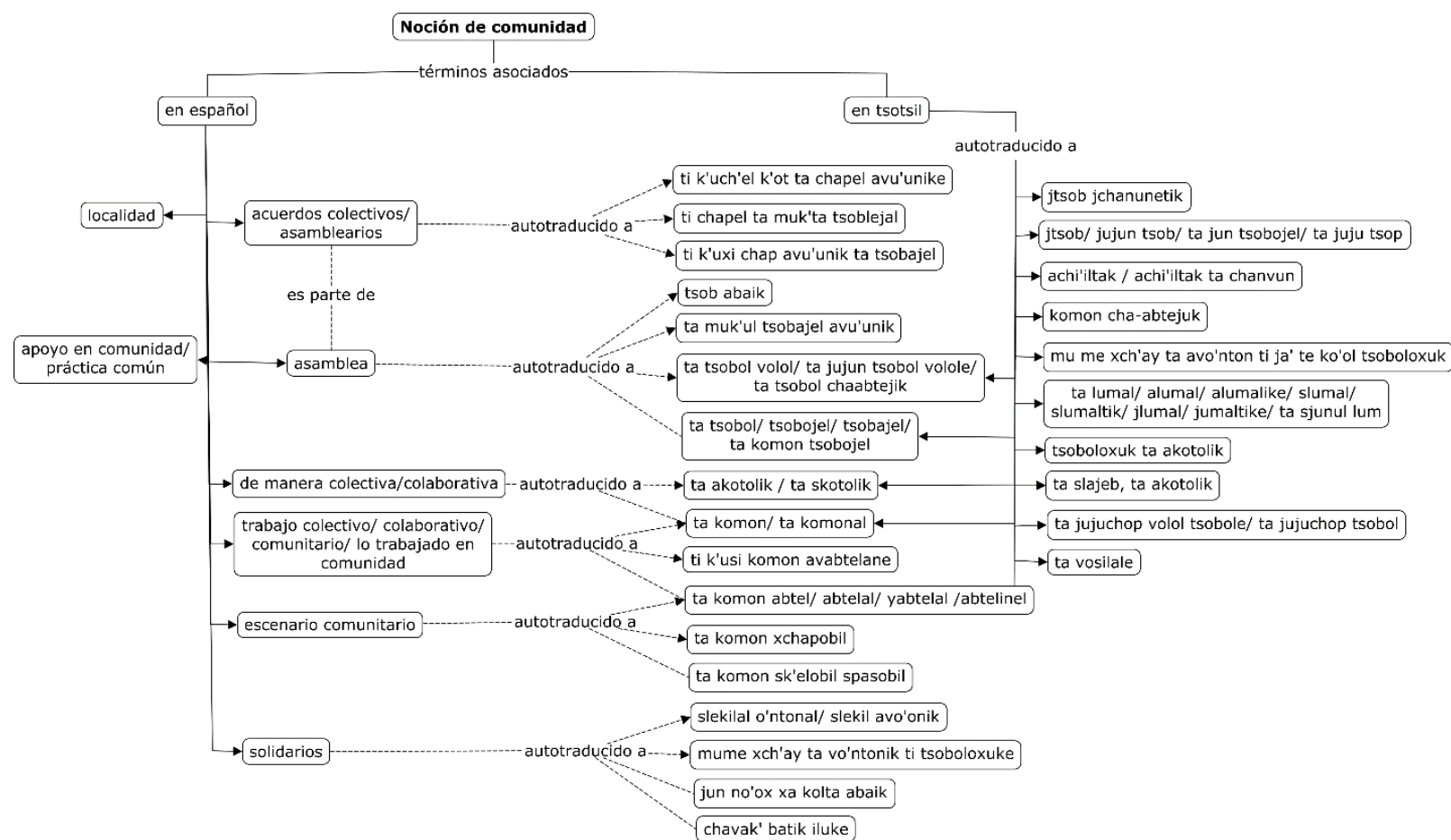
Por ejemplo, el concepto de comunidad, solamente el concepto de comunidad, cuando los compañeros me consultaban y les hacía las observaciones muy puntuales decían “comunidad, *lumal*, territorio”, y no se refiere a eso. El texto se refiere a agruparse, a hacer equipo de trabajo, pero el concepto se instala desde la comunidad, dice “haz pequeñas comunidades”, ya no tiene que ver con el *lumal*. Es decir, solo en el concepto de comunidad, utilizaron varios conceptos para describir ciertas actividades: hacer comunidad educativa, comunidad escolar, comunidad. [...] A partir de solo un concepto estaba tan complejizado en la traducción, a pesar de que muchos de ellos habían trabajado en la traducción, la gran mayoría son profesores, ahí me di cuenta de que eso no garantiza el proceso de un trabajo que verdaderamente logre llegar a eso, porque está pensado desde otro lugar. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 22 de julio de 2024)

En la autotraducción de la noción de comunidad en el libro de quinto grado de primaria, en una versión preliminar en formato bilingüe (español/tsotsil)⁴⁶, se pudo apreciar la diversidad de términos en español asociados al de comunidad (Figura 15), algunas de ellas fueron: asamblea, acuerdos asamblearios, de manera colectiva, “de manera individual, pero sin olvidar que eres parte de una comunidad”, escenario comunitario, trabajo colectivo/colaborativo/comunitario/ lo trabajado en comunidad. Cada uno de esos términos fue autotraducido en más de dos formas distintas al tsotsil.

⁴⁶ La autotraducción del quinto grado de primaria, en formato bilingüe, proporcionada por Manuel Bolom Pale, favoreció hacer un análisis comparativo entre nociones en español y tsotsil, dado que los nuevos libros de texto traducidos de la NEM no están en formato bilingüe.

Figura 15

Autotraducción de la noción de comunidad y términos asociados (del español al tsotsil)



Nota. Elaboración propia con base en la autotraducción del libro de quinto grado de primaria en formato bilingüe, proporcionado por Manuel Bolom Pale en enero de 2024.

Para hacer referencia a la noción de escenario comunitario se emplearon varios términos en tsotsil: *ta komon abtel*, *komon abtelal*, *ta komon abtelinel*, *ta komon yabtelal*, *ta komon yabtelanel*, *ta komon xchapobil*, *komon sk'elobil*, *ta komon sk'elobil spasobil*. En varias ocasiones se utilizaba el término de asamblea para referirse a la comunidad, sin que fuera el sentido original del texto. Solo en dos ocasiones se empleó el término *jtsob jchanunetik*, para referirse a un grupo de estudiantes, o el de *achi'iltak ta chanvun* para aludir a los compañeros del salón, más acordes al objetivo del texto fuente.

El ejemplo que yo te compartía, esta idea de comunidad, muchos decían *lumaltik* comunidad y otros le colocaron *tsobajel* como reunión-asamblea, que sigue siendo comunidad, y así varios empezaron como que a colocar ciertas palabras pero que no es lo que da sentido el texto. Lo que decía [el texto en español era] “hagan unas pequeñas comunidades” entonces trata del grupo de alumnos, no se trata de la asamblea, no se trata de la comunidad como tal, entendida como este contexto territorial, habitantes y todo, no, sino se refiere al grupo de alumnos. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de agosto de 2024)

Como se pudo apreciar en la Figura 15, la noción de comunidad fue autotraducida a una variedad de términos en tsotsil: *tsobajel*, *lumaltik*, *ta komon abtel*, *ta vosilale*, *ta jujuchop volol*, *tsobole*, *ta slajeb*, entre otros, que en el fondo pierden el sentido del objetivo del texto fuente que es congregar a un grupo de estudiantes en equipos de trabajo.

komon abtel, por ejemplo, que significa comunidad, o *chapanel* que significa también comunidad, entonces *chapan abaik*, cuando decían eso se refería a que estaban organizándose, pero en realidad lo que se refería [el texto fuente en español] era hacer comunidades escolares, pero eso no está dentro de la categoría ¿cómo hacer comunidad escolar? O sea, en una comunidad más bien eso también desvanece mucho el contenido hacia la comunidad, porque ese es el problema cuando te llevas a un terreno ya institucional el concepto, se pierde [el sentido] y complejiza porque ¿dónde está la estructura? ¿cómo es la estructura para hablar de comunidad escolar? porque las categorías de director, maestro, intendente, alumno, no cabe dentro del registro de la comunidad [de los pueblos]. Ahora, lo que intentan hacer es cómo trabajar de manera comunitaria, la comunitariedad, esta parte si es posible ¿por qué? porque no es la estructura comunitaria [de los pueblos], entonces yo creo que eso es la diferencia que tendrían que hacer. Sin embargo, en el texto no hay esa

diferencia. Se ve que agarran el concepto comunitario como una manera de organizarse, pero en realidad no, no es nada sencilla la organización comunitaria como tal porque implica formas de nombramiento, formas de gobierno que rigen ciertos principios, que rigen ciertos valores, una moralidad, pero que también es entre el mandar y obedecer. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de agosto de 2024)

Para hacer una autotraducción del español al tsotsil o viceversa, lo más fidedigna posible, se requiere comprender el contexto sociocultural en el que está referido el texto fuente, así como los distintos contextos socioculturales a los que está dirigida la autotraducción, dado que pueden existir elementos culturales distintos que presenten similitudes o no tengan traducción. En otras palabras, “la traducción implica otros elementos, otras categorías, otras maneras de desdoblar este conocimiento, o los saberes que se construyen o se dan desde un lugar [concreto]” (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024). Implica trascender el plano lingüístico para adentrarse al plano cultural y buscar la manera de describir y explicar los elementos culturales ajenos a la cultura propia, dado que en la mayoría de los casos no es posible encontrar equivalencias disciplinarias o terminológicas debido a los rasgos característicos de las prácticas culturales y de cosmovisión, entre culturas distintas.

Para entrar a hablar esto de las traducciones no basta con quedarnos nada más en el plano lingüístico, tenemos que ampliar, trascender también el plano cultural, porque la parte cultural es el espacio donde se genera conocimientos, pero a la vez se genera un vocabulario, un léxico propio que hace el pueblo. Entonces, para hablar de una traducción así muy buena es difícil, porque tenemos que discutir esta equivalencia entre pueblos, porque muchos pueblos no tienen las mismas prácticas disciplinarias de este con el otro. Este quizás ya avanzó más en un campo disciplinario, mientras que el otro todavía no, o ni en cuenta. Pero aquí generaron conocimiento, pero al mismo tiempo generaron un nuevo vocabulario, cosa que en el otro no tiene. Entonces, si es así, nos vamos a encontrar con estas equivalencias disciplinarias, de uno puede haber esas equivalencias, en otro puede haber vacíos disciplinarios, ese es el caso de nosotros [...] también hay vacíos en terminología [...] Pero nosotros estamos usando más el lenguaje coloquial, no tenemos las terminologías propias en nuestras lenguas locales. (Ponencia de Domingo Meneses Méndez, 30 de septiembre de 2024)

En ocasiones es posible buscar aproximaciones entre matrices lingüísticas distintas, con base en un acercamiento desde el nivel cultural en su sentido amplio, aunque en otras circunstancias no es posible explicitar todo el significado y sentido de lo que se pretende traducir.

En el trabajo que yo también he venido haciendo, que me he encontrado, a veces tengo aquí palabras muy técnicas, ¿qué hago aquí?, hago una aproximación, busco una forma lo más cercano posible, pensando en el contexto cultural, el nivel cultural, qué palabras me aporta, y cómo puedo establecer una equivalencia con estos conceptos que tienen sus normas [...] Es complejo, aquí hago una aproximación y todo, pero seguramente mis lectores no lo van a entender, porque también nosotros como hablantes en lenguas originarias tenemos nuestro punto defecto, porque queremos encontrar todo el significado del texto que estamos escribiendo, que esté todo explícito en el texto, y no siempre se puede. (Ponencia de Domingo Meneses Méndez, 30 de septiembre de 2024)

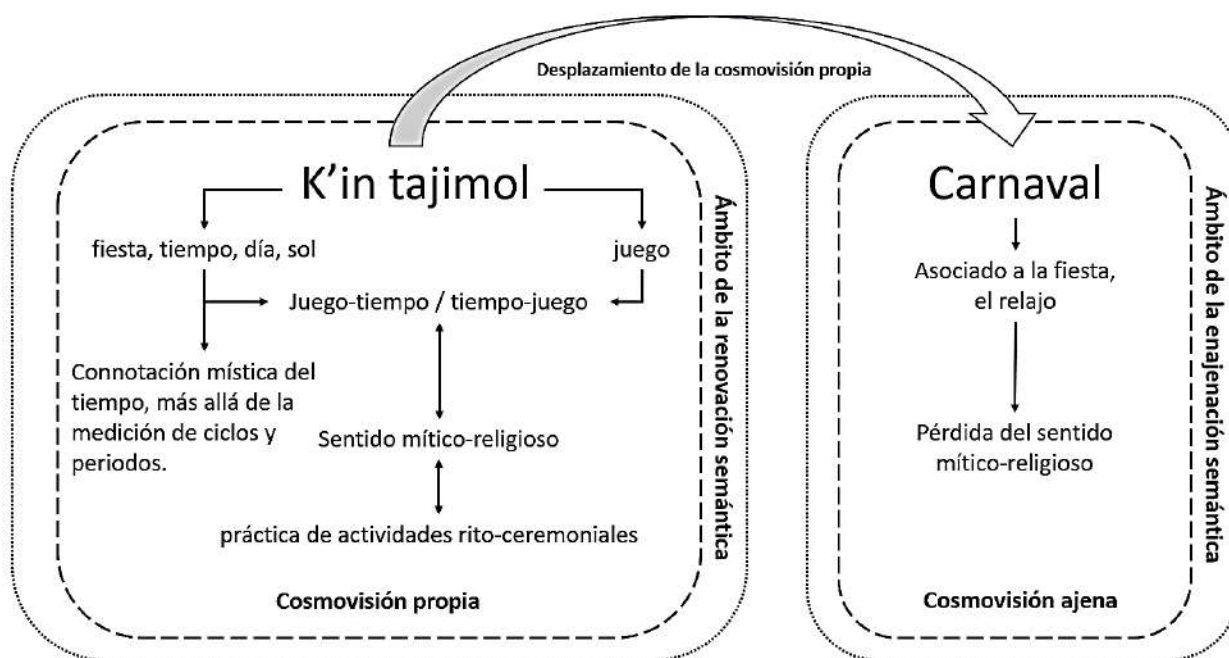
La segunda direccionalidad de la primera vertiente de autotraducción (del tsotsil al español) se presentó cuando se quería traducir la noción de *k'in tajimol* al español para referirse de manera exclusiva al carnaval, siendo que cada palabra del tsotsil adquiere múltiples sentidos y significados, puede ser polisémica o genérica, y solo adquiere sentido y significado cuando se ubica en su respectivo contexto sociocultural.

[...] tenemos muchas palabras de este grupo, nosotros aquí en tseltal, tsotsil, ch'ol y todo, tenemos muchas palabras genéricas, y en español tenemos muchas palabras que son específicas, especializadas y todo. Yo siempre pongo el ejemplo, [...] en tseltal-tsotsil para decir casa, cuarto, residencia, palacio, departamento, dicen *na*. Resulta que en español tienen un nombre para cada tipo de casas, en tseltal-tsotsil todo es *na*, tenemos una palabra genérica donde englobamos un significado que en otros son muy específicos. Como nosotros no tenemos esos recursos léxicos traemos ese significado, vaciamos todo aquí de esa palabra genérica. Entonces, pues aquí tenemos que discutir esto, cómo contrastar, cómo ampliar también nuestras lenguas, que tengamos estas palabras específicas. Y esto se da mucho aquí porque ya estamos viendo cosas muy técnicas, también de aquí en este mundo *kaxlan* donde estamos, tenemos muchas palabras específicas que en nuestras lenguas no lo tienen, entonces acá hay un trabajo también para hacer. (Ponencia de Domingo Meneses Méndez, 30 de septiembre de 2024)

En la segunda direccionalidad de la primera vertiente de la autotraducción se identificó el desplazamiento de la cosmovisión propia (Figura 16), en donde opera la “colonialidad de la traducción” (Xiang, 2016), dado que en la noción de *k'in tajimol* cada palabra forma parte de unidades semánticas particulares: *K'in* puede significar tiempo, día, sol; *tajimol* puede interpretarse como juego. La complejidad semántica deriva de la articulación que cada sujeto comprensivo realiza entre palabras de la cultura propia, en cuya interrelación se configuran nuevas unidades semánticas que las dotan de sentidos particulares y diferenciados. Al reducir su significado a la traducción de “carnaval” ocurre el proceso de desplazamiento de la cosmovisión propia, el cual puede ser resultado de procesos de “retracción de la lengua materna” (Anchondo, 2020), entendida como una estrategia adaptativa que han empleado habitantes de pueblos originarios ante la discriminación y el rechazo de su lengua materna, que acentúa el racismo asimilacionista (Anchondo, 2020), en donde la retracción modifica las prácticas socioculturales propias. Lo anterior implica restringir el uso de elementos culturales propios —de tipo lingüísticos y cosmogónicos—, debido a la jerarquía lingüística al interior del territorio nacional mexicano que posiciona al español como idioma oficial, lo que provoca situaciones de discriminación y racismo hacia las agrupaciones lingüísticas de los pueblos originarios. De manera que los hablantes de pueblos originarios tienden a emplear términos del idioma dominante en detrimento del propio. El fenómeno de la retracción de la lengua materna incluso puede generar procesos de adaptación a las unidades semánticas enajenadas, creadas y conceptuadas desde el idioma dominante sobre los conceptos y nociones propias, y propiciar la reproducción acrítica de las mismas.

Figura 16

Desplazamiento de la cosmovisión propia en la auto-traducción de k'in tajimol a carnaval



Nota. Elaboración propia con base en diálogo con Manuel Bolom Pale (05 de agosto de 2024) y Bolom (en prensa).

El *k'in* implica hablar del *komon k'elel* o *ilel*, el tiempo va mucho más allá de la simple medición de espacios, ciclos y periodos, así como del transcurrir de la vida y de la existencia. Tiene una connotación mística que es determinante para el establecimiento de momentos y espacios apropiados para la práctica de actividades rito-ceremoniales. Para comprenderlo hay que reconocer la existencia de tiempos, favorables y adversos, dentro de lo cotidiano. (Bolom, en prensa, consideraciones finales)

Al momento de interrelacionar un concepto propio con otro, es en donde se devela la capacidad del sujeto comprensivo mayense para generar una renovación semántica intencional. Por ejemplo, cuando Manuel Bolom Pale configura una nueva unidad semántica al combinar *k'in* y *tajimol*, la dota de un nuevo sentido mítico-religioso, el cual solo es develado a través de una lectura histórico-cultural crítica de los acontecimientos que la fundamentan, que la dotan de sentido y significado profundo, solo posible en tanto recuperación de la cultura propia en sentido amplio.

En este sentido de la traducción no es nada sencillo [...] en la propia palabra del *k'in tajimol*, para muchos, hoy en día en la comunidad lo traduciría inmediatamente a la palabra carnaval. Y es lo referente que está inmediato, todo el mundo habla del *k'in tajimol*, o *tajimol k'in*, depende de la expresión, pero no cambia el sentido, y diría es el juego, el carnaval. Sin embargo, cuando colocamos aquí “juego-tiempo”, cambia radicalmente [el sentido], *k'in*, fiesta, pero tiempo a la vez y *tajimol* como juego, por eso el juego-tiempo, entonces se hace otra lectura. Es decir, estamos dándole otro argumento de por qué está siendo colocado así, de un *k'in tajimol*, es decir, el tiempo-juego, o juego-tiempo. Y desde luego que le agregamos esta categoría de núcleo mítico, ¿por qué? Porque estamos yendo a algo valioso que se llama raíz, y esa raíz está tejida desde distintos contextos, que significa *k'in tajimol*, que está colocado aquí, entre paréntesis, como la fiesta del tiempo, el juego, tiempo, día, sol. Entramos en otra construcción del calendario, es decir, ¿qué está siendo colocado aquí? lo mítico de la vida del ser humano [...]. Muchas veces la traducción es lo referente inmediato que hacemos, pero no hacemos una lectura histórica de los acontecimientos, de los hechos del pasado. Y desde luego que aquí, en este texto, coloco muchos elementos en tsotsil, por ejemplo, desde el *ch'ay k'in*, ¿y cómo traducimos eso? *ch'ay* se traduce como perdido, caído, movido, desaparecido, y *k'in* tiempo-espacio. Ahí está, o sea, cambia radicalmente [el sentido], ya no tiene que ver como se pensaba que sólo es carnaval. Porque al nombrar así se describe la fiesta, pero aquí no, se describe una manera de relaciones míticas con la vida, los alimentos, la fiesta, el tiempo, el espacio, y para esto dice que tiene que ver con los días del *wuayeb*, es decir, dormir, soñar, o [wayijel] animal compañero, que habita en un territorio. Entonces, ¡ah, cambia! Por ello la traducción, insisto que no es nada más así como creemos, o lo que han dicho “si hablas una lengua, entonces, se te facilita traducir”, no es cierto, es toda una complejidad. Es una formación que se requiere, porque hace falta bañarse de la profundidad de una cosmovisión y no solamente enunciar lo que se ve, lo que se mira. Y en esto, al no hacer las precisiones y adecuaciones, desde luego que caemos en la desvalorización, o en los prejuicios, o en varios elementos que traen estos prejuicios. Lo que te decía hace rato de que los cercos de existencia de cada quien está acompañado por todo un contenido de la vida, o que está llena nuestra vida a partir de ese cerco. Pero cuando rompemos ese cerco, que no es nada fácil, digamos, solo porque leo un libro y ya agarro y trituro lo mío, no, sino esto es poco a poco,

a veces es doloroso, a veces es hasta con problemas [...]. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

El texto al que hace referencia Manuel Bolom Pale titulado “*K'in tajimol*, juego y tiempo como núcleo del mito ritual tsotsil”, aún en prensa, devela la urdimbre de significados entretejidos que dotan de un nuevo significado a la noción de *k'in tajimol*, desde donde se recupera la cosmovisión propia (Bolom, en prensa).

El *k'in tajimol* se traduce al castellano como la fiesta del tiempo, del juego y el tiempo, del día y el sol, es también considerada como la fiesta de los ancestros (*k'in jtotik*) o juego de los ancestros, en la que éstos se levantan sobre la tierra para recordarnos quiénes somos, de dónde venimos y de qué está constituido nuestro origen. Se trata de un ritual que se relaciona con el inframundo y supramundo (*yajvalel valamil[sic]-yajvalel vinajel*) [...]. (Bolom, en prensa, párr.4, cursivas en el original)

La reducción del significado de la noción de *k'in tajimol* cuando se traduce a “carnaval”, produce el desplazamiento onto-epistémico de la cosmovisión propia, del sentir-pensar-hacer de los pueblos, al propiciar la pérdida de la memoria histórico-cultural y de la sacralidad de las prácticas socioculturales propias, principalmente de aquellas asociadas a los rituales ceremoniales ancestrales y a la preparación espiritual de la persona previa al *k'in tajimol*.

Las nuevas generaciones hoy en día el *k'in tajimol* lo reducen únicamente al carnaval, cuando platicamos con nuestros mayores nos recuerdan que está asociado al baile, al canto y al *ch'ab*, una especie de palabra o canto florido, pues sólo bajo estas normas se da una relación con los ancestros a los que hay que rendirles un ritual por nuestra vida y la vida de la comunidad.

Antes de toda actividad del *k'in tajimol* los mayores dicen que hay que realizar el *chabajel*, comer alimentos que tienen propiedades calientes, no tener relaciones sexuales, no comer carne de ninguna especie de animal; algunos tienen que purificarse mediante el baño de temascal como un acto de renacimiento, salir de nuevo del vientre de la madre tierra para volver a cargarse de energía. (Bolom Pale, en prensa, párr. 6 y 7, cursivas en el original)

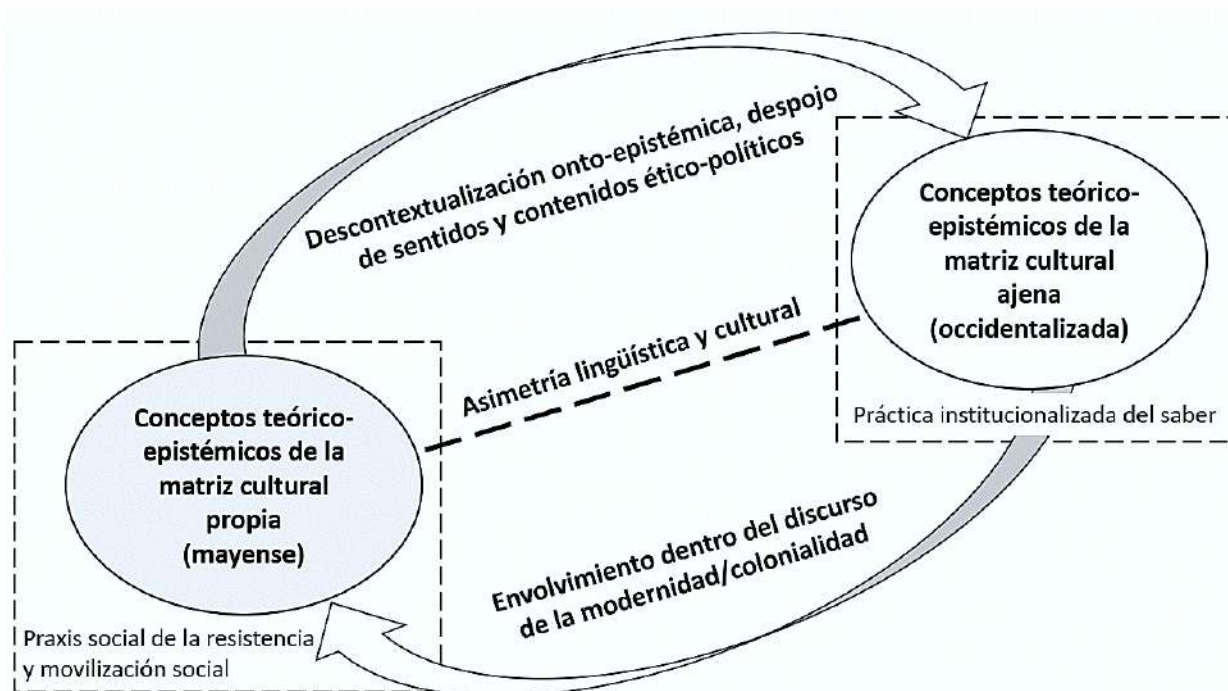
El desplazamiento de la cosmovisión propia durante el proceso de traducción y autotraducción en las primeras dos vertientes implica procesos de enajenación cultural con relación a los sentidos mítico-religiosos, espirituales, cosmogónicos, epistémicos de las prácticas

socioculturales propias. Implica un borramiento de la memoria colectiva, de los sistemas de conocimientos y saberes que dotan de sentido a las prácticas realizadas en la comunidad. Durante este proceso se elimina el elemento de la sacralidad de las prácticas, lo que propicia un vaciamiento del fundamento de la cosmovisión maya, que las vuelve vulnerables y objetivo de intervención de la modernidad para su inserción a la matriz moderno-colonial.

La Autotraducción en su Segunda Vertiente (Equiparación Conceptual). Este proceso alude a la equiparación de conceptos teórico-epistémicos provenientes de culturas y cosmovisiones distintas, conocido como la búsqueda de equivalencias conceptuales, el cual puede presentarse en los dos tipos de direccionalidades referidos con anterioridad: de adentro hacia afuera, que comprende el proceso en el que investigadores de pueblos originarios buscan igualar conceptos de la cultura propia a una ajena, que en su mayoría corresponde a nociones de la cultura dominante; y de afuera hacia adentro, cuando algún integrante externo a la cultura propia busca envolver los conceptos de los pueblos dentro del discurso moderno/colonial y posicionarlos como equivalentes en la Academia (Figura 17).

Figura 17

La equiparación conceptual en el proceso de autotraducción



Nota. Elaboración propia.

El problema de equiparar conceptos teórico-epistémicos provenientes de una matriz cultural ajena a la propia, o buscar equivalencias, radica en que no se toma en cuenta que los conceptos creados desde la cultura propia “no nacen desde una práctica institucional del saber [...] muchos de ellos surgen] desde una praxis social de resistencia y movilización social [...] impregnados de sus circunstancias” (Dávalos, 2014, p.359) que en buena medida se contraponen a conceptos generados desde la matriz de la modernidad/colonialidad. De acuerdo con Dussel (2025) la producción de conocimientos es una condición humana que históricamente estuvo orientada a la producción y reproducción de la vida y las condiciones que la hacían posible. Sin embargo, con la injerencia de la modernidad en las culturas no hegemónicas, la producción de conocimientos se convirtió en un medio servil a los intereses del capital transnacional.

La producción del conocimiento es una condición humana e históricamente estuvo ligada a la reproducción y desarrollo de la vida y sus condiciones. Todas las culturas y proyectos civilizatorios anteriores a la Modernidad produjeron conocimiento y metodologías en consecuencia. Sólo en la Modernidad la producción de conocimiento emprendió un cambio nuevo, llevó a cabo una autofundamentación de su propia actividad que le permitió desembarazarse de toda ética y convertirse en un mero instrumento que terminó prestando servicio al capital transnacional. Las profundas crisis que nos atormentan como consecuencia de los efectos negativos producto de la Modernidad nos han puesto ante la necesidad de dar un golpe de timón para producir una ciencia para la vida. (Dussel, 2025, pp.23-24)

Cuando se busca equiparar conceptos teórico-epistémicos, de una cultura ajena con las nociones propias de los pueblos originarios, se presenta una imposición de la carga semántica y de cosmovisión del mundo occidental y su adecuación forzada al mundo de las culturas de los pueblos originarios, lo que perpetúa el colonialismo cultural (tanto del lenguaje, cosmovisión, ideología, traducción, y de sistemas de conocimientos y saberes). La ideología que subyace al proceso de traducción, en este ámbito, consiste en despojar los sentidos y contenidos ético-políticos de los conceptos propios para envolverlos dentro del discurso de la modernidad/colonialidad y convertirlos en “variaciones de *Lo Mismo*” (Dávalos, 2014) tergiversando la esencia del contenido semántico-epistémico de los pueblos. En donde “Lo Mismo” anula las condiciones de posibilidad y de Alteridad Radical (Dávalos, 2014) que tienen las nociones propias de los pueblos originarios.

Igualación de conceptos, yo creo que esto es muy grave, es muy complejo porque empezamos a discutir que el concepto en esta lengua va a venir siendo igual como la que ya conocemos. Como tal que ya usamos en nuestra vida académica, porque hay muchos profesionistas indígenas hoy en día que ya tienen asimilado ese concepto del español y entonces empieza a explorar cuál sería la forma como de decir también el tseltal o en tsotsil y ch'ol en este caso. Pero falta el análisis muy propio que es en tseltal y en la lengua maya, un análisis muy propio para ver si hay esa equivalencia semántica. Y eso es muy peligroso porque tendemos a traer toda esa carga semántica que hay en el mundo occidental y lo queremos adecuar al mundo maya. Y si hacemos eso, porque eso es lo que sucede mucho cuando hacemos una traducción, traemos todo, la imagen, el concepto, el contexto, cómo se creó, todo lo que hay en español y lo queremos traer y adecuarlo a esta lengua maya. Eso es muy peligroso porque eso es lo que yo le podría llamar también como la colonización ideológica, porque estoy trayendo información que es propia de esa cultura. (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024)

Existen conceptos de los pueblos originarios que parten de una “ontología política de la resistencia”, como es el caso de *Sumak Kawsay-Suma Qamaña* en andino-kichwa y aymara respectivamente (Dávalos, 2014) y *Lekil kuxlejal* en tsotsil y tseltal. Cuando se busca equiparar dichos conceptos con el de desarrollo existe un problema que trasciende el ámbito de traducción e implica imposiciones sustantivas de cosmovisión.

Desde la cosmovisión tsotsil-tseltal, el *Lekil kuxlejal* parte de una serie de principios filosóficos y morales que contemplan nociones ontológicas, pragmáticas, lingüísticas, epistémicas, modos de vida holísticos que incorporan el cuidado y respeto hacia la madre tierra⁴⁷, en donde el *lekil pasbail* referente a los “buenos hechos y buenas acciones” (Sánchez, 2013, p.59), implica una forma nosótrica de relacionarse con la madre tierra, para quien se practica un ritual de petición de vida⁴⁸, para sembrar, cultivar y consumir los alimentos que ella ofrece. Una visión que se contrapone con la ideología del desarrollo, promovida a través del paquete tecnológico de la revolución verde, un paquete de revolución anti-vida que produce organismos genéticamente modificados, cuyos productos ocasionan enfermedades, muchas de ellas mortales. El modelo de

⁴⁷ Véase Sánchez (2012, pp.1-8).

⁴⁸ Un ejemplo de ritual de petición de vida puede consultarse en Sánchez (2013, p.63).

producción capitalista, impuesto a las comunidades campesinas (modelo de producción convencional), es considerado lo opuesto del *Lekil kuxlejal* por la misma población originaria⁴⁹.

[...] nuestra vida ya se ha echado a perder, ya no es lo mismo; principalmente en lo que comemos, nosotros ya utilizamos fertilizantes y fumigadores; hay muchas personas que se enferman, aunque se ven jóvenes pero ya no tienen mucha fuerza porque se come maíz contaminado, también las verduras están contaminadas, pero como no tenemos otra cosa que comer pues tenemos que hacerlo; esto ya no es *lekil kuxlejal* [...]. (Testimonio de Nicolás Martínez Huet citado en Bolom, 2011, p.19)

A pesar de la incompatibilidad del desarrollo con el *lekil kuxlejal*, existen trabajos académicos en los que se busca equiparar ambos conceptos, añadiéndole el adjetivo calificativo de “sostenible”, aunque “La palabra desarrollo por ejemplo, no existe en Tseltal, Tsotsil, Tojolabal, Ch’ol –principales lenguas indígenas del estado de Chiapas– [...] Tampoco existe en los pueblos esa visión lineal de una vida mejor basada en el consumo en masa” (Ávila, 2012, p.11), lo que refleja la continuidad del colonialismo académico en las publicaciones académicas.

Para los tsotsiles el desarrollo es entendido como el *muk’tasel* o *muk’ubtasel*, algunos lo nombran como *k’uxubinel* o *k’uxubtasel*; esto tiene que ver con el engrandecer y el aprecio, el respeto hacia uno y hacia los demás [...] En lo que respecta al término “sostenible”, en la cosmovisión tsotsil se lo nombra como *ts’unobil*, *xchi’el* o *slup*, pero también como *lekubtasel*, *ts’akel*, *maklinel*, *nichimtasel* [...] al analizar el desarrollo sostenible de manera integral desde la cosmovisión tsotsil, se entiende como *muk’ubtasel xchi’uk k’uxubinel xch’ulel balumilal* (engrandecer y respetar la madre Tierra) y *tsobel lek snopbenal* (juntar las ideas), *muyuk xchamelal jlumaltik* (sin malestar de nuestro pueblo), *muyuk ch’akel ku’untik* (sin corrompernos), *ko’ol jpastik abtel* (hacer en equidad el trabajo). Algunas expresiones de los tsotsiles son *sabel lekilaltik*, *xlaet*, *xkuxet kuxlejal*, *muyuk icch’mul xchi’uk vokolil* como la ausencia del mal, lo que demuestra que existe una invocación del *k’anel*, que es querer, aceptación, asimilación y emparenta con el valor ético y no transgredir las normas naturales y sociales, esto es la construcción del *ach’kuxlejal* (vida nueva). (Bolom, 2011, pp.20-21)

Los elementos que posiciona Bolom (2011) desde la cosmovisión tsotsil merecen ser recuperados, no como equivalentes del desarrollo sostenible sino, como elementos constitutivos

⁴⁹ Véase el testimonio completo de Nicolás Martínez Huet en Bolom (2011, pp.19-20).

de la cultura y cosmovisión tsotsil, que permitan pensar en formas alternativas al desarrollo. El colonialismo académico nubla la mirada al institucionalizar conceptos académicos hegemónicos desde los cuales se valida nombrar la realidad, es decir, instaura una conceptualización legitimada para plantear soluciones en los términos establecidos por el sistema, lo que no permitir ver más allá de lo hegemónicamente impuesto, de lo que se trata es de “trascender el Orden de lo Real” (Dávalos, 2014).

El *Sumak Kawsay-Suma Qamaña* y *Lekil Kuxlejal* no solo son una manera distinta de ser-estar-sentir-pensar-hacer en el mundo, constituyen la condición de posibilidad –entre muchas otras nociones y filosofías de vida creadas desde las culturas propias de los pueblos– para hacer un giro epistemológico y cultural radical, que cuestione los elementos fundantes de la modernidad/colonialidad (Dávalos, 2014). Una condición de posibilidad que permita bajarse de la “plataforma inobservada de observación” o “punto cero” de la racionalidad occidental/occidentalizada que ha pretendido ser un tipo de “*Deus Absconditus*” (Castro-Gómez, 2007), para convertirse en una condición de posibilidad que permita agrietar la Academia occidentalizada, en donde ya no basta con “poner en jaque a la Academia” (Ordorika, 2004) sino, vislumbrar el horizonte de “jaque mate” a la hegemonía de la racionalidad eurocéntrica/eurocentrada/racista/epistemicida/patriarcal/capitalista.

Los Procesos de Toma de Decisiones de la Comunidad Académica Mayense de Chiapas

Los procesos de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas giraron en torno a las cuatro categorías integradoras (la práctica investigativa, de docencia, vinculación comunitaria y literaria), analizadas con base en los tres procesos de toma de decisiones del grupo subordinado de la teoría del control cultural (Bonfil, 1988): la apropiación, resistencia y aportes conceptuales. Los procesos identificados de apropiación de conocimientos y prácticas académicas ajenas estuvieron asociados a procesos de imposición, enajenación y supresión. Se presentó un proceso de resistencia que, de forma paralela, se apropiaba de un método de investigación de las ciencias sociales y al mismo tiempo planteaba una propuesta metodológica. Con el objetivo de evitar fragmentar la información se mantuvo en el apartado de las formas de resistencia. Los aportes conceptuales de la comunidad académica mayense de Chiapas fueron concebidos como coordenadas para el giro epistémico, en tanto permiten recentrar las axiologías, ontologías y epistemologías de dicha comunidad epistémica al interior de los espacios institucionales de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales.

La Apropiación de Conocimientos y Prácticas Académicas Ajenas

La apropiación constituye el proceso a través del cual la comunidad académica, perteneciente a la exterioridad epistémica, tiene la posibilidad de decidir cómo, cuándo, dónde, de qué manera y qué elementos culturales ajenos utilizar en la práctica académica y/o literaria. No todos los elementos culturales apropiados contribuyen al fortalecimiento de lo propio, ni todo lo propio contribuye a los procesos de descolonización cultural y epistémica. En el ámbito apropiado se identificaron dos procesos laterales diferenciados: las formas en que opera el colonialismo académico y aquellas en las que es posible combatirlo. De manera que se hace una distinción entre dos tipos de apropiación, a las que se les dio por nombre resignificante y colonizante.

La apropiación resignificante de elementos culturales ajenos es aquella que permite el recentramiento de los elementos culturales propios, con la finalidad de darles visibilidad y legitimidad dentro del mundo de la Academia occidentalizada. Contribuye a replantear el fundamento epistémico y pragmático de prácticas culturales ajenas, propiciando condiciones de posibilidad para agrietar la Academia desde el interior. De manera consciente puede ser empleada como estrategia que motive el pensar propio y contribuya en la batalla cultural y epistémica. Este tipo de apropiación no es posible con el uso acrítico de teorías y conceptos occidentales, como fue explicado en el caso de la equiparación conceptual, dado que el fundamento onto-epistémico de los mismos se produce en matrices histórico-culturales distintas, con lógicas de operación distintas.

En los investigadores mayenses de Chiapas existe una apropiación de la dinámica de la práctica investigativa planteada desde la Academia occidentalizada: la aplicación de técnicas en el trabajo de campo y en el análisis de la información, el uso de formatos de publicación escrituraria y la elección de ámbitos de circulación de la producción académica, como también ocurre con investigadores no-mayenses que se insertan en la dinámica academicista. La diferencia radica en que, en algunos casos, las y los investigadores mayenses recuperan elementos de la cultura propia de manera consciente: en la escritura, con el uso de la agrupación lingüística de pertenencia en el diario de campo –estrategia que también ha empleado Diezmo (2016)–, en las publicaciones académicas y/o artístico-literarias; en la búsqueda de técnicas de investigación que permitan una mayor flexibilidad en la investigación; así como en la elección de circuitos de producción académica (revistas y editoriales) con mayor apertura a la publicación de sus investigaciones. A este tipo de apropiación en el que se utilizan elementos culturales propios, con formatos y/o técnicas ajenas, para visibilizarlos y posicionarlos en la Academia occidentalizada, se considera

una apropiación resignificante, en donde acontece una resignificación consciente de los formatos ajenos con el objetivo de recentrar elementos culturales propios.

Por su parte, la apropiación colonizante de elementos culturales ajenos reproduce la lógica moderno/colonial, lo que permite la continuidad del colonialismo académico y la colonialidad del saber. La apropiación colonizante, del contenido de las obras de pensadores occidentales, produce el efecto de pensar las realidades propias desde la problematización de las realidades ajenas, es decir, desde el horizonte histórico y cultural de la modernidad, lo que implica que al problematizar nuestros problemas se termine pensando desde los problemas que contienen las teorías y autores occidentales. Cabe señalar que la forma de la tematización del pensar cambia cuando la realidad que la motivó y el contexto histórico social ha cambiado (Bautista, 2014), razón por la que no es posible problematizar realidades distintas bajo las mismas formas del pensar. Como indica Juan José Bautista,

cuando nos apropiamos del contenido de la obra de esos pensadores o autores [occidentales], al final terminamos pensando la realidad, nuestra realidad, y a nosotros mismos desde el pensamiento producido por ellos, el cual refleja y expresa bien su realidad, pero no la nuestra; por ello al final terminamos pensando y viviendo otras realidades y no las nuestras. Mientras tanto, nuestra realidad no se queda tal cual estaba, sino que ahora aparece devaluada, negada, encubierta e invisibilizada. (Bautista, 2014, p.85)

En el presente apartado se profundiza en la apropiación de dos tipos de prácticas: la investigativa y de vinculación comunitaria. En la primera se ubica la apropiación de formatos de publicación académica y técnicas de investigación; y la apropiación de ámbitos de circulación de la producción académica de investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas.

La Apropiación de la Práctica Investigativa. En la matriz de control cultural (Figura 13) se ubicó a la práctica investigativa en el ámbito impuesto, dada la lógica de producción de conocimientos y saberes apegada a los instrumentos normativos de la Academia occidentalizada, cuya direccionalidad apunta a los ámbitos enajenado y apropiado. Una direccionalidad apunta al ámbito enajenado dado que los pueblos originarios tienen sus propias formas de investigar, buscar explicaciones y soluciones a los problemas que enfrentan. Sin embargo, al momento de incorporarse a las instituciones educativas formales, específicamente en las IES, el proceso investigativo se convierte en una práctica enajenada, dado que las decisiones en torno a la producción de conocimientos y saberes, los formatos y normas de publicación son estipuladas y

legitimadas por instituciones ajenas (SECIHTI, con sus propios sistemas y reglas operantes como el SNII, PRODEP) a las de la comunidad de pertenencia (p. ej., la Asamblea comunitaria, el comité ejidal, de vigilancia, etc.). En un testimonio que recupera Bolom (2020a) de un anciano de la comunidad, refleja la manera en que el “hacer” es un elemento cultural constitutivo de la producción de conocimientos y saberes de los pueblos originarios.

‘En la ciudad se pasan la vida hablando y diciendo cómo tienen que ser las cosas y la vida sin resolverlas —me decía un anciano tsotsil—. Nosotros no la pasamos hablando, la resolvemos haciendo y viviendo, el hacer es lo que nos invita a sentir-pensar’. El anciano resumía así, con esa intervención feroz, los reproches que en todos los tiempos ha tenido el pensamiento especulativo: éste no ayuda a vivir, incluso nos aparta de la vida. Y hay que Hacer para vivir. (Bolom, 2020a, p.17)

Lo anterior resalta la lógica de producción de conocimientos y saberes de los pueblos originarios, la cual no es únicamente la contemplación de lo existente, ni la abstracción de las realidades, sino el hacer. De manera que parten de un pensar que les permite resolver problemas concretos, no abstractos, puesto al servicio de aquello que lo hizo posible, es decir, la vida como condición de posibilidad de todo quehacer humano (incluido el pensar) y de todo ser vivo y no vivo (Bautista, 2014). Desde el punto de vista de Roberto Pérez Sántiz existe una conciencia explícita de realizar la práctica investigativa apegada a los parámetros occidentales, contraria a la manera en que los pueblos originarios hacen investigación.

La investigación es cómo indagar, describir, encontrar, tal vez podemos decir de manera sistemática: hay instrumentos, técnicas, se hace observación, ya hablando de la investigación científica, comprobación, etc. Yo diría que los pueblos originarios hacen investigación, no como lo plantea Occidente pero hay investigación. Tan es así, que dentro de los mayas clásicos había hermeneutas, por ejemplo, los sacerdotes eran hermeneutas. [...] Lo que estamos haciendo aquí, práctica investigativa, es propiamente de Occidente, pero también en los pueblos hay investigación y hay un proceso, se usa mucho la observación, se hace mucha interpretación. Creo que todas las culturas del mundo hacen interpretación, creo que por eso Gadamer de alguna manera decía, la vida básicamente es interpretación, todos interpretamos. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 29 de marzo de 2025)

Lo anterior ha generado la necesidad de re-pensar el proceso de producción de conocimientos y saberes propios. Uno de los investigadores mayenses planteó una investigación con el objetivo de “abrir una nueva vía de reflexión y comprensión del proceso de generación de conocimiento particular, de lo que hemos llamado el ‘conocimiento sepultado’ o no visto por nosotros por muchos años” (Bolom, 2020a, p.17). El “conocimiento sepultado” al que refiere Bolom (2020a) es aquel producido por los pueblos originarios, negado por la ciencia occidental que no ha permitido ver y reconocer los aportes de los sistemas de conocimientos y saberes de los pueblos. La ceguera impuesta al reconocimiento de los aportes propios ha generado la necesidad de reinterpretar y recrear las circunstancias propias.

Los tsotsiles apenas empiezan a dedicarse a interpretar su circunstancia, recrearla, a reflexionar sobre las culturas que la constituyen. Seguimos esforzándonos por hacer visible lo que sepultó la historia dominante durante muchos años, y que lamentablemente dejó cicatriz y ceguera. (Bolom, 2020a, p.17)

Con el paso del tiempo se han ido apropiando de la práctica investigativa institucionalizada, en ocasiones han generado innovaciones o aportes mismos que, ante circunstancias impositivas, se convierten en procesos de resistencia propositiva.

Apropiación de Formatos de Publicación Académica y Técnicas de Investigación. En Pérez (2012b) existe un reconocimiento explícito de la apropiación de formatos y parámetros de la Academia occidentalizada, por parte de las y los investigadores de pueblos originarios, así como “una apropiación y adecuación de los símbolos académicos (grados, publicaciones, congresos)” (p.50), lo que respondió en un primer momento a la necesidad del reconocimiento formal de sus ideas, planteamientos y aportes.

Al aceptar el recorrido por la educación formal, hemos aceptado muchos elementos de la cultura occidental. Y es que si una persona en estos contextos no tiene el respaldo de un título a la manera de los tiempos de la Edad Media, tales como: Marques, Conde, Duque y otros, hoy en día llamados, maestrías y doctorados, simplemente no se nos hace caso. Si bien esto no fue visto así por los pueblos mayenses al principio, poco a poco se fue asimilando la necesidad de entrar en el juego. Ha sido todo, menos un proceso apacible. [...] Hoy en día estamos en buena parte de las disciplinas de las ciencias sociales y ciencias naturales. [...]

Así, estamos señalando la posibilidad de apropiarnos de un símbolo muy reconocido por la cultura mestiza: el congreso. Por ello, es necesario seguir promoviendo este tipo de eventos para dar a conocer nuestra palabra, nuestra lengua, nuestra visión, nuestras ideas, nuestra cosmovisión, nuestra filosofía. (Pérez, 2012b, p.61)

Un ejemplo de apropiación resignificante de técnicas de investigación en el trabajo de campo, constituye el uso de la observación participante que empleó el maestro Abraham Sántiz Gómez y el registro de lo observado en el diario de campo, en donde fue intercalando el tseltal y español para el posterior análisis. Una estrategia que también utilizó Diezmo (2016) en el registro del diario de campo, con el uso de la agrupación lingüística tsotsil.

Hasta donde he hecho son como transcripciones, lo registro primero en mi diario de campo, ideas en tseltal, así como nos platica la gente cuando vamos a platicar desde su cocina, desde su traspatio o desde la comunidad. Lo registro en un diario de campo, lo escribo, trato de escribir todo lo que es la conversación y después traduzco o interpreto en lengua castellana. Eso es lo que yo termino como escribiendo. Hay palabras, por ejemplo, que yo encontré previamente, la palabra *ts'umbal*, ahora, ¿cómo lo traduzco? ¿cómo lo digo? Empecé a explorar otros textos, de ahí entra la importancia de revisar otros textos, cómo lo han dicho otros ya documentados. Entonces encontré que el *ts'umbal* lo dicen como apellido, otros dicen linaje, identidad, no sé qué más decían. Pero de todo lo que tengo registrado, lo que registré en mi diario de campo, no me convencía porque no es eso, me llevaba a un, yo creo que en subcódigos, es que hay que desmenuzarlo todavía. Creo que le llaman propiedades, son propiedades de ese subcódigo. Hay que explicarlo, hay que ver sus propiedades todavía que lo hace profundo ese conocimiento. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 08 de octubre de 2024)

El conocer la agrupación lingüística y la cultura tseltal de Oxchuc, le permitió cuestionar las múltiples acepciones de la noción del *ts'umbal* y no limitarla a una traducción literal. La apropiación de las herramientas de indagación documental, entre otras, a lo largo de su formación académica, para hacer comparaciones entre lo encontrado en campo con lo que se ha publicado con anterioridad, le permitió ahondar en las propiedades del *ts'umbal* (Cfr. Sántiz, 2018). Aunado a ello, uno de los métodos de investigación que empleó en la tesis doctoral fue la Teoría Fundamentada, un método que a su parecer ha sido más flexible para generar conocimientos desde la misma comunidad con quienes trabajó.

No es muy contextual esa metodología, es que, si empezamos a buscar como una metodología pura, una metodología desde lo indígena, desde lo tseltal, parece que no hay todavía. Por eso encontré la metodología de la Teoría Fundamentada, que tiene muchas virtudes para poder hacer ciencia desde abajo. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 08 de octubre de 2024)

La apropiación de la dinámica investigativa es un proceso gradual, continuo, el cual se va consolidando a lo largo de la formación y trayectoria académica, a través del dispositivo educativo, el cual propicia la apropiación colonizante de elementos culturales ajenos: el aprendizaje del español, la cosmovisión, los valores, creencias, ideologías, teorías y metodologías ajenas. Lo anterior genera condiciones de posibilidad para las “rupturas profundas del ser” (Pérez, 2021).

Para poder llegar a esa categoría [“las rupturas profundas en el ser del maya actual”], tiene que ver con todo el proceso de la investigación, desde el surgimiento de la idea. Por razones de academia, no me aceptaron en el doctorado que mi proyecto de investigación se titulara rupturas, porque estaba pensado así desde el principio, “rupturas profundas en el ser”, pero ahí argumentaron mi directora de tesis, bueno, ya no recuerdo sus supuestos, sus argumentos, pero la cuestión es que no me lo aceptaron y entonces quedó con el título de “Espacios biográficos regionales”. Sin embargo, en la tesis narro muy ligero, que la inquietud nace en que los académicos, así como yo, así como el doctor Miguel Sánchez, parto de esa realidad, al transitar en la escuela desde el preescolar, primaria, etcétera, hasta el posgrado, pues nos vamos apropiando de otra cultura, le voy a llamar así “otra cultura”, o sea, todo lo occidental, todo lo que es diferente a lo originario, nos vamos apropiando y lo vamos interiorizando poco a poco con el transcurrir de los años, con el transcurrir del tiempo, todas las teorías, todos los valores, todas las creencias, todas las ideologías que se dan en la escuela, los vamos absorbiendo y nos vamos haciendo otra persona. [...] Entonces, desde un principio yo fui planteando ese transcurrir, en ese vivir la formación, el vivir la academia, pues algo se va perdiendo, algo se queda en el camino, algo se va olvidando, algo se va rezagando y también de algo nos vamos apropiando. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 01 de julio de 2024)

Los procesos de apropiación colonizante en la práctica investigativa contemplan la reproducción de teorías occidentales en donde se busca encontrar similitudes con conceptos o categorías provenientes de procesos histórico-sociales notablemente distintos, y en muchos casos

contrastantes. En un caso se consideró que la teoría de la reproducción social de Bourdieu tenía semejanzas con la noción tseltal del *esmajel*.

[...] yo estuve revisando a Bourdieu en mi posgrado y me llamaba mucho la atención sobre la reproducción social, las estrategias de vida que plantea él. Y eso, fíjese que yo encontré algo similar en tseltal “*esmajel*”, [...] yo lo que hice fue ir vinculando también como, pues yo lo llamé categorías vivas, categorías que van saliendo desde la gente, que se repetían más, porque esa es la teoría fundamentada. Porque debemos de llegar a punto de saturación, donde ya no hay nuevos elementos para explicar esa categoría o ese código, sino que ya hasta allí ¿cómo se comprueba de que es una que tiene potencial esa categoría? es que se agota en algún momento, todos los elementos que lo vas a explicar. Entonces precisamente a partir de ahí tiene potencial de interpretar, de analizar para ese contexto, en ese contexto de conocimiento. Pero la pregunta en teoría fundamentada es ¿cómo generalizarlo?, ¿cómo pasarlo a nivel de ciencia general?, en este caso, en ciencias sociales, ciencias rurales, toda esa parte. Entonces, lo que yo hice fue vincular con algunos conceptos teóricos y hacer ese análisis. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 08 de octubre de 2024)

En los investigadores mayenses de Chiapas también se presenta la apropiación resignificante de formatos de presentación de resultados de trabajos de investigación, y/o ensayos teóricos, predominantemente escriturarios: ponencias, artículos, tesis, capítulos de libro y libros⁵⁰, así como de formatos de exposición oral de los trabajos académicos: coloquios, foros, jornadas, congresos, seminarios, conversatorios, cuyos organizadores solicitan, en su mayoría, el trabajo por escrito y es publicado posteriormente a manera de memorias del congreso, o resultan en publicaciones en formato de libro. En los formatos de exposición oral de los trabajos académicos, combinan la presencialidad con plataformas digitales. Uno de los investigadores mayenses retomó la estructura del formato de presentación de tesis doctoral, de acuerdo a los parámetros institucionales, lo que implicó presentar cada capítulo con la estructura de artículo, con un contenido novedoso para la institución educativa, en donde recuperaba elementos de la cultura propia.

⁵⁰ Dependiendo de la población meta a la que va dirigida la producción científica, se clasifica en textos científicos (ponencias y artículos de revistas especializadas dirigidos a pares a semi-expertos o expertos de un área de conocimiento) y textos académicos (textos de estudio universitarios, informes de acreditación, tesis, tesinas) (Marín, 2015).

[...] la misma institución como tiene institucionalizado –donde estudié– tiene un manual de cómo hacer tesis, hasta te dan la estructura, márgenes, todo, si no respetas eso no es tesis, nos decían, pero más o menos lo tomé en cuenta porque no hay que ser muy rebelde en ese caso porque si no nos rechazan todo. Pero no lo tomé al cien como lo tienen estructurado institucionalmente. [...] Ya más en el doctorado fueron como resultados por capítulos, pero también por artículos, son secciones de análisis que fui haciendo, conforme fui avanzando en esta identificación de las categorías. Y que al final, ahora sí que, como la conclusión de la tesis es armarlo, es darle sentido a todo eso, lo que fui descubriendo en el proceso. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 08 de octubre de 2024)

La mayoría de los investigadores mayenses de Chiapas han empleado las estructuras de los formatos de publicación escrituraria de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales, sin alterarla parcial o totalmente. No así en el caso de Bishop (2021), una mujer originaria gamilaroi de Australia quien, a pesar de emplear el formato del artículo, rompe con la estandarización del formato al combinar una narrativa –producto de la autoetnografía “indígena”– con fragmentos de poesía, datos autoetnográficos de reflexión, pensamientos, sentimientos, emociones y borrones subjetivos, presentados a lo largo del texto, cuya premisa de estructuración del contenido radica en su célebre frase “*don’t tell me what to do*” (“no me digas lo que tengo que hacer”) como una forma de resistencia a las formas heteronormativas-convencionales de los formatos académicos.

La estructuración del contenido que presenta Bishop (2021) puede ser considerado como un escrito no apropiado para la publicación desde los parámetros de la rigurosidad de los textos académico-científicos (Cfr. Marin, 2015, p.23), en tanto la escritura académico-científica exige una forma lineal de presentación de las ideas, conceptos, conocimientos y saberes, es decir, “implica una transferencia del pensamiento reticular al lenguaje lineal” (Marin, 2015, p.32). Aunque en la vida cotidiana la forma de pensar y articular las ideas es compleja, no-lineal, hay recursividades, saltos de tiempo-espacio, redundancias, e incluso uso de muletillas en el lenguaje oral, al momento de trasladar el pensamiento a un formato académico requiere del ajustamiento a los parámetros de presentación establecidos. En otras palabras, “*No hay una traducción de la mente a la escritura, sino una reelaboración cognitiva*” (Marin, 2015, p.32, cursivas en el original). Eso ocurre dado que cada comunidad epistémica crea determinada comunidad discursiva desde donde se establecen parámetros de presentación del discurso académico-científico, con el uso de “sistemas de comunicación predominantemente escriturarios” (Marin, 2015, p.33) que

otorgan legitimidad a los trabajos que se ajustan a los parámetros estipulados o deslegitimidad en caso contrario.

Cada comunidad discursiva académico-científica instaaura determinadas convenciones de escritura, como el uso de géneros específicos⁵¹; la estructuración de las secciones de cada género; los rasgos lingüísticos distintivos, con formas estereotipadas del uso del lenguaje, que configuran la retórica académico-científica (Marin, 2015, p.34)⁵². El tipo de comunicación legitimado en el ámbito académico está determinado por las dinámicas y reglas operantes de la Academia que posiciona al lenguaje académico predominantemente escriturario como medio de comunicación por excelencia, a partir del cual se excluyen la corporalidad, los silencios, los lenguajes kinésico, proxémico, cronémico, paralingüístico, olfativo y táctil en la construcción y difusión de conocimientos y saberes (Cfr. Grimson, 2001).

Apropiación de Ámbitos de Circulación de la Producción Académica. La elección de los ámbitos de circulación corresponde a un proceso de toma de decisiones consciente sobre la elección de las revistas y/o editoriales para publicar los resultados de investigación y/o ensayos teóricos. Una elección que no siempre responde a una decisión propia, dada la existencia de marcos institucionales que estipulan la obligatoriedad de dicha práctica, así como la estandarización de formatos.

Esta necesidad u obligatoriedad no siempre es propia del autor del trabajo, sino que puede estar impuesta por sus tutores, directores, jefes y/o por el funcionamiento mismo de las instituciones académicas y científicas que necesitan producir y conservar el conocimiento estableciéndolo por escrito.

Además, con la escritura no solo se genera un acto de producción y conservación, sino también de *validación*, es decir, que otros expertos examinan los textos para comprobar y confirmar su valor científico. Estos mecanismos especializados de producción y validación de conocimiento concluyen en que no se conciba su producción de otra forma que no sea mediante la escritura. (Marin, 2015, p.33, cursivas en el original)

⁵¹ Algunos de los géneros específicos que menciona Marin (2015) son: “el artículo de revista especializada, el proyecto de investigación, la ponencia de congreso, la relatoría de congreso, el informe de investigación, la reseña bibliográfica, la tesis y la tesina” (p.36).

⁵² El discurso académico-científico también puede ser referido como discurso científico, profesional, especializado o lenguajes de especialidad (Marin, 2015, p.35)

La obligatoriedad de la publicación es más evidente en los posgrados, comienza en el nivel de maestría y conforme se escala en la pirámide meritocrática de la Academia la exigencia aumenta.

[...] cuando yo estaba en el doctorado, pues nos decían, tienen que estar en este coloquio, por eso me fui al Congreso en Michoacán, pagando de la beca que me dieron. Luego nos obligaron en el doctorado, entregar una constancia de un Congreso Internacional, entregar dos constancias de Congreso Nacional, mínimo una publicación, y pues bueno, yo cumplí todo, me fui al Congreso de Michoacán, [...] todo era producto de la tesis, cualquier participación que hacía era para avanzar en la tesis, porque estábamos obligados, [...] todos los programas que son del CONAHCYT, estábamos obligados a cumplir, y si no los cumplimos nos ponen en la lista negra, y si está usted en la lista negra no puede ingresar a un doctorado de CONAHCYT, porque no cumplió con su contrato. (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 04 de agosto de 2024)

Los ámbitos de circulación de la producción académica elegidos por las y los investigadores mayenses de Chiapas han sido revistas y editoriales pertenecientes a los circuitos de producción académica que Beigel (2016) clasifica como locales y regionales, muy pocos en el circuito de producción transnacional. Únicamente se presentó un caso de una publicación en inglés, en coautoría internacional en la revista *Globalization*. En la mayoría de los casos las y los investigadores mayenses han optado por publicar en editoriales universitarias (Cuadro 8), o de instituciones educativas. Lo que refleja la función predominante de la Universidad como productora, difusora y legitimadora de conocimientos y saberes.

Cuadro 8

Ámbitos de circulación de la producción académica de investigadores/a mayenses de Chiapas

Investigador tsotsil de Huixtán	Investigador tsotsil de SCLC	Investigadora ch'ol de Tumbalá	Investigador tseltal de Oxchuc
UNICH (7)	UNICH (3)	UNICH (3)	ECOSUR (2)
Bajo Tierra Ediciones (1)	CESMECA (1)	UNAM (1)	UNAM (1)
Nueva Escuela Chiapaneca NECH (2)	Instituto de Estudios de Posgrado IEP (1)	UAM Unidad Iztapalapa (2)	UAM (1)
Pensares Filosóficos (1)	UNACH (3)	UNACH (2)	Universidad Autónoma de Chapingo (1)

CONECULTA (1)	CONECULTA (1)	UNICACH (2)	Universidad Autónoma de Yucatán (1)
Universidad de La Serena, Chile (1)	Unidad de escritores mayas-zoques A.C. (1)	Universidad de la Serena, Chile (1)	Universidad de la Serena, Chile (1)
Centro de Investigaciones en Salud en Comitán CISC (1)	Devenir, Revista de estudios culturales y regionales (1)	Revista Aquí estamos. Boletín de ex-becarios indígenas del IFP-México (3)	Voces de la Educación (1)
Sna jt'zibajom Cultura de los Indios Mayas A.C. (1)	Devenir Revista Chiapaneca de Investigación Educativa (3)	Universidad Autónoma de Nayarit (1)	LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos (1)
Revista Etnoecología (1)	CELALI (1)	Universidad Nacional de Colombia (1)	Revista Estudios de la Cultura Maya (1)
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) (4)	CRESUR (2)	CRESUR (2)	Asociación Mexicana de Estudios Rurales, A.C. (1)
CLACSO (2)	Secretaría de Educación (1)	CLACSO (2)	Revista Geografía Agrícola (1)
INALI (2)	INALI (1)	Cooperativa Editorial Retos (1)	La Jornada del Campo (1)
Ediciones Navarra (1)	Publicaciones Académicas CAPUB (1)	CONACYT (1)	
promEP (1)	Colección Ts'ib Jaye Textos de los pueblos originarios (1)	FLACSO (2)	
Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (2)		Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales (1)	
PEN/Opp revista (1)		Bonilla Artigas Editores (1)	
Secretaría de Cultura Dirección General de Culturas Populares, Indígenas y Urbanas (1)		Editorial La Casa del Mago (1)	
Tz'akbu Ajaw (1)		Red IINPIM, A. C. (1)	
Fray Bartolomé de Las Casas, A. C. (1)		Centro Interdisciplinario de Investigación y	

Nota. Los números entre paréntesis reflejan la cantidad de veces que se repite la editorial o revista. En muchas publicaciones aparecía más de una editorial, principalmente cuando se trataba de capítulos de libro y libros. Se incorporaron publicaciones académicas del núcleo de co-laboradores hasta el año 2024.

Del total de ámbitos de circulación de la producción académica elegidos por las y los investigadores mayenses de Chiapas solo siete de las editoriales privilegian, en buena medida, publicaciones de textos de escritores y/o investigadores de pueblos originarios del país: Sna jt'zibajom, Tz'akbu Ajaw, Unidad de escritores mayas-zoques A.C., CELALI, INALI, Colección Ts'ib Jaye Textos de los pueblos originarios, Red IINPIM, A. C.

Cabe señalar que los circuitos de producción académica mayormente elegidos por investigadores de pueblos originarios de Chiapas, desde la década de los años 90's han sido las revistas *Nuestra Sabiduría* promovida por la UNEMAZ, *Nich K'in*, *Palabra Florida*, *Devenir* de la UNACH, *Color de la Palabra* y *Aquí estamos* promovidos por el IFP-FORD; los anuarios *Jabil Ame*, los del IEI y del CELALI; así como publicaciones promovidas por instituciones como ICHC, SUBSAI, DIF, CIHMECH, INI, Sna tz'ibajom, UNEMAZ, CONECULTA, CESMECA, UNICH (Pérez, 2012b). Desde el punto de vista de Bolom (2012b), aún prevalece la ausencia de revistas literarias que permitan el despertar del pensamiento de los pueblos.

Carecemos de revistas literarias que estén apegadas al despertar del pensamiento profundo de los pueblos en tanto pueblos. Ya no hay ejercicio del pensamiento reflexivo, crítico y propositivo. Todo se convirtió en una simple reproducción de la estructura del sistema obediencial. (Bolom, 2012b, p.9)

En suma, se presentaron dos tipos de apropiaciones: una que resignifica los formatos de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales, con el objetivo de visibilizar y recentrar los elementos culturales propios; y otra apegada a la continuidad del colonialismo académico, como es la reproducción de teorías occidentales y la publicación en inglés en revistas pertenecientes al

circuito de producción académica principal. Si bien este último factor permite a quien publica tener mayor visibilidad y legitimidad en la Academia, es parte del *modus operandi* del colonialismo académico, el cual privilegia la publicación en idiomas de los países imperialistas en detrimento de las agrupaciones lingüísticas de los pueblos del mundo.

La Apropiación de la Práctica de Vinculación Comunitaria. La vinculación comunitaria es un elemento cultural ajeno a las comunidades de los pueblos originarios, apropiada por las y los investigadores mayenses de Chiapas que se han incorporado a las IES, principalmente las universidades interculturales, al ser un requisito institucional. Tres de los cuatro co-laboradores del núcleo de co-laboradores realizan la práctica institucional referida. A partir de dicha práctica cultural ajena se interiorizan formas de pensar y hacer distintas, que en ocasiones se contraponen con los sistemas de creencias, conocimientos, saberes y prácticas culturales propias de las comunidades.

Las incompatibilidades entre prácticas culturales ajenas con las propias parten de los significados, y prácticas socioculturales asociadas, que cada matriz cultural otorga a la noción de comunidad. De acuerdo con Bolom (2021), en los contextos urbanos se presentan actos comunitarios cuando acontece alguna situación que involucre a todos los participantes –ante la existencia de una necesidad compartida– y una vez resuelto el problema cada uno vuelve a su dinámica cotidiana, relegando las acciones comunitarias a un segundo plano, mientras que en algunas comunidades rurales, el sentido de comunidad implica un modo de vida y de relacionarse distinto que parte del principio ético y filosófico del *ich'el ta muk'*, el gran respeto, dignificación y tomar en cuenta la grandeza de las personas, seres vivos y no vivos. Se hace un primer abordaje del significado que tiene la vinculación comunitaria para cada co-laborador, como parte del proceso de apropiación resignificante de la práctica institucional, seguido de los retos y dificultades que genera el proceso de apropiación colonizante de dicha práctica.

Desde el punto de vista de Georgina Méndez Torres la vinculación comunitaria no es un tema nuevo, lo que los antropólogos llaman “trabajo de campo” en la UNICH se considera “vinculación comunitaria”. No obstante, existen rasgos característicos distintivos, mientras que el trabajo de campo es predominantemente una actividad individual, la vinculación comunitaria es una práctica institucional que busca cumplir con las tres funciones sustantivas de la Universidad: la docencia, investigación y vinculación con el entorno.

[...] yo creo que el tema de la vinculación comunitaria no es un tema nuevo, a lo mejor es un tema nuevo para las universidades interculturales, pero en realidad el tema de la vinculación comunitaria siempre ha sido una práctica académica que han realizado los antropólogos históricamente en el proceso de formación. A nosotros acá [en la UNICH] no le llamamos trabajo de campo, eso a lo que le llamamos en la antropología trabajo de campo, o esta comunicación permanente, o la que debería ser una comunicación permanente con la comunidad, acá se le llama vinculación con la comunidad ¿Cuál es lo adicional que debería de tener la vinculación comunitaria? [...] establecer un contacto mucho mayor y permanente con la comunidad en la que uno, en este caso que los estudiantes eligieron para hacer su proceso [de vinculación]. Esta elección no debería de ser a conveniencia del estudiante, sino en realidad respondiendo a las problemáticas de la comunidad, y que hubiera este vínculo entre la universidad y la comunidad mucho más permanente, así con esas características. Eso podríamos decir que debería ser una vinculación con la comunidad, este vínculo permanente de acuerdo a las necesidades de la comunidad y respondiendo incluso hasta las mismas necesidades de los estudiantes que atendiéramos las problemáticas de la comunidad y que tuviéramos, ahora sí que una comunicación mucho más permanente, pensando que es una práctica académica que se realiza todos los semestres, todos los años y con distintos grupos, [...] habrán otras personas que dirán “que eso no es cierto, que la vinculación comunitaria es un sello de las interculturales”, que más bien creo que hubo un cambio de nombre. La vinculación comunitaria sería como este proceso de trabajo de campo permanente y si analizáramos lo que hablan los antropólogos, el trabajo de campo –según yo– no hay una distancia muy profunda ¿qué hacían los antropólogos de antaño?, hacían todo un proceso de estancia en la comunidad, larga, no estamos hablando de una semana, estamos hablando de meses, de años, quedarse a vivir en la comunidad, vincularse con la comunidad –si ya utilizamos este nuevo concepto–, aprender en la comunidad, compartir con la comunidad ¿Cuántos antropólogos en Chiapas no se quedaron aquí a vivir? Ya se quedaron, permanentemente a vivir en Los Altos, ¿quiénes son los que mejor han conocido el quehacer comunitario si no han sido los antropólogos? La crítica que se le hace a los antropólogos es justamente que llegaron a estudiar a las comunidades, hablar en nombre de ellos, de ellas, que escribieron sobre y no con. (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 14 de octubre de 2024)

Para Abraham Santiz Gómez la vinculación comunitaria es un proceso de aprendizaje para docentes y estudiantes de la UNICH. Durante la realización de dicha práctica cultural apropiada percibe un desdibujamiento del papel docente-estudiante frente a los integrantes de la comunidad, subraya que se puede presentar la inversión de roles, dado que los estudiantes que conocen el idioma y las prácticas comunitarias se convierten en guías de los docentes.

[...] la vinculación comunitaria, quienes se vinculan son los que están fuera del contexto, porque de por sí, los estudiantes que vienen de los pueblos, de las comunidades, ya conocen el contexto, entonces, se vinculan de acuerdo a su conocimiento, a la lengua, a los familiares que ya tienen acceso allá en la comunidad. Entonces, en ese momento se pierde el papel del profesor e incluso sigue el papel del estudiante. Pero los maestros ya son los ancianos, las personas, las ancianas, las mujeres que están ahí que enseñan a los estudiantes. Incluso el mismo maestro, si no habla alguna lengua, si no sabe conectarse al contexto, se vuelve como un aprendiz del contexto comunitario. Entonces, realmente yo veo la vinculación comunitaria como un proceso de aprendizaje o puede ser como una estrategia de aprendizaje también. (Diálogo con Abraham Santiz Gómez, 08 de octubre de 2024)

A pesar de la percepción en torno al posible desdibujamiento o inversión de roles entre docente-estudiante, la relación asimétrica entre ambos grupos de actores universitarios está mediada por la institución educativa de pertenencia. Aunque se presenta un posible cambio de roles durante el proceso de vinculación comunitaria, la relación asimétrica permanece, siendo mayormente notorio durante el retorno a la institución, dado que la comunidad estudiantil está sujeta a la entrega de reportes y del “proyecto integrador”, que tiene un valor aproximado del 60-70% de la calificación final (Diálogo con Abraham Santiz, 08 de octubre de 2024).

La vinculación comunitaria, desde el punto de vista de Bolom (2021), significa establecer un vínculo con las comunidades de pueblos originarios; "es un acto de abrazar al otro y de compartir el sentir-pensar" (p.89) de los pueblos, es decir, comprender sus respectivas formas de vida, que puedan hacer posible el "corazonar la vivencia" (p.89) siempre con la mira al horizonte de transformación que plantean las realidades del presente, que permitan darle sentido y dirección a las acciones. Implica tener la disposición para conocerse, entenderse y ayudarse entre ambos grupos de actores de conformidad con los respectivos deberes, lo que implica conocer sus necesidades y resolver los problemas de manera conjunta.

La vinculación implica brindar apoyo, unir esfuerzos para afrontar problemas, pero también, que se conozcan y expliquen objetivamente las necesidades que tiene un grupo y otro. Vincular la universidad con su entorno significa conocerse, entenderse y ayudarse a partir de sus deberes, conocer la realidad del otro. Lo diverso y lo complejo de la realidad a la que nos enfrentamos en la vida cotidiana y desde la práctica profesional. [Implica una] Necesidad de revisar nuestras miradas e intervenciones. (Bolom, 2021, p.91)

Las formas de apropiación resignificante y colonizante de prácticas culturales ajenas implican el trastocamiento de los sistemas relacionales, de interacción sociocultural y cosmogónica con integrantes de la comunidad, de las formas de vida y cosmovisión diferenciadas entre la institucional y el de la comunidad. En la práctica de vinculación comunitaria pueden presentarse procesos de resignificación, en donde se busca la articulación de elementos de la cultura propia con la práctica institucional, situación que propicia las condiciones de posibilidad para la creación de aportes. O procesos que dejan entrever los retos que generan conflictos y rupturas con la cultura propia, situación en la que pueden presentarse procesos de resistencia metodológica. En ocasiones el segundo proceso genera la necesidad de re-pensar la manera en que la institución actúa, a través de integrantes de la comunidad universitaria, como representantes de la misma, frente a la comunidad. Lo que da paso a procesos de apropiación resignificante.

[...] por ejemplo, al estar en una plática en la comunidad de Jocosic, Huixtán, Chiapas de donde soy originario, una abuela me decía “porque has dejado de pensar desde el corazón, parece que no ha desobedecido tu corazón lo que te enseñan en la escuela”. Esta opinión refleja lo que implica vincularse con una población o con un grupo de hombres y mujeres que han vivenciado una historia distinta, un modo de vida en relación con las condiciones del contexto, una subjetividad fuera de los cánones académicos; los que hemos y estamos atravesados por la enseñanza escolarizada, entramos en una lógica racional a la vez colonizadora, que entra en conflicto con los conocimientos ancestrales de los pueblos como las vivencias, emociones y relaciones culturales de las comunidades originarias, en su mayoría de forma oral, no solo a través de la escritura, sino a través de su relación con el territorio, los cantos, tejidos, rituales, sueños y de lógicas diferentes a las del llamado “conocimiento científico”, que por la colonialidad no posibilita los diálogos de los saberes y la vinculación.

La negación de esos conocimientos ancestrales puede, en algunos casos, ir reemplazando las prácticas propias como la espiritualidad, las prácticas lingüísticas, las prácticas agrícolas, las curaciones y demás saberes de cada comunidad originaria, lo que significa negar lo aprehendido en la escuela de la vida. De ahí que es importante resignificar la vinculación comunidad-universidad y viceversa. (Bolom, 2021, p.90)

La interiorización de pensamientos y prácticas culturales ajenas se acentúa con procesos impositivos, como la asimetría que impone la ciencia hacia las formas de creación de conocimientos y prácticas cotidianas de las comunidades de pueblos originarios (el sentir-pensar-hacer de los pueblos), que imposibilitan establecer un verdadero diálogo de saberes entre la universidad y las comunidades con quienes se vinculan.

¿Qué tanto se ha practicado el diálogo de saberes entre la universidad y comunidad? Podemos decir que ha sido muy poco por la jerarquía que impone la ciencia, esto se hace evidente al interior de las universidades y sus grupos académicos dado que sus intereses son las vertientes de construcción del proceso de formación, la enseñanza, la investigación y la reflexión crítica pero alejada de la práctica real de las comunidades. En este caso específico, desde la perspectiva de la educación universitaria y no desde la educación de la vida o las problemáticas reales de la vida comunitaria. (Bolom, 2021, p.93)

La apropiación colonizante de la vinculación comunitaria plantea retos a las y los investigadores mayenses, que van desde ámbitos organizativo-institucionales, económicos, formativos, culturales y sociales. En algunos casos genera distanciamientos con elementos culturales propios, como el aprendizaje de la agrupación lingüística de las comunidades en donde se lleva a cabo la práctica institucional referida. En el ámbito organizativo-institucional se plantea la necesidad de mejorar la coordinación de las actividades de vinculación comunitaria, así como darle continuidad a los proyectos integradores; mejorar la articulación comunidad-docentes-estudiantes, que permita involucrar la participación de docentes y autoridades institucionales en las actividades con las comunidades, así como incrementar el acompañamiento docente hacia la comunidad estudiantil durante las prácticas de vinculación; reestructurar los tiempos de permanencia en la comunidad con la finalidad de propiciar el apoyo comunitario; evaluar el comportamiento estudiantil-docente durante la práctica de vinculación (Bolom, 2021). En el ámbito económico, se requiere mayor apoyo institucional, dado que ha habido poco presupuesto destinado a las prácticas de vinculación (Bolom, 2021). En el ámbito formativo y cultural ha sido

notable el desconocimiento de las agrupaciones lingüísticas de las comunidades y la necesaria formación del personal docente, administrativo y estudiantil en el aprendizaje de los idiomas originarios y las culturas de las comunidades en donde realizan la práctica institucional referida (Bolom, 2021). En el ámbito social aún es un reto incrementar la participación de habitantes de la comunidad, así como el compromiso de los actores comunitarios en las actividades implementadas (Bolom, 2021).

Aunque la vinculación comunitaria es una práctica institucional se ha delegado la responsabilidad a la comunidad estudiantil, mientras que una parte reducida de la comunidad docente solo se incorpora como acompañantes de los estudiantes. Lo que refleja la falta de compromiso institucional en la atención y solución de los problemas prioritarios que establezcan las comunidades en donde se realiza la vinculación.

Todos deberíamos de estar haciendo vinculación comunitaria, todos los profesores de tiempo completo deberíamos de estar obligados a realizar vinculación comunitaria. Vinculación en el sentido de acompañar a los estudiantes a la salida de campo. Todos deberíamos de hacerlo, pero no lo hacemos. Entonces ya se deja a criterio de los docentes quienes deseen acompañar a los estudiantes. Y generalmente son los docentes de tiempo completo los que no hacen las materias de vinculación. En el caso de licenciatura, los que los hacen son los profesores de asignatura y no son los profesores de tiempo completo. Yo en este semestre sí agarré la materia de vinculación, pero [...] porque como además soy coordinadora de la carrera de Lengua y Cultura, siempre escucho quejas de que dicen, “no, no se puede, los estudiantes no saben cómo vincularse, quién sabe qué se les está enseñando”, etc. [...] Entonces yo agarré a estudiantes del primer semestre en esta ocasión, porque yo digo que puedo contribuir en algo a ese proceso de formación con los estudiantes, y [...] como soy antropóloga, entonces pienso que a lo mejor puedo incidir en este proceso de vinculación. Pero también, en el hecho de ser coordinadora, pues sí, también hay una limitante, por esta cuestión de los compromisos administrativos que tengo, y no tuve chance de acompañar a los estudiantes. (Diálogo con Georgina Méndez Torres, 14 de octubre de 2024)

En la práctica de vinculación comunitaria se presenta una vertiente particular del colonialismo académico: la imitación y aplicación acrítica de conceptos y teorías ajenas a los contextos comunitarios, en donde integrantes de la comunidad estudiantil buscan replicar

conceptos que aprenden en el aula, sin indagar *a priori* las necesidades de las comunidades. De ahí que, frente a la apropiación colonizante de la práctica de vinculación comunitaria surjan propuestas metodológicas alternativas a la convencional, como la que está impulsando Abraham Sántiz Gómez con el equipo de trabajo de la unidad Oxchuc, Chiapas, la cual busca insertarse a la dinámica de trabajo de las comunidades como punto de partida, como se verá en el apartado de resistencias metodológicas.

Afecta mucho cuando llegan los estudiantes. Yo lo que he insistido mucho en los estudiantes también, a nivel licenciatura, es que quieren llevar esos códigos que aprenden dentro del salón, que proyecto integrador, interculturalidad, esos términos y quieren llevar eso y lo preguntan ahí en la comunidad o entran en conflicto también el mismo estudiante porque no saben cómo decirlo en la lengua tseltal, tsotsil, no saben cómo se traduce. Entonces de allí me parece que también es un poco al revés. Es recopilar los conocimientos tal cual como fluyen ahí y no llevar ya plasmado la teoría, no llevar plasmado en cómo... porque volveríamos entonces en el colonialismo académico, de querer imponer todo lo que se aprende desde los libros, desde las teorías, desde salón. Entonces por eso terminan diciendo a los equipos también que van “ah es que no me entendió la comunidad, es que no tienen tiempo para realizar los talleres, es que...” bueno, hay muchos obstáculos. Entonces lo que empezamos a reflexionar en el contexto de Oxchuc es ¿por qué no lo vemos al revés? la comunidad, la gente tiene ya su dinámica de trabajo, entonces nos insertamos en sus dinámicas, nos vinculamos de esa manera. (Diálogo con Abraham Santiz Gómez, 08 de octubre de 2024)

Parte del problema que genera la apropiación colonizante de la vinculación comunitaria radica en que se busca la aplicación de un proyecto definido desde la institución universitaria que no contempla, desde su elaboración, la integración de los saberes de las comunidades, lo que no ha permitido la creación de proyectos pensados desde las cosmovisiones y necesidades de las mismas.

Es que el proyecto integrador que se lleva a niveles de licenciatura es un proyecto académico, tiene su guion, los maestros lo elaboran. Desde la parte académica aquí en la UNICH nos exigen que haya un guion del proyecto integrador, que haya una estructura, nos dicen qué porcentaje equivale al proyecto. Pero son proyectos académicos, donde sintetizan el contenido incluso de las materias que llevan, si son 7, 8 materias, tienen que

plasmar un proyecto integrador que vale 60 hasta 70% de su calificación. Entonces van los estudiantes ya enfocados en eso, solamente por cumplir una tarea académica. Entonces, lo que estamos discutiendo en la maestría ¿en qué momento dialogamos? ¿en qué momento se comparten los saberes, se integran los saberes?, si lo llevamos todo ya en un guion. Entonces, es el problema que se institucionaliza todo el conocimiento, se pasa en un programa académico y más las teorías que llevamos ya establecidos. Y eso me parece que no ha permitido realizar bien, bien, la vinculación comunitaria. De hecho, por eso la propuesta ahí en Oxchuc ya lo empezamos a pensar en tseltal todo. Hay una palabra que es *sami'ilt'il* [...] que es abrir la boca, es cómo empezar a platicar, porque la gente simplemente si no se abre el corazón o no se abre el diálogo, simplemente no se puede integrar sus conocimientos, solamente los estudiantes van a estar generando entrevistas, pero desde lo que ya está planteado. (Diálogo con Abraham Santiz Gómez, 08 de octubre de 2024)

De acuerdo con Bolom (2021), la negación de los conocimientos y saberes de las comunidades y pueblos originarios (que contemplan emociones, vivencias, cantos, rituales, sueños, tejidos, entre otras formas) en el ámbito académico, genera el desplazamiento de las prácticas socioculturales propias de las comunidades (espiritualidad, prácticas lingüísticas, agrícolas, curativas, entre otras) por prácticas ajenas, ocasionando que las comunidades recurran a la negación de los conocimientos aprendidos en la "escuela de la vida". Al no haber el reconocimiento de sus sistemas de conocimientos tiende a presentarse un conflicto entre la lógica racional colonizadora aprendida bajo la educación escolarizada y los conocimientos ancestrales de las comunidades, lo que imposibilita un verdadero diálogo de saberes con las comunidades con quienes se pretende realizar la vinculación comunitaria. Dicho conflicto también se presenta cuando las comunidades de académicos y sus intereses educativos y de investigación están alejados de las necesidades reales de las comunidades con quienes establecen una vinculación; cuando las problemáticas de las comunidades se definen desde la perspectiva de actores institucionales y no desde las problemáticas reales de la vida comunitaria (Bolom, 2021).

Formas de Resistencia ante la Imposición Epistémica

La resistencia, vista desde el ámbito del conocimiento, es el proceso en el que la comunidad académica, perteneciente a la exterioridad epistémica, preserva, o busca la manera de preservar elementos de la cultura propia en sus prácticas académicas (investigativas, de docencia, de vinculación comunitaria) o en prácticas que rompan con la lógica moderno-colonial de la

Academia. Según Bonfil (1988) el proceso de resistencia puede manifestarse de manera explícita o implícita, consciente o inconsciente, abierta o clandestina.

Una forma de resistencia activa y consciente es investigar no desde los paradigmas de investigación hegemónicos-occidentales, sino a través de formas de alterar las prácticas de investigación heteronormativas con el uso de “metodologías indígenas”, bajo un posicionamiento ético-político que implica una toma de conciencia del qué, cómo, por qué, para qué y para quien de las investigaciones (Bishop, 2021). Ejemplo de ello es la propuesta metodológica en el quehacer investigativo que plantea Antolín Diezmo Ruíz (2016), a través de la práctica del *vula'al*, entendido como el visitar, mismo que acontece en la comunidad de origen con quien se comparte determinadas prácticas lingüísticas, culturales, rituales, cosmogónicas. Se trata de una resistencia consciente en el distanciamiento de teorías y conceptos previos al trabajo de campo, y por ello la opción por el uso de una metodología alternativa: “La resistencia a emplear teorías deriva de un proceso vivencial. ¿A qué se debe esta resistencia? Inicié con este proceso cuando decidí eliminar conceptos teóricos en mi propuesta de investigación y evitar así un proceso de categorización *a priori*” (Diezmo, 2016, p.69). Una postura similar, de evitar el proceso de categorización *a priori* en las investigaciones académicas, ha seguido Abraham Sántiz Gómez durante su trayectoria académica (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 08 de octubre de 2024). Otra forma de resistencia epistémica es a través de la preservación de la memoria de los pueblos originarios en los textos académicos y/o artístico-literarios, una memoria viva, dinámica, que se rehace con el presente y se confronta con la “memoria otra” producida desde la racionalidad moderna, instrumental, estratégica y operacional (Dávalos, 2014).

En el presente apartado se identificaron dos tipos de resistencias: una en la práctica investigativa, que contempla formas de resistencias epistémicas; y una en la práctica de vinculación comunitaria, en donde se ubicó una propuesta metodológica que parte del principio de recuperación de la cosmovisión propia. Para dar cuenta de la primera práctica de resistencia se aborda la creación de corazas de defensa propia como antecedentes a la resistencia epistémica, seguido de las formas de resistencia epistémica.

La Creación de Corazas de Defensa Propia como Antecedentes a la Resistencia Epistémica. Antes de pasar a un plano de resistencia epistémica, algunos de los investigadores mayenses de Chiapas atravesaron, en un primer momento, por un proceso de creación de “corazas de defensa propia” ante un ambiente hostil. Las corazas no necesariamente implican procesos de

resistencia, muchas de ellas aluden a procesos de negación de lo propio y apropiación de lo ajeno para adaptarse al medio. Estas corazas de defensa equivalen a las estrategias de supervivencia que han empleado los integrantes de la comunidad académica mayense a lo largo de sus procesos formativos, trayectorias académicas y de vida, con sus respectivas adecuaciones dependiendo del grado de hostilidad del contexto. La noción de “corazas de defensa propia” fue construida en diálogo con Manuel Bolom Pale (05 de agosto de 2024), a través de una analogía creada a partir de la identificación elementos en común con los mecanismos de defensa que poseen seres de la naturaleza para la supervivencia de la especie.

Yo creo que al principio uno crea corazas para defenderse. Y si vemos la naturaleza cada animal tiene su propia defensa: algunos con su cuerpo, otros con su energía, otros con su olor, y así en múltiples elementos de la naturaleza. Yo diría que también nosotros hemos creado a partir de esto, de decir ¿sabe qué? mejor ya no hablo mi lengua, o mejor ya no pienso así, o mejor ya no hablo así. Es decir, hay múltiples maneras que uno enfrenta esta manera de coloniaje o colonización que se establece en los pueblos y principalmente en el plano de la Academia. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

La creación de corazas ha respondido, al menos, a tres tipos de rupturas, en su mayoría creadas en contextos hostiles de conflictos interculturales: el lenguaje, el pensamiento y la realidad (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024). Llegar a un contexto cultural distinto al de procedencia, en donde el idioma es ajeno, genera fuertes rechazos culturales hacia algunos investigadores mayenses, sobre todo cuando no hay una cultura de “acogida” que permita la apertura a lo considerado diferente, el reconocimiento de su idioma originario y, sobre todo, otorgarle el mismo estatus que el español en los distintos espacios de interacción social en la vida cotidiana y académica. Al predominar una anti-cultura del rechazo hacia las culturas de los pueblos originarios, el proceso de aprendizaje del español y de la cultura ajena en su conjunto, se convierten en una imposición y un reto de gran envergadura para quienes se insertan por primera vez a dicho ambiente hostil.

Yo creo que son varios niveles, no sé bien el orden, pero si puede ser que tiene que ver con el lenguaje, con el pensamiento y la realidad. En esos tres órdenes podría decir que siempre ha habido una ruptura. El primer elemento que entra de choque es la lengua, porque yo sólo venía hablando tsotsil y llegar a un contexto donde hay que luchar con el español y hay que aprender porque hay que aprender, para sobrevivir. Entonces yo diría que esa es la primera

lucha y bueno, ahí lo estoy escribiendo en un poema, de ahí que le coloqué así “somos como que el micelio”, el micelio que nos protege, que tiene que ver con la raíz, pero que también nos protegemos ante lo que nos enfrentamos externamente, [...] que trata de la discriminación y otras cuestiones. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

La ruptura del lenguaje propio por la adopción de uno ajeno genera, de forma paralela, una ruptura del pensamiento propio. La hegemonía del lenguaje ajeno, que menosprecia al propio puede, genera condiciones de posibilidad para instalar creencias negativas sobre lo propio, que posteriormente son difíciles de desaprender.

Yo diría que la primera ruptura es el lenguaje y el segundo que tampoco se desprende completamente del lenguaje tiene que ver con el pensamiento. Que el que piensa desde que nace de un pueblo originario hay muchos prejuicios, muchas situaciones que uno va enfrentando, que [...] hace creer] que lo que se piensa en una comunidad no es realmente un pensamiento, o no es valioso, sino es simplemente –como lo dirían algunos– dentro de la categoría de “tradiciones” o “usos y costumbres”. Sin embargo, cuando uno verdaderamente empieza a dar cuenta para luchar es cuando entonces logra entrar a esa lógica. Y muchos de nuestros pueblos también traen este prejuicio y creen no poder romperlo, o sea creen, es decir, hay una creencia ya instalada en el pensamiento de ellos que lo que se construye en los pueblos no es ni filosofía, ni ciencia, ni poesía, ni nada. Ven a su pueblo como algo que no es valioso y es cuando vemos que en su subjetividad hay una modificación sufriente ¿por qué? porque quiere imitar a cómo se vive en un espacio urbano, es decir, se compra carro, ropa, se viste de ese modo porque cree ser, quiere pertenecer [a esa cultura] pero sin serlo. Es decir, su subjetividad sigue latente pero sufriente, porque no logra, o sea, tienen que trabajar para que verdaderamente logre lo que [quiera tener] a su alcance para ser consumista. Y cuando le planteamos que hay todo un planteamiento o idea que los pueblos o nuestros abuelos y abuelas piensan de otra manera, inmediatamente está la defensa que no creen eso y que no es posible hacerlo. Sin embargo, hay otros donde creen en los pueblos, creen en las ideas, creen pero sin ser [de pueblos originarios]. También ellos desde su lugar también creen, o sea hay todo un planteamiento, pero por eso hablo de la ruptura del lenguaje, de pensamiento y de la realidad. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

Para Manuel Bolom Pale, una forma de resistencia ante los tres tipos de rupturas antes señalados (lenguaje, pensamiento y realidad) tuvo que ver con un proceso consciente e intencional de plasmar elementos culturales propios en la escritura de textos literarios y académicos.

Yo creo que son como maneras de enfrentarse, porque al fin de cuentas esta resistencia entre lo que uno está haciendo y ¿si es consciente o no?, sí, desde luego que ya a esta altura uno es más consciente que nunca, de dar cuenta que lo que hace es por intención o porque algo pasó ahí, pero ya no hay tanto este temor ante lo que puedan decir. Pero, siempre, cuando digo conciencia es porque uno ha tomado en serio esta actividad que ya sea –como diría un maestro– una bendición o una maldición de empezar a escribir o a narrar, o hacer, es difícil dejarlo. Ya esto nos va a llevar hasta el último día que estemos acá, de la vida. Decir “sabe qué su última nota fue esto”, pero yo diría que eso es como más consciente, digamos que ahora más que nunca, la lucha. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

La creación de corazas de defensa propia en donde se deja de hablar el idioma originario, se explica a través del fenómeno de la “retracción de la lengua materna” (Anchondo, 2020). Si bien para algunos consiste en un mecanismo de adaptación ante los medios hostiles, también refleja una pérdida del idioma y cosmovisión propia. De acuerdo con Anchondo (2020), la retracción de la lengua materna ocurre como consecuencia de una actitud negativa generalizada hacia las agrupaciones lingüísticas de los pueblos originarios, que las asocia con la marginación, el “atraso” y la discriminación. Esa actitud lingüística negativa posiciona a las y los hablantes en una situación de “elección por preferencias adaptativas”, en donde no solo adoptan el idioma dominante como estrategia de supervivencia, sino que los obliga a adaptar sus aspiraciones de vida a las condiciones reales y posibles (Elster, 1988 citado en Anchondo, 2020). Eso implica cambios en el estilo de vida, la renuncia a cierta autonomía, el deseo al cambio de idioma y cultura, el dejar de transmitir el idioma originario a las futuras generaciones, en suma, el abandono de lo propio (Anchondo, 2020).

Aunado a ello, el colonialismo académico al imponer el uso de idiomas hegemónicos en la lectura y escritura de las publicaciones, genera la supresión de otros idiomas del territorio nacional. Este proceso contribuye a la “retracción de la lengua materna” (Anchondo, 2020) en el ámbito académico, al tiempo que genera modificaciones profundas sobre las bases del pensamiento de la comunidad académica en cuestión (Sharonova, et al. 2018). Dado que aprender un idioma ajeno

no comprende únicamente el aprendizaje gramatical (lectura, escritura y oralidad), implica la apropiación de una cosmovisión ajena que, si se replica de manera acrítica, puede generar cambios profundos en la cosmovisión propia que alteran las prácticas del sentir-pensar-hacer, así como las formas de nombrar las realidades propias y ajenas. Al mismo tiempo reproduce “el complejo de inferioridad artificial” (Fals, 1971) creado desde las metrópolis académicas sobre los elementos culturales propios, razón por la que a algunos integrantes de los pueblos originarios les resulta difícil valorar lo propio, lo que perpetúa no sólo la retracción de la lengua materna, también una retracción de la cultura y cosmovisión propia.

Formas de Resistencia Epistémica. La resistencia epistémica consciente permite dar cuenta de la fuerza con la que se resiste, preservando elementos de la cultura propia en las producciones académicas. En algunos casos se refleja al profundizar en la comprensión de la raíz cultural propia para posicionarla en los textos académicos y/o artístico-literarios. Lo que refleja, en buena medida, otro factor que contribuye a la explicación del dinamismo de las fuerzas de atracción internas hacia la matriz cultural propia, expuestas en el modelo de la zona interliminal entre lo propio y lo ajeno.

[...] en el plano de retorno a las raíces que es donde yo estoy viendo como un campo de liberación, al profundizar en la raíz permite dar cuenta que hay otra beta distinta a esto, pero eso distinto muchas veces se nos dificulta, en primer lugar, escribirla, y en segundo lugar, colocar al modelo que nos gustaría. O sea, porque el modelo es otro, y para que uno pueda lograr estas dos conexiones es cuando colocamos las expresiones de nuestras propias lenguas en el texto. Y seguramente alguien de aquí, o de [otra cultura], puede dar cuenta de eso, qué es lo que significa que se vuelve valioso para esa cultura, o para ese lugar, y quizá para otro lugar diga “pues no lo entendí, quién sabe qué quiso decir”. Pero seguramente en algunos años a futuro, puede que se vuelva algo importante para cierto sector, para cierto grupo de jóvenes. Y me parece que el proceso de retorno a la raíz no es nada sencillo en términos de la construcción de saber, de su conocimiento. Siempre nos topamos con esta lucha de lo que está enfrente de nosotros como categorías, y lo que podremos construir, o hacer fisura. Es decir, colocas algo para fisurar justamente, para que el otro o la otra pueda dar cuenta que hay algo ahí que solamente viviendo esa lengua, soñando en esa lengua puede lograr algo distinto. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

La resistencia también se presenta cuando se busca recuperar lo propio ante situaciones de imposición cultural, ya sea la identidad, el idioma, la memoria histórica, las prácticas culturales de la cultura propia, o cuando se busca hacer uso de la autotraducción en su tercera vertiente, para difundir y dejar constancia del pensamiento de los pueblos, como una manera de resistencia ante la imposición del español como idioma hegemónico en el país.

Bueno, de hecho, siempre hay toda una resistencia, cuando uno escribe desde luego su pensamiento también está colocado en una recuperación de la identidad, de la lengua, de alguna memoria o una práctica. Que esto, al colocarlo en castellano, nuestra idea es compartir con el mundo. Pero hay veces que no se recibe como quisiéramos, en algunos hay interés, en otros no. Y pasa lo mismo en nuestra propia lengua. Si no hacemos esta doble escritura, no dejamos constancia de que nuestra lengua es importante. Puedo pasarme la vida escribiendo en español o hacer referencia en alguna lengua. Pero al no dejar completamente escrito [en el idioma originario], da cuenta de que la lengua está siendo dominada por otra. Y ya sea que haya lectores o no, la idea es que en algún momento de la historia seguramente va a surgir o va a haber [alguien a quien le interese], o que se vuelven archivos necesarios. Ya sea en la poesía o cualquier rama del conocimiento, se va a ir en busca de ese escrito para saber qué dice, qué es lo que está colocado, o qué está pensado en aquellos tiempos. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024)

Bajo otras circunstancias, la autotraducción de los trabajos de los investigadores mayenses de Chiapas no siempre es para dejar constancia de la existencia de la lengua propia, o para revalorarla, en ocasiones es una necesidad para lograr la aceptación de sus trabajos en las instituciones laborales o para solicitar recursos económicos.

[...] como los escritores indígenas para que puedan ser aceptados en instituciones públicas y todo aquí en México, para ser aceptado te obligan a que trabajes doble. Si quieres ser poeta no te van a aceptar tu trabajo si solamente lo escribes en tsotsil, tseltal, porque los que te van a becar, [los que] te van a dar el dinero, no le van a entender si solamente lo escribes en tsotsil. Por eso estamos obligados a que mostremos también ese texto en castellano para que los misionarios entiendan. (Diálogo con Domingo Meneses Méndez, 22 de octubre de 2024)

En los casos en que las producciones académicas están escritas en español y no están autotraducidas a alguna agrupación lingüística de los pueblos originarios, la resistencia se presenta

en el lugar de enunciación desde donde se hace una recuperación de los sistemas de creencias, conocimientos y saberes propios que posteriormente son posicionados en algún texto académico y/o literario.

Podemos ver que la lengua dominante que está siendo puesta en todos los contextos, que es el castellano o el español, pero que la resistencia de las lenguas es dar cuenta que hay algo. Y por eso hablo de que puede que esté escrito en español, pero ¿dónde está recuperado el contenido? ¿desde qué lugar? Y creo que ese es un acto de descolonizar, dar cuenta de quiénes hablan o quiénes están pensando en ese texto. Creo que ese es un tema. Y en realidad, en las literaturas, por ejemplo, nos damos cuenta que los temas que tocan la gran mayoría de los pueblos originarios es algo que tiene que ver con la luz, el pensamiento, la lengua, naturaleza, con distintos temas. Y en el caso de los hispanohablantes que nos vienen a compartir su construcción poética, parte de su experiencia propiamente. Es decir, [cuando señalan] “me fui a la fiesta, a un bar, a una comida o a un encuentro [...]”. Entonces, la lectura, uno se da cuenta de que es una familia acomodada, es un lugar donde uno llega y dices, bueno, ¿te estás refiriendo a un restaurante o en dónde está eso? Por eso hablaba también que en los pueblos, la alimentación no es como un lujo sino, se ve como algo de relevancia, pero también algo sagrado. Entonces, por eso hablo de que, desde ese lugar, aunque esté dicho en español, pero está siendo pensado [desde un lugar propio]. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024)

También se presenta un tipo de resistencia a la finalidad última de la investigación (el para qué), en donde la lógica de producción de conocimientos busca romper con la alienación del pensar que pretende servir a la racionalidad moderno/colonial y a la instrumentalización del saber, y en su lugar busca convertirse en un sistema de conocimientos y saberes al servicio del pueblo.

[...] yo creo que en ese sentido nosotros hasta ahorita pues hemos hecho como parte también de la responsabilidad de que la información no solo le sirve a nuestro pueblo, sino que le sirve a las generaciones en el campo de la academia, y si esto pasa todavía a servir a alguien fuera de ella, pues, eso yo creo que se vuelve valioso porque entonces ya no solo queda en un plano para despertar un tipo de pensamiento, o de conciencia, sino va más allá. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 05 de agosto de 2024)

Resistencias Metodológicas en la Práctica de Vinculación Comunitaria. Una Propuesta Senti-Pensada desde la Cosmovisión Tseltal. La propuesta metodológica que está construyendo Abraham Santiz Gómez en co-laboración con un equipo de trabajo de docentes de la UNICH, unidad Oxchuc, puede considerarse un acto de resistencia activa-propositiva, en tanto implica una ruptura con la práctica convencional de vinculación comunitaria y busca, de manera consciente, convertirse en una apuesta por una nueva práctica desde donde se recuperen nociones propias de la agrupación lingüística tseltal de Oxchuc, Chiapas. Dicha propuesta metodológica se articula con planteamientos de Bolom (2021), como se verá más adelante.

La propuesta metodológica puede ser vista desde dos vertientes, por un lado como una práctica de resistencia a la forma convencional de vinculación y por otro, como un aporte metodológico. La propuesta parte del principio de pensar la vinculación desde la cosmovisión de la comunidad con la que se pretende realizar la vinculación, como también lo ha puesto de manifiesto Bolom (2021) como parte de sus experiencias como coordinador del área de vinculación comunitaria de la UNICH. Bolom (2021) ha planeado la importancia de la resignificación de la vinculación entre la UNICH y las comunidades, lo que refleja un interés compartido entre investigadores mayenses de la UNICH que buscan retomar elementos de la cultura propia para modificar sustancialmente la práctica institucional referida.

La necesidad de transformar la práctica de vinculación comunitaria radica en la falta de articulación entre la teoría y *praxis*, algunos cuestionan ¿qué se está haciendo en materia descolonial y de interculturalidad en una institución como la UNICH?, como es el caso de Abraham Santiz Gómez, o ¿cómo se puede establecer un diálogo de saberes entre la universidad y la comunidad?, como es el caso de Manuel Bolom Pale. Ambos abogan por un tipo de vinculación comunitaria senti-pensada desde y con la comunidad.

Como indica Abraham Santiz Gómez, la propuesta metodológica aún está en construcción: “bueno, no lo he terminado, pero con unos compañeros ahí en Oxchuc, estamos explorando alguna ruta metodológica de cómo hacer vinculación y todo pensando en tseltal. Y empezando precisamente, como dices, pensar desde el corazón” (Diálogo con Abraham Santiz Gómez, 08 de octubre de 2024).

[...] eso es la propuesta, porque yo dije a los compañeros maestros también pues categoricemos así, retomé autores que proponen de esta manera el trabajo. Incluso la misma teoría fundamentada que ha permitido pensar de esta forma. Y como que les gustó también

a los compañeros, ahí están entrando. Pues es prácticamente esta parte que nos interesa ahorita [...]. Es una propuesta metodológica que estamos construyendo, como un resultado también del diplomado “vinculación universidad y comunidad” que estamos tomando con la Universidad de Xochimilco, de la UAM. Pero a raíz de esto estoy platicando con los compañeros, porque discutíamos aquí sobre las metodologías, epistemología o epistemologías, de cómo hacer la vinculación y construir conocimientos. Estaba ahí la discusión, entonces yo les propuse a los compañeros, ¿sabe qué? lo planteamos desde una concepción tseltal –les decía–, porque hablan de la decolonialidad, interculturalidad, pero ¿qué propuestas hemos hecho?, les decía. Entonces a partir de allí se generó la propuesta. Se venía allá platicando, y acá en una ocasión decíamos “no es que, para generar el diálogo, la plática, en el contexto comunitario, en el contexto rural, tenemos que abrir nuestro corazón”. Hay expresiones en tseltal que dicen que hay que abrir la boca o los labios, el *jamil ti’il*, decimos *ti’il*, pero es boca, son labios. Pero en ese *jamil ti’il*, para empezar a platicar. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024)

En la agrupación lingüística tsotsil existe la noción del *lo’ilajel*, similar a la noción tseltal de *jamil ti’il*, en tanto implica establecer un diálogo entre los interlocutores, articulada a la práctica de “pensar desde el corazón” (Bolom, 2021, p.92).

¿qué es un diálogo y qué es vincular o vinculación pensada desde la comunidad? Al pensar desde la cosmovisión y lengua tsotsil está el *lo’ilajel* (plática que cambia, plática que se va mudando de piel) que es parte constitutiva de la vida diaria de las comunidades, platicar y pensar desde el corazón y que conduce al reconocimiento mutuo, que la manera de pensar no son solo ideas que salen de la mente de los mayores, de sus sabios, sino también desde la sabiduría milenaria que guardan las palabras. Es a través de ellas que estamos entendiendo nuestro papel en un contexto, porque entendemos que el conocimiento de nuestros ancestros y nuestra historia tienen un tejido que están en las palabras que pronunciamos, en los encuentros: en la casa, en el camino, en la milpa, en los rituales; todo esto son los saberes que posibilita poner en diálogo. (Bolom, 2021, p.92)

El compartir la palabra se convierte en un elemento central en la propuesta metodológica, un vehículo de transmisión de conocimientos y saberes sociocultural e históricamente construido.

La palabra es el camino indispensable para conocer nuestra memoria, la palabra se vuelve nuestro espejo, que nos hace reflejar nuestro rostro antiguo con los del presente. Por ello,

es importante seguir aprendiendo, a pensar colectivamente mediante la palabra compartida (*lo'ilajel*, terminar e iniciar un intercambio de pensar), dado que en ella se recrea y se transmite los saberes por medio de las danzas, pinturas, cerámicas, música y cantos. (Bolom, 2021, p.94)

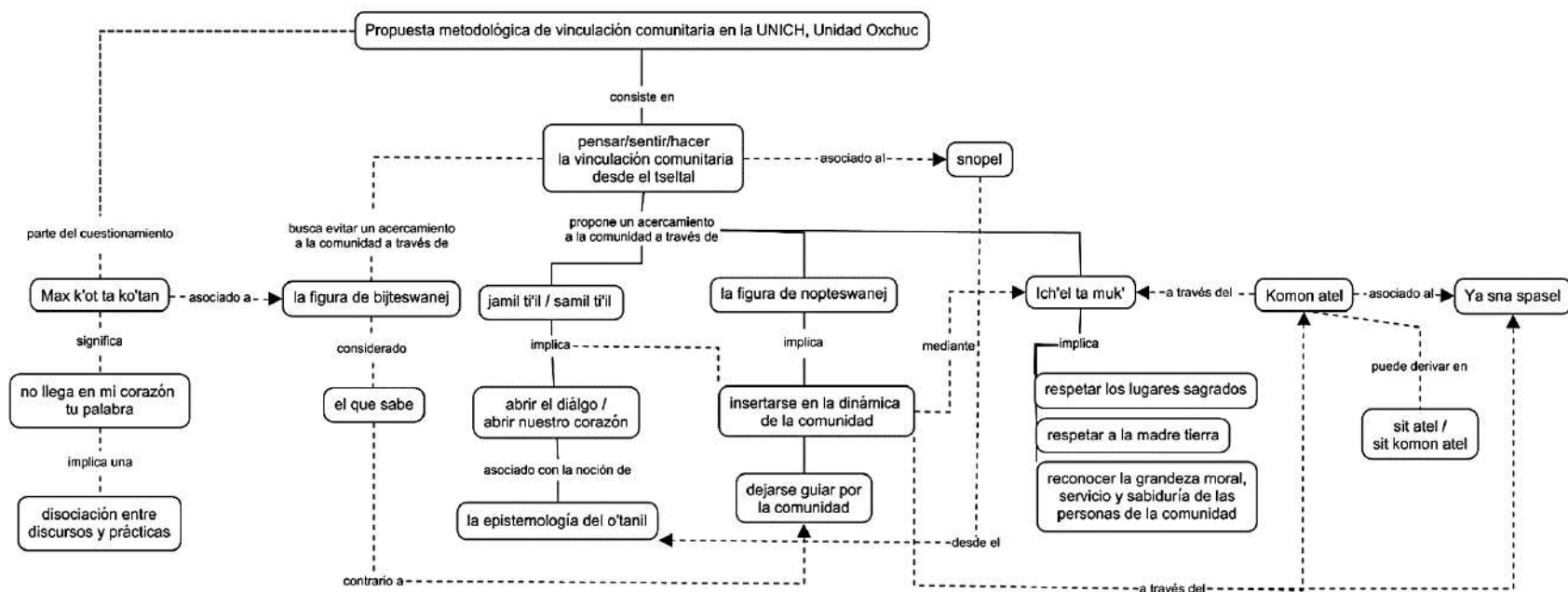
La propuesta metodológica que están impulsando investigadores mayenses en la unidad Oxchuc parte del cuestionamiento de las prácticas de vinculación comunitaria implementadas hasta el momento, sobre todo cuando integrantes de las comunidades cuestionaron la falta de congruencia entre el discurso y la práctica de actores universitarios que realizan la vinculación.

Entonces es lo que decíamos, que eso es bien necesario cuando llega uno en la comunidad, porque somos universidades, somos estudiantes y discutimos la vinculación ¿cómo lo hacemos? Porque nos dice la gente, “no llega en mi corazón tu palabra”. En tseltal decían “*max k'ot ta ko'tan*”. Así decían algunas personas, algunas señoras cuando llegamos a platicar “no llega en mi corazón tu palabra”, ¿qué es lo que pasa entonces? que al entablar una plática, un diálogo, es necesario abrir la boca. Y para eso, no es así nada más, se entrega pan, refrescos, generalmente. Algunos en otros contextos el *pox*, a veces piden alcohol. Pero allí en el contexto de Oxchuc no, sí le dan eso, pan, refrescos. Entonces empieza a abrir la plática. Pero ¿qué pasa desde el contexto externo? Pues eso es mala costumbre de los partidos políticos, por ejemplo, es entregar Coca-Cola, no sé qué cosas a cambio de conocimiento. Pues es lo que discutíamos, compañeros docentes que veían de esa forma también. Y otros compañeros que son docentes tseltales, incluso dan taller de lengua, decían, es que precisamente esa es la metodología, es abrir primero la plática. Allí empezamos, por eso les estoy mostrando eso. Es abrir la plática. Si le entregas algo, entonces dice, “ah, entonces ya podemos platicar, a ver, plantea qué es lo que quieres decir”, la gente o las autoridades. De allí tenemos que llegar al corazón de las personas. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024)

Si bien la propuesta metodológica de vinculación comunitaria parte de plantear alternativas ante la realidad del *max k'ot ta ko'tan*, propone sentir, pensar, escuchar, dialogar y hacer la práctica de vinculación desde la cosmovisión propia, lo que implica retomar prácticas culturales desde el tseltal como el *jamil ti'il/samil ti'il*, *ich'el ta muk'*, *xchapel-k'op-ayej*, *ot'anil*, *sit atel/sit komon atel*, *ya sna spasel*, *nopteswanej*, *snopel* (Figura 18).

Figura 18

Propuesta metodológica de vinculación comunitaria en la UNICH-unidad Oxchuc



Nota. Elaboración propia con base en diálogos con Abraham Sántiz Gómez (08 y 10 de octubre de 2024).

La práctica del *ich'el ta muk'* implica enaltecer, dignificar, respetar tanto a las personas de la comunidad, mediante el reconocimiento de la grandeza moral, servicio y sabiduría de las mismas, así como los lugares sagrados de la comunidad (cuevas, ojos de agua, cerros, veredas) y la madre tierra en su conjunto.

[...] hay algo muy importante que nos dice también la gente: el *ich'el ta muk'*, el respeto [...] pero el *ich'el ta muk'* es como reconocer como la grandeza moral o el servicio o la sabiduría de las personas que están allí. Es un poquito más profundo el *ich'el ta muk'*. Incluso el *ich'el ta muk'* está relacionado también con la naturaleza, con el medio ambiente. Que hay que respetar porque tiene vida en esa cosmovisión. Va hasta allí entonces. Porque si falta *ich'el ta muk'* hacia la tierra, hacia el territorio también pueden repercutir en baja producción, en muertes de los hijos, entre otras cosas que por falta de *ich'el ta muk'*. Y por eso es muy importante entonces cuando nos dice la gente de la comunidad que aquí hay *ich'el ta muk'*. Quiere decir que la vinculación es hacer de manera respetuosa al llegar en ese lugar. Tenemos que respetar todos los puntos sagrados que tienen: cuevas, manantiales, veredas, cerros. Y por eso yo les decía entonces a los compañeros, entonces si es así, sí hay un *ich'el ta muk'*. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024)

La propuesta metodológica parte de insertarse en la dinámica comunitaria bajo la lógica de reconocer que el docente no llega como la figura del *bijteswanej*, como el portador de sabidurías, sino que parte del *nopel*, el aprender, un maestro que aprende *nopteswanej*, que debe dejarse guiar por la misma comunidad.

[...] lo que hay que hacer es que a partir de allí no somos el maestro, pero el maestro con *bij*, sabiduría [*bijteswanej*], el que tiene la ciencia, el que sabe todo. No somos el maestro el que tiene mucha sabiduría, conociendo en ese entonces. Hay que dejarse guiar. En tseltal hay otro término que es *snopel*, eso es aprender, de allí viene el *nopteswanej*, el que acerca a. O, en otras palabras, el maestro, pero visto ya desde un contexto comunitario. Un contexto ya más horizontal. Visto de esa forma que ya no es entonces el que tiene mucha sabiduría. Claro tiene sabiduría, conocimientos, pero relacionado con su contexto. Entonces nos va guiando. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024)

La importancia de partir del *nopteswanej* en contraposición al *bijteswanej* parte de la reflexión en torno al tipo de relación que establece el maestro con la comunidad, en donde puede llegar a ser *lego* del idioma y cultura de la misma, y en ocasiones son los estudiantes, con mayor

familiaridad del idioma y contexto comunitario, quienes hacen los primeros acercamientos con los integrantes de la comunidad, llegando a desempeñar un papel de puente dialógico entre la comunidad y la institución universitaria.

Dice un maestro que cuando estuvimos platicando, “sí, yo me pasó una situación, lo acompañé el equipo de estudiantes, fuimos. Como empezaron a hablar en tseltal, para empezar como no entendía eso yo me quedé. Y el otro, medio vi que un estudiante empezó a hablar en español, y medio en tseltal. No le entendieron. Hasta que otra, no sé si es alumna, que empezó a hablar realmente fluido en tseltal, entonces pudieron establecer la plática –dice–. Entonces, cuando hubo esa confianza, cuando se abrió el corazón, entonces ya nos permitió incluso ir a su parcela, a su cocina, a su traspatio, a su tierra, ya nos abrió, ya nos vinculó. Pero yo me quedé como uno de los estudiantes. Entonces vimos que el papel del maestro allí cambia, en la comunidad, es la señora que conoce allí el contexto, es el anciano, es el productor, es el campesino que nos empiezan a acercarnos a su realidad”. Por eso nos pareció muy importante esto del *nopteswanej*, el que acerca a conocer. Entonces por ahí estamos construyendo la metodología, esa es como la base. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024)

La práctica de vinculación comunitaria, además de requerir de la apertura de dejarse guiar por la comunidad, se complementa con el *ya sna spasel*, el saber hacer, pero un saber-hacer en comunidad, *komon atel*, un trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes, autoridades universitarias e integrantes de las comunidades.

Claro lleva un proceso, el *nopteswanej*, el aprendizaje ahí, porque no solamente es aprender, sino que existe el saber hacer, *ya sna spasel* decimos en tseltal nosotros o *ma sna spasel*. Pero sobre todo el *ya sna spasel*, el que sabe hacer, pero que no solamente sabe hacer en la práctica, como hacer una silla, por ejemplo, sino que *ya sna spasel* significa que hace con mucho respeto. Hace con esos valores que hay en el contexto, respetando a los demás, y entre otras cosas. Entonces cuando llegamos al *ya sna spasel*, decían los compañeros de que implica no hacer solo el trabajo, sino que entra otro concepto, el *komon atel*, el trabajo colaborativo, viene del trabajo común, nada más que se expresa así, *komon atel*. Es un trabajo colaborativo, eso es lo que se piensa todavía en el contexto comunitario. Pero no queda ahí, decíamos, pero cuando hay un trabajo colaborativo, entonces realmente [se logra el objetivo]. De hecho, al hablar de proyecto integrador eso es lo que se pretende

con los estudiantes, cuando trabajan en campo. Pero realmente no se ha conseguido todavía eso, porque tiene un guion [institucionalizado] y eso es lo que quieren cumplir hacia la comunidad. Y pierden de vista todos estos puntos que estamos platicando. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024)

El *komon atel* implica una práctica articulada al *ich 'el ta muk'* hacia los distintos espacios de interacción social, así como a la totalidad de actores copartícipes del proceso de vinculación comunitaria: desde la parcela, el territorio, la familia, los ancianos, la asamblea y la comunidad en su conjunto (en ámbitos de comunicación intra e intercomunitaria).

¿Qué es lo que implica el *komon atel*? es pensar otra vez horizontal, pero también de manera sistémica, articulada, que tenemos que ver la familia, la parcela, el territorio, los ancianos, la comunidad, la asamblea. Tenemos que ver articuladamente el *komon atel*. Porque de allí viene entonces el respeto de otros espacios, el respeto de los actores que están allí, de que todo se involucra. Si no hay un *ich 'el ta muk'* ahí, si no hay un saber hacer allí, si no se habla al otro y quieren nomás pasar en un territorio, abrir una brecha, por ejemplo, si no hubo una plática, un diálogo antes, reaccionan. Ya ha pasado que, por los problemas comunitarios que por no respetar, allí en un contexto en Oxchuc, que cierta comunidad lo limpió la carrera, todo bien, pero tumbaron algunos árboles. Pero como no fue avisado ¿qué es lo que pasó? vinieron las comunidades [dijeron] “fallaron, saben que vamos a sancionar”, y \$50,000 \$60,000 creo que lo sancionaron a una comunidad, porque violó este sentido de trabajo colaborativo. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024)

Parte de la controversia a la que se enfrentan, al momento de plantear la vinculación comunitaria, radica en que el proyecto integrador que está pensado desde la institución universitaria no contempla una integración a las dinámicas de las comunidades por la incompatibilidad entre los tiempos institucionales y los tiempos de las comunidades. La propuesta metodológica aboga por la integración de la comunidad universitaria a las actividades socioculturales de la comunidad, entre ellas el cambio de autoridades, las fiestas religiosas, entre otras que sean permitidas.

Entonces lo que estamos haciendo también con los maestros, entonces si es así ¿cuántas veces no nos atiende la comunidad porque a nosotros no nos ve hacer trabajo colaborativo? sino que decimos “venimos a hacer nuestro trabajo”. Pero ¿en qué momento se integra la

comunidad, o en qué momento nos integramos? De allí discutimos un poco, ah entonces sabe que lo que vamos a hacer, que nosotros la vinculación comunitaria vamos a insertarnos en las dinámicas de la comunidad. No vamos a imponer nosotros. Entonces lo que estamos empezando en esta metodología es que cuando haya fiestas, cambio de autoridades, el equipo que está vinculado allí pues debe de integrarse, debe de entrar en esas dinámicas. Y cuando ya está integrado ahí entonces realmente se logra la vinculación comunitaria. Es ahí donde empiezan a registrar la información. Y estas actividades de allí puede generar algunos proyectos, también dentro de la comunidad. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024)

Realizar actividades que incorporen las prácticas socioculturales de la comunidad, como parte de la dinámica del *komon atel*, genera condiciones de posibilidad para incrementar la participación de sus integrantes, o propiciar la apropiación de las actividades realizadas a las que les puedan dar continuidad. Cuando esto ocurre puede vislumbrarse el *sit komon atel*, el fruto del trabajo colaborativo.

Hay una comunidad *Chaunil* donde estamos trabajando ahorita ahí en Oxchuc. Y hay un museo comunitario, podemos decirlo, junto con el agente de la comunidad empezaron a trabajar los estudiantes, con elaboración de materiales didácticos, entraron por ese lado. Empezaron a rescatar cosas que ya no lo utilizaban en la comunidad, que anteriormente sí lo utilizaban. Por ejemplo, el cascarón de armadillo lo podían hacer como una canastita, allí guardaban los huevos anteriormente las mujeres. O donde guardaban la tortilla, [...] parece calabaza, que conservan, y empezaron a rescatar así diferentes cosas, y empezaron a hacer un museo comunitario. Y llamó mucho la atención eso, y la gente se integró, y los estudiantes de la primaria se están integrando. Entonces, cuando logramos hacer algo en la comunidad está el *sit atel*, que es como el fruto, *sit* el fruto, *atel* que es el trabajo. O *sit komon atel*, el fruto del trabajo colaborativo. Esto es más o menos la ruta que estamos construyendo. La metodología de trabajo en la comunidad. Pero si se da cuenta está basado en términos en tseltal, en expresiones desde la localidad. Eso es en términos generales la metodología que estamos construyendo. (Diálogo con Abraham Sántiz Gómez, 10 de octubre de 2024)

Dicha propuesta metodológica parte de cuestionar el fundamento de la práctica institucional, a raíz de la cual presentan un tipo de resistencia activa-propositiva. Eso implicó la

apropiación resignificante de la práctica de vinculación comunitaria, que en el fondo propone la sustitución del fundamento institucional de dicha práctica por uno que recupera elementos culturales propios. Lo anterior constituye una apuesta por un acercamiento horizontal en las relaciones entre actores institucionales y comunitarios que permita contribuir en la solución de los problemas de las comunidades.

Los Aportes Conceptuales de la Comunidad Académica Mayense como Coordinadas para el Giro Epistémico. Hacia Otras Formas de Conocimientos

Los aportes lingüísticos, semánticos y conceptuales son resultado de procesos reflexivos a través de los cuales la comunidad académica, perteneciente a la exterioridad epistémica, crea nuevos conocimientos a partir del bagaje cultural interiorizado; recentra elementos culturales propios al ámbito de la Academia; crea términos lingüístico-semánticos o provee una renovación semántica a las palabras en desuso de la cultura propia. Los aportes se enmarcan en el proceso consciente de toma de decisiones en donde la capacidad creativa, la profundidad de la internalización de la cultura propia, así como la revalorización de lo propio, son factores determinantes que propician condiciones de posibilidad.

Desde el año 2012 Bolom consideraba que los investigadores de pueblos originarios no se arriesgaban, ni proponían rumbos en favor de la cultura propia, ante un clamor de las comunidades que exigían la visibilización de los peligros que estaban enfrentando.

Una buena parte de nuestros intelectuales no se arriesgan, no proponen, no apuestan a rumbos claros a favor de la cultura propia y de la comunidad. Las comunidades piden a gritos hombres libres que digan la verdad, que orienten, que reinventen nuestra realidad desde nuestra historia. No necesitamos intelectuales que se arrodillen ante la nubosidad de la mentira. El intelectual tiene que decir la verdad sobre su pueblo y sobre los peligros que enfrenta. (Bolom, 2012b, p.10)

En la actualidad ha habido un mayor avance en la visibilización de los aportes de las distintas comunidades epistémicas conformadas por investigadoras/es y literatos de pueblos originarios. Si bien no están exentos de reproducir el colonialismo académico en la práctica académica, la importancia de posicionar sus aportes radica en que los tiempos actuales y sus problemáticas concretas demandan un giro epistemológico radical, que implica procesos de desaprendizaje del canon de pensamiento hegemónico, producto de la racionalidad moderno/colonial (Dávalos, 2014).

La opción por otras formas de conocimientos constituye una apuesta epistémica y política que implica un desprendimiento consciente del prejuicio cientificista que concibe a la ciencia como referencia para medir otros tipos de conocimientos. Aboga por el desplazamiento del lugar de creación de conocimientos y saberes, históricamente legitimado por la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales, mediante el “recentramiento” (Bishop, 2021) de las ontologías, epistemologías, axiologías, cosmologías y artes de los pueblos originarios —entre otras formas de construcción de conocimientos y saberes— como formas legítimas de representación y explicación del mundo, de creación, innovación y renovación semántico-lingüística, —no solo para las artes de tipo escriturarias, también para las pictográficas, iconográficas, audio-visuales, lo que permitiría ampliar las condiciones de posibilidad en el ámbito de la creación—, en articulación con los conocimientos generados en otras latitudes geográficas.

A partir de la inferencia de la posibilidad de generar un cambio en las formas de construir conocimientos y saberes, en tanto constituyen procesos de construcción histórico-sociales y culturales colectivos, para el recentramiento se requiere de la modificación del “*eje arquímado*, o sea el punto de apoyo de la construcción de conocimiento social” (Bloch citado en Bautista, 1998, p.29). Si bien para Bautista (1998) la modificación de dicho eje implica un cambio en la correlación pasado-presente a presente-futuro, en donde el futuro modifique la habitual concepción de conocimiento como contemplación por una de articulación entre teoría y práctica, pertinentes a una realidad concreta, en este caso el eje arquímado sería el bagaje cultural y epistémico de los pueblos originarios, desde donde se aboga por un cambio de la jerarquía ciencia/otras formas de conocimientos y saberes, que apunta a un cambio de horizonte y, por consiguiente, de direccionalidad en las formas de construir conocimientos y saberes.

Situarse epistémicamente desde este nuevo eje arquímado, o punto de referencia, permite habituarnos a reconocer la legitimidad de la pluriversidad de formas de conocimientos y saberes sin la pretensión de ajustarlos a los parámetros cientificistas. Eso posibilitaría la constitución de críticos y críticas sociales con capacidades de apertura a identificar múltiples realidades aconteciendo al mismo tiempo, con sus respectivas especificidades y potencialidades contenidas en cada una de ellas (Bautista, 1998). Para ello se requiere plena conciencia de la existencia de la multiplicidad de posibilidades creativas, así como prácticas alternativas en la producción de conocimientos y saberes. En ese sentido, se concibe parte de la producción literaria de las y los co-

laboradores mayenses de Chiapas como otras formas de conocimientos y saberes, a través del cual se realiza la aprehensión de la realidad desde otras miradas y experiencias personales y colectivas.

En el presente apartado se contempló el análisis de las publicaciones académicas de las y los participantes que conformaron el núcleo de co-laboradores, en donde recuperan elementos culturales propios. En el proceso de codificación se empleó el código “conocimientos que retoman la cultura propia” lo que permitió incluir una amplia gama de códigos *in vivo* y categorías derivadas de las culturas de las y los investigadores mayenses presentes en su respectiva producción académica. Se aborda a mayor profundidad la práctica literaria como categoría emergente, cuya direccionalidad se mueve del ámbito apropiado al autónomo (Figura 13), dada su articulación con la tercera vertiente del proceso de autotraducción.

En un primer momento se señalan los principales aportes conceptuales (Cuadro 9), posteriormente se aborda el proceso de autotraducción como búsqueda y explicación profunda de elementos culturales propios al idioma ajeno, seguido de los aportes en el ámbito literario, la poesía como medio para la renovación e innovación semántico-lingüística y la novela como herramienta para la denuncia social, desde donde se plasman sistemas de conocimientos y saberes distintos a los producidos en la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales.

Cuadro 9

Aportes conceptuales de integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas

Noción ⁵³	Contenido	Autor
<i>Ch'ulel</i>	Plantea cuatro dimensiones: esencia, animal compañero, vela de la vida y consciencia. Algunos asociados a los niveles del <i>Osil banamil</i> , como la dimensión vela de vida (ubicado entre el cielo y la tierra, <i>Sjaylomel Vinajel</i>). Aborda algunos principios fundamentales de la vida del/a <i>bats'i vinik/antsetik</i> .	Pérez (2012a)
	Amplía la unidad semántica de la noción <i>ch'ulel</i> a cuatro dimensiones: esencia/alma, flor de la vida, animal-compañero y conciencia moral en términos éticos, o entendimiento / conocimiento / razonamiento en términos epistémicos.	Pérez (2016)
	Aborda la noción de <i>ch'ulel</i> como episteme, conocimiento incompleto o racionalidad. Misma que adquiere forma a través de la conciencia moral, entendida como base del sistema de valores mayenses.	Pérez (2019)

⁵³ Cabe señalar que las nociones en tsotsil, plasmadas en el cuadro, son de autorías colectivas, creadas desde el bagaje sociohistórico y cultural de los pueblos originarios. El aporte de las y los autores en torno a dichas nociones constituyen la ampliación y profundización de las mismas con base en reflexiones propias, producto de las aprehensiones de sus respectivas realidades.

<i>Svu'el</i>	Poder asociado al devenir, la sacralidad, <i>mantal</i>, prestigio, sabiduría, <i>ch'ulel</i>, y <i>o'ntonil</i>. Analiza el <i>svu'el</i> a través de cuatro dimensiones: 1) del ser <i>j-ilol</i> asociada a la dimensión espiritual y cósmica; 2) en los cargos comunitarios-tradicionales, conocidos como <i>abtel patan</i>, o religiosos <i>nichimal abtel</i>; 3) a través de los sueños; 4) en su ejercicio en la comunidad, asociado al <i>sjam smelol</i>, entendido por el autor como sabiduría. A través de un ejercicio hermenéutico intenta aproximarse a nuevos posicionamientos epistémicos para entender el pensamiento tsotsil, en donde no busca una traducción literal de la noción <i>svu'el</i>, ni contrastarlo con teorías o ajustarlo a ellas. Dicha concepción se distancia con el poder entendido desde la cultura occidental. Reflexiona e interpreta la noción del <i>svu'el</i> a partir de su relación con las nociones de <i>ch'ulel</i>, <i>o'nton</i>, <i>j-ilol</i>, <i>vayijel</i>, <i>abtel patan</i>, <i>vaichil</i>, <i>nichimal abtel</i>, <i>jam smelol</i>, <i>mantal</i> y <i>ochel ta rason</i> o <i>smelol</i>. Parte del reconocimiento del carácter polisémico de las nociones <i>svu'el</i> y <i>ch'ulel</i>. Añade el carácter dinámico, de movimiento y cambio en la primera noción, su carácter dual y de unidad, entendido como compromiso, responsabilidad, honradez y rectitud.	Pérez (2013) Pérez (2016)
<i>Sjam smelol</i>	Resignifica la concepción de <i>sjam smelol</i> por “abrir la verdad/sabiduría o abrir el juicio”. Considera que culturalmente traducido significa sabiduría, asociado a lograr el equilibrio, la armonía y la unidad.	Pérez (2016)
<i>O'nton</i>	Amplía la unidad semántica de <i>o'nton</i> remitiéndola a la esencia del sujeto mayense, su personalidad, estado anímico, la ritualidad de sus actos y a su ser comunitario.	Pérez (2016)
Rupturas profundas del ser del maya actual	Categoría ontológica y filosófica que explica la realidad de académicos mayenses de Chiapas ante su ingreso a la Academia occidentalizada.	Pérez (2021)
<i>K'anel</i>	Posiciona la noción de <i>k'anel</i> como concepto epistémico “que enriquece la realidad mediante el/la <i>Ch'ulel</i>, como una guía al conocimiento en la vida de los tsotsiles”, entendido como “valoración de lo nuestro, de lo propio” (p.9). También es visto como una categoría central en la filosofía de vida de la comunidad huasteca, con significados que trascienden el ámbito del “querer”, hasta convertirse en un concepto ético-filosófico. Amplía la noción a través de tres dimensiones: 1) nivel intrapersonal; 2) nivel interpersonal; 3) nivel extrapersonal. Realiza una articulación pragmática de la noción <i>k'anel</i> con el <i>ich'el ta muk'</i>, <i>lekil kuxlejaj</i>, <i>k'uxubinel</i>, <i>ch'ulel</i>.	Bolom (2010)
<i>T'ujum</i>	Considerada la belleza tsotsil, contraria a la mirada moderno/colonial. Noción articulada con principios, normas y pautas culturales tsotsiles que abarca elementos humanos, seres	Bolom (2012)

	vivos y no vivos, cualidades de la naturaleza, alimentos, tradiciones, costumbres, la indumentaria, la espiritualidad, los ritos, discursos ceremoniales, los cantos, la literatura – considerada la realización de la belleza por medio de la palabra escrita–, y la cosmología.	
<i>Chanubtasel-p'ijubtasel</i> <i>A'iel snopel</i>	Posiciona el <i>chanubtasel-p'ijubtasel</i> como una forma de enseñanza-aprendizaje desde los pueblos originarios. Categoría entendida como el sentir-pensar-escuchar.	Bolom (2019) Bolom (2020a)
<i>Ts'umbaletik</i>	Propone una clasificación de <i>ts'umbaletik</i> : trabajador, sufridor, reorganizador, emprendedor. Propone la noción de <i>ts'umbal</i> como categoría fundamentada desde el contexto tseltal, entendida como “un sujeto social activo, capaz de transformar la vida rural, que comprende la integración de grupos domésticos patrilineales limitados que tienen la misma raíz o linaje [... también es entendido como] grupo doméstico que tiene la misma raíz” (p.123).	Sántiz (2012) Sántiz-Gómez (2015)
Ser mujer de pueblos originarios	Visibiliza la serie de discriminaciones y situaciones de subordinación de mujeres ch'oles en dos esferas de interacción social: al interior de la familia y en la vida política de la comunidad. Devela las formas interiorizadas, normalizadas y “justificadas” de violencia hacia las mujeres, así como los roles de género asignados desde la comunidad de origen y las limitantes para el ejercicio pleno de sus derechos. Devela los retos que enfrentan las mujeres de pueblos originarios en la lucha por sus derechos como mujeres, en su conformación como actoras políticas con demandas propias y como comunidades de pueblos originarios. Resalta la manera en que con el discurso del cumplimiento de los derechos colectivos de los pueblos se solucionarán los derechos de las mujeres, a partir del cual se relega en segundo plano la atención a los derechos de las mujeres de pueblos originarios al interior de las comunidades, organizaciones y movimientos sociales.	Méndez (2004) Méndez (2006, 2007)
El deber ser de las mujeres de pueblos originarios”	Cuestiona ¿qué es ser mujer de pueblos originarios? Con ello tensiona el estereotipo del “deber ser” de las mujeres de pueblos originarios, trastocando el límite entre lo propio y lo ajeno, entre lo público y lo privado. Dicho cuestionamiento parte de los estereotipos que se establecen tanto en la comunidad de origen como en las zonas urbanas. El cuestionamiento al “deber ser” de las mujeres de los pueblos originarios que hace Méndez parte, indirectamente, de cuestionar la universalización de la categoría de “mujer” una lucha enarbolada desde el feminismo afro, lo que implica una búsqueda por otras formas de ser mujer ⁵⁴ .	Méndez (2008)

⁵⁴ Véase Ribeiro (2020, p.32).

Nota. Elaboración propia.

A pesar de que los aportes conceptuales de la comunidad académica mayense de Chiapas no están exentos de la reproducción del modo de pensar desde el horizonte histórico y cultural de la modernidad, dada la identificación del desplazamiento del lugar de enunciación propio por uno interliminal, ocasionado por los mecanismos de control cultural –en cuyo dispositivo educativo se identificaron las formas en que opera el colonialismo académico, entre ellas la apropiación colonizante de elementos culturales ajenos que acontece en su respectiva producción académica–, existen categorías, ideas y planteamientos de las y los investigadores mayenses que pueden contribuir a los procesos de descolonización epistémica y cultural.

Lo anterior constituye una necesidad contemporánea debido a que la “gravedad gravísima del presente”⁵⁵ plantea la disyuntiva entre persistir en la forma de producción sistemática de la muerte (forma o modo de producción moderno/colonial), lo que implica pensar desde el horizonte histórico y cultural de la modernidad, o producir condiciones de posibilidad para la producción y reproducción de la vida de todos los seres vivos y no vivos, lo que implica pensar desde los horizontes históricos y culturales que la modernidad negó, encubrió, excluyó y empobreció sistemáticamente (Bautista, 2014). De manera que el giro epistémico es posible cuando se sustituye el pensar desde la modernidad por el pensar desde horizontes alternativos.

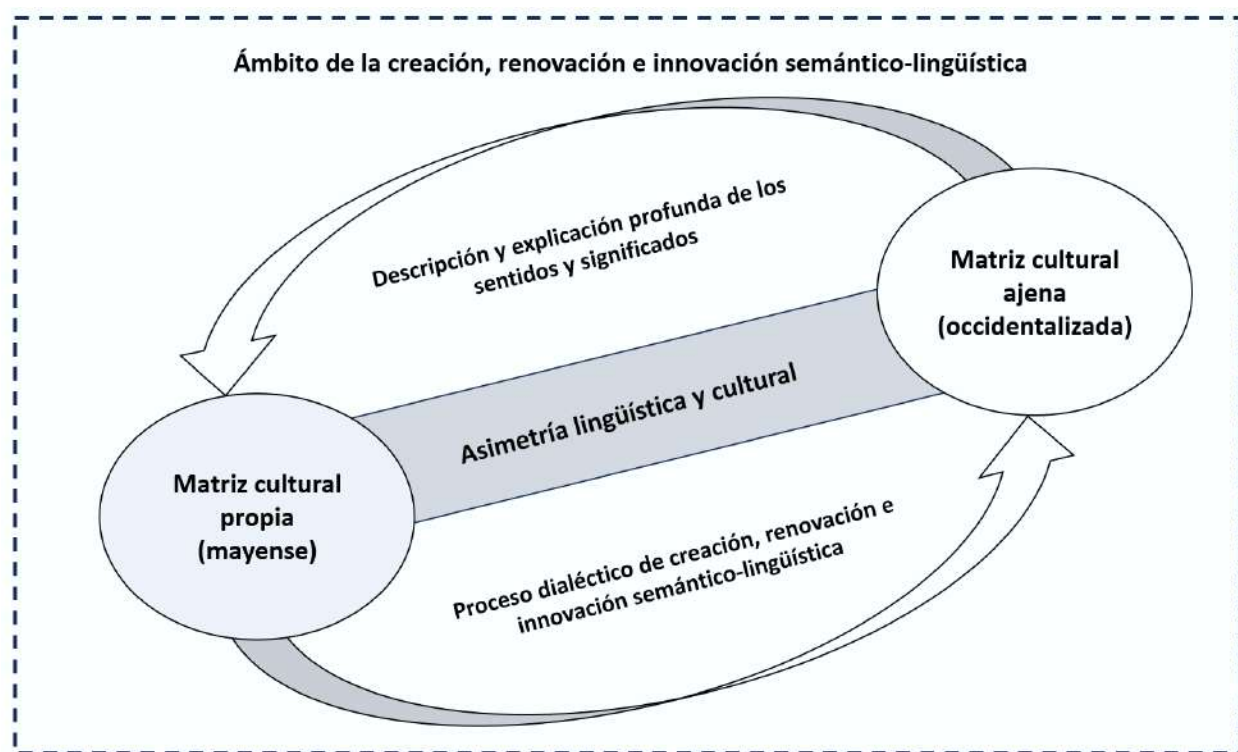
La Autotraducción como Búsqueda del Sentido y Explicación Profunda de Elementos Culturales Propios al Idioma Ajeno. La finalidad de esta tercera vertiente de autotraducción busca ahondar en la descripción y explicación profunda de los elementos de la cultura propia al idioma de la cultura ajena, tratando de entender el significado profundo de los mismos (Figura 19). A diferencia de las dos vertientes de autotraducción referidas con anterioridad, ubicadas en el ámbito de la enajenación semántica, en donde opera el colonialismo académico, esta vertiente se caracterizó por el hecho de que los investigadores mayenses realizan este tipo de autotraducción como un proceso consciente de acercar el conocimiento propio al idioma de la cultura ajena, al interior del territorio nacional. La direccionalidad de este tipo de autotraducción aconteció del tsotsil al español. Los procesos de creación, renovación e innovación semántico-lingüística,

⁵⁵ De acuerdo con Bautista (2014) solo lo grave “da que pensar”, es decir, al reconocer la gravedad del problema es posible reconocer que ese problema es digno de ser pensado, meditado, profundizado y tematizado. Distingue dos tipos de gravedad: lo grave, que comprende las gravedades situacionales o coyunturales; y lo gravísimo, que comprende las gravedades epocales o históricas. Indica que el pensar será más profundo y radical mientras más grave sea lo pensado.

asociados a esta vertiente, se identificaron en la autotraducción del lenguaje poético, el cual se aborda en el apartado titulado “la poesía como medio para la renovación e innovación semántico-lingüística”.

Figura 19

La autotraducción como búsqueda del sentido y explicación profunda de elementos culturales propios al idioma ajeno



Nota. Elaboración propia.

Manuel Bolom Pale vislumbra un proceso dialéctico entre el tsotsil y el español, en donde es posible la innovación o creación del lenguaje a través de la literatura, partiendo de la recuperación de lo propio: “en la autotraducción implica un reencuentro epistemológico, en el cual confluyen dos lenguas, dos visiones, dos realidades, ‘tanto el tsotsil como el castellano’, para someterlas a un proceso dialéctico de innovación literaria desde la recuperación histórica del pueblo tsotsil” (Bolom Pale, 2019, 26 de noviembre, pp. 2-3). Con la recuperación de elementos culturales propios se abre una veta de posibilidades de creación semántica y conceptual, lo que constituye el ámbito de creación, renovación e innovación semántico-lingüística.

La construcción de las palabras, en la lengua tsotsil, nos remite a la historia, nos acercan al pensamiento de nuestros ancestros. Por eso me parece extraordinaria la profundización que

hagamos de nuestras palabras a la luz de los significados de nuestra vida, porque es encontrarnos con nuestros antepasados y potenciar nuestras relaciones y entendimiento. (Bolom, 2021, p.94)

La tercera vertiente de la autotraducción se vio reflejada en el libro que elaboraron en conjunto Miguel Sánchez Álvarez y Manuel Bolom Pale, titulado “*Sjam smelol jujup’el bats’i k’op*. Vocabulario de la lengua tsotsil”, basado en la cultura de Huixtán, los ejidos y comunidades que lo conforman. En ocasiones se hace referencia a algunos términos que se emplean en los municipios de Zinacantán y San Juan Chamula, Chiapas (cf. Sánchez y Bolom, 2013). En uno de los apartados titulado “*Muk’ta k’opetik yu’un lekil kuxlejal*” se plantean nociones propias de la cosmovisión tsotsil que no buscan una traducción literal sino una explicación profunda del significado de las mismas, entre ellas figuran las nociones de: *lekil kuxlejal*, *ich’el ta muk’*, *jkaxiltik*, *ko’ol ambtel*, *ko’ol ich’el ta muk’*; así como las nociones del principio filosófico y moral del *komon*: *komon chapanel/lekil chapanel*, *komon k’anibail*, *komon k’elbail*, *komon k’in*, *komon k’uxumbail*, *komon patan ambtel*, *komon ts’unbajel*, *komon ve’el*, y *sjam/smelol* (Sánchez, 2013).

En el apartado que tiene por título “*Sjam smelol juju p’el k’opetik ta kuxlejal*” se abordan términos y conceptos en tsotsil, en donde se busca brindar una explicación sobre el uso y significado, no solo lingüístico también cultural y cosmogónico de cada uno, para el entendimiento en el idioma de la cultura ajena. En ocasiones se emplea una palabra, mientras que en otras se utilizan dos o tres para expresar una idea o concepto desde el tsotsil, una característica que se contrapone con la forma habitual de un vocabulario convencional en el que se traduce palabra por palabra sin profundizar en las implicaciones culturales y de cosmovisión de los conceptos y nociones propias y ajenas. La mayoría de los conceptos presentados en dicho apartado, reflejan la tercera vertiente del proceso de autotraducción. Uno de ellos es el de “*sutesel o’ntonal*” que implica adentrarse al ámbito ontológico, filosófico, cosmogónico, espiritual y epistémico de la cultura tsotsil:

Despertar la conciencia, regresar el corazón a su estado original. Es el acto de mirarse a sí mismo, es volver al cosmos olvidado, realizar una inmersión en nuestro corazón, retomar los valores éticos, resurgir como seres humanos: reflexionar y meditar, es decir el *sutesel o’ntonal* hace referencia al análisis de una situación dada, es revisar lo dicho para reafirmar o negar: parte filosófica de los saberes tsotsiles. (Bolom, 2013, p.82)

Otro concepto pensado desde la cultura tsotsil, que alude a actividades rituales en el que se permite una explicación más detallada de su uso, es el de “*tak’el riox*”, si bien no propias de la comunidad de Huixtán si del municipio de Zinacantán, entendido como un

Tipo de rezo celebrado en la puerta de la casa, en los camposantos. El rezo tiene que ser realizado por dos personas, uno que se encuentra fuera de la casa y otro que se encuentra dentro de la casa; a veces es cuando una persona tiene que estar al lado de los pies del difunto y el otro al lado de la cabeza, esto se practica en Zinacantán. (Bolom, 2013, p.82)

Este tipo de autotraducción permite explicar los momentos en que se usa determinada expresión lingüística y cultural, en el marco del contexto sociocultural de la comunidad de referencia. En ocasiones, la explicación profunda de las nociones pensadas desde el idioma propio pueden develar prácticas de aculturación, en donde se visibiliza cómo el español genera un desplazamiento semántico del tsotsil, mismo que pudiera estar asociado a procesos de “retracción de la lengua materna” (Anchondo, 2020), con implicaciones en las dinámicas socioculturales de las comunidades, como ha sucedido con la noción de *tij vinik*.

En las comunidad[sic] tsotsiles utilizan el concepto *jtij vinik*, que significa despertar al hombre, en Jocosic [Huixtán] se le denomina al *jtijvinik* aquel sujeto que tiene un cargo comunitario, al que pasa a informar los problemas o reuniones que le competen a toda la comunidad, aunque ha cambiado el término, ahora dicen *komixinario*, que es una tsotsilación de la palabra comisionado. (Bolom, 2013, p.83)

La autotraducción en esta tercera vertiente permite explicar, a mayor detalle, elementos semánticos y pragmáticos de nociones de la cultura propia que, en buena medida, forman parte de contextos rituales. En el caso de *k’atinab* la explicación permite reflejar un desplazamiento de la legitimidad, que anteriormente abarcaba el ámbito comunitario pero que en la actualidad se redujo al ámbito familiar:

Padre del pueblo, quien se encarga de realizar los rituales más complejos que benefician a la comunidad, como pedir a tiempo las lluvias para las actividades agrícolas. Igualmente es la máxima autoridad moral. Se dice que posee poderes sobrehumanos y por lo tanto es respetado y apreciado por el pueblo. Actualmente el *k’atinab* tiene autoridad sólo en su familia. (Bolom, 2013, p.73)

Las nociones pensadas desde el idioma y cultura propias permiten la ampliación de un ámbito de recuperación de elementos culturales propios, que toman como punto de referencia la

posibilidad de nombrar los elementos culturales propios, así como a las personas de la comunidad que poseen características particulares, como aquellos quienes tienen el don de la palabra (*k'opk'unel moletik*):

“Viejos platicadores”. Son los defensores del pueblo, quienes poseen el don de la palabra, capaces de suavizar el corazón y la mente del *ch'ulel totil-meil* y del *ojov* para que concedan las peticiones de los hombres. El *k'op k'unel mol* es un hombre sabio, poseedor del conocimiento místico de los dioses. (Bolom, 2013, p.73)

La complejidad de la autotraducción en esta vertiente radica en que existen nociones del tsotsil que pueden interpretarse de manera literal provocando una pobreza del sentido y significado. El reto para quien decida optar por esta vertiente radica en lograr una explicación del significado profundo de dichas nociones. Ejemplo de ello es el caso de la noción *k'uxul o'ntonal*:

Se traduce literalmente como “dolor de corazón”, pero en tsotsil y tseltal el concepto no está determinado sólo al órgano del corazón, a su fisiología; está muy relacionado con las diversas enfermedades por cuestiones sentimentales. Es por ello que *k'ux o'ntonal* tiene que ver con los problemas emocionales o síntomas de otras enfermedades. (Bolom, 2013, p.74)

Aportes en el Ámbito Literario: la Creación de Multiversos Literarios. Algunos de los integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas están contribuyendo con aportes al interior de la Academia occidentalizada de Humanidades. Si bien a partir de la década de los años 50, hasta inicios de los años 80 del siglo XX afloraba la literatura sobre los pueblos originarios de Chiapas, a partir de los años 80 algunos integrantes de pueblos originarios comenzaban a trabajar el Arte desde su cosmovisión, apoyados por personas ajenas a las comunidades (Bautista, 2018). En la década de los 90 el Arte de los pueblos originarios (música, pintura y literatura, principalmente) reapareció como un instrumento de lucha y resistencia, a raíz de “la necesidad de enfrentar el no reconocimiento de sus obras como artistas” (Bautista, 2018, p.107).

Uno de los primeros géneros literarios empleados por los escritores de los pueblos originarios de México, de acuerdo con Ruíz (2024a), fue la monografía, durante los años noventa y principios del siglo XXI. Posteriormente se ampliaron las opciones hacia otros géneros como la poesía, novela, el cuento, teatro y los discursos orales, mismos que fungieron como “géneros dominantes en la literatura indígena contemporánea” (párr.2). Sin que ello significara acatar las reglas básicas de composición, por la falta de formación en la escritura literaria, lo que para algunos

estudiosos de la literatura resultaba difícil de clasificar en uno u otro género literario. El género que están explorando recientemente algunos escritores tsotsiles y tseltales ha sido el ensayo literario (Ruíz, 2024a). Cabe señalar que una de las funciones principales de los textos de escritores de pueblos originarios, independientemente del género literario elegido, era la defensa cultural, con la finalidad de fungir “como una herramienta de lucha y resistencia lingüística” (Ruíz, 2024a, párr.5). Posteriormente el objetivo mutó para convertirse en una posibilidad creativa (Ruíz, 2018).

Se identificó un caso en el que se está experimentando otra posibilidad creativa durante el proceso que uno de los participantes considera autotraducción de textos literarios. Cabe señalar que no corresponde al proceso de autotraducción, en estricto sentido, sino a dos versiones distintas de una historia, similar a dimensiones paralelas, lo que podría considerarse “multiversos literarios”, es decir, variaciones narrativas de una misma obra literaria que conservan la esencia, escritas en dos idiomas –en este caso tsotsil y español–, en donde las posibilidades creativas son tan amplias como multiversos posibles.

Parte del trabajo literario, presentado en formato bilingüe, que realiza Mikel Ruíz (cuento y novela principalmente) se ubicó en el ámbito denominado multiversos literarios, en donde realiza cambios de identidad de personajes –como ocurre en el cuento inédito “El día en que murió mi madre”– e incluso de trama de la historia entre una versión y otra –como en el caso de la novela “Los disfraces de la muerte”–.

Yo publiqué un libro recientemente “Los disfraces de la muerte” es una novela que se publicó en el Fondo de Cultura Económica. Desafortunadamente ahorita el libro solamente está en español, pero en realidad va a salir una versión bilingüe tsotsil-español. Hasta ese momento todo se va a comprobar lo que te voy a decir, o al menos alguien puede comprobar lo que te vaya a decir. Yo he experimentado nuevamente la traducción conscientemente, jugando el proceso creativo en la traducción de manera consciente. ¿En qué consiste? Por ejemplo, primero, yo escribí un cuento o me pidieron escribir un cuento en formato bilingüe [se titula El día en que murió mi madre/*Sk'ak'alil laj li jme'e*] –en tsotsil lo escribí primero– de un niño que narra el conflicto que viven sus padres⁵⁶. Entonces toda la narración se hace a partir del foco narrativo del niño en tsotsil. Cuando me toca hacer el proceso de la traducción, me propuse que en la versión del español ese niño que narró en tsotsil ahora ya

⁵⁶ Lo que el autor refiere como “el conflicto que viven sus padres” se enmarca en el acontecimiento histórico de la matanza de Acteal, municipio de Chenalvo, el 22 de diciembre de 1997.

no va a ser un niño, sino una niña. O sea, hay un cambio de personaje, pero también hay un cambio de foco narrativo. Es la misma historia, solo que en tsotsil narrado por un niño, pero en español es narrado por una niña. Entonces aquí, por ejemplo, para mí se me hizo más divertido porque en el proceso de traducción no solamente estoy trasladando el mundo que se está narrando en tsotsil, sino también estoy trasladando el personaje a otro idioma en otro sexo. Y con todo lo que esto conlleva en la traducción, estoy traduciendo a la misma identidad del personaje, no solo traduciendo lingüísticamente el mundo, sino también traduciendo al personaje a otro género. Entonces aquí es un experimento que desde luego yo quise vivirlo, disfrutarlo también, porque soy el autor, porque puedo hacerlo y puedo traicionarme de manera creativa, digamos si es lo que estoy haciendo. Me gustó este proceso. (Diálogo con Mikel Ruíz, 18 de diciembre de 2024)

Mikel Ruíz considera los cambios de versiones narrativas de un idioma a otro, como una “autotraducción libre” que obedece al posicionamiento político del autor. Una de las razones por las que optó por dicho proceso radica en ofrecer al público distintas experiencias de lectura (Diálogo con Mikel Ruíz, 24 de junio de 2025). En lugar de concebir su trabajo como un puente entre dos culturas, lo considera un proceso creativo literario.

La autotraducción libre que llamamos así, no es algo tampoco tan libre, porque más bien obedece también a una idea de partida de ¿por qué lo quiero hacer así y con qué intención? Entonces, yo con estos ejercicios de mi propia propuesta de trabajo, que igual lo estoy tratando de difundir con estos mismos compañeros, es pensar en esto: los que escribimos en dos lenguas estamos creando textos para dos tipos de lectores. En primer lugar, lectores monolingües. Un lector monolingüe en español que solamente sabe español y lo va a leer en español, y otro lector monolingüe que puede leer solamente en tsotsil y lo puede entender en tsotsil. Pero también estamos pensando en este concepto de lectores bilingües, es decir, puedo leer en tsotsil y puedo leer en español, pero si no me ofrece ningún juego en el proceso de traducción, es mucho más fácil decir, “si dice lo mismo mejor leo en español, nada más, y ya, si de todos modos estoy entendiendo lo que me quiere decir”. Entonces lo que yo estoy planteando si es un reto, porque no es sólo lo que se dice, sino el cómo se dicen las cosas, y también aprovechar esta autotraducción ya no como un puente,

como se ha venido pensando siempre, sino un proceso creativo más. (Mikel Ruíz, 20 de febrero de 2025)⁵⁷

Los cambios de contenido entre una versión y otra es una práctica que emplea Mikel Ruíz, como escritor bilingüe. A diferencia de otros escritores como Manuel Bolom Pale, quien no realiza modificaciones drásticas del contenido en la versión del texto meta, como resultado del proceso de autotraducción. Mikel concibe dichos cambios como licencias que tiene como autor de sus obras, es decir, en términos de la apertura y respeto que puede tener de su propio trabajo. Lo que constituye una postura política que ha adoptado en algunas de sus obras literarias presentadas en formato bilingüe.

Habría que ver la postura del autor, en realidad ¿qué planteamientos tiene en su proceso de traducción? ya no en el proceso creativo, de creación como tal, sino en su proceso de traducción ¿qué licencia se puede dar o se dio el autor en esa traducción? Yo le llamaría de esa manera, de las licencias que tiene el traductor de su propio trabajo, qué tanta apertura se dio, que tanto respeto tuvo de su propio trabajo. Que sería un poco eso también, aunque de entrada sabemos que nunca podemos leer los mismos textos [de la misma manera] cuando son traducciones, pero ha habido cierta intención de respetar el propio trabajo [en el caso de Manuel Bolom], no tanto como el que tal vez me haya yo atrevido a hacer, el de definitivamente no respetar mis propias versiones, pero eso es una postura al final también, es una postura y una propuesta a la vez de ese trabajo. (Diálogo con Mikel Ruíz, 18 de diciembre de 2024)

Aunque Mikel concibe su obra literaria “Los disfraces de la muerte” en formato bilingüe como parte del proceso de autotraducción, reconoce que entre una versión y otra no existe fidelidad alguna, un elemento que en el proceso creativo considera poco relevante. De acuerdo con Pomerlau (2015) la fidelidad queda inoperante en el proceso de autotraducción, dado que el autor del texto se siente autorizado a realizar cambios entre una versión y otra.

En el caso de auto-traducciones, el autor-traductor tiene acceso a su intención original, un privilegio que obviamente no tienen los demás traductores. El acceso a la intención constituye en general un gran problema en la búsqueda casi mítica de *fidelidad* tanto con el texto original como con su autor. Para el auto-traductor, el concepto de fidelidad con el

⁵⁷ Los testimonios de Mikel Ruíz del 20 de febrero de 2025 corresponden a su participación en el conversatorio “Compartiendo experiencias en el proceso de traducción y autotraducción”.

texto original queda inoperante porque se siente (con razón) autorizado a hacer cambios. (Pomerleau, 2015, pp.71-72, cursivas en el original)

Mientras que el principio de fidelidad es un elemento central en los procesos de traducción y autotraducción, en la construcción de multiversos literarios no constituye un requisito, dado que el objetivo radica en la creación de realidades narrativas paralelas. Cabe señalar que es importante explicitar que se trata de dos versiones distintas de una historia narrativa, para las obras que hayan sido escritas de esa manera.

Ninguna, ninguna cuestión fidedigna y es justamente el objetivo porque al menos uno de los cuestionamientos que me han caído muy mal digamos en algunos lectores y sobre todo lectores, no tanto académicos, sino incluso escritores que descalifican el trabajo de traducción de los escritores indígenas cuando dicen que en realidad no son escritores bilingües, o no son escritores indígenas porque no escriben en su idioma sino que lo hacen en español y lo traducen al tsotsil y por lo tanto esa autotraducción en realidad es una traición vil del propio escritor ¿por qué? porque no hay una traducción creativa y no hay una propuesta realmente interesante en esa traducción cuando solamente se hacen las cosas por cuestiones políticas, por cuestiones de obligación, por cuestiones de cumplir los requisitos para una beca, para un premio o para esas cosas. Entonces se habla de una traducción pasiva, incluso una traducción muerta, cuando no despierta ningún interés en esa traducción que está haciendo el autor. Entonces yo voy contra eso y, por lo tanto, el lector bilingüe en realidad no va a encontrar fidelidad en esto, porque es centrarme incluso en esa traición. Si me voy a traicionar, me voy a traicionar y lo voy a hacer estéticamente. Entonces es justamente el objetivo que no haya fidelidad en esa traducción y que al mismo tiempo el lector pueda encontrar en los juegos de las variaciones, de las versiones, las posibilidades que hay en esta traducción. Pero sobre todo y ahora sí vuelvo a pensar en el poder que tiene el autor que se autotraduce, en realidad no lo puede tener jamás un traductor profesional. Es un juego, es un juego. La pregunta que te puedes hacer, a lo mejor, y que me pueda yo hacer en algún momento, o me lo haya hecho, que me haya sucedido es ¿qué tan ético es hacer esto? Quizá puede suceder y yo lo mismo te respondería, lo que dije hace rato, no hay ninguna ética en esto porque soy el dueño de mi propio trabajo, no estoy traicionando a alguien más, me estoy traicionando a mí mismo y bien que lo disfruto. (Diálogo con Mikel Ruíz, 18 de diciembre de 2024)

El cambio de identidad y género del personaje entre una versión y otra, reflejado en el cuento inédito que tituló “El día en que murió mi madre”, se observa un primer acercamiento a la creación de multiversos literarios, en donde el cambio de género del personaje principal no modificó la esencia de la historia, en su lugar se presentan ligeras modificaciones de los géneros, nombres y características de las amistades del personaje principal, p.ej., María como compañera de salón en la versión escrita en español y Abram como compañero de juego en la versión tsotsil; algunas diferencias semánticas en el uso de locativos, p.ej. *ta yolon jtem* (debajo de mi cama) para referirse en español a “en un rincón de la casa”; así como diferencias en la forma de nombrar prácticas socioculturales asociadas al consumo de alimentos, p. ej., el desayuno con el uso de *jchenek*’ en la versión tsotsil (Ruíz, en prensa).

Por su parte, en la novela “Los disfraces de la muerte” Mikel Ruíz señala que entre una versión y otra (la de tsotsil y la de español) se presenta un cambio en la trama de la historia, lo que brinda una aproximación más elaborada al multiverso literario.

Yo hablo de un personaje, por ejemplo, cuando en los primeros capítulos de la novela en tsotsil [“Los disfraces de la muerte”], el personaje cuando se levanta y se prepara para salir de su paraje a la ciudad, antes de salir habla con su mujer y en ese momento se da cuenta de una cajita de laca que tiene a un lado del altar de su casa. Abre la caja y lo que observa es un revólver. Entonces mira el revólver y le viene un flashazo de lo que había pasado con ese revólver y decide que no tiene por qué usar el revólver a donde va a ir, por lo tanto guarda la caja, lo regresa al lugar y se va. Y se narra la historia como va el personaje y cierra con el personaje. En la traducción en español, el mismo personaje cuando abre la caja y cuando le viene el flashazo de recuerdos sobre ese revólver dice que no estaría mal llevarlo y se lleva el revólver. La trama cambia en una versión y cambia en otra versión, porque este revólver es un elemento importante en el desarrollo de la trama y sobre todo al final de la novela. Entonces ¿qué pasa cuando en la versión en tsotsil no se llevó el revólver? y ¿qué pasa en español en donde sí se llevó el revólver?, por ejemplo. Esos son juegos que yo me he propuesto hacer en mis traducciones. Justamente cuando estoy en el proceso de traducción voy descubriendo “bueno pero y si ya no lo pongo así y lo pongo de ese modo, y si ya no pongo esto y pongo otra cosa...”, pues lo hago pero ya no vuelvo a modificar lo que había trabajado en una versión, sino que ya lo dejo así, ya está terminado,

ya está trabajado y se puede leer en su unidad semántica. (Diálogo con Mikel Ruíz, 18 de diciembre de 2024)

Los multiversos literarios son posibles cuando el autor es quien escribe las variaciones de la historia narrativa, no así para un traductor profesional quien tiene que reflejar la historia escrita de la versión original (texto fuente) al texto meta, apegado al principio de fidelidad. Pomerleau (2015) propone el término de “auto-tradaptación” para referirse a la manera en que el autor de un texto combina procesos de auto traducción y adaptación. La adaptación ha sido considerada por algunos autores (Santoyo, 1989; Vinay y Darbelnet, 1958, citados en Pomerleau, 2015) como el proceso en el que se busca “naturalizar” el texto fuente a un nuevo entorno –o contexto sociocultural–, con una historia cultural distinta, como una forma de alcanzar “equivalencias de situaciones”. Para otros la adaptación implica procesos de reescritura del texto original para nuevos lectores, la cual puede presentar procesos de transcripción, omisión, expansión, exotización, actualización, equivalencia situacional o creación (Cfr. Bastin, 2005 citado en Pomerleau, 2015). Sin embargo, la intención explícita de Mikel Ruíz consiste en jugar con las posibilidades creativas durante el proceso de auto traducción de sus obras literarias, con cambios narrativos que mantienen la esencia del texto, de ahí que se haya optado por la noción de “multiversos literarios” o “multiversos narrativos”.

Cambia la línea de la historia. Eso no lo haría jamás un traductor profesional quien va a traducir mi libro a otro idioma. Es decir, si lo hiciera, yo lo podría demandar por traición. Pero, pues bueno, sí lo podría hacer, pero yo no puedo autodemandarme por autotraicionarme. Entonces, así hago ejercicios en otros libros, en otros textos, puedo hacerlo y no sé todavía qué va a generar, digamos, alguien lo podrá leer, alguien podrá hacer algún estudio después, y si no, pues mejor. Pero a mí me gusta este ejercicio de trabajo de traducción. Cuando entro en esa dinámica, y no de que, “ah, tengo que traducirme ¿cómo traducir esto?” O sea, incluso a veces no me importa si no existen equivalencias, si estoy siendo fiel a mi texto, si estoy siendo leal, no. Estoy en una etapa de creación. Y en esa etapa de creación, puedo meter, puedo quitar, puedo cambiar los elementos que yo quisiera hacer con mi propio texto. Es mi propio texto. (Mikel Ruíz, 20 de febrero de 2025)

Mikel Ruíz considera que la posibilidad que tiene como autor para crear una nueva vertiente de la historia narrativa le ha permitido crear una nueva unidad semántica y generar

diferentes experiencias de lectura. En donde el tipo de lector que podría identificar los cambios entre una versión y otra sería el bilingüe, conocedor de los idiomas empleados en los multiversos narrativos.

En el proceso de traducción me estoy dando cuenta que hay una apertura en crear una nueva unidad semántica de esta historia y que si modifico un elemento va a modificar esa unidad semántica y la experiencia de lectura será completamente diferente para ambos lectores, para no decir en el mismo lector si lo quisiera leer en los dos idiomas, si domina los dos idiomas, que sería entonces diferentes experiencias de lectura. Eso es lo que yo te puedo plantear en este sentido de la creación de la traducción creativa, al menos de mi parte, y quizá también podría ser un proceso bastante abusivo diría yo en las herramientas de traducción o del poder que uno tiene en la autotraducción. Pero para mí es una forma de quitarme las cargas políticas de la autotraducción y también de la responsabilidad de tener que traducirme a mí mismo. Si te vas a traducir, cámbiate toda la posibilidad que tienes en el otro mundo. (Diálogo con Mikel Ruíz, 18 de diciembre de 2024)

Hasta el momento se identificó que Mikel Ruíz, en su condición de escritor bilingüe, está experimentando otras posibilidades creativas en las variaciones de la historia narrativa que fueron consideradas en la presente investigación como multiversos literarios, un aporte que está realizando al ámbito de la Academia occidentalizada de Humanidades. Aún se encuentra en una fase de exploración de dicha posibilidad creativa, misma que implica recrear una historia base. Por otro lado, aunque su intención explícita de realizar cambios narrativos entre versiones consiste en potenciar la capacidad creativa del escritor, puede contribuir al fortalecimiento de la lectura en ambos idiomas entre hablantes y escritores bilingües, cuyos cambios de tramas los motive a leer ambas versiones, evitando que opte únicamente por la lectura del texto en la versión de español.

La Poesía como Medio para la Renovación e Innovación Semántico-Lingüística.

Dentro de la literatura, la poesía y la novela constituyen una porción de la producción letrada desde donde se configuraron zonas de prestigio y reconocimiento a la labor de escritura artística, es decir, lugares de congregación de círculos cerrados durante el poder virreinal, considerada una actividad de ocio remunerado que le permitía al grupo letrado la consagración en torno a extensas obras literarias (Rama, 1984). En la actualidad, ambas formas de producción literaria, creadas por investigadores mayenses, orbitan en la exterioridad de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales. La función poética gozó de un lugar privilegiado en “la ciudad letrada”, en tanto constituía un patrimonio inmaterial común a los letrados (Rama, 1984). El estatus privilegiado de los poetas con relación a otra profesión también se vio reflejado en la experiencia vivida de Manuel Bolom Pale.

Los poetas sienten que viven en otro mundo, a diferencia de los investigadores. Y hubo un tiempo que yo los vi. Si llevabas la categoría de poeta, tú ibas en los vuelos turísticos de primera. Y si eras un investigador, ibas como todo mundo iba. Yo lo viví. Yo me preguntaba, ¿qué beneficio tiene él o ella? –les decía– y a veces, algunos los instalaban en otro hotel y otros en otro. Y le decía, oye, ¿qué [privilegios tienen]? Pues es que tú no estás dentro de ese círculo ¿Pero cuál círculo? –le digo–, pues esa gente dice que pertenece a un grupo. Yo nunca, siempre también me puse en mi mente, yo no distingo eso, soy yo. Pero institucionalmente sí se distingue. Insisto que si eres investigador, así como... ah, bueno, ya vino el investigador, ah bueno, bienvenido maestro siéntese. Pero si eres poeta... Si eres poeta ¡bienvenido! ¿cómo le trataron? ¡Me encantó su palabra! No, no, no, eso es otra relación. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024)

Se ubicó a la poesía dentro de lo que se considera en la presente investigación como “otras formas de conocimientos” dado que plasma experiencias vividas, aprehendidas, personales y colectivas, sentimientos, emociones, reflexiones del pasado y del presente, así como prácticas socioculturales (rito-ceremoniales) realizadas en la comunidad de pertenencia. En algunos casos refleja una toma de conciencia y resistencia ante las injusticias y desigualdades que los pueblos originarios han sufrido históricamente, no solo para el caso de México, en ocasiones las denuncias ante las injusticias se amplían a defensoras/os ambientales y combatientes por la justicia y dignidad de otros países. Por ejemplo, los poemas “*Yak’ubalil bek’ tuketik* / La noche de las balas” dedicado a Gustavo Castro, víctima de tortura psicológica por el gobierno hondureño; “*Li k’ope*/ La palabra”

dedicado a Berta Cáceres; “*Xulemetik / buitres*” dedicado al pueblo lenca en memoria de Berta Cáceres, entre otros, de Ruperta Bautista publicados en el poemario “*Me'on ts'ibetik / Letras humildes*” (Bautista, 2020). En el poemario referido también se plasman cuestionamientos ante la inexistencia de justicia (véase “*Stojliel lekilal/ Justicia*” en Bautista, 2020, pp.68-69), así como poemas de reafirmación identitaria personal y colectiva (véase “*Unenal ulp'ijel / Juventud evaporizada*”, “*Li'to oyun / Sigo aquí*” y “*A'ukutik / Somos*” en Bautista, 2020, pp.6-7, 8-9, 18-19).

El tipo de escritura que las y los co-laboradores mayenses plasman en sus obras literarias se distingue notablemente de la escrevivencia o escritvivencia, categoría propuesta por Maria da Conceição Evaristo de Brito, mujer afrobrasileña desfavelada, aunque presentan algunos rasgos en común. En la escritvivencia el eje de la narración constituye la experiencia vivida en la cotidianidad, articulada a las narraciones de las vivencias de las/os integrantes de la comunidad de pertenencia. Una escritura en la que se plasma el tiempo de lo vivido, como se manifiesta en su primera novela “*Recovecos de la memoria*” (Evaristo, 2024). La distinción con la producción literaria de las/os co-laboradores mayenses radica en el tipo de historia narrativa que proyectan en las novelas, producto de la indagación documental de acontecimientos históricos, combinados con la imaginación, ficción y creatividad de los autores (p.ej., Pérez, en prensa; Ruíz, 2024b), así como la elaboración de historias ficticias, apoyado del trabajo documental, en donde no necesariamente están plasmadas las vivencias personales (p.ej., Bautista, 2023).

Una característica que comparten con la escritvivencia, principalmente las obras poéticas, radica en fungir como herramienta epistemológica y metodológica, un proceso de encuentro con lo propio, con la comunidad, de afirmación de la identidad propia, así como de experiencias territorializadas (Evaristo *et al.*, 2025). Se convierte en una forma de plasmar la memoria encarnada con las formas de vida racializadas, en donde el acto de escribir las vivencias propias es una manera de usar el lenguaje como herramienta para dotar de nuevos sentidos a los mundos racializados (Evaristo *et al.*, 2025).

Al mismo tiempo, la poesía configura un espacio escriturario en donde se visibilizan elementos del sistema de cosmovisión del pueblo de pertenencia y de transmisión de conocimientos y saberes, una forma de “habitar los saberes”, en tanto constituye

[...] una representación racional de la realidad que puede llegar a gritar y quitarle el habla, la opresión; la palabra escrita es un don pronunciado, una habitación de saberes, un sitio

lleno de fragancias; entre los bosques, piedras y espinos florece el tejido de pensamientos como el viajero que todos tenemos dentro. (Bolom, 2013, p.15)

De acuerdo con Manuel Bolom Pale, la poesía tiene distintos niveles: de resistencia, que implica la recuperación del idioma y/o de visibilizar elementos de la cultura propia; de denuncia y de evidenciar ciertas prácticas culturales o injusticias sociales.

La poesía tiene niveles, algunos son de resistencia, otros de denuncia, otros simplemente como parte de evidenciar una práctica. [...] En ese sentido, yo creo que los niveles de escritura de un poema, o de un poemario, tiene que ver no solamente a un acto de resistencia. Cuando se habla de una resistencia es porque hay algo que está aconteciendo con suma violencia. Pero cuando se habla de una denuncia también, o una evidencia de la situación, está diciendo que no debe quedar impune o no debe quedar sepultado esa historia, debe seguir conociéndose para saber que esas muertes no debe quedar impune o no debe ser gratuito para la historia. Entonces por eso digo que son como niveles de la literatura, de la denuncia o el proceso que se construye. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024)

En el poema titulado “*jtij vob*” Manuel Bolom Pale posiciona elementos culturales propios del municipio de Huixtán, Chiapas, como una manera de dar a conocer una práctica sociocultural específica: la música de su pueblo. El poema le rememora experiencias vividas durante la fiesta de San Miguel, celebrada en el mes de febrero, conocido como el ritual de las semillas que anteriormente se realizaba en el cerro del *Tan Vits*⁵⁸, en donde había una cruz de piedra y se acostumbraba sembrar en esa zona. En dicha festividad se practicaba la danza del “*tanchak*” – literalmente significa las nalgas empolvadas, dado que se untaban cal en todo el cuerpo para danzar–, sin embargo, al encontrar una fuente de agua constante, en el actual municipio de Huixtán, la población decidió dejar de habitar el cerro para asentarse en la ciudad. Algunas de las prácticas ancestrales pervivieron como fue el ritual de ir al cerro a presentar ofrendas antes de iniciar la festividad (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024).

⁵⁸ De acuerdo con Sánchez (2013) *Tan Vits* o *Vitstan* es la versión tsotsil del nombre del municipio de Huixtán, Chiapas. *Tan Vits* refiere al nombre del primer centro poblacional invadido por los españoles en 1524. Considera que su significado “puede ser Cerro de Cal, Cerro Calizo o Cerro Cenizo” (p.56).

Jtij vob

*Svobal jlumal,
jkoj chakojuk no'ox
tslamtsajes ko'nton
mu skotoluk k'ak'al chka'itik
chkiltik, chich'tijesel yu'un tskuxes jkuxlejaltik,
ta jnop
manchuk me oy ilbajinel,
xu'jmetsantik k'o
xi jxanav jkotoltik yu'un chka'itik jk'optik
ja'k'anibal ku'untik.*

Nota. Recuperado de Bolom Pale (2013, pp.46-47). Cursivas añadidas.

El poema está inspirado en la observación y cuestionamiento por conocer el uso que le daban a unos tambores grandes, cuya membrana estaba hecha de piel de venado, ubicados en el tapanco de una iglesia en Huixtán. Se trata de un poema como herramienta de encuentro con lo propio, con elementos de la comunidad de pertenencia, experiencias territorializadas, así como de afirmación identitaria.

Este poema tiene que ver justamente con un tambor. Yo no sé qué pasó, pero en el lugar o en la comunidad, en una iglesia enorme, en el tapanco se guardaban los tambores. Yo siempre lo vi ahí, yo nunca supe si tocaban o no tocaban. Nunca los vi a la gente tocar, nunca. En muchas comunidades sí los vi cargar en la fiesta, salían esos tambores. Has de cuenta que los llegaban a dormir [a los instrumentos] y los llevaban de nuevo, pero hasta el otro año. [...] porque es lo que decían, hay que ponerlos a descansar. Entonces, pero eran enormes, [...] tambores grandes. Entonces, siempre me quedé con esa pregunta ¿para qué? ¿quién los carga? ¿cómo los lleva? ¿cuándo los van a bajar? Siempre fue, cada domingo los veía esos tambores ahí. Eran como dos o tres que estaban. [...] Y justamente yo pensé en eso, por esa razón escribí este poema de “*Jtij vob*”. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024)

De acuerdo con Manuel Bolom Pale, cuando en el poema indica que se escucha la música del pueblo se refiere al sonido particular del tambor que conecta con el corazón y con varios componentes de la vida. Se trata de un sonido que genera un resurgir de la vida, que arrulla el

El músico

Oigo la música de mi pueblo,
una de esas canciones
que arrulla el sueño
porque no son la cosa cotidiana
que se ve, se toca y despierta la vida,
siento
que aun cuando haya indiferencia,
tienden puentes
para la humanidad y escuchar voces
que hemos estado evocando.

sueño, que no acontece de manera cotidiana, sino que ocurre durante las festividades del municipio. Desde el poema se plantea que las festividades pueden tender puentes, a pesar de las diferencias y conflictos intracomunitarios, dado que se les considera elementos de cohesión social que logran unir y convocar nuevamente a las personas, en donde la música de tambor, acompañado de la flauta de carrizo, la guitarra tradicional, entre otros instrumentos musicales, adquieren un papel cohesionador (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024). Aunque el título del poema es “*Jtij vob*”, se refería a la persona que toca el tambor, no obstante, por razones de mantener la musicalidad de la forma poética lo autotradujo como “el músico”.

Bueno, ahí sí vemos la complejidad de la traducción, porque debería decir *jtij vob* sería como el que, quien toca el tambor. La traducción literal sería quien toca el tambor, yo lo puse así como una aproximación del castellano. Y si coloco, quien toca el tambor no tiene musicalidad. No tiene sentido. Es decir, una palabra debe tener algo ya sea imagen, música o símbolo. Entonces, si digo “el que toca el tambor” podría ser hasta un título para narrativa. Para la narrativa sí lo permite, eso porque es más descriptivo. La narrativa es eso, como un cuento digamos que tiene más descriptivo, se puede desarrollar de esa manera, en la poesía no. Es decir, cada literatura tiene sus marcos de lenguaje. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024)

En otros poemas bilingües se reflejan procesos de creación de lenguaje poético combinados con narrativas politizadas-contrahegemónicas, como ocurre en el poemario *Me'on ts'ibetik* / Letras humildes (Bautista, 2020), en donde la noción *me'on ts'ibetik* es una construcción poética del lenguaje, al igual que *Xojobal jalob te'* / Telar luminoso (Bautista, 2013). Noción que no existe en el habla cotidiano de la agrupación lingüística tsotsil, dado que en la vida real un *jalob te'* (telar) no tiene *xojob* (Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de enero de 2025). Ambas nociones contribuyen a la ampliación del repertorio léxico tsotsil.

En otros casos, algunos académicos-literatos bilingües optan por plasmar un tipo de lenguaje similar a la oralidad y memoria colectiva de los pueblos, de los antepasados, en donde la oralidad es una forma distinta de transmisión de conocimientos y saberes, que permite la configuración de la memoria colectiva de un pueblo o comunidad. Como acontece en el caso de Manuel Bolom Pale, quien también lo considera un acto epistémico.

Mi poesía es del estilo de la oratura del pueblo tsotsil, siendo [que] los temas que abordo en mi ejercicio poético no son nuevos ni desconocidos para el resto del mundo: el amor, la

injusticia, la desigualdad, también hay una carga muy fuerte de lo espiritual y la relación con el medio natural. [...]

La poesía está unido a la experiencia, es consustancial con la vida. Hacer poesía siempre va a estar unido a los sentimientos y a la conciencia, a la reflexión. Para mí escribir poesía es una vía de conocimiento, un medio para conocer la realidad. En ese sentido, el lenguaje del que escribe poesía no es un lenguaje sólo de hoy, sino de ayer, de antier y del mañana: un lenguaje intemporal que recupera la memoria de nuestros pueblos, de nuestros ancestros para que perdure en el corazón de las generaciones. Para mí implica pensar, traducir y por ende un acto epistémico. (Bolom, 2020c, pp.30 y 32)

La poesía de las y los investigadores mayenses de Chiapas, en formato bilingüe, contribuye al conocimiento y avance del idioma propio. Genera condiciones de posibilidad para el ámbito de la creación, tanto del lenguaje poético como de construcción de una propuesta poética desde los pueblos originarios. En ella se incorporan elementos filosóficos, musicalidad en el lenguaje, e incluso se presentan casos de renovación e innovación lingüístico-semántica. En ese sentido, la creación de neologismos y la recuperación de palabras en desuso contribuyen al conocimiento del idioma propio, al configurar un nuevo repertorio lingüístico que permite ampliar los niveles de uso del lenguaje.

[...] el juego entre la combinación y la construcción de palabras ha sido el recurso que más ha contribuido a lo largo de un nuevo repertorio lingüístico en nuestra lengua, pues 14 años de ejercicio literario me ha arrojado no solamente experiencia en la construcción de neologismos, sino también en la recuperación de las palabras en desuso y que se incorporan en la misma carga semántica o con una nueva. Sin duda, [en] el trabajo poético se acude al juego de palabras dentro de las oraciones que fungen para escalar otros niveles de uso del lenguaje no analizadas aun, pero que nos ha dado la oportunidad de seguir encontrando nuevas formas de construir y de usar nuestra lengua. (Bolom, 2019, 26 de noviembre, p.2)

En el ámbito de la renovación e innovación semántica no solo se ubica la creación de terminologías o neologismos, a través del proceso de autotraducción en su tercera vertiente. El elemento de la renovación semántica también alude a una nueva forma de dotar de sentido a las nociones de la cultura propia que, con el paso del tiempo, habían quedado en desuso.

En el libro “Fiesta de la chicharra”, tuve la oportunidad de leer con un señor, un curandero. Y entonces cuando él escuchó dijo, “hablas mejor que yo, y como que recuperas palabras

que yo no las utilizo ya”. Y en realidad no es que no las utiliza sino, sí, las palabras están. Sino el problema [sic] es que hay una creación. Hay una creación de la literatura. Y que puede lograr como que fuera verdad, interesante, de lo que está planteando. Son nuevas creaciones de palabras que están siendo colocadas ahí. Y para él es algo antiguo. Y por eso la conexión es bien interesante porque algunos tienen que ver, digamos, las metáforas son creaciones que no las utilizan. Pero los utiliza en otros contextos. [...]. Y hacia afuera también, en castellano, se logra transmitir algo que no han leído en otro texto. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024)

En el poemario antes referido, *Sk'inal xikitin: k'opojel yu'un nupunel* / Fiesta de la chicharra: un discurso ceremonial para matrimonio, Manuel Bolom Pale refleja una parte del sistema de conocimientos y saberes del pueblo tsotsil: el acto ritual-espiritual y cosmogónico que se lleva a cabo para la pedida de mano. A través de la recuperación de la oralidad del pueblo tsotsil recrea el discurso de manera estética y poética, estructurado en cuatro procesos: 1) *Sk'anel k'op (sba k'in)* / solicitud de palabras (primera ceremonia); 2) *Sk'op kerem yu'un stot-sme'* / palabra del joven a sus padres; 3) *K'anel (sk'inal k'anolajel)* / solicitud de mano (ceremonia de petición); 4) *Slajebal K'op* / discurso final (Bolom, 2017).

Desde la perspectiva de género, el acto de pedida de mano en su conjunto, estéticamente representado en el poemario, refleja una práctica patriarcal aún presente en las comunidades de pueblos originarios, dado que la decisión de la joven no es tomada en cuenta en la “propuesta” de matrimonio, lo que también se refleja en la ausencia de su voz en el poemario. La solicitud de palabras constituye un acto ritual del padre del pretendiente, quien se dirige a la cueva de la montaña a ofrendar veladoras, incienso y flores —entre otros elementos culturales— ante la divina madre (*ch'ulmetik*), con la finalidad de solicitar que las palabras floridas, coloreadas y sabias de los ancestros lleguen a su corazón-mente e inunden su cuerpo para orientarlo en la pedida de mano ante los padres de quien se espera que sea la compañera de vida de su hijo. En cada poema, que configura esta primera sección, se presentan versos que imitan los de un rezo en tsotsil, con la musicalidad y repetición habitual que lo caracteriza, mismos que anteceden las peticiones⁵⁹. La segunda sección titulada “Palabra del joven a sus padres” se estructura con poemas breves que reflejan una manera estética en la que el joven solicita a sus padres la realización del ritual de la pedida de mano de su futura esposa. En la tercera sección “Solicitud de mano (Ceremonia de

⁵⁹ Véase los primeros cuatro versos de Bolom (2017, pp. 25 y 73).

petición)” se describe la manera en que el padre del pretendiente, junto con su esposa e hijo, se presentan ante el padre y la madre de la muchacha. A través de la voz del padre del joven se dialoga para acordar el matrimonio. En los poemas que lo conforman rememora los pensamientos de esa mañana, parte de la infancia y enseñanzas que la abuela le hizo al joven, los alimentos que ofrendan a la familia de la muchacha, y el discurso de pedida de mano. En la cuarta y última sección “Discurso final” se plasma la fase de congregación de las dos familias que han “acordado” el casamiento de sus hijos, y las futuras actividades que realizarán una vez casados. El poemario en su conjunto refleja una parte del sistema de conocimientos y saberes que comparten distintos pueblos originarios de Chiapas, al mismo tiempo que manifiesta un proceso de encuentro con las prácticas rituales propias del autor, en donde prevalece la voz masculina, mientras que la voz femenina es invisibilizada y negada. La joven no tiene voz, ni voto, en el “acuerdo” al que llegaron los padres de ambas familias.

Por otro lado, a través de la poesía acontece una construcción poética del lenguaje, desde donde se configuran procesos de creación de nuevas unidades de sentido que, hasta antes de ser nombradas, no figuraban en el sentido común, o en el imaginario colectivo de las comunidades. De manera que, la creación de las nuevas unidades semánticas, hacen existir mundos simbólicos y de sentido poco habituales.

[...] es lenguaje poético, lo que yo hago es la construcción del arte de la palabra en *basts’i k’op*, construyo versos [...]. Lo más importante para mí es la construcción de los versos en *tsotsil* y que se entienda la traducción al español [...] De *Ixbalam-ek’* [Estrella jaguar] yo lo nombro más como una construcción poética [...]. Mi trabajo es escribir, construir palabras con estética, formar palabras con belleza, crear lenguaje poético. Es una construcción del lenguaje, pero poética, no cualquier lenguaje. Es lo que manejo en mis escritos, y esto es bastante complejo y difícil, necesita mucho trabajo. En algún momento, hace muchos años, en aquel entonces cuando no se tenía claridad entre si era poesía o qué tipo de lenguaje manejábamos los escritores, alguien decía que si era como el lenguaje que usan los *j-iloles* lo que escribíamos, para entonces y ahora lo reafirmo yo realmente no me declaro *j-ilol* porque es algo más elevado que el status de un poeta. Un *j-ilol* es una persona que tiene un lenguaje selecto, un lenguaje que es más espiritual. En este caso, la poesía tiene que ver con la belleza de la palabra, la belleza del lenguaje. Y no he analizado realmente qué tanto se está haciendo en la renovación semántica, porque yo me enfoco

solamente a la estética de la palabra. Y es por eso que voy construyendo palabras, palabras que no sólo en español se manifiesta esa estética, sino más bien primero en tsotsil que se escuche, por decirlo en palabras coloquiales, bonito. Que sea un lenguaje selecto, poético. Eso es lo que yo intento hacer, por eso me lleva mucho tiempo pensarlo y escribirlo, como esto del telar luminoso [*Xojobal jalob te*'] no aparece de un momento a otro, es ir pensando mucho, o como el caso de *Ixbalam-ek*'. (Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de febrero de 2025)

En el trabajo poético se hace uso de múltiples recursos lingüísticos para plasmar conocimientos, saberes, creencias, vivencias, aprehensiones de la realidad, sentimientos, emociones, valores, elementos rituales, cosmogónicos, creaciones, en suma, elementos culturales propios y ajenos. Algunos recursos lingüísticos empleados son el uso de metáforas, el juego entre la combinación y construcción de palabras, o la proyección de imágenes que permitan visualizar los elementos culturales puestos a disposición en el poema. En ocasiones, las prácticas culturales propias, proyectadas en las imágenes o metáforas que evoca el poema, no existen en la cultura ajena, situación en la que acontece el principio de la “inequivalencia conceptual” (Xiang, 2016), en donde no es posible encontrar equivalencias entre culturas.

[...] en la poesía es donde aparecen ciertos elementos bien interesantes de trabajo, [...] es un trabajo que hay que desvelarse, hay días y noches que uno está pensando y no avanza en cómo se construye, o qué figura va, o si esa figura que se coloca no ayuda, o esa imagen puesta en ese poema no ayuda al trabajo. Entonces, por eso hablaban también de que en la literatura mucha gente decide como trabajar con muchas imágenes. Y esas imágenes el lector desde luego que cuando hay una relación cultural se imagina cómo es. Pero cuando no, tiene que hacer uso de recursos de lo que hay en su cultura. Y hay ciertas prácticas, insisto, que solo están en ciertos lugares, en ciertos contextos, o significados. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024)

Persiste la dificultad de encontrar prácticas culturales semejantes entre culturas diferentes, por la misma razón que cada cultura tiene formas particulares de relacionarse, de cosmovisión, de construir conocimientos y saberes, así como prácticas socioculturales concretas, que responden a determinados contextos histórico-sociales. De ahí que uno de los co-laboradores considere necesario ahondar en el trabajo de la composición literaria.

Hace falta trabajar fuertemente el campo de la literatura. No lo hemos desarrollado tan profundamente, ni crítica tan profunda en el campo de la traducción, de la construcción o de la composición [literaria]. O sea, no están trabajadas [...] porque no es nada más así como que lo que me salga. Una cosa es que tú escuches una anécdota, o una vivencia, o una práctica y cómo eso lo trasladas al campo de creación, y que el otro que está practicando no le es ajeno también. Creo que ese es el reto más complicado. (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024)

La estructura poética que emplean dos escritores bilingües de pueblos originarios, Manuel Bolom Pale y Ruperta Bautista, es el formato libre, dado que permite una mayor libertad de expresión de elementos culturales propios desde el tsotsil. Debido a que su estructura es diferente al español no es posible ajustarlo a las formas de soneto, con el conteo de métricas, y autotraducirlo al español. Cuando se intenta forzar la estructura lingüística del tsotsil a los sonetos en español se presenta una ruptura con el tsotsil, en donde es posible identificar la “colonialidad de la traducción” (Xiang, 2016).

La estructura de la lengua tsotsil es diferente a la del español, si queremos escribir versos en tsotsil en el alejandrino rompería la estructura de la lengua tsotsil, todo eso se rompe, si escribes versos tsotsiles en sonetos se rompe, porque no es la misma estructura del *bats’i k’op* a la del español. Entonces justo ahí está la riqueza de nuestra lengua, en su propia estructura. Es la estructura de una lengua milenaria, una lengua que pertenece a una cultura existente antes de la conquista [...]. La métrica también es una cuestión que viene desde la lengua castilla o español, no se puede dividir por sílabas el tsotsil ¿por qué? porque hay por ejemplo la luna [... se dice] *ch’ul me’tik*, pero en Huixtán le decimos *u’*. Y entonces ¿cómo divides eso? si nos basamos en la estructura silábica del español eso es imposible. En español sí son dos sílabas, pero en tsotsil ¿cómo lo haces? ahí es donde te das cuenta que no es posible. Los lingüistas, hay varios, pero no sé si todos o no, hace algún tiempo si estaban esforzándose en que todo lo referente a nuestras lenguas originarias de Chiapas se estructurara bajo la estructura lingüística del español, y yo era una de las que decía no, es que no es posible y no debe forzarse nuestra lengua a otro molde que no cabe. Trataba de poner ejemplos para que entendieran por qué no debe violentarse nuestra lengua a una estructura totalmente diferente. Y un ejemplo es esta la *u’* que es luna o mes, y entonces ahí te das cuenta que no la puedes dividir en sílabas. Y si quisieras hacer ese forzamiento

en un poema yo creo que el idioma que se rompe más es el tsotsil, además de estar pensando en español a partir de ahí me parece que ya estamos rompiendo nuestra estructura. Porque quieres intentar poner un verso en tsotsil a la estructura del español. Y aunque lo pases, por ejemplo, *jch'ul me'tik* es lo mismo, tal vez aquí tendrías dos sílabas en el español y en tsotsil va a tener más. (Diálogo con Ruperta Bautista, 06 de enero de 2025)

Hay poetas de pueblos originarios que buscan recuperar la estructura poética de los pueblos, aquella que incorpora la musicalidad de las agrupaciones lingüísticas propias, sin pretender copiar modelos preestablecidos, “[...] si te das cuenta hay varios tipos de poesía, pero que es la crítica que hacemos que los actuales escritores copian modelos ya preestablecidos. Y no hacen el esfuerzo de recuperar la estructura poética de los pueblos” (Diálogo con Manuel Bolom Pale, 20 de septiembre de 2024).

Uno de los libros de poesía de Manuel Bolom Pale, en el que busca mantener la musicalidad del tsotsil, así como una estructura poética de los pueblos y en el que se refleja gran parte de la interiorización de la cultura propia, de prácticas rituales y cosmogónicas es “Plegaria de pájaros”, el cual está estructurado siguiendo el orden en que acontecen prácticas socioculturales que rememoran el ritual de semillas señaladas en la inspiración del poema “Jtij vob”. El poemario contiene nueve poemas. Inicia con el que lleva por nombre “conjuro para poseer la palabra” (*K'anel k'op*), seguido de la “bebida ceremonial de maíz” (*Ch'ul Pajal Ul*), posteriormente inicia la “procesión” (*Xanavel*), una vez llegado al cerro se presenta la “ofrenda” (Montonal), continúa con el “ritual de la semilla” (*Sk'inal ts'unubil*), “la danza” (*Ak'otajel*), el “intercambio de semillas” (*Jelel ts'unobil*), la “fiesta” (*K'in*), para concluir con la “despedida” (*Slajeb o'ntonal*) (cf. Bolom, 2021). El poemario en su conjunto es otra forma de conocimiento en donde se representa el ritual que acontece en la pedida para una buena cosecha ante las y los seres sagrados, una práctica sociocultural que acontece en numerables pueblos originarios, entre ellos el municipio de Huixtán, referente sociocultural y territorial de inspiración en el poemario.

La Novela como Herramienta para la Denuncia Social. Este tipo de forma literaria permite profundizar en la descripción de hechos histórico-sociales necesarios para comprender la urdimbre de tramas socioculturales del presente, mediante el arte de la palabra. Constituye una forma escrituraria alternativa a la producción académica para construir y difundir conocimientos. Dependiendo de la intencionalidad del autor puede fungir como una herramienta potente para la denuncia social, a partir de la cual se abre una veta de posibilidades que permite evidenciar el potencial para discutir y/o develar hechos históricos que en ocasiones están a la altura de los testimonios fácticos. Los ámbitos de recepción de esta forma literaria, al interior de las comunidades letradas, son mucho más accesibles que el de las producciones académicas, dado el uso de un tipo de lenguaje cercano al habla cotidiana, sin densidad conceptual, como se espera de las producciones académicas.

Uno de los investigadores mayenses, Roberto Pérez Sántiz de linaje Bentzulul, considera que “el trabajo de la escritura es crear, generar nuevas formas de interpretar el mundo” (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 29 de marzo de 2025). En su novela, aún no publicada, “*Chamo’ : yo’nton turasno sbatlej osil / Chamula: El eterno corazón del durazno*”, entreteje una compleja trama de la historia de San Juan Chamula durante el periodo del expresidente de la república, el general Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), y del gobernador de Chiapas, Efraín Gutiérrez (Pérez, en prensa). Se trata de una novela en formato bilingüe tsotsil-español, aprobada para su publicación en una editorial española. La ausencia de su publicación podría develar la complejidad de publicar una obra de tal magnitud, dado que buena parte de los personajes configuran la red del nuevo poder caciquil del municipio en la actualidad.

A diferencia del ensayo, optó por el formato de novela dada su afinidad por dicha forma literaria desde su adolescencia, aunada a la libertad de expresión que brinda el formato, en donde puede combinar lo fantástico, producto de la imaginación y capacidad creativa del autor, con hechos realmente existentes. Una opción que se aleja de la rigurosidad del ensayo de probar lo que se afirma con testimonios, evidencias y/o autores (Diálogo con Roberto Pérez Sántiz, 19 de diciembre de 2024). La elección de dicho formato está ligada a la intencionalidad de emplearla como una herramienta para la denuncia social, sin poner en riesgo su seguridad y la de su familia.

El autor pretende develar, a través de la narrativa, la perpetuación de las estructuras de dominación y subordinación, ejercidas no solo desde poblaciones ladinas hacia los pueblos originarios, sino también entre la misma población originaria. Si bien pudo escribir sobre la belleza

del municipio de San Juan Chamula, optó por develar el entramado de relaciones asimétricas que dotan de sentido a las estructuras relacionales y de poder político-administrativo del municipio. Lo anterior refleja la postura ético-política del autor, adquirida durante la formación académica en la licenciatura.

En la novela se narra una construcción simbólico-fáctica de una realidad chiapaneca, articulada a la recuperación de hechos históricos acontecidos en el municipio antes referido: la configuración del nuevo poder caciquil, conformado por habitantes de las comunidades de pueblos originarios. En ella se articula lo que ocurre en el mundo de los hechos, con lo que acontece en el mundo de la imaginación del autor. El caciquismo era considerado “un fenómeno de mediación política caracterizado por el ejercicio informal y personal del poder para proteger intereses económicos individuales o de una facción” (Paré, citada en Pineda, 1993, p.25). Surgió desde el ámbito productivo en donde los caciques fungieron como los agentes económicos que permitieron el ingreso del capitalismo a los municipios (Pineda, 1993).

El mundo de los hechos que refleja la novela contempla el periodo cardenista, el reparto agrario, la educación gratuita en el medio rural, articulada a la obligatoriedad de aprender a leer y escribir para los niños de todas las comunidades del país –reivindicaciones que el Estado mexicano se había comprometido a satisfacer como resultado de la Revolución mexicana–, así como la intromisión del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el municipio de San Juan Chamula y las expulsiones masivas por motivos político-religiosos con la llegada de las iglesias evangélicas y protestantes. Se trata de hechos que orbitan la trama, si bien no la constituyen, la dotan de sentido (Pérez, en prensa).

De acuerdo con Pineda (1993), el reparto agrario y la educación gratuita fueron acciones que implementó el Estado mexicano, durante más de 50 años, para crear un equilibrio entre las diferentes clases y sectores sociales del país, con el que se fue consolidando un sector ejidal y minifundista que propició la escalada de múltiples formas de violencias, lo que rebasó la capacidad de resolución por parte del Estado. La conformación de un “sistema equilibrista” durante el periodo cardenista, fue posible en la medida en que el Estado mexicano ideó estructuras de mediación a través de la creación de organismos cuyos objetivos legales eran defender al campesinado, sin embargo, constituyó “un juego político del Estado que funciona mediante la presión de los grupos populares, para ir satisfaciendo parcialmente sus demandas, sin que se ponga en peligro la estructura de poder económico y político” (p.24).

La novela se asocia al entorno y los conflictos internos acontecidos en el pueblo natal del padre del autor, entre ellos las expulsiones de carácter político-religiosas. Se trata de un autor cuya formación y trayectoria académica transcurrieron en las ciudades de San Cristóbal de Las Casas y la capital administrativa, Tuxtla Gutiérrez. No obstante, es un amplio conocedor de las dinámicas de los conflictos internos de San Juan Chamula que constituyen la trama de la novela. Lo que le permite ser un artífice de hechos realmente existentes, expuestos a través de las voces de personajes que entretejen la urdimbre de tramas de un pasado siempre actual, que devela la continuidad de formas de dominación/subordinación moderno/coloniales. De manera que el autor parte de una realidad auténtica para construir un tipo de autenticidad artificial, presentada en el formato de novela.

El uso del tiempo en la novela transcurre en un vaivén entre el presente y el pasado, hilvanados en torno a la historia del personaje principal, Salvador Tuxum, en donde los personajes narran momentos que articulan la trama de la novela a través de sus pensamientos. El presente marca un momento terminal de su vida que le hacen rememorar las acciones de su pasado, la manera en que llegó a convertirse en el nuevo cacique del municipio de San Juan Chamula, articulada a las voces de personajes que configuraron el círculo cercano que desplazó a las antiguas formas de organización sociopolíticas. El pasado refleja momentos de la infancia y juventud de Salvador Tuxum, así como sus primeros acercamientos a las estructuras de poder político-administrativo del municipio a través de la figura del “escribano”. En él se entreteje la manera en que su primera esposa, Verónica Portillo, narra la vida de Salvador Tuxum a través de sus recuerdos y vivencias, antes de convertirse en el nuevo cacique. Dicha perspectiva refleja la dualidad entre el bien y el mal en las acciones de Salvador Tuxum. La voz de doña Verónica es una de lamento, tristeza, reproche, compasión y dolor por los sufrimientos causados por su esposo al transformarse en una persona cruel e inhumana y por haber corrompido la ética y moral de sus hijos. De manera que la voz de doña Verónica funge como la jueza de la trama.

La novela comienza con las negaciones de Salvador Tuxum en torno a las atrocidades cometidas contra el pueblo de San Juan Chamula: el asesinato de Miguel Kaxlan, Salvador Setjol; la multiplicidad de desapariciones; el despojo de tierras; el robo a los habitantes mediante el engaño; así como la expulsión del Padre Polo. Todo ello en nombre de “proteger” las costumbres del Santo Patrono del municipio. La voz de Salvador Tuxum emplea un tono justificatorio en nombre de haber defendiendo a su pueblo de los “*kaxlanetik*”.

En la novela se narra la creación del Sindicato de Trabajadores Indígenas, apoyados por un ladino, Erasto Urbina. Un trabajo loable de resistencia contra formas de explotación moderno/coloniales, propios de un “colonialismo interno” (González, 1975), ejercidas por las élites y autoridades ladinas, entre ellas los terratenientes y finqueros, quienes aseguraban el funcionamiento de los mecanismos de endeudamiento –deudas transferidas de generación en generación, e incluso de esposo a esposa– y esclavización hacia la población originaria, en donde las personas eran convertidas en mozos contra su voluntad para hacer trabajo forzado en las fincas y las monterías. El objetivo del sindicato era defender los derechos de la población originaria, eliminar la miseria, cancelar las deudas impagables, así como hacer efectivo el reparto agrario a través de la vía legal o mediante invasiones, lo que implicaba la expropiación de tierras a los antiguos finqueros (Pérez, en prensa).

Con la ley que obligaba a los niños a aprender a leer y escribir, se fue configurando con el paso del tiempo un grupo de escribanos tsotsiles, quienes estaban al servicio de las autoridades de San Juan Chamula –también conocidos como “los principales”–, encargados de hacer las encomiendas de las autoridades y de establecer comunicación con los considerados “mestizos” de San Cristóbal de Las Casas. Al principio fueron considerados poco menos que sirvientes del presidente municipal de San Juan Chamula, por parte de las autoridades tradicionales e integrantes del cabildo, pero con el paso del tiempo llegaron a instalarse en las altas esferas del poder político-administrativo al interior de dicho municipio, con una autoridad incuestionable (Pérez, en prensa), a manera de un neocolonialismo interno 2.0.

Si bien el colonialismo interno permite explicar las formas de perpetuación de las estructuras de dominación/explotación moderno/coloniales, de las metrópolis hacia las colonias, al interior del territorio nacional mexicano, en donde las élites criollas acapararon las estructuras del poder político, económico, social, administrativo, cultural y mediático (González, 1975). En el neocolonialismo interno 2.0 ya no son las élites criollas ajenas a las comunidades de pueblos originarios quienes replicaban dichas estructuras de dominación/subordinación, ahora los nuevos caciques del municipio eran miembros de la misma comunidad originaria, quienes generaron un desplazamiento del equilibrio político-administrativo tradicional.

La “potencia del grupo letrado” (Rama, 1984, p.29), en este caso del grupo consagrado de escribanos tsotsiles –considerados líderes de las comunidades, ante los ojos del expresidente de la república mexicana–, se vio reflejada en la longevidad que tuvo a lo largo de la historia del

municipio de San Juan Chamula, la disposición de recursos a la que tenían acceso, así como la preeminencia pública que alcanzaron. Dicho grupo estaba supeditado a la autoridad de los nuevos caciques del municipio. Todo aquel que no se alineara a sus mandatos era torturado y posteriormente asesinado (Pérez, en prensa).

Los escribanos de las autoridades municipales de San Juan Chamula se fueron instalando gradualmente en las esferas del poder político, administrativo, social y cultural, ejerciendo una multiplicidad de formas de violencia hacia la población originaria de sus comunidades. Una de ellas fue el asesinato de personas catalogadas como “enemigos” –consideradas competencia en la venta de aguardiente, o quienes no se subordinaban a los mandatos de las autoridades locales– o “traidores”, quienes denunciaban las atrocidades cometidas por las autoridades locales ante instancias nacionales, o tuvieran iniciativa en la solicitud de recursos ante el presidente de la república para el mejoramiento de su comunidad, sin el previo consentimiento de las autoridades locales. Llegaron a tener control total del poder económico en su territorio y contaban a su disposición con una red de lacayos quienes hacían efectivo el mandato de las autoridades locales, incluidos los homicidios (Pérez, en prensa).

En nombre del santo patrono de San Juan se cometieron actos de expropiación de tierras a la población tsotsil de Chamula por parte de los nuevos caciques tsotsiles, se replicaron las formas de robo, engaño, se masacró y expulsó a una gran cantidad de personas que optaron por otro tipo de religión (protestante y evangélica principalmente) con el pretexto de estar defendiendo la cultura del santo patrono. Se permitió el ingreso de empresas refresqueras transnacionales, cuya venta se convirtió en el negocio principal de una de las familias de los nuevos caciques del municipio, acaparando los mercados locales con la distribución masiva de bebidas gaseosas y embriagantes en todos los parajes del municipio (Pérez, en prensa).

La novela “*Chamo’: yo ’nton turasno sbatlej osil’*” cumple la función de ser una herramienta para la denuncia social que devela hechos históricos realmente existentes en el municipio de San Juan Chamula, a la altura de los testimonios fácticos. A través del formato de novela es posible transmitir tanto conocimientos como saberes –en términos de Villoro (2008)–, producto de experiencias directas y aprehendidas por diferentes medios, ya sea por haber recibido información, haber captado una serie de situaciones mediante la percepción o la memoria, e incluso a través de la indagación documental de los hechos acontecidos en el pasado del municipio en el que se desarrolla la trama de la novela.

En sintonía con la premisa de concebir a la novela como otras formas de conocimientos, Mikel Ruíz considera que la literatura bilingüe le ha permitido develar problemas sociales que viven comunidades de pueblos originarios, interpelando al pensamiento colonial y el español como medios exclusivos de conocimientos: “En la literatura el tsotsil me ha permitido visibilizar los problemas sociales, la violencia que se vive en los parajes más alejados de la ciudad, la forma en que seguimos dominados por el pensamiento colonial al considerar a los blancos y su idioma como vías de conocimiento, de progreso” (Ruíz, 2018, p.126).

En la novela “Los disfraces de la muerte” Mikel Ruíz plantea las dos facetas de un personaje icónico en la historia chiapaneca: Jacinto Pérez “Pajarito”. Si bien existen relatos de la tradición oral, conservados en formatos escriturarios, en donde se recuerda la fase negativa del personaje (Pérez, 2023), en textos historiográficos se presenta al personaje como el “último líder chamula” (Moscoso, 1972). Mikel articula ambas polaridades de Jacinto Pérez en una narrativa que permite un acercamiento a una realidad compleja, cuya trama devela el conflicto político que atravesaba el estado de Chiapas con el traslado de la capital de San Cristóbal de Las Casas a Tuxtla Gutiérrez, enmarcado en el periodo de la Revolución mexicana, en donde se conformaron distintas facciones: de la huertistas, carrancistas, maderistas, villistas, zapatistas, rabasistas. Se plantea un conflicto en donde fueron utilizados —mediante la estrategia del engaño— integrantes de los pueblos originarios de distintos municipios de los Altos de Chiapas, principalmente de San Juan Chamula, Huixtán, entre otros para luchar en favor de un bando u otro, con excepción de Zinacantán quienes trataron de mantenerse neutrales por ser un municipio de paso entre los dos en conflicto. Lo anterior generó divisiones entre facciones al interior del municipio de San Juan Chamula entre quienes querían combatir al lado de los ladinos para derrocar a los tuxtlecos —con la falsa promesa de que serían apoyados para recuperar su tierras— y quienes no querían participar ni en un bando, ni en otro (Ruíz, 2024b). Ambos grupos confrontados cometieron crímenes de lesa humanidad contra la población civil. Es decir, es una novela que devela un conflicto conocido como la Guerra del Pajarito (véase el epílogo de Elisa Ramírez Castañeda en la novela “Los disfraces de la muerte” de Ruíz (2024b).

Al final de la novela Elisa Ramírez Castañeda escribió un epílogo que contextualiza los acontecimientos históricos narrados en la novela: la guerra del pajarito, los antecedentes, la guerra del pajarito o de la mano negra, los personajes, el primer levantamiento, el segundo levantamiento, las consecuencias, corolarios. Lo anterior enriquece y robustece el potencial de la novela como

otra forma de conocimientos, en la que se contextualiza la trama histórica de la novela con hechos realmente existentes, producto de la investigación documental.

A modo de síntesis, algunas novelas y poesías de investigadores y literatos/as mayenses co-laboradores configuran procesos de encuentro con lo propio, es decir, prácticas rituales de la comunidad de pertenencia (véase Bolom, 2017, 2021). En otros casos se refleja el bagaje cultural interiorizado como herramienta de recuperación de elementos culturales de la cosmovisión propia (véase Bautista, 2013). En ambas formas de producción literaria se eleva parte de la experiencia vivida y el cúmulo de elementos culturales propios al nivel de creación, de lenguaje poético o narrativas contrahegemónicas, en tanto el ser mayense cognoscente se convierte en un sujeto con capacidad de interpelación profunda de una realidad situada, que enfrenta en la cotidianidad de la vida comunitaria, o de aquellas aprehendidas a través de la indagación documental de acontecimientos históricos que configuran y dotan de sentido al presente.

A través de la literatura las y los escritores bilingües de pueblos originarios de Chiapas han construido sus propios discursos, narrativas, historias e interpretaciones de los acontecimientos del pasado y del presente, tejiendo los hilos de una historia negada por la oficial. En algunos casos ha servido para “recuperar la memoria de los agravios sufridos” (De Parres, 2022, p.73), como el poemario “*Me'on ts'ibetik/Letras humildes*” de Ruperta Bautista (Bautista, 2020). Han configurado escrituras poéticas y narrativas, en buena medida politizadas, que reclaman espacios para las subjetividades y autonomías escriturarias de los pueblos originarios. Al tiempo que invitan a reflexionar y pasar de la conciencia a la autoconciencia de las desigualdades estructurales.

Las producciones artístico-literarias constituyen dispositivos culturales en los que se entretejen sistemas de conocimientos, saberes y creencias, cuya urdimbre transita en una zona interliminal entre lo propio y lo ajeno, en donde se articulan lenguajes simbólicos de la cultura propia con la ajena. En ellas se develan procesos históricos que permiten comprender la actualidad de fenómenos y hechos sociales que acontecieron en el pasado, pero mantienen una continuidad a lo largo del tiempo.

El uso de dichas formas literarias al interior de la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales, entre otras consideradas no-académicas, puede considerarse un acto de resistencia a las formas heteronormativas de los formatos de publicación impuestos. En otros casos se emplean como herramientas para la denuncia social. Algunos elementos plasmados en ambas formas literarias pueden considerarse dentro del ámbito de los aportes, sobre todo cuando se ubican en la

tercera vertiente del proceso de autotraducción, en el que se crean neologismos o se brinda un uso renovado a nociones planteadas desde los idiomas propios, es decir, cuando se les dota de nuevos significados mediante la creación de nuevas unidades semánticas, con base en las experiencias de uso que las mismas comunidades le han otorgado.

Experiencias en la Metodología de Co-labor con Pares Académicos Mayenses de Chiapas

El proceso vivencial de la investigación constituye un elemento importante de los resultados, enriquecido a través de la autorreflexión crítica. Esto último permite visibilizar los retos y potencialidades de la investigación, así como propiciar procesos de aprendizajes asociativos. Leyva y Speed (2008) invitan a exteriorizar, admitir y sistematizar las tensiones y contradicciones durante el proceso de investigación en lugar de ocultarlas, disimularlas o ignorarlas. Razón por la que se reflexiona sobre ello.

La co-labor es una propuesta metodológica en boga en el siglo XXI. Cuestiona la relación sujeto-objeto en la investigación y plantea una alternativa a los procesos colonizantes de la Academia occidentalizada constituida por una dinámica acelerada (Zafra, 2022) y de capitalismo académico (Brunner *et al.*, 2022)⁶⁰. Ha sido considerada una metodología inscrita “en el campo de la investigación descolonizada” (Leyva y Vázquez, 2018, p.469). No obstante, presenta retos en su implementación, entre ellos la confluencia de intereses, como han sido encarnados y externalizados por Leyva y Speed (2008), sobre los cuales se profundiza en el presente apartado como resultado de las experiencias propias. El objetivo es contribuir a la comprensión de su viabilidad, así como develar las especificidades y condiciones de posibilidad, mediante el proceso autorreflexivo de las experiencias vividas durante el periodo de dos años de duración del posgrado, en torno al tema de la presente investigación. Autorreflexiones que son entretejidas y espejeadas con otras experiencias (Bastian y Berrío, 2018; Leyva y Speed, 2008, 2018; Mora, 2018).

La metodología de co-labor (Leyva y Speed, 2008) está asociada a la investigación dialógica (Bastian y Berrío, 2018; Mora, 2018), los procesos de co-teorización (Köhler, 2018) y co-producción de conocimientos (Pearce, 2018). Se ha implementado con académicos no-indígenas, académicos e intelectuales indígenas miembros de comunidades y organizaciones independientes de Chile, Ecuador, Nicaragua, Guatemala y México (Leyva y Speed, 2008); con mujeres de pueblos originarios (Bastian y Berrío, 2018), con comunidades autónomas zapatistas

⁶⁰ El planteamiento inicial del capitalismo académico es atribuido a Slaughter y Leslie en la década de 1997, sin embargo, ha tenido una recepción y apropiación distinta en los países de América Latina (véase Brunner *et al.*, 2022).

bajo el enfoque de investigación dialógica (Mora, 2018), con artistas y comunicadores comunitarios mayas (Köhler, 2018). En la presente investigación se implementó la co-labor con pares académicos y académicas mayenses de Chiapas.

El acercamiento al tema de la producción de conocimientos y saberes con pares académicos mayenses se dio a partir de las reflexiones plasmadas en el libro “Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento” coordinado por Miguel Sánchez y Roberto Pérez, quienes integraron las producciones académicas de investigadoras e investigadores mayas y zoques para conformar una antología en la que se pudieran visibilizar los aportes teórico-metodológicos que han realizado en las ciencias sociales y sobre todo los aportes hacia sus culturas (Sánchez *et al.*, 2012). Se pretendió dar continuidad a las reflexiones en torno a la producción de conocimientos y saberes de las y los investigadores mayenses, con un enfoque novedoso al abordar el tema del colonialismo académico desde la teoría del control cultural de Bonfil (1988). La finalidad de develar la manera en que opera el colonialismo académico, como uno de los múltiples mecanismos de dominación/subordinación existentes, constituye una postura ético-política frente a la batalla cultural (Bauman, 2013). Una batalla en la que los países imperiales hacen uso del arsenal de mecanismos e instrumentos de control que el Estado tiene a su disposición, para la dominación cultural e ideológica (Ander-Egg, 2014), en donde está en pugna el tipo de proyecto societal, político, de vida y de horizontes de sentido que se pretende construir (Bauman, 2013).

La investigación de co-labor se diferencia de la colaborativa por el posicionamiento político que busca descolonizar las ciencias sociales, precedida por las investigaciones de la década de 1950 que apuntan a la descolonización, mientras que la segunda utiliza un adjetivo calificativo muy amplio en el que cabría todo tipo de investigación, que por naturaleza sería colaborativa (Leyva y Speed, 2018). La investigación colaborativa no hace énfasis en los tipos de actores que participan en la colaboración, como tampoco lo hace de las relaciones asimétricas de poder y condiciones de desigualdad entre los actores participantes. La investigación colaborativa podría englobar aquella que se realiza entre actores hegemónicos que utilizan el poder imperial a su favor, como también la investigación realizada por un conjunto de actores marginados. De ahí que la investigación de co-labor se distinga por el posicionamiento político descolonial que se contrapone a la investigación extractiva (neo)colonial (Leyva y Speed, 2018).

La co-labor es importante para contrarrestar las metodologías de investigación tradicionales, que conciben a las personas participantes como meros sujetos informantes. Plantea una ruptura paradigmática –en términos de Kuhn (1971)– a las metodologías hegemónicas, que en el fondo reproducen los modelos de extractivismo epistémico, la fragmentación y desarticulación ontológica del ser académico(a) con su vida académica, comunitaria, familiar y personal.

La dinámica de co-labor presenta diferencias contrastantes entre ámbitos de interacción social. Si bien, en su origen se planteó como metodología alternativa a los procesos de investigación al interior (*ad intra*) de la Academia occidentalizada (Leyva y Speed, 2008), las comunidades de los pueblos originarios han hecho co-labor históricamente por fuera de (*ad extra*) la Academia. Aunque no fue nombrada por los pueblos originarios con dicho término, su esencia y fundamento recupera el principio filosófico y moral del *komon*, lo común, colectivo, la *praxis* en común-unión que conlleva compromisos, valores, acciones y responsabilidades mutuas⁶¹. Se ha convertido en una práctica sociocultural de los pueblos originarios a lo largo del tiempo, con sus propios ritmos, lógicas, dinámicas y procesos de toma de decisiones disímiles al de la Academia. En la actualidad es parte constitutiva de sus sistemas socioculturales, organizativos y de convivencia cotidiana, que permiten construir sistemas de conocimientos y saberes comunitarios en la solución de problemas comunes.

La genealogía del principio del *komon*, de acuerdo con las y los zapatistas, se creó a partir de la necesidad de los pueblos originarios oprimidos (en situación de mozos) de organizarse para liberarse de las múltiples formas de explotación, dominación, control y subordinación que ejercían los capataces, finqueros y patrones. Una noción creada como resultado de vivencias organizativas, encarnadas, de los antepasados para la liberación de la relación esclavista. Al lograr liberarse de los antiguos finqueros, se reorientó lo que podría llamarse de ahora en adelante “el principio organizativo del *komon*” –un principio en esencia relacional y procesual–, para trabajar, cuidar y defender en común la tierra y territorio, considerada madre, santa y fuente de vida para los seres vivos y no vivos (Enlace Zapatista, 2024).

Las dimensiones del principio organizativo del *komon* se extienden a todos los ámbitos de la vida en comunidad, algunas nociones en tsotsil recuperadas de Sánchez (2012b) son: *komon abtel*, trabajo colectivo, implica la participación activa de todos los integrantes de la familia, al interior del núcleo familiar, y de la comunidad a nivel comunitario; *komon pasel* o hacer colectivo;

⁶¹ En Enlace Zapatista (2024), Leyva (1995) y Sánchez (2012b) se abordan elementos que configuran el *komon*.

komon ts'unbajel, la siembra colectiva o cultivo comunal y crianza de animales domésticos; *komon patan abtel*, trabajo comunal o tributario; *komon k'anibail*, la aceptación mutua que implica reciprocidad y compromiso; *komon k'elbail*, el cuidado y vigilancia mutua, tanto de las personas que forman parte de la comunidad, sus intereses colectivos, como de los elementos que la madre tierra provee, principio que requiere responsabilidad y compromiso; *komon k'uxumbail*, estimación, apoyo y solidaridad mutua; *komon k'in*, fiesta comunal, colectiva, en donde la participación comunitaria se articula en torno a las fiestas patronales de la comunidad; *komon ve'el*, convivencia y alimentación colectiva; *komon chapanel* o *lekil chapanel*, una forma de arreglo colectivo, también conocido en el mundo occidentalizado como justicia colectiva, en donde buscan resolver las necesidades, problemas y/o conflictos al interior de las familias y/o de la comunidad, respectivamente.

El principio organizativo del *komon* constituye una condición de posibilidad para la conformación de las comunidades de pueblos originarios, el cual es posible a través del “sentimiento comunitario”⁶² (Leyva, 1995). De acuerdo con Leyva (1995) el sentimiento comunitario surgió a raíz de la necesidad organizativa compartida en torno al cuidado común de la tierra y el territorio, en la elaboración de las viviendas, en el cuidado y defensa de la milpa y el ganado ante amenazas externas. Con el paso del tiempo llegaron a conformar una estructura organizativa formal que propició procesos de acción colectiva en la lucha por el territorio, por precios justos para sus productos, entre otras demandas legítimas. La Asamblea comunal constituyó el máximo órgano de toma de decisiones, con puestos rotativos de menor a mayor responsabilidad, con derecho a la voz para todos los y las participantes, en calidad de paridad de género. La configuración de la estructura relacional simétrica propició procesos de consenso y disenso, cuya dinámica parte de una propuesta de orden del día, hay una persona responsable de otorgar la palabra, se realiza una sesión plenaria en donde cada participante expresa sus opiniones, se hace una síntesis y al final se pregunta si están o no de acuerdo, propiciando espacios de deliberación colectiva. Una vez establecidos los acuerdos asamblearios se asume la responsabilidad compartida de velar por su cumplimiento (Leyva, 1995).

⁶² Leyva (1995) ejemplifica el sentimiento comunitario en experiencias concretas de Nazaret, una de las 117 colonias lacandonas que conformaron la Unión de Uniones Ejidales y Sociedades Campesinas de Producción de Chiapas (Unión de Uniones) a finales de la década de 1980.

El aporte de la propuesta metodológica de co-labor (Leyva y Speed, 2008) radica en la recuperación de elementos culturales propios de las comunidades de los pueblos originarios, como el principio organizativo del *komon* y el “sentimiento comunitario” (Leyva, 1995), y su traslado y adecuación al ámbito de la Academia. A raíz del cual es posible agrietar las estructuras relacionales de dominación/subordinación entre participantes durante los procesos de investigación, entre ellos la “ventriloquía” (Guerrero, 2000; Méndez, 2018). De manera paralela, el principio organizativo del *komon* genera condiciones de posibilidad para la conformación de espacios dialógicos, co-reflexiones, así como la producción colectiva de conocimientos y saberes (co-producción), enmarcado en procesos de consensos y disensos bajo un sistema compartido de valores.

El trabajo de co-labor en las comunidades de pueblos originarios y el que se pretende realizar desde la Academia tiene matices de contexto y dinámicas operantes contrastantes. Las investigaciones de co-labor enmarcadas en la Academia occidentalizada se ven restringidas por la lógica academicista: la subordinación a las reglas del sistema académico hegemónico, lo que implica tiempos acotados y acelerados (Zafra, 2022); se presenta la influencia de la lógica neoliberal en el ejercicio de la práctica académica, en donde fomenta una actividad hiperproductiva, cuantificable, que nutra historiales competitivos (Zafra, 2022), así como la delegación de las tres funciones sustantivas de la universidad al personal docente (docencia, investigación, vinculación comunitaria); persiste la influencia de la dinámica capitalista que mercantiliza el trabajo intelectual y académico, y profundiza el régimen capitalista de conocimiento en las IES y centros de investigación (Brunner *et al.* 2022). Aunado a lo anterior también se presentan retos de interpretación con relación a los idiomas de los pueblos originarios, situación que no ocurre en las comunidades cuyos integrantes pueden dialogar bajo un mismo sistema lingüístico no-hegemónico, aunque al interior se presenten variantes lingüísticas por región que predominen sobre otras.

En las comunidades de pueblos originarios los procesos de investigación y solución de problemas se enmarcan al interior de estructuras normativas comunitarias, en donde las reuniones asamblearias tienen sus propios ritmos y dinámicas de deliberación colectiva, sin una regulación estándar del tiempo (Cfr. Leyva, 1995). Mientras que la Academia y las instituciones financiadoras de las investigaciones establecen marcos regulatorios que determinan los periodos de entrega de avances y resultados. De ahí que cuando se enmarca la intención de co-labor al contexto real de la “academia acelerada” (Zafra, 2022), las buenas intenciones de quien plantea hacer un trabajo con

dicha metodología se ven obstaculizadas por la dinámica acelerada que no permite establecer co-reflexiones y trabajos conjuntos a mediano y largo plazo, entre otros factores como la falta de compromisos reales entre las personas participantes.

El trabajo de co-labor no es una receta que defina paso a paso cómo llevar a cabo la investigación, sino una metodología flexible que dependerá de distintos factores para su posible realización. Establecer una tipología de co-labor llevaría a una discusión poco provechosa sobre qué investigación es más co-laborativa que otra, dado que lo importante es develar las potencialidades de la metodología que permita acercamientos *Otros* con las personas co-laboradoras y sus respectivos sistemas de conocimientos y saberes. Con fines pedagógicos se hace una distinción significativa entre una co-labor ideal, como posible horizonte, y una co-labor vivida, concreta, encarnada en vivencias propias, en donde se ubica la presente investigación. Lo que implica retos pragmáticos de diferente índole durante su implementación.

La co-labor ideal se plantea, desde una perspectiva personal, como horizonte utópico, como una brújula que permita orientar la puesta en práctica de dicha metodología⁶³. Si bien en la vida real el conflicto y la imperfección son inherentes al ser humano, se aboga por una estructura relacional simétrica en donde sea posible otro tipo de relaciones sociales entre las y los participantes durante el proceso de investigación. En ese sentido, las características de este tipo de co-labor implican la articulación y compaginación de intereses ético-políticos compartidos entre participantes, así como un horizonte de lucha en común (Leyva y Speed, 2008). Requiere de un sistema de valores compartido que propicie una estructura relacional armoniosa y de resolución de conflictos, en donde sea posible establecer procesos de consensos y disensos. La investigación busca emerger de una agenda compartida basada en el respeto mutuo, confianza, diálogo horizontal entre participantes y revalorización de los conocimientos/saberes de los pueblos (Leyva y Vázquez, 2008). La persona investigadora se convierte en co-laboradora junto con el resto de participantes, opción que busca eliminar la jerarquía de la voz legitimada, en tanto deja de existir “la única perspectiva de interpretación válida” (Marxen y González, 2023, p.137). Se mantiene una participación activa y propositiva de las personas participantes en cada fase de la investigación

⁶³ Se retoman elementos de la co-labor planteados por Leyva y Speed (2008, 2018), Leyva y Vázquez (2008), Bastian y Berrío (2018), experiencias co-laborativas de Marxen y González (2023) y reflexiones propias para ejemplificar lo que en la presente investigación se concibe como “co-labor ideal”. Cabe enfatizar que la co-labor realizada por las y los autores referidos es del segundo tipo, la co-labor concreta, real, vivida y encarnada con sus propios logros, retos, limitaciones, tensiones y contradicciones.

(desde la elección del tema, el proceso metodológico, en el análisis de la información, escritura y devolución de los resultados), de manera que se convierten en arquitectas activas y propositivas de la investigación (Bastian y Berrío, 2018). Se habilitan medios de comunicación que permitan diálogos constantes, en formatos escriturarios u orales, sin límites de tiempo (Marxen y González, 2023). Existe compromiso, responsabilidad y tiempo para las actividades que requiera el proyecto, sin que ello signifique ausencia de contradicciones, conflictos y luchas de poder al interior, en la que a pesar de las diferencias y los conflictos presentados culminan la investigación. Este tipo de co-labor trasciende los límites institucionales, lo que permite establecer procesos de co-labor a mediano y largo plazo. Al mismo tiempo permite establecer un punto de contraste con la co-labor vivida, concreta y encarnada.

Algunas académicas consideran que la investigación que ellas realizaron no es de co-labor estrictamente hablando, dado que parten de concebir la co-labor “como aquella en que el planteamiento del problema, el desarrollo de la pesquisa, la elaboración de los productos y la devolución de los resultados se realizan en conjunto” (Bastian y Berrío, 2018, p.108). Sin embargo, con la finalidad de ejemplificar el segundo tipo de co-labor se parte de la premisa de la existencia de una multiplicidad de formas de vivir, encarnar y concretar la metodología de co-labor (Bastian y Berrío, 2018; Leyva y Speed, 2008, 2018; Leyva y Vázquez, 2008; Marxen y González, 2023; Mora, 2018). Las características derivadas de la experiencia propia indican que la co-labor puede presentarse en algunas fases de la investigación. El tema puede ser planteado por la/el investigador (en calidad de proponente) y consensado con las y los co-laboradores. En otras investigaciones, aunque el proyecto inicial fue planteado por las proponentes, fue posible replantearlo de acuerdo a las necesidades de las comunidades con quienes se co-laboró (Leyva y Speed, 2008). Las y los integrantes se van conociendo en el transcurso de la misma, aunque algunos lleven más años de conocerse por las distintas actividades y círculos sociales en los que interactúan. Algunos integrantes presentan mayor participación, compromiso y responsabilidad que otros. Los momentos de diálogos se ven ajustados a los tiempos acotados que establece la Academia o las instituciones financiadoras de la investigación. Se realizan procesos de socialización y consenso de la(s) propuesta(s) en torno al procedimiento metodológico y análisis de resultados. Los resultados de la investigación son socializados y consensados antes de su publicación. Puede existir poca o nula participación co-laborativa en el proceso de escritura de los resultados.

En ambos casos, la metodología de co-labor permite que las y los participantes conozcan los resultados de la investigación durante el proceso de realización de la misma, antes de su finalización y publicación, lo que permite establecer procesos de consenso, disenso y co-reflexiones que permitan retroalimentar los resultados y corregir o añadir lo que las y los co-laboradores consideren pertinente. En la experiencia propia se distinguen dos tipos de actores sociales en la relación de co-labor: la proponente y las/os co-laboradores, en donde la proponente corresponde a la autora de la presente investigación, en cuya relación se enmarcan los logros y retos durante la implementación de dicha metodología. Cabe señalar que la figura de la proponente en la co-labor, a diferencia de la investigación participativa, implica una postura ético-política y epistémica que busca propiciar las condiciones para la participación activa-propositiva de las y los co-laboradores, mismos que pueden adquirir el papel de proponentes en distintas fases de la investigación. Mientras que en la investigación participativa las y los integrantes actúan en función de los requerimientos de la persona que lidera la investigación. Es decir, adquieren una participación re-activa y disponen de un estrecho margen de acción para modificar la investigación.

Logros de la Investigación con la Implementación de la Metodología de Co-labor

La implementación de la metodología de co-labor propició procesos de transformación personal durante la investigación. Hubo una apertura en compartir los procesos iniciales de la investigación (protocolo, categorías emergentes, resultados preliminares) con las/os co-laboradores, previas a su publicación. Facilitó espacios de consenso y disenso, una característica distintiva de la co-labor con relación a la investigación tradicional, en donde no se presentan espacios que permita a las personas participantes proponer y modificar la investigación.

Los procesos de consensos/disensos se realizaron de manera personalizada y en las sesiones grupales (en modalidad presencial y virtual), los cuales versaron sobre el tema de la investigación, la metodología, el tipo de producción académica a analizar, la propuesta de matriz de control cultural, la manera en que se incorporaban los testimonios de los diálogos a la tesis y los resultados en su conjunto, como se aborda a lo largo del presente apartado. Las sesiones individuales y grupales de socialización de los resultados se realizaron a partir del 28 de febrero de 2025, mismo que tuvo continuidad durante los meses de marzo, abril, julio, hasta la socialización grupal de resultados el 22 de agosto de 2025, los cuales constituyeron espacios de consensos/disensos enriquecedores que permitieron ampliar y modificar los resultados de la investigación.

La elección de la metodología de co-labor, para analizar conjuntamente el *modus operandi* del colonialismo académico, fue una apuesta por agrietar la relación colonialista que promueve la Academia con los grupos sociales a quienes pretende analizar. Lo que permitió enriquecer la comprensión de dicho mecanismo de dominación y los procesos de toma de decisiones de la comunidad académica mayense que permiten combatir el colonialismo académico, aún de manera gradual e incipiente.

Si bien aún no fue posible descentralizar el papel de la proponente, por los múltiples retos acontecidos durante el proceso de investigación, se propició una mayor flexibilidad y apertura hacia las y los co-laboradores. Cabe enfatizar que los procesos de descentralización del papel de la proponente son posibles cuando existe responsabilidad, compromiso e interés compartido en reflexionar y escribir de manera conjunta por parte de las/os co-laboradores, quienes tienen la posibilidad de proponer y actuar en consecuencia. Ejemplo de ello es la investigación dialógica de Mora (2018) dado que las comunidades autónomas zapatistas tuvieron iniciativa para apropiarse de la dinámica de investigación y proponer cambios en la metodología, asumiendo la responsabilidad y compromiso de dichos cambios. En otra investigación también fue posible el proceso de descentralización del investigador principal, aún con las tensiones suscitadas, dado el interés mutuo de las y los participantes al pertenecer a una organización común: la Organización de los Pueblos de la Madre Tierra (*Yatama* en idioma miskitu en Nicaragua); la investigación surgió desde la organización *Yatama*, cuyos integrantes tenían el interés de visibilizar su voz y narrativa de sus historias de lucha desde sus vivencias, mientras que al investigador nacional le interesaba analizar el proceso de transformación de una organización de pueblos originarios, motivo que propició un punto de confluencia de intereses entre participantes (Wilson *et al.*, 2008).

A raíz de la implementación de la metodología de co-labor, durante la presente investigación, se generaron condiciones de posibilidad para la co-producción de nociones como la “creación de corazas de defensa propia”, misma que emergió de las experiencias encarnadas de discriminación y racismo en uno de los co-laboradores, compartidas por investigadoras e investigadores de los pueblos originarios. Permitió consensar nociones propuestas como “escritura nosótrica”, “multiversos literarios/multiversos narrativos”. Propició las condiciones para ahondar en la explicación de los elementos constitutivos del modelo propuesto “la zona interliminal entre lo propio y lo ajeno”, como fue lo propio y lo ajeno desde el punto de vista de las y los co-laboradores. Se presentó un caso de disenso en el que no se identificó con la zona interliminal,

dado que consideraba estar posicionada desde la matriz cultural propia (mayense), mientras que en el resto de co-laboradores hubo una identificación, reconocimiento y articulación con aportes de algunos co-laboradores, como la categoría ontológica-filosófica de “las rupturas profundas en el ser del maya actual” (Pérez, 2021). De manera que la metodología de co-labor es un medio muy efectivo para la creación de conocimientos co-laborativos, en donde el disenso es parte del proceso de creación conceptual.

En el caso de la investigación dialógica que implementó Mora (2018) con las bases de apoyo zapatistas, los momentos de entrevistas beneficiaron tanto a la investigadora como a la continuidad de los procesos reflexivos y de formación política de las bases, dado que las bases decidieron que la dinámica de las entrevistas fuera colectiva en lugar de individual. En la presente investigación los espacios de diálogos se convirtieron en espacios propicios para continuar con los procesos reflexivos y auto-reflexivos de cada co-laborador/a en torno a sus prácticas académicas y literarias, dado que se presentaron temas sobre los que habían reflexionado muy poco, sobre los cuales aún no habían reflexionado y aquellos que identificaron como interesantes e importantes para seguir reflexionando en comunidad. Un co-laborador manifestó agradecimiento al dialogar sobre su formación académica, los autores y corrientes de pensamiento con los que compagina, dado que le rememoraron experiencias gratas y de mucho aprendizaje. Otro co-laborador manifestó apertura en ver sus experiencias desde otra perspectiva, lo que permitió dar cuenta de la manera en que opera el colonialismo académico en una parte de su producción académica, como fue el caso en el que se buscaba equiparar conceptualmente el principio filosófico-moral y cosmogónico del *lekil kuxlejal* de los pueblos originarios con la noción eurocéntrica de desarrollo.

La dinámica co-laborativa permitió consensar la matriz de control cultural adaptada de Bonfil Batalla (1988), con los elementos de producción de conocimientos/saberes analizados, mismos que constituyeron las categorías y subcategorías de la investigación: la práctica académica –conformada por la práctica investigativa, de docencia, vinculación comunitaria–, la práctica literaria (categoría emergente) y las subcategorías asociadas como fueron la autotraducción y la creación de terminologías, neologismos, renovación e innovación semántico-lingüística. Así como las direccionalidades de los elementos culturales propios y ajenos en los cuatro ámbitos de producción de conocimientos: autónomos, apropiados, enajenados e impuestos. Dicha matriz de control cultural fue explicada en sesiones personalizadas y expuesta en la reunión grupal. Al mismo tiempo la co-labor, permitió vislumbrar líneas de trabajo a futuro.

Por otro lado, la co-labor propició condiciones de posibilidad en la confluencia de intereses entre la proponente y algunos co-laboradores. En un caso fue posible cuando el centro del proceso dialógico giró en torno a la práctica literaria de uno de los co-laboradores, quien propuso seguir trabajando en una de las nociones creadas. Con otro co-laborador se identificó la importancia de actualizar la información con relación a las y los investigadores mayenses, quien propuso hacer un trabajo conjunto a futuro. También se presentaron situaciones de ayuda mutua. Se ayudó a uno de los co-laboradores a digitalizar parte de su producción académica. En otro caso se escribió un breve resumen de la novela en prensa para la contraportada. De manera que la co-labor favorece relaciones de empatía y ayuda mutua, al reconocer que los procesos de aprendizajes se presentan en ambas partes (proponente y co-laboradores) durante el proyecto de investigación.

Retos en la Aplicación de la Metodología de Co-labor con Pares Académicos Mayenses

El primer reto consistió en crear analíticamente una unidad sociocultural distinguida de otras, siguiendo el procedimiento metodológico de la teoría del control cultural al definir el grupo étnico (Bonfil, 1988). Se construyó la noción de “comunidad académica mayense de Chiapas” con la finalidad de distinguirla de las comunidades académico-epistémicas no mayenses. Posteriormente se procedió a conformarla, a través de la invitación personalizada a investigadoras e investigadores hablantes de alguna de las agrupaciones lingüísticas de la familia lingüística maya, quienes quisieran sumarse al proyecto de investigación y constituyeran “sujetos pertinentes” (Villoro, 2008) a la comunidad epistémica que se estaba conformando.

También se presentaron retos por la limitante del idioma y cosmovisión de los pueblos originarios. Una limitante que para la proponente tiene implicaciones ontológicas, mientras que en algunos co-laboradores estuvo asociada a los vacíos de conocimientos en el ámbito lingüístico, principalmente la falta de tecnicismos que permitieran nombrar realidades interpeladas e interpelantes desde los sistemas lingüísticos propios. Los diálogos se realizaron en español por tratarse de académicos mayenses –quienes dominan el español, algunos presentan la condición de ser bilingües y se desempeñan en la Academia occidentalizada–, sin embargo, al momento de buscar formas de nombrar elementos básicos del colonialismo académico a las agrupaciones lingüísticas de las y los co-laboradores (tsotsil, tseltal y ch’ol), se presentaron retos semántico-lingüísticos, de interpretación y búsqueda de nociones que dieran cuenta de dicho fenómeno de dominación/subordinación cultural y epistémico. Ante la falta de tecnicismos en dichos idiomas

para nombrar algunos elementos de la realidad, enmarcados dentro de disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales, se emplearon nociones del lenguaje coloquial.

Aunado al reto lingüístico, en los idiomas de los pueblos originarios existen distintos usos del lenguaje. Por poner un ejemplo, el idioma *bats'i k'op* tsotsil tiene dos usos, con sus respectivos conceptos, de acuerdo con Sánchez *et al.* (2011) estos corresponden a: 1) de comunicación social entre personas; 2) de comunicación mítico-espiritual hacia seres sobrenaturales. Ambos usos del idioma están presentes en la vida cotidiana, no así la existencia del lenguaje técnico-académico en los idiomas de los pueblos originarios. En el primero se hace uso de todos los géneros discursivos: *k'op* (lengua o lenguaje), *k'opojel* (el acto de habla individual) y *lo'il* (conversación, implica uno o varios interlocutores). En el segundo se hace uso del *ch'ul k'op* (lenguaje sacro). También existe otro tipo de uso del idioma a través del *k'ejoj* (canto), mismo que puede estar dirigido a los seres sagrados (con el uso de música e instrumentos tradicionales) o a las personas (con el uso de música contemporánea a través de instrumentos no tradicionales) (Sánchez *et al.*, 2011). En la investigación se identificaron los dos usos del idioma tsotsil, presentes en algunas producciones académicas y en textos poéticos bilingües.

El tema de investigación partió del interés académico de la proponente. Una iniciativa válida para tener un punto de partida sobre el cual trabajar en conjunto, sobre todo cuando la investigación se enmarca dentro de los requisitos de ingreso y permanencia en los posgrados y requiere de una persona responsable del proyecto que responda ante las autoridades institucionales. Aunque también suele ser un impedimento para construir un proyecto de co-labor desde su génesis.

lo ideal sería definir, conjuntamente con el grupo organizado en lucha –que forma la base y parte del estudio– qué sería importante estudiar –tanto para el grupo como para el investigador–, cómo se debería estudiar y cuál sería el producto o serie de productos útiles para ambas partes. Como sabemos, la estructura y la lógica del sistema académico pocas veces permite que esto suceda así. Por el contrario, lo normal (la norma) es que el investigador primero consiga los fondos para llevar a cabo la investigación, para lo cual se requiere redactar un proyecto [...] éste es el primer impedimento para construir desde el principio verdaderas agendas compartidas. (Leyva y Speed, 2008, p.77)

Posteriormente se consensó el tema con las y los investigadores mayenses, para quienes resultó interesante e importante, al tiempo que manifestaron tener la disposición de co-laborar en la misma. De esa manera, se conformó inicialmente la comunidad académica mayense con 3

mujeres y 3 hombres, con la finalidad de propiciar la paridad de género en la investigación, provenientes de las agrupaciones lingüísticas del tsotsil, tseltal, ch'ol y tojolabal, respectivamente.

Una de las implicaciones pragmáticas de trabajar con una comunidad académico/epistémica en conformación radica en que, por su naturaleza, no cuenta con una estructura organizativa definida, ni un órgano colegiado de toma de decisiones, como si ocurrió en la investigación dialógica que realizó Mora (2018) por tratarse de bases de apoyo zapatistas, quienes cuentan con una estructura organizativa definida, lo que propició el proceso de deliberación colectiva en la aprobación y modificación del proyecto inicial, mismo que duró más de medio año, propuesto por la investigadora. La comunidad autónoma zapatista tuvo incidencia en la definición de los procedimientos para la realización, culminación y socialización de resultados de la investigación. Con la finalidad de solventar dicha limitante y propiciar espacios de deliberación colectiva, se creó el grupo de WhatsApp titulado “Comunidad académica mayense de Chiapas”, el 03 de junio de 2024, en la que se integró a los seis participantes iniciales, como parte de la primera etapa del proceso metodológico. El grupo propició un medio de mensajería instantánea, para mantener comunicación constante entre las y los participantes. El objetivo fue establecer diálogos horizontales recurrentes para ir tejiendo otras formas de conocimientos. Se dio a conocer quiénes conformarían el grupo y se compartió una lectura que constituía la base teórica del proyecto (Bonfil, 1988), sujeta a comentarios y sugerencias. En el grupo se presentó poca y nula participación de las/os integrantes, razón por la que se optó por consensar de manera individual las fechas para las sesiones de trabajo y dar a conocer la fecha consensada en el grupo.

Todos los participantes iniciales fueron informados del proyecto de investigación y los objetivos que perseguía. Con la finalidad de hacer la presentación formal del proyecto, establecer procesos de consenso, disenso y deliberación colectiva con relación a la investigación y el proceso teórico-metodológico, así como solventar dudas, se programó una reunión grupal. En esta fase del proyecto, y en fases subsecuentes, se presentaron complicaciones para que todos los participantes coincidieran en una fecha para llevar a cabo la primera reunión grupal, aunada a las intensas lluvias acontecidas durante dos semanas que antecedieron la reunión y las fallas de conexión. Motivo por el cual se pospuso al 17 de junio de 2024. Un reto similar que vivenciaron Leyva y Speed (2008): “el problema de encontrar un tiempo en la agenda de cada cual persistía, y aunque esto podría parecer algo menor a veces sentimos que éste era el mayor impedimento para lograr colaboraciones exitosas” (p.82). Como también se vio reflejado con algunos co-laboradores/as. En un caso se

presentaron cancelaciones reiteradas a las sesiones de diálogos individuales, previamente acordadas por ambas partes (proponente y co-laborador/a), lo que impedía avanzar en el proyecto y construir procesos reflexivos colectivos.

Previo a la reunión grupal, se compartió el capítulo de libro de una participante (Méndez, 2024) como ejemplo de narrativa sobre su trayectoria académica. Durante la reunión grupal se dio lectura al orden del día, enfatizando que la co-reflexión dialógica planteada se dejaría para las sesiones individuales, con la finalidad de aprovechar el tiempo disponible de ese día. Se prosiguió con la lectura de la carta de consentimiento informado para la grabación de las sesiones de trabajo y confidencialidad de la información. Una vez que todas y todos estuvieron de acuerdo se prosiguió con la grabación y la dinámica de la reunión.

Se explicaron las preguntas, objetivos y metodología de la investigación, así como la metodología particular de la sesión; la producción académica a analizar; el formato de clasificación de la producción académica; la propuesta de matriz de control cultural para analizar el colonialismo académico; la propuesta de matriz de codificación; y una propuesta de esquematización de la trayectoria académica (Diario de campo, 17 de junio de 2024). Se brindaron espacios para que cada participante opinara sobre el proyecto y los temas tratados en el orden del día. Las dos actividades solicitadas a las y los colaboradores consistieron en subir las producciones académicas publicadas hasta el año 2024 (artículos, ponencias, capítulos de libro, libros, tesis) en una carpeta de google drive y un escrito en formato libre –sin límites de páginas– sobre su proceso formativo y de incorporación a la Academia. Se creó una carpeta en Google drive para que cada colaborador/a subiera su producción académica. Posteriormente se descartaron las ponencias, al tratarse de material no publicado en revistas, dado que al principio había cierto recelo a compartir dicho material y, en otros casos, debido a que no tenían organizada su producción académica, lo que les llevaría tiempo que no disponían para buscar, encontrar y compartirla en la carpeta del drive. Postura que se fue transformando durante el transcurso de la investigación, con relación a la producción literaria y académica de los co-laboradores, quienes tuvieron la apertura de compartir experiencias, capítulos de libro, novelas, poesía y un cuento en formato bilingüe aún no publicadas, que abonaban a la investigación en curso.

Posterior a la reunión grupal, dos participantes, hablantes de tsotsil y tojolabal respectivamente, externaron que por las actividades académicas que ya tenían programadas (reuniones, actividades en la universidad en donde laboran, participación en otras investigaciones,

seminarios, entre otro tipo de actividades) y la disponibilidad de sus tiempos, no les sería posible participar en calidad de co-laboradores (Diario de campo, 18 y 19 de junio de 2024). Uno de ellos externó que no quería comprometerse y no cumplir por falta de tiempo. En el mes de julio de 2024 una investigadora tseltal dejó de participar en el proyecto, por la dinámica de su trabajo en una institución de gobierno y la falta de tiempo para atender las dos solicitudes. Aunque indicaron que no podían participar en calidad de co-laboradores, externaron que aceptaban ser entrevistados. Sin embargo, dada la dinámica de co-labor que se pretendía implementar en la investigación, misma que implicaba una participación activa y propositiva de sus integrantes –premisa básica de la co-labor (Leyva y Speed, 2008)– para el análisis conjunto de sus producciones académicas, no fueron incluidos. Lo anterior refleja la manera en que se ha internalizado el colonialismo académico en la práctica académica que mantiene y legitima la relación colonialista entrevistador-entrevistado, lo que coarta la posibilidad de diálogo y co-producción de conocimientos/saberes propios.

De los seis participantes iniciales permanecieron tres (dos tsotsiles y una ch'ol), con quienes se iniciaron las sesiones de trabajo individuales. En el transcurso de la investigación se incorporó un investigador tseltal, quienes en conjunto conformaron el núcleo de co-laboradores (Figura 5). En un proyecto reflexivo entre académicos/as mayas y zoques, sobre su papel como investigadores en los procesos de construcción de conocimientos, realizado en formato de seminario, se presentó una situación similar en donde más de la mitad de los participantes iniciales abandonaron el proyecto, situación que se atribuye a la competencia, individualidad, egos, apatía, entre otros, que imposibilitaron anteponer el interés comunitario por encima del interés individual (Bolom *et al.*, 2012).

A petición de uno de los co-laboradores del núcleo –a quien se le explicó la dinámica de la primera reunión de manera individual, dado que no pudo conectarse en la reunión grupal– se dio un margen de 30 días para el escrito sobre las trayectorias académicas y formativas (Diario de campo, 19 de junio de 2024). Sin embargo, por las distintas actividades académicas que realizan nadie pudo cumplir con la actividad solicitada, aun cuando se amplió el periodo de entrega a dos meses. Lo anterior implicó un cambio de estrategia metodológica y se optó por realizar sesiones de diálogos individuales en las que fueran narrando sus experiencias formativas y, al mismo tiempo, ir profundizando en el tema del colonialismo académico. Para ello se utilizaron esquemas de trayectorias académicas, elaboradas con base en los CVs proporcionados, los cuales no fueron

incluidos en la presente investigación, por falta de tiempo de las/os integrantes del núcleo de co-laboradores para la corrección y validación de los mismos.

Debido a la emergencia de categorías durante el proceso de investigación, como fueron la práctica literaria y la autotraducción, se ampliaron los diálogos con tres co-laboradores, en octubre y diciembre de 2024 y durante el año 2025. Dos co-laboradores dedicados predominantemente a la práctica literaria bilingüe y uno a la práctica académica. Se presentaron experiencias distintas de co-labor entre el grupo extendido de diálogos con relación a quienes conformaron el núcleo de co-laboradores (Figura 5), dado que los del núcleo extendido se incorporaron a mediados y finales de la investigación. Motivo por el cual no tuvieron incidencia en la elección del tema, ni en la primera reunión grupal y con quienes se llevaron a cabo pocas sesiones de diálogos individuales. Lo anterior se vio reflejado en una de las participantes quien, una vez finalizada la investigación y el proceso de socialización individual y grupal de los resultados como parte de la metodología de co-labor –quien no pudo asistir a la socialización grupal, por las distintas actividades que realiza–, externó que no se consideraba co-laboradora sino informante, aun cuando se explicó la intención y se hizo lo posible por distanciarse de la investigación convencional y propiciar espacios dialógicos, de reflexión y trabajo conjunto. Desde su punto de vista, co-laboradora significa autora del texto. Si bien, una tesis de posgrado es de autoría individual debido a que la Academia evalúa el desempeño académico y otorga el grado correspondiente a la persona postulante, se hizo la invitación a realizar una publicación en coautoría, sin embargo, indicó que solo publica de manera individual. Los dos co-laboradores restantes del núcleo extendido de diálogos no tuvieron inconveniente con el procedimiento metodológico, quienes externaron, en la reunión grupal de socialización de resultados, la importancia de la investigación y la necesidad de continuar los diálogos y reflexiones, a manera de seminario permanente.

El tema de las autorías también fue una inquietud de uno de los participantes iniciales de la investigación, manifestada durante la primera reunión grupal. En donde se explicó que la primera publicación sería el de la tesis de maestría, posteriormente se elaboraría uno o dos artículos sobre los resultados de la investigación, como parte de los requisitos que estipula el posgrado. La coautoría dependería del trabajo de cada participante, así como de las aportaciones que hicieran durante el proyecto (Diario de campo, 17 de junio de 2024). Debido a que la publicación es un requisito de egreso y aún se tenían resultados preliminares, se publicó un capítulo de libro con la información del marco teórico de la presente investigación (Urquijo-Nájera, 2024).

Por otro lado, se presentó el cuestionamiento sobre la legitimidad para hablar de los pueblos originarios, enmarcado en los procesos históricos de ventriloquía, en donde personas externas a las comunidades de pueblos originarios hablan por y en nombre de ellas (Guerrero, 2000; Méndez, 2018). Con la metodología de co-labor se pretende agrietar los procesos de ventriloquía y establecer estructuras relacionales dialógicas-simétricas, en donde la voz de cada co-laborador sea escuchada. A diferencia de la investigación tradicional en donde las y los participantes de pueblos originarios son considerados necesitados de tutela y tratados bajo actitudes paternalistas, en la investigación de co-labor se pone a su disposición la posibilidad de establecer interlocución entre pares, con condiciones de posibilidad para negociar el rumbo de la investigación, así como intercambiar opiniones, reflexiones, argumentos, puntos de vista y aportes.

La presente investigación se realizó con pares académicos mayenses quienes cuentan con voz propia, textualizada en su producción académica/literaria y verbalizada en los distintos eventos académicos en donde participan. A través de la escritura van configurando espacios para hacer oír su voz: “La escritura tiene un estatus político, porque en ellas condensan su mirada, y plasman sus voces que rompen con los silencios en los que se asumen las mujeres han estado” (Méndez, 2018, p.169). Si bien constituyen voces marginales de la exterioridad epistémica, con relación a las voces legitimadas de la totalidad académico-epistémica, en la investigación se procuró evitar hablar por ellos/as, partiendo de una estructura relacional simétrica entre pares académicos mayenses y no-mayense. Se buscaron estrategias que posibilitaran la polifonía de voces, un mosaico de experiencias vividas –entretejidas en el formato escriturario de la tesis– que posibilitara hacer oír su voz, sin que ello implicara falta de autonomía de la proponente en el proceso de interpretación y análisis (Cfr. Leyva y Speed, 2008). Desde el punto de vista de un co-laborador lo importante es conjuntar visiones para enriquecer la comprensión de la realidad e invitar a quienes estén trabajando los temas de interés de los pueblos originarios y de las comunidades epistémicas para reflexionar conjuntamente. Por su parte, una investigadora tseltal comparte la postura de Mignolo, la cual enfatiza que a quienes se les ha negado sistemáticamente la voz hablen por sí mismos, lo que no implica que sólo los de pueblos originarios pueden hablar de los pueblos originarios:

La diferencia colonial epistémica busca subvertir el orden y las relaciones asimétricas de poder que ha caracterizado el campo de las ciencias. Se trata de que a los que se les ha negado la voz la den a conocer y que hablen por sí mismos. Decir esto, aclara Mignolo, no

es que sólo las mujeres puedan hablar de las mujeres, los afrodescendientes de los afrodescendientes, los pueblos originarios de los pueblos originarios. (Pérez, 2014, p.27)

Con la finalidad de evitar procesos de ventriloquía (Guerrero, 2000; Méndez, 2018) de las voces de las/os pares académicos co-laboradores mayenses, se propiciaron espacios dialógicos e intratextuales en los que se devolvieron las transcripciones de los respectivos diálogos, con la finalidad de corregir, ampliar y/o modificar lo que consideraran pertinente para su inclusión en la tesis. Únicamente dos co-laboradores del grupo extendido de diálogos devolvieron las transcripciones con correcciones. Uno del núcleo de co-laboradores señaló que por la carga académica docente no podía revisarlas, por lo que solicitó que analizara la información de acuerdo a los objetivos de la investigación. En otro caso se prometía la entrega de las correcciones de las transcripciones, pero brillaron por su ausencia. Debido a los retos presentados se optó por hacer la socialización de los resultados de manera individual en sesiones virtuales y presenciales, en donde se planteaban los avances (apartados, esquemas, reflexiones, categorías emergentes), se leía la manera en que se iban incorporando sus respectivos testimonios y posteriormente se propiciaban espacios dialógicos de retroalimentación. En ocasiones se intercalaban las voces de la proponente con la de las y los co-laboradores, entre avances y retroalimentaciones. La finalidad del cambio de estrategia metodológica radicó en facilitar procesos de consensos y disensos en torno a la incorporación de las experiencias, planteamientos, ideas, argumentos y aportes de las/os co-laboradores. De esa manera se pudo avanzar en las correcciones, precisiones y adecuaciones de la información que se iba articulando en el texto.

Por otro lado, dada la presencia de conflictos interétnicos entre pueblos originarios y personas consideradas “no-originarias” que permean las relaciones entre académicos de ambos grupos socioculturales y obstaculizan los procesos de co-labor efectivos, lo importante ya no es únicamente plantearse quiénes somos, sino quiénes queremos ser, como señala Dussel (2025), y qué elementos culturales propios se reafirmarán y conservarán de cada cultura propia, lo que permitirá avanzar en los procesos de descolonización cultural.

América Latina ya no es la misma que existía antes de 1492. Hemos cambiado. Algunos indígenas sostienen que los blancos y mestizos no somos originarios de estas tierras y, por ende, deberíamos abandonarlas. ¿Cómo se debe tratar a quienes han habitado aquí por más de cinco siglos? Ya somos lo que somos. No somos idénticos al pasado, pues la identidad es procesual. La cuestión radica ahora en preguntarnos no sólo quiénes somos, sino quiénes

queremos ser. Después de 500 años sabemos hacia dónde conduce el modo de vida moderno, de manera que necesitaremos llevar a cabo un proceso profundo de descolonización desde cada cultura, revisando qué elementos afirmaremos de nuestras raíces para avanzar hacia un pluriverso transmoderno, que no será ya moderno, ni caracterizado por múltiples modernidades, sino una cultura distinta, analógica, construida en el camino de la racionalidad de la vida. (Dussel, 2025, p.80)

Cuando es posible construir a pesar de la diferencia cultural entre unidades socioculturales –en este caso al realizar trabajos conjuntos entre académicas/os mayenses con no mayenses–, se generan condiciones de posibilidad para enriquecer los procesos comprensivos de las realidades interpeladas. En donde la pluriversidad de visiones, reflexiones y aportes permite robustecer los análisis de los mecanismos de dominación/subordinación existentes.

Condiciones de Posibilidad para la Co-labor

Cuando se plantea el trabajo de co-labor desde el ámbito de la Academia es importante considerar algunos principios básicos que lo hacen posible: ser compañeros(as) de investigación; haber fortalecido los lazos de amistad conjunta, lo que requiere de tiempo de conocerse, dialogar, debatir, analizar, compaginar ideas; tener intereses en común; combinar la escritura independiente con la colaborativa; acompañar el proceso de escritura con conversaciones (presenciales o virtuales), a modo de establecer un “ritual de diálogo libre, de asociaciones textuales y paratextuales”, sin un límite de tiempo que coarte la posibilidad del diálogo; intercambios frecuentes por medio de las plataformas de redes sociales digitales de mensajería instantánea; asumir el compromiso de iniciar y concluir el proyecto bajo los términos acordados; tener confianza mutua, tanto en las personas con quienes se trabaja, como en los procesos de aprendizajes asociativos y relacionales que se contraponen a la competitividad académica y los métodos extractivistas en las investigaciones (Marxen y González, 2023, p.22).

Otros principios que hacen viable la co-labor son: la articulación de metas y objetivos compartidos –mas no alienación–, es decir, establecer “un traslape de metas políticas, la identificación y el compromiso en el ámbito político, pero a la vez requiere en el terreno académico de independencia y pensamiento crítico que asegure un espacio propio al investigador alineado” (Leyva y Speed, 2018, p.457). Implica el reconocimiento y legitimación de los conocimientos producidos por la comunidad participante al considerarlos “portadores de conocimientos y saberes

diferentes pero que tienen el mismo valor que el conocimiento académico” (Leyva y Speed, 2018, p.461).

Las condiciones de posibilidad para la co-labor, a raíz de los aprendizajes derivados de la presente investigación, están asociadas a relaciones de confianza y empatía mutua entre quien(es) propone(n) el proyecto de investigación y las personas que deciden formar parte de la misma en calidad de co-laboradores, mismas que se construyen con el tiempo; la confluencia de intereses entre participantes que permita asumir el compromiso y responsabilidad de iniciar y concluir el proyecto; tener convicción de la importancia de la investigación y disponibilidad de tiempo para los diálogos, reuniones, reflexiones y trabajos conjuntos.

Conclusiones

La teoría del control cultural de Bonfil Batalla constituye una herramienta teórica-metodológica situada, vigente para el análisis de las realidades interpelantes del presente. Dicha teoría orientó la creación analítica de la comunidad académica mayense de Chiapas, entendida como una comunidad epistémica conformada por sujetos epistémicos pertinentes —en términos de Luis Villoro—, lo que propició delimitar el grupo étnico. Su implementación en el análisis de la manera en que opera el colonialismo académico proveyó un enfoque novedoso, mismo que facilitó la identificación de los procesos de dominación (imposición, supresión, enajenación) que ejerce la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales, sobre el elemento cultural de producción de conocimientos de la comunidad académica mayense, así como los procesos de toma de decisiones del grupo subordinado (apropiación, resistencia, aportes conceptuales).

La teoría del control cultural se ha enriquecido con investigaciones del presente siglo que dan cuenta de las direccionalidades de los elementos culturales propios y ajenos, de determinadas unidades socioculturales, entre ámbitos de la cultura (autónomo, apropiado, enajenado e impuesto). Lo anterior orientó la búsqueda de elementos culturales propios y ajenos de la comunidad académica mayense de Chiapas, y la identificación de las direccionalidades de dichos elementos en los cuatro ámbitos de producción de conocimientos. A raíz de la presente investigación se identificaron elementos que contribuyen a enriquecer la teoría del control cultural: la identificación de direccionalidades paralelas en los elementos culturales de producción de conocimientos, un tipo de direccionalidad indica la continuidad en la reproducción del colonialismo académico, mientras que el otro tipo resalta la manera en que se contribuye a combatirlo; al mismo tiempo se identificaron dos tipos de apropiaciones.

El análisis del *modus operandi* del colonialismo académico, con el uso de dicha teoría, se enriqueció con categorías del giro decolonial, algunas para enmarcar la estructura relacional de dominación/subordinación entre sistemas de conocimientos/saberes en contextos más amplios como la geopolítica internacional del conocimiento, la totalidad y exterioridad epistémica, la *hybris* del punto cero y la modernidad / colonialidad, particularmente la colonialidad del saber. El lugar de enunciación constituye otra categoría del giro decolonial a partir de la cual se propuso un modelo, el cual busca dar cuenta del lugar sociocultural y onto-epistémico de las y los colaboradores mayenses de Chiapas, desde donde piensan y enuncian sus respectivas realidades, misma que se nutre del aporte categorial “rupturas profundas en el ser del maya actual”.

El modelo propuesto titulado “zona interliminal entre lo propio y lo ajeno”, con sus elementos constitutivos (lo propio, lo ajeno, lo interliminal, la estructura relacional asimétrica entre la matriz cultural propia y la ajena, la direccionalidad del proceso y el lugar de enunciación) y sus múltiples dimensiones entrelazadas (la espacial, el lenguaje, la condición de ser bilingüe, la intergeneracional, la escritura, autotraducción y auto-adscripción identitaria), permitió identificar el nuevo lugar de enunciación onto-epistémico de las y los integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas, concebido como *locus* de enunciación interliminal.

El haber nombrado la zona interliminal, como un tercer espacio vivido, creada a partir del movimiento pendular asimétrico de ida y retorno entre la matriz cultural propia (mayense) y la ajena (occidentalizada), aunado al análisis del *modus operandi* de los mecanismos de control cultural, permitió identificar el desplazamiento onto-epistémico del lugar de enunciación propio de la comunidad académica mayense de Chiapas, por uno interliminal. De manera que el lugar desde donde acontecen los procesos del pensar y enunciar las respectivas realidades ya no es la matriz cultural propia, estrictamente hablando, sino desde un lugar de enunciación interliminal en donde combinan elementos culturales propios y ajenos.

La zona interliminal se ubica en un momento sociohistórico y cultural de situación neocolonial en donde el lenguaje, el pensamiento, la temporalidad, el sentido de pertenencia, la identidad personal y colectiva, el modo de vida, la cosmovisión, las prácticas socioculturales asociadas al factor intergeneracional, la creación de sistemas de conocimientos y saberes y la cultura en su conjunto, están permeadas por la colonialidad onto-epistémica reflejada en el lenguaje, la traducción, el ser, poder, saber, así como del colonialismo académico.

Las condiciones que propiciaron el desplazamiento del lugar de enunciación son multifactoriales. Uno de ellos constituye el dispositivo educativo, a partir del cual se impusieron procesos graduales de desarraigo cultural y onto-epistémico de los pueblos originarios, entre ellos el ser mayense. Como parte del funcionamiento *ad intra* (al interior) del dispositivo educativo se ubica el colonialismo académico —con mayor presencia en las IES y centros de investigación públicos y privados— el cual, junto con la colonialidad en sus múltiples dimensiones, permea las distintas comunidades epistémicas de la exterioridad.

La distancia del desplazamiento del lugar de enunciación propio, con relación a las matrices culturales propia y ajena, es relativa, depende de las experiencias de vida, la profundidad de los procesos de desarraigo y retorno de los elementos culturales de la matriz cultural propia, así

como de las trayectorias y formaciones académicas. En algunos casos la distancia del desplazamiento es próxima a la matriz cultural ajena, en otros, se presenta una distancia acotada con relación a la matriz cultural propia.

El colonialismo académico, entendido como un mecanismo de control epistémico que imposibilita la creación de sistemas de conocimientos y saberes propios, ha contribuido al desplazamiento del lugar de enunciación propio. Se trata de un fenómeno histórico-social de dominación/subordinación que afecta a la exterioridad epistémica en su conjunto, incluida la comunidad académica mayense de Chiapas. Se identificó que opera, al menos, en dos tipos de prácticas: académica (misma que incluye la práctica investigativa, docente y de vinculación comunitaria) y literaria, a través de formas sutiles, mediante procesos impositivos y enajenantes, que generan supresiones de lo propio y apropiaciones de lo ajeno. La mayoría de los procesos impositivos se han normalizado a lo largo de la trayectoria académica, al acoplarse a las reglas operantes de la Academia occidentalizada, como son: la imposición de la jerarquía del reconocimiento y legitimación de la práctica académica; el formato de presentación de la persona en la vida académica *ad hoc* a los parámetros occidentales.

La imposición de la jerarquía del reconocimiento y legitimación de la práctica académica se trata de un mecanismo de control académico-epistémico a nivel mundial, de jerarquización del reconocimiento de las IES y centros de investigación, y la consecuente legitimación de la producción académica generada desde los espacios institucionales de prestigio. Responde a los parámetros del Sistema Académico Mundial, cuya hegemonía establece sistemas de clasificación jerarquizada de las universidades a nivel mundial conocidos como *rankings* internacionales, asociado a la jerarquía de los circuitos de producción académica, e imposición del idioma legitimado en las producciones académicas escriturarias. A nivel nacional opera con base en los parámetros del Sistema Académico Nacional Mexicano, a través de las normatividades de la actual SECIHTI, PRODEP, y el SNII.

El formato de presentación de la persona en la vida académica a través del currículum vitae tradicional constituye una imposición *ad hoc* a los parámetros occidentales al tratarse de un acto protocolario meritocrático que legitima, de antemano, el discurso del/a ponente y convierte en tabú cuestionar lo dicho. Suele realizarse al inicio de algún evento académico, en donde se destacan y reafirman los valores oficiales de la comunidad académica de pertenencia (porte, pautas del lenguaje, gestos corporales, méritos). Configura un modo de vida interaccional contrastante a la

dinámica de presentación de las personas de pueblos originarios, quienes se presentan en función de los cargos comunitarios, tipo de actividades socioculturales que realizan y vínculos familiares. Lo que cambia sustancialmente el centro de atención hacia la persona, en detrimento de la meritocracia institucionalizada.

El colonialismo académico también opera a través de la supresión de elementos culturales propios en la práctica académica. La cual acontece cuando la Academia occidentalizada ejerce prohibiciones o elimina espacios de la cultura, y/o elementos culturales de los sistemas de conocimientos/saberes propios. Pueden presentarse múltiples tipos de supresión, no obstante, se identificó el caso de la supresión de la escritura nosótrica (excluyente de otras matrices culturales). Una noción que refleja la impregnación de vivencias colectivas en medios escriturarios, propias de una matriz histórico-cultural comunitaria desde donde se refleja una cosmovisión compartida. Está presente en textos académicos y literarios de algunos integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas. La condición de posibilidad de la escritura nosótrica constituye la comunidad y el principio de vida comunal, asociadas a la matriz cultural propia (mayense). Por otro lado, la escritura nosótrica (incluyente de distintas matrices culturales) es posible cuando se establece una estructura relacional simétrica que permita procesos de consensos/disensos y deliberaciones colectivas entre unidades socioculturales distintas, a partir de los cuales es posible hablar de un “nosotros/nosotras”, teniendo como punto de partida una comunidad epistémica de pertenencia. Aún se requiere de trabajos conjuntos para hacer posible un tipo de escritura colectiva, en donde el principio de “nosotredad” planteado por Lenkersdorf, pueda reflejar un pensar y enunciar colectivo diverso.

La enajenación de elementos culturales propios constituye una causa del desplazamiento onto-epistémico del lugar de enunciación propio por uno interliminal. El cual provoca rupturas con los sistemas lingüísticos, religiosos, espirituales, identitarios, de creencias, conocimientos, saberes, valores, de cosmovisión y formas de vida de la matriz cultural propia. Lo anterior ocurre con la introyección de la modernidad en la subjetividad de la población originaria (colonialidad de las subjetividades) que imposibilita reconocer el patrimonio cultural heredado como anclaje histórico y condición de posibilidad para la existencia y continuidad de la matriz cultural propia.

El colonialismo académico opera en el ámbito de la enajenación semántica de manera sutil e imperceptible. En él se ubica la traducción literal externa, de elementos de la cultura propia (mayense) a códigos lingüísticos de la cultura ajena (occidentalizada), y dos vertientes de la

autotraducción: la literal y la que busca igualar conceptos propios con ajenos (búsqueda de equivalencias conceptuales). La traducción literal externa produce una traducción funcional a las instituciones que no es de utilidad para las comunidades, dado que la lógica de producción del texto fuente no refleja las prácticas socioculturales de las comunidades. Se ejemplificó la enajenación semántica, en la autotraducción literal, con dos nociones: comunidad y *k'in tajimol*. En la primera se presentó una multiplicidad de términos asociados en tsotsil que se alejaban del sentido original del texto fuente. En el segundo se presentó el desplazamiento de la cosmovisión propia al autotraducir la noción de *k'in tajimol* como equivalente de carnaval, dado que la primera noción está dotada de un sentido mítico-religioso asociado a la práctica de actividades rito-ceremoniales, mientras que la segunda está asociada a la fiesta, el relajo, presentándose una pérdida del sentido mítico-religioso, de la memoria histórico-cultural y la sacralidad de las prácticas socioculturales propias, principalmente de aquellas asociadas a los rituales ceremoniales y la preparación espiritual de la persona previa al *k'in tajimol*.

La autotraducción como búsqueda de equivalencias conceptuales entre nociones de matrices socioculturales distintas, es otro ejemplo en el que opera el colonialismo académico y propicia el desplazamiento onto-epistémico del ser mayense, el cual está asociado a la colonialidad de la traducción, dado que los conceptos creados desde la cultura propia son producto de la praxis social de la resistencia, movilización social y resultado de necesidades concretas que viven las comunidades de los pueblos originarios. Mientras que los conceptos teórico-epistémicos de la matriz cultural ajena surgen desde la práctica institucionalizada del saber. De manera que buscar equivalencias conceptuales, entre conceptos cuyos fundamentos onto-epistémicos y cosmogónicos son opuestos reproduce el colonialismo académico que busca envolver los conceptos de la matriz cultural propia dentro del discurso de la modernidad/colonialidad y vaciarlos de contenido.

Por otro lado, los procesos de toma de decisiones de la comunidad académica mayense de Chiapas (apropiación, resistencia y aportes conceptuales) no están exentos de reproducir el colonialismo académico. No todos los elementos culturales apropiados contribuyen al fortalecimiento de lo propio, ni todo lo propio contribuye a los procesos de descolonización cultural y epistémica. En el ámbito apropiado se identificaron dos procesos laterales diferenciados: las formas en que opera el colonialismo académico y aquellas en las que es posible combatirlo. De manera que se hizo una distinción entre dos tipos de apropiación, a los que se les dio por nombre resignificante y colonizante.

La apropiación resignificante de elementos culturales ajenos permite el recentramiento de los elementos culturales propios, con la finalidad de darles visibilidad y reconocimiento dentro del mundo de la Academia occidentalizada. Contribuye a replantear el fundamento epistémico y pragmático de prácticas culturales ajenas, propiciando condiciones de posibilidad para agrietar la Academia desde el interior. De manera consciente puede ser empleada como estrategia que motive el pensar propio y contribuya en la batalla cultural y epistémica. Mientras que la apropiación colonizante de elementos culturales ajenos reproduce la lógica moderno/colonial, lo que permite la continuidad del colonialismo académico y la colonialidad del saber. La apropiación colonizante, del contenido de las obras de pensadores occidentales, produce el efecto de pensar las realidades propias desde la problematización de las realidades ajenas, que en buena medida constituye el horizonte histórico y cultural de la modernidad. Ambos tipos de apropiación acontecen en la práctica investigativa con la apropiación de formatos de publicación académica y técnicas de investigación, en la elección de ámbitos de circulación de la producción académica, y en la práctica de vinculación comunitaria.

Por otro lado, algunos investigadores mayenses bilingües transitan entre las dinámicas de dos Academias (de Ciencias Sociales y Humanidades), quienes cuentan con producciones académicas y artístico-literarias evaluadas con sus respectivos sistemas (SNII y SNCA), en donde se identificaron procesos graduales e incipientes que contribuyen a combatir el colonialismo académico en la práctica investigativa, de vinculación comunitaria y literaria. En la práctica investigativa destacaron: la búsqueda de reconocimientos alternativos, en donde la comunidad de pertenencia se convierte en ente legitimador por excelencia, desplazando los procesos de legitimación de instituciones ajenas; una forma alternativa a la presentación de la persona desde el CV tradicional y la letanía meritocrática, mediante el uso del lenguaje poético que recupera elementos de la cosmovisión propia; la incorporación de elementos de la escritura nosótrica en las producciones académicas y literarias, misma que permite interpelar las normas de la escritura académica; la autotraducción como búsqueda del sentido y explicación profunda de elementos culturales propios al idioma ajeno. Algunos autores mayenses han implementado metodologías de investigación alternativas a las convencionales, recuperando principios filosóficos y morales de los pueblos originarios como el *vula'al* que propone Antolín Diezmo Ruíz, o mediante el uso de metodologías flexibles —como la Teoría Fundamentada— que permitan recuperar categorías emergentes de los datos, evitando encapsularlos en categorías pre-establecidas por un marco

teórico. En otros casos se identificó la incorporación del lenguaje poético en producciones académicas, lo que podría considerarse una manera de resistencia a las formas heteronormativas de publicación.

En la práctica de vinculación comunitaria destacó una propuesta metodológica que está impulsando uno de los co-laboradores, concebida como proceso de resistencia no consciente y aporte metodológico. Parte del cuestionamiento al fundamento de la práctica institucional, y en su lugar se propone una apropiación resignificante que busca establecer procesos relacionales simétricos con las comunidades a través del *jamil ti'il*, el principio filosófico y moral del *ich'el ta muk'*, la epistemología del *ot'anil*, entre otros elementos propios de la matriz cultural mayense.

En la práctica literaria se identificaron procesos que contribuyen a combatir el colonialismo académico al interior de la Academia occidentalizada de Humanidades como son: la incorporación de la oralidad y memoria colectiva de los pueblos en los textos literarios; la recuperación de la estructura poética de los pueblos; la poesía como medio para la renovación e innovación semántico-lingüística; la novela como herramienta para la denuncia social; la creación de terminologías, neologismos, renovación e innovación semántico-lingüística en la producción literaria bilingüe. De ahí la importancia de incorporar, dentro de la Academia de Ciencias Sociales, otras formas de conocimientos que posibiliten la pluralidad epistémica-cultural.

La opción por otras formas de conocimientos constituye una apuesta epistémica y política que implica un desprendimiento consciente del prejuicio cientificista que concibe a la ciencia como referencia para medir otros tipos de conocimientos. Aboga por el desplazamiento del lugar de creación de conocimientos y saberes, históricamente legitimado por la Academia occidentalizada de Ciencias Sociales, mediante el recentramiento de las ontologías, epistemologías, axiologías, cosmologías y artes de los pueblos originarios –entre otras formas de construcción de conocimientos y saberes– como formas legítimas de representación y explicación del mundo.

Aunque el ingreso a la Academia pueda parecer un proceso de toma de decisiones individual, resulta ser el medio viable para las y los investigadores mayenses, que les permite alcanzar el reconocimiento académico ante las respectivas comunidades epistémicas, y adquirir un empleo relativamente estable. Sin embargo, al ingresar a la Academia occidentalizada se insertan a un ambiente epistémica y metodológicamente hostil que no provee las condiciones propicias para la pluralidad epistémica, lingüística, pragmática y cultural que permita establecer diálogos interculturales e inter-epistémicos, dada la imposición del canon de pensamiento moderno/colonial

como paradigma de la “ciencia normal”. La Academia occidentalizada estipula una serie de reglas y requisitos para su ingreso y permanencia, cuyos estímulos alteran las aspiraciones de las y los investigadores mayenses, que en algunos casos los motiva a insertarse a la sintomatología de la “productivitis académica”. Eso implica la apropiación de formatos de publicación, metodologías, métodos, técnicas y ámbitos de circulación de la producción académica. Lo anterior provoca la retracción del estilo de vida comunitario, y los posiciona en una situación en la que tienen que adaptar sus prácticas socioculturales, cosmogónicas y estilos de vida a la matriz cultural occidentalizada, así como a la dinámica acelerada de la Academia, aunque ello implique la ruptura con los sistemas cosmogónicos, onto-epistémicos, espirituales, relacionales y culturales propios.

Uno de los efectos que ha ocasionado la retracción de la lengua materna ha sido el desplazamiento onto-epistémico del lugar de enunciación propio por uno interliminal. Lo anterior puede implicar la pérdida de la capacidad de pensar y enunciar desde la matriz cultural propia, dado que los cambios en los sistemas lingüísticos propios por ajenos genera alteraciones sustantivas en los procesos del pensar. Algunos co-laboradores advierten que en las juventudes hay una pérdida de la capacidad de pensar desde la lengua y cultura propia, al estar influidos por el castellano y la matriz cultural occidentalizada. De ahí la importancia de recuperar y revalorar los elementos culturales propios de cada pueblo, entre ellos el idioma, que propicien procesos de creación desde lo propio en articulación con elementos culturales ajenos.

Por otro lado, aunque existe una conciencia explícita de la existencia del colonialismo académico por parte de las y los co-laboradores mayenses de Chiapas, algunos no están interesados en los procesos de descolonización epistémicos y culturales. Algunos utilizan elementos culturales ajenos, como los formatos escriturarios, normas de publicación y técnicas establecidas por las Academias occidentalizadas, como necesidad para cumplir con los requisitos que les permitan tener un trabajo estable. En otros casos se combinan elementos culturales propios y ajenos para propiciar procesos de creación. Sin embargo, con el paso del tiempo se van generando procesos de adaptación al sistema académico hegemónico, el cual genera situaciones de comodidad (zonas de confort) al interior de su estructura, permeada por la colonialidad, que no permite asumir la voluntad de desprenderse de ella.

En lo referente a la metodología de co-labor, su elección partió de la postura ético-política de la proponente, cuya implementación permitió procesos de co-reflexión con las y los co-laboradores, así como la construcción colectiva de nociones que abonan al campo de

conocimientos de las Ciencias Sociales. Los retos presentados durante la implementación de la metodología de co-labor propiciaron procesos de aprendizaje, mismos que permitieron identificar las condiciones de posibilidad que la hacen viable. Se recomienda ampliamente su uso en investigaciones que pretendan descolonizar los procesos de investigación de la Academia occidentalizada, dado que propicia una multiplicidad de visiones en torno a un mismo problema de estudio, generando condiciones para la pluralidad epistémica, mismas que enriquecen los análisis y explicaciones de las realidades del presente.

Reflexiones finales

Ante la vigencia del colonialismo académico en las comunidades epistémicas de la exterioridad, uno de los retos consiste en articular esfuerzos entre investigadoras/es, académicas/os de los distintos grupos étnicos con académicos/as no-mayenses, sin que la condición étnica sea un factor de exclusión. El objetivo es configurar comunidades pluriepistémicas consolidadas, con capacidad de constituirse como sujetos políticos capaces de idear estrategias de acción colectiva, que permitan combatir el colonialismo académico de manera consciente. Hasta el momento, se identificaron formas incipientes en que integrantes de la comunidad académica mayense de Chiapas combaten el colonialismo académico, por lo que aún se requiere de hacer consciente el proceso de resistir y combatir dicho mecanismo de control epistémico.

Por otro lado, en el ámbito del lenguaje de los pueblos originarios, existen vacíos de conocimientos en la creación de neologismos y terminologías que permitan nombrar los procesos de dominación/subordinación que acontecen en el presente, entre ellos el colonialismo académico y sus particulares formas de operar. Para robustecer el repertorio léxico de los idiomas de los pueblos originarios, particularmente en el ámbito del lenguaje especializado, se requiere conformar equipos de trabajo con lingüistas, hablantes, académicos/as por áreas de conocimientos. Lo anterior permitirá elevar el vocabulario técnico y por ende el nivel del lenguaje de los pueblos originarios, cuyo avance ha sido reprimido por los procesos históricos de castellanización forzada, discriminación, racismo, que en la actualidad continúan propiciando la retracción de la lengua materna.

Referencias

- Acuerdo por el que se establece el Sistema Nacional de Investigadores. *Diario Oficial de la Federación*, 26 de julio de 1984. https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4680072&fecha=26/07/1984&cod_diario=201672
- Acuerdo por el que se expide el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. *SECIHTI*, 24 de febrero de 2025.
- Acuerdo por el que se expide los Lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. *Diario Oficial de la Federación*, 24 de febrero de 2025. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5750801&fecha=04/03/2025&print=true
- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Asamblea General de las Naciones Unidas*, 18 de septiembre de 2015. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf>
- Alatas, S. F. (2000). Academic Dependency in the Social Sciences: Reflections on India and Malaysia, *American Studies International*, 38(2), 80-96.
- Alatas, S. H. (2000). Intellectual Imperialism: Definition, Traits and Problems. *Southeast Asian Journal of Social Science*, 28(1), 23-45.
- Alatas, S. F. (2003). Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences, *Current Sociology*, 5(6), 599-613.
- Alonso, J., Sandoval Álvarez, R., Salcido Serrano, R. y Gallegos Ramírez, M. (2018). Reflexiones colectivas para continuar la construcción de sujetos. En Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpan, H., Macleod, M., López Intzín, J., García, J.L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., ... Mignolo, W. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo III.* (pp.15-56). Cooperativa Editorial Retos.
- Altbach, P. G. (1975). Literary Colonialism: Books in the Third World, *Harvard Educational Review* 45, 226-236.

- Altbach, P. G. (2003). Academic Colonialism in Action: American Accreditation of Foreign Universities, *International Higher Education*, 32(1), 5-7.
- Anchondo Pavón, S. (2020). El fenómeno de la retracción de la lengua materna en los migrantes indígenas mexicanos a las zonas urbanas. Violencia y pérdida de la diversidad, *Sociológica*, 35(99), 97-130.
- Ander-Egg, E. (2014). El proceso de globalización neoliberal y sus impactos sobre la cultura, *quadernsanimacio* (20), 1-12.
- Aubry, A. (2007). Los intelectuales y el poder. Otra ciencia social. *Contrahistorias. La otra mirada del Clío* (8), 111-116.
- Aubry, A. (2011). Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales. En B. Baronnet, M. Moya Bayo y R. Stahler-Sholk (Coords.). *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 59-78). UAM, CIESAS.
- Ávila Romero, A. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber, *Revista de Educación y Desarrollo* (16), 19-25.
- Ávila Romero, A. (2012). El Buen Vivir: Una alternativa a la crisis civilizatoria actual. En Sartorello, S. F., Ávila Romero, L. E., Ávila Romero, A. (Coords.). *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas* (pp.9-39). UNICH, IESALC, UNESCO.
- Bastian Duarte, A. I. y Berrío Palomo, L. R. (2018). Saberes en diálogo: mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento. En Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R.A., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpa, H., Macleod, M., López Intzín, J., García, J.L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., ... Mignolo, W. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo II.* (pp.107-132). Cooperativa Editorial Retos.
- Bauman, Z. (2013). Es necesaria una nueva batalla cultural, *Nueva Sociedad* (247), 81-89.
- Bautista, J. (1998). *Hipótesis para una epistemología de las Ciencias Sociales desde América Latina*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Bautista, J. (2014) *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderana y postoccidental*. Akal.
- Bautista Vázquez, R. (2008). *Xchamel ch'ul balamil. Eclipse de la madre tierra*. CDI.
- Bautista Vázquez, R. (2013). *Xojobal jalob te' Telar luminoso*. Pluralia, CONACULTA.

- Bautista, R. (2018). Poesía en lenguas “indígenas” A dos décadas de levantar la voz con la Palabra, el Sonido y los Símbolos, *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 37, 105-109.
- Bautista Vázquez, R. (2020). *Me'on ts'ibetik. Letras humildes*. El ala del tigre.
- Bautista Vázquez, R. (2023). *Ixbalam-ek' Estrella jaguar*. Oralibrura Cooperación Editorial.
- Beigel, F. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual, *Cuestiones de Sociología*, 14, 1-16.
- Bhabha, H. (2003). El entre-medio de la cultura. En S. Hall y P. Du Gay (Comp.). *Cuestiones de identidad cultural*. (pp. 94-106). Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1996).
- Bishop, M. (2021) 'Don't tell me what to do' encountering colonialism in the academy and pushing back with Indigenous autoethnography, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(5), 367-378.
- Bello Baltazar, E., Arce Ibarra, M., Parra Vázquez, M. R. y Gomes de Araujo, L. (2020). Lessons on Local Socio-Environmental Systems and Rural Producers' Local Visions to Inform on Public Policy for Latin America, En Arce Ibarra, M., Parra Vázquez, M., Bello Baltazar, E. y Gomes de Araujo (Eds.). *Socio-Environmental Regimens and Local Visions. Transdisciplinary Experiences in Latin America*. (pp.437-461). Springer, Ecosur.
- Bolom Pale, M. (2010). *K'anel. Funciones y representaciones sociales en Huixtán, Chiapas*. SNA STZ'IBAJOM-FOCA-MAZ-UNICH.
- Bolom Pale, M. (2012a). Belleza indígena. En A. Ávila Romero y L. D: Vázquez (Coords.). *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios*. (pp.111-120). UNICH, CLACSO, promeP, INALI.
- Bolom Pale, M. (2012b). Los intelectuales indígenas. En Sánchez Álvarez, M., Bolom Pale, M., Pérez Sántiz, R. y Velasco Jiménez, L. (2012). *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. (pp.145-152). UNICH.
- Bolom Pale, M. (2013). Jtij vob. En Bolom, (Comp.). *Buch'u snainoj li vitse ¿Quién habita esta montaña?* (pp.46-47). UNICH, Editorial Terracota.
- Bolom Pale, M. (2018). Cuando la lengua se transforma en acontecimiento, *Documentos Lingüísticos y Literarios* 37, 79-81.
- Bolom Pale, M. (2019). *Chanubtasel-p'ijubtasel. Reflexiones filosóficas de los pueblos originarios*. CLACSO, UNICH, CRESUR.

- Bolom Pale, M. (2019, 26 de noviembre). Autotraducción: Retos actuales para difundir nuestra palabra. *Pen/opp Yttrandefrihet, litteratur och kultur, Svenska*.
https://www.penopp.org/sv/artiklar/manuel-bolom-pale?language_content_entity=mul
- Bolom Pale, M. (2020a). *A'iel snopel. Un ensayo sobre el lenguaje y la filosofía de los pueblos*. CRESUR.
- Bolom Pale, M. (2020b). Las grutas del pensar Tsotsil. En J. Montes Miranda y V. C. Avendaño Porras (Coords.). *Palabra Florida. Aproximación a la filosofía y los conocimientos desde los pueblos originarios*. (pp.31-58). Pensares Filosóficos, CRESUR, Universidad LA SERENA.
- Bolom Pale, M. (2020c). La traducción como acto epistémico desde la lengua tsotsil, *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 4(3), 29-37.
- Bolom Pale, M. (2021). *Jk'an vokolajel mutetik. Plegaria de pájaros*. Tz'akbu Ajaw, CONECULTA.
- Bolom Pale, M. (2021). Resignificación de la vinculación comunidad-universidad en la UNICH. En A.J. Nájera Castellanos, M. Bolom Pale, D. M. Guillén Morales, E. Y. Escobar Flores, I. Martínez Hernández (Coords.). *Perspectivas y retos de la vinculación y la interculturalidad* (pp.89-102). CRESUR, UNICH, CISC, CAEIF.
- Bolom Pale, M., Pérez Sántiz, R. y Sánchez Álvarez, M. (2012). Las ciencias sociales y los investigadores mayas y zoques en la construcción del conocimiento. En M. Sánchez Álvarez (Coord.). *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. (pp.23-35). UNICH, INALI.
- Bolom Pale, M., López, A., López Díaz, A. Pérez Martínez, E.F. y Pérez Martínez, C. (2013). *Buch'u snainoj li vitse ¿Quién habita esta montaña?* Biblioteca Mínima Mexicana.
- Bolom Pale, M. (en prensa). *K'in tajimol*, juego y tiempo como núcleo del mito ritual tsotsil.
- Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: Una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 105-124.
- Bonfil Batalla, G. (1983). Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (103), 183-191.
- Bonfil Batalla, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico* 86, 13-53.

- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1987).
- Brunner, J.J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E. y Ganga, F. (2022). Circulación y recepción de la teoría del “academic capitalism” en América Latina. En J. J. Brunner, J. Salmi y J. Labraña (Eds.). *Enfoques de Sociología y Economía Política de la Educación Superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*. (pp.21-71). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cabezas-Clavijo, A. (2024). Qué es un CV narrativo. 10 recomendaciones para su redacción eficiente, *Infonomy*, 2(2) e24031 <https://doi.org/10.3145/infonomy.24.031>
- Campos Quezada, A. y Favila Cisneros, H. (2018). Culturas alimentarias indígenas y turismo. Una aproximación a su estudio desde el control cultural, *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 27, 194-212.
- Casalet, M. (2014). El impacto de la sociedad del conocimiento en las estructuras institucionales y decisionales de los sistemas científicos: el caso de México. En G. Valenti Nigrini y M. Casalet (coords.). *Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo*. (pp.317-337). FLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp.79-91). Siglo del Hombre Editores.
- Cesaire, A. (1979). Discurso sobre el colonialismo, *Latinoamerica cuadernos de cultura latinoamericana*, 54, 5-27. <http://hdl.handle.net/10391/3045>
- Contreras García, I. (2001). *Las etnias del estado de Chiapas: castellanización y bibliografías*. UNAM.
- Cruz Salazar, T. y Ortiz Moreno, A. (2017). Diversidad y conflicto entre jóvenes universitarios indígenas ante la política educativa de la interculturalidad en Chiapas, *O público e o privado* (30), 155-177.
- Dávalos, P. (2014). El *Sumak Kawsay-Suma Qamaña* y el acontecimiento indígena: una crítica desde la ontología política de la resistencia. En C. Composto y M. L. Navarro (Comps.). *Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes y alternativas emancipatorias para América Latina*. (pp.357-375). Bajo Tierra Ediciones

- De Macedo Acosta, J.A., y Paiva Knebel, N.M. (2019). Sobre o colonialismo intelectual em Fals Borda: para uma educação crítica do/no direito. En César Lucas, D., Rubens Cenci, D., Felzke Schonardie, E., y Dezordi Wermuth, M.A. (Coords.). *Direitos Humanos e Democracia em Tempos de crise*. (pp.396-412). Editora Fi.
- Devés-Valdéz, E. (2014). Conclusiones Generales. En *Pensamiento periférico: Asia-África-América Latina-Eurasia y algo más. Una tesis interpretativa global*. (pp.702-760) CLACSO.
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia Uribe (Coords.). *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 177-199). UNAM.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *TABANQUE* (18), 49-76.
- Diezmo Ruíz, A. (2012). K'ontontik desde la mirada de un jchanvun bats'i vinik de Chamula [Tesis de maestría, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica].
- Dussel, E. (1996). De la ciencia a la filosofía de la liberación. En *Filosofía de la Liberación*. (pp. 233-266). Fondo de Cultura Económica.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120227030222/6cap5.pdf>
- Dussel, E. (2001). Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En W. Mignolo (Comp.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. (pp.57-70). Ediciones del Signo.
- Dussel, E., Mendieta, E., y Bohórquez, C. (Eds.) (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2025). *Hacia una teoría de la modernidad/colonialidad. La descolonización epistemológica*. (K. Colmenares, Ed.). Akal.
- Enlace Zapatista (2024, 28 de diciembre). *Mesa Rebeldía y Resistencia Zapatistas. Parte I Genealogía del Común zapatista, 28 de diciembre 2024* [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=t9WtBcVPYYE>
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. El perro y la rana.

- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur, *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11(1), 11-32.
- Escobar, A. (2018). Notas sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. En R. Sandoval Álvarez (Coord.). *Problemas y desafíos de la formación en la metodología de la investigación*. (pp. 103-117). Grietas editores.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural, *Polis Revista Latinoamericana*, 13(38), 347-368.
- Evaristo de Brito, M. C. (2024). *Recovecos de la memoria*. (J. Silva Souza Trad.; 1ª Ed.). Elefanta editorial. (Trabajo original publicado en 2017).
- Evaristo de Brito, M. C., Baião, J., Izidoro Pinto, C. M., Lima Santos, M. F., Oliveira, L. y Santos, A. (2025). La educación es una mujer negra: escrevivencia como herramienta epistemológica, *Praxis educativa*, 29(1), 1-13.
- Fals Borda, O. (1971). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Editorial Oveja Negra. (Trabajo original publicado en 1970).
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. (I. Álvarez Moreno, P. Monleón Alonso y A. Useros Martín, Trads.). Akal. (Trabajo original publicado en 1952).
- Freire, P. (1969). *La pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.). Siglo veintiuno.
- Fundación Ford. (2024). International Fellowships Program. <https://www.fordfoundation.org/work/investing-in-individuals/international-fellowships-program/>
- Fundación Ford. (s.f.). Programa internacional de becas de posgrado para indígenas. FORD, CIESAS. <https://ford.ciesas.edu.mx/Estadisticas2.htm>
- Gibert, J. (2017). La redefinición de las identidades de los cientistas sociales latinoamericanos: ¿Hacia un nuevo colonialismo intelectual? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 35-55.
- Giménez Montiel, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales, *Frontera Norte*, 9(18), 9-28.
- Giménez Montiel, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. Colección Intersecciones.

- Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina, *AGO.USB*, 10(1), 87-105.
- González Casanova, P. (1975). El colonialismo interno. En *Sociología de la explotación*. Siglo Veintiuno editores, S.A. (pp. 221-250). (Trabajo original publicado en 1969).
- Gramsci, A. (2006). Para una historia de los intelectuales. En *Los intelectuales y la organización de la cultura*. (I. Valdéz Jiménez, Comp.). (pp.5-69).
- Grosfoguel, R. (2022a). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal.
- Grosfoguel, R. (2022b). Los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI y las estructuras de conocimiento racistas/sexistas de la modernidad en la universidad occidental, *Revista Izquierdas*, 51, 1-20.
- Guerrero Arias, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia(de)colonial*. [Tesis de doctorado, Universidad Andina Simón Bolívar].
- Guerrero Bonilla, J. A., Estrada Lugo, E. I. J., Aldasoro Maya, E. M., Álvarez Gordillo, G. C. (2021). Prácticas de provisión de alimentos en grupos domésticos de Lacanjá Chansayab: sus transformaciones desde el control cultural, *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 16(31), 1-34.
- Gutiérrez Narváez, M. J. (2013). *Identidad, racismo y familia: un estudio sobre los discursos y las prácticas sociales en San Cristóbal de Las Casas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica].
- Gutiérrez Narváez, M. J. (2016). Prácticas y discursos racistas en el contexto educativo. El caso de la Facultad de Ciencias Sociales en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, *Diálogos sobre Educación* 7(13), 1-16.
- Hernández Lampoy, A. (relator) (2023). En Pérez Pérez, M. (Comp.). *Sventa Pajaro ta Chamo' ta 1911. Los pajaritos de Chamula*. Sna Itz'ibajom.
- Ignacio Rosas, J. (2021). Entre la interculturalidad funcional y crítica: análisis desde un centro educativo de nivel superior, *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 6(13), 70-84.
- Informe Frayba. (2023). *Chiapas un desastre. Entre la violencia criminal y la complicidad del Estado*. Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Poblacion Poblacion 01_e60cd8cf-927f-4b94-823e-972457a12d4b&idrt=123&opc=t
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009 a). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas/Gobierno Federal. https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009 b). Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012, México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas/Gobierno Federal. <https://www.inali.gob.mx/pdf/PINALI-2008-2012.pdf>
- Instituto Nacional de Pueblos Indígenas. (s.f., a). Lenguas indígenas por entidad federativa. <https://atlas.inpi.gob.mx/distribucion-por-entidad-federativa/>
- Instituto Nacional de Pueblos Indígenas. (s.f., b). Lenguas y pueblos indígenas de México. <http://atlas.inpi.gob.mx/lenguas-indigenas-de-mexico/>
- Köhler, A. (2018). Acerca de nuestras experiencias de co-teorización. En Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R.A., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpa, H., Macleod, M., López Intzín, J., García, J.L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., ... Mignolo, W. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo I.* (pp.402-428). Cooperativa Editorial Retos.
- Kuhn, T.S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas.* (A. Contin, Trad.) FCE. (Trabajo original publicado en 1962).
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.11-40). CLACSO.
- Ledesma, E. (2024, 01 de abril). Elecciones en Chiapas: PVEM... Cofradía de hampones, *RompeViento TV*. <https://www.rompeviento.tv/elecciones-en-chiapas-pvem-cofradia-de-hampones/>
- Lenkersdorf, C. (2002). Pasos del filosofar en clave tojolabal. En *Filosofar en clave tojolabal.* (pp.123-149). Miguel Ángel Porrúa.
- León Portilla, M. (2017). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes.* UNAM.

- Ley que crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de diciembre de 1970.
https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4739376&fecha=29/12/1970&cod_diario=204209
- Leyva Solano, X. (1995). Del Comón al Leviatán. Síntesis de un proyecto sociopolítico en el medio rural mexicano, *América Indígena*, (1-2), 201-234.
- Leyva Solano, X. (2018). Breve introducción a los tres tomos. En Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R.A., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpa, H., Macleod, M., López Intzín, J., García, J.L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., ... Mignolo, W. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo I.* (pp.23-34). Cooperativa Editorial Retos.
- Leyva Solano, X., y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En Leyva, X., Burguete, A. y Speed, S. (Coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor.* (pp.65-107). CIESAS
- Leyva Solano, X., y Speed, S. (2018). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R.A., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpa, H., Macleod, M., López Intzín, J., García, J.L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., ... Mignolo, W. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo I.* (pp.451-480). Cooperativa Editorial Retos.
- Leyva Solano, X. y Vázquez, J. (2008). El Consejo Municipal Plural Ampliado de Ocosingo: demandas de ciudadanía étnica en tiempos de guerra. En Leyva, X., Burguete, A. y Speed, S. (Coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor.* (pp.469-512). CIESAS
- Leyva Solano, X. (2020). Des-colonizar/patriarcalizar-nos desde abajo y a la izquierda. En A. Hernández Castillo, S. Hutchings y B. Noble (Eds.). *Diálogos transcontinentales. Alianzas activistas con los pueblos indígenas de Canadá, México y Australia.* (pp.157-176). Pochote Press, IWGIA, CIESAS.
- Llanes-Ortiz, G. (2020). La Academia como Territorio: Reflexiones sobre Epistemologías Indígenas e Investigación, *CUHSO*, 203-220.

- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Casas, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, (XXXIII), 250-261.
- Marxen, E. y González Gutiérrez, L. F. (2023). *Investigar con arte y poesía*. Gedisa.
- Merçon, J. (2021). Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidando lo común. *DIDAC* 78, 72-79.
- Memmi, A. (1971). *Retrato del colonizado precedido por retrato del colonizador*. (C. Rodríguez Sanz Trad.). Cuadernos para el Diálogo. (Trabajo original publicado en 1966).
- Méndez Gómez, D. U. (2018). El *ch'ulel* y el *o'tan* en la música tradicional del pueblo tseltal de Tenejapa. En M. L. De la Garza y C. Bonfim (Eds.). *La música y los mitos. Investigaciones etnomusicológicas*. (pp.45-68). UNICACH, CESMECA, Universidade Federal da Bahia.
- Méndez Torres, G. (2004). Las mujeres priistas y el conflicto político en la zona chol. En M. Olivera Bustamante (Coord.). *De sumisiones, cambios y rebeldías mujeres indígenas de Chiapas*. (pp.293-337). CONACYT, UNICACH, UNACH.
- Méndez Torres, G. (2005). Las formas de participación y el posicionamiento de las mujeres indígenas en las organizaciones indígenas en la ciudad: la pregunta por la inclusión. Informe final del concurso: Partidos, movimientos y alternativas políticas en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. 1-27.
- Méndez Torres, G. (2006). Los derechos de las mujeres indígenas más allá de las fronteras, *Aquí Estamos*, 2(4), 18-29.
- Méndez Torres, G. (2007). Nuevos escenarios de participación: experiencias de mujeres indígenas en México y Colombia. En L. M. Donato, E.M. Escobar, P. Escobar, A. Pazmiño y A. Ulloa (Eds.). *Mujeres indígenas, territorialidad y biodiversidad en el contexto latinoamericano*. (pp.35-46). Universidad Nacional de Colombia, Fundación Natura, UICN, UNODC.
- Méndez Torres, G. (2008). Identidades cambiantes e imaginarios sociales de las mujeres indígenas: reflexionando desde la experiencia, *Aquí Estamos*, 5(9), 27-40.

- Méndez Torres, G. (2018). *El fin de la ventriloquia: estrategias políticas y organizativas de mujeres indígenas en Ecuador, Guatemala y México*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana].
- Méndez Torres, G. (2020). Hacer memoria: escribir las historias de resistencias desde las mujeres indígenas. En M. Ruiz Trejo (Coord.) *Descolonizar y despatriarcalizar las Ciencias Sociales, la memoria y la vida en Chiapas, Centroamérica y el Caribe*. (pp.237-256). UNACH.
- Méndez Torres, G. (2024). Reflexiones político-epistémicas sobre la interculturalidad desde mi práctica docente. En Arias Guzmán, A. A., Castañeda Seijas, M. Y. y Torres Burguete, J. (Coords.). *¿Es posible decolonizar la universidad? Diálogos para pensar la praxis docente desde la UNICH*. (p.239-261). UAN, UNICH.
- Mignolo, W. D. (1993). Colonial and Postcolonial Discourse: Cultural Critique or Academic Colonialism? *Latin American Research Review*, 3(28), 120-134.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp.55-85). CLACSO.
- Mignolo, W. (2018). El problema del siglo XXI es el de la línea epistémica. En Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpan, H., Macleod, M., López Intzín, J., García, J.L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., ... Mignolo, W. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo III*. (pp.56-74). Cooperativa Editorial Retos.
- Mijangos Noh, J.C. (2021). *Educación intercultural del Estado mexicano: una autopsia*. Unasletras.
- Mora, M. (2018). Reflexiones desde el zapatismo: la producción de conocimientos en una investigación dialógica con compromiso social. En Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R. A., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpa, H., Macleod, M., López Intzín, J., García, J.L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., ... Mignolo, W. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo II*. (pp.247-272). Cooperativa Editorial Retos.
- Moscoso Pastrana, P. (1972). *Jacinto Pérez "Pajarito" El último líder chamula*. Libros de México.

- Navarrete, D. (enero de 2012). Programa Internacional de Becas de Posgrado Para Indígenas. Fundación FORD/CIESAS. “*Unrestricted Full/4.- IFP Mex Unrestricted General documents/Continuidad Probepi/IFPMexicoCONACYTEnero2012.ppt*”. *Columbia Digital Library Collections*. <https://dlc.library.columbia.edu/ifp/ldpd:524243>
- Ochoa Fonseca, F.A., Bello Baltazar, E., Estrada Lugo, E., Zamora Lomelí, C. y Suárez Gutiérrez, G. M. (2021). Cambios en el sistema de residencia, los grupos domésticos y la familia en Lacanjá Chansayab desde la teoría de control cultural, *Estudios de Cultura Maya LVII*, 245-274.
- Ordorika Sacristán, I. (2004). Ajedrez político de la academia. En Ordorika (Coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. (pp.9-23). UNAM.
- Ortelli, P. y Sartorello, S.C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, *Perfiles Educativos*, (XXXIII), 115-128.
- Pearce, J. (2018). “Avanzamos porque estamos perdidos”. Reflexiones críticas sobre la co-producción de conocimientos. En Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R. A., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpa, H., Macleod, M., López Intzín, J., García, J.L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., ... Mignolo, W. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo II*. (pp.356-380). Cooperativa Editorial Retos.
- Pérez Moreno, M. P. (2014). *O'tan-O'tanil stalel tseltaletik yu'un Bachajón, Chiapas, México. Corazón. Una forma de ser-estar-hacer-sentir-pensar de los tseltaletik de Bachajón, Chiapas, México*. Abya-Yala.
- Pérez-Ruiz, M. L. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora, *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos, XIV* (1), 15-29.
- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2019). Los mecanismos de la hegemonía. En *Etnociencias: interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina. Investigación colaborativa y descolonizadora del pensamiento*. (pp.149-172). Juan Pablos Editor.
- Pérez Sántiz, R. (2012a). Aproximación hacia algunos principios y valores mayas actuales. En Sánchez Álvarez, M., Bolom Pale, M., Pérez Sántiz, R. y Velasco Jiménez, L. (2012). *Las*

- ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. (pp.119-143). UNICH, INALI.
- Pérez Sántiz, R. (2012b). Investigadores e investigaciones *bats'i vinik / antsetik* de la región mayanse. En Sánchez Álvarez, M., Bolom Pale, M., Pérez Sántiz, R. y Velasco Jiménez, L. (2012). *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. (pp.37-66). UNICH, INALI.
- Pérez Sántiz, R. (2013). El *Svu'el*, poder, en San Juan Chamula, Chiapas. En L. E. Primero Rivas, H. H. Rodríguez Vázquez (Comp.). *El conocimiento actual 2*. (pp.177-193). Publicaciones Académicas CAPUB.
- Pérez Sántiz, R. (2016). Un acercamiento a la vivencia del *svu'el* en San Juan Chamula. En G. Coporo Quintana (Coord.). *K'u yelan jelem xch'iel stalel bats'i vinik santsetik: sjol yo'onton ach' jch'ieletik* Trascendencia de la identidad tsotsil: miradas de una nueva generación. (pp.17-49). CONECULTA, CELALI.
- Pérez Sántiz, R. (2019). *Svu'el*, *sjam smelol xchi'uk o'ntonil*, poder, sabiduría y esencia. En R. Trejo Villalobos (Coord.). *Filosofía de los pueblos originarios*. (pp.51-55). UNACH.
- Pérez Sántiz, R. (2021). *Rupturas profundas en el ser del maya actual de Chiapas*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
- Pérez Sántiz, R. (en prensa) *Chamo': yo'nton turasno sbatlej osil*. Chamula: El eterno corazón del durazno.
- Pineda Sánchez, L. O. (1993). *Caciques culturales (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas)*. ALTRES COSTA-AMIC.
- Piñacué Achicue, J. C. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y Academia, *Tabula Rasa*, (20), 161-192.
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. (2019). *Diario Oficial de la Federación*, 12 de julio de 2019.
- Plan Nacional para la Innovación mandatado en el Plan de Desarrollo 2019-2024. 2023 CONAHCYT. <https://conahcyt.mx/conahcyt/areas-del-conahcyt/desarrollo-tecnologico-e-innovacion/plan-nacional-para-la-innovacion/>
- Poblete Naredo, X. F. (2018). Identidades liminares. El caso de los escritores tsotsiles y tseltales en Chiapas, *Alteridades*, 28(56), 85-96.

- Pomerleau, M. (2015). De la traducción cultural a la auto-tradaptación, *TINKUY Section d'Études hispaniques*, (22), 67-78.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, (20), 25-30.
- Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2024. *Diario Oficial de la Federación*, 28 de diciembre de 2021.
- Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas Fundación FORD. <https://ford.ciesas.edu.mx/Estadisticas2.htm>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad, *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pp.201-246). CLACSO.
- Quilaqueo Rapimán, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche, *Cuadernos Interculturales* (4), 37-50.
- Rama, A. (1984). *La ciudad letrada*. Ediciones del Norte.
- Rappaport, J. (2007). Intelectuales públicos indígenas en América Latina: Una aproximación comparativa, *Revista Iberoamericana*, LXXIII (220), 615-630.
- Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2025. *Secretaría de Educación Pública*. https://plataforma-dgfcdd.sep.gob.mx/prodep/RO_PRODEP_2025.pdf.
- Reglas de Operación del Programa presupuestario S191 “Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores”. *Diario Oficial de la Federación*,
- Ribeiro Dos Santos, D. (2019). Breves reflexiones sobre Lugar de Enunciación. *Relaciones Internacionales*, 39, 13-18.
- Ribeiro, Dos Santos, D. (2020). *Lugar de enunciación*. (A. Pereira da Encarnação, Trad.). Ediciones Ambulantes. (Trabajo original publicado en 2017).
- Rivera Cusicanqui, S., Domingues, J.M., Escobar, A. y Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana, *Cuestiones Sociológicas*, 14, 1-22.
- Rompeviento TV. (2025, 23 de septiembre). *¿Cómo se determina quién es indígena? I #MesaIndígena* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-kpOL6cZxyg>

- Ruiz, M. (2014). Poéticas en conflicto: el repliegue poético en la poesía maya tsotsil de Ruperta Bautista, *Actas del XIX Congreso Internacional SOCHEL*, 139-151.
- Ruiz, M. (2018). Escribir y auto-traducirse con ¿ética y estética? El lugar de la escritura en tsotsil, *Documentos Lingüísticos y Literarios* 37, 126-129.
- Ruiz, M. (2019). Murciélagos en la memoria: la modernidad en el pensamiento tsotsil, *TierraAdentro*. <https://tierraadentro.fondodeculturaeconomica.com/murcielagos-en-la-memoria-la-modernidad-en-el-pensamiento-tsotsil/>
- Ruiz, M. (2021). Escribir para leer otros mundos (o la imposibilidad de traducirse a sí mismo). *TierraAdentro*. <https://tierraadentro.fondodeculturaeconomica.com/escribir-para-leer-otros-mundos-o-la-imposibilidad-de-traducirse-a-si-mismo/>
- Ruiz, M. (2024a). Ch'ayet k'in al / Las formas de la ausencia de Delmar Penka, *TierraAdentro*. <https://tierraadentro.fondodeculturaeconomica.com/chayet-kinal-las-formas-de-la-ausencia-de-delmar-penka/>
- Ruiz, M. (2024b). *Los disfraces de la muerte*. Fondo de Cultura Económica.
- Rojas-Lizana, S. (2021). Fallas epistemológicas en la traducción inglesa del pensamiento decolonial y no-colonial latinoamericano, *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 46(1), 13-32.
- Sánchez Álvarez, M. (2012a). Introducción. En Sánchez Álvarez, M., Bolom Pale, M., Pérez Sántiz, R. y Velasco Jiménez, L. (2012). *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. (pp.17-22). UNICH, INALI.
- Sánchez Álvarez, M. (2012b). Introducción a las bases conceptuales del lekil kuxlejal o buen vivir. En Sartorello, S. C., Ávila, L. E., Ávila, A. (Coords.). *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas*. (pp.1-8). UNICH-IESALC-UNESCO.
- Sánchez Álvarez, M. (2012c). Propuesta teórica en la reconstrucción de las cosmovisiones, lenguas y conocimientos de los pueblos originarios ante la globalización. En Ortega, P. y Schröttner, B. (Eds.). *Transnational Spaces and Regional Localization. Social networks, Border Regions and Local-Global Relations*. (pp.179-190). Waxmann.
- Sánchez Álvarez, M., Gómez Gómez, E., Huet Bautista, N., López Jiménez, J.A., Vázquez López, M. R. (2011). *K'opojkutik ta bats'i k'op*. Hablemos en tsotsil. Primer semestre. UNICH.

- Sánchez Álvarez, M. y Bolom Pale, M. (2013). *Sjam smelol jupup'el bats'i k'op. Vocabulario de la lengua tsotsil*. Colección Universitaria Intercultural UNICH, CNDI, SEP, CGEIB.
- Sánchez Álvarez, M., Bolom Pale, M. Pérez Sántiz, R. y Velasco Jiménez, L. (2012). *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. UNICH, INALI.
- Sánchez Zambrana, C. J. (2022). El colonialismo y la colonialidad curricular en los Estudios Generales. Apuntes para una discusión, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 47-59.
- Santana Colin, Y. (2018). Formación académica y militancia de los intelectuales indígenas mexicanos, *AVÁ* 33, 79-102.
- Santana Colin, Y. (2019). *La formación de los intelectuales indígenas mexicanos en el contexto de los discursos y debates latinoamericanos: de la militancia etnopolítica a la militancia académica*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Sántiz-Gómez, A. (2015). *Ts'umbal* activo en las transformaciones rurales de Oxchuc, Chiapas, *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos* XIII (2), 122-134.
- Sántiz Gómez, A. (2018). *Acciones colectivas y cambios en la vida de los tseltales de Oxchuc, Chiapas* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chapingo].
- Scannone, J. C. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual, *Teología y Vida*, 59-73.
- Sengupta, P. (2021). Open Access publication: Academic colonialism or knowledge philanthropy? *Geoforum*, 118, 203-206.
- Sharonova, S. A., Trubnikova, N. V., Erokhova, N.S. & Nazarova, H. A. (2018). Intellectual colonialism and national education systems, *XLingua*, 2 (11), 338-351.
- Shih, C. F. (2010). Academic colonialism and the Struggle for Indigenous Knowledge Systems in Taiwan, *Social Alternatives*, 29(1), 44-47.
- Shih, C.F. and Wu, P.I. (s.f.). Continuing Academic Colonialism and the Resistance from Indigenous Knowledge Systems in Taiwan.
- Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Reglamento, *Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías*, 07 de junio de 2023.
- Sobрино Gómez, C. M. (2018). *El sistema fonológico protoyucatecano: reconstrucción y desarrollo*. [Tesis de doctorado, El Colegio de México].

- Stavenhagen, R. (1971). Cómo descolonizar las ciencias sociales. En *Sociología y Subdesarrollo*. (pp. 37-64). Nuestro Tiempo.
- Stavenhagen, R. (1985). Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. (La región maya de los altos de Chiapas y Guatemala). En M. Othón de Mendizábal, J. M. L. Mora, M. Otero, A. Molina Enríquez, N. L. Whetten, A. Palerm Vich, R. Stavenhagen, P. González Casanova. *Ensayos sobre las clases sociales en México*. (pp.109-171). Nuestro tiempo. (Trabajo original publicado en 1968).
- Stavenhagen, R. (2013). Las políticas indigenistas del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. En B. Baronnet y M. Tapia Uribe (Coords.). *Educación e interculturalidad. Política y políticas* (pp. 23-48). UNAM.
- Stonor Saunders, F. (2001). *La CIA y la guerra fría cultural*. (R. Fontes, Trad.). Editorial Debate. (Trabajo original publicado en 1999).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Trabajo original publicado en 1998)
- Suárez Zozaya, M. H. y Muñoz García, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos?, *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 1-22.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). La entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (pp.100-131). PAIDOS.
- Urdapilleta Carrasco, J. y Evangelista García, A. A. (2016). Acercándose a la realidad: una propuesta del modelo de aprendizaje entre el Pueblo Tseltal. En D. Juárez Bolaños (Coord.). *Educación rural: experiencias y propuestas de mejora* (pp.203-228). Juan Pablos Editores.
- Uribe Muñoz, J. E. (2021). *Enajenación, identidad y cultura. Tres ensayos de pensamiento decolonial en el Chiloé del Siglo XXI*. Casa Editorial Analéctica.
- Urquijo-Nájera, R. E. (2024). El colonialismo académico, un mecanismo de control epistémico que imposibilita la ciencia propia. En J. A. Santiago Lastra y L. H. Horita Pérez, (Coords.). *Construcción de paz desde la interculturalidad*. (pp.179-213). Fray Bartolomé de Las Casas. A.C.

- Vargas Beal, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. Extra.
- Viaña, J., Claros, L. y Sarzuri, M. (2009). Presentación. En D. Mora (Dir). *Interculturalidad crítica y descolonización* (pp.7-8). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer*. Siglo Veintiuno Editores.
- Venables Brito, J. P. (2022). El colonialismo intelectual como obstáculo comprensivo del capitalismo neoliberal. Por una sociología global de carácter periférico, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 245, 295-420.
- Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales, *Revista de Sociología*, (15), 27-39.
- Walsh, C. (2005). Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En Walsh, C. (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*. (pp.13-35). Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales, *NÓMADAS*, (26), 102-113.
- Wilson, L., González, M. y Mercado, E. (2008). *Yapti Tasba Masraka Nanih Aslatakanka (Yatama)* en el proceso de autonomía de la Costa Caribe de Nicaragua. En *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. (pp.189-227). CIESAS.
- Xiang, Z. (2016). The (De)coloniality of Conceptual Inequivalence: Reinterpreting Ometeotl through Nahua Itlacuilitzli. En J. G. Ramos y T. Daly (eds.). *Decolonial Approaches to Latin American Literatures and Cultures* (pp.39-55). Palgrave Macmillan.
- Yberry, M. (2022, 24 de agosto). ¿El capitalismo y el neoliberalismo generan sociedades más violentas? *Sputniknews*. <https://sputniknews.lat/20220824/el-capitalismo-y-el-neoliberalismo-generan-sociedades-mas-violentas-1129719625.html>
- Zafra, R. (2022). Academia (des)acelerada. En Calvo, D., Llorca-Abad, G., Cano-Orón, L., Cabrera, D. H. (Coords.). *Academia (des)acelerada. Encierros, entusiasmos y epidemias*. (pp.27-40). InCom-UAB Publicacions.

- Zamora Lomelí, C. B., Hernández Ruíz, J. F. (2018). La configuración de identificaciones étnicas y los procesos de alteridad. Una lectura desde el control cultural. *Andamios* 36 (15), 135-159.
- Zemelman, H. (2005). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. (pp.63-79). Anthropos.

Anexos

Anexo 1. Cartas de consentimiento y colaboración informada

Carta de consentimiento y colaboración informada

Por este medio y de la manera más atenta declaro libre y voluntariamente que acepto colaborar en el proyecto de investigación, hasta su culminación, de la **C. Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, estudiante de la Maestría en Estudios Interculturales (MEI) de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), cuyo título tentativo de tesis es **“Los dilemas del colonialismo intelectual en las y los investigadores mayenses de Chiapas. Hacia la descolonización del saber”**.

Declaro que también es de mi conocimiento que la información proporcionada será utilizada para la elaboración de su tesis de maestría así como para futuras publicaciones académicas y para los efectos que requiera para cumplir con los requisitos que le solicitan para la titulación.

En San Cristóbal de Las Casas, Chiapas a 11 de diciembre de 2023

Nombre de la/el colaborador/a:

Bergrina Alíndez Torres.
Firma



Carta de consentimiento y colaboración informada

Por este medio y de la manera más atenta declaro libre y voluntariamente que acepto colaborar en el proyecto de investigación, hasta su culminación, de la **C. Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, estudiante de la Maestría en Estudios Interculturales (MEI) de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), cuyo título tentativo de tesis es **"Los dilemas del colonialismo intelectual en las y los investigadores mayenses de Chiapas. Hacia la descolonización del saber"**.

Declaro que también es de mi conocimiento que la información proporcionada será utilizada para la elaboración de su tesis de maestría así como para futuras publicaciones académicas y para los efectos que requiera para cumplir con los requisitos que le solicitan para la titulación.

En San Cristóbal de Las Casas a 13 de noviembre de 2023

Nombre de la/el colaborador/a:

Firma


Manuel Roberto Gale

Carta de consentimiento y colaboración informada

Por este medio y de la manera más atenta declaro libre y voluntariamente que acepto colaborar en el proyecto de investigación, hasta su culminación, de la **C. Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, estudiante de la Maestría en Estudios Interculturales (MEI) de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), cuyo título tentativo de tesis es **"Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos"**.

Declaro que también es de mi conocimiento que la información proporcionada será utilizada para la elaboración de su tesis de maestría, así como para futuras publicaciones académicas y para los efectos que requiera para cumplir con los requisitos que le solicitan para su titulación.

En SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS, CHIS a 13 de ABRIL de 2024

Nombre de la/el colaborador/a:

ROBERTO PEREZ SANCHEZ

Firma

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Roberto Perez Sanchez', is written over a horizontal line.

Carta de consentimiento y colaboración informada

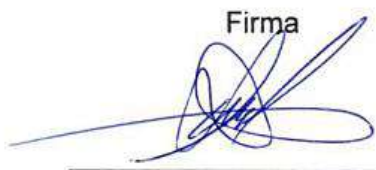
Por este medio y de la manera más atenta declaro libre y voluntariamente que acepto colaborar en el proyecto de investigación, hasta su culminación, de la **C. Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, estudiante de la Maestría en Estudios Interculturales (MEI) de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), cuyo título tentativo de tesis es **“Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos”**.

Declaro que también es de mi conocimiento que la información proporcionada será utilizada para la elaboración de su tesis de maestría, así como para futuras publicaciones académicas y para los efectos que requiera para cumplir con los requisitos que le solicitan para su titulación.

En Oxchuc, Chiapas, a 05 de octubre de 2024

Dr. Abraham Sántiz Gómez

Firma



Carta de consentimiento y colaboración informada

Por este medio y de la manera más atenta declaro libre y voluntariamente que acepto colaborar en el proyecto de investigación, hasta su culminación, de la **C. Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, estudiante de la Maestría en Estudios Interculturales (MEI) de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), cuyo título tentativo de tesis es **“Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos”**.

Declaro que también es de mi conocimiento que la información proporcionada será utilizada para la elaboración de su tesis de maestría, así como para futuras publicaciones académicas y para los efectos que requiera para cumplir con los requisitos que le solicitan para su titulación.

En San Cristóbal de Las Casas, Chiapas a 18 de diciembre de 2024

Nombre de la/el colaborador/a:

Firma



Mikel Ruiz

Carta de consentimiento y colaboración informada

Por este medio y de la manera más atenta declaro libre y voluntariamente que acepto colaborar en el proyecto de investigación, hasta su culminación, de la **C. Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, estudiante de la Maestría en Estudios Interculturales (MEI) de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), cuyo título tentativo de tesis es **“Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos”**.

Declaro que también es de mi conocimiento que la información proporcionada será utilizada para la elaboración de su tesis de maestría, así como para futuras publicaciones académicas y para los efectos que requiera para cumplir con los requisitos que le solicitan para su titulación.

En San Cristóbal de las Casas a 06 de enero de 2025

Nombre de la/el colaborador/a:

Firma


Ruperta Bautista Vázquez

Anexo 2. Cartas de consentimiento para la grabación de las sesiones de trabajo

Carta de consentimiento informado para la grabación de las sesiones de trabajo y confidencialidad de la información

Por este medio y de la manera más atenta autorizo la grabación de las sesiones colectivas e individuales como parte de la dinámica de co-labor, co-reflexión y co-teorización de la tesis de maestría de la **Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, cuyo título es **“Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos”**, permitiendo el uso de las grabaciones de las sesiones durante el proceso de investigación con fines académicos. Al mismo tiempo me comprometo a guardar confidencialidad de la información que se genere durante el proceso de investigación, hacia terceros, hasta la publicación de la misma.

Por lo tanto, consiento en forma expresa el uso de dicho material en su reproducción total o parcial, en formato físico o digital, para los fines anteriormente indicados y su integración a otros materiales (publicaciones académicas) para la difusión de la información, así como guardar confidencialidad de la información generada.

En San Cristóbal Las Casas a 17 de Junio de 2024.

Atentamente



Roberto Pérez Sántiz

Nombre y firma

**Carta de consentimiento informado para la grabación de las sesiones de trabajo y
confidencialidad de la información**

Por este medio y de la manera más atenta autorizo la grabación de las sesiones colectivas e individuales como parte de la dinámica de co-labor, co-reflexión y co-teorización de la tesis de maestría de la Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera, cuyo título es “**Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos**”, permitiendo el uso de las grabaciones de las sesiones durante el proceso de investigación con fines académicos. Al mismo tiempo me comprometo a guardar confidencialidad de la información que se genere durante el proceso de investigación, hacia terceros, hasta la publicación de la misma.

Por lo tanto, consiento en forma expresa el uso de dicho material en su reproducción total o parcial, en formato físico o digital, para los fines anteriormente indicados y su integración a otros materiales (publicaciones académicas) para la difusión de la información, así como guardar confidencialidad de la información generada.

En San Cristóbal de las Casas a 20 de Junio de 2024.

Atentamente


Marcel B. Díaz Páez
Nombre y firma

**Carta de consentimiento informado para la grabación de las sesiones de trabajo y
confidencialidad de la información**

Por este medio y de la manera más atenta autorizo la grabación de las sesiones colectivas e individuales como parte de la dinámica de co-labor, co-reflexión y co-teorización de la tesis de maestría de la **Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, cuyo título es **“Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos”**, permitiendo el uso de las grabaciones de las sesiones durante el proceso de investigación con fines académicos. Al mismo tiempo me comprometo a guardar confidencialidad de la información que se genere durante el proceso de investigación, hacia terceros, hasta la publicación de la misma.

Por lo tanto, consiento en forma expresa el uso de dicho material en su reproducción total o parcial, en formato físico o digital, para los fines anteriormente indicados y su integración a otros materiales (publicaciones académicas) para la difusión de la información, así como guardar confidencialidad de la información generada.

En San Cristóbal de Las Casas, Chiapas a 24 de junio de 2024.

Atentamente


Georgino Méndez Torres

Nombre y firma

**Carta de consentimiento informado para la grabación de las sesiones de trabajo y
confidencialidad de la información**

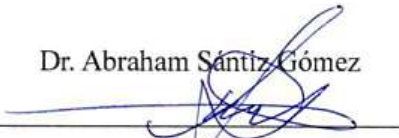
Por este medio y de la manera más atenta autorizo la grabación de las sesiones colectivas e individuales como parte de la dinámica de co-labor, co-reflexión y co-teorización de la tesis de maestría de la **Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, cuyo título es **“Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos”**, permitiendo el uso de las grabaciones de las sesiones durante el proceso de investigación con fines académicos. Al mismo tiempo me comprometo a guardar confidencialidad de la información que se genere durante el proceso de investigación, hacia terceros, hasta la publicación de la misma.

Por lo tanto, consiento en forma expresa el uso de dicho material en su reproducción total o parcial, en formato físico o digital, para los fines anteriormente indicados y su integración a otros materiales (publicaciones académicas) para la difusión de la información, así como guardar confidencialidad de la información generada.

En Oxchuc, Chiapas, a 05 de octubre de 2024.

Atentamente

Dr. Abraham Santiz Gómez


Nombre y firma

**Carta de consentimiento informado para la grabación de las sesiones de trabajo y
confidencialidad de la información**

Por este medio y de la manera más atenta autorizo la grabación de las sesiones colectivas e individuales como parte de la dinámica de co-labor, co-reflexión y co-teorización de la tesis de maestría de la **Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, cuyo título es **“Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos”**, permitiendo el uso de las grabaciones de las sesiones durante el proceso de investigación con fines académicos. Al mismo tiempo me comprometo a guardar confidencialidad de la información que se genere durante el proceso de investigación, hacia terceros, hasta la publicación de la misma.

Por lo tanto, consiento en forma expresa el uso de dicho material en su reproducción total o parcial, en formato físico o digital, para los fines anteriormente indicados y su integración a otros materiales (publicaciones académicas) para la difusión de la información, así como guardar confidencialidad de la información generada.

En San Cristóbal de Las Casas, Chiapas a 18 de diciembre de 2024.

Atentamente



Mikel Ruiz
Nombre y firma

**Carta de consentimiento informado para la grabación de las sesiones de trabajo y
confidencialidad de la información**

Por este medio y de la manera más atenta autorizo la grabación de las sesiones colectivas e individuales como parte de la dinámica de co-labor, co-reflexión y co-teorización de la tesis de maestría de la **Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera**, cuyo título es **“Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos”**, permitiendo el uso de las grabaciones de las sesiones durante el proceso de investigación con fines académicos. Al mismo tiempo me comprometo a guardar confidencialidad de la información que se genere durante el proceso de investigación, hacia terceros, hasta la publicación de la misma.

Por lo tanto, consiento en forma expresa el uso de dicho material en su reproducción total o parcial, en formato físico o digital, para los fines anteriormente indicados y su integración a otros materiales (publicaciones académicas) para la difusión de la información, así como guardar confidencialidad de la información generada.

En San Cristóbal de las Casas a 06 de enero de 2025.

Atentamente


Ruperta Bautista Vázquez
Nombre y firma

Anexo 3. Oficio de presentación de resultados de investigación ante co-laboradores

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

22 de agosto de 2025

Asunto: Presentación de resultados de investigación

Dra. Minerva Yoimy Castañeda Seijas
Coordinadora de la Maestría en Estudios Interculturales
Universidad Intercultural de Chiapas
P R E S E N T E

Por este medio y de la manera más atenta quienes suscribimos la presente, en calidad de co-laboradores, hacemos constar que la Socióloga Rosaura Eugenia Urquijo Nájera, egresada de la Maestría en Estudios Interculturales de la Universidad Intercultural de Chiapas, tuvo a bien realizar la presentación de los resultados de la tesis titulada “Los dilemas del colonialismo académico en investigadoras e investigadores mayenses de Chiapas. Hacia otras formas de conocimientos”, de manera individual con cada integrante a lo largo de los meses de febrero a julio del año 2025, respectivamente, y de manera grupal el día viernes 22 de agosto del presente, lo que permitió retroalimentar la investigación. De igual manera expresamos nuestro acuerdo con los resultados y extendemos la presente para los fines que convengan en los trámites de titulación.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente


Harvet Bolan

Miguel Ruiz Gómez

Danyela Meneses Méndez

Beagna Méndez Torres

Roberto Pérez Jaltz

Abraham Santiz Gómez

C.c.p. Interesadas e interesados