

Aportes a la educación para la paz: planteamientos de científicos sociales mayas en Chiapas

Contributions to Peace Education: Approaches of Mayan Social Scientists in Chiapas

Ángela Sofía García Estrada
EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR,
DOCTORADO EN ECOLOGÍA
Y DESARROLLO SUSTENTABLE, MÉXICO
angela.garcia@estudianteposgrado.
ecosur.mx
<https://orcid.org/0000-0001-7191-1221>

Fernando Limón Aguirre
EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR,
DEPARTAMENTO DE SOCIEDAD
Y CULTURA, MÉXICO
flimon@ecosur.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1715-3612>

Antonio Saldívar Moreno
EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR,
DEPARTAMENTO DE SOCIEDAD Y
CULTURA, MÉXICO
asaldivar@ecosur.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2330-0770>

RESUMEN

El presente artículo busca develar planteamientos pedagógicos favorables a una educación para la paz contenidos en los posicionamientos y contribuciones de investigadores mayas de Chiapas. Con base en un análisis hermenéutico a textos publicados y ponencias dictadas por seis científicos sociales de los pueblos mayas chuj, tseltal y tsotsil, se distingue que la justicia cognitiva a la que apelan y la interculturalidad crítica que conllevan son sustentos nodales en una educación para la paz. En ellos se destacan valores como el respeto, el silencio, la colectividad y la libertad como criterios de vida y para la producción de conocimientos. En sus planteamientos se visibilizan los retos y complejidades que implica el diálogo entre culturas y su importancia en favor de una paz contextualizada. Se concluye que sus aportes, al ser reflejo de las memorias, territorialidades, resistencias y esperanzas de sus pueblos, son alternativas que favorecen la descolonización del pensamiento y la desarticulación del proyecto moderno colonial. Palabras clave: interculturalidad, justicia cognitiva, pedagogías para la paz, conocimientos culturales

ABSTRACT

This article seeks to unveil pedagogical approaches favorable to peace education contained in the positions and contributions of Mayan researchers from Chiapas. Based on a hermeneutic analysis of published texts and presentations given by six social scientists from the Chuj, Tzeltal and Tsotsil Mayan peoples, it is distinguished that the cognitive justice to which they appeal and the critical interculturality that they entail are nodal supports in an education for peace. They highlight values such as respect, silence, collectivity and freedom as criteria for life and for the production of knowledge. In its approaches, the challenges and complexities involved in dialogue between cultures and its importance in favor of contextualized peace are made visible. It is concluded that their contributions, being a reflection of the memories, territorialities, resistances and hopes of their people, are alternatives that favor the decolonization of thought and the disarticulation of the modern colonial project. Keywords: interculturality, cognitive justice, pedagogies for peace, cultural knowledge

INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte de una investigación más amplia que expone el pluralismo ontoepistémico presente en los planteamientos científicos sociales de seis investigadores chujes, tseltales y tsotsiles en Chiapas. Para conseguirlo se han analizado textos escritos y ponencias dictadas por dichos investigadores, con quienes además se ha podido conversar sobre su quehacer académico y su formación educativa. Derivado de este análisis, se ha identificado que existe un énfasis en la justicia cognitiva y la interculturalidad crítica, así como un acudimiento a los conocimientos y valores de sus comunidades culturales. Con base en ello destacamos sus posicionamientos y planteamientos, los que distinguimos como aportes a una educación para la paz.

El argumento principal del escrito es que, en un contexto multicultural con presencia de pueblos originarios, la educación para la paz debe pasar por la justicia social y cognitiva, la interculturalidad crítica y la democracia participativa (Sandoval, 2016a). Para apuntalar este tema, nos apoyamos en de Santos Sousa (2011; 2021), quien sostiene que la injusticia social tiene en su base la injusticia cognitiva (epistémica), siendo esta última un obstáculo grave para la paz.

Pese a lo dicho, existen resistencias en cuyos cimientos y expresiones se cuenta ya con actitudes constructoras de mundos distintos y de paz, presentes en ámbitos educativos y académico-científicos. En Chiapas hay personas que, perteneciendo a los pueblos originarios, llevan a su quehacer académico su perspectiva y epistemología, cuya defensa proyecta resolver las violencias desde la raíz, apuntando a la justicia epistémica, la interculturalidad y la paz. Tal posicionamiento se concretiza en una actitud de reivindicación epistemológica que enarbola sus historias, territorios y culturas (Gasparello, 2021; Sandoval, 2016b).

Nuestra proposición es que la educación para la paz debe ser implementada en todos los espacios formativos, académicos y científicos, y ha de basarse en el reconocimiento a la diversidad de formas de producción de conocimientos, el reclamo de procesos contrahegemónicos y la desjerarquización cognitiva. Las experiencias y esfuerzos de quienes, siendo académicos integrantes de pueblos

originarios, trabajan con y desde ellos, nos encamina a la descolonización y transformación de las estructuras del pensamiento occidental y monocultural, y nos conduce a una interculturalidad crítica, necesaria para apuntalar los procesos de paz con justicia.

En los apartados subsecuentes, presentamos una crítica a la concepción preponderante de la paz, el entramado teórico entre educación para la paz, interculturalidad crítica y justicia cognitiva. Luego ofrecemos el marco teórico-metodológico de nuestra investigación, para después exponer los elementos destacados de las aportaciones revisadas para concluir con algunas reflexiones resultantes.

CRÍTICA A LA CONCEPCIÓN DE PAZ LIBERAL HEGEMÓNICA

El conocimiento preponderante sobre la paz ha sido construido desde las visiones etnocéntricas de Europa y Estados Unidos. De acuerdo con autores como Cruz (2018) y Sandoval (2014), la idea de paz se ha instalado en el principio de la modernidad/colonialidad y se ha sometido al acuerdo internacional de la lógica del desarrollo capitalista, como principio ontológico de las relaciones internacionales y las aspiraciones globales. Esta perspectiva se ha colocado en los ámbitos escolares a través de la colonialidad de la educación y de la ciencia, donde predomina el pensamiento occidental y su pretensión de universalidad (Sandoval, 2014).

La educación para la paz dominante se ha establecido basada en valores modernos, tales como las garantías individuales, el individualismo y la democracia formal y funcional. Así, se promueven estas valoraciones como razones fundamentales para el actuar de las personas y se acompañan de herramientas concordantes, encaminadas al apaciguamiento que contenga conflictos y violencias, lo que mantiene los *status quo* prevalecientes (Jares, 1999). A la par de este tipo de educación, la interculturalidad, que comenzó siendo una lucha de grupos subalternizados, devino funcional al sistema con la intencionalidad política y epistémica de las políticas y programas capitalistas; este hecho produce reiterados conflictos sociales y culturales, lo mismo que crisis humanitarias y ecológicas (Cruz, 2018; Nova, 2017; Sandoval, 2016a).

Tal tipo de educación, lejos de contribuir a una paz duradera, que construya condiciones de respeto a la condición humana y a su diversidad, que sea favorable a la armonía, la justicia retributiva y distributiva, al combate al daño ambiental y al fortalecimiento al desarrollo humano, ha resultado por ser caldo de cultivo a violencias crecientes (Schmelkes, 2002; Mayor, 2003). Desde expresiones muy burdas, como las invasiones autojustificadas o la demonización entre adversarios (por lo general alteridades culturales), hasta formas muy sutiles en que se institucionalizan y se plasman en leyes y políticas, la violencia generalizada renueva colonialidades (Schmelkes, 2009).

Empero, frente a las diferentes violencias y al modelo desarrollista-modernista de educación para la paz, existen planteamientos y posiciones que representan alternativas transformadoras. Su contenido da sustento a una educación para la paz radical, con base en la interculturalidad crítica y la justicia cognitiva. Ofrecemos una sucinta exposición.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ, INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y JUSTICIA COGNITIVA: UN ENTRAMADO NECESARIO

Cruz (2018) y Parra (2016) mencionan que, para el diseño de una educación para la paz, tendríamos que reflexionar sobre el mismo concepto, de tal modo que nos alertemos ante su posible uso instrumental; ello favorecerá acudir a otras estrategias, pensamientos y epistemologías, como las de los pueblos originarios y los colectivos sociales, a fin de crear espacios de debate y articularlos dentro de las políticas educativas. Esta apuesta se fundamenta en la valoración del pluralismo cognitivo y epistémico, que ofrece vigorosos fundamentos para la paz (como también para el cuidado ambiental y la comunitariedad, entre más).

La paz “supone construir condiciones en las que se persiga la armonía, se viva la justicia –retributiva y distributiva– y se actúe con apego al principio fundamental de respeto a la dignidad de toda persona”, como lo sintetiza Schmelkes (2002, pp. 282-283). Esta labor significa reconocer a los sujetos que han sido históricamente negados y marginalizados, colocados en una subalternidad episté-

mica y humana (Sousa, 2011), y dialogar con ellos, favoreciendo procesos de descolonización que partan de la alteridad radical o de la exterioridad, como lo planteara Dussel (2013).

En nuestra situación latinoamericana, de una gran diversidad cultural sometida a procesos colonizantes, que perpetúan racismo, marginalizaciones, empobrecimientos, expropiaciones y despojos (territoriales, laborales y epistémicos), la paz ha de transitar por la descolonización, conquistar la justicia epistémica, reivindicar cada particularidad cultural, favorecer las autonomías, romper silenciamientos y afirmar los conocimientos propios. Por lo tanto, las pedagogías para la paz deben asumir todos estos retos, a fin de resarcir todo lo que ya ha sido afectado y desequilibrado.

En este entendido, lo que se está ofreciendo son ciertas claves de educación para la construcción de paz fundamentadas en la diversidad cultural y epistémica. Para su funcionamiento, se requieren prácticas interculturales desde un enfoque crítico, cuestionar las desigualdades y asimetrías y concebir a la interculturalidad como promotora de paz, al ser un “proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Walsh, 2010, p. 2).

El eje orientador de una educación de este tipo es que “cuestiona al sistema por su violencia estructural, por su violencia cultural, por las injusticias y desigualdades sociales extremas. Es crítico porque va a la esencia de los fenómenos para explicar sus causas” (Sandoval, 2016a, p. 174). Su característica es impulsar un sistema educativo incluyente, libre de violencias, en el que se gestionen de manera pacífica los conflictos a partir de la equidad de género, la autonomía, la democracia y la diversidad; tomando en cuenta valores como respeto mutuo, honestidad, libertad, solidaridad, independencia y justicia (Sandoval, 2014) y brindando las condiciones para el fortalecimiento de cada cultura de acuerdo con su modo de vida (Ilich, 1980).

Una educación con tal fin debe ser fomentada en todos los niveles, al grado de interpelar a las universidades, posgrados y centros de investigación. Se necesita, para ello, refundar la idea del universalismo y crear una nueva base multicultural y pluriversal que favorezca: 1) reconocer la existencia de múltiples conocimientos y la diversidad de formas de producirlos; 2) reclamar procesos de producción y va-

loración de conocimientos científicos y no científicos en concordancia con y respeto a la diversidad epistémica; y, 3) plantear nuevas relaciones entre los distintos tipos de conocimientos (Santos Sousa, 2021).

Es preciso, por consiguiente, asumir un arduo quehacer de descolonización del pensamiento y del conocimiento a nivel institucional y hegemónico, para dar cabida a las voces hasta ahora silenciadas, estigmatizadas y marginadas. Con la intención de atender esto último, ahondaremos en el sustento teórico y metodológico que nos ha permitido distinguir e interpretar las reflexiones y posicionamientos de las y los científicos sociales mayas en Chiapas, viéndolos como fuentes de aprendizaje y como perspectivas constructoras de paz.

MARCO DE COMPRENSIÓN: PUNTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como anticipamos, este trabajo forma parte de un proyecto en curso que nos ha permitido contar ya con una ruta teórico-metodológica, sustentada en la sistematización y revisión de ponencias, reflexiones, tesis y artículos de seis personas de pueblos mayas que se encuentran realizando investigación académica en el estado de Chiapas y con quienes nos mantenemos en vinculación. El objetivo de la investigación es distinguir el pluralismo ontoepistemológico en sus planteamientos científicos sociales como sujetos integrantes de pueblos mayas, que realizan investigación tomando en cuenta sus conocimientos culturales.

Centrar este estudio en integrantes de pueblos mayas permite destacar que con su trabajo están aportando a la configuración de una región epistémica y sociocultural mayense (Pérez, 2013). A partir de manifestaciones como las de Bolom (2014; 2019), Domínguez (2020) y Martínez (2020) se ha reconocido la existencia de una nueva generación de investigadores pertenecientes a diferentes comunidades indígenas que reivindican las luchas de sus pueblos, reflexionan en torno a sus conocimientos particulares y buscan erradicar la colonialidad del pensamiento.

Las personas con quienes nos encontramos en vínculo colaborativo dentro de esta investigación y cuyos planteamientos analizamos, son:

■ Cuadro 1. Personas que participan en la investigación.

Pueblo	Nombre	Idiomas	Adscripción institucional	Formación	Temas de interés
Chuj	Angelina (Axul) Gómez Jorge	Español y chuj	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.	Historia	Historia del pueblo chuj y dinamismo transfronterizo.
Chuj	Cristóbal (Kixtup) Pérez Tadeo	Español y chuj	Universidad Nacional Autónoma de México.	Lengua y Cultura	Noción de persona y ambiente entre los chuj y territorialidad.
Tseltal (Oxchuc)	Francisco Javier Sántiz Gómez	Español y tseltal	Universidad Pedagógica Nacional.	Educación primaria	Matemática maya, el buen vivir, la hermenéutica y la filosofía tseltal.
Tseltal (Chilón)	María Patricia Pérez Moreno	Español y tseltal	Universidad Nacional Autónoma de México.	Antropología	Violencia hacia las mujeres, la lengua, la filosofía y la epistemología de los tseltales.
Tsotsil (Chamula)	José Alfredo López Jiménez	Español y tsotsil	Universidad Intercultural de Chiapas.	Literatura y lengua	Lengua tsotsil y educación intercultural.
Tsotsil (Huixtán)	Manuel Bolom Pale	Español y tsotsil	Universidad Intercultural de Chiapas.	Psicología	Filosofía tsotsil, sentipensares de los pueblos tsotsiles.

Fuente: testimonio consentido de los informantes.

Ubicamos las bases metodológicas y epistémicas de nuestro estudio en lo escrito por Hugo Zemelman (1997; 2004; 2011), quien enfatizó en que tenemos que abrirnos a ver la realidad fuera de enunciados teóricos y conceptuales predeterminados, abandonar los métodos deductivos y reconocer que estamos frente a sujetos y realidades complejas, las cuales requieren leerse como constelaciones: como un todo relacionado. De ahí la necesidad de hacer uso de herramientas y categorías teóricas abiertas, sin contenidos precisos, que resulten pertinentes en el momento y en el contexto que analizamos (Gallegos y Gallegos, 2014).

Lo anterior es concordante con el planteamiento de los conocimientos culturales (Limón, 2007, 2010, 2013, 2022). Desarrollada en y con el pueblo chuj en la frontera de Chiapas con Guatemala, esta propuesta epistemológica y metodológica ha sido abrazada por integrantes de los propios pueblos, así como por personas académi-

cas comprometidas con la diversidad epistémica y la justicia cognitiva (véase Borja *et al.*, 2020; López y Limón, 2017; Martínez *et al.*, 2020; Urdapilleta, 2016; Walters, 2020).

Los conocimientos culturales son los que, para construir la vida, posee cada uno de los pueblos desde su particular ubicación histórica y cultural; habitan en la memoria colectiva y la territorialidad de sus integrantes, les orientan éticamente en su actuar y les dan recursos de entendimiento como miembros de un grupo. Son conocimientos que están “relacionados con el devenir inacabado de la identidad del sujeto y del grupo en su propio contexto, [le] ofrecen sentido de existencia y [le] asignan significaciones” (López y Limón, 2017, p. 4).

Su reconocimiento es una premisa para reconocer la diversidad de culturas y racionalidades, dentro de la cuales las nociones de justicia encuentran ubicación con la paz y defienden modos de vida armónicos con la naturaleza, los territorios y la diversidad intersubjetiva (Urdapilleta, 2016). Concebir y proyectar una educación para la paz y la interculturalidad teniendo como base los conocimientos culturales de los pueblos permite que su estructuración e implementación se geste desde el interior de las resistencias de los mismos de una manera reflexiva y crítica (López y Limón, 2016), pues la defensa de tales conocimientos hace “frente a los embates de la alienación y la superficialidad que se gestan, de manera muy particular, desde los espacios educativos” (Limón, 2016, p. 29).

En este entendido, resulta nodal destacar los argumentos, pensamientos y críticas construidas por los científicos sociales mayas con quienes laboramos, como expresiones de sus conocimientos culturales. Éstos, a diferencia de otros, son claramente formados dentro de tensiones contextuales históricas: desde la tensión y contradicción entre el modo de vida de los pueblos y el contexto hegemónico (hoy en día la modernidad capitalista globalizante). En este sentido, son reflejo de resistencia y útiles contra la alienación y la fetichización de las culturas (Limón, 2010).

Destacamos que una de las cualidades fundamentales de los conocimientos culturales es distinguir en su contenido la esperanza (Limón, 2010). Dado que los conocimientos se concretizan en acciones en el mundo y para construir la vida, al hablar y posi-

cionarse desde estos conocimientos, los sujetos dan pasos hacia la concreción del anhelo colectivo del pueblo.

En síntesis, quienes expresan los conocimientos culturales que poseen, lo hacen como una forma de señalar las desigualdades y diferencias vividas hasta ahora; pero también se enfocan en la búsqueda de diálogo y en la reivindicación dialéctica de su alteridad (Limón, 2022). Estas características nos llevan a sugerir la necesidad de poner atención a dicho tipo de conocimientos en los trabajos realizados por las y los científicos sociales indígenas, pues constituyen verdaderas alternativas a lo hegemónico y homogeneizante y contribuyen a una educación para la paz con interculturalidad y justicia cognitiva más allá de los paradigmas dominantes.

Para lograr nuestro objetivo hemos realizado un ejercicio hermenéutico, que busca la comprensión de los textos a partir de los propios términos de aquéllos con quienes trabajamos, en su contexto cultural e histórico (Weiss, 2017). Desde un enfoque decolonial, orientamos nuestro análisis en específico bajo las premisas de la hermenéutica diatópica, que parte de distinguir que en un proceso de interpretación:

es necesario comprender al otro sin suponer que éste tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base. Aquí está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos diferentes entre sí. ...la hermenéutica diatópica no es objetivable, en cuanto que considera al otro como una fuente de conocimiento igualmente original (Panikkar, 2007, pp. 33-34).

Siendo intercultural en sus fundamentos, este tipo de hermenéutica presupone racionalidades múltiples enraizadas en culturas distintas (Estermann, 2017) y se dirige a una mejor comprensión mutua, así como a ponernos en un estado de igualdad, en tanto culturas incompletas (Sousa, 2017). Las premisas de este tipo de hermenéutica nos orientaron a comprender que los argumentos que analizamos, los cuales se desarrollan desde diversas comunidades dentro del ámbito científico social, son resultado de una reciprocidad cultural que se hace visible en el espacio académico.

RESULTADOS. VIDAS ACADÉMICAS CRÍTICAS, INTERCULTURALES Y ESPERANZADAS

La educación para la paz que argumentamos es una pedagogía dirigida a fundamentar la adopción de una actitud basada en valores y orientada al establecimiento de relaciones justas y de respeto entre culturas; a partir de estas últimas, ha de reconocerse y consolidarse la dignidad de todos los seres humanos para colaborar en favor del bienestar colectivo (Freire, 1970). De acuerdo con Freire (1970) y Muñoz (2015), las pedagogías para la paz deben contener una lectura crítica de las realidades, interpelar al sistema vigente y avanzar a la transformación de las comunidades y sus condiciones opresivas imperantes. Sumado a esto, el enfoque decolonial enfatiza que se debe partir del conocimiento de cada contexto histórico, para generar comprensiones teóricas según categorías y valores ya existentes en el entorno sociocultural (Sandoval, 2016a). Bajo este enfoque comprendemos el contenido de lo expuesto por los académicos mayas.

En primer lugar, resalta que la labor académica y teórica que realizan tiene como base no una mera elección teórica, sino su propia historia colectiva de vida, atravesada por las violencias e injusticias del sistema actual. En Axul, historiadora chuj, encontramos un ejercicio crítico de sus condiciones de opresión:

desde niña me prohibieron expresarme en chuj en las aulas. Y ahora mismo, en mis posgrados, se me ponen obstáculos para escribir mi tesis sobre mi pueblo. Toda una estructura escolar que se repite imponiendo dificultades y prohibiciones. A propósito de la educación, como académica indígena les afirmo que nuestros conocimientos culturales son tanto o más válidos e importantes que el conocimiento académico discutido y promovido en español, para saber vivir la vida y honrarla. Y para nutrirnos de nuestros conocimientos sin desnaturalizarlos ni quitarles su potencia liberadora, lo debemos hacer en nuestro propio idioma (Gómez, 2023, p. 2).

En esta expresión se distinguen ya pautas y principios de una pedagogía para la paz, según los postulados freirianos (Freire, 1970), pues implican una denuncia de la injusticia cognitiva, así como una

orientación explícita hacia una interculturalidad crítica que parte de afirmar y reivindicar los propios conocimientos culturales. La propuesta pedagógica ha de comenzar por tomar en cuenta dichos conocimientos de los pueblos “para saber vivir la vida y honrarla”, además de aprovechar “su potencial liberador” como antídoto frente al sometimiento, silenciamiento y negación que han vivido los pueblos originarios y, con ellos, sus conocimientos y sus tradiciones. Esta idea también es profundizada por Patricia, antropóloga tseltal:

a pesar de la situación de pobreza y marginación en la que nos han obligado a estar por muchos siglos, todavía existimos y conservamos muchos conocimientos, sabidurías y prácticas que deben ser valoradas y retomadas en los contextos de crisis social, ecológica y humanitaria que observamos en estos momentos. El asombro y la valoración de la grandeza de los mayas no debe quedar sólo en los logros del pasado... sino también por lo que seguimos aportándole al mundo hoy en día (Pérez, 2021, p. 124).

Para Patricia, la valoración de los conocimientos de su pueblo son elementos que, con raíces antiguas, son pertinentes en el presente para hacer frente a las diferentes crisis actuales, siempre que sean ejercidos de acuerdo con los respectivos modos de vida e introducidos en el ámbito escolar en diálogo con los conocimientos ya establecidos (Limón, 2010; López y Limón, 2016). Patricia ha expuesto esto de la siguiente manera: “... presentar los conocimientos propios de un pueblo en particular en diálogo con los de otros pueblos y culturas del mundo en un plano de horizontalidad y no de subordinación y dominación” (Pérez, 2021, p. 33).

Las experiencias y posicionamientos de Axul y Patricia nos permiten destacar dos aportes a la propuesta educativa de paz. En primer lugar, hay que reconocer de manera respetuosa los conocimientos culturales de los pueblos indígenas y, como segundo, hay que aprovechar el potencial liberador de sus conocimientos para el logro de la interculturalidad y la justicia cognitiva, transformando los contextos actuales desequilibrados y discriminatorios.

Como lo expresó Axul, parte del potencial mencionado radica en la riqueza de la particularidad lingüística, pues la lengua es el

vehículo que contiene y comunica sus conocimientos y el modo de vida con que reafirman su existencia cultural como pueblos indígenas (Limón y Pérez, 2019). La reflexión de Alfredo, lingüista tsotsil, profundiza esta idea, que plantea el criterio de fomentar la escritura de los idiomas indígenas en favor del proceso de liberación de las opresiones epistémicas de sus pueblos:

Nuestra escritura sería una herramienta de liberación de las opresiones epistémicas coloniales. Aunque nuestras grafías actuales sean un producto colonial, nos lo hemos apropiado para que puedan ser usadas para la interpretación de conocimientos, discusión y reflexión de conceptos propios de nuestra lengua, y que esto nos conlleve a la concreción de procesos de liberación y la resolución de conflictos internos en nuestras comunidades. Porque desde la escritura se yergue un sujeto histórico (López, 2021, 58m51s).

Alfredo señala explícitamente que la justicia epistémica alcanza dimensiones concretas y sus ámbitos pedagógico-liberadores aterrizan en la resolución de conflictos. El criterio se puede enunciar de la siguiente manera: lo fundamental es forjar sujetos conscientes, reivindicadores de su cultura, hacedores de libertad y transformadores de realidades opresivas. Lo anterior sería un tercer aporte para tener en cuenta y habría que concretizarlo desde las primeras etapas escolares, como Alfredo lo propone:

Hay una necesidad de incentivar el conocimiento de nuestros pueblos desde una etapa inicial de la educación, donde se pongan en diálogo los conocimientos y no se tenga que esperar hasta tener ciertos grados académicos para que los hablantes de lenguas originarias descubran la importancia de nuestra lengua y cultura (López, 2021, 1h2m10s).

Convicción y profundización en la lengua, la cultura y los conocimientos propios se van perfilando como aspectos articulados que resultan fundamentales en una pedagogía de paz. Implementarles en los currículos escolares ofrecería una formación en valores propios y, tratándose de interculturalidad, no ha de quedarse en los espacios

al interior de cada pueblo, sino en aquéllos de los pueblos en interacción. Sustentando estos planteamientos, Axul Gómez (2023) compartió una conversación que tuvo para profundizar la categoría *junk'olal* de su idioma chuj: “Durante toda tu vida viviste en *junk'olal*, no peleaste y respetaste a todos, eso significa que viviste en paz”. Y ella reviró: ¿Debemos buscar o practicar siempre el *junk'olal* [la paz]? La respuesta que recibió fue contundente: “Siempre”.

Por su parte, Manuel, filósofo y literato tsotsil, destaca los valores del silencio y del “sentir-pensar de la escucha” como elementos de importancia para la educación entre tseltales y tsotsiles:

Los pueblos de por sí disfrutan el silencio en común. Escuchar es la forma de educar en tseltal el *ch'aban*, *ch'ama li k'ope* (silencio, escucha la palabra); en tostsil se dice *ts'ijlan*, *jama chikin*, *aio ava'i* (asienta la cabeza, abre tus sentidos, escucha-siente). Es la manera de recuperar la palabra desde el silencio. *Chama vai' stojol* es la suprema escucha de lo que acontece en la vida, es la recuperación del saber, el silencio de la escucha o el sentir-pensar de la escucha como un modo de saber (Bolom, 2020, p.41).

Hay que comprender este silencio, como cualquiera de los valores que ahora se exponen, como conocimiento cultural: como criterio y principio ético relacional y de actuación (Limón, 2013). Esto también se perfila en Kixtup, estudioso de la lengua y la cultura chuj, quien habla del respeto “a la chuj” (contenido en la comunicación de Axul); él se refiere a la siembra y el trabajo de la tierra como la forma de respeto a esta última, cuya existencia plenamente subjetiva demanda el trato correspondiente:

Seguir sembrando y trabajando *la tierrita*, respetando el *pixan* [corazón] de cada cosa, continuar con la encomienda de siempre poner *un presente, una velita* al dueño, creador y formador de las cosas y tener una actitud de respeto amante al prójimo hace de nuestra resistencia un ejercicio pleno en conciencia, en valores, en felicidad. Nuestra resistencia sigue construyéndose y cimentándose desde el *respeto* –a la chuj–, desde la mira de los que dan y permiten la vida (Pérez, 2018, p. 81).

Así como Kixtup resalta el valor del *respeto amante* (*k'anab'ajub'al*), en relación con la tierra, Patricia habla del *k'anel* (querer, aceptación, respeto, cariño, aprecio) para hacer referencia al “cuidarse y respetarse uno mismo y a los demás ...al besar, hablar y tocar a la Madre Tierra durante las ceremonias de agradecimiento por los alimentos proporcionados” (Pérez, 2021, p. 35). Sumado a estos conocimientos culturales, Manuel (tsotsil) menciona la importancia de partir de la historia de los pueblos originarios y proyectarla como parte de nuestra educación para estar en relación con nuestro pensar y hacer:

Por más avanzada que esté esa ciencia, por más avanzada que esté la tecnología, somos de esa tierra y en el momento que ya no tenemos realmente la alimentación sana, el espacio adecuado para la vida, para la relación con la Madre Tierra, seguramente nos hemos robotizado, seguramente creemos que nuestro pensar se vuelve impecable, pero nuestro obrar con nuestra relación con nuestra Madre Tierra será otro, otra cosa. Yo creo que eso es muy importante, por eso hablamos de que esa recuperación de nuestra historia, esa recuperación de nuestro pensar, me parece que es dar cuenta [de con] qué es [con] lo que contamos hoy en día los pueblos originarios (Bolom, 2021, 01h54m46s).

Esto último nos señala ya otros aportes articulados entre sí que son de relevancia para la educación para la paz: se debe contemplar la recuperación de la historia y el pensar de los pueblos; fortalecer las bases para examinar aspectos del contexto, como la alimentación y los espacios de vida territorializada de las comunidades. Francisco, profesor tseltal (de Oxchuc), expone algo complementario: “enlazar nuestras palabras, enlazar nuestros pensamientos y nuestras escuchas; así como estaba en un principio cuando juntaron sus palabras nuestros abuelos y al final acordaron actuar” (Sántiz, 2021, 02h02m26s), en tanto que Kixtup sugiere que se posicionen elementos como “el trabajo y el respeto *como* los ejes epistémicos articuladores de una forma de educar y vivir ... *donde* el territorio *sea parte de* los procesos de aprendizaje del tiempo y el espacio” (Pérez, 2018, p. 86).

Francisco, dando otro paso adelante en los aspectos pedagógicos, nos invita a replantear las formas de enseñanza-aprendizaje

basadas en los conocimientos culturales acerca de cómo se concibe la sabiduría y el pensamiento y quiénes les poseen. En sus palabras, encontramos una ruptura con las prototípicas relaciones etarias y una apuesta por el fortalecimiento de la horizontalidad comunitaria:

¿Cómo aprendemos del otro para hacernos cada vez más sabios? Nosotros sabemos algo y ellos saben algo, el pensamiento no tiene una edad. La edad del pensamiento es diversa, no está estructurado el momento en el que uno es sabio. Hay niños sabios. El concepto de saber y de pensar implica el hablar, sintiendo, escuchando, agregarnos al corazón del otro. ...no se piensa solo, sino hay que hacerlo y devolverlo a la comunidad, porque si no es un pensamiento vacío, un pensamiento unilateral, un conocimiento que cancela (Santiz, 2021, 01h31m30s).

Al hablar desde sus conocimientos culturales, recibidos por su grupo cultural tseltal, reconocemos un esfuerzo adicional de descolonización aplicable al ámbito educativo-académico-científico. En el caso del pueblo maya tseltal comprendemos que el saber y pensar conllevan los sentidos humanos y son procesos colectivos; ese “agregarnos al corazón del otro” es parte del contactar, trabajar y caminar con el otro, con la esperanza de formar una hermandad colectiva que enriquezca espacios como las familias, las fiestas, la comunidad y la escuela (López, 2015). Lo anterior, nos aleja de una mentalidad que acalla los conocimientos culturales, que fractura la *slamalil k'in* (tranquilidad-paz de la tierra-población) (Pérez, 2021).

La recuperación del *ch'ab* (reunir la palabra desde el silencio) o del *pixan* (corazón-alma-ser), elementos medulares de los respectivos marcos cognitivos, además de ser manifestaciones de la resistencia de los pueblos, constituyen cimientos de esperanza, pues para estos pueblos mayas son vínculos que encaminan al buen vivir, para comprender cómo se vive en relación y armonía con todos los elementos que conforman la vida colectiva (Limón, 2010). Remitirnos al *pixan* y al *ch'ab* como constitutivos de conocimientos culturales es referirnos a la vigencia y a la importancia del entramado que hemos realizado en torno a la paz, la interculturalidad y la justicia cognitiva; su comprensión e introducción en los ámbitos formativos ayudaría a configurar otros tipos de educación a los actuales.

Las reflexiones de los científicos sociales mayas hacen explícita la importancia de sus conocimientos culturales que, sin alienarse entre contradicciones, negaciones y resistencias vividas, siguen iluminando ante los retos y complejidades del mundo vigente y de la construcción del futuro, cuya comprensión global implica un diálogo intercultural para el planteamiento de una educación para la paz no sólo localista. En sus palabras detectamos el requerimiento de ir más allá de la modernidad, recuperando las utopías en resistencia:

Uno de los puntos clave es recuperar estas utopías que han resistido a lo largo de cinco siglos, que permiten dar cuenta de que estos racionalizados alternativos a la modernidad siguen demostrando que otro mundo es posible y que la humanidad no se reduce a esta modernidad y mucho menos a Occidente. Y que, en este entendido, el diálogo entre los pueblos originarios emerge ...que ahora nos hemos atrevido a estar al frente para decir nuevamente que podemos volver a contar otra historia. Entre los devenires de este diálogo, me parece que la palabra nos convoca a compartir (Bolom, 2021, 53m30s).

Bajo la perspectiva de la interculturalidad crítica y de los conocimientos culturales, lo que se ha expuesto concuerda con lo enunciado por Walsh (2010, p. 79): “re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir”; todo ello con miras a sustentar una educación para la paz desde una diversidad de paradigmas, determinadamente descolonizadores dentro de las instituciones educativas y entre sus integrantes. En términos de Patricia es “una oportunidad y una necesidad histórica para hacer oír y escuchar nuestra voz acerca de nosotros mismos –hacer una justicia epistémica– sobre nuestra historia, pueblo, su *talel*, sueños y lucha” (Pérez, 2021, p. 116).

Construir una educación para la paz basada en la interculturalidad crítica y la justicia cognitiva implica releer los propios conocimientos culturales desde un lugar distinto, comprenderlos como núcleos de vida. Así lo sugiere Manuel:

Me parece que aproximarnos a una justicia cognitiva es recuperar nuestro pensar y efectivamente leer desde un lugar distinto. Me parece que no es lo mismo a como lo leyeron los antropólogos; la idea central es dar cuenta que esos tipos de pensar de nuestros pueblos son núcleos que tienen que ver con nuestra vida (Bolom, 2021, 01h50m21s).

Si se integra lo abordado por la interculturalidad crítica a la educación para la paz, llegaríamos a comprender que ésta debe contemplar la integralidad de las dimensiones humanas: no puede dejar de lado los ámbitos espirituales, corporales, emocionales y colectivos en los currículos educativos, las prácticas y recursos pedagógicos:

No sólo por una cuestión de acto político, sino por el compromiso con la comunidad, con la espiritualidad y con las deidades, en este sentido, va esta forma de construir el conocimiento, a diferencia del pensamiento occidental que se caracteriza por colocar límites, por colocar puntos adonde llegar o colocar límites a aquello de lo que es extraño, de lo que está fuera de nuestro entendimiento o algo incomprendible, o lo incorrecto. El *ch'ab* es reunir. *Ch'ab* no es el silenciar, es el que conduce los elementos del cuerpo, del corazón y del ser de la vida colectiva. Y esto nos lleva al buen vivir (Bolom, 2021, 23m20s).

Sin embargo, para estas personas, sus posturas no significan el desprecio a los conocimientos instaurados en su mayoría desde una racionalidad occidental, sino que apuntan a un diálogo, como lo propone Walsh, “en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, [así como a] la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh, 2010, p. 92). Diálogo que tiene que abordar el sometimiento y la negación de los conocimientos de los pueblos, para darles vigencia y relevancia actual y futura (Limón, 2010; Walsh, 2010):

Hay muy poco que se ha rescatado de los conocimientos mayas, porque todo lo reducen a mito; pero yo creo que en la relación

hombre-naturaleza es donde radica toda la ciencia... Hay que hacer un diálogo en y con este mundo que nos condiciona nuestro cuerpo, nuestra cultura... A partir de ahí vamos a poder entender que la aceptación del otro, con nuestras diferencias, es más enriquecedora que imponer mis propias creencias (López, 2021, 01h08m53s).

CONCLUSIONES

En los planteamientos de las y los científicos sociales mayas de Chiapas encontramos elementos cuyo abordaje y explicitación constituyen una contribución a las pedagogías para la paz, teniendo como base la interculturalidad crítica y la justicia cognitiva. Su consolidación será un hecho cuando se les incluya en el currículum como aportes educativos para la paz, promotores del vivir y convivir reconociendo la diversidad y respetando la dignidad de las personas y los pueblos en sus respectivos entornos sociales, culturales y ecológicos.

Al enmarcar nuestra comprensión dentro de la propuesta de los conocimientos culturales y la hermenéutica diatópica, interpretamos que lo expuesto trasciende un aporte, pauta o reto educativo, académico y científico, pues remite, por su contenido, a la vida toda. En este sentido, enfatizamos que son aportes surgidos desde las experiencias de quienes han vivido sistemáticamente las opresiones y discriminaciones; que arribar a los ámbitos académicos y científicos ha sido toda una conquista, a contrapelo tanto en la academia como en sus propios pueblos y entornos sociales. En síntesis, señalamos que, al ser expresados desde sus marcos culturales, sus esfuerzos no se basan en su experiencia individual, sino que son el reflejo de una constelación que articula memorias, territorialidades, resistencias y esperanzas de sus comunidades.

Culturas, idiomas, conocimientos, conceptos y valores, como son el silencio, la escucha, el hablar sintiendo, el respeto amante, el trabajo, la territorialización, la recuperación de la historia y el pensar propios, la comunitariedad que implica el reconocimiento a los requerimientos de intersubjetividad, contemplando las humanas dimensiones de lo corporal, lo espiritual, lo emocional y lo colectivo, resultan ser claves para la construcción de una pedagogía para la paz que parte de la narración de historias propias de una manera no

colonizada que busca la convivencia entre pueblos y culturas. Destacamos que dichas claves son y han de ser cultivadas tanto en el respectivo marco epistémico como en uno interepistémico y diatópico, de reconocimiento a la diversidad lingüística, con su sentir-pensar y en favor del buen vivir que comprende a la vida antes y más allá de la modernidad capitalista.

Con base en lo expuesto, concluimos afirmando que la paz es una actitud que ha de ser cultivada con determinación para hacer lo conducente a transformar lo que daña al bienestar común y a la comunalidad. En consecuencia, para estos científicos sociales, la paz se verifica en la realización de acciones contextualizadas, enraizadas en la existencia con sus pueblos y que confrontan lo que afecta a sus vidas tanto individuales como colectivas.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1990). *Dialéctica negativa*. Barcelona: Taurus.
- Bolom, M. (2021). *Ch'ab: Una epistemología de la ritualidad tsotsil*. México: Asociación Filosófica de México <https://www.facebook.com/asociacionfilosofica.demexico/videos/4654856394593110>
- Bolom, M. (2020). *A'iel snopel. Un ensayo sobre el lenguaje y la filosofía de los pueblos*. México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
- Bolom, M. (2019). *Chanubtasel-p'ijubtasel. Reflexión filosófica de los pueblos originarios*. Buenos Aires: Clacso.
- Bolom, M. (2014). K'anel, pérdida de rol de los ancianos indígenas. En A. Betancourt *et al.* (Eds.), *Del monólogo a la polifonía* (pp. 282-292). México: UNAM.
- Borja, M., Limón, F., Bá Tiul, M., y Giraldo, O. (2020). Tzuultaq'a: defensa territorial y diferencia radical entre los mayas q'eqchi'. *Alteridades*, 30(60), 117-128. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alt/2020v30n60/Borja>
- Castillo, E., y Caicedo, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, (44), 147-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818009>
- Cruz, J. (2018). Los estudios de paz latinoamericanos en la encrucijada. Producir o reproducir, una mirada desde las epistemologías del Sur.

- Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, (5), 9-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170992002>
- Domínguez, F. (2020). Diáspora, Escolarización y Resistencia: la experiencia del Ore 'Is Tyäjik (Centro de Lengua y Cultura Zoque, CLYCZ). En G. Czarny, C. Navia y G. Salinas (eds.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 107-132). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. México: Docencia.
- Estermann, J. (2017). Hermenéutica diatópica y filosofía andina esbozo de una metodología del filosofar intercultural. *FAI*, 6(27), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5845469>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gallegos, M., y Gallegos, M. (2014). Subjetividad e historicidad: dos problemas centrales en el proceso de investigación. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 1(10), 1-5. <https://doi.org/10.32870/cl.v0i10.2768>
- García, A. (2021). *Sujetos y conocimiento: la dimensión cultural en investigaciones de posgrado de personas de pueblos indígenas en Chiapas*. (Tesis de maestría). El Colegio de la Frontera Sur, México.
- Gaspardo, G. (2021). Conciliación y construcción de la paz en contextos de violencia: la experiencia de los jmeltsa'anwanejetik en la región de Bachajón, Chiapas. En X. Leyva et al. (Coords.), *Sistemas normativos y prácticas autonómicas del pueblo Tseltal de Chilón y Sitalá* (pp.123-134). Buenos Aires: Clacso.
- Gómez, A. (2023, 29 de marzo). *Una lengua que se mueve con su gente*. Ciudad de México, México.
- Ilich, I. (1980, 1 de diciembre). Por un desacoplamiento de la paz y el desarrollo. *Primera reunión de la Asian Peace Research Association*, Yokohama, Japón.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Limón, F. (2022). Yib'anhk'inál. Mundo de la vida a la chuj. En O. Giraldo (coord.), *Conflictos entre mundos. Negación de la alteridad, diferencia radical, ontología política* (pp. 161-216). México: El Colegio de la Frontera Sur.
- Limón, F. (2013). Interculturalidad y traducción. Retos al entendimiento y la comunicación. *Tinkuy*, (20), 92-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736627>

- Limón, F. (2010). *Conocimiento cultural y existencia entre lo chuj*. México: CDI.
- Limón, F. (2007). *Memoria y esperanza en el pueblo maya chuj. Conocimiento Cultural y diálogos en frontera*. (Tesis de doctorado). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Limón, F., y Pérez, D. (2019). Traducción dialógica decolonial. Experiencia con el pueblo maya-chuj. *Meta*, 64(1), 57-77. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2019-v64-n1-meta04930/1065328ar/>
- López, J. (2021). Jts'ibtik. *Reapropiándonos de una habilidad intelectual ancestral negada*. [Seminaro web]. Asociación Filosófica de México, México. <https://www.facebook.com/asociacionfilosofica.demexico/videos/1389024378149107>
- López, J. (2015). Ich'el-ta-muk': la trama en la construcción del Lekil-kuxlejaj. Hacia una hermenéusis intercultural o visibilización de saberes desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tseltal. En X. Leyva et al. (Cols.), *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras (Tomo I)* (pp. 181-198). Buenos Aires: Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, Clacso.
- López, F., y Limón, F. (2017). Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9(3), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333153776004>
- López, G., y Limón, F. (2016). Conocimientos culturales y educación formal entre los chuj. Hacia una verdadera educación intercultural. *Sinéctica*, (47), 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/696>
- Martínez, M. (2020). Sk'an jtsatsubastik ko'ontontik: Diálogos, retos y complejidades de ser una investigadora tsotsil. *Language Documentation & Conservation Special Publication*, (22), 15-35. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/6e94293b-2b9a-4a90-8f35-3386fcd3c934>
- Martínez, R., Limón, F., Zamora, C., y Bá Tiul, A. (2020). Sutam y komonil: defensa territorial y existencia colectiva de comunidades poqomchi'-q'eqchi' en Baja Verapaz, Guatemala. *Desacatos*, (63), 10-27. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2254>
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6), 17-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600601>

- Muñoz, D. (2015). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Kavilando*, 8(1), 57-64. <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/163>
- Nova, M. (2017). ¿Cómo construir paz cuando el modelo económico amenaza la justicia social? Una reflexión en términos de justicia cognitiva y justicia social. *TraHs Números especiales*, (1), 97-103. <https://doi.org/10.25965/trahs.380>
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. México: Herder.
- Parra, Y. (2016, 5-7 de octubre). Justicia cognitiva y pedagogías para la paz en Colombia. Abordaje desde La Matriz Territorio Cuerpo Memoria. *3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica*. Montería, Colombia.
- Pérez, C. (2018). *La territorialidad como conocimiento cultural: indicios de reterritorialización del pueblo maya chuj en México*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Pérez, M. (2021). “Antsat”: *yuts’inel antsetik ta jtalet jk’ayinelitik sok jbatš’il k’optik tselal*. *Bachajón, Chiapas, México*. “Eres mujer”: *violencias hacia las mujeres en nuestras formas de sentir-pensar-decir-vivir-hablar tselal*. *Bachajón, Chiapas, México*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Pérez, R. (2013). *Espacios biográficos regionales de investigadores académicos bats’i vinik/antsetik desde la cosmovisión maya actual. Rupturas y reencuentros identitarios*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Sandoval, E. (2016a). *Educación para la Paz Integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. México: ARFO, UAMEX. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/65126>
- Sandoval, E. (2016b). Educación indígena Zapatista para la paz y la no-violencia. *Espacio Abierto*, 25(1), 23-36.
- Sandoval, E. (2014). Educación, paz integral sustentable y duradera. *Ra Ximhai*, 10(2), 115-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266005>
- Sántiz, F. (2021). *Hermenéutica del yo originario: Una aproximación desde el pensar-saber de los Tseltaetik*. Asociación Filosófica de México, México. <https://www.facebook.com/asociacionfilosofica.demexico/videos/603569937658906>
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-10. <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>

- Schmelkes, S. (2002). Educación y paz. *Debate Feminista*, 26, 280-284. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2002.26.750>
- Sousa, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: Clacso. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>
- Sousa, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- Sousa, B. (2011). Introducción a las Epistemologías del Sur. En CIDOB (ed.), *Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 9-22). Barcelona: CIDOB.
- Urdapilleta, J. (2016). Conocimientos culturales: mirando los modos particulares de vivir de los pueblos. En M. Castañeda y M. López (coords.), *Comunicación Intercultural: A diez años de la Universidad Intercultural de Chiapas* (pp. 39-64). México: Universidad Intercultural de Chiapas/Editorial Navarra.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (coords.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walters, S. (2020). *Hacia un paisaje de intersubjetividad en la digitalización de narrativas tojol-ab'ales*. (Tesis de maestría). El Colegio de la Frontera Sur, México.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200637&lng=es&nrm=iso
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Zemelman, H. (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social En I. Sánchez y R. Sosa (coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico* (pp. 21-33). México: UNAM-Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y Subjetividad en la construcción metodológica En E. León y H. Zemelman (coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.