

DOCUMENTOS Y TESTIMONIO

La Academia como Territorio: Reflexiones sobre Epistemologías Indígenas e Investigación

GENNER LLANES-ORTIZ

Universidad de Leiden, Países Bajos

Jach ki'imak in wóol tia'anen bejla'é ta wéetele'ex utia'al in ts'aikte'ex jun p'éel chan tsikbal tu yo'olal ba'ax u k'aat u ya'al le ken k tuukul yo'olal kaxan tsikbal, yo'olal kaxan k'aj óolalo'ob je'ebix jun p'éel lu'umil, jun p'éel kool xane' tumen yaan ya'abach ba'alo'ob u páajtal k t'óoxik je'ebix máasewáal máako'obo' yetel tuláakal le yóok'ol kaabo'. [Me da mucho gusto estar con ustedes el día de hoy para ofrecerles algunas ideas sobre qué puede significar pensar en la investigación como si fuera un territorio, como si fuera una milpa también, ya que considero que tenemos mucho que aportarle al mundo desde la perspectiva de los pueblos indígenas].

Soy antropólogo maya de Yucatán, México, y trabajo sobre la cultura en general y en particular la de los pueblos indígenas. Más específicamente, mi trabajo se interesa en las ideas, las teorías y las estéticas creadas por los movimientos y artistas de Abiyala, es decir, de la América Indígena. Tengo, desde luego, un interés particular en lo producido desde la región maya, en la que he trabajado con diferentes colectivos tanto en México, como en Guatemala y Belice. En 2016, me sumé a la Facultad de Arqueología de la Universidad de Leiden, donde mi principal tópico de enseñanza e investigación se relaciona con los derechos de los pueblos indígenas. Sin embargo, mi trabajo se vincula también al de otras facultades (por ejemplo, la Facultad de Humanidades, en especial el Centro de Lingüística) a través de lo que llamamos el Centro de Estudios de la América Indígena.

Mi contribución a este volumen tiene que ver con reflexiones que seguramente muchas y muchos de nosotros hemos hecho antes. Así que probablemente no se trate de algo nuevo o revolucionario. Sin embargo, espero nos inspire a seguir pensando y explorando juntos y juntas lo que significa hacer investigación desde Abiyala. Y más aún, lo que significa hacer investigación en colaboración, en diálogo y, hasta cierto punto, en complicidad con nuestros pueblos. Así que, de lo que quiero hablarles, es del acto de reivindicar a la academia también como un territorio del quehacer indígena.

El creciente interés en el conocimiento indígena: algunas tendencias

Durante las más recientes décadas, probablemente desde los años 1980s, parece registrarse un creciente interés en los conocimientos (por no decir en las epistemologías) indígenas. Esto se refleja en campos diversos. Por ejemplo, en los estudios del desarrollo donde varios investigadores comenzaron a trasladar sus discusiones sobre el desarrollo sostenible o sustentable hacia cuestiones relacionadas con el desarrollo endógeno. Así, entre 1980 y 1990 crece el interés en los sistemas de conocimiento indígena como insumos de programas de desarrollo. Más tarde, se generaría también una fuerte crítica a la noción misma de desarrollo, incluso aunque se concibiera como “sustentable” o “endógeno”, a pesar a su apariencia progresista. Comenzó a hablarse entonces de posdesarrollo y de la necesidad de replantear y revalorar el conocimiento de los pueblos indígenas de otra forma, junto a los valores e interpretaciones políticas que estos pueblos atribuían al “desarrollo”, expresados a través de nociones como “vida buena” o “vivir bien”. Y esto no se limitó a contextos indígenas, si no que incluyó también a pueblos afrodescendientes de Colombia, Brasil y Perú. De este momento, derivan trabajos como los de Arturo Escobar (2007) y Gustavo Esteva (1992), investigadores e intelectuales latinoamericanos no-indígenas de Colombia y México, respectivamente. Estas ideas tomaron forma en América Latina en diálogo con los estudios subalternos en Asia, los estudios poscoloniales en África y el Caribe y con el llamado “giro decolonial” en Norteamérica. Todas estas corrientes han generado un mayor interés en el conocimiento indígena en general.

Otras expresiones del interés en el conocimiento indígena, son las que se reflejan en el surgimiento de disciplinas “híbridas” o “interdisciplinas” como la etnobotánica, la etnohistoria, etnopolítica, algunas veces la etnofilosofía también, o más precisamente la llamada etnoepistemología. Estas intentan a su modo, interrogar y desafiar el supuesto canon universal de la ciencia o modo de conocimiento occidental, pero fundamentalmente se articulan desde una crítica frontal a la excesiva segmentación de las ciencias. Es decir, que responden a sus propios objetivos e intereses en tanto que nuevos dominios de expansión del quehacer científico.

Finalmente, también entre los años 1980s y 1990s, desde distintos contextos indígenas y como resultado de luchas reivindicatorias por nuestros territorios y derechos surgió una necesidad de ahondar en nuestras maneras de conocer, re-estructurándolas para crear lo que se conoce como protocolos o metodologías de investigación indígenas. Esto ocurriría sobre todo entre los nativo-americanos en los EE.UU., entre las Primeras Naciones en Canadá, entre los pueblos indígenas en Australia y, notablemente, entre los maorís de Aoteaoroa/Nueva Zelanda (Smith, 2016 [1999]). Estos procesos se han ido estructurando y ampliando gradualmente a través de redes de investigación indígena en el mundo de habla inglesa.

La influencia de esta práctica académica indígena se ha expresado recientemente en significativas reformas legales en Aotearoa/Nueva Zelanda. Esto es lo que ocurrió tanto en 2014 como en 2017 cuando se incorporó por primera vez a la legislación neozelandesa el principio cosmológico maorí que reconoce ciertos “elementos de la naturaleza” como personas. Esto se expresó en la atribución de personalidad jurídica a un bosque (Te Urewera en 2014) y a un río (Te Awa Tupua en 2017). No abundaré aquí sobre los detalles de este reconocimiento jurídico pero recomiendo a los interesados revisar la bibliografía que acompaña esta contribución para saber más al respecto.

Esta caracterización breve del interés que existe en diversos campos respecto al conocimiento indígena pretende simplemente resaltar las diversas maneras de acercarse a este y los tratamientos que le dan tanto investigadores e intelectuales indígenas como no indígenas. Lo destacable es que, en por lo menos dos de las tres corrientes descritas, los protagonistas de esta súbita revaloración no han sido los propios sujetos indígenas. En las siguientes líneas trataré de discutir por qué esto es importante y cómo incide en nuestra manera de entender las epistemologías indígenas.

Intelectuales de Abiyala en perspectiva histórica

Aunque mi reconstrucción del interés en la investigación sobre el conocimiento indígena comienza en los años 1980s y 1990s, no se trata en absoluto de un fenómeno nuevo. En Abiyala, el nombre que las y los activistas indígenas usamos para referirnos a América Latina, han existido históricamente formas diversas de sabiduría, estudio y enseñanza, que constituyen genuinas tradiciones académicas. Algunas de estas se remontan a tiempos muy antiguos. Por ejemplo, en el área maya, mis ancestros dejaron inscripciones y representaciones de personas realizando lo que podría interpretarse hoy día como “actividad académica”. Encontramos así en varios códices y pinturas a personas escribiendo libros, dando discursos, e instruyendo o tratando de transmitir conocimiento de una generación a otra. Lo interesante es que esta transmisión de conocimiento no discriminaba a las personas por su género. Contamos con representaciones de mujeres escribas, a quienes se identifica con el título de Aj K’ujul Ix Tz’ijb en la escritura maya jeroglífica, el cual puede traducirse como “sagrada mujer escriba” o “erudita”. El oficio de copiar, registrar y enseñar el conocimiento resguardado en los códices era considerado sagrado en los llamados periodos Clásico y Posclásico en el área maya (aproximadamente del 300 al 1500 de nuestra era).

Con la colonización europea, estas formas de erudición fueron violentamente interrumpidas pero a la vez surgieron otras. Son varios los estudiosos indígenas que se destacan en este periodo. Uno de los ejemplos más destacados es el de Felipe Guamán Poma de Ayala (1980 [1615]), quien siendo miembro de la realeza inca, decide registrar su propia perspectiva de la Conquista, y lo que esta había acarreado a su pueblo. Guamán Poma logró dar así continuidad al pensamiento andino incaico negocian-

do (a veces adaptando, otras rechazando) entre distintos modos de conocimiento y de registro histórico. Como él, sabemos de muchos otros intelectuales indígenas del tiempo de la colonización, como el cronista nahua Fernando de Alvarado Tezozómoc (1943; 1975) o el maya Gaspar Antonio Chi Xiu (ver, Lentz 2009). Estos tres personajes ejemplifican a muchos otros que trabajaron reconciliando, por un lado, las nociones y definiciones europeas que fueron impuestas en el continente, y por el otro, tratando de preservar los fragmentos de la filosofía y religión de sus antepasados directos. Estos son ejemplos de la capacidad que los pueblos de Abiyala han demostrado para integrar diversas fuentes de conocimiento a su propia perspectiva. Un ejemplo relativamente más reciente se encuentra en la figura de Manuel Quintín Lame (1973), luchador social y líder político Paéz, acusado por el estado colombiano de “subversión” a principios del siglo XX, y quien fuera también orador y abogado. Quintín Lame escribió proclamas y tratados que siguen siendo una referencia intelectual muy importante para los líderes indígenas en Colombia (ver algunos títulos de estos estudiosos indígenas en la bibliografía).

El aporte de estas figuras históricas (con nombre y apellido) a la producción de conocimiento académico desde Abiyala no constituye, sin embargo, un legado homogéneo construido desde un imaginario substrato de pensamiento indígena único. Por el contrario, ellos (y seguramente también, aunque menos documentadas, ellas) generaron pensamiento y conceptos que reflejan situaciones y luchas históricas concretas desde tradiciones particulares. Pero a la vez supieron tender puentes entre estas tradiciones propias y cualquier otra noción que se les hubiera impuesto durante la colonización.

También se debe reconocer las contribuciones indígenas colectivas, anónimas en muchos casos, a lo que hoy se conoce como conocimiento “universal” o científico. Como ejemplo, en mi universidad en Leiden, se lleva a cabo un proyecto (dirigido por Mariana de Campos Francozo) que investiga la forma en que el conocimiento amazónico se usó como base de uno de los tratados fundamentales de botánica en Occidente: la *Historia Naturalis Brasiliae*, publicada en latín durante el siglo XVII. Lo que este trabajo demuestra es que lo que identificamos hoy como conocimiento occidental tiene su origen en el conocimiento empírico de los pueblos indígenas. Por lo que, cuando ciertos actores aseguran que la ciencia occidental es de alguna forma superior a otros modos de conocimiento, lo que omiten mencionar es que los bloques iniciales de esa construcción intelectual se debe a personas que no creían en la división ontológica entre realidad interna y externa, o entre objetividad y subjetividad, como principios básicos de la investigación. Valdría la pena, entonces, preguntarse por el entrelazamiento epistémico existente entre información sobre el mundo abstraída a partir de las experiencias indígenas y los fundamentos de lo que hoy se considera la ciencia occidental.

Esto es también aparente en otras contribuciones que la “ciencia” indígena (si se quiere) ha hecho al bienestar de la humanidad. Mi ejemplo favorito es el maíz, el cual podría pensarse es “solamente” una planta. Pero esta fue diseñada en un laboratorio de masas, la región geográfico-cultural conocida como Mesoamérica, a través de un proceso que duró miles de años. El maíz es una planta que, a diferencia del trigo o el arroz, no cuenta con un pariente silvestre y que difícilmente rendiría sin el cuidado de los seres humanos. La importancia del maíz como sustento de las civilizaciones que lo domesticaron y desarrollaron se expresa en numerosas narrativas ancestrales donde se cuenta, entre otras cosas, cómo los seres humanos fuimos hechos a partir del maíz. Así es, por ejemplo, como lo recordamos y celebramos las y los integrantes del pueblo maya de México, Belice, y especialmente, Guatemala. El Popol Vuh, una de nuestras fuentes cosmológicas e históricas, cuenta que de maíz fue hecha la carne y la sangre de los primeros humanos. Es a partir de los diferentes colores del maíz (blanco, amarillo, rojo, morado, negro, etc) que explicamos la diversidad humana también. Y como el maíz, otros elementos como las aspirinas, los anoraks, el mezcal, las botas de hule (o katuskas), e incluso la extracción de petróleo, son claros ejemplos de invención y tecnologías derivadas de formas de conocimiento de los pueblos de Abiyala que hoy son parte intrínseca de la vida moderna en “Occidente”.

Diferencias bajo la lupa: ciencia y conocimiento indígena

Las anécdotas y ejemplos antes mencionados sirven como antecedente para interrogar las supuestas diferencias que existen entre el conocimiento indígena y el conocimiento “occidental”. Pongo este adjetivo entre comillas porque pienso que su uso común ha derivado en una excesiva simplificación de contenido que esconde más de lo que revela. En numerosos círculos de pensamiento, encontramos formas variadas de diferenciar el conocimiento indígena (a veces también llamado “local” o “tradicional”) del conocimiento occidental, (también llamado “universal” o automáticamente equiparado con “científico”). Estos contrastes se presentan por lo regular como pares binarios, opuestos e irreductibles. Los que se incluyen en la tabla 1 no son sino algunos de los más comunes.

Tabla 1. Conjuntos binarios de clasificación del conocimiento occidental e indígena y elementos para su dislocamiento.

Conocimiento “Occidental”	Conocimiento Indígena (CI)	Dislocar la división
General	Concreto	1. CI es válido en contextos diversos también (“es universal”). 2. Ciencia se basa en prácticas y culturas específicas también (“es situada”). 3. Ambas son producidas y aprendidas dentro de Comunidades de Práctica.
Tecnológico	Cosmológico	
Abierto, sistemático	Cerrado, asistemático	
Objetivo, analítico	Holístico, no-conceptual	
Universal	Local, situado	
Escuelas, Individualista	Aprendices, Colectivo	

Así tenemos que, por un lado, el conocimiento occidental se asume como “general”, es decir, basado en principios generales, representados de forma abstracta como leyes o fórmulas, mientras que el conocimiento indígena es “concreto”, solo aplicable a procesos particulares, o también se considera basado en la improvisación, en el ingenio práctico. En México, por ejemplo, cuando se resuelve un problema técnico complejo por medio de una solución improvisada decimos que estamos usando “ingeniería mexicana”. Esta es una forma de atribuirle a este ingenio práctico una cualidad “indígena”, como si no estuviera basado en una comprensión profunda del mundo, de la maquinaria, o de la tecnología que se trate.

Otra oposición frecuente es entre lo “tecnológico” y lo “cosmológico”, donde el conocimiento occidental tendría un carácter instrumental, es decir, ajeno a ideologías políticas y/o religiosas, como condición de valor y aplicabilidad universal, mientras el conocimiento indígena se concibe siempre atado a consideraciones cosmológicas, etiológicas y espirituales en donde, por ejemplo, el tratamiento de una enfermedad involucra invocaciones a los espíritus de los ancestros, así como una sacralidad que sería científicamente inadmisibles. Por otro lado, se plantea también que la ciencia funciona de un modo “abierto y sistemático”, dinámico, en oposición al modo “cerrado y asistemático” de los saberes indígenas, que estarían basados únicamente en la tradición. Muchas veces se usa el término “consuetudinario” para referirse a este tipo de conocimiento, como sugiriendo que no está basado en nociones o conceptos reconocibles. La dicotomía “objetivo y analítico” versus “holístico y no-conceptual” se relaciona también con los puntos anteriores, así como el antinomio “universal” frente a “local, situado”. Por último, generalmente se insiste en que una diferencia esencial entre el saber occidental, es que este puede enseñarse en escuelas, a través de bibliotecas, y que puede ser adquirido de forma individual, contrario a los saberes indígenas,

que sólo podrían adquirirse como aprendiz, a través de una relación próxima con los expertos, y de forma práctica, usualmente en talleres o espacios colectivos.

Lo que me gustaría argumentar, sin embargo, es que necesitamos revisar esta oposición binaria y, en el mejor de los casos, desarticularla y dislocarla a fin de reconocer plenamente la riqueza, el potencial y la dinámica naturaleza del conocimiento generado en y desde los pueblos indígenas. En esta contribución no abundaré más allá de tres puntos básicos, pero quienes estén interesados pueden leer más sobre estas ideas en los trabajos del antropólogo indio Arun Agrawal (1995) y el ambientalista Michael Dove (2002). El primer punto a señalar es que la validez del conocimiento indígena no está necesariamente limitada a un contexto específico, si no que puede ser también universalmente aplicable. Sobre esto hay ejemplos históricos relevantes, pero continúa ocurriendo hoy, por ejemplo, en la medicina, la cosmetología y la industria de alimentos, campos en donde el conocimiento indígena es visto como un recurso valioso de información y conocimiento. Sin embargo, lo que muchas empresas y laboratorios hacen es simplemente extraer y apropiarse, por lo general de forma indebida, del saber indígena re-etiquetándolo como ciencia y ofreciéndolo a sus consumidores del “Norte” global. Lo que se oferta en realidad es fundamentalmente el resultado de siglos de domesticación de plantas, experimentación de procesos y mejoramiento de la biodiversidad, todos ellos elementos de una “ciencia” indígena con aplicaciones generales. Históricamente, la validez “universal” de los saberes indígenas explica la exitosa diseminación de productos como el maíz, la papa y el caucho. Por otro lado, su posterior desarrollo en los nuevos contextos donde se enraizó es, en muchos casos, resultado también de la experimentación e innovación de las comunidades locales, y no necesariamente de la ciencia (este último fenómeno, constituye el foco de análisis de Dove, 2002).

El segundo punto a resaltar es que el conocimiento occidental o científico está también determinado por el contexto, las prácticas y los intereses ideológicos específicos del lugar en el que se sitúa y los agentes que lo reproducen. En ese sentido, se trata también de un conocimiento “situado”. La supuesta “reproducibilidad universal” de la ciencia tiene como prerrequisito la existencia de laboratorios con equipos humanos y técnicos similares en distintas partes del mundo. Esto puede interpretarse como una necesaria “reproducción de localidades específicas” para replicar el conocimiento generado por la física, la química o la agronomía. La ausencia de estas condiciones idénticas de reproducibilidad en el mundo exterior, donde los factores son múltiples y difíciles de controlar, reduce o imposibilita la aplicabilidad de este conocimiento, lo que deriva en la obtención de resultados inesperados o adversos. Respecto a este punto, existen numerosos casos documentados (y otros aún documentables) en los que el conocimiento técnico-científico occidental ha fallado, sobre todo en el campo del desarrollo, por ignorar que el contexto natural, social, cultural y político, no era igual al de sus laboratorios.

Mi tercer y último punto es que, si ponemos atención a estas dos formas de conocimiento, lo que encontramos es que ambas se reproducen a través de comunidades de práctica, las cuales son indispensables como fundamento de sus epistemologías. Es decir, que lo que diferencia estas dos formas de saber no es tanto una supuesta naturaleza intrínseca, si no la manera en que el conocimiento adquiere significado dentro de estas comunidades. Visto de esta manera, la epistemología es acerca del significado de y en comunidades de práctica.

¿De qué hablamos cuando hablamos de epistemologías?

Generalmente hablamos de “conocimientos indígenas” y “epistemologías indígenas” como si ambas expresiones fueran sinonímicas e intercambiables. El riesgo de pensar de esta forma es que tendemos a confundir “conocimiento” como la recopilación y la transcripción de datos. Al hacerlo, asumimos que al organizar cierto tipo de información para transferirlo a otro contexto, estamos integrando una epistemología. Así, creemos poder acceder a la epistemología de los antiguos mayas al documentar sus edificios, sistematizar su simbolismo, e inventariar las imágenes con las que explicaban el mundo. Así también, observamos y ponemos por escrito diversos usos y atributos que las comunidades amazónicas dan a las plantas, para sistematizarlos, recopilarlos e integrarlos en tratados, libros y/o bases de datos. Estas operaciones, si bien son sumamente valiosas tanto para la ciencia como para los pueblos indígenas mismos, son también insuficientes para reconocer o reconstruir las epistemologías propias.

Esta confusión es algo en lo que yo mismo incurrí cuando colaboraba en un proyecto de formación para campesinos y campesinas mayas, en el que intentábamos incorporar nuestro conocimiento indígena a un diseño pedagógico intercultural. Uno de los principales retos que creíamos enfrentar era la falta de un libro de texto (o enciclopedia) que consistiera de una sistematización del conocimiento maya actual, con unidades educativas que ayudaran a su enseñanza. Después nos dimos cuenta de que ese conocimiento que pensábamos que debería estar en libros y otras fuentes estaba presente en los activos participantes mayas del proyecto. Que lo que teníamos que hacer era sentarnos a escuchar las historias, las anécdotas, las preocupaciones y los variados intereses de estos colaboradores. Y que más bien el reto residía en entender la manera en que este conocimiento vivo está organizado.

Es decir que para superar esta confusión de la epistemología como la simple transferencia de información había que entender las prácticas sociales involucradas en la reproducción del conocimiento. Existe una expresión común que reza “uno aprende las cosas haciéndolas”. Pero el “hacer”, es decir, la práctica, no excluye la formulación de ideas, conceptos y/o representaciones; no es inconsciente, como suele asumirse. El “hacer” se organiza culturalmente a partir de representaciones sociales específicas.

Y forma parte también de sistemas de autoridad, ya que en cada comunidad existen personas autorizadas o reconocidas, encargadas de impartir ciertos conocimientos. Para entender estas epistemologías no basta con recopilar información si no que es necesario reconocer las estrategias prácticas empleadas para conocer, atendiendo a la forma en que la gente explica la adquisición del conocimiento, el aprender, el instruir y el saber.

Si entendemos las epistemologías como “conocimiento en práctica”, o como “la práctica de conocer”, entonces tenemos que prestar atención a la formación de comunidades de práctica. Definir estas comunidades no consiste simplemente en diferenciar un poblado indígena de ciudades no indígenas, u sociedades occidentales respecto a las orientales, o a un nosotros versus ellos. Porque entre estos conjuntos sociales, al igual que al interior de ellos mismos, existen varios tipos de comunidad. Por ejemplo, dentro de los mundos de vida indígenas hay comunidades de práctica especializada más pequeñas, por ejemplo, de expertos agricultores y agricultoras, de cazadores, de médicas y sanadoras, de músicos y artistas: talladores, alfareros, etc. Y cada una de estas comunidades organizan el conocimiento, sus epistemologías, de una manera particular, en función de valores propios. Estos valores son importantes de reconocer pero a la vez resultan elusivos. La gente es valorada por el tipo de conocimiento que brinda a la comunidad, pero a la vez pueden haber otras cualidades que se esperan en una persona experta y que solamente a partir de una reflexión de la práctica se hacen manifiestos. Por ejemplo, alguien con mucho conocimiento pero sin humildad, podría resultar no ser la persona más valiosa o confiable para una comunidad. Esto significa también que las epistemologías están estrechamente ligadas a la identidad, tanto en el mundo académico occidental como en los mundos de vida indígenas, de manera que los procesos de transmisión de conocimiento se organizan, en buena medida, en función de las identidades sociales que se desean alcanzar. Todo esto resulta muy abstracto, por lo que presentaré aquí algunos elementos más concretos basados en mi propio trabajo.

En la imagen 1, introduzco algunos elementos del proceso de formación y transmisión de conocimiento denominado *kaanbal*, “aprender”, en maya yucateco. Este cuadro surgió a partir de una investigación realizada con miembros de comunidades mayas para identificar los principios y prácticas de aprendizaje más importantes. Lo que vemos representado aquí son procesos y etapas de transformación de los seres humanos, que van desde el acompañamiento y cercanía a la persona de conocimiento (*bin tu pach*, “caminar detrás, seguir”), el acto de observar y entender la actividad (*il*, “ver, entender”), el acto de percibir y ajustarse a sus reglas (*u’uy*, “escuchar, sentir, obedecer”), el acto de recordar su sentido y tomar responsabilidad (*k’aj iik’*, “ser responsable”), el acto de re-conocer y memorizar su lógica (*k’aj óol*, “conocer, recordar”), la transformación que resulta del saber (*ojel*, “saber”), la tarea transformadora de en-

señar (ka'ansaj, “enseñar, instruir”), la transmisión efectiva que resulta de demostrar (e'esaj, “mostrar”), la tutoría que entrena al aprendiz a percibir y ajustarse a la actividad (tsol xikin, “aconsejar”), y finalmente, el razonamiento dialogado, la reflexión y narración autorizada que resulta de la conversación respetuosa (tsikbal, “historia, conversar”).

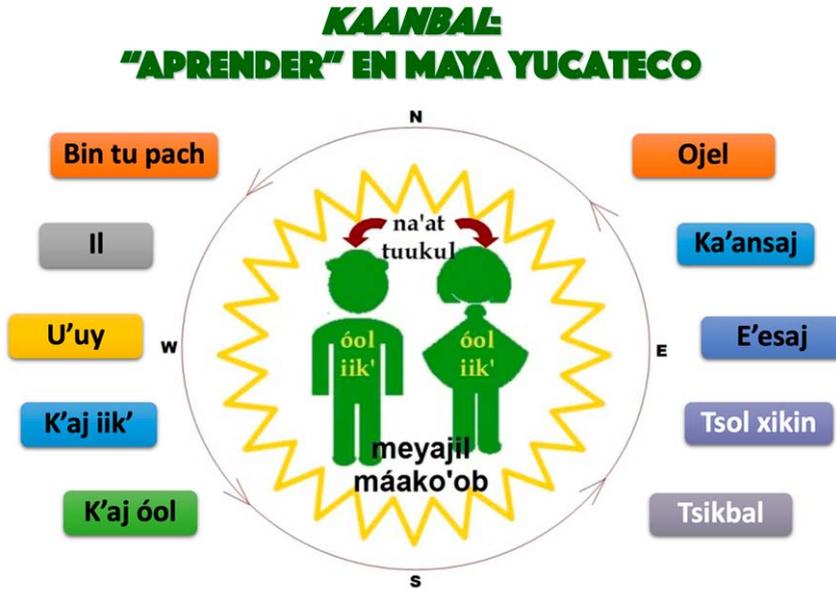


Imagen 1. Kaanbal, “aprender” en maya yucateco.

En este mismo mapa se señala que tanto hombres como mujeres desarrollan el conocimiento a partir de dos principios vitales, el óol, “corazón, voluntad, centro o núcleo del ser ético”, y el iik’, “espíritu, ánimo, fuerza vital”. Esta dualidad es la que nos permite a los mayas yucatecos entender y explicar la psique humana. Se puede decir, en cierta forma, que hay una tensión dinámica entre la responsabilidad del óol y la vitalidad del iik’ que da como resultado el pensamiento, tuukul, y el entendimiento, na’at, los cuáles están relacionados pero no son lo mismo. La expectativa es que estos procesos y cualidades converjan en la formación de personas reconocidas como meyajil máako’ob, “gente trabajadora”, una de las identidades sociales más importantes (pero no la única) al interior de las comunidades mayas campesinas donde desarrollamos este análisis. Los procesos de transformación representados en este mapa conceptual refieren al mismo tiempo a funciones corporales (caminar, ver, escuchar) entendidas también como procesos cognitivos (entender, percibir, recordar), que explican el “aprender en la práctica” desde una epistemología maya.

Por último, cabe señalar que la naturaleza social y práctica de la epistemología maya no es, sin embargo, tan radicalmente diferente a la de la academia occidental. Esta también está basada en una estrecha relación entre el cuerpo y la cognición, que aún así permanece relativamente invisible. Los propios formatos académicos de “conferencia” o “clase en aula” involucran y demandan un entrenamiento corporal prácticamente inconsciente. Este disciplinamiento del cuerpo es el que permite a las y los estudiantes permanecer sentados por horas, escuchando y tomando notas, respecto a lo que una persona discurre y comenta en un idioma diferente al propio. Si entendemos que tanto las prácticas académicas como la transmisión de conocimientos indígenas dependen en buena medida de este saber incorporado (“embodied”) entonces podremos encontrar formas creativas y socialmente transformadoras de acortar la distancia entre unas y otras. Tanto en la academia como en los mundos de vida indígena existen procesos de abstracción incorporada, y lo que mantiene ocultas estas similitudes es simplemente la ideología dominante que privilegia el trabajo intelectual sobre la labor práctica.

Reivindicar la academia como territorio indígena

Todo lo anterior es importante para entender cómo al hacer trabajo académico desde una perspectiva indígena es necesario “incorporar” (embody) las prácticas sociales de nuestras comunidades en el espacio académico, a fin de preservar los mecanismos de autoridad que han permitido la sobrevivencia de nuestras formas de conocer. Aquí me gustaría citar a la investigadora maorí Linda Tuhiwai Smith quien, en su influyente libro “A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas” (2016 [1999]), resalta la importancia de esta práctica en el trabajo de los y las investigadoras indígenas, al considerar necesario mantener:

“... las historias, los valores, las prácticas y los saberes [...] que continúan influyendo en las pedagogías indígenas. En reuniones internacionales o redes de pueblos indígenas, la competencia en la propia tradición oral [oracy], el debate, el desempeño oral u oratorio, el silencio estructurado y otras convenciones que modelan las tradiciones orales continúan siendo algunas de las principales formas para generar confianza, compartir información, estrategias, consejos, contactos e ideas. En la lengua maorí se usa la expresión Kanohi kitea, o “la cara visible”, mediante la cual se transmite el sentido de que ser visto por la gente - mostrar tu rostro, asistir a un evento cultural importante - ayuda a consolidar tu pertenencia dentro de una comunidad de modo sostenido. Es parte de cómo la credibilidad de uno debe ser continuamente desarrollada y mantenida” (Smith, 2016 [1999], p. 37).

Estas prácticas sociales incorporadas de las y los activistas, intelectuales e investigadores indígenas no son simplemente el reflejo de estilos de diplomacia cultural si no, aún más significativamente, de nuestras propias epistemologías. Estos comportamientos y modos de interacción requieren por lo tanto de ser traducidos y usados en nuestros esfuerzos por reivindicar la academia como un territorio indígena. De esta forma, la ética, los objetivos y las representaciones del conocimiento académico producido desde los pueblos indígenas comenzará a estar cada vez más presente en este territorio del conocimiento.

Revisitando las ideas iniciales de esta contribución, valdría la pena preguntarse ¿cómo podemos, entonces, descolonizar el conocimiento indígena (en la academia)? Primero, vale la pena explicar esto que podría parecer un oxímoron: “descolonizar el conocimiento indígena”. Se puede pensar que la sola inclusión o reconocimiento del conocimiento indígena en la academia representa de por sí una intervención descolonizadora. Sin embargo, como se señalaba en la cronología que expuse al principio, quienes se están interesando en la investigación del conocimiento indígena lo hacen a partir de intereses y estrategias diferentes. Una de estas es la apropiación del conocimiento indígena a través de epistemologías occidentales (como libros, conferencias o bases de datos, pero también como mercancías, experiencias exóticas, “new age”).

Considero que una posible estrategia para descolonizar el conocimiento indígena en la academia tiene, primero, que reconocer la fragmentación de este conocimiento producida por el violento proceso de colonización, en el cual los medios físicos y sociales de transmisión de sabiduría fueron destruidos; nuestros expertos ejecutados y, literalmente, quemados vivos (por ejemplo, en el Auto de Fé en Maní) o vendidos como esclavos. El siguiente paso es emprender la reconstrucción de esos sistemas de conocimiento, especialmente a través del trabajo académico con una perspectiva indígena, buscando reconocer y recomponer momentos de dinamismo y vitalidad de esos conocimientos. No necesariamente de formas “puras” u homogéneas, exentas de influencia externa o estáticas, porque probablemente nunca existieron. Lo importante, me parece, es reconocer la inestabilidad, el dinamismo y la agencia de formas de conocimiento indígena presentes antes, durante y después de la invasión como principios que permitieron su constante transformación en función de las lógicas culturales de los pueblos. Porque el paso siguiente tendría que ser, precisamente, continuar la dinámica transformadora de los conocimientos y las epistemologías indígenas a fin de proyectarlas hacia el futuro, ese “futuro ancestral” al cual frecuentemente se refieren tanto investigadores indígenas como investigadores de lo indígena.

La dinamización del conocimiento indígena es precisamente la que más me ha interesado como investigador. Mi manera de aproximarme a estos procesos fue al principio desde el campo de estudios del desarrollo, pero posteriormente me interesé también en los estudios de la “performance”. Esto me permitió examinar más

profundamente la naturaleza incorporada (“embodied”) del conocimiento y cómo se transmite por medios distintos a la escritura o la literatura. Comencé así a interesarme en el ritual y las artes escénicas presentes en la celebración de festivales político-culturales de los pueblos en movimiento. Así mismo, me han interesado las estéticas indígenas como fuente de conocimiento, no en tanto información si no como maneras de percepción, lo cual refiere también a las epistemologías. Las estéticas indígenas pueden, desde luego, ser caracterizadas y descritas conceptualmente, pero su eficacia reside en la reacción, muchas veces, visceral o epidérmica que producen. Y como tercer elemento de este interés en la dinamización del conocimiento indígena, me he interesado en formas diversas de activismo indígena digital usadas para traducir y comunicar nuestras experiencias como pueblos indígenas en territorios físicos hacia nuevos territorios virtuales como el internet.

¿Por qué el interés en la “performance”? El ritual, la danza, la interpretación musical, entre otros, fueron elementos cruciales de conocimiento y sirvieron para su transmisión en tiempos precoloniales. Esto se ve claramente en innumerables representaciones en códices, murales, vasijas y otros registros. Diversos activistas indígenas y no indígenas están actualmente recuperando estos recursos epistémicos en sus movilizaciones. Un caso ejemplar está en el movimiento de fiestas y ferias de semillas nativas en la península de Yucatán. Una de las actividades centrales en su celebración de la herencia agro-biocultural maya consiste en la “bendición de semillas” que realiza un especialista ritual, o Aj Meen (“el que realiza, el que hace” en maya yucateco). Sus ofrendas ceremoniales consisten en variadas especies de cultivos y plantas de la región, pero más importante aún es que la configuración de estos altares efímeros sirve también para comunicar y enseñar importantes ideas cosmológicas y políticas. Vista de esta forma, la performatividad del rito adquiere funciones pedagógicas claves dentro de la movilización política por el fortalecimiento de la autonomía campesina maya y contra la introducción de cultivos genéticamente modificados en la región. Mi trabajo de colaboración investigativa con movimientos mayas en Yucatán y Belice ha resaltado la importancia de estas prácticas y las ha documentado tanto a través de artículos académicos como de video (ver “Filmes y videos” y Llanes-Ortiz 2015, 2020).

En relación también con la “performance”, me he interesado en las re-articulaciones de la memoria histórica que se da a través de las artes. El cine indígena, en particular, ofrece una ventana inigualable para acercarse a estos procesos. Esto se debe a que el formato cinematográfico permite comunicar e informar más allá del lenguaje escrito, e incluso el oral. Las acciones capturadas a través del registro audiovisual pueden ser vistos también como fundamentos pedagógicos para la preservación de conocimientos culturales, económicos e históricos. Un excelente ejemplo en el área maya nos lo da la cinta “Releb’al Q’ij (Donde Nace el Sol)”, escrita por el guionista kaqchikel Edgar Sajcabún y dirigida por el cineasta ladino Elías Jiménez, estrenada

en 2013, en medio del furor por el supuesto “fin del calendario maya”. Esta es una de las primeras películas hablada en idiomas mayas: kaqchikel y k’ichee’. Tanto el guión como la realización emplean un lenguaje profundamente simbólico para reflexionar sobre la historia ancestral y reciente de los pueblos mayas de Guatemala, pero también comunican formas de comportamiento ritual cotidiano, que han sido importantes para la supervivencia de los pueblos frente a la colonización. La cinta se puede ver en la página de la casa productora (ver la liga al final). Otro interesante ejemplo de cine que comunica procesos sociales indígenas a través de la ficción es “Espiral”, película escrita y dirigida por el mixteco Jorge Pérez Solano, y que aborda la forma en que las mujeres de la región Mixteca de Oaxaca se rebelan contra los roles de género tradicionales, como respuesta ante la migración de los hombres a los Estados Unidos (ver liga al final).

Respecto a los activistas digitales, el uso creativo de estas tecnologías revela nuevas maneras de concebir el trabajo intelectual indígena. Un ejemplo es el trabajo del tuitero maya yucateco José Natividad Ic Xec con la cuenta @ElChilamBalam, cuyo nombre y labor activista son un guiño a los textos coloniales de resistencia, conocidos como los Chilam Balames. De la misma forma en que los documentos coloniales combinaban el conocimiento ancestral con la novedosa tecnología social representada por el alfabeto de caracteres latinos, el activismo de @ElChilamBalam muestra las múltiples posibilidades de uso de lo digital para los objetivos de comunicación y dinamización del conocimiento indígena en nuestros días.

Para concluir esta contribución, ¿es posible y deberíamos “indigenizar” la ciencia occidental? Se trata, me parece, de una pregunta generadora que tendremos que ir respondiendo juntas y juntos en la práctica. Algunos de quienes ya lo estamos haciendo (incluyéndome a mí y al peñi José Quidel Lincoleo) tenemos respuestas y visiones diversas respecto a esta cuestión, algunas veces complementarias y otras divergentes. Respecto a lo que otras y otros investigadores indígenas están haciendo, me gustaría mencionar aquí algunos nombres, como los de la socióloga k’ichee’ Gladys Tzul (2016, 2019), el abogado chatino Pedro Garzón (2016), la también socióloga y activista antirracista zapoteca Judith Bautista (2013), el antropólogo y educador tseltal Juan López Intzín (2013, 2018) y la estudiosa feminista ch’ol Georgina Méndez (2013, 2016) quienes siendo académicas e indígenas están ofreciendo distintas soluciones al reto de usar formas de conocimiento occidental para interrogar las supuestas divisiones entre este y el conocimiento de nuestros pueblos. Están, en ese sentido, dando lugar a prácticas híbridas de conocimiento, canalizando información, análisis y soluciones prácticas que responden a las preocupaciones de nuestros pueblos.

Tanto en el caso de investigadores indígenas como no-indígenas, algunos principios que me gustaría sugerir para ir fortaleciendo este movimiento son los siguientes:

- Nombrar, poblar la investigación indígena: Hay que identificar, localizar y referir los múltiples ejemplos de conocimiento académico que se generan desde Abiyala, la América Indígena. Este es un principio importante, ya que incluso intelectuales no indígenas afines tienden a omitir el nombre de nuestros expertos e incluso de nuestras comunidades cuando se refieren a la contribución de los pueblos. No todos los sujetos indígenas somos iguales y tenemos aportaciones específicas que es necesario nombrar para así poblar adecuadamente el debate con nuestras historias e identidades particulares. De otra manera, se continúa mistificando y distorsionando el conocimiento indígena al representarlo como anónimo, homogéneo, y suspendido en el tiempo.

- Regresar, devolver, debatir la investigación indígena: Este debe ser un principio ético fundamental para todo tipo de investigador pero especialmente para los académicos indígenas. Compartir con la comunidad el conocimiento que se obtiene a través del estudio y la indagación sistemática. Este paso es crucial y debe por otro lado también conducir al debate y la reflexión conjunta sobre lo que se conoce y cómo, sobre lo que se enseña y de qué forma, y sobre los beneficios del conocimiento y para quiénes resulta más provechoso.

- Multiplicar, diversificar, disentir: Tenemos mucho que ganar de la recuperación de formas de conocimiento ancestral, de información y memoria que nos han heredado nuestros antepasados, pero también tenemos la responsabilidad de reproducir y expandir este conocimiento. Y como parte de este proceso, debemos estar dispuestos a aceptar el desacuerdo y la diferenciación que muy probablemente se va a producir. Porque mientras más divulguemos el conocimiento, más diferente va a resultar respecto a su origen. Cuando los saberes indígenas se comunican por medios tan diversos como el ritual, los libros o el cine, estos se multiplican y transforman, abriendo el espacio para la diferencia y el disentimiento. Pero al mismo tiempo se renueva con esto nuestras epistemologías.

- Finalmente, renovar, inventar, habitar el futuro ancestral: relacionado con el principio anterior, se trata de abrazar las epistemologías indígenas y proyectarlas hacia nuevos futuros ancestrales. De volver a los orígenes de un horizonte donde nuestros pueblos y nuestras maneras de ser y estar sean reconocidas de nuevo como viables.

Referencias

- Agrawal, Arun (1995). Dismantling the divide between indigenous and scientific knowledge. *Development and Change*, 26, 413-439.
- Alvarado Tezozómoc, Fernando (1943). *Crónica Mexicana* (prólogo y selección de Mario Mariscal). México, D. F., Universidad Nacional Autónoma de México (Biblioteca del Estudiante Universitario; 41).
- Alvarado Tezozómoc, Fernando (1975). *Crónica mexicáyotláyotl*. Trad. Adrián León. 2da Ed. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Bautista Pérez, Judith (2013). "Espacios de lucha contra el racismo. Mujeres y vida cotidiana". En: G. Méndez Torres, J. López Intzín, S. Marcos y C. Osorio Hernández (Coord.). *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios* (pp. 111-134). México: La Casa del Mago.
- Dove, Michael R. (2002). "Historias híbridas y conocimientos indígenas entre los pequeños agricultores del caucho en Asia". *Revista internacional de ciencias sociales*, 54, (3 / 173): 349-359.
- Escobar, Arturo (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo* (trad. Diana Ochoa). Caracas, Venezuela: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Esteva, Gustavo (1992). "Development". En: *The Development Dictionary. A Guide to Knowledge as Power*. Editado por Wolfgang Sachs (pp. 6-25). London: Zed Books.
- Garzón López, Pedro (2016). *Ciudadanía Indígena : Del multiculturalismo a la colonialidad del poder*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Guaman Poma de Ayala, Felipe (1980 [1615]). *Nueva crónica y buen gobierno*. John V. Murra y Rolena Adorno, eds.; traducciones del quechua por Jorge L. Urioste. 3 tomos. México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Lame, Manuel Quintín (1973). *Las luchas del indio que bajó de la montaña al valle de la "civilización"*. Selección y notas, Gonzalo Castillo Cárdenas. Bogotá: Rosca de Investigación y Acción Social.
- Lentz, Mark. (2009). "Los intérpretes generales de Yucatán: hombres entre dos mundos". *Estudios de Cultura Maya*, 33, 135-158.

- López Intzín, Juan (2018). "Ich'el-ta-muk': la trama en la construcción del Lekil-kuxlejal. Hacia una hermenéutica intercultural o visibilización de saberes desde la matricialidad del sentipensar-sentisaber tseltal". En: X. Leyva, et. al. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Tomo I. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Chiapas: Cooperativa Editorial Retos; Lima: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG); Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); La Habana: Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa; Coimbra: Proyecto Alice - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas (pp. 181-198). Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago.
- Llanes-Ortiz, Genner (2015). "Seeds of Maya Development: The 'Fiestas y Ferias de Semillas' Movement in Yucatan". *Alternautas. (Re)Searching Development: The Abya Yala Chapter*, 2 (2): 10-20. Recuperado de <http://www.alternautas.net/blog/2015/7/20/seeds-of-maya-development-the-fiestas-y-ferias-de-semillas-movement-in-yucatan>.
- Llanes-Ortiz, Genner (2020). "Grains of resistance: Celebrating rituals, bodies and food in the Yucatán and Belize" (e-book). In: *Resistant Strategies*, edited by M.Steuernagel and D. Taylor. New York: Hemispheric Institute of Performance and Politics. Recuperado de <https://resistantstrategies.tome.press/grains-of-resistance/>.
- Méndez Torres, Georgina (2016). "Racismo y sexismo. Los cuerpos transgresores de las mujeres indígenas". En: I. Castro Apreza y S. Morales Moreno, (coords.), *Cuerpos y diversidades. Miradas desde el sur* (pp. 345-353). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad Intercultural de Chiapas.
- Méndez Torres, Georgina, López Intzín, Juan, Marcos, Sylvia y Osorio Hernández, Carmen (Coord.). (2013) *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios*. México: La Casa del Mago.
- Smith, Linda Tuhiwai (2016 [1999]) *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. (Trad. de Kathryn Lehman). 1ra edición en castellano. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Tzul Tzul, Gladys (2016). "La producción de la autoridad comunal indígena. Breve esbozo para Guatemala". *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, 2, 17-36.
- Tzul Tzul, Gladys (2019). "La forma comunal de la resistencia". *Revista de la Universidad de México No. 847. Dossier "Abya Yala"*, 105-111.

Leyes y reformas legales

Te Awa Tupua (Whanganui River Claims Settlement) Act 2017 <http://www.legislation.govt.nz/act/public/2017/0007/latest/whole.html>.

Te Urewera Act (2014) <http://www.legislation.govt.nz/act/public/2014/0051/latest/whole.html>.

Filmes y videos

Espiral. Dirección y guión: Jorge Pérez Solano. <https://www.filminlatino.mx/pelicula/espiral>.

Fiesta of Maize in Yucatán. <https://vimeo.com/gllanesortiz/maize-yucatan>.

Feria of Native Seeds in Quintana Roo. <https://vimeo.com/gllanesortiz/nativeseeds-qroo>.

Jacinta Ruru explains the importance of Te Urewera and Whanganui legislation (TEDxChristchurch). <https://www.youtube.com/watch?v=3zAPwaOYjQU>.

Releb'al Q'ij (Donde Nace el Sol). Dirección: Elías Jiménez. Guión: Edgar Sajcabún. <http://festivalicarotv/guatemala/ficcion/donde-nace-el-sol-relebal-qij>.

Sobre el autor

GENNER LLANES-ORTIZ es un investigador maya de Yucatán (México). Cuenta con un Doctorado en Antropología Social por la Universidad de Sussex, en el Reino Unido. Su investigación aborda a los movimientos indígenas, el diálogo intercultural, las epistemologías subalternas y las artes performáticas indígenas. Ha realizado investigaciones en colaboración con ONGs y organizaciones indígenas en la Península de Yucatán, Ecuador, Belice y Guatemala. Formó parte del proyecto "Indigeneity in Contemporary World" en la Royal Holloway University of London (2011-2013) y trabajó en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en la Ciudad de México (2014-2015). Actualmente es integrante del Centro de Estudios de América Indígena (CIAS) y profesor asistente en la Facultad de Arqueología de la Universidad de Leiden en los Países Bajos. Correo Electrónico: g.d.j.llanes.ortiz@arch.leidenuniv.nl

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADORA EDITORIAL

Claudia Campos Letelier

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Aurora Sambolin Santiago

SITIO WEB

cuhso.uct.cl

E-MAIL

cuhso@uct.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional