





Gracias  
a la vida  
por la fuerza que nos ha dado  
para dar a luz esta obra colegiada.

Gracias  
a las mujeres, los hombres, las niñas(os),  
los(as) jóvenes, las mayores(es)  
de los municipios autónomos zapatistas  
y del EZLN  
quienes han sido nuestro faro.

Gracias  
a todos los y las compañeras del  
CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas  
por habernos permitido dar,  
junto a ellos(as), los primeros pasitos  
camino a la autonomía.

Gracias  
a los y las co-editores(as),  
co-autores(as)  
y miembros de la Retos  
por caminar juntos  
hacia la descolonización,  
despatriarcalización,  
liberación...

*Jokolawal indeed*  
Comisión Editorial Retos



# **Prácticas otras de conocimiento(s).**

## **Entre crisis, entre guerras**

### **Tomo II**

Xochitl Leyva, Jorge Alonso, R. Aída Hernández, Arturo Escobar, Axel Köhler,  
Aura Cumes, Rafael Sandoval, Shannon Speed, Mario Blaser,  
Esteban Krotz, Susana Piñacué, Héctor Nahuelpan, Morna Macleod,  
Juan López Intzín, Jaqolb'è Lucrecia García, Mariano Báez,  
Graciela Bolaños, Eduardo Restrepo, María Bertely, Abelardo Ramos,  
Sergio Mendizábal, Laura Mateos, Gunther Dietz,  
Juan Ricardo Aparicio, Joanne Rappaport, María Patricia Pérez,  
Jenny Pearce, Luis Guillermo Vasco, Charles R. Hale,  
Ángela Ixxic Bastian, José Antonio Flores, Lina Rosa Berrío,  
María José Araya, Sabine Masson, Virginia Vargas, Hanna Laako,  
Mariana Mora, Gilberto Valdés, María Isabel Casas, Retos,  
Michal Osterweil, João Pacheco de Oliveira, Dana E. Powell,  
Rocío Salcido, Marcio D'Olne Campos, Mónica Gallegos,  
Mercedes Olivera, Rodrigo Montoya, Sylvia Marcos,  
María Lugones y Walter Mignolo  
Presentación de Arturo Escobar  
Prólogo de Boaventura de Sousa Santos

Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras (Tomo II)

Primera edición impresa: 2015

Colección: Conocimientos y Prácticas Políticas

Cuidado de la edición: Xochitl Leyva Solano, Camila Pascal, Axel Köhler,

Hermenegildo Olguín Reza, María del Refugio Velasco Contreras y Héctor Leyva Solano

Corrección de estilo: Xochitl Leyva Solano, Camila Pascal y Axel Köhler

Diagramación: María del Refugio Velasco Contreras y Hermenegildo Olguín Reza

Diseño de portadas: Hermenegildo Olguín Reza

Pintura de la portada: "Luna Roja" por © Antún Kojtóm

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Correos electrónicos: <antunkojtom@hotmail.com>; <tallergraficamaya@gmail.com>

<<http://graficamaya.org/>>

Celular: +52-967-1241071

© Cooperativa Editorial Retos

San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Correo electrónico: <cooperativaretos@gmail.com>

<<http://www.encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/>>

Facebook: <Retos Nodo Chiapas>; <Fanzine Retos>

Teléfono: +52-967-6749100 ext. 4007

Programa Democracia y Transformación Global (PDTG)

Jr. 6 de Agosto 838 interior E, Jesús María, Lima, Perú

Correo electrónico: <info@democraciaglobal.org>

<[www.democraciaglobal.org](http://www.democraciaglobal.org)>

Teléfono: +51-1-7153450

Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA)

Classensgade 11 E, DK 2100 Copenhagen, Dinamarca

Correo electrónico: <iwgia@iwgia.org>

<<http://www.iwgia.org/>>

Teléfono: +45-35270500

Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa

Calle Calzada 251, esq. J, El Vedado, La Habana, Cuba

Correo electrónico: <galfisa@ceniai.inf.cu>

<<http://www.filosofia.cu/site/grupo.php?id=22>>

Teléfono: +53-7-8320301; 8329768 ext. 103

Proyecto ALICE – Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas:

Conduciendo a Europa hacia una nueva forma de compartir las experiencias del mundo

Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra

Colégio de S. Jerónimo, Largo D. Dinis, Apartado 3087

3000-995 Coimbra, Portugal

Correo electrónico: <ces@ces.uc.pt>

<[alice.ces.uc.pt](mailto:alice.ces.uc.pt)>

Tel.: +351-239855570; Fax: +351-239855589

Taller Editorial La Casa del Mago

Herrera y Cairo No. 863, Col. Jesús,

C.P. 44200, Guadalajara, Jalisco, México

Correo electrónico: <tallereditoriallacasadelmago@gmail.com>

<[www.tallereditoriallacasadelmago.com](http://www.tallereditoriallacasadelmago.com)>

<[www.cariye.com.mx](http://www.cariye.com.mx)>; <[www.zozobra.com.mx](http://www.zozobra.com.mx)>

Facebook: <tallerredcasadelmago>

Teléfono: +51-33-38274863; 38274718

ISBN

Impreso y hecho en México

Distribución simultánea en México, Perú, Cuba, Venezuela, Colombia, Brasil, Holanda, Portugal y Dinamarca

# Índice

Prisma de miradas situadas.....10  
*Xochitl Leyva, Aura Cumes, Morna Macleod y Esteban Krotz*

## **Prácticas otras de conocimientos feministas, activistas y antropológicas para SURearnos**

### Capítulo 16

Género, análisis situado y epistemologías indígenas:  
descentrar los términos del debate.....32  
*Morna Macleod*

### Capítulo 17

Transformar la investigación desde las prácticas feministas poscoloniales.  
De vuelta a mi experiencia etnográfica y activista con Tzome Ixuk.....59  
*Sabine Masson*

### Capítulo 18

Hacia una antropología socialmente comprometida desde una  
perspectiva dialógica y feminista.....83  
*Rosalva Aída Hernández Castillo*

### Capítulo 19

Saberes en diálogo: mujeres indígenas y académicas en la  
construcción del conocimiento.....107  
*Ángela Ixkic Bastian Duarte y Lina Rosa Berrío Palomo*

### Capítulo 20

La antropología social desde la investigación participativa  
junto a las parteras del Compitch.....133  
*María José Araya*

### Capítulo 21

Itinerario de los otros saberes.....151  
*Virginia Vargas Valente*

### Capítulo 22

Fronteras borrosas: reconocer las prácticas de conocimiento  
en el estudio de los movimientos sociales.....173  
*María Isabel Casas, Michal Osterweil y Dana E. Powell*

Capítulo 23	
¿Academia <i>versus</i> activismo? Repensarnos desde y para la práctica teórico-política.....	199
<i>Xochitl Leyva Solano</i>	
Capítulo 24	
En las fronteras del zapatismo con la academia: lugares de sombra, zonas incómodas y conquistas inocentes.....	223
<i>Hanna Laako</i>	
Capítulo 25	
Reflexiones desde el zapatismo: la producción de conocimientos en una investigación dialógica de compromiso social.....	247
<i>Mariana Mora</i>	
Capítulo 26	
Forjado en el diálogo: hacia una investigación activista críticamente comprometida.....	273
<i>Shannon Speed</i>	
Capítulo 27	
Entre el mapeo participativo y la “geopiratería”: las contradicciones (a veces constructivas) de la antropología comprometida.....	299
<i>Charles R. Hale</i>	
Capítulo 28	
Reflexiones ético-políticas desde los talleres de Paradigmas Emancipatorios.....	321
<i>Gilberto Valdés Gutiérrez</i>	
Capítulo 29	
La Red Transnacional Otros Saberes: entre crisis y otros mundos posibles.....	349
<i>Retos</i>	
Capítulo 30	
“Avanzamos porque estamos perdidos”. Reflexiones críticas sobre la co-producción de conocimiento*.....	356
<i>Jenny Pearce</i>	

Capítulo 31	
Red de Antropologías del Mundo: intervenciones en la imaginación teórica y política de la práctica antropológica.....	381
<i>Eduardo Restrepo y Arturo Escobar</i>	
Capítulo 32	
En el Sur y del Sur: sobre condiciones de producción y genealogías de la antropología académica en América Latina.....	403
<i>Esteban Krotz</i>	
Capítulo 33	
SURear, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los indígenas.....	433
<i>Marcio D’Olive Campos</i>	
Capítulo 34	
Por una antropología tropical. Ciencia, subjetividad, ética y responsabilidad social.....	459
<i>Mariano Báez Landa</i>	
Acerca de los(as) co-autores(as).....	482

## Prisma de miradas situadas

Xochitl Leyva, Aura Cumes, Morna Macleod y Esteban Krotz

En este tomo II escribimos consultoras activistas, feministas pos y decoloniales, investigadores(as) activistas, activistas investigadores(as), así como profesores investigadores latinoamericanos(as), socialistas y latinoamericanistas. Cada uno(a), a nuestra manera, situamos y problematizamos nuestras prácticas de conocimiento, deteniéndonos unas en las dimensiones epistémicas, éticas, de género y de poder; otros, en las metodológicas, políticas, axiológicas y ontológicas. Cada uno(a) definió sus objetivos en el tiempo/espacio que le tocó vivir pero, al ponernos a contraluz, intentamos contribuir a “SURearnos” en estos momentos de crisis sistémica y civilizatoria. SURearnos en el sentido que el antropólogo brasileño Marcio D’Oliveira Campos (en este tomo) propone, es decir, desnaturalizando lo habitual para emprender el camino de la descolonización de nuestro sistema de pensamiento en la academia, la escuela y en nuestras vidas, y partiendo del conocimiento local para construir orientaciones adecuadas con base en lo que ocurre en nuestro ámbito de vida. Acorde con esa premisa, hemos armado esta introducción situando y tejiendo nuestras miradas. Un modo poco convencional para una introducción pero bastante a tono con la naturaleza de esta obra colegiada que ha caminado, paso a paso, desde y con los movimientos y resistencias de los pueblos en pie de lucha.

### **Aura: mujeres indígenas, conocimientos y poderes coloniales-patriarcales**

“Las mujeres indígenas están de moda” es una afirmación que he escuchado en repetidas ocasiones haciendo alusión a nuestro protagonismo actual. Seguramente esto significa distintas cosas para quienes lo sostienen, pero he percibido que en el fondo subyace la insistencia de presentarnos como sujetas discapacitadas para pensar y hablar sobre nosotras mismas y, al mismo tiempo, proponer visiones críticas sobre los regímenes de poder que dan forma a las sociedades que habitamos. Ver con insignificancia los saberes y los procesos reflexivos de las mujeres indígenas reconfirma que no les es reconocido un lugar en la construcción del conocimiento legítimo. A lo sumo, las ciencias sociales y la antropología dominantes les han otorgado una condición de materia prima, que se argumenta o se ejerce, tantas veces, con cinismo. Esto es muy común para una Latinoamérica cuyas ins-

tituciones dedicadas a la generación del saber no manifiestan gran compromiso con el cuestionamiento a los privilegios de la blanquitud colonial y de la masculinidad como referentes del sujeto-autoridad tradicional del conocimiento. Al contrario, tales privilegios se reproducen cómodamente en medio de las pretendidas revoluciones epistémicas. Decir esto es incómodo, desearía empezar de otra manera, pero si el conocimiento no se construye cuestionando la normalización de los poderes que nos envuelven y dan forma a nuestra existencia, entonces ¿cómo se hace?

Como se ha afirmado desde la introducción del tomo I, uno de los aportes significativos proveniente de las mujeres afrodescendientes e indígenas es el de someter a procesos de reflexión los núcleos desde los cuales se reproduce el conocimiento convertido en las verdades que reconocemos como tales. Esto ha provocado –como muestra esta obra– que quienes construyen conocimientos sean también sometidos a procesos de reflexión como sujetos que forman parte de los entramados de poder en los contextos en que vivimos. Así, las mujeres indígenas coinciden con las feministas de distintos tiempos en que el conocimiento, que aspira a ser neutral y objetivo, no lo es, pues es originado por sujetos concretos con determinadas circunstancias, poderes, pasiones y sentimientos. Estas acentuaciones parecerán irrelevantes, pero por desgracia sigue siendo necesaria una crítica ética a la normalización de los poderes coloniales-patriarcales que subyacen en las ciencias sociales latinoamericanas y en su institucionalidad, porque desde ahí se ha mantenido una relación de tutelaje con los pueblos indígenas, con las mujeres y con las mujeres indígenas.

Si la voz de los pueblos indígenas y de las mujeres ha importado poco a las ciencias sociales dominantes, la de las mujeres indígenas ha sido considerada aún más insignificante. Por eso comprendo que los trabajos presentados en los tomos I, II y III, en los que distintas investigadoras han procurado una interlocución, un diálogo y una convivencia horizontal con mujeres indígenas de varias latitudes, se realice en medio de las descalificaciones de la academia positivista, como lo plantea Rosalva Aída Hernández Castillo en el capítulo 18.

Resulta insultante que mientras los pueblos indígenas en toda Latinoamérica son expropiados y violentados de diferentes maneras, en los espacios académicos puedan encontrarse círculos de “especialistas en pueblos indígenas” dedicados a una crítica desproporcionada y a poner en competencia sus sofisticadas elaboraciones teóricas sin el menor compromiso político. Lo digo con la propiedad que me da la experiencia: hay académicos incapaces de ver a los indígenas que están frente a ellos. Estos últimos sólo se hacen visibles al investigador cuando éste los busca para cumplir con sus propósitos de investigación. Ante esto resulta muy relevante que existan investigadoras que utilizan sus recursos –de todo tipo– para establecer es-

pacios de reflexión en diálogo con mujeres indígenas, contribuyendo así a trascender actitudes extractivas y de tutelaje como las antes referidas.

Si hay una real escucha de las mujeres indígenas, de sus saberes y realidades, los métodos, teorías y opciones políticas de las investigadoras empiezan a someterse a un autocuestionamiento, incluso cambia la forma de entender la vida misma, como lo señalan varias autoras. Por eso, los saberes de las mujeres indígenas son mucho más que “otros saberes”, son conocimientos que sustentan la vida. Pero al ser expropiados y colocados en posiciones de subordinación se les somete para darle sentido a la estructura colonial-patriarcal de las sociedades que habitamos.

### **Morna: prácticas feministas de conocimiento desde los márgenes**

Los capítulos que abren el tomo II han sido escritos por Morna Macleod, Sabine Masson, Rosalva Aída Hernández Castillo, Ángela Ixxic Bastian Duarte, Lina Rosa Berrío Palomo, María José Araya y Virginia Vargas (nos referimos a los capítulos 16 al 21). Al leerlos podrán darse cuenta de que sus autoras nos presentan prácticas otras de conocimiento con perspectiva feminista emergida desde los márgenes. Dichas prácticas se enraízan en fundamentos que permean los feminismos, pero a la vez critican a los feminismos dominantes que dan primacía al eje de género y prestan poca atención a otras clasificaciones sociales como la raza, la etnicidad, la clase y/o la nación.

Las autoras referidas tienen en común premisas tales como que “lo personal es político”, que la doble mirada articula las relaciones cotidianas insertas en el contexto macro, que la experiencia es personal y colectiva. Rompen con la idea de que la vida privada es intocable. Ilustrativo de ello son los lemas: “Democracia en el país y en la casa” y “Ni golpes de Estado, ni golpes contra las mujeres” (Vargas en el capítulo 21), lemas que actúan como condensaciones de sentidos. Dichas autoras también comparten el principio epistemológico y metodológico del conocimiento situado (Harding 2004, Collins 1998) a la vez que nos invitan a reconocer la parcialidad de nuestras perspectivas (Hernández en este tomo). Se identifican con aquellos enfoques que rompen con “la voz de Dios” o el “hablar desde ningún lugar” (Haraway 1988). Descartan la pretensión positivista de neutralidad y ponen en práctica otro tipo de objetividad, posible y posicionada. Todas postulan y practican el compromiso con la transformación social en aras de la igualdad y equidad entre mujeres y hombres.

A su vez, las siete autoras comparten el tener un pie en la academia y otro en el activismo social y/o político. Se trata de feministas mexicanas, chilenas, peruanas, colombianas y suizas que trabajan con mujeres indígenas de México, Guatemala, Colombia y Perú. Esta experiencia las marca y las coloca en los márgenes de los feminismos hegemónicos, de corte liberal o incluso marxista, aunque varias tienen genealogías donde este último

fue central. Al trabajar con mujeres indígenas, las autoras de los capítulos sitúan sus miradas en los intersticios de las prácticas de conocimientos antipatriarcales, antirracistas y anticoloniales así como en las fronteras culturales (Masson en este tomo). Esta visión de frontera (Moraga y Anzaldúa 1983), al articular diferentes ejes identitarios y divisiones sociales, capta las múltiples relaciones asimétricas de poder entre mujeres, entre indígenas o dentro de los propios movimientos sociales.

Como podrán ver, lo que distingue a estas feministas de los feminismos dominantes es su abordaje interseccional (Crenshaw 1991, Yuval-Davis 2006). Éste no prioriza el eje identitario de género por encima de otras divisiones socioculturales y económicas sino que integra, a la par, los ejes de raza y/o etnicidad y de clase. Acuñado por la feminista afroamericana Kimberlé Crenshaw, el análisis de la *interseccionalidad* supera la noción de *triple opresión* (género, raza y clase) al rechazar el carácter victimizante de ese concepto y la forma en que resta agencia social a las mujeres indígenas y afrodescendientes. Por el contrario, el concepto de interseccionalidad resalta las lógicas compuestas de la opresión, en que los ejes de género, raza y clase, lejos de ser componentes discretos, interactúan y se impactan entre sí. Desde esa óptica se puede captar, como nos señala la académica y activista nativoamericana Andrea Smith (2005), el carácter patriarcal del colonialismo, la colonización y la racialización de las relaciones de clase y sus dimensiones de género.

Los seis capítulos retoman la crítica elocuente hecha por la feminista poscolonial de la India Chandra T. Mohanty en su artículo seminal “Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial” (2008). En él, Mohanty deconstruye la manera en que las feministas hegemónicas homogenizan a las mujeres “otras” como oprimidas y sin agencia social; representaciones que fomentan una actitud misionera hacia las mujeres indígenas que figuran como “víctimas de prácticas patriarcales” o como “objetos de lástima y compasión” (Narayan 1997, Mohanty 2008, Mani 1987). Parafraseando a Gayatrik Spivak (1988), las referidas autoras critican la intención de hombres y mujeres blancas que buscan “salvar” a mujeres morenas de hombres morenos. El discernimiento de las tensiones entre mujeres forma parte de los “nudos de la sabiduría feminista” –como los llama Virginia Vargas–, que, al cuestionar desde los márgenes los supuestos de ciertos feminismos hegemónicos, no sólo producen profundas incomodidades sino, sobre todo, ponen sobre la mesa el reto de reconocer las relaciones de poder entre mujeres, sean estas mestizas, extranjeras o indígenas.

En los capítulos referidos podrán descubrir cómo las autoras llevan a cabo el análisis de las relaciones de poder dentro de su labor investigativa y cómo implementan la búsqueda de abordajes para entablar relaciones más horizontales, basadas en el respeto y el reconocimiento de

las diferencias entre mujeres, entre miradas al mundo, entre visiones de transformación social y entre proyectos de vida. El trabajo de las siete autoras nos muestra cómo cada una pone en práctica el “imperativo moral de re-situarse como aprendices” (McIsaac 2008 [2000]: 100, traducción mía) dentro de procesos de (des)aprendizaje y (re)aprendizaje.

Desde ese posicionamiento, la labor de investigación se vuelve dialógica e implica tanto cuestionar supuestos como repensar los abordajes conceptuales y metodológicos. Así, Rosalva Aída Hernández Castillo (en el capítulo 18) hace una crítica de las perspectivas homogeneizadoras del patriarcado, que no dan cabida a las diferencias culturales y de intereses. Critica también la manera, heredada del marxismo, en que algunas feministas miembro de ONG parten de la premisa de que las “iluminadas” deben “despertar la conciencia de las oprimidas” para solucionar los problemas de “falsa conciencia”. En su lugar, postula y practica el abordaje desde una antropología dialógica y feminista para crear espacios de interlocución abierta y comprometida. El diálogo se entabla en condiciones de respeto, con una escucha profunda y con la conciencia de la existencia de una pluralidad de genealogías tanto de las mujeres indígenas y afrodescendientes como de las mujeres investigadoras.

Las autoras de los capítulos mencionados reconocen que el conocimiento también se construye en las organizaciones donde participan las mujeres indígenas contraparte de sus investigaciones. Así, Ángela Ixkic Bastian y Lina Rosa Berrío (en el capítulo 19) resaltan que la construcción de conocimiento no se limita a la palabra escrita y sostienen que la oralidad –entendida no como “dato” sino como fuente– recobra un lugar central en los procesos de investigación con mujeres indígenas y afrodescendientes. Señalan que cuando los temas de investigación son propuestos por las propias mujeres indígenas éstas llevan la batuta en el proceso colaborativo de la investigación.

Por otra parte, los procesos dialógicos de construcción de conocimiento que encontrarán en dichos capítulos nos invitan, a las académicas, a “colocar a disposición nuestros saberes y renovar nuestras estrategias metodológicas de trabajo” (Araya en el capítulo 20). Nos animan a aprehender y captar a las protagonistas indígenas desde otros parámetros. Por ejemplo, en su capítulo, María José Araya sostiene que es preciso entender a las parteras mayas chiapanecas desde una “dimensión integral como herederas de un saber otorgado por la divinidad y cuyo oficio sagrado implica un camino de vida desinteresado, dedicado al bienestar del ‘sujeto/comunidad’; siempre en estrecha relación con la religiosidad indígena”. Este abordaje hermenéutico percibe y traduce epistemes indígenas en lenguajes reconocibles para un público no indígena.

La alianza o colaboración entre investigadoras académicas y mujeres indígenas es motivo de reflexión para las siete autoras y aporta una riqueza epistemológica al trabajo de investigación, iluminando las ecologías de saberes (Sousa Santos 2006a) y potenciando vetas provocativas de pensamiento. Por ejemplo, Sabine Masson, en el capítulo 17, en su trabajo con mujeres tojolabales, recalca los ritmos otros, la circularidad y la profundidad del tiempo y de la memoria maya a la vez que el carácter individual y colectivo del conocer y el hacer de esas mujeres. Otro tema recurrente es el abordaje de lo que llaman el senti-pensar de las mujeres (Grupo de Mujeres Mayas Kaqla' 2004, Méndez *et al.* 2013) y el reconocimiento de las emociones como herramientas cognitivas (Mohanty, cit. en Bastian y Berrío en este tomo). Ambos permiten explorar las formas de ser y estar en el mundo. Morna Macleod (en el capítulo 16), en esa vena, describe cómo los *na'wales* o energías de los días del *cholq'ij* –calendario lunar sagrado maya– son un medio para indagar en temas tan espinosos como la sexualidad y la violencia intrafamiliar utilizado por algunas *ajq'ijab'* –guías espirituales– en su trabajo organizativo con mujeres mayas de comunidades. De esa manera también producen conocimiento.

La investigación otra feminista no se reduce a la presentada en el tomo II sino que cruza y refuerza los tres tomos. En todos los casos se distingue porque practica el discernimiento, el reconocimiento, la valoración y busca el diálogo con las epistemologías, metodologías y teorías producidas por las mujeres indígenas y afrodescendientes. Epistemologías, metodologías y teorías que, como dice Xochitl Leyva (2013), surgen del rico terreno de la vida y dan pie a teorías en-carnadas frente a teorías frías objetivas neutrales des-encarnadas.

### **Aura: horizontes compartidos, diálogos tensionados**

Lograr una alianza y una interlocución entre investigadoras y sujetas de estudio que procure ser horizontal no se traduce automáticamente en una relación fácil, como lo describen con mucha honestidad Ángela Ixkic Bastian y Lina Rosa Berrío (en el capítulo 19). Pienso que las tensiones que llevan a cambios y transformaciones en los métodos, objetivos y resultados de la investigación son indicadores de que existe un verdadero ejercicio de interlocución y de negociación, en el cual se van articulando intereses de ambas partes. Sería falso decir que las investigadoras siguen exclusivamente los intereses de las mujeres, a no ser que definitivamente renuncien al trabajo de investigación en marcha. Como bien lo relatan Bastian y Berrío, la primera pregunta que frecuentemente se les hace es: ¿para qué nos sirve la investigación?, ¿en qué nos va a beneficiar? Esto complica el trabajo y, en muchos casos, lleva a las investigadoras a sucumbir a la ten-

tación de seguir con los métodos tradicionales con los cuales ellas “llevan algo que ofrecer” y se colocan en la posición de “capacitar” o “despertar la conciencia”. Para Rosalva Aída Hernández Castillo, una antropología socialmente comprometida no elige el camino más fácil, ni el más armónico, sino el que considera las problemáticas y las necesidades de los actores sociales con quienes se trabaja.

Ustedes, al acceder y leer los tres tomos se darán cuenta de por qué ahora abordaré un punto problemático que emerge en varios capítulos. Parto de la pregunta enunciada en el capítulo 19 por Ángela Ixkic Bastian y Lina Rosa Berrío: ¿con qué mujeres decidimos dialogar? Y más aún, agrego otra: ¿a quiénes decidimos “legitimar”? Cuando en una sociedad existen jerarquías sociales, raciales y de cualquier otro tipo, el poder se ostenta aunque no se reclame. Las investigaciones y la palabra de las investigadoras y académicas extranjeras, criollas, mestizas y ladinas tienen un peso importante respecto a la voz de las mujeres indígenas. Por eso mismo, si no existe el cuidado de observar la heterogeneidad, comprenderla y respetarla como la base que posibilite la renovación de saberes y acciones políticas, lo que se hace es precisamente truncar este ejercicio y crear tensión. Quizás los ejemplos sean más claros.

Durante el II Encuentro Mesoamericano de Estudios de Género y Feminismos –en el marco de la mesa “Feminismos descoloniales y poscoloniales: otras epistemologías”–, mujeres indígenas, afrodescendientes y mestizas de varios países tuvimos un diálogo rico e inspirador. Días más tarde, una periodista mexicana escribió un artículo donde entrevista a una mujer mestiza de amplia trayectoria y reconocimiento, quien opinó que “hizo falta escuchar el pensamiento indígena [el cual] tiene otros paradigmas”. Esta misma académica dijo, en otro escrito, que estaba impresionada de que “mujeres indígenas y sus maestras” se reunieran en una misma mesa de gran importancia. Como co-organizadora de la mesa me desilusionaron sus palabras pues invitamos a colegas, nunca a “maestras”. En nuestro imaginario no existió la idea de “dialogar con maestras”, nunca otorgué tal estatus a ninguna de las participantes. Pero lo curioso de todo esto es que las “maestras” eran las mestizas y las alumnas, las indígenas, sencillamente. Esto me hace recordar las preguntas de Virginia Vargas expresadas en el capítulo 21: ¿quién habla por quién? o ¿quién pretende hablar por quién?, ¿quién tiene autoridad para hablar? Además, ¿quién decide qué es “el pensamiento indígena”? y ¿cuáles son sus paradigmas “reales” y “verdaderos”?

Es a través de estas posiciones que las investigadoras o académicas “no indígenas” tienen la posibilidad de ejercer jerarquía, autoridad y, por lo tanto, un tutelaje sobre las mujeres indígenas. En este caso, se buscaba el pensamiento “originario” para ser etiquetado como “el pensamiento indí-

gena”, pero siempre y cuando quien tiene el poder lo autorice en calidad de “maestra”. Lo mismo ocurre cuando alguna investigadora, extranjera, criolla o mestiza, decide quién de las mujeres indígenas es feminista o no, cuál de sus voces es más auténtica o quién es o no pionera de algo. Debido a las relaciones de poder y a los egos que entran en juego, hay mujeres indígenas que aceptamos gustosas esta imposición cuando somos puestas en un pedestal, sin importarnos el tutelaje ni el costo que esto pueda tener para nuestras propias construcciones desde la heterogeneidad. Por todo esto, es evidente que es muy fácil reproducir la colonización a partir de las mismas intenciones descolonizadoras (véase capítulo 24) si no hay un ejercicio de crítica permanente de nuestros postulados y acciones políticas.

Si las mujeres indígenas hemos iniciado un cuestionamiento al poder patriarcal, colonial y de clase, es importante permanecer atentas a las relaciones de tutelaje, presentes en cualquier campo de nuestras vidas. Éste, a mi juicio, es uno de los temas más álgidos en nuestra relación con las investigadoras y las feministas mestizas, ladinas y criollas con quienes compartimos cercanamente espacios políticos y académicos. Si es desde las tensiones que surgen las innovaciones –como lo afirman en sus capítulos Bastian y Berrío, Vargas, Leyva, Speed y Hale– es necesario aprovechar esas tensiones en vez de evadirlas. Pero los espacios en que nos encontramos no están libres de mecanismos de tutelaje, difíciles de codificar con el lenguaje y evadidos además por su incomodidad. ¿Puede el subalterno hablar?, preguntó en 1988 Gayatrik Spivak, pero a veces hablamos, hablamos y hablamos y no somos escuchadas.

No sólo hablamos con nuestras voces sino con nuestros silencios y con nuestro cuerpo. Si el conocimiento se genera justamente polemizando con otras verdades, ¿cómo hacerlo si no tenemos voz? ¿Cómo hacerlo si en estos espacios comunes aún está instalado el miedo o la censura? Por eso insisto en que crear las condiciones para interlocutar es la piedra angular de la alianza entre las mujeres indígenas, las antropologías comprometidas y los feminismos. Hay experiencia sobre ello, con resultados sumamente valiosos como los que se presentan en estos tres tomos, pero también hay silencios que no han sabido ser atendidos ni interpretados. Hay miedos que paralizan y cansancios que separan. Cuánta razón tienen las mujeres mayas que proponen trabajar las emociones –véase Bastian y Berrío– pues son un mecanismo cognitivo y a la vez político. Las ciencias sociales androcéntricas nos enseñan a separar las emociones de la racionalidad, pero esta separación es solamente teórica y a la vez hipócrita.

Si el conocimiento, como la realidad misma, no se agota en la comprensión que los actores dominantes hacen de ella, la voz de los pueblos indígenas, de las mujeres y de las mujeres indígenas y afrodescendientes, es crucial para hablar sobre aquello de lo que otros no hablan, de lo que

“no se conoce”, o que aun conociéndose no se nombra desde el poder. Para las mujeres indígenas, como para otros sujetos políticos, el conocimiento es acción y reflexión, es emoción y racionalidad, es cuerpo e intelecto, es un ir y venir, es tensión y reelaboración. Así, pareciera ser que las respuestas a las preguntas de Virginia Vargas le dan vida a nuestras alianzas. Quizás el punto con el que cierro mi aporte a esta introducción sea el más simple y ordinario de todos, pero para mí en él se encuentra la base, pues tiene que ver –como lo desarrollé en el tomo I– con la revisión y la reconfiguración de las relaciones de poder entre nosotras. Hemos criticado los espacios cargados de miedos, temores y violencias, donde las mujeres callamos frente a los hombres. Pero por las mismas razones callamos también ante la gente mestiza, ladina y extranjera. Por lo tanto, para poder constituirnos en sujetas deberemos seguir luchando contra el racismo, el sexismo y el poder de clase que se cuele en los espacios comunes. De esa manera, podremos contribuir a lo que Virginia Vargas, en este tomo, llama los “espacios de libertad”. Para mí lo más importante de ser sujetas es que seamos capaces de cuestionar y sacudirnos el tutelaje pues esa es la marca del colonizado que neciamente se nos quiere prolongar. Esto significa someter a procesos de reflexión todos los espacios para crear conocimientos y así dar pasos para seguir generando saberes.

### **Xochitl: en el cruce de academia comprometida y movimientos anti y alter**

Hoy en día, para muchas de nosotras, los movimientos sociales no son “objetos de estudio” que están ahí afuera para ser explicados o interpretados por teorías y categorías académicas “expertas”. Como podrán leer en los capítulos 22, 23, 24, 28 y 29 de este tomo, posicionarse de esta manera ha sido resultado de un largo proceso de vida que requirió de muchas rupturas epistémicas, políticas, teóricas, metodológicas, ontológicas dadas cada una en su lugar de manera separada pero paralela. Dicho proceso ha venido sucediéndose sobre todo en las dos últimas décadas (1994-2015) al calor del crecimiento en el planeta Tierra de resistencias y movimientos antirracistas, antipatriarcales, anticapitalistas, antisistémicos, altermundistas, alterglobalización, emergidos no sólo frente al avance de la globalización neoliberal sino desde la actual crisis sistémica y civilizatoria (véase la introducción general a los tres tomos y la introducción al tomo I).

Lo que presentamos en esta sección como un punto de partida “compartido” por los(as) autores(as) de los cinco capítulos referidos, se ha venido incubando paralelamente en América Latina, Norteamérica, el Caribe y Europa Central, y podría ser parafraseado así: los sujetos y actores parte de movimientos alter y anti son generadores de conocimiento por derecho

propio. Producen no sólo “ideas”, “testimonios”, “historias” y “narrativas”, sino que, desde su praxis cognitiva en movimiento, crean conceptualizaciones y teorizaciones que, a diferencia de las cartesianas, son concretas, corporativizadas, situadas, parciales, experimentales y expresadas en sus propios términos (Casas, Osterweil y Powell en este tomo). Términos que, como veremos en varios capítulos, retan a y descentran múltiples poderes instituyentes e instituidos.

Los actuales patrones de movilización y movimientos anti y alter –referidos a detalle en nuestros capítulos– incluyen comunidades, colectivos, organizaciones y redes que actúan desde lo local a través de coaliciones transnacionales que luchan –de mil maneras distintas– por una vida digna, justa y plena para todos(as). De esos movimientos las autoras mencionadas somos parte. Por tener un pie en la academia –como estudiantes de grado y de posgrado, como profesoras e investigadoras– y otro en el activismo alter o anti, es que podemos decir que vivimos en un cruce altamente tensionado (Leyva en el capítulo 23).

Como verán en este tomo, las prácticas de conocimiento otro que emergen desde ese cruce son muy diversas. Creo que sería muy riesgoso darles un solo nombre que al aglutinarlas anularía la riqueza de lo que hoy tenemos y que se expresa en múltiples formas de llevarse a cabo y de autodenominarse.<sup>1</sup> Sin embargo, existe cierto consenso en llamarles “academia comprometida”, término que retomo a pesar de ser altamente polémico y problemático dentro de la misma academia. En ese campo, dicha diversidad nos fragmenta y debilita (Hale en este tomo). Asunto nada menor para cada una de nosotras, que actuamos desde los márgenes y estamos permanentemente sometidas a la descalificación y la competencia consustancial del sistema académico.

Vivir en ese cruce nos pone de cara a viejos/nuevos problemas, diferentes a los de aquellos colegas o universitarios que pregona(ron) la necesaria separación entre ciencia y política o de aquellos que las practica(ba)n simultáneamente pero nunca han llevado (o llevaron) a cabo reflexiones posicionadas sobre este hecho. ¿Cuáles viejos/nuevos problemas epistémicos, éticos, políticos, metodológicos y teóricos se nos presentan una vez tomada esa ruta? ¿Cómo y dónde los estamos enfrentando? ¿Qué factores históricos, contextuales y coyunturales favorecen la emergencia de esas prácticas de vida? ¿Qué las distingue de otras formas de conocer, ser y estar?

Para dar respuesta a esas y otras preguntas, en varios capítulos fue necesario reconstruir genealogías de las rutas de conocimientos otros que nos han servido de base (véanse los capítulos 17, 18, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 34). Por ejemplo, María Isabel Casas, Michal Osterweil y Dana Powell (capítulo 22) revisan las premisas epistémicas y metodológicas de las teorías académicas empiricistas, estructurales, del giro cultural, de la teoría del actor y de las ciencias cognitivas a la par que cartografían y etnografían

la creación de conceptos elaborados por tres expresiones del movimiento alterglobalización del cual ellas mismas forman parte. Con su trabajo nos muestran que reconocer a los movimientos como productores de conocimiento –reconocer sus *prácticas de conocimiento*– no es sólo un acto de justicia epistémica sino que tiene múltiples consecuencias a diferentes niveles a la par que nos permite apreciar la potencialidad de las nuevas prácticas micropolíticas, embriones de otros mundos posibles, que hoy ya están en gestación/experimentación en muchas partes del planeta Tierra.<sup>2</sup>

En la misma tesitura, pero engendrados desde el socialismo cubano, el filósofo Gilberto Valdés (capítulo 28) nos habla de los talleres Paradigmas Emancipatorios que ellos –el Grupo América Latina, Filosofía Social y Axiología (Galfisa)– echaron a andar en La Habana en 1995 al calor del Período Especial e inspirados en el zapatismo. Desde entonces hasta la fecha (2015), cada dos años, en dichos talleres, líderes(as) de los movimientos de las izquierdas, artistas y activistas de base así como académicos de diferentes países de América Latina y el Caribe, usando metodologías de educación popular a la cubana, han compartido sus múltiples experiencias y perspectivas de lucha haciendo de la diversidad de éstas un aspecto medular para la nueva articulación geopolítica regional. Como distintas voces lo han señalado en los talleres: la emancipación no sólo depende de la construcción de fuerzas antisistémicas sino de una base material para la integración regional. Integración que a inicios del siglo XXI se materializó en lo que fuera la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (Alba).

Desde Chiapas, con mirada posicionada e histórica, Xochitl Leyva Solano (capítulo 23) aborda las causas estructurales y sistémicas que nos pueden ayudar a entender algunas de las tensiones hoy existentes entre academia y activismo(s). Lo hace no con el afán de reproducir el pensamiento abismal que dicotomiza y presenta estas categorías como irreconciliables, sino para reflexionar sobre las contradicciones, tensiones y conflictos que se pueden presentar cuando ambas fuerzas, en contextos de guerra, habitan simultáneamente nuestro cuerpo, mente y corazón. Visualizar las tensiones como ventanas analíticas reflexivas y dialógicas es un aporte central de las autoras tejidas en esta obra colegiada. Éstas son abordadas, además de por Leyva (capítulo 23), por Aura Cumes (en el tomo I), Leyva y Speed (en el tomo I), Hanna Laako (capítulo 24), Mariana Mora (capítulo 25), Shannon Speed (capítulo 26), Charles R. Hale (capítulo 27), la Red Transnacional Otros Saberes (capítulo 29), Jenny Pearce (capítulo 30) y Restrepo y Escobar (capítulo 31). Cada uno(a) de ellos(as) nos comparte cómo buscaron convertir dichas tensiones en herramientas de conocimiento que permitieran fortalecer los diálogos con los grupos con los que venían trabajando. En los capítulos referidos, más que una guía metodológica tipo Murdock, ofrecemos nuestras prácticas de conocimientos posicionados y

parciales a aquellas personas que, como nosotras, piensan que la forma en que uno entiende el objeto contra el cual lucha impacta en las formas de luchar (cfr. Mora, Casas, Osterweil y Powell, Leyva y Valdés en este tomo).

No está de más recordar que las prácticas zapatistas de autonomía (Mora en este tomo), el ¡Ya Basta! epistémico neozapatista (Leyva en este tomo) y la revolución teórica del zapatismo (Mignolo 2008) han jugado un papel central para resignificar lo que hoy entendemos y practicamos como política, como investigación y, por supuesto, como investigación académica y activista. Como afirma Mariana Mora y nos muestra en el capítulo 25 a través de su propia experiencia, si el poder y el conocimiento están íntimamente ligados, entonces lo que se hace con la información en territorio zapatista, cómo se recopila, cómo y quién la sistematiza, así como el uso que se le da, forma parte intrínseca de la lucha y la construcción de la propia autonomía. Y como veremos en varios capítulos, también forma parte medular de las guerras en curso. En particular, la guerra contrainsurgente implementada por el Estado mexicano contra el zapatismo se ha librado, desde 1994, tanto en el campo de lo militar como de lo paramilitar, lo psicológico, lo económico, lo político y en el amplio campo del saber/poder que es más grande que el campo académico. Para ser más explícita en la relación saber/poder, guerras y prácticas otras de conocimientos desde los movimientos anticapitalistas, me detengo en un suceso reciente de alta relevancia para el mundo y para nuestras redes y luchas altermundistas.

En México, a 21 años del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), las autonomías *de facto* zapatistas emergen como semillas de vida y esperanza en medio de un país ensangrentado por la muerte producto de la violencia neoliberal y del crimen organizado coludido con instancias diversas de las instituciones del Estado, los partidos políticos y sectores de la llamada “sociedad civil”. En ese contexto, el 6 de mayo de 2015, en el seminario que organizaron y llamaron “El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista” el Subcomandante Insurgente Moisés (2015), vocero del EZLN, dijo: “Ya ahorita ya podemos dar varios sentidos lo que es rebeldía y resistencia para nosotros, porque es que ya fuimos descubriendo, practicando en los hechos, o sea ya podemos dar, como se dice, teoría, pues...” Y efectivamente, en ese espacio y de viva voz, los y las zapatistas nos compartieron, una vez más, sus experiencias conceptualizadas (teorizadas en sus propios términos) de “la economía política desde las comunidades”, de la resistencia, la rebeldía y la autonomía zapatistas y del “método zapatista” frente a lo que nombraron “La Hidra Capitalista”.<sup>3</sup> Todo ello como parte de su lucha y en el marco del homenaje luctuoso rendido al maestro zapatista Galeano –asesinado arteralmente por miembros de una organización campesina (CIOAC-Histórica) otrora hermana y hoy instrumento de la guerra fratricida orquestada desde el Estado mexicano y el chiapaneco– y al intelectual Luis Villoro –académico

universitario mexicano con quien construyeron diálogos y de quien recibieron permanente solidaridad al ser éste parte de lo que he llamado las redes neozapatistas (Leyva 1998).

Desde aquel levantamiento de 1994, en las redes de solidaridad con el zapatismo han pasado muchas cosas; entre ellas, se han subvertido de diferentes maneras las relaciones de saber/poder, de enseñanza/aprendizaje. Para muestra un botón. La finlandesa Hanna Laako (capítulo 24) refiere, desde su propia experiencia, que solidarios europeos que llegaron a Chiapas atraídos por el zapatismo con la idea de evaluar a los zapatistas desde las perspectivas disciplinarias terminaron analizando las teorías disciplinarias desde la perspectiva política zapatista. Laako se adentra en las complejidades, luces y sombras de las prácticas descolonizadoras para lograr algo así. Entra en la dimensión de la crisis personal, las fronteras incómodas así como en las condiciones de precariedad, vulnerabilidad y marginalización de sus practicantes. Anota el riesgo de que dicha descolonización termine siendo sólo una metáfora que oculta a los nuevos colonos transnacionales de la Frontera Sur, quienes a su vez forman parte de la sociedad civil global a la que también se refiere la inglesa Jenny Pearce (capítulo 30), pero ésta desde lo que podríamos llamar, en pleno siglo XXI, las redes de prácticas de conocimientos creadas por la investigación participativa transnacional.

Los impactos del zapatismo reaparecen en el capítulo 26, en el que Shannon Speed nos narra cómo llevó a cabo prácticas de investigación activista en diálogo con miembros de la comunidad Nicolás Ruiz, quienes la invitaron a contribuir en la construcción del sustento antropológico al reclamo legal por el reconocimiento de su identidad y territorio en medio de un contexto de guerra de baja intensidad que había generado en comunidades prozapatistas –como Nicolás Ruiz– divisionismo, confrontación y muerte. Muerte incluso de una de las prácticas colectivas más importantes: el consenso comunitario.

En esa misma década de 1990, los Estados centroamericanos mostraron cierta apertura a reconocer el reclamo indígena del derecho al territorio al tiempo que impulsaron el desarrollismo vía, por ejemplo, megaproyectos, biocombustibles y enclaves turísticos (Hale en este tomo). En ese marco y en esa región, desde 1997, Charles R. Hale (capítulo 27) ha venido acompañando varias luchas indígenas y negras por el reconocimiento de sus derechos territoriales y para ello ha echado mano del mapeo participativo. Este último, nos dice, lo mismo ha sido parte de prácticas investigativas a las que la gente afectada ha denominado “geopiratas” que de investigaciones activistas comprometidas. El citado autor nos invita a no conformarnos con interpretaciones en blanco y negro y él mismo complejiza su reflexión revisando tanto los financiadores como los modos y los fines de ambas prácticas investigativas.

Nuestra invitación, sin duda, es a abrir la mente y mirar las complejidades, los claroscuros de las prácticas otras de conocimiento contenidas en los tomos I y II. Para ello es importante observarlas a contraluz de aquellas prácticas surgidas de los cambios que desde la década de 1980 han desplazado a las universidades públicas al lugar del mercado (Slauhter y Leslie 1999 [1997]). Sin duda que en los últimos cien años los patrones del trabajo profesional universitario y científico se han ido transformando pero, sobre todo, tendríamos que detenernos en los cambios drásticos (por no decir dramáticos) que éstos han sufrido con la emergencia de los mercados globales neoliberales. Esta nueva situación ha sido llamada por colegas noratlánticos *capitalismo académico* (*academic capitalism*).<sup>4</sup>

Las transformaciones generadas por el capitalismo académico son de la magnitud de aquellas ocurridas a finales del siglo XIX cuando la Revolución industrial –en los países industrializados, valga la redundancia– creó la riqueza que proveyó la base para la educación pos secundaria y la profesionalización concomitante del conocimiento disciplinar y su creciente especialización. Tanto la transformación de finales del siglo XIX como la de finales del siglo XX han conllevado cambios radicales a nivel de los valores, normas, creencias, *ethos*, epistemologías, métodos, teorías, objetivos, formas de manejo y de organización del trabajo profesional universitario y científico. Pero el capitalismo académico ha impulsado incluso reformas a nivel de las leyes de los Estados-nación y de sus políticas públicas educativas (cfr. Krotz en este tomo y la bibliografía citada en la nota 4). Es dentro de ese marco que podemos valorar mejor el sentido y la dirección de las prácticas otras de conocimientos emergidas en los cruces de la academia comprometida y los activismos alter y anti y valorar cómo están contribuyendo a continuar desdibujando, descentrando, descolonizando, despatriarcalizando, desneoliberalizando el conocimiento en general y el científico disciplinar en particular, tanto como los modos de vida de sus practicantes.

Dichas prácticas, puesto que forman parte de diferentes expresiones organizadas en pie de lucha radical y gracias a esa ubicación, son vividas y concebidas por sus ejecutantes más bien como “herramientas”, aunque en el espacio académico –donde también habitan– tienden a ser encajonadas, congeladas y reducidas a meras técnicas, metodologías o epistemologías disciplinares. Pero la historia es más compleja, por ejemplo, resulta relevante recordar que apenas hace cien años la antropología y similares buscaban entrar en el mapa disciplinar y profesional de las ciencias sociales (Palerm 2004, Guber 2014). Ahora, en los albores del siglo XXI, muchos de esos antropólogos, sociólogos y practicantes de otras ciencias sociales con sus micro prácticas de conocimientos otros, modestamente, están/estamos no sólo contribuyendo a sacar las ciencias sociales del mapa disciplinar sino, lo más importante, contribuyendo a la gestación y al desarrollo de los embriones de otros mundos posibles...

## Esteban: prácticas propias antropológicas en/desde el Sur

No sería correcto decir que la década de 1960 fue la primera en ver emerger espectaculares cristalizaciones del pensamiento latinoamericano, pero sí que lo fue en ver cómo éste recibía atención a escala planetaria en los campos de las ciencias sociales y humanas. Por cierto, algo similar sucedió casi en paralelo en el ámbito literario –el año de la muerte del Che Guevara, 1967, es también el año de la primera edición de *Cien años de soledad*– y de la música –por esas fechas la música popular andina conquista los más diversos ámbitos de varios países latinoamericanos y europeos. Acaso el hecho de que no se tratara de irrupciones puntuales, aisladas y unipersonales, sino de resultados de procesos con largos antecedentes, interconectados y colectivos, ha contribuido a que hoy en día sea un poco difícil darse una idea de lo que significó entonces la salida a escena de esas posiciones. Éstas no proponían simplemente mejoras o complementos para las teorías establecidas sino que planteaban otra manera de enfocar las cosas. No podemos olvidar que esto sucedía al mismo tiempo que emergían los movimientos de liberación nacional en África y Asia y en el contexto del imparable avance de las dictaduras militares en toda América Latina, llamadas eufemísticamente “regímenes de seguridad nacional”, que intentaban por todos los medios asfixiar, en el sentido metafórico y literal, el pensamiento propio.

Tal fue el caso de la teoría de la dependencia, que enfocó las relaciones Norte-Sur no como el resultado de un retraso histórico con respecto al avance de los “más desarrollados”, sino que concebía el subdesarrollo como producto de las relaciones mundiales de desigualdad y dominación existentes, como precio pagado por el Sur a costa del desarrollo del Norte. Tal fue también el caso de la teología de la liberación, que definía a la Iglesia como la Iglesia por antonomasia de los pobres y que abogó por un método teológico que partiera del análisis de las condiciones de existencia sociales y religiosas de quienes serían los destinatarios de la “Buena Nueva”, de la vida en abundancia –después, la filosofía de la liberación defendió, en un sentido semejante, una ética de la vida. Tal fue también el caso de la educación popular concientizadora, que no criticó la institución educativa por ineficiente y deficiente, sino que se proponía sustituir los procesos de transmisión certificable de la educación bancaria tradicional por procesos de toma de conciencia acerca de las causas de la subalternidad y de las posibilidades de modificarla de raíz. En esos tres campos parece necesario recordar que la ardua reflexión teórica estaba vinculada de múltiples y muy complejas maneras con los más diversos movimientos e intentos prácticos de denuncia y de promoción de un cambio rápido y radical.

Para la disciplina antropológica de aquellos años, estos debates, que envolvían a todas las disciplinas por igual, constituían un impulso per-

manente para discutir no solamente los resultados de la investigación y los contenidos de la docencia, sino también los modos de generarlos. Dos aspectos centrales e interconectados aparecieron. Uno, el contexto social, político y cultural más amplio en el cual se realizaba la docencia e investigación universitaria, siendo parte de este contexto tanto la población estudiada en el trabajo de campo y abordada en los textos publicados como los reales y posibles destinatarios de los productos de los estudios. El otro, las hipotecas conceptuales y metodológicas derivadas de la “procedencia nortea” de los marcos teóricos originarios de la antropología. Así, nuestra actividad antropológica, enseñada y practicada en varios de nuestros centros de investigación y universidades, empezó a reconocer la necesidad intrínseca de llevarse a cabo de manera más autorreflexiva y, en términos gremiales, más autocrítica. Y si bien el instrumental cognitivo de aquellos años, como se apunta en el capítulo 18, fue un tanto limitado, los trabajos contenidos en los tomos I, II y III muestran, en mucho, cierta continuidad con ese esfuerzo autoanalítico y varios de ellos abordan, desde ángulos diferentes, la confluencia de diversas tendencias analíticas, terminológicas y propositivas que tratan de ubicar el quehacer antropológico latinoamericano en el panorama mundial actual.

Así, Eduardo Restrepo y Arturo Escobar, en el capítulo 31, nos hablan del surgimiento, en 2001, de la Red de Antropologías del Mundo (RAM), inspirada en intentos previos hechos en Brasil y México. La RAM se dio a la tarea de reconstruir las genealogías de los grupos productores de conocimiento de la disciplina antropológica más allá de las antropologías hegemónicas y en el marco de las relaciones de poder mundial. Abogó por la pluralización radical y la des-esencialización de la Antropología (con mayúscula), conduciéndonos a preguntas tales como: ¿es posible pensar la(s) antropología(s) fuera de la modernidad? ¿Cuáles son los alcances del concepto *antropología* (sin mayúscula) para dar cuenta de sentidos y prácticas establecidas más allá de la disciplina y el conocimiento experto? ¿Pueden las antropologías del mundo ser concebidas como una especie de movimiento al interior de la academia?, ¿como una conversación o una teorización otra en curso?

Dentro de ese marco, Esteban Krotz, en el capítulo 32, visualiza a la antropología mexicana como una “antropología segunda”, es decir, resultante, ante todo, aunque no sólo, de un proceso de difusión. Como en otras partes de América Latina, empero, la existencia de la antropología firmemente consolidada como disciplina científica no significa automáticamente contar con una antropología “propia”. Así como en términos socioeconómico, políticos y culturales existen islas “nortea” incrustadas en el Sur, hay también actualmente en América Latina antropologías cuyo objetivo primordial es la “aplicación” de la antropología nortea, confundiendo con la universal. Los intentos persistentes de re-construir la an-

tropología como un instrumento cognitivo orientado por la perspectiva propia del Sur y desde el Sur se ven empañados por una serie de políticas y prácticas gubernamentales. Éstas han fomentado, ciertamente, el crecimiento numérico de profesionales de todas las ciencias sociales, pero al mismo tiempo han transformado de tal manera la institución académica que los vínculos con las líneas utópicas de la genealogía disciplinaria se difuminan más y más.

El capítulo 33 escrito por Marcio D’Olne Campos constituye un sugestivo puente entre los dos trabajos mencionados y diversos aspectos de las culturas populares latinoamericanas. D’Olne Campos revisa prácticas de orientación y percepción del espacio para mostrar la contradicción que se da entre los contenidos de la enseñanza escolar oficial y los modos locales de construcción de saberes y prácticas espaciales en ciertas poblaciones de pescadores e indígenas brasileños. Las relaciones Norte-Sur, las connotaciones ideológicas de la oposición arriba-abajo y blanco-moreno, las reflexiones lingüísticas en torno a los verbos “nortear” y “surear”, la puesta en evidencia de la presumida neutralidad de los mapas y los globos terráqueos, se analizan en el marco fascinante de la imposición global de una manera de ver el mundo que no corresponde con la experiencia vital de los y las habitantes del hemisferio Sur.

El capítulo 34 escrito por Mariano Báez Landa redondea las ideas expresadas en los capítulos 31 al 33. Ante todo, los complementa mediante una revisión de diversas posiciones generadas desde la segunda mitad del siglo XX en la teoría de la ciencia y que tienen en su centro el asunto de la crisis de la construcción teórica. Ésta, sin embargo, no es solamente un asunto de ideas sino también de intereses políticos, de poder, económicos, etc., que permean toda creación científica. Como ya vimos en el tomo I y veremos de nuevo en el II y III, dichos intereses nos dificultan sustituir el registro etnográfico tradicional por un discurso y una práctica etnográfica intersubjetiva y negociada entre el investigador y los investigados. Báez nos invita a “antropologizar la ciencia”, o sea, a aplicar la antropología a nosotros mismos, como primer paso para caminar hacia una “antropología simétrica” que no solamente pueda poner en relación los múltiples sistemas de interpretación y comprensión de la diversidad humana, sino también, principalmente, que “ayude a la transformación del mundo en un lugar más humano”.

Las prácticas de investigación colaborativa, dialógica y en red que se han compartido en varios de los capítulos del tomo I y II parecen a veces como una simple opción personal o de carácter técnico. Pero no es así, por el contrario, evidencian la permanente necesidad de la transformación profunda y radical de los procedimientos etnográficos, de las hipotecas de las tradiciones antropológicas heredadas así como de los poderes personales, nacionales e institucionales que están, por todos los medios, burocrati-

zando, mercantilizando y domesticando los conocimientos en general y el antropológico en particular. Creemos que el reto que tenemos enfrente es cómo contribuir, cada quién desde su lugar, a generar una fuerza motora para transformar la sociedad de seres humanos en una sociedad realmente humana para todos(as).

## Notas

- 1 En los diferentes capítulos de este tomo se usan las siguientes autodenominaciones: investigación activista, investigación feminista poscolonial, antropología socialmente comprometida, investigación participativa junto con, investigación dialógica de compromiso social, investigación activista críticamente comprometida, antropología comprometida, antropologías del mundo y, emergiendo desde el socialismo cubano, paradigmas emancipatorios.
- 2 Para mayor detalle sobre ese mundo alternativo en gestación/experimentación se pueden citar muchos materiales producidos dentro y fuera de los movimientos y de la academia. Por el momento sólo cito los trabajos de Janet Conway (2004) y de Jérôme Baschet (2014).
- 3 El homenaje a Luis Villoro Toranzo y al maestro zapatista Galeano se realizó el día 2 de mayo de 2015 en el Caracol de Oventik, Chiapas, México. El seminario “El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista” fue convocado por el CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas y la Comisión Sexta del EZLN. Se celebró del 3 al 9 de mayo de 2015. En línea: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/>>, <<http://seminarioscideci.org/>> o <[http://radiozapatista.org/?page\\_id=13233](http://radiozapatista.org/?page_id=13233)>. En dichos sitios se puede también encontrar información sobre la publicación de los volúmenes que los y las zapatistas preparan como resultado de estos trabajos.
- 4 En 1990 el concepto *academic capitalism* fue usado por primera vez por Edward J. Hacken. Sesenta y cinco años antes, Max Weber ya había “descrito la ciencia natural y médica como empresa capitalista de Estado” (cit. en Slaughter y Leslie 1999 [1997]: 8). Desde finales de la década de 1970, pero sobre todo a principios de la de 1990, Immanuel Wallerstein (1998 [1991]) y un grupo de colegas (Wallerstein 1996) ya habían profundizado en el estudio de la intrincada relación entre ciencias sociales y sistema mundo moderno capitalista. En el libro de los investigadores norteamericanos Sheila Slaughter y Larry L. Leslie (1999 [1997]) se citan a más de dos centenas de colegas de Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Australia que, como ellos, han trabajado diferentes aspectos que dan sustento al concepto de *capitalismo académico*. Desde el Sur hay una amplia bibliografía que se ha producido en paralelo y acuña sus propios conceptos y teorías. Véase, por ejemplo, la reflexión sobre globalización, universidad y evaluación de Hugo Aboites (1993, 2002, 2012); la de Raquel Sosa (1996, 2011) sobre el Banco Interamericano de Desarrollo y la reforma educativa neoliberal en América Latina; la de Pablo González Casanova (2004) sobre las ciencias sociales de la complejidad y las tecnociencias en tiempos de guerra; la de Irene Sánchez y Raquel Sosa (2004) sobre la historia y los roles del pensamiento crítico en la región de América Latina; la de Atilio Borón (2005) sobre neoliberalismo, posmodernismo y pensamiento crítico radical en América Latina; la de Boaventura de Sousa Santos (1998 [1994], 2006b) sobre las crisis de las universidades a finales del siglo XX y la universidad popular del siglo XXI; la de Pablo Dávalos (2010) sobre el proyecto posneoliberal para América Latina y la democracia disciplinaria; la de Roberto Leher (2010) acerca de la ofensiva actual del capitalismo y la necesidad de una reforma radical de las universidades de América Latina; la de Francisco Rojas Aravena y Andrea Álvarez-Marín (2011) sobre las ciencias sociales, el compromiso del científico y las políticas públicas en América Latina y el Caribe y, la de Esteban Krotz (en este tomo) en torno a la antropología en/desde el Sur y el actual Triángulo de las Bermudas político-científico-institucional, por citar sólo algunos(as).

## Bibliografía

- Aboites, Hugo. 1993. "El estancamiento de la universidad". *Política y Cultura*, núm. 3, invierno. UAM-Xochimilco, México, pp. 193-214.
- \_\_\_\_\_. 2002. "Globalización y universidad". En José Manuel Juárez Núñez, Pablo Mejía Montes de Oca y María Elena Rodríguez Lara (comps.). *Universidad, producción y transferencia de conocimientos al encuentro del siglo XXI*. UAM-Xochimilco, México, pp. 51-77.
- \_\_\_\_\_. 2012. *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativa (1982-2012)*. Clacso, UAM-Xochimilco, Itaca, México.
- Baschet, Jérôme. 2014. *Haciendo otros mundos. Autogobierno, sociedad del buen vivir, multiplicidad de los mundos*. CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, San Cristóbal de Las Casas (serie Junetik Conatus).
- Borón, Atilio. 2005. "Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico". Conferencia magistral. XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), 22-26 de agosto, Porto Alegre. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/alas/alas05.pdf>> (consulta: 28 de febrero de 2015).
- Collins, Patricia Hill. 1998. *Fighting Words: Black Women and the Search for Justice*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Conway, Janet. 2004. *Identity, Place, Knowledge: Social Movements Contesting Globalization*. Fernwood Publishing, Halifax.
- Crenshaw, Kimberlé. 1991. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review*, vol. 43, núm. 6, pp. 1241-1299.
- Dávalos, Pablo. 2010. *La democracia disciplinaria. El proyecto posneoliberal para América Latina*. Codeu, Quito.
- González Casanova, Pablo. 2004. *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Anthropos, Barcelona.
- Grupo de Mujeres Mayas Kaqlá'. 2004. *La palabra y el sentir de las mujeres mayas de Kaqlá'*. Grupo de Mujeres Mayas Kaqlá', Cholsamaj, Guatemala.
- Guber, Rosana. 2014. "La generación del conocimiento antropológico. Los trabajos de campo de las antropologías del Sur". Ponencia. III Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología, 26 de septiembre, México.
- Haraway, Donna. 1988. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 3, otoño. Feminist Studies Inc., pp. 575-599.
- Harding, Sandra (ed.). 2004. *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. Routledge, Nueva York y Londres.

- Leher, Roberto (comp.). 2010. *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Homo Sapiens, Rosario.
- Leyva Solano, Xochitl. 1998. "The New Zapatista Movement: Political Levels, Actors and Political Discourse in Contemporary Mexico". En Valentina Napolitano y Xochitl Leyva Solano (eds.). *Encuentros antropológicos. Power, Identity and Mobility in Mexican Society*. ILAS, Londres, pp. 35-55.
- . 2013. "¿Y/osotras? ¿Mi/Nuestras Luchas Epistémicas?" Ponencia. Seminario Virtual Internacional (SVI) "Creando Prácticas de Conocimiento desde el Género, los Movimientos y las Redes". En línea: <<http://encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/>> (consulta: 30 de mayo de 2014).
- Mani, Lata. 1987. "Contentious Traditions: The Debate on SATI in Colonial India". *Cultural Critique*, núm. 7, otoño. University of Minnesota Press, Minneapolis, pp. 119-156.
- McIsaac, Elizabeth. 2008 [2000]. "Oral Narratives as a Site of Resistance: Indigenous Knowledge, Colonialism, and Western Discourse". En George J. Sefa Dei, Budd L. Hall y Dorothy Goldin Rosenberg (eds.). *Indigenous Knowledges in Global Contexts. Multiple Readings of Our World*. University of Toronto Press, Toronto, Buffalo y Londres, pp. 89-101.
- Méndez Torres, Georgina, Juan López Intzín, Sylvia Marcos y Carmen Osorio Hernández (coords.). 2013. *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios*. Red IINPIM, Red de Feminismos Descoloniales, Taller Editorial La Casa del Mago, Guadalajara.
- Mignolo, Walter. 2008. *La revolución teórica del zapatismo y pensamiento decolonial*. CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, San Cristóbal de Las Casas.
- Mohanty, Chandra Talpade. 2008. "Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial". En Liliana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo (eds.). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer, Madrid, pp. 117-163 .
- Moisés, Subcomandante Insurgente. 2015. "Resistencia y Rebelión I." Palabras. Seminario "El Pensamiento Crítico frente a la Hidra Capitalista", CIDECI Las Casas/Unitierra-Chiapas, la Comisión Sexta del EZLN, 6 de mayo, San Cristóbal de Las Casas. En línea: <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/05/06/resistencia-y-rebelion-i-subcomandante-insurgente-moisés-6-de-mayo/>>.
- Moraga, Cherríe y Gloria Anzaldúa. 1983. *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Kitchen Table, Women of Color Press, Nueva York.
- Narayan, Uma. 1997. *Dislocating Cultures: Identities, Traditions, and Third World Feminism*. Routledge, Nueva York y Londres.

- Palerm, Ángel. 2004. *Historia de la etnología. Tylor y los profesionales británicos*, vol. 3. Universidad Iberoamericana, ITESO, México.
- Rojas Aravena, Francisco y Andrea Álvarez-Marín (eds.). 2011. *América Latina y el Caribe: globalización y conocimiento. Repensar las ciencias sociales*. Flacso, UNESCO, Montevideo.
- Sánchez, Irene y Raquel Sosa. 2004. *Los desafíos del pensamiento crítico en América Latina*. Siglo XXI, México.
- Slaughter, Sheila y Larry L. Leslie. 1999 [1997]. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore y Londres.
- Smith, Andrea. 2005. *Conquest: Sexual Violence and American Indian Genocide*. South End Press, Cambridge.
- Sosa, Raquel. 1996. "Las ciencias sociales en América Latina: del diluvio neoliberal al fin de siglo". *Estudios Latinoamericanos*, vol. 3, núm. 6, pp. 7-18.
- \_\_\_\_\_. 2011. "Pensar con cabeza propia. Educación y pensamiento crítico en América Latina". *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, núm. 48, noviembre. Clacso, Buenos Aires. En línea: <[http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro\\_por\\_programa\\_de\\_talle.php?id\\_libro=649&campo=programa&texto=19](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_por_programa_de_talle.php?id_libro=649&campo=programa&texto=19)> (consulta: 28 de febrero de 2015).
- Sousa Santos de, Boaventura. 1998 [1994]. "De la idea de la Universidad a la universidad de las ideas". En Boaventura de Sousa Santos. *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Siglo del Hombre, Universidad de los Andes, Bogotá, pp. 225-284.
- \_\_\_\_\_. 2006a. "La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes". En Boaventura de Sousa Santos. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Clacso, Buenos Aires, pp. 13-41. En línea: <<http://biotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>> (consulta: 12 de octubre de 2009).
- \_\_\_\_\_. 2006b. *La universidad popular del siglo XXI*. PDTG-UNMSM, Lima.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1988. "Can the Subaltern Speak?" En Cary Nelson y Lawrence Grossberg (eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. University of Illinois Press, Chicago, pp. 271-315.
- Wallerstein, Immanuel (coord.). 1996. *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI, UNAM, México.
- \_\_\_\_\_. 1998 [1991]. *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. Siglo XXI, UNAM, México.
- Yuval-Davis, Nira. 2006. "Intersectionality and Feminist Politics". *European Journal of Women's Studies*, vol. 13, núm. 3, agosto. SAGE, Londres, pp. 193-209.

## Capítulo 33

### **SURear, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisferios, la hegemonía y los indígenas\***

Marcio D'Olne Campos

#### **Introducción**

En este capítulo se analizan las diferencias socioculturales en las formas de orientación y percepción del espacio, sobre todo en relación con los dos hemisferios de nuestro planeta. Estas diferencias convergen en representaciones ideológicas que muestran un predominio del norte sobre el sur. Se llamará la atención, por lo tanto, sobre la necesidad de que los pueblos del sur, como lo hacen ciertas poblaciones de pescadores e indígenas, adopten modos locales de construcción de saberes y prácticas espaciales. Estos modos deben ser contextualizados en y utilizados desde el hemisferio sur geográfico, así como del más amplio "Sur" ideológico. Es conveniente otorgarle la debida importancia a nuestros puntos de vista desde el sur para que SUReándonos desnaturalicemos la habitual correspondencia directa entre las antinomias norte/sur y arriba/abajo.

En las cuatro primeras secciones se presentarán aspectos relacionados con las prácticas de orientación. Para ello se remitirá a los puntos cardinales, así como a varios ejemplos, entre los cuales destaca el caso de los mapas y los globos terráqueos, impregnados casi siempre de ideologías y puntos de vista provenientes del "Norte". Muchas veces estos artefactos, prácticas y representaciones no se adecuan a una utilización coherente en el sur, especialmente cuando son importados directamente del norte. La sección que le sigue ahonda en esta discusión a partir de ilustraciones (dibujos) en los que se plasman las visiones del mundo de escolares de la colonia Camburi formada por pescadores-agricultores. Estos dibujos muestran cómo los conocimientos transmitidos por la escuela se encuentran vacíos de significado en relación con el mundo cotidiano de los chicos, lo cual no les ayuda a una mejor elaboración de las lecturas sobre su propio entorno.

Luego, en la sección titulada "Desigualdades, diferencias y orientación tropical en poblados indígenas" pasaremos al ámbito indígena, en

particular con los kayapó. Para este pueblo, que vive cerca del ecuador, el sentido predominante de la orientación, de acuerdo con los saberes locales, no se ciñe al eje norte-sur (el de las desigualdades) sino que se alinea al eje este-oeste (el de las diferencias socioculturales). El análisis continúa con dos ejemplos, uno sobre cómo la orientación espacial de los kayapó se plasma en el "urbanismo" del poblado Gorotire, y otro sobre el vínculo entre sus "puntos cardinales" y el cuerpo humano. Estos ejemplos resultan análogos –aunque con sus divergencias– con lo que hacemos nosotros para orientarnos con los puntos cardinales. Por fin, tras articular estas consideraciones, concluimos con la afirmación de la importancia de SURear para emprender el necesario camino de la descolonización de nuestro sistema de pensamiento en la academia, la escuela y en nuestras vidas.

### **Norte, sur y las diferentes percepciones del espacio**

Las formas de orientación espacial varían mucho de acuerdo con el contexto sociocultural considerado. En este trabajo veremos que algunas sociedades indígenas elaboran sus sistemas de orientación de maneras bastante particulares, tomando como referencia fundamental el ambiente donde viven. Muchas veces, lo que importa en esas construcciones son las maneras por medio de las cuales algunos fenómenos observados en el cielo y en la tierra son utilizados como referencia para comprender las relaciones entre el tiempo y el espacio en un determinado lugar. Sobre todo, importa tener conciencia de la perspectiva, o del punto de vista, a partir del cual el entorno es observado. Los conocimientos sobre las relaciones cielo-tierra contribuyen no sólo a la elaboración de sistemas espaciales de orientación, sino también al establecimiento de las formas de registro de los tiempos estacionales necesarios para la organización social del grupo considerado. Los fenómenos observados pueden ser muy variados, desde el nacimiento del Sol en sitios determinados por un accidente geográfico en el horizonte, hasta diversas manifestaciones del comportamiento animal y vegetal (floración, apareamiento, etc.) en el transcurso de las estaciones.

Respecto a la noción de espacio, si consideramos el sistema hegemónico occidental pensamos inmediatamente en un sistema cartesiano de tres ejes de coordenadas ( $x$ ,  $y$ ,  $z$ ) que se cruzan en un origen común, representado, en general, por la letra "O". Puesto que el planeta es esférico, el sistema de coordenadas resulta un poco más complejo. Las coordenadas son angulares y se representan sobre los círculos meridianos que pasan por los polos, cruzando los círculos paralelos, de los cuales el ecuador es el que separa los hemisferios. Además de esos círculos que caracterizan las direcciones oeste-este y sur-norte, existe también la vertical, que se establece desde cualquier punto del planeta, con un sentido nadir-cenit que va desde abajo o desde el centro de la tierra hacia el cielo.

Sabemos que las longitudes son consideradas en relación con el meridiano de Greenwich y con sentidos positivos desde esa línea hacia el oriente. Las latitudes marcan la distancia angular entre el ecuador y un punto determinado del planeta, que es medida a lo largo del meridiano que pasa por ese punto. Las latitudes son representadas como latitudes norte (positivas) y latitudes sur (negativas), según su posición respecto al ecuador. Estas convenciones también son utilizadas en los mapas y en los globos terráqueos, pero la polaridad de estos símbolos puede adquirir connotaciones no deseadas, como la denominación de latitudes negativas para el sur.

En los mapas, los nombres de los países y las ciudades están escritos para ser leídos de arriba hacia abajo. De igual manera, el mapa representa el “suelo” y su parte superior, el norte. En los globos terráqueos ocurre algo similar con los nombres de los países y los continentes. Además, y probablemente como consecuencia de lo anterior, los globos terrestres están dispuestos en una base, con el norte mirando hacia arriba y el sur hacia abajo, es decir, en la parte “inferior” del globo.

En el hemisferio sur no se le atribuye la debida atención a este problema, ya sea en las etapas más iniciales de la educación o en la universidad. La indiferencia de la educación respecto a estas cuestiones va en contra no sólo de las propuestas de la pedagogía constructivista, sino también del hecho de que el aprendizaje en las etapas iniciales de la construcción del conocimiento debe partir de contextos locales. El “norte hacia arriba” se refleja en diversas formas de condicionamientos y trastornos de la capacidad de orientación espacial que son fácilmente perceptibles en la escuela, en la prensa y en la vida cotidiana. Algunos ejemplos, consignados en una investigación sobre niños en una escuela de la costa del estado de São Paulo (Brasil) serán analizados en este texto.

Una reacción contra la tendencia a situar el norte en la parte superior de la hoja o mirando hacia arriba se remonta al siglo XII, cuando el geógrafo Al-Idrisi representó en un mapamundi la conexión entre África y Asia en el centro de un círculo, con lo cual Europa aparece desplazada hacia un borde del dibujo. Pero, más importante aún que esa particularidad es el hecho de que el mapa fue dibujado con el sur situado en el borde superior de la hoja, sugiriendo un punto de vista desde el Norte de África y mirando “hacia abajo” a Asia y Europa, continentes ya conocidos en ese momento. Una reproducción de este mapa es publicada en el libro *The Image of the World* (Whitfield 1994: 29). Es digno de anotar el hecho de que –en contradicción con las intenciones de Al-Idrisi– el escritor del libro invierte el mapa y lo coloca con el norte hacia arriba. Whitfield argumenta que lo hace para facilitarle una mejor comprensión al lector.<sup>1</sup> Antes de proseguir es importante señalar que los términos aquí utilizados, como “sistema de coordenadas” y “punto de vista”, pueden ser entendidos tanto en el sentido físico y matemático como en su significado más amplio y, eventualmente, connotativo, de percepción a través de los sentidos, la ideología y las emociones.

## Orientar, nortear... “El sur también existe”

Sabemos que el verbo *orientar* es utilizado en varias de las lenguas existentes y que deriva de oriente. En su sentido más usual corresponde a un emplazamiento dirigido hacia el este, del lado del oriente, en dirección del Sol naciente.<sup>2</sup> Puesto que ésta es una dirección relevante para la mayoría de las áreas de la Tierra –excepto para las regiones polares– es utilizada en general como punto de partida para la elaboración de distintos modos prácticos de orientarse. Estos modos se basan en el uso de esquemas corporales para el conocimiento de los puntos cardinales y se incluyen también en algunas orientaciones de calles de ciudades, de iglesias y en las formas indígenas de orientación y distribución espacial de los poblados y los caseríos comunales. El verbo *orientar* es muy común en una gran variedad de lenguas e incluso si la palabra no existe con el mismo origen etimológico, el acto de orientarse en relación con el Sol se manifiesta en las prácticas diarias de muchas poblaciones.

Por otro lado, el verbo *nortear* presenta algunas particularidades dependiendo de la lengua y/o del contexto en que es empleado. Existe en pocas lenguas, creo que sólo en portugués y español. En francés hay un verbo asociado a la navegación, *nordir*, que indica un cambio de dirección del viento hacia el norte. En la lengua portuguesa el sentido más común de nortearse es el de dirigirse hacia el norte. Su otro significado es el de contar con un objetivo, una conducta moral o intelectual como guía. Respecto a este segundo significado es común escuchar las expresiones del tipo: “Usted tiene que encontrar su norte, nortearse...” En español, nortear significa tomar la dirección del norte, especialmente por mar. El otro empleo del verbo es también el de tener una meta, un objetivo. Sin embargo, en México, curiosamente, además de esos significados comunes el adjetivo “norteadado” es usado en los ambientes populares con un significado opuesto: implica estar desorientado, perdido (Real Academia Española 2003).

Desde un punto de vista ideológico y político, es interesante distinguir los matices de contenido que existen en un conjunto de expresiones vinculadas con la oposición entre los hemisferios norte y sur. Tomemos como ejemplo a dos escritores que critican la antinomia Norte/Sur y la hegemonía del Norte (D'Olne Campos 1997), uno en un poema y el otro en una canción.<sup>3</sup> Por un lado tenemos a Ricardo Arjona, músico guatemalteco, quien sacó al mercado en 1996 una grabación en disco compacto con el título provocativo de “Si el Norte fuera el Sur”.<sup>4</sup> La portada del disco lleva la ilustración de una vieja brújula con una flecha en flor de lis que indica la dirección sur, a diferencia de las brújulas convencionales que señalan hacia el norte como referencia básica. Según el propio autor:

Este disco tiene influencia del Caribe, a donde me escapé huyendo de lo establecido. Tiene sabor a vino, tequila y resaca. Tiene amores que mueren. Tiene brújulas locas. Tiene olor a tabaco. Tiene historias, cuentos, anécdotas, sueños. Tiene hambre de fuga, quiere irse y quedarse.

El estribillo de la canción “Si el Norte fuera el Sur” es el siguiente:

Las barras y las estrellas se adueñan de mi bandera  
 Y nuestra libertad no es otra cosa que una ramera  
 Y si la deuda externa nos robó la primavera  
 Al diablo la geografía, se acabaron las fronteras.

Nótese que aunque el punto de vista geográfico de Arjona es la América Central y el Caribe, ambos ubicados en el hemisferio norte, su referencia al norte trae la marca de los Estados Unidos, el cual aparece en oposición a un sur simbólico que incluye a América Central. En otras palabras, la referencia al sur es deducida de la oposición simbólica establecida por el escritor. En apariencia, Arjona preferiría el significado popular mexicano de norteadado como desorientado.

Por otro lado, en este caso al sur de la línea del ecuador, el uruguayo Mario Benedetti (1993)<sup>5</sup> escribe, en su poema “El Sur también existe”, seis estrofas que se van alternando respectivamente en referencia al Norte y al Sur. Las que aluden al Norte terminan con el estribillo “el Norte es el que ordena” y las del Sur comienzan con el verso “pero aquí abajo, abajo”. Este poema es tan significativo de lo que intentamos discutir que lo reproducimos en su totalidad:

### **El Sur también existe**

*Mario Benedetti*

Con su ritual de acero  
 sus grandes chimeneas,  
 sus sabios clandestinos,  
 su canto de sirenas,  
 sus cielos de neón,  
 sus ventas navideñas,  
 su culto de dios padre  
 y de las charreteras,  
     con sus llaves del reino  
     el Norte es el que ordena.

Con sus predicadores,  
 sus gases que envenenan,  
 su escuela de Chicago,  
 sus dueños de la tierra,  
 con sus trapos de lujo  
 y su pobre osamenta,  
 sus defensas gastadas,  
 sus gastos de defensa,  
     con su gesta invasora,  
     el Norte es el que ordena.

Con su corno francés  
 y su academia sueca,  
 su salsa americana  
 y sus llaves inglesas,  
 con todos sus misiles  
 y sus enciclopedias,  
 su guerra de galaxias  
 y su saña opulenta,  
     con todos sus laureles,  
     el Norte es el que ordena.

Pero aquí abajo, abajo,  
 el hambre disponible,  
 recurre al fruto amargo  
 de lo que otros deciden,  
 mientras el tiempo pasa  
 y pasan los desfiles,  
 y se hacen otras cosas  
 que el Norte no prohíbe,  
     con su esperanza dura,  
     el Sur también existe.

Pero aquí abajo, abajo,  
 cada uno en su escondite,  
 hay hombres y mujeres  
 que saben a qué asirse,  
 aprovechando el sol  
 y también los eclipses,  
 apartando lo inútil  
 y usando lo que sirve,  
     con su fe veterana,  
     el Sur también existe.

Pero aquí abajo, abajo,  
 cerca de las raíces,  
 es donde la memoria  
 ningún recuerdo omite,  
 y hay quienes se desmueren  
 y hay quienes se desviven,  
 y así entre todos logran  
 lo que era un imposible,  
     que todo el mundo sepa,  
     que el Sur también existe.

Los dos ejemplos muestran el mismo tipo de crítica al norte, y más precisamente a los Estados Unidos. Arjona hace referencia a la oposición

norte/sur, mientras que Benedetti funda su correspondencia de norte/sur en la antinomia arriba/abajo. Esta última nos remite a los problemas respecto a las formas de representación en los globos terráqueos y los mapas.

### **Globos terráqueos y mapas con el norte “encima”**

En los globos terráqueos y los mapas se manifiestan de una manera contundente estas antinomias que polarizan a los hemisferios, expresadas con términos variados, mismos que se desdoblan en otros significados connotativos: norte/sur, arriba/abajo, subir/bajar, superior/inferior, central/periférico, desarrollado/en desarrollo. El origen de la antinomia arriba/abajo probablemente se deba a la representación de la esfera terrestre con el hemisferio sur siempre en su base, es decir, abajo. Ello aparta la atención sobre el hecho de que una vertical sobre cualquier punto del planeta es perpendicular a cualquier horizonte y va en el sentido del centro de la Tierra. Visto así, los términos alto y bajo se confunden, pues pueden asociarse a cualquier línea vertical (cenit-nadir) trazada desde cualquier punto de la Tierra en relación con los polos norte y sur. Por error, por la tanto, se piensa en el hemisferio sur como si fuera siempre la “parte de abajo” de la Tierra.

Es oportuno recordar al pintor Joaquín Torres García, quien ya en 1935 escribe en su texto “La Escuela del Sur” (reproducido en Ramírez 1992: 53-57)<sup>6</sup> una crítica contundente a cierta aprobación del norte por “encima” de los habitantes del sur:

Una gran Escuela de Arte debiera levantarse aquí en nuestro país. Lo digo sin ninguna vacilación: *aquí en nuestro país*. Y tengo mis razones para afirmarlo. He dicho Escuela del Sur; porque en realidad *nuestro norte es el Sur*. No debe de haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte. Igualmente nuestra brújula: se inclina irremisiblemente siempre hacia el Sur, hacia nuestro polo. Los buques, cuando se van de aquí, *bajan, no suben*, como antes, para irse hacia el norte. Porque el norte ahora está *abajo*. Y el levante, poniéndonos frente a nuestro Sur, esta a nuestra izquierda. Esta rectificación era necesaria; por esto ahora sabemos donde estamos (énfasis en el original).

Una dificultad adicional en las escuelas es que antes de que el niño tenga capacidad para hacer abstracciones acerca de sus ideas sobre el planeta Tierra se insiste en describirlo como “redondo” (esférico), utilizando raras veces un globo terráqueo, y se enseña como única verdad que el Sol está en el centro de nuestro sistema planetario (punto de vista heliocéntrico). Este aprendizaje se impone sin que se analice la referencia de horizonte y la de centro como el lugar que ocupa el niño (el punto de vista topocén-

trico). Resultan, de ahí, representaciones confusas que mezclan distintos puntos de vista sin que se mencione en ningún momento el significado esclarecedor del topocentro, que es precisamente el punto de vista desde el cual los niños pueden observar lo que pasa a su alrededor. Además, es también una perspectiva utilizada por los astrónomos, quienes se basan en el topocentro como punto de partida para observar el cielo. Los otros puntos de vista –en particular el heliocéntrico y el geocéntrico– son utilizados solamente por medio de cálculos de cambio de sistemas de coordenadas, también a partir de coordenadas topocéntricas.

La manera como los mapas son presentados agrava el problema. Puesto que los mapas son considerados como representaciones planas de superficies del planeta, se han utilizado dos maneras típicas de distribuir en ellas los textos indicativos. Cuando un mapa reproduce el plano de alguna ciudad, el texto relativo a los nombres de cada calle se alinea con el trazado urbano. O sea, los nombres de las calles siguen el trazado de éstas y son colocados sobre las calles a las que nominan. Ésa es la razón por la cual estos mapas se examinan sobre una superficie horizontal. Por otro lado, si la escala cambia para expresar valores que abarcan áreas geográficas más extensas, el tamaño de las ciudades queda reducido, por lo general, a puntos sin dimensión, como en el caso de los mapas de países y continentes. En tal situación, el texto es desarticulado de la geografía de las calles y sólo aparece como indicativo de los nombres de las ciudades. Cuando el mapa es impreso en una hoja de papel, la mayoría de las veces los nombres se organizan como un texto común que es leído de arriba para abajo. Así, las características de tener una parte de arriba y una parte de abajo quedan asociadas al texto sobrepuesto al mapa propiamente dicho. Si el mapa es grande –en forma de cartel– será colgado en la pared, con lo cual confirmará, salvo raras excepciones, la disposición del norte arriba y el sur abajo.

### **SURear en el Sur, NORTEar en el Norte, ORIENTarse en ambos**

En las escuelas brasileñas esta situación se agrava cuando se le enseña a los niños a usar el cuerpo para orientarse. En general, se usa la mano derecha para indicar el rumbo donde nace el Sol, que corresponderá al este. Así, el oeste estará a la izquierda, el sur a la espalda y el norte de frente. Este procedimiento es útil para quien vive en el hemisferio norte, pues si nos posicionamos mirando al norte, el mismo esquema corporal nos permitirá ver al frente la Estrella Polar. En ese espacio geográfico, sea de día o de noche, la persona tendrá el norte al frente para orientarse.

En el hemisferio sur, y particularmente en Brasil, esa regla práctica de orientación carece de coherencia. Al colocarnos de frente hacia el norte en el día, si repetimos la misma posición en la noche le estaremos dando

la espalda a la Cruz del Sur, que es el referente principal de la bóveda celeste en nuestra latitud e indica la posición sur. Ya que la regla es práctica, ¿no podríamos ajustarla apropiadamente para el hemisferio sur, girando el cuerpo y estableciendo que para orientarse la mano izquierda debe apuntar hacia el Sol naciente, mientras que para “surearse” por la noche es preciso mirar de frente a la Cruz del Sur?

El término *surear* (D'Olne Campos 1991) en portugués fue utilizado y comentado por Paulo Freire (1992: 24, 218-220).<sup>7</sup> Más adelante fue retomado en algunas canciones –sobre todo tangos– para reforzar la importancia del Sur como referente. En lengua castellana, según Arturo Roig (2002), el término *surear* fue propuesto por Horacio Cerutti en su libro *Filosofar desde nuestra América* (2000). El uso del cuerpo para orientarse puede ser muy simple, y de hecho lo es. No obstante, es de gran importancia profundizar sus implicaciones ideológicas y políticas. Partiendo de la correspondencia entre las antinomias norte/sur y superior/inferior, matemáticamente podríamos afirmar, entonces, que el norte es para el sur lo que superior es para inferior. Cuando se habla de dos hemisferios, esta regla de proporciones remite a la hegemonía del norte sobre el sur. Por eso resulta intrigante el hecho de que en los países de habla castellana y portuguesa exista sólo el verbo *nortear* y no *surear*. En el caso del portugués, *nortear* sólo tiene sentido para quien vive en Portugal, en el hemisferio norte, donde sí puede observarse la Estrella Polar en esa dirección. Desde cualquier punto de Brasil esta estrella nunca puede verse, pues se localiza siempre por debajo del horizonte del hemisferio sur.

Tomemos ahora los términos norte y sur no sólo desde el punto de vista geográfico, sino cultural, político y hegemónico, como lo presenta Roig, filósofo e historiador argentino, quien en su artículo “Pensar la mundialización desde el Sur” (2002) denuncia a la globalización como “la cara siniestra del actual proceso de mundialización” y menciona, como punto de partida de su reflexión, lo siguiente:

Las palabras “Norte” y “Sur” no son únicamente categorías geográficas, son también y principalmente categorías culturales y políticas. Su contenido semántico, organizado sobre posiciones axiológicas, ha sido expresión de una de las tantas dicotomías sobre las que se ha montado y se monta la mirada colonialista del mundo occidental (2002: 15).

Si norte y sur son categorías geográficas, en tanto que puntos extremos de algún meridiano terrestre, también, obviamente, cada país, región, ciudad o localidad cuenta con un alineamiento geográfico entre el norte y el sur en relación con el lugar (referencia o punto de vista) donde se encuentra el observador. Roig (2002: 19) recuerda también las connotaciones culturales y políticas distintivas con que se identifica al “Norte” (trabajo, orden, austeridad, desarrollo) y aquellas que demeritan al “Sur”

(ocio, desorden, miseria). Señala también la manera en que los prejuicios se manifiestan dentro de un mismo país del hemisferio norte, como Italia, donde el norte es identificado por su perfil industrial, su gente trabajadora, rubia y de piel blanca, mientras que en el sur reina la mafia y la gente es mayoritariamente de piel morena. Nótese que también existe este tipo de connotaciones entre el norte y el sur de Brasil. Muchos consideran al norte y al noreste como el Brasil de piel morena, mientras que en el sur se ubica la gente de piel blanca, descendientes de europeos y muy trabajadora. La apreciación de estos matices entre categorías geográficas, políticas y culturales exige un espíritu crítico y un punto de vista o referente local adecuado a la percepción de nuestro entorno y a una reflexión sobre éste.

En algunos casos, el referente es apenas un sistema de coordenadas a partir del cual podemos situarnos respecto a otros puntos en el espacio. No obstante, en un mismo entorno, distintas personas distinguen distintas “cosas” de acuerdo con lo que ven a través de los lentes de sus propios conceptos, preconcepciones o prejuicios. En este caso, referentes y puntos de vista se mezclan y pueden adquirir tanto un sentido denotativo como connotativo. Ésta es la razón, precisamente, por la cual Roig se refiere, en su argumento, a “Norte” y “Sur” entre comillas para incluir las diferentes connotaciones generadas a partir de los distintos puntos de vista.

Así, el referente local es aquel a partir del cual se puede construir un conocimiento y una orientación adecuados con respecto a lo que ocurre en nuestro ámbito de vida. Debe ser un referente o punto de vista que rechace no sólo las prácticas importadas que no nos sirven, sino que se oponga a los determinismos geográficos prejuiciosos y otras connotaciones despreciativas, como las que mencionamos más arriba a propósito de Italia y Brasil. ¿Cómo, entonces, los niños y las niñas de los países del sur que aprenden los puntos cardinales mediante la regla práctica de “nortearse” pueden responder a este reto?

### **Visiones del mundo: niños de la playa de Camburi (São Paulo, Brasil)**

Hemos sido testigos en talleres de trabajo de la existencia de profesores que no les importan las direcciones por donde sale o se oculta el Sol. Muchos disparates son dichos por las personas que sólo tienen en cuenta que el norte es algo que se encuentra simple y automáticamente al frente, como si se tratara de una yuxtaposición del cuerpo, o de algo pegado en la frente. Desde esta perspectiva, cualquier dirección resulta ser el norte siempre que se encuentre delante de la persona.

En lo referente al planeta Tierra y al sistema solar existe mucha confusión entre las representaciones del planeta como un globo esférico o un círculo. A veces, se sustituye aparentemente el globo –respecto al cual resulta “más difícil” pensarse de pie sobre él– por un horizonte representado

por un círculo, sobre el cual parece ser más aceptable imaginarnos de pie. En las escuelas, algunos profesores hablan de un mundo "redondo", de que "la Tierra es redonda", sin que se indique con exactitud a qué figura geométrica se están refiriendo: a un círculo, una esfera o un cilindro.<sup>8</sup>

Esas confusiones parecen contribuir a que no se constituya un sistema coherente de comprensión del mundo en el que vivimos. Se mezclan puntos de vista sobre la percepción del sistema solar —el topocéntrico, el geocéntrico y el heliocéntrico—, válidos, por lo demás, pero para el contexto específico que se analiza. La mala formación que tenemos al respecto genera muchas veces la "creencia" de que el "Sol es el centro de todo", enunciado que es tomado como una verdad absoluta y no como un punto de vista relativo. Esto también ocurre en el ambiente escolar y acarrea grandes problemas para los que realizan un trabajo etnográfico acerca de las relaciones cielo-tierra entre las poblaciones indígenas, pues éstas sí saben cómo construir un sistema de observación coherente que, en nuestra percepción académica, sería interpretado como un punto de vista local, topocéntrico.<sup>9</sup> El problema es que no sólo en la escuela este asunto deja de ser abordado, incluso en la academia —a excepción de las carreras de astronomía— se discute poco el punto de vista topocéntrico para entender el sistema Sol-Tierra-Luna.

Estas ideas permanecen tan arraigadas, reforzadas además por la imagen del globo terráqueo "de pie", con el Sur ubicado abajo, que acarrearán un gran perjuicio a las connotaciones culturales y políticas sobre el "Sur". Algunos de estos problemas resultan muy perceptibles y han sido bien ilustrados y desarrollados en la tesis de maestría en educación matemática de Sônia Clareto (1993) desde una perspectiva esencialmente etnográfica. Clareto trabajó esta problemática con alumnos de entre 8 y 12 años de la escuela primaria de Camburi, una pequeña comunidad de pescadores-agricultores de la costa norte del estado de São Paulo.<sup>10</sup>

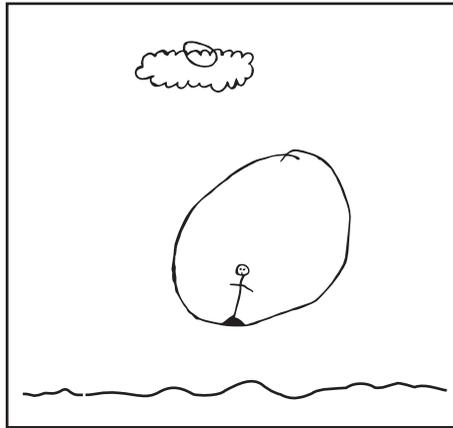
Camburi es una localidad situada en el hemisferio sur, en una latitud un poco superior a la del Trópico de Capricornio. En su trabajo de campo, Clareto les preguntó a los niños sobre lo que era el mundo para ellos y les pidió que dibujaran su visión del mundo mientras seguían platicando. Esos niños vivían muy aislados de las grandes ciudades y muchas veces resultó manifiesta la influencia de las iglesias protestantes asentadas en su entorno. Además, el hecho de que muchos de ellos nunca habían salido de su lugar de residencia se reflejó en su particular visión del mundo, y en consecuencia en sus dibujos, como una dificultad para pensar en puntos de vista más generales que los locales, generados en el lugar de sus vivencias espaciales. Presentamos aquí ejemplos de estos dibujos que remiten a nuestra reflexión.

Se observa con frecuencia en los dibujos que el mar (o el océano) es representado fuera del planeta (ilustración 1 y 2). En general, el niño del sur es representado "de pie" dentro del globo terráqueo, o sobre un círculo (ilustración 1, 2 y 3), para ponerlo en concordancia con las partes de encima y de

abajo de la hoja en la que se hace el dibujo. Si el mar es contenido dentro del globo, el suelo se dibuja bajo los pies y el mar más abajo (ilustración 3 y 4). Señalamos que para esas edades, en las que la noción de perspectiva todavía no está bien asimilada, muchas veces es difícil para el investigador distinguir si lo que está siendo representado es una perspectiva distorsionada de la Tierra esférica o una representación plana propiamente dicha. En algunos casos, Clareto se apoyó para su análisis en las informaciones recogidas durante los diálogos mantenidos mientras los niños dibujaban.

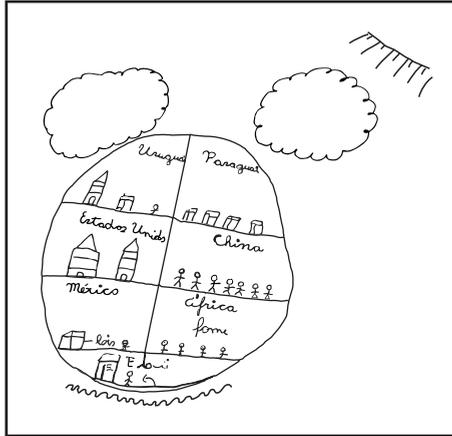
En la ilustración 1, el alumno (9 años, cuarto año de primaria) representa el mar fuera del círculo que indicó ser la Tierra. Mencionó el Sol y Japón –nuestro antípoda–, aunque no supiera cómo representar ese país en el dibujo. Comentó: “Dios enciende el Sol aquí y lo apaga en Japón; luego, por la noche, apaga el Sol aquí, enciende las estrellas y enciende el Sol en Japón.”

**Ilustración 1. ¿Cómo es el mundo?**  
Dibujos de los niños de Camburi



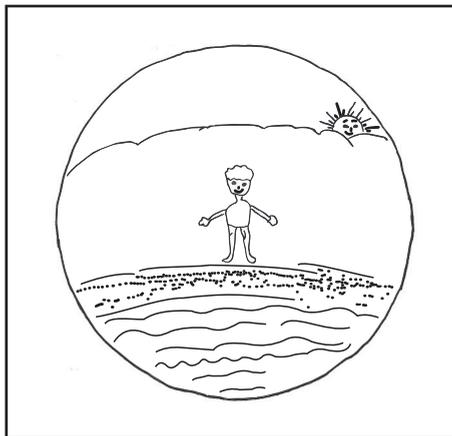
El planeta con “anaqueles” de la ilustración 2 fue dibujado por una niña (10 años, quinto año de primaria) que enunciaba así algunas condiciones socioeconómicas de los países representados, tales como el hambre, la pobreza, la riqueza y las condiciones de vivienda. Respecto a la distribución geográfica de los países, ella hizo el comentario: “Yo sé que estoy dividiendo equivocadamente, pero... lo que pasa es que quiero representar el Brasil y São Paulo donde estamos nosotros.” Nótese que el sitio “donde estamos nosotros” aparece en el límite inferior de la esfera terrestre, con algo sombreado que representa el suelo donde pisa, aunque todavía relativamente “cerca” del mar, que fue dibujado fuera del planeta.

**Ilustración 2. ¿Cómo es el mundo?  
Dibujos de los niños de Camburi**



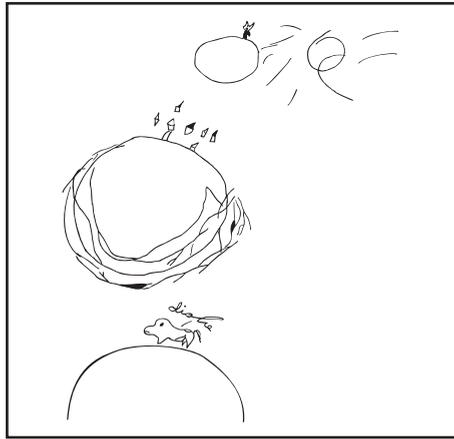
En la ilustración 3, el mar, el suelo, el niño, las montañas y el Sol fueron dibujados dentro de un círculo, estableciendo con ello que vivimos dentro de la Tierra, es decir, de acuerdo con la interpretación de Claret: "en un disco de rayo máximo formado por la intersección del círculo con el plano 'horizontal'". En este caso, los problemas de perspectiva fueron superados por el conocimiento del estudiante (12 años, educación secundaria) de que el disco corresponde al horizonte.

**Ilustración 3. ¿Cómo es el mundo?  
Dibujos de los niños de Camburi**



La ilustración 4, realizada por una niña (10 años, quinto año de primaria), muestra que el mar, dibujado abajo, y las casas, más arriba, están contenidos también en la Tierra. Fuera de la Tierra están el Sol y otras dos esferas. Encima de la Tierra está “un planeta o una estrella”, donde vive el extraterrestre (ET). Por debajo de la Tierra existe un mundo escondido que es “donde vive el bicho que es el diablo”.

**Ilustración 4. ¿Cómo es el mundo?**  
Dibujos de los niños de Camburi



Clareto, después de un examen exhaustivo de los diálogos y los dibujos, emprende un comentario final, en el cual seleccionamos algunos fragmentos relacionados con nuestra discusión y que intentamos resumir aquí: No se aprecia uniformidad alguna en los modelos cosmológicos de los niños. La forma de la Tierra es, en general, esférica o circular, pero también puede ser un cuadrilátero. El movimiento del Sol es asociado casi siempre a la oposición noche-día. En algunos casos, los niños explican que por la noche el Sol se esconde detrás de las montañas, circula en el plano horizontal y aparece por la mañana en el otro lado de la montaña. Hay muchos elementos que provienen de una visión mística y religiosa del mundo, con áreas reservadas para Dios, los ángeles y el diablo. La marca de lo que es aprendido en la escuela aparece con mayor frecuencia en relación con las afirmaciones de que “la Tierra es redonda”, que se traducen en general por una preocupación más por la forma que por el contenido. Nótese que el uso del término “redondo” es una de las consecuencias de la confusión que existe entre globo terráqueo y horizonte, asociados cada uno, respectivamente, a la esfera y al círculo. Clareto precisa que:

En la escuela, la lectura del mundo del niño [en su vida fuera de la escuela] no es tomada en cuenta, por lo que los conocimientos transmitidos por la escuela se encuentran vacíos de significado para el niño, y no favorecen que él piense sobre su mundo. La relectura del mundo<sup>11</sup> [a partir de la escuela] no tiene lugar y los conocimientos, como compartimientos estancos y distantes, no se incorporan a su mundo (1993: 264).

Los ejemplos de Sônia Clareto son muy ilustrativos de las dificultades que surgen a raíz de la forma impositiva en que nos presentan el globo terráqueo; ésta sugiere siempre la coincidencia del eje Norte-Sur con una dirección vertical, en la que el binomio norte-sur se confunde con el arriba-abajo. Sin embargo, la realidad es que cada vertical en el horizonte considerado de cualquier lugar en el planeta entra por una perpendicular a la esfera terrestre hasta el centro de la Tierra. A pesar de la actual ilusión globalizante, es notable en los dibujos reunidos por Clareto que existe, en parte, una confusión entre las nociones de global y local, y sus puntos de vista, escalas y contextos correspondientes.

Como ya fue señalado, esta confusión puede no ser propia de la infancia, sino tener su origen en la forma cómo se enseña en la escuela a partir de mapas y globos terráqueos, muchas veces rechazando la reflexión sobre la ubicación geográfica a partir del punto de vista del horizonte del niño e imponiendo el punto de vista heliocéntrico como la única verdad. Además, niños que han vivido siempre en un solo "horizonte" construyen –fuera de la escuela y en contacto íntimo con la naturaleza– sus propias cosmologías basadas exclusivamente en sus vivencias locales, las cuales probablemente entran en conflicto con lo que la escuela les enseña al respecto. Antes de pasar a revisar las visiones de espacio y orientación que tienen algunas sociedades indígenas, haremos un preámbulo con una reflexión sobre los ejes norte-sur y oriente-occidente.

## **Desigualdades, diferencias y orientación tropical en poblados indígenas**

Si partimos de lo señalado por Arturo Roig sobre las connotaciones atribuidas al norte y al sur, consideremos algunos ejes que explicitan sentidos y significados, tanto desde un punto de vista geométrico como cultural y político. Boaventura de Sousa Santos, en su artículo "A construção multicultural da igualdade e da diferença" (1999), nos proporciona una metáfora para el escenario de esta discusión:

La desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social. Quien está abajo está dentro y su presencia es indispensable. Por el contrario, la exclusión descansa en un sistema igualmente jerárquico, pero dominado por el principio de

la exclusión: se pertenece por la forma como se es excluido. Quien está abajo está fuera (1999: 2).

También, metafóricamente, podemos considerar que “quien está abajo” es como “quien está en el Sur”, desde el punto de vista del poder hegemónico, para el cual el “Sur” es indispensable. ¿Pero, bajo qué perspectiva los que están “abajo” se consideran diferentes y buscan sus propios puntos de vista? Para reflexionar al respecto tomemos este otro párrafo de Sousa Santos:

En el sistema mundial se entrecruzan igualmente los dos ejes: el eje socioeconómico de la desigualdad y el eje cultural, civilizacional de la exclusión. El eje Norte/Sur es el eje del imperialismo colonial y poscolonial, socioeconómico, integrador de la diferencia. El eje Este/Oeste es el eje cultural, civilizatorio, el de la frontera entre la civilización occidental y las civilizaciones orientales: islámica, hindú, china y japonesa. Si el imperialismo es la mejor traducción del eje Norte/Sur, el orientalismo es la mejor traducción del eje Este/Oeste (1999: 5).

Es evidente que esta reflexión, que concierne a los procesos de mundialización, enriquece las consideraciones hechas hasta el momento y sugiere nuevos caminos. Como la propia cita de Sousa Santos lo indica, si tomamos *–grosso modo–* como nuestro punto de vista el norte, al mirar un globo terráqueo en la dirección de las civilizaciones orientales mencionadas estaremos mirando en el sentido occidente-oriental, a lo largo de alguna franja situada al norte del ecuador hacia donde se ubican las civilizaciones orientales. Es interesante notar que en los ejemplos dados por Sousa Santos para el eje civilizacional de las diferencias culturales hubo predominio de una visión del norte hacia las civilizaciones orientales del norte. Esto no quiere decir que su solidaridad para con las culturas del sur no se explicita de manera interesante y contundente a lo largo de su artículo y de otro libro suyo afín, titulado *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria* (Sousa Santos 2006).

Para el desarrollo de nuestra discusión nos interesa ahora analizar los modos de orientarse en el espacio, a partir de los recursos disponibles, de grupos étnicos de menor población, en especial sociedades indígenas. La mayoría de esas sociedades se ubican en la zona intertropical de la Tierra, que probablemente es el área de mayor diversidad biocultural del planeta. Varias sociedades indígenas ubicadas en esta zona viven en poblados constituidos por dos mitades opuestas, situadas una al norte y otra al sur. En general, estas dos partes están divididas por el camino principal del poblado, dispuesto en dirección este-oeste. Hemos constatado que en muchos casos esta urbanización de los pueblos está vinculada con una comprensión de las relaciones cielo-tierra bastante bien articulada.

Partiendo del punto de vista topocéntrico, en cada una de las zonas templadas del planeta la dirección del eje polar terrestre establece un ángulo con el horizonte que varía de 22° 30' en la latitud de los trópicos (Cáncer y Capricornio) hasta exactamente 90° en la latitud de los polos. Esos ángulos más grandes permiten que se pueda observar y deducir la órbita completa de varias estrellas que circulan en torno de uno de los dos polos celestes (norte o sur). Los polos celestes son definidos por las prolongaciones del eje polar en los sentidos norte y sur hasta la esfera celeste. A diferencia de las zonas templadas, en la zona intertropical el eje terrestre hace ángulos más pequeños con el horizonte. Estos ángulos varían de 22° 30' en los trópicos hasta 0° en el ecuador, latitud en que el eje polar es paralelo al horizonte. En esta zona, incluso si nos acercamos desde cada uno de los dos trópicos, hay mucho menos estrellas notables girando alrededor de un polo celeste a diferencia de lo que ocurre en la perspectiva de algunas sociedades indígenas de Norteamérica (Urton 1981: 302).

Entre los trópicos, las órbitas de un gran número de estrellas son arcos de círculo recorridos entre el naciente y el poniente, de forma análoga a los arcos descritos por el Sol, que dividen el espacio del horizonte en dos partes. En particular, en los equinoccios de marzo y septiembre, una persona que se encuentre exactamente en el ecuador puede notar que el curso del Sol divide la bóveda celeste en dos mitades iguales y que el Sol del mediodía se ubica en la cumbre del cielo, el cenit. Además, en la zona intertropical el pasaje cenital ocurre siempre dos veces, en fechas distintas de aquellas de los dos equinoccios –no sucede así en los trópicos (puntos de regreso del Sol), donde este pasaje por el cenit ocurre una sola vez. Es notable que exista cierta simetría entre las relaciones cielo-tierra y el espacio urbano de estos pueblos. La bóveda celeste es dividida por el camino del Sol en el cielo (naciente-cenit-poniente) y el poblado, a su vez, y en consecuencia, es dividido por el camino principal (naciente-centro de la aldea-poniente) en el horizonte terrestre.

Los poblados así divididos en mitades corresponden a las denominadas sociedades dualistas. En 1958, Claude Lévi-Strauss (1975) se preguntaba si estas sociedades existían realmente. Después de transcurridos casi veinte años, David Maybury-Lewis (1979) editó un libro sobre las *dialectical societies*. Billie Jean Isbell (1982) sostiene que en los trópicos americanos la ciencia de lo concreto genera epistemologías basadas en una dialéctica a la que denomina “dualismo reversible”: un proceso lógico por medio del cual la definición de uno de los opuestos polares debe ser derivada de la visión o la posición del otro. Uno de sus ejemplos hace referencia al *axis mundi* o eje cósmico, símbolo que vincula el mundo superior con el mundo inferior, o los “otros mundos” al mundo en el que se vive. Para ella éste es

uno de los conceptos dialécticos más usuales en los trópicos americanos, donde el mundo superior debe ser definido a partir del mundo de abajo y viceversa. Ejemplos de grupos étnicos importantes para esta discusión en torno a las cosmologías, el espacio-tiempo, el eje cósmico y los caseríos comunales son los *kogi*, de la Sierra Nevada de Santa Marta, en Colombia (Reichel-Dolmatoff 1975), y los *warao*, en Venezuela (Wilbert 1981).

El antropólogo Gary Urton destaca esos aspectos duales y dialécticos de los conocimientos sobre las relaciones cielo-tierra en sociedades indígenas de la región amazónica. Además de ejemplos interesantes, presenta conclusiones que refuerzan la presente exposición:

Nosotros encontramos en la América del Sur, por tanto, las bases geográficas y astronómicas para organizaciones casi simétricas de tiempo y espacio [...] Más allá de eso, el eje principal de la orientación cardinal de los sistemas que describimos no parece ser la línea de norte-sur que, repito, es legítima en el hemisferio norte, pero sí la línea este-oeste (1981: 286-303).<sup>12</sup>

El eje principal de orientación para estos pueblos no es, por lo tanto, el nuestro de norte-sur, alineado con el “eje de las desigualdades”, de acuerdo con Sousa Santos (1999). Al contrario, en muchos poblados, cada una de las mitades, norte y sur, es ocupada respectivamente en función de las diferencias de parentesco. En este caso, por lo tanto, la noción de la *diferencia* es reafirmada; es precisamente entre hombres y/o mujeres de cada una de las mitades que se realizan los matrimonios. La alineación fundamental de la orientación es la de este-oeste o, siguiendo a Sousa Santos, el “eje cultural, civilizatorio” de las diferencias culturales. Éste está definido por un saber local, elaborado entre los trópicos y a partir de fenómenos observables ahí repetidamente a lo largo de las estaciones del año. Por supuesto, el punto de vista aquí es el local, el topocéntrico.

### **El eje este-oeste de las diferencias culturales y de los saberes locales**

Consideremos el eje este-oeste como el eje de las diferencias y pasemos de la escala más amplia considerada por Sousa Santos a una escala en la cual se pueden identificar los saberes locales. Éstos nos interesan aquí en particular y pueden incluir saberes y prácticas así como orientación espacial de las poblaciones tanto indígenas como de agricultores y pescadores artesanales. En estos casos, datos etnográficos pueden contribuir para reconsiderar los problemas relativos al espacio, la orientación y sus implicaciones ideológicas.

El eje este-oeste puede ser definido, siguiendo del movimiento del Sol, como la línea que conecta los puntos del naciente y del poniente du-

rante un día, coincidiendo estos dos puntos en altitud.<sup>13</sup> Es sabido que la línea este-oeste coincide con el alineamiento de cualquiera de los círculos denominados “paralelos” en el globo terráqueo. La relación entre el naciente y el poniente aparece con mucha frecuencia entre los saberes de varias poblaciones indígenas y tiene gran importancia en la comprensión, y en la determinación y organización social, de los espacios, el tiempo y lugares específicos, así como en los rituales que se realizan en los poblados y los caseríos comunales indígenas.

El análisis de algunos de estos casos es importante para percibir cómo, por lo menos desde el sur, hemos dejado de buscar y usar nuestros puntos de vista locales en detrimento de una percepción del espacio propia. Con ella podríamos desarrollar procesos más auténticos de orientación, menos norteados (o, más bien, orientados), y con una mayor conciencia de los espacios que frecuentamos y de los lugares donde nos situamos. Un caso en el que abundan ejemplos de orientación es el de la sociedad indígena kayapó que vive en el poblado Gorotire, situado al sur del estado de Pará (Brasil), ubicado en el hemisferio Sur (7°46, 51'W de 08), no muy distante de la línea del Ecuador.

### *Poblado y orientación espacial entre los kayapó de Gorotire*

A inicios del siglo XX los kayapó vivían en un gran poblado circular. Con el tiempo, la reducción de la población por las enfermedades, las tensiones entre los grupos, así como disputas internas provocaron la segmentación de los kayapó en poblados más pequeños, distribuidos en una vasta extensión de tierra situada al centro-norte de Brasil. Con casi 20 poblados ubicados en los estados de Mato Grosso y de Pará, la población total en 2003 era de 7 096 personas, hablantes de la lengua kayapó, perteneciente a la familia jê del tronco lingüístico macro-jê.

El poblado Gorotire, en el cual desarrollamos nuestra investigación, tenía aproximadamente 700 habitantes a fines de la década de 1980. La estructura tradicional de los poblados más antiguos era la de una disposición circular de las casas, con dos “casas de guerrero” (*nabi*) ubicadas dentro del círculo y apartadas del centro, guardando una alineación naciente-poniente que pasaba por el centro. La *nabi* es un lugar donde los hombres se encuentran, toman decisiones y producen arte y artesanías, así como armas e instrumentos para su sobrevivencia. La ilustración 5 representa un poblado antiguo, pintado por el chamán (*waianga*) Beptopoop. En él, Beptopoop indicó el camino del Sol, que nace por la derecha de la ilustración, y también señaló el hecho de que cada una de las dos *nabis* era frecuentada, respectivamente, por personas que vivían en el lado del



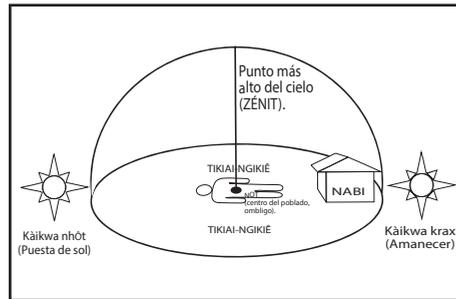
Otra sociedad indígena, los *kuikuru* del Parque Nacional del Xingu, en el estado de Mato Grosso, tienen un sistema curioso para la orientación de su poblado (Franchetto y D'Olne Campos 1987). Escogieron un trecho del río Kuluene dispuesto de tal manera que el camino (naciente-poniente) en dirección al poblado tuviera su inicio de forma perpendicular a esa parte del río y siguiera alineado hasta encontrar la casa de los hombres en el centro de la aldea, es decir, el camino principal del poblado. El trecho del río mencionado es también el más frecuentado por los *kuikuru* y se encuentra alineado con el eje sur/norte.

Los sistemas de marcación de los tiempos del año que toman en cuenta fenómenos celestes son muy interesantes porque permiten establecer una correlación con los marcadores del tiempo terrestres asociados a los cambios estacionales del clima, del comportamiento vegetal y animal, de los paisajes y de los fenómenos sociales y rituales en general. Puesto que los fenómenos terrestres son menos precisos, se puede esperar que los fenómenos celestes, con su regularidad y reproducción más exacta, alerten sobre lo que puede llegar a ocurrir de anómalo en las manifestaciones menos previsibles de los acontecimientos sobre la superficie de la Tierra. La regularidad y una acertada correlación de los indicadores del tiempo en las relaciones cielo-tierra pueden convertirse en una señal de que las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza ocurren de manera menos predatoria del ambiente en aquel momento y contexto considerado (D'Olne Campos 2006, D'Olne Campos y Bajgielman 2009). Esta observación atenta de los indicadores del tiempo exige un conocimiento concomitante del punto de vista local y de los espacios de observación. Por consiguiente, exige prácticas de orientación apropiadas para los espacios de circulación en el poblado. Para el caso, veamos qué ocurre entre los *kayapó*.

*La orientación kayapó: Sol, poblado y cuerpo humano.* Kwyra-Ká era otro chamán (*waianga*) con el que aprendí mucho sobre los marcadores del tiempo y las nociones de espacio. Me mostró algunos aspectos de la orientación espacial de ese grupo, en particular sobre el uso del cuerpo para ubicar lo que interpretaríamos como sus "puntos cardinales".

Al mostrar su sistema básico de orientación, Kwyra-Ká tenía por hábito acostarse en el suelo alineando su cuerpo con sus pies hacia el lado del naciente ("comienzo del cielo"), mientras que la cabeza apuntaba al poniente ("final del cielo"). De esa manera se alineaba con el camino del Sol en la dirección perpendicular a la viga principal del tejado de la *nabi*. El ombligo (*not*) representaba el centro de la aldea (*ipôkri*) y la proyección del ombligo para la cumbre del cielo corresponde a nuestro cenit (*kàikwa-ipôkri*). Este sistema aparece representado en la ilustración 6.

**Ilustración 6. Cuerpo y orientación espacial en un poblado kayapó**



Puede parecer curioso que nuestros términos norte y sur sean traducidos de manera concomitante en el sistema kayapó con los términos: *tikiái-ngikié*. Puesto que Gorotire (latitud 8° S) se ubica cerca de la línea del Ecuador (latitud 0°), esta coincidencia de nombres puede sugerir una simetría relacionada con las observaciones de un Sol más bajo en el horizonte al mediodía durante dos días del año. De hecho, si el Sol es observado a mediodía en Gorotire durante los solsticios de junio y de diciembre aparecerá con el mismo ángulo mínimo con el suelo en las direcciones respectivas (norte y sur). Vista desde el sur, es la ubicación más baja del Sol hacia el norte, en el invierno del sur; vista desde el norte, es la posición más baja del Sol hacia el lado sur, durante el invierno del norte. Esas fechas de los dos solsticios corresponden a los dos momentos en los cuales el Sol se ubica en las latitudes respectivas de los trópicos de Cáncer (en junio) y de Capricornio (en diciembre). Por otro lado, en las regiones cercanas al ecuador, en los equinoccios de marzo y septiembre, el Sol del mediodía alcanza las posiciones más altas (cenit). Esta observación sobre la simetría de las ubicaciones del Sol en cada uno de los solsticios parece justificar la adopción del mismo nombre *tikiái-ngikié* que para los kayapó denomina y reúne las direcciones identificadas por nosotros como norte y sur.

La simetría referida arriba se presenta en las latitudes más cercanas al ecuador. Notemos que la coincidencia de los nombres *tikiái-ngikié* no quiere decir que los kayapó desconozcan para donde apunta cada una de las dos direcciones que corresponden a los dos desplazamientos (norte y sur) del Sol en sus dos ubicaciones más bajas en el horizonte. Éstas son perfectamente diferenciadas a partir del conocimiento kayapó del sentido naciente-poniente y de aquel eje que para nosotros es el este-oeste. Podríamos seguir las grafías mencionadas al principio de nuestro análisis y decir que los kayapó tienen un sistema muy coherente para ORIENTarse a partir del Sol, sistema que es contextualizado y construido completamente a partir del punto de vista local, es decir, del punto de vista kayapó de Gorotire.

En relación con algunas sociedades indígenas que viven en la cuenca amazónica y en sus cercanías, esta orientación ha sido bastante investigada ya que el eje naciente-poniente aparece con frecuencia integrado a la urbanización de los poblados o a la geometría de los caseríos comunales. Este sistema, o mejor dicho, esta ciencia kayapó es un ejemplo para nosotros, las personas del sur, para que dejemos inútilmente de NORTEarnos. Podríamos muy bien, al contrario, insistir en la importancia de pensar y actuar con base en nuestros propios puntos de vista y contextos locales desde el sur, o incluso del “Sur”, en el sentido que le da Roig (2002).

### **SURear: comentarios finales**

Las cuestiones que fueron expuestas aquí abarcan varios temas que van desde la orientación espacial –con la sugerencia de NORTEarse o SURearse de acuerdo con el contexto de nuestras vidas cotidianas– hasta problemas asociados con las representaciones del “Norte” en un “plano superior”. En este último caso, las repercusiones ideológicas y socioculturales no pueden ser olvidadas y las instituciones y los procesos de educación, en todos los niveles, tienen la obligación de mantener una actitud crítica rigurosa, perfeccionando la formación y la información al respecto en todos los dominios de la educación formal y no formal.

Para el pensamiento académico no son las rígidas fronteras disciplinarias las que provocan el mayor perjuicio. El conocimiento instituido está basado en lo que se enseña en los países hegemónicos, dejándose para la categoría de “otros”, despreciados, todo lo que se produce en las “zonas de abajo”, simbólicamente representadas en el eje “Este-Oeste”, el civilizacional, el de las diferencias culturales. En este contexto, la antropología actual tiene una tarea muy importante y debe asumir su responsabilidad social al respecto, como sugiere Mariano Báez en su capítulo (en este tomo):

La investigación antropológica aspira, hoy en día, a *entender* las culturas diferentes a la cultura del investigador, reclama descripciones profundas de sus particularidades y del contexto donde sus acciones adquieren sentido. Requiere, igualmente, el establecimiento de un diálogo alternativo con el investigado, que pueda ofrecer preguntas y respuestas diferentes a las nuestras (énfasis en el original).

De hecho, lo que importa es establecer ese diálogo alternativo entre diferentes ciencias y prácticas. Ciencias que son diferentes, pero no desiguales, en concordancia con Giorgio Cardona (1985: 10), “el sustantivo *scientia* deriva de *scio*, ‘lo sé’ y, por lo tanto, toda organización de nuestro conocimiento es una *scientia*” (D’Olne Campos 2002: 69). El sistema universitario de América Latina, o del “Sur”, debe buscar en su abundante diversidad bio-sociocultural las maneras locales de la construcción del co-

nocimiento o, en otras palabras, en la diversidad de las muchas ciencias (*scientias*) existentes. Objetiva y subjetivamente, la universidad debe emprender el camino de la valorización de todas las ciencias con sus sistemas locales, incluso el de ella misma. La propia ciencia instituida es siempre producida en el nivel local, sólo su difusión podría considerarse, y de hecho lo es, “universal”, mundial, global. Tal como propone Boaventura de Sousa Santos, es necesario:

Pensar el Sur como si no hubiese Norte, pensar la mujer como si no hubiese hombre, pensar el esclavo como si no hubiese señor [...] ¿Qué existe en el Sur que escapa a la dicotomía Norte/Sur? [...] ¿Es posible ver lo que es subalterno sin tener en cuenta la relación de subordinación? (2006: 74).

Deberíamos SURear y ORIENTar nuestro propio sistema de pensamiento en la academia –el pensamiento científico de la ciencia considerada como “nuestra ciencia”. Para ello, es importante buscar el camino de su descolonización, considerándola apenas un sistema más de conocimiento entre la diversidad de las *scientias* existentes.

## Notas

- \* Agradezco a mi amigo Mariano Báez Landa por introducirme en este colectivo y por las provechosas discusiones mantenidas a lo largo del proceso de preparación de este capítulo. Agradezco también a Mariana Báez Ponce y a los(as) editores de este tomo por la cuidadosa revisión del texto en español.
- 1 Una imagen del mapa de Al-Idrisi puede ser consultada, con el título “World Map of Al-Idrisi, Abu Abdullāh Mohammed Ibn al-Sharīf al-Idrisī, 1154-1192”, en línea: <[www.turkeyinmaps.com/Medieval.html](http://www.turkeyinmaps.com/Medieval.html)> (última consulta: 24 de abril de 2009). Existe un sitio en Internet que incluye algunos mapas con el Sur ubicado arriba, bajo la denominación de “Up-side Down Map” o “South-Up”. Estos mapas son vendidos con frecuencia a los turistas en Nueva Zelanda y en Australia. Véase en línea: <<http://flourish.org/upsidedownmap/>> (última consulta: 14 de abril de 2009).
  - 2 A lo largo del año, el Sol sale (y se pone) en posiciones distintas del lado del oriente (y del occidente). Las posiciones extremas están, respectivamente, más apartadas en dirección del este hacia el norte y hacia el sur. Estas posiciones corresponden a los solsticios de junio y diciembre. Sólo en dos días del año (los equinoccios de marzo y septiembre) el Sol sale exactamente en estas direcciones. Cualquiera que sea la época del año y durante un mismo día, el alineamiento de los puntos del naciente y del poniente corresponden a un eje este-oeste. Se supone un horizonte plano, o de las mismas altitudes en los lados este y oeste del horizonte. Notemos que en las regiones polares, el Sol se aparta mucho del meridiano este-oeste y, en tal caso, la orientación por el naciente se dificulta. Tal es el caso del fenómeno llamado “Sol de la medianoche” en los veranos de las regiones polares.
  - 3 Este texto (“SULear vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia”) y otros que escribí y a los que aludiré a lo largo del capítulo pueden consultarse en línea: <<http://www.sulear.com.br/textos.html>> (última consulta: 10 de junio de 2009).
  - 4 La canción “Si el Norte fuera el Sur” le da título a todo el disco (Columbia, Sony Music, 1996, México).
  - 5 Puede verse también en línea, por ejemplo, en: <<http://www.poemas-del-alma.com/mario-bene-detti-el-sur-tambien-existe.htm>> (última consulta: 17 de marzo de 2009).

- 6 En la recopilación de ensayos sobre Torres García editada por Mari Carmen Ramírez se reproduce este texto en inglés. Una versión en español del texto integral puede encontrarse en línea: <[http://www.museum.oas.org/permanent/constructivism/torres\\_garcia/writings\\_by.html#es-cuela](http://www.museum.oas.org/permanent/constructivism/torres_garcia/writings_by.html#es-cuela)> (última consulta: 2 de abril de 2009).
- 7 Véase en Freire (1992: 218) la nota final número 15, denominada "Suleá-los".
- 8 "Redondo" puede referirse tanto a circular como a esférico, e incluso a cualquier sección circular de un sólido como, por ejemplo, un cilindro. Este último caso parece favorecer la cosmovisión de una Tierra (horizonte) ubicada en una superficie plana con base cilíndrica, como es el caso de la representación del mundo por los indígenas warao de Venezuela (Wilbert 1981). Aunque sin la perspectiva de SURearse, discusiones interesantes sobre la forma de la Tierra que los niños comprenden pueden consultarse en un libro de orientación para la práctica pedagógica con el globo terráqueo en clases (Schäffer *et al.* 2003: 43), así como en un artículo de Nussbaum (1999).
- 9 El libro de Anthony F. Aveni (1983) resulta muy útil para el conocimiento del referencial topocéntrico, además de que cuenta con buenas reflexiones sobre investigaciones de campo y sus interpretaciones. El libro es un excelente manual de etnoastronomía y de arqueoastronomía.
- 10 Nótese que fungí como asesor de este trabajo de tesis de maestría, realizado en el marco del Programa de Posgrado en Educación Matemática de la Universidad Estadual Paulista, campus de Río Claro, estado de São Paulo, en 1993. *Caiçara* es la denominación utilizada para ciertos pescadores-agricultores, en general de ascendencia europea, que viven en la costa del Sur y Sureste de Brasil. Para los aspectos relativos a las relaciones cielo-tierra y a referentes espaciales entre *caiçaras* de la isla de Búzios, véase D'Olive Campos (1982, 2005).
- 11 Las expresiones "lectura del mundo" y "relectura del mundo" están presentes con frecuencia en el discurso de Paulo Freire. Véase, por ejemplo, Freire y D'Olive Campos (1991).
- 12 Traducción libre mía de los siguientes fragmentos del artículo de Urton: "We find in South America then the geographic and astronomical bases for nearly symmetrical organizations of time and space" (1981: 286). "In addition, the principal axis of cardinal orientations of the systems we have described does not appear to be the north/south line as is again true in the northern hemisphere, but rather the east/west line" (*ibid.*: 303).
- 13 Algunos de estos aspectos ya fueron considerados en la nota 2. Sin embargo, esta condición de la misma altitud es importante, puesto que la órbita que realiza el Sol a lo largo del día, observada con referencia al horizonte, está contenida en un plano inclinado en un cierto ángulo con relación al eje norte-sur. Este ángulo es de 90° bajo la línea del ecuador y se va reduciendo hasta 0° cuando nos acercamos a cada uno de los polos. Hay una discusión muy bien ilustrada de este tema en Aveni (1983: 48-56).
- 14 En la latitud de Gorotire, cada ángulo se aparta aproximadamente de 24° hacia cada dirección (norte y sur) y esos puntos extremos del lado este (naciente) tienen sus correspondientes exactos del lado oeste (poniente). Los extremos corresponden a los solsticios y los puntos coincidentes del naciente en la dirección este en relación con los equinoccios (véase nota 2). Lo que se señala para el naciente tiene siempre su correspondiente en el poniente.

## Bibliografía

- Aveni, Anthony F. 1983. *Skywatchers of Ancient Mexico*. University of Texas Press, Austin y Londres.
- Báez Landa, Mariano. En este tomo. "Por una antropología tropical. Ciencia, subjetividad, ética y responsabilidad social". En Xochitl Leyva Solano *et al.* *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. México.
- Benedetti, Mario. 1993. "El Sur también existe". En *Preguntas al azar*. Seix Barral, Buenos Aires, pp. 167-171.

- Cardona, Giorgio R. 1985. *La foresta di piume: Manuale de etnosciencia*. Laterza, Roma.
- Cerutti Guldberg, Horacio. 2000. *Filosofar desde Nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*. CCYDEL, CRIM-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México (Col. Filosofía de Nuestra América).
- Clareto, Sônia Maria. 1993. *A criança e seus mundos: céu, terra e mar no olhar de crianças na comunidade caiçara de Camburi (SP)*. Tesis de maestría en educación matemática. PPGEM-Unesp, Río Claro.
- D’Olne Campos, Marcio. 1982. “Saber mágico, saber empírico e outros saberes na Ilha dos Búzios”. En Alexandre Eulálio (ed.). *Caminhos cruzados: linguagem, antropologia e ciências naturais*. Brasiliense, São Paulo, pp. 23-32.
- \_\_\_\_\_. 1991. “A Arte de SULEar-se I, A Arte de SULEar-se II”. En Teresa Scheiner (coord.). *Interação museu-comunidade para a educação ambiental*. Unirio, Tacnet, pp. 56-91 (mimeógrafo).
- \_\_\_\_\_. 1997. “SULEar vs. NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia”. *Série Documenta*, año VI, núm. 8. Eicos, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Unirio, Río de Janeiro, pp. 41-70.
- \_\_\_\_\_. 2002. “Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? En Maria Christina de Mello Amorozo, Lin Chau Ming y Sandra Pereira da Silva (eds.). *Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas*. Unesp, CNPq, São Paulo, pp. 47-92.
- \_\_\_\_\_. 2005. “Búzios Island: Knowledge and Belief among a Fishing and Agricultural Community at the Coast of the State of São Paulo”. En Von del Chamberlain, John B. Carlson y M. Jane Young (eds.). *Songs from the Sky: Indigenous, Astronomical and Cosmological Traditions of the World*. Ocarina Books, Center for Archaeoastronomy, Bognor Regis y College Park, pp. 236-243.
- \_\_\_\_\_. 2006. “A Cosmologia dos Caiapós”. *Scientific American Brasil*, núm. 14, ed. especial, “Etnoastronomia”. Duetto, pp. 62-71.
- \_\_\_\_\_. y Tamar Bajgielman. 2009. “Weather Dependent Methods for Observing the Sky and Reckoning Time among the Kayapó of Gorotire, Brazil”. En Vladimir Jankovic y Christina Barboza (eds.). *Weather, Local Knowledge and Everyday Life: Issues in Integrated Climate Studies*. MAST, Río de Janeiro, pp. 265-271.
- Franchetto, Bruna y Marcio D’Olne Campos. 1987. “Kuikuru: Integración cielo y tierra en la economía y en el ritual”. En Elizabeth Reichel y Jorge Arias de Greiff (coords.). *Etnoastronomías americanas*. Unal, Bogotá, pp. 255-270.
- Freire, Paulo. 1992. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, São Paulo.

- \_\_\_\_ y Marcio D'Olive Campos. 1991. "Leitura da palavra... leitura do mundo". *O Correio da UNESCO*, núm. 19, febrero. UNESCO, pp. 4-9.
- Isbell, Billie Jean. 1982. "Culture Confronts Nature in the Dialectical World of the Tropics". En Anthony F. Aveni y Gary Urton (eds.). *Ethnoastronomy and Archaeoastronomy in the American Tropics*. NYAS, Nueva York, pp. 353-363 (Annals, vol. 385).
- Lévi-Strauss, Claude. 1975. "As organizações dualistas existem?" En Claude Lévi-Strauss. *Antropologia estrutural*. Tempo Brasileiro, Río de Janeiro, pp. 155-189.
- Maybury-Lewis, David (ed.). 1979. *Dialectical Societies. The Gê and Bororo of Central Brazil*. Harvard University Press, Londres.
- Nussbaum, Joseph. 1999. "La tierra como cuerpo cósmico". En Rosalind Driver, Edith Guesne y Andrée Tiberghien (coords.). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Morata, Madrid, pp. 259-290.
- Real Academia Española. 2003. *Diccionario de la lengua española*. 22a ed. electrónica v. 1.0. Espasa Calpe, Madrid.
- Ramirez, Mari Carmen. 1992. *El Taller Torres-García: the School of the South and its Legacy*. University of Texas Press, Austin.
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo. 1975. "Templos Kogi: Introducción al simbolismo y a la astronomía del espacio sagrado". *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 19. ICANH, Bogotá, pp. 201-245.
- Roig, Arturo Andrés. 2002. "Pensar la mundialización desde el sur". *Huellas: búsquedas en artes y diseño*, núm. 2. Facultad de Artes y Diseño, UNCuyo, Mendoza, pp. 15-20. En línea: <<http://bdigital.uncu.edu.ar/bdigital/fichas.php?idobjeto=1271>> (consulta: 30 de marzo de 2009).
- Sousa Santos, Boaventura de. 1999. "A construção multicultural da igualdade e da diferença". *Oficina del CES*, núm. 135. CES, Coimbra. En línea: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>> (consulta: 20 de abril de 2009).
- \_\_\_\_. 2006. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. PDTG-UNMSM, Lima.
- Schäffer, Neiva, Nestor A. Kaercher, Ligia B. Goulart y Antônio C. Castrogiovanni. 2003. *Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula*. UFRGS, Puerto Alegre.
- Urton, Gary. 1981. "The Use of Native Cosmologies in Archaeoastronomical Studies: The View from South America". En Ray A. Williamson (ed.). *Archaeoastronomy in the Americas*. Ballena Press, Los Altos, pp. 285-304.
- Wilbert, Johannes. 1981. "Warao Cosmology and Yekuana Roundhouse Symbolism". *Journal of Latin American Studies*, vol. 7, núm. 1. ISA-University of London, pp. 37-72.
- Whitfield, Peter. 1994. *The Image of the World: 20 Centuries of World Maps*. The British Library, Londres.