

ARTÍCULOS DOCTRINALES



Esta sección conforma el apartado distintivo de la Revista Internacional & Comparada de Derechos Humanos. Contiene los artículos doctrinales académicamente consistentes que constituyen los temas prioritarios y específicos de la publicación y cuyo enfoque es el estudio de los derechos humanos en perspectiva internacional y comparada. Para decidir sobre su publicación los textos recibidos son sometidos a un sistema de evaluación por pares de doble ciego conforme a estrictos estándares académicos.

La educación propia y los saberes de los pueblos originarios: una propuesta hacia la efectividad de los derechos bioculturales

Indigenous education and the knowledge of native peoples: a proposal towards the effectiveness of biocultural rights

SANDRA ANCHONDO PAVÓN

Instituto de Humanidades, Universidad Panamericana

ORCID: 0000-0001-7928-084X

Fecha de recepción: 14 abril 2023

Fecha de aceptación: 09 junio 2023

SUMARIO: I. Introducción. II. ¿Por qué hablar de bioculturalidad?. III. ¿Qué son los derechos bioculturales de las comunidades originarias? IV. La noción de patrimonio biocultural. V. La dimensión colectiva de los derechos bioculturales. VI. Bienes comunes de las comunidades originarias y su conservación para futuras generaciones. VII. Responsabilidad hacia las futuras generaciones. VIII. Sobre la importancia de la educación propia para la conservación del patrimonio biocultural. IX. Conclusiones.

RESUMEN: El presente artículo explora la conexión entre la educación propia y la conservación de los bienes comunes bioculturales. Presentamos una explicación sobre la necesaria protección de los derechos bioculturales como derechos colectivos con el fin de garantizar la existencia, la vida comunitaria y la buena vida de las futuras generaciones en las comunidades originarias. Argumentamos también que de la continuidad de las prácticas culturales de las comunidades que se rigen por su propio derecho, y cuya cosmovisión parte de la pertenencia de los seres humanos a la naturaleza, depende también la preservación del patrimonio biocultural. Dichas prácticas culturales no sobrevivirán sin el apoyo de la institución escolar al menos para no seguir provocando menosprecio y pérdidas culturales. Aunque cabe esperar un cambio de paradigma hacia una educación capaz de transmitir los saberes propios.

ABSTRACT: This article explores the connection between communitarian indigenous education and the conservation of biocultural commons. We present an explanation about the necessary protection of biocultural rights as collective rights in order to guarantee the existence itself, community life, and the good life of future generations in the indigenous communities. We also argue that the continuity of the cultural practices of the communities that are governed by their own right, and whose worldview is based on the belonging of human beings to nature, also depends on the preservation of biocultural heritage. These cultural practices will not survive without the school system's support, at least not to continue causing contempt and cultural losses. Although it is possible to expect a paradigm shift towards an education capable of transmitting communitarian indigenous knowledge.

PALABRAS CLAVE: *Derechos bioculturales, comunidades originarias, menosprecio epistémico, educación propia, futuras generaciones.*

KEYWORDS: *Biocultural rights, indigenous communities, epistemic contempt, communitarian indigenous education, future generations.*

I. INTRODUCCIÓN

La protección de un tipo especial de bienes comunes, llamados bioculturales, de las comunidades originarias como sujetos colectivos y, en consecuencia, también de las niñas y niños que las conforman, requiere de ciertas estrategias puntuales. En el presente artículo señalamos algunas de ellas, empezando por el reconocimiento de los derechos bioculturales como tales y la obligación de garantizarlos para las futuras generaciones. Argumentamos que es necesario promover, elevar y transmitir efectivamente los saberes originarios a las niñas y niños de las comunidades fomentando su vínculo con la comunidad y la continuidad de sus prácticas culturales.

Desafortunadamente, la defensa de los derechos culturales, el derecho al territorio y a la vida comunitaria, normalmente se analizan desde una perspectiva adultocéntrica y presentista y,

por lo tanto, desvinculados del derecho a la educación. Por otro lado, cuando hablamos de educación de las niñas y niños indígenas normalmente enfatizamos la importancia del conocimiento de la lengua y la cultura propia, pero poco reparamos en la perspectiva comunal y mucho menos en la necesidad de que la currícula contemple los saberes originarios que la propia comunidad quiere transmitir y conservar.

A continuación nos proponemos aportar algunos elementos para explicar el vínculo que existe entre la educación propia, la protección del patrimonio biocultural de las comunidades y la justicia ambiental para las generaciones futuras. Para ello empezaremos por aclarar qué se entiende por bioculturalidad y patrimonio biocultural, explicaremos el carácter de los derechos bioculturales y en qué consisten las generaciones futuras. En el último apartado mostraremos el vínculo entre el derecho a la educación propia y la conservación de los bienes bioculturales. Se trata de una invitación a reflexionar rigurosamente sobre el asunto desde la pedagogía y el derecho.

II. ¿POR QUÉ HABLAR DE BIOCULTURALIDAD?

Hace un par de décadas, el concepto de bioculturalidad y el de diversidad biocultural lograron su aceptación en el medio académico internacional, aportando como novedad la confluencia del estudio de la biodiversidad y de la riqueza cultural que la rodea como un conjunto inseparable e insustituible. Autores como Darrell Posey, Ellen Woodleey, Luisa Maffi, Eckart Boege, Toledo y Barrera-Bassols han realizado grandes esfuerzos para posicionar sus investigaciones y aportar luces frente a las viejas problemáticas de la pérdida de biodiversidad y las tendencias de homogeneización cultural; desde enfoques distintos, pero que coinciden en la necesidad de amalgamar o integrar campos de conocimiento que antes habían estado operando, en general, de manera separada.

A partir de este cambio, el estudio de la bioculturalidad en los entornos académicos ha podido abrir nuevos caminos en la búsqueda de soluciones a las crisis socioambientales, conflictos interculturales y pérdidas de diversidad que tanto nos preocupan. Además, de un modo especial, ha promovido el reconocimiento de la peculiar y maravillosa forma de resistir de las comunidades originarias a las problemáticas inducidas por la modernidad (Toledo, Barrera-Bassols, Boege 2019: 7-8) y las formas de vida industrializadas.

El ámbito del derecho no ha sido ajeno a la introducción del concepto de bioculturalidad en las discusiones respecto a los derechos humanos en general. El tema, además, toma una particular relevancia cuando se trata de los derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas u originarias, pues vincular cultura y biodiversidad resulta clave para el reconocimiento de sus derechos colectivos, tantas veces vulnerados. En especial, estos derechos bioculturales responden al enfoque propio de las comunidades que conservan sus cosmovisiones y modos de vida. Desde su perspectiva, no hay manera de separar los componentes económicos, sociales, culturales, ecológicos y espirituales, pues en dichas comunidades los significantes están asociados de manera integral a la memoria colectiva de su territorio y a sus propios horizontes de sentido (Rodríguez y Morales 2020: 104). El concepto puede servir también desde el enfoque extracomunitario para estructurar programas interculturales de conservación biocultural más éticos y eficaces.

III. ¿QUÉ SON LOS DERECHOS BIOCULTURALES DE LAS COMUNIDADES ORIGINARIAS?

Vale la pena recordar que una comunidad originaria se distingue de cualquier otro tipo de comunidad por ser mucho más que una unión de individuos asociados por la utilidad, conveniencia o por un pacto social. Se trata de comunidades vinculadas profundamente a su lengua, su historia, su tradición, su cosmovisión

y sus territorios —de manera sustancial, y no meramente instrumental— que podrían considerarse de cierta manera análogas a las comunidades sustantivas propuestas por el filósofo Michael Sandel o a las comunidades de carácter a las que alude Michael Walzer (Sandel 2000: 188). Es decir, comunidades estables, con historia y tradición, cuyos miembros comparten obligaciones, compromisos y un sentido especial de su vida en común (Walzer 1997: 73). Sin embargo, dichas comunidades, en tanto indígenas, poseen características que les son propias, ajenas a otras sociedades o grupos.

Los miembros de las comunidades indígenas se conciben como parte de la naturaleza y se vinculan de un modo muy particular a sus territorios. De ahí que el reconocimiento de sus derechos bioculturales sea coherente con su propia visión. Se relacionan, además, con los conocidos derechos a decidir sobre sus territorios, cuidar y administrar los recursos naturales en armonía con sus formas de vida y con base en su especial relación con las entidades vivientes con las que cohabitan. Como ha escrito atinadamente Daniela Sánchez Carro:

“[...] para estos pueblos, la tierra es origen de vida, parte esencial de su cosmovisión y vida diaria. Esta relación es distinta a la que se puede pensar en otro tipo de comunidades, en tanto no ejercen dominio sobre ella ni la fragmentan para venderla y constituir la en propiedad privada. La tierra es un bien común, que al igual que el agua, el sol o la lluvia, tiene vida, siente y se expresa” (Sánchez Carro 2022: 23).

Este espacio de identidad constitutiva compartida que permite seguir reproduciendo cultura y vida, es el territorio indígena. “Un concepto amplio que incluye a la tierra, sus recursos y procesos y prácticas propias de cada pueblo” (Sánchez Carro 2022: 23).

Según han expresado sus propios miembros, los pueblos originarios que conservan formas de vida tradicionales y sistemas normativos propios, hunden su cosmovisión en modos de vivir derivados de vínculos comunitarios fuertes, de la interdependen-

cia y la priorización del bien comunitario, en aras del buen vivir de cada familia y de cada persona. Algunos comuneros e intelectuales indígenas hablan de la comunalidad¹ para explicar dicha realidad que implica concebir a los seres humanos como parte de un todo orgánico.

Jaime Martínez Luna explica que las personas se hacen y conciben su dependencia con todo lo que les rodea (Martínez Luna 2010: 32) y afirma que las dinámicas sociales, así como los saberes que se preservan en las comunidades, provienen de la experiencia vivida con lo natural, no de las complejas teorías. La comunalidad es, nos explica, un principio práctico que supone la convivencia e interdependencia intergeneracional e interespecie de la compleja diversidad que integra la comunidad.

No vemos en la naturaleza sus facultades productivas. Vemos en ella nuestra casa, nuestra propia capacidad de convivencia integral. En otras palabras, la naturaleza no es materia, mercancía, cosa; es todo, somos todo. Por eso hemos defendido los territorios con nuestra propia existencia, porque somos ellos. Es por eso que la naturaleza no nos pertenece, pero sí nosotros a ella (Martínez Luna 2015: 108).

De ahí que el primer elemento de la comunalidad sea precisamente el territorio² que abarca enteramente a la totalidad de entidades, dinámicas y relaciones que haya en sus confines: las personas que lo habitan, los ancestros que yacen bajo la tierra, sus montañas, sus ríos, aves, etcétera (Rendón 2003: 39-40). Incluye, por supuesto, la dimensión biopolítica y cultural del espacio en el que se desarrolla y se conserva la vida colectiva (Barabas 2010).

Es así que la vida colectiva funciona como soporte de todas las dinámicas religiosas, las organizaciones político-sociales,

¹ Joel Aquino, Marcos Sandoval, Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz son algunos de ellos.

² Los otros elementos normalmente reconocidos, además del territorio, son la asamblea, el tequio, faena o trabajo colectivo y la fiesta.

las prácticas culturales y la conservación de la biodiversidad en los territorios originarios.

En este sentido, los derechos colectivos tienen especial importancia para el tema que nos ocupa. Como han insistido Parastoo Anita Mesri y González Oropeza, de la justiciabilidad de los derechos colectivos de los pueblos y comunidades indígenas dependen la continuidad de la propia comunidad y la conservación de sus instituciones políticas, sociales y culturales, además de ser el modo de posibilitar su autonomía, defenderse de la asimilación forzada, la destrucción cultural y la discriminación estructural (González Oropeza y Mesri 2015). Además, la justiciabilidad de estos derechos comunes resulta imprescindible para la conservación *in situ* del legado biocultural, la biodiversidad y agrobiodiversidad (Mesri, 2022), pues no es posible lograrlo con esfuerzos particulares inconexos.

Es así que los derechos bioculturales tienen prioritariamente un carácter colectivo del cual se desprende, por supuesto, también el bien de las familias y de los miembros individuales de la comunidad incluidos los niños.

Floriberto Díaz, especialista en comunalidad al igual que Martínez Luna, ha expresado que: “la integralidad de todos los elementos naturales y los seres vivos explica la primacía de la comunidad y de la familia, frente al individuo, respeta los intereses comunitarios, se respeta a sí mismo, pero también merece el respeto de la comunidad y de su familia” (Díaz 2007: 47).

Tal cual podemos intuir de la cita anterior, no hay enfrentamiento entre derechos individuales y colectivos. Ahora bien, no sobra aclarar de una vez que de la aceptación de la unión e interdependencia de la naturaleza, cultura y territorio indígena surge el reconocimiento de los derechos bioculturales colectivos, pues si la diversidad biológica y la diversidad cultural se implican, son coexistentes y mutuamente dependientes, entonces es pertinente hablar de derechos bioculturales y no solamente, aun reconociendo su conexión, de derecho al territorio, al medio ambiente sano o a

la conservación del propio patrimonio biológico sin referir a los derechos culturales y educativos.

Retomando lo dicho y sintetizando, como resultado de la profunda vinculación entre la naturaleza, la cultura y la vida en las comunidades originarias, los derechos bioculturales tienen que ver con el goce de los frutos del territorio, ya sean materiales o simbólicos, los dones que éste les provee para el sustento, la conservación y la continuidad de la propia comunidad y las familias que la habitan, así como también las prácticas socio-político-culturales que contiene.

IV. LA NOCIÓN DE PATRIMONIO BIOCULTURAL

De las prácticas comunitarias y el manejo de los territorios donde habitan los pueblos indígenas se han generado recursos, saberes y relaciones que en su conjunto llamamos patrimonio biocultural. El término se refiere “por una parte a los elementos culturales indispensables para la forma de ser y estar indígena o campesina, y por la otra, a un añejo proceso de coevolución con los ecosistemas que habitan” (CEMDA 2017: 17). En este sentido es muy importante mencionar dos cuestiones desde la perspectiva indígena o propia: 1) los pueblos originarios no suelen hacer distinción entre los recursos biológicos y culturales y 2) los recursos fitogenéticos y agroecológicos, toda variedad vegetal y animal que se encuentra dentro de sus territorios, son resultado de las prácticas culturales.

Algunos autores como Boyd (2018) han llamado a este proceso coevolución genocultural. Se trata de una evolución concertada entre especies, que interactúan entre sí de modos complejos, sin negar necesariamente la teleología, que incluye por supuesto a los seres humanos y sus prácticas culturales. Es decir, la teoría de la coevolución genético-cultural asume que los seres humanos influyen en la evolución de otras especies con las que conviven alterando sus propiedades biológicas con su historia cultural, mientras

que su genética se ve también modificada a causa de la interacción con otras especies, por ejemplo, a través de la alimentación.

Es así que la conservación de la biodiversidad se encuentra relacionada con la diversidad cultural, que debemos principalmente a los pueblos indígenas de México y el mundo, gracias a su sistema de reciprocidad cultura-territorio³.

En otras palabras, sus formas de vida, en general, y sus prácticas culturales, que se entrelazan con saberes propios aplicados a los recursos biológicos del territorio (desde el nivel genético hasta el paisaje) hacen posible la conservación de aquello que llamamos patrimonio biocultural.

Este patrimonio o legado biocultural que proviene de la coevolución, la adaptación y la vida comunal de cada cultura particular, suele incluir, además de las conocidas estrategias agrícolas basadas en la diversidad biológica para satisfacer necesidades (no acumulativas), los siguientes elementos: a) la diversidad fitogenética, b) las técnicas de conservación y uso de la diversidad biocultural, c) los recursos naturales intervenidos según patrones culturales, d) la diversidad de animales domesticados y silvestres y los vínculos comunitarios desarrollados con los mismos, e) el sistema simbólico en relación con el territorio sagrado, f) las prácticas y conocimientos tradicionales o propios, g) los mecanismos, los modos y especialmente la lengua en que son expresados y comunicados (Boege 2008).

Dicho con mayor claridad: si se afectan las culturas, se afecta el patrimonio biológico y viceversa. Sucede de manera integral. Es así que el patrimonio biocultural debe ser especialmente protegido, sobre todo, debido al marco jurídico neoliberal que empujan los tratados de libre comercio y los mercados globales (Mesri

³ Al tratarse de grupos con prácticas culturales adecuadas para el cuidado de la biodiversidad que no han cedido a la separación naturaleza y cultura que empujó la modernidad.

2022). Esto por el bien de las comunidades originarias, pero del mundo en general también.

Es preciso decir que en la mayoría de los países megadiversos, la conservación y el cuidado de la diversidad biológica, que tanto inquieta en los últimos tiempos, depende directamente de las prácticas culturales de los pueblos indígenas y viceversa, esto es, que la cultura y medio ambiente no pueden ser separados, ni convertidos en mercancía (Boege 2008; CEMDA 2017), pues los elementos arriba mencionados, que conforman el legado biocultural, son interdependientes y conforman un sistema complejo (CEMDA 2017).

Según apuntan los especialistas (Boege 2008), gran parte de la riqueza biocultural y fitogenética de México y el mundo se debe a la interacción de las comunidades originarias con su medio y por eso podemos afirmar una correlación entre la presencia cultural indígena y las regiones biodiversas que son reflejo de esta coevolución. Es decir, la conservación de las regiones biodiversas se debe a la coparticipación de saberes y experiencias comunitarias en su manejo (Anchondo 2022). Por eso, las prácticas de apropiación biocultural además de representar una injusticia contra los pueblos, suelen dañar el ambiente y disminuir la biodiversidad.

V. LA DIMENSIÓN COLECTIVA DE LOS DERECHOS BIOCULTURALES

Dichas prácticas de apropiación pueden entenderse también como causa de vulneración de los derechos bioculturales de los pueblos. Insistimos, se trata de derechos que poseen una dimensión colectiva sin la cual es imposible garantizar los derechos individuales⁴. Se refieren al disfrute de la cultura y la diversidad biológica, a través de un modo de vida integral. A saber: se trata del goce de los bienes biológicos y culturales que provienen de las activida-

⁴ Hablando de derechos lingüísticos, sin una comunidad de habla, por ejemplo, es imposible que alguien pueda expresarse en su lengua con sentido.

des materiales y espirituales de la comunidad en conjunto. Son “derechos que tienen como beneficiarias a comunidades de raigambre histórica, y no ya a los individuos o a los estados” (Anaya 2005: 99).

En coherencia con lo que hemos dicho en los apartados anteriores, puede afirmarse que si no se cuidan las comunidades, se arriesgan los bienes que protegen los derechos bioculturales, todos ellos bienes indispensables para la vida comunitaria y de los individuos, que resulta imposible disfrutar fuera de la colectividad⁵.

El carácter común o colectivo se presenta porque se puede garantizar este derecho en virtud de que existe una comunidad y es ejercido por el grupo o la comunidad (Cruz Parceró 2015).

Varias de las problemáticas recurrentes que enfrentan las comunidades se deben a la falta de entendimiento e incluso el olvido generalizado de sus derechos humanos colectivos. Esto sucede de manera frecuente por parte de autoridades y juzgadores tanto en México como en Latinoamérica y ha devenido en daños medioambientales serios en no pocas ocasiones, pues el propio sistema es proclive a menospreciar las demandas de las comunidades y tolera, e incluso favorece, el extractivismo, la apropiación cultural y la biopiratería en nombre del progreso nacional, la protección del conocimiento y los derechos de obtentor (Solano Flores *et al.* 2022).

En el caso de México, según han dicho Mesri, González Oropeza y Cruz Parceró (González Oropeza y Mesri 2015; Cruz Parceró 2012) la consideración de los derechos colectivos ha sido un reto para quienes se colocan en la tradición liberal o neoliberal. Esto explica en parte que los derechos colectivos reciban un trato diferenciado o se menosprecien (Cruz Parceró 2012: 149). Este tipo de omisiones puede tener importantes consecuencias intra y extra-

⁵ La herencia biocultural, su lengua, sus sistemas de valores, sus símbolos y espiritualidad son parte de este patrimonio. También lo son los alimentos, las técnicas y las artesanías que de ellas derivan, la herbolaria o el paisaje sagrado, entre otros.

comunitarias, pero definitivamente una de las más negativas está relacionada con la pérdida de diversidad biocultural.

En este contexto, cabe mencionar que la reflexión sobre los derechos bioculturales no ha nacido solamente de la preocupación académica sino de las propias comunidades originarias respecto a los desafíos que enfrentan con relación a la biopiratería y la constante violación a sus derechos colectivos. Y sucede a pesar de la existencia de herramientas para su defensa.

Una de las principales herramientas para la defensa de los derechos colectivos de los pueblos originarios la encontramos en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que en su artículo 13 insiste en la importancia de que los gobiernos respeten las culturas y valores originarios que revisten la relación de los pueblos indígenas con sus territorios y en particular, los aspectos colectivos de esa relación.

Asimismo, también en su artículo 25, nos dice la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que: los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y fortalecer su propia relación espiritual con las tierras, territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado y utilizado de otra forma y a asumir las responsabilidades que a ese respecto les incumben para con las generaciones venideras.

VI. BIENES COMUNES DE LAS COMUNIDADES ORIGINARIAS Y SU CONSERVACIÓN PARA FUTURAS GENERACIONES

Sabemos entonces que existen instrumentos adecuados para la protección del patrimonio y la defensa y promoción de los derechos bioculturales colectivos de los pueblos (aunque se les denomine de otras maneras) y que a nivel teórico se insiste suficientemente en la importancia de la conservación de la biodiversidad para

el bien de la humanidad, en general. Por otro lado, las comunidades resisten dignamente y enfrentan presiones, no solo debido a las lógicas extractivistas y a las lógicas proteccionistas, sino que también se debilitan cada vez más a causa de la migración y de las injusticias epistémicas, lingüísticas y educativas de parte del sistema educativo indígena que va erosionando la relación de las niñas, niños y jóvenes con la comunidad.

Lo anterior es grave puesto que el mismo subsistema de educación indígena privilegia los contenidos educativos típicamente “occidentales” (modernos o hegemónicos) y no los principios comunales ni la transmisión de los saberes comunitarios propios, precisamente esos que han permitido la conservación y cuidado de la biodiversidad en las comunidades concretas.

El menosprecio epistémico comienza por la elección de cierto contenido curricular bajo el modelo que se imparte en las instituciones escolares de las comunidades indígenas. Dicho sistema privilegia ciertos conocimientos y va dejando de lado las prácticas tradicionales y la experiencia comunal, reduciendo notablemente las posibilidades de transmisión de los saberes que son óptimos para la protección y conservación cultural; así, también va privando a las nuevas generaciones de su legado biocultural.

Normalmente las escuelas a las que asisten las niñas y niños indígenas demandan funciones parentales instrumentales y muy poca participación comunitaria. Asimismo, dejan muy poco tiempo y espacio para que las nuevas generaciones observen y experimenten la vida comunal. Como consecuencia, no solo existe el riesgo de transmitir cada vez menos los saberes tradicionales sino de colocarlos como saberes subalternizados.

Una forma de explicar la subalternización es la falta de valoración de los saberes comunitarios, la falta de reconocimiento de las lenguas originarias como útiles para la alta cultura o la ciencia y la falta de interés por conservar los procesos de socialización comunitarios, los métodos productivos propios, las técnicas artesanales,

las costumbres alimentarias, religiosas, etc. Este fenómeno ha sido nombrado como injusticia epistémica o como menosprecio epistémico (Olivé 2009) y en México ha derivado en epistemicidios sistemáticos, especialmente a través del sistema escolar, que en la práctica (a pesar de que podamos suponer las buenas intenciones de operadores o servidores públicos) no solamente merma las lenguas originarias sino también las prácticas culturales y los saberes que conservan el legado biocultural en las comunidades.

León Olivé (2009) identificó en su trabajo diversas formas de asimetría epistémica relacionadas con las comunidades indígenas. Encontró que cuando estamos frente a un sujeto colectivo originario productor de conocimiento valioso, normalmente, operan prejuicios que producen la creencia de que existe en ellos menor pericia para producir conocimiento. En concreto, cuando se trata de saberes originarios, además se requiere que encajen, se adapten o se traduzcan a las formas de adquirir y transmitir conocimientos típicamente *occidentales* para poder considerarlos. Es decir, no se reconoce la capacidad de generar conocimiento de un colectivo originario o se le admite hasta que haya sido completado en su robustez epistémica por las comunidades acreditadas para ostentar conocimientos (universidades, corporaciones, farmacéuticas, laboratorios...) generalmente pasando por la biopiratería y la apropiación cultural (Olivé 2009: 24).

El menosprecio que acabamos de describir, redundando en una serie de injusticias que ignoran el hecho de que a lo largo de la historia las personas, grupos y comunidades han comprendido el mundo en concordancia con sus propios horizontes epistémicos. En este sentido, lo lógico sería que en el mundo convivieran diversas epistemologías, sin embargo esto no es así. A juicio de diversos críticos de la modernidad (Mignolo 2007; Dussel 1992; Villoro 2007), ésta se propuso explícitamente impulsar la homogeneización cultural sin comprender bien el peligro que implicaba con ello reducir también la diversidad biológica existente y eso explica la considerable y acelerada disminución de diversidad cultural en el mundo de hoy.

En el caso específico de México, con la llegada del liberalismo y las políticas nacionalistas se impulsaron también políticas de aculturación y asimilación forzadas a través de las instituciones, especialmente de la institución escolar. Con todo, las comunidades originarias han resistido a esta homologación y las injusticias epistémicas que se han ido derivando del propio proceso de modernización nacional; y gracias a ello han conservado prácticas culturales diversas en concordancia con el cuidado de la naturaleza.

De Sousa Santos (2006) admite esta intención de la modernidad a reducir la diversidad cultural y epistémica, y en concreto habla de la arrogancia de la razón moderna, un mal que requiere de una ecología de saberes para evitar la subordinación de unas culturas frente a otras por cuestiones ajenas a sus alcances epistémicos o de ejercicio del poder.

En el caso que nos ocupa, resulta pertinente señalar que el menosprecio continuo y sistemático de las instituciones culturales hegemónicas se puede presentar en varios niveles y modos. Puede presentarse a modo de folclorización o infantilización de los saberes o en forma de frontal discriminación, pero también a través de diversas formas de conservación artificial (como el registro digital de las lenguas, documentación fílmica de rituales, conservación en laboratorio del patrimonio fitogenético, etc.).

Independientemente de las formas en que se manifieste el menosprecio sistemático lo relevante está en examinar su tendencia a disminuir la diversidad biológico-cultural de las comunidades. Esto debe ser subrayado porque se conecta con el debilitamiento de los lazos comunitarios y el desinterés de las nuevas generaciones por conservar lo propio.

A pesar de los esfuerzos extracomunitarios por reconocer y mantener artificialmente las prácticas culturales y la herencia fitogenética, si los lazos comunitarios no son fortalecidos desde dentro, a través de las prácticas propias y en armonía con las expectativas de las nuevas generaciones, la biodiversidad y la conserva-

ción *in situ* se ponen en gran riesgo. Puesto que los saberes propios dependen de los lazos comunitarios que garantizan la conservación y reproducción de la vida comunitaria humana y no-humana.

VII. RESPONSABILIDAD HACIA LAS FUTURAS GENERACIONES

Esta necesidad, pero también la responsabilidad, de conservar y reproducir la diversidad biocultural corresponde a las generaciones actuales y futuras. Ha sido a partir de la declaración de Estocolmo (1972) que se ha empleado la expresión “Generaciones Futuras” para hacer referencia a personas que existirán en el futuro y para las cuales se debe pensar y actuar en el presente.

Así también, en el informe Bruntland de 1987 la reflexión giró en torno al desarrollo sostenible por ser el modo de satisfacer las necesidades de las generaciones presentes, sin comprometer la existencia de las generaciones futuras.

Ahora bien, al margen del debate sobre los derechos que pudieran corresponder a las personas hipotéticas, por concebir o en gestación, sí podemos hablar con certeza de responsabilidad con las siguientes generaciones como de hecho se estableció en la Declaración de Río de Janeiro. Y para pensar en la trascendencia de la reflexión que aquí nos ocupa, resulta todavía mejor aclarar que las generaciones futuras están constituidas también por las niñas y los niños indígenas presentes, quienes gozan del derecho a la alimentación, a la salud, al medio ambiente sano, a la educación propia y de una serie de derechos de atención prioritaria para garantizar su existencia.

Según varios autores como Roman Krznaric (2020) o el propio Hans Jonas (1995) existe una responsabilidad indiscutible con las generaciones futuras. Estos autores no tendrían duda en asegurar que las niñas y niños de las comunidades que hacen parte también de las generaciones futuras, tienen derecho a los bienes que garanti-

cen su existencia humana y su vida en comunidad. En consonancia, apoyarían también que las generaciones actuales son responsables del manejo del patrimonio biocultural que también corresponde disfrutar a las generaciones futuras.

Recuperemos someramente los planteamientos de Hans Jonas a continuación, por ser los más conocidos en las teorías, respecto a la responsabilidad que tenemos con las generaciones futuras.

Jonas pronosticó un caos global resultante de los riesgos del progreso técnico y sus abusos (Siqueira 2009: 172). Con esto en mente, el filósofo alemán propuso cambiar la ética antropocéntrica y presentista hasta entonces en uso, por una ética de la responsabilidad con las generaciones futuras. Debido a las nuevas posibilidades técnicas y de dominación sobre la naturaleza, Jonas afirma que la naturaleza ha dejado de poder cuidarse a sí misma y ahora el ser humano es responsable de las consecuencias de sus acciones en ella. Es así que nace un nuevo imperativo ético que asume esta nueva responsabilidad humana.

La vulnerabilidad de la naturaleza y la irreversibilidad de las acciones humanas sobre ella abren nuevas dimensiones de responsabilidad humana con la naturaleza y las nuevas generaciones humanas. Jonas actualiza y corrige el imperativo categórico kantiano que ahora debe dirigirse al nuevo tipo de sujetos de acción como sigue: “obra de tal manera que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra” (Jonas 1995: 40).

Por un lado no es lícito arriesgar la vida en el planeta, por otro lado tenemos la obligación de tomar en consideración a las futuras generaciones. Siguiendo a Jonas, para ello es preciso dar prioridad a nuestros pronósticos negativos sobre el futuro frente a los más optimistas que podamos imaginar. Por tanto, asumir nuestra responsabilidad con las futuras generaciones implica exagerar en el cuidado del patrimonio que les dejaremos.

Parece obvio que comprometer el patrimonio biocultural de los pueblos implicaría comprometer la vida misma dentro de las comunidades y fuera de ellas. Y tal como ha compartido Jonas en su célebre texto sobre el principio de responsabilidad, la existencia siempre es superior a la no-existencia y tenemos la obligación de dar continuidad y garantizar la existencia de nuestros descendientes.

VIII. SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN PROPIA PARA LA CONSERVACIÓN DEL PATRIMONIO BIOCULTURAL

Hasta el momento hemos intentado mostrar que las niñas y niños, que actualmente nacen y viven en las comunidades, merecen contar con recursos suficientes para reproducir la vida comunitaria y desarrollar la propia. Ahora vamos a exponer algunas de las razones por las que la educación es clave para lograr este propósito.

La comunidad indígena, como sujeto de derechos colectivos, tiene derecho no solamente a autodeterminarse y a decidir sobre sus bienes comunes, sino también tiene derecho a la continuidad. Para ello resulta fundamental garantizar los derechos de las y los niños de la comunidad: su derecho de pertenencia, su derecho a la vida comunitaria, sus derechos bioculturales y su derecho a una educación propia.

El derecho a la educación es de carácter prioritario e indiscutible, lo que resulta menos obvio es la necesidad de que este derecho se rija por el principio de maximización de la autonomía o que se contemple desde la óptica de la autodeterminación cultural. Sin embargo, en estas líneas queremos enfatizar precisamente que sin la debida descolonización de los saberes y revitalización cultural, las comunidades están en riesgo de pérdida biocultural inminente. Estos procesos pasan de manera forzosa por la educación de las niñas y niños.

La educación es crucial por varias razones (...) Primero, la naturaleza de las preferencias de cada generación —es decir, sus valores y prioridades— no son exógenas. Son en gran medida el resultado de la educación que reciben sus miembros. Por ello, el contenido de los valores que les inculquemos y el modelo que les proporcionemos afectará su capacidad para transformar los recursos naturales y culturales que les transferimos en vidas realizadas.

Si bien la revitalización de la cultura y de las prácticas comunitarias cotidianas no han de darse forzosamente a través de la institución escolar, lo que es un hecho es que las instituciones escolares actualmente están debilitando activamente a las culturas originarias y es necesario redirigir el rumbo. Darle preferencia a la transmisión de las habilidades individuales y conocimientos típicamente aplicables en las sociedades modernas “occidentales” no resulta inocuo respecto a la conservación de saberes y vida comunitaria. Por otro lado, la escuela oficial introduce en las niñas y niños disonancias cognitivas importantes. Es decir, incongruencias internas en los educandos a partir de creencias, actitudes, valores y conocimientos que son discordantes con las creencias y saberes comunitarios. Estas contradicciones en sus sistemas de creencias y valores producen malestar y debilitan los vínculos intergeneracionales y el tejido social.

Uno de los choques más llamativos se da entre el individualismo fuerte y el principio de comunalidad. El subsistema educativo indígena funciona con criterios que priorizan la perspectiva global y de competencias, mientras tiende a despreciar la vida comunitaria vivida a partir de la comunalidad. Es decir, parte de un marco epistémico basado en las capacidades individuales y las expectativas globales por encima del bien comunal y los saberes propios como lo haría una educación basada en una antropología indígena o propia (Maldonado 2003: 15).

Ya hemos hablado de reconocer al ser humano como parte de la naturaleza y al territorio como un elemento fundamental de la co-

munalidad, pero quizás podamos ahondar un poco más en el cambio de perspectiva comunal versus la individualista que suele ser la base de la educación hegemónica y que permea la educación oficial proveniente del subsistema indígena.

En México hemos ido cambiando de paradigmas educativos conforme ha disminuido la identificación entre nación y homogeneización cultural y en la medida en que hemos alcanzado consciencia de la riqueza biocultural que habita en este territorio. El paradigma de educación intercultural no es ni de lejos una realidad y, aunque se dedican muchos esfuerzos a su comprensión no existe claridad en el concepto ni en los posibles modos de su implementación. En palabras de Óscar Cruz Pérez “La educación intercultural está nutrida de una serie de promesas, de discursos políticos y buenas intenciones que en la práctica educativa y pedagógica no se cumplen” (Cruz Pérez 2011: 30) y ni siquiera responden a las necesidades de las propias comunidades.

Aunado a esto, actualmente en las instituciones escolares oficiales, de ambos sistemas, no existe bidireccionalidad ni tampoco una perspectiva intercultural que permee de manera transversal la formación de las niñas y niños. Mucho menos se da la transmisión de los saberes propios de forma prioritaria o adecuada.

En general, podemos afirmar que todavía se mantiene cierta inercia de considerar a la pluralidad cultural como un obstáculo para la consolidación de un modelo educativo sólido y compartido. Asimismo, luchamos todavía con el menosprecio hacia las culturas subalternizadas por el pasado educativo que promovió la castellanización forzada y dio valor a una única cultura nacional.

Lo primero que se puede sugerir para abandonar esta inercia monocultural es un giro hacia lo propio, buscando enfoques que respondan a los anhelos de conservación biocultural de las propias comunidades y no a principios y contenidos educativos extracomunitarios, poco significativos o discordantes con el cuidado

del territorio y de la herencia fitogenética⁶. Es importante hacerlo a través de la participación comunitaria y reconociendo los saberes locales y la herencia cultural de cada lugar, especialmente aquellos asociados a la biodiversidad. Con base en ellos, se deben orientar los programas y proyectos educativos⁷.

Bruno Baronnet ha insistido en que es necesario que las comunidades participen de manera activa en el diseño curricular para lograr una enseñanza integral, comunitaria y culturalmente pertinente. A su juicio, los pueblos han de caminar hacia la maximización de la autonomía educativa y apropiarse de la escuela (Baronnet 2012: 38).

Siguiendo a Baronnet, tanto el diseño comunitario de programas de estudios como la participación (e incluso el control comunitario) son vías clave para el logro de la educación culturalmente pertinente y de la cual depende la transmisión de los saberes que promueven la conservación biocultural y el legado de un modelo civilizatorio capaz de garantizar los derechos de las futuras generaciones y de aportar soluciones a las crisis medioambientales que se viven hoy en muchas regiones del planeta.

IX. CONCLUSIONES

A medida que aumentan los problemas socioambientales en el mundo global actual, se torna más relevante reflexionar sobre soluciones integrales para las diversas regiones del mundo. En este sentido ha cobrado importancia la reflexión sobre el modelo civilizatorio moderno que, además de impulsar formas de vida homo-

⁶ De la que dependen la alimentación y la medicina propias.

⁷ En su lugar se priorizan enfoques estatales ajenos a las realidades comunitarias. “Interculturalizar los planes y programas implica transformar el poder de decidir sobre el quehacer educativo en relación con el grupo cultural concernido. En este sentido, nada indica que los arbitrajes del Estado sobre lo que es culturalmente pertinente a nivel curricular correspondan a lo que las organizaciones indígenas y sus comunidades puedan seleccionar como legítimamente válido” (Baronnet 2012:36)

géneas, propuso también la división dicotómica entre naturaleza y cultura que todavía suele imperar en las construcciones culturales que llamamos occidentales (Jonas 1995). Buscando alternativas a la modernidad o posmodernidad y preocupados por el aumento de posibilidades técnicas para extraer recursos naturales, contaminar aguas y aire, etcétera, se reconoce cada vez más y mejor a las comunidades indígenas como sujetos sociales centrales para la conservación y el desarrollo sustentable (Boege 2008: 17).

Por otro lado, ante la creciente tendencia de culpabilizar a la humanidad, así en general, de los daños causados al ambiente natural, cobra importancia distinguir que no todos los seres humanos del globo han sido responsables de los daños y pérdidas de la misma manera.

Lo anterior abre paso a la reflexión sobre soluciones alternativas a las propuestas desde la lógica de la modernidad, por otro lado pone el acento en la responsabilidad diferenciada y los derechos de las generaciones futuras, también de manera diferenciada.

La ética biocultural enfatiza que no es la especie humana como un todo la responsable de generar el cambio climático global, tampoco de que la humanidad haya superado la biocapacidad del planeta Tierra. No todos los humanos somos igualmente responsables, pero toda la humanidad y la comunidad de seres vivos están en peligro debido a las acciones de unos pocos agentes específicos con un autointerés desequilibrado, indiferentes a los intereses colectivos de los ciudadanos. al mismo tiempo, existen numerosas tradiciones de pensamiento (dentro y fuera de la civilización occidental) y agentes socio-ambientales responsables que favorecen la conservación de la salud de la tierra y de las personas (Rozzi 2016: 340).

En la larga cita anterior, Ricardo Rozzi nos invita a considerar las tradiciones culturales y prácticas de alimentación y salud no hegemónicas para buscar alternativas que contribuyan a desarrollar una bioética contextual, regionalmente heterogénea y global. Nos parece motivador y razonable, sin embargo, es un hecho

indiscutible que dichas tradiciones y prácticas están en constante riesgo de perderse total o parcialmente. Buena parte de estas pérdidas se las debemos a acciones extracomunitarias extractivistas, a la presión de fuera, pero también a las acciones de la escuela oficial que no advierte suficientemente la importancia del enfoque comunal, incluyendo la participación de la comunidad en la selección de los saberes propios que se requieren conservar.

Extendida en nuestro país, especialmente desde el auge del liberalismo moderno, la institución escolar no solamente promovió la castellanización forzada, sino que sustituyó la convivencia comunitaria y el aprendizaje vivo de los saberes comunitarios por la escolarización con el fin de homogeneizar a los futuros ciudadanos. Con ello aparecía el riesgo de la pérdida de la diversidad cultural, que ahora sabemos, es inseparable de la riqueza biológica custodiada por los territorios.

Esto ha cambiado en la teoría, pues a diferencia de lo que sucedió durante el período indigenista asimilativo, que concibió a la comunidad como objeto de acción educativa (Jiménez Naranjo 2011)⁸, hoy en día los teóricos defienden la educación intercultural e incluso la apropiación y el control escolar con enfoque comunitario. Sin embargo, la inercia del pasado sigue presente *de facto* en las comunidades.

Hoy en día, lo que ocurría entonces en las instituciones escolares a las niñas y niños indígenas se reconoce con toda claridad como una forma de violencia psicológica que implica menosprecio y, al negar autoridad epistémica a los miembros de la comunidad indígena, produce varios niveles de confusión en las niñas y niños, invisibiliza el valor de la cultura propia, los deja sin referentes aspiracionales de su propia comunidad. promueve la visión opuesta del bien común frente a los bienes individuales y la división entre

⁸ Los maestros eran adiestrados para generar la transformación monocultural y lo mismo los promotores culturales que intentaron modernizar las zonas consideradas con rezago.

naturaleza, sociedad y cultura. Pese a lo anterior la educación indígena en el país, no ha sido suficientemente repensada y reconstituida. Un paso urgente implica terminar con el menosprecio y la producción de disonancias cognitivas en los niños. Pero no basta con evitar el menosprecio para producir reconocimiento y bien social, de manera que el reto es mucho mayor.

Los estudiosos que actualmente refieren a esas formas de injusticia, remarcan también la insuficiencia de la perspectiva intercultural que no interseca con la perspectiva comunitaria y, lamentablemente, no ha permeado la realidad de las escuelas indígenas y no-indígenas.

Ahora bien, caminos pedagógicos más justos están siendo visualizados y trabajados por las especialistas, como Leonor Pastrana (2007) quien promueve la necesidad de un currículum cultural comunitario, es decir que recoja las prácticas culturales de las comunidades y reconozca los saberes implícitos que en dichas prácticas cotidianas se transmiten a sus miembros, dando continuidad a la vida comunitaria.

Asimismo, Yolanda Jiménez Naranjo (2009) ha documentado suficientemente las problemáticas actuales de la escuela intercultural que reduce los procesos culturales comunitarios a un conjunto de objetos discretos reducidos en el aula y que producen estatismo o folclorización. Es así que al emparentarse la pérdida de contexto comunitario (que redundará en la pérdida de significación de los saberes) con el énfasis en ciertos conocimientos por parte de la escuela oficial del subsistema indígena, no solamente terminamos produciendo injusticia curricular, sino arriesgando la conservación de saberes que son justamente los que protegen la vida comunitaria y su riqueza biocultural.

Empezar por reconocer que las futuras generaciones son clave en la conservación del patrimonio biocultural y que esto pasa, nos guste o no, por el modelo educativo, puede ayudar desde esta particular trinchera. Las futuras generaciones de las comunidades

originarias no solamente se constituyen como herederos legítimos del legado biocultural de sus comunidades, sino que también recibirán la corresponsabilidad de su conservación en la medida en que de ello depende su propia supervivencia, pero también de manera indirecta la de muchas personas más.

BIBLIOGRAFÍA

- Anaya, S. James (2005): *Los pueblos indígenas en el derecho internacional*, Trotta, Madrid.
- Anchondo, Sandra (2022): “Coevolución genocultural y uso libre de la diversidad fitogenética resguardada por los pueblos indígenas”, en *Respuesta a la amenaza de reformar la ley de variedades vegetales, Serie de opiniones técnicas sobre temas de relevancia nacional*, Solano, Blanca, et al. (coords), núm. 53, IJ-UNAM, México, 69-84.
- Barabas, Alicia (2010): “El pensamiento sobre el territorio en las culturas indígenas de México”, en *Avá Revista de Antropología*, núm. 17, 11-22.
- Baronnet, Bruno (2012): “Educación intercultural y descolonización del saber en la era multicultural”, en *Revista marista de investigación educativa*, vol II, núm. 2 y 3, 34-42.
- Boege, Eckart (2008): *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*, INAH-CDI, México.
- Boyd, Robert et al. (2018): *A Different Kind of Animal. How Culture Transformed Our Species*, Princeton University Press, Reino Unido.

CEMDA (2017): *Derechos Humanos y Patrimonio Biocultural El Sistema Milpa como cimiento de una política de Estado cultural y ambientalmente sustentable*, Centro Mexicano de Derecho Ambiental, México.

Cruz Parceró, Juan Antonio (2015): “Los derechos colectivos indígenas en la Constitución de 1917 y sus implicaciones”, en *Los pueblos indígenas y la Constitución de 1917: una revalorización del pasado hacia el presente*, SCJN, México.

Cruz Parceró, Juan Antonio. (2012): “Los derechos colectivos en el México del siglo XIX”, en *Isonomía*, núm. 36, 147-186.

Cruz Pérez, Óscar. (2011): “La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas”, en *LiminaR*, vol. 9, núm. 2, 30-42.

De Sousa Santos, Boaventura (2006): “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”, en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, CLACSO, Buenos Aires, 13-41.

Díaz, Floriberto (2007): “Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe”, en *Voces indígenas*, Robles Hernández, Sofía y Cardozo Jiménez, Rafael (comps.), UNAM/ Servicios del Pueblo Mixe (SER)/Programa universitario México Nación multicultural. Disponible en: «https://formacion.ilsb.org.mx/wp-content/uploads/2021/10/Floriberto-Diaz.-Escrito_-Comunalidad-ene-Sofia-Robles-Hernandez-y-Rafael-Cardoso-Ji_compressed.pdf» [Consultado el 14/04/2023]

Dussel, Enrique (1992): *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, Nueva Utopía, Madrid.

González Oropeza, Manuel, y Mesri Hashemi-Dilmaghani, Parastoo Anita (2015): “Justiciabilidad de los derechos colectivos de los pueblos y comunidades indígenas” en *Cuestiones constitucionales*, núm. 32, 201-233

- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009): *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*, CGEIB- SEP, México.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2011): “Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas”, en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 12, CPU-e, Xalapa. Disponible en: «<https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/jimenez-exclusion-asimilacion.pdf>» [Consultado el 14/04/2023]
- Jonas, Hans (1995): *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Herder, Barcelona.
- Krznaric, Roman (2020): *El buen antepasado. Cómo pensar a largo plazo en un mundo cortoplacista*, Capitán Swing.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2003): “Introducción: La comunalidad como una perspectiva antropológica india”, en *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*, Rendón Monzón, Juan José (ed.), CONACULTA, México, 13–26.
- Martínez Luna, Jaime (2010): *Eso que llaman comunalidad*, Culturas Populares-CONACULTA-Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca-Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, A.C.-CAMPO, Oaxaca.
- Martínez Luna, Jaime (2015): “Conocimiento y comunalidad”, en *Bajo el volcán*, vol. 15, núm. 23, septiembre-febrero, Puebla, 99-112. Disponible en: «<https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2018/05/Comunalidad-y-desarrollo.pdf>» [Consultado el 14/04/2023]
- Mesri, Parastoo (2022): “Los derechos de los pueblos originarios en México frente a la propuesta de reforma a la Ley Federal de Variedades Vegetales”, en *Respuesta a la amenaza de reformar la ley de variedades vegetales. Serie de opiniones*

técnicas sobre temas de relevancia nacional, Solano, Blanca et al. (coords.), núm. 53, IJ-UNAM, México, 137-154.

Mignolo, Walter (2007): *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Gedisa, Barcelona.

Olivé, León (2009): “Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica”, en *Pluralismo epistemológico*, Luis Tapia (coord.), CLACSO/Muela del Diablo Editores/Comunas/CIDES/UMSA, La Paz, 19-40.

Pastrana, Leonor (2007): *Hacer pueblo en el contexto industrial metropolitano: 1938- 2006. Un estudio en Santa Clara Coatitla, Ecatepec de Morelos en el Estado de México*. Tesis de doctorado, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Rendón, Juan José (2003): *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*, CONACULTA, México.

Rodríguez, Adriana y Morales, Viridiana (2020): “Los derechos de la naturaleza en diálogo intercultural”, en *Deusto Journal of Human Rights*, núm. 6, 99-123.

Rozzi, Ricardo (2022): “Una ética del co-habitar para la conservación biocultural de los ríos”, en *Naturaleza Y Sociedad. Desafíos Medioambientales*, núm. 3, 59-72.

Rozzi, Ricardo (2016): “Bioética global y ética biocultural”, en *Cuadernos de bioética*, vol. XXVII, 339-355.

Sánchez Carro, Daniela (2022). “El derecho al territorio de los pueblos indígenas frente a la reforma a la ley federal de variedades vegetales”, en *Respuesta a la amenaza de reformar la ley de variedades vegetales. Serie de opiniones técnicas sobre temas de relevancia nacional*, Solano, Blanca, et al. (coords), núm. 53, IJ-UNAM, México, 23-34.

- Sandel, Michael (2000): *El liberalismo y los límites de la justicia*, Gedisa, Barcelona.
- Siqueira, José Eduardo (2009): “El principio Responsabilidad de Hans Jonas”, en *Revista Bioethikos*, Centro Universitario São Camilo, vol. 3, núm. 2, 171-193
- Solano Flores, Blanca Estela *et al.* (coords.) (2022): *Respuesta a la Amenaza de Reformar la ley Federal de Variedades Vegetales*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México.
- Toledo, Barrera Bassols y Boege (2019): ¿Qué es la diversidad biocultural?, UNAM-Red para el patrimonio biocultural, Moredia, México.
- Walzer, Michael (1997): *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Villoro, Luis (2007): *Los retos de la sociedad por venir*, Fondo de Cultura Económica, México.