

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Educación y Convivencia



“Pilotaje del Diplomado en Territorialidades y Autonomías: Construcción de Aprendizajes Convivenciales y Experiencias Interculturales”

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA
Presenta: **CARLA PAOLA SARABIA GONZÁLEZ**

Asesor: **YASMANI SANTANA COLIN**

Tlaquepaque, Jalisco. agosto de 2023.

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres quienes siempre me han brindado su apoyo incondicional para poder cumplir con todas mis metas. Son ellos quienes con su cariño y ejemplo me han impulsado a perseguir mis sueños y nunca abandonarlos. En segundo lugar, a mi hijo Leonardo por ser mi principal motivación para superarme y seguir aprendiendo y reaprendiendo.

Por otro lado, son muchos los profesores que han sido parte de mi caminar y a todos ellos les quiero agradecer por compartir sus experiencias y conocimientos necesarios para poder estar el día de hoy aquí, especialmente a Yasmani y a Sukulima por abrir el espacio para intercambiar su experiencia personal y profesional.

Finalmente quiero darle las gracias a todo el equipo de COMUNARR y quienes formaron parte del diplomado, por haber compartido sus historias de vida y por hacer de este proceso un logro personal y colectivo. No ha sido nada sencillo hasta ahora, pero gracias por sus aportes, por sus muestras de amor, de bondad y apoyo.

Contenido

Capítulo 1. La construcción del Objeto de Estudio	4
1.1 Introducción	4
1.2 Planteamiento del Problema	6
1.2.1 La noción de territorio para las comunidades indígenas	8
1.2.2 Las autonomías desde la visión de los pueblos indígenas	11
1.3 Diplomado en Territorialidades y Autonomías	13
1.3.1 Contexto	13
1.3.2 Propuesta de aprendizaje	15
1.3.3 Metodología de enseñanza – aprendizaje	17
1.3.4 Contenidos	18
1.3.5 Reconstrucción histórica de la incidencia	20
1.4 Justificación	24
1.5 Preguntas de investigación	26
1.6 Objetivos de incidencia	26
Capítulo 2. Marco Teórico	27
2.1 La interculturalidad en la educación	28
2.2 Diversas Miradas del Buen Vivir y la Construcción de Autonomías	30
2.3 Aprendizaje rizomático y convivencial	33
Capítulo 3. Marco metodológico	36
3.1 Técnicas e instrumentos	39
3.2 Participantes	43
Capítulo 4. Construcción del conocimiento: un acercamiento a los aportes del DTTAA en la construcción de experiencias entorno a la defensa de los territorios .	47
4.1 La noción de aprendizaje dentro de DTTAA	47
4.1.1 Aprender desde y con el Territorio	51
4.2 El papel de la convivencia en el aprendizaje dentro del DTTAA	55
4.2.1 Niveles de la convivencia dentro del DTTAA	56
4.3 Nuevas metodologías en el trabajo sobre territorialidades y autonomías	58
Capítulo 5. Reconocimiento y lectura crítica de la incidencia: reflexiones finales	70
Referencias	78

Capítulo 1. La construcción del Objeto de Estudio

1.1 Introducción

El objetivo de este trabajo es la recuperación del Diplomado en Territorialidades y Autonomías (DTTAA) impartido por un conjunto de organizaciones que colabora con comunidades originarias en diferentes partes del país y, a partir de ello, crear una serie de recomendaciones para el diseño de futuras propuestas basadas en el aprendizaje convivencial. El diplomado fue llevado a cabo durante todo el año 2022 de manera híbrida, es decir, mediante sesiones grupales virtuales y trabajo comunitario presencial.

SINÉ – COMUNARR (Construcción de Mundos Alternativos Ronco Robles), es una organización ubicada en la Sierra Tarahumara con la cual colaboro y una de las ONG que convoca a este diplomado. Durante más de 10 años de incidencia ha llevado a cabo diversos proyectos que buscan aportar desde lo colectivo a distintas problemáticas de las comunidades indígenas en esa región. Proyectos relacionados con la defensa del territorio, la creación de nuevas economías colectivas, talleres de arte, investigaciones y algunos observatorios de varias problemáticas, además de distintos trabajos en conjunto con otras instituciones para diseñar comunidades de aprendizaje que puedan brindar herramientas, con el fin de poder contrarrestar las necesidades y problemáticas que existen en los lugares de incidencia, tales como la pérdida de la lengua materna, de las fiestas, la tala de árboles, la imposición de megaproyectos, etc. Esta experiencia ha servido como un gran referente para el diseño y la propuesta metodológica del diplomado.

El DTTAA surgió como una propuesta de colaboración entre las distintas organizaciones, una red¹ que tienen como fin buscar la comprensión del mundo en, desde y con las comunidades y pueblos originarios para colaborar en el cuidado del territorio y el cultivo de la utopía colectiva, dinámica, resistente y llena de esperanza de la *Vida Buena*. En este sentido, y tras varios intentos de generar espacios de

¹ Conformada por COMUNARR, IBERO CDMX, ISIA, ITESO, SUMIL, CITSAC, FASOL, etc.

intercambio de saberes, como el seminario de Resistencias y Alternativas, se ideó hacer una propuesta de diplomado previo a una licenciatura y/o maestría, que sirviera como experiencia piloto.

En ese sentido, se fue creando una alianza entre estas organizaciones con la intención de crear un espacio diverso en relación con las personas que participan. Así pues, se buscó que el diplomado diera pie a lo que Dietz (2014) llama Interculturalismo “crear convivencia en la diversidad”. Tomando en cuenta esto, el DTTAA se planeó bajo una metodología participativa y bajo un paradigma de aprendizaje rizomático, en donde la experiencia, la dinámica y los aprendizajes de los estudiantes van siendo el hilo conductor para crear el contenido de éste.

Este documento da cuenta del diseño y los resultados del proyecto intervención participativa basado en esta experiencia. En el primer capítulo se comparte la construcción del objeto de estudio en donde se justifica, se problematiza el contexto en donde está situado, se comparten los objetivos y preguntas de investigación. Posterior a ello, se habla de los conceptos y teorías rectoras que fundamentan la práctica. En el tercer capítulo se describe a detalle la metodología de incidencia y técnicas utilizadas para la recolección de la información. Los resultados son compartidos en el cuarto capítulo y, finalmente, se expone la conclusión, reflexiones y los aspectos éticos a tomar en cuenta para llevar a cabo el proyecto.

Es importante mencionar que a partir de la implementación del DTTAA y de mi inserción en éste, surge la necesidad de crear este TOG, con el fin de identificar, no solo las áreas de mejora, sino también para formular algunas sugerencias basadas en la experiencia del trayecto que hasta ese momento había recorrido el diplomado. Además de identificar cómo se fueron creando algunas nociones con respecto al aprendizaje convivencial y a las relaciones interculturales. El primero de estos, no fue un elemento explícito e intencionado en este TOG, no obstante, fue emergiendo como un aspecto natural, facilitando las relaciones y el interaprendizaje entre los participantes.

1.2 Planteamiento del Problema

La diversidad cultural suele señalarse como “promotora de la diferencia, de la separación e incluso de los conflictos étnicos o culturales y, en última instancia, como enemigos de la razón y el progreso” (Couder, 2009, p.28). América Latina, y con mayor precisión, México es un país que comparte no solamente la diversidad de creencias, de culturas y religiones, sino que los territorios más remotos son habitados por pueblos ancestrales y grandes sociedades de personas mestizas (personas no indígenas).

Lo anterior, es fundamental para comprender el escenario en donde se inserta este TOG: la población indígena y la población mestiza, y los resultados entre la convivencia de ambas poblaciones. Cada uno de estos grupos de personas poseen sus propios elementos culturales y sociales, una cosmovisión, una forma de relacionarse con el entorno y su propia forma de hacer y entender la historia. En este sentido, valdría la pena mencionar que las problemáticas que más adelante se exponen son experimentadas desde estas cosmovisiones.

Dentro del contexto de los territorios principalmente habitados por comunidades originarias la migración temporal, la tala clandestina y los grupos armados, entre otros, son fenómenos con los que se convive en el día a día, siendo parte del ciclo de la vida cotidiana. Ahora bien, estos elementos nos dan un panorama amplio de los contextos en donde están insertados los proyectos de las personas que participaron en el diplomado. Además, se identifican algunos de los factores antes mencionados como raíces de la problemática que se aborda en el programa de aprendizaje.

Una visión sistémica del panorama es importante para entender cómo se relacionan entre sí cada uno de los factores: el cambio climático, la destrucción masiva del bosque, las múltiples manifestaciones de la violencia de género e incluso la mal llamada crisis alimentaria son solo algunos de los resultados que ha traído la visión desarrollista que ha llegado a las sierras con los megaproyectos turísticos, de

“energías alternas”, propuestas políticas y, en este caso, con proyectos educativos que a grandes rasgos buscan que las comunidades salgan de la “pobreza”.

En este sentido, y por el lado de la educación, la pandemia evidenció (aún más) cómo el sistema educativo certificado es ineficiente y deja mucho que desear, tanto en los estudiantes, como en las familias de éstos. Por un lado, para que las y los jóvenes puedan tener acceso a la educación, en la mayoría de las ocasiones es necesario migrar a las ciudades o a los pueblos más grandes teniendo como consecuencias la marginación y diversas manifestaciones de discriminación. Por otro lado, históricamente la escuela y la migración han sido factores que provocan un aparente desarraigo cultural, así como pérdida de identidad. Además, surgen otras problemáticas, una de ellas es el abandono de las tierras a cambio de un trabajo mal remunerado y que pone en mayor riesgo a las personas serranas en la ciudad². Lo anterior ha generado un sistema complejo en donde cada pieza, cada factor y cada problema, terminan por afectar las relaciones persona- comunidad – territorio.

Continuando con el tema de la educación, estamos ante un sistema – educativo- que no piensa las formas de aprendizaje para las personas, es decir, las propuestas no responden a las necesidades de los contextos específicos (todo lo expuesto anteriormente), sino que se basan en intereses externos. Desligando los saberes tradicionales y las experiencias de vida de los propósitos educativos, y sustituyendo las distintas formas de vivir y la autonomía por proyectos asistencialistas, que no dudo, en ocasiones han sido bien intencionados pero que no resuelven los problemas de raíz.

Así pues, la problemática en la que se centra este proyecto es el **acceso limitado de propuestas de aprendizaje con contenidos contextualizados que respondan a las problemáticas específicas de los pueblos originarios**. Como dije en un principio, las problemáticas son sentidas y vividas desde diferentes

² La migración a espacios urbanos que puede provocar discriminación, exclusión social, riesgos por hacer trabajos peligrosos, acceso limitado a derechos básicos como educación, saludos, alimentación, etc.

perspectivas por las personas indígenas y las que no lo son. Sin embargo, este proyecto buscó que las voces que históricamente han sido negadas, puedan ser parte de la co-construcción del proyecto y su incidencia, favoreciendo la autonomía de los colectivos y la defensa de los territorios.

Aunque existen diferentes esfuerzos en México por tratar de incidir en el problema señalado, considero que cada región tiene sus propias particularidades y se debe pensar las propuestas desde los contextos específicos y con las personas que serán parte de ellas. Por último, tomar en cuenta que estos “contextos” referidos anteriormente siempre están en constante movimiento, es decir, desde el colectivo que diseñó la propuesta se buscó crear una incidencia lo suficientemente flexible para que no sea una determinación inamovible, sino que se pueda adaptar.

Así pues, el Diplomado en Territorialidades y Autonomías (DTTAA) se estableció como una posibilidad de brindar, en un primer momento, acceso a una educación contextualizada y dialógica en la que se buscan estrategias que coadyuven en la defensa del territorio y, en segundo momento, generar una contención de la migración, y al mismo tiempo, crear dinámicas de reapropiación del territorio en jóvenes dentro de los contextos de origen, generando en éstos la resignificación de la propia identidad cultural.

1.2.1 La noción de territorio para las comunidades indígenas

Los territorios de nuestro país se han convertido en presas que transmiten las múltiples violencias a los pueblos y colectividades que los habitan. Desde una noción del territorio como cuerpo, son estos los que viven y sufren las consecuencias de un sinnúmero de problemáticas, entre ellas las antes mencionadas. En ese sentido, la defensa de estos se convierte en la defensa del ser, del hacer y del estar, una lucha por la vida. Entre enero del 2009 y diciembre del 2013, la prensa nacional reportó más de 160 casos de conflictividad generados en torno a alguna situación de afectación socioambiental: contaminación, destrucción, deterioro, sobreexplotación y/o despojo. Una gran parte de estas se definieron como luchas

en defensa del territorio y en contra de los proyectos que atentan contra él y amenazan con el despojo y la destrucción: emprendimientos mineros, construcción de aeropuertos, autopistas, carreteras y libramientos; construcción de presas hidroeléctricas, parques eólicos y acueductos; siembra de transgénicos; procesos de urbanización, así como también decisiones de gestión pública y disputas locales por los bienes naturales (Paz, 2017). Diez años después, la situación no ha cambiado.

Pero ¿qué se entiende por territorio? Si bien existen distintas nociones respecto a este término, me parece fundamental rescatar algunas de ellas para que nos den un contexto mucho más amplio de por qué se eligió esta temática. Rogério Haesbaert (2011) refiere a cuatro concepciones principales: 1) la que se construye desde la tradición jurídico política y que lo define como espacio de control, gestión y planificación; delimitado y delimitable; estructurado y objetivo; 2) la concepción naturalista que destaca las características físicas y biológicas como aspectos que delimitan; 3) la que lo presenta como fuente de recursos y base material de la existencia, producto de las relaciones sociales y de los procesos de producción; y 4) aquella que llama la atención sobre la dimensión cultural y destaca sus contenidos simbólicos.

Hay algunas otras posturas desde la academia en cuyos trabajos e investigaciones abordan algunas caracterizaciones del territorio, un ejemplo de ello son las posturas de Mançano, Ceceña, Saquet, Delaney y Sposito, quienes, en sus trabajos, presentan el territorio “en relación a las intencionalidades que permiten organizar las propiedades y los espacios de relación humana, en donde el territorio es construido y definido por cada cultura, en tal sentido existirán tantos tipos de concepciones de territorio como culturas existan” (Bustos & Molina, 2012, p. 2).

En ese sentido, un aspecto que es indiscutible es reconocer la relación que tiene el territorio y la cultura, en tal sentido Souza (1995), citado por Bustos y Molina (2012), reconoce que “el territorio es el espacio determinado y delimitado por y a partir de relaciones de poder, que define así, un límite y que opera sobre un sustrato referencial” (p.3). Desde esta perspectiva, el territorio se define por todas las

relaciones sociales que tengan los individuos en el seno del enfoque territorial, lo que para Carenzo (Bustos & Molina, 2012) se entiende como:

El entorno en donde se ciernen las propuestas más recientes en el campo del desarrollo rural y que más allá de sus características económicas, ecológicas y geográficas, incorpora los aspectos sociales y culturales que otorgan singularidad y un significado simbólico, es decir que va más allá de la simple extensión territorial. Entonces, si agregamos que la tierra tiene un significado simbólico, podemos afirmar que el territorio es factor importante en el fortalecimiento de nuestra identidad cultural (p.3).

Ahora bien, todas estas nociones han buscado representar las maneras en que los pueblos originarios perciben su entorno, sin embargo, una de las perspectivas con mayor influencia sin duda ha sido desde sus características bio-geofísicas, junto con la definición jurídico-política. Espacio físico apropiado, delimitado y defendido por los seres humanos (y los animales). Soporte material de la vida. Algunos autores se refieren a esta definición como la “cosificación de territorio”, ya que sólo se considera el carácter instrumental del mismo (Paz, 2017).

Ahora bien, las percepciones sobre el territorio influyen directamente en la forma de ver, entender y aprender del mundo, y cuando una se sobrepone ante otra y hay intereses de por medio, como la mayor parte de los megaproyectos, las personas quienes lo habitan son los que terminan perjudicadas. Y claro, en un principio se menciona que, justamente, los grupos de personas no indígenas y quienes lo son, viven el territorio desde perspectivas distintas y haciendo que las problemáticas afecten de manera diferenciada a ambos grupos.

Finalmente, un aspecto que me gustaría destacar en las luchas en defensa del territorio es el de la destrucción (o amenaza por esta), en donde la mayor parte de los casos no hay punto de retorno frente a los proyectos. Frente a una noción del territorio desde las comunidades, junto con estas destrucciones de las bases materiales del territorio se destruyen también lugares rituales, formas de vida, de trabajo y de organización. Pero habría que tomar en cuenta que para algunos el territorio es portable, es decir, más allá de un espacio físico, las representaciones

territoriales de ese espacio físico son conservadas por las personas y se reconfigura en la medida en que los colectivos encuentran formas de llevar lo suyo y de recrear esas representaciones en nuevos espacios geográficos.

1.2.2 Las autonomías desde la visión de los pueblos indígenas

La falta de autonomía es otro de los problemas que aqueja no solo a las comunidades originarias, sino a todo México. Guillermo Palma (en comunicación personal, febrero 2022) colaborador de COMUNARR, siempre dice que las comunidades del norte no fueron conquistadas como las del sur: “Aquí la lucha fue pacífica: llegaron escuelas, sacerdotes, iglesias, misioneros... nos obligaron a creer en un dios católico, hasta escribieron la biblia en rarámuri”. Los pueblos tuvieron que adaptarse a una nueva realidad, a una nueva forma de vivir, de creer y de habitar los territorios.

Así pues, la autonomía de los pueblos se fue perdiendo poco a poco: se creó el estado y las leyes, omitiendo las propias de los pueblos. Llegó la industria alimentaria, la luz, el dinero, símbolos que para algunos son muestras de desarrollo, pero trajeron consigo la pérdida o el deterioro de lo propio.

Algunas personas consideran que la autonomía podría llegar a ser algo contraproducente, pues al hacerse autónomo no necesariamente se necesita de los otros. Uno se vale por sí mismo. Pero en este caso, hablamos de autonomía(s) como procesos en donde se construyen alternativas a los paradigmas hegemónicos que han venido controlando y determinando las maneras de vivir, no solo de los pueblos originarios, sino de poblaciones enteras.

Respecto a esto, la demanda por establecer autonomías indígenas ha cobrado un interés notable en las distintas realidades nacionales de América Latina. Constituyen hoy día una parte sustantiva en las relaciones entre los pueblos indígenas y los estados. En la actualidad al menos seis países han incluido en sus respectivas constituciones políticas alguna forma de autonomía territorial indígena o multiétnica: Panamá (1972), Nicaragua (1987), Colombia (1991), Venezuela

(1999), Ecuador (2008) y Bolivia (2009) (González, Mayor, & Ortiz, 2010) sin embargo, esta no es la situación de nuestro país.

En América Latina por lo general establecer autonomías territoriales y regímenes autonómicos en beneficio de dichos pueblos sigue siendo concebido por las élites gobernantes como una amenaza a los principios de integridad territorial y soberanía estatal. En el caso de México, después de que el gobierno no cumplió los Acuerdos de San Andrés algunos pueblos comenzaron a organizar sus propios proyectos autonómicos. Por todo el país muchos se declararon autónomos, con lo cual el debate pasó de una elaboración teórica a su construcción social. En la actualidad muchos pueblos viven este tipo de procesos. Tal es el caso del proyecto político del EZLN, la policía comunitaria en Guerrero, el municipio autónomo de Cheran y los pueblos de la alcaldía de Xochimilco. Junto a ellos existen otros pueblos y comunidades indígenas que sin declararlo luchan por su autonomía y lo hacen defendiendo su derecho a ejercer gobiernos propios, defendiendo la integridad de sus territorios y sus recursos naturales, diseñando su desarrollo, y construyendo sistemas educativos adecuados para su comunidad (López Bárcenas, s/f).

Al hablar de autonomía, la mayor parte de tiempo pensamos únicamente en formas alternas de gobernanza, dejando de un lado otras esferas de la vida que, la mayor parte del tiempo, nos hacen dependientes a mega industrias. Un ejemplo muy claro es el tema de la alimentación, y es que una de las consecuencias más grandes de la globalización es la de los grandes monopolios que dominan la mayor parte de alimentos que ingerimos, provocando además de problemas en la salud, el dejar de lado el uso tradicional de la tierra. Por otro lado, el tema de la educación y crianza tradicional es otro de los retos para la construcción de nuevas autonomías.

La educación autónoma toma como punto de partida el conocimiento local y la historia regional. En algunas experiencias del país, como son los caracoles en Chiapas, en la materia de cultura, a los niños se les da la tarea de entrevistar a los ancianos para poder aprender “las costumbres de antes”. Parte de ello implica aprender el baile tradicional junto con sus instrumentos musicales. La alfabetización se enseña primero en la lengua materna para después integrar el español u otros

idiomas locales. En los trabajos agrícolas, las bases de apoyo resignifican y reproducen el trabajo colectivo de producción como parte de las tradiciones. Las bases de apoyo reconocen que hasta hace poco tiempo predominaban los trabajos individuales. “Los esfuerzos de asegurar el trabajo colectivo junto con el sentido de propiedad comunal, son colocados como referentes para seguir resistiendo contra “el mal gobierno” (González, Mayor, & Ortiz, 2010).

Es decir, un proceso autonómico puede variar mucho de otro porque los pueblos que los han emprendido lo han hecho echando mano de los recursos que tienen a su alcance, y también influye el grado de organización política con que cuentan y las relaciones que pueden establecer con otros pueblos y organizaciones que apoyan sus luchas. Así, mientras algunos hacen del eje de su resistencia la defensa de su territorio, otros optan por el fortalecimiento de sus gobiernos propios, estructurados y funcionando de acuerdo con sus normas e instituciones; unos más impulsan proyectos educativos y culturales particulares y unos más recuperan técnicas y saberes relacionados con la alimentación y la salud. Esto por mencionar sólo algunos ejemplos que, aunque resultan muy diferentes en la forma de implementarse, tienen en común que se fundan en el derecho de los pueblos a la autonomía y buscan fortalecerlos como titulares de derechos (López Bárcenas, s/f), es decir, que a través de estos procesos fortalecen y garantizan el derecho a la autonomía y libre determinación.

1.3 Diplomado en Territorialidades y Autonomías

1.3.1 Contexto

México está conformando por una gran diversidad de personas, muchas de ellas pertenecientes a pueblos originarios. Según datos del Sistema de Información Cultural (2017) en el país existen 71 pueblos indígenas con 126, 014, 024 habitantes reconocidos como tales. Estos pueblos y su gente han resistido por décadas ante diferentes situaciones que los han transgredido: la conquista, la iglesia, las escuelas

y ahora, un sinnúmero de proyectos que lucran con gran parte de los recursos disponibles en estas zonas.

La defensa de los territorios indígenas ha sido constante, puesto que no existe territorio que no esté bajo presiones o amenazas resultantes de la situación político-económica global, en la que muchas empresas, o el mismo Estado, miran con ambición los recursos, e intentan tomar ventaja de las dificultades que tienen las comunidades para impedir que ingresen a sus territorios y se apropien de estos (Helvetas Swiss Intercooperation; RRS, 2021, s/p.)

Así pues, la violencia estructural que aqueja a estas poblaciones repercute en distintas esferas de la vida cotidiana: las relaciones humanas y con la naturaleza se modifican, la calidad de vida en relación con la salud y a la alimentación se pone en riesgo, el tejido social se rompe, las prioridades y preocupaciones cambian. Sumado a todo lo compartido anteriormente, la realidad de oportunidades educativas, en cuanto a la educación no certificada, es poca y no responde a este tipo de problemáticas, ya que los discursos sobre el desarrollo económico desde una perspectiva capitalista abarcan la mayor parte de las ofertas de aprendizaje.

En este sentido la defensa del territorio se ha convertido en un tema prioritario para muchos colectivos cercanos a este tipo de problemáticas, sin embargo, su exploración ha sido poca y ha estado enfocada primordialmente al tema jurídico, que en la mayoría de las ocasiones termina siendo un proceso complicado de entender y encabezado por abogados externos. Aunque existen diversas universidades y organizaciones que promueven espacios para abrir a debate y crear nuevas estrategias de intervención, es necesario un espacio de mayor incidencia desde las propias comunidades.

Después de un análisis identificando las limitaciones que tienen los procesos educativos cerrados, centrados en el “conocimiento experto”, que fortalecen individuos y no colectivos, la red diseña una propuesta innovadora ya que busca poner en el centro a las comunidades – colectivos con sus prácticas y saberes contextualizados cultural, local y regionalmente, así como orientados desde sus

propios términos y proyectos histórico-culturales: El diplomado en territorialidades y autonomías (DTTAA).

En territorialidades y autonomías porque muchas propuestas y procesos hablan de “la defensa del territorio”, en singular. Sin embargo, tomando en cuenta la diversidad de culturas y de pueblos, se refiere a entender y tomar en cuenta las distintas formas de vivir y entender los territorios, así como de construir las autonomías. Comprender que la cosmovisión de cada colectivo – comunidad es una manera distinta de resistir y, en consecuencia, de construir las propias alternativas.

De esta forma, una de las posturas políticas del proyecto es que los actores y sus procesos fueron orientando los contenidos y formas de abordarlos durante el transcurso del diplomado, dialogando y transformando los elementos propuestos originalmente. Además de que se tejieron los diversos procesos de los colectivos y comunidades involucradas mediante distintos mecanismos buscando una narrativa integral y complementaria que enriquezca a todos los participantes.

Es decir, se buscó la coherencia con las propuestas de interculturalidad crítica promoviendo un espacio de aprendizaje gozoso, flexible, en incertidumbre, que se construya a partir de reconocer los saberes propios de los participantes en diálogo con los co-convocantes y asesores. En el siguiente apartado se detalla más afondo el DTTAA, su metodología, participantes y contenidos.

1.3.2 Propuesta de aprendizaje

Este proyecto de aprendizaje tuvo como objetivo principal que de manera colectiva y vinculados a las comunidades, se promovieran y fortalecieran procesos de autonomía y de gestión autónoma de los territorios desde los pueblos originarios a partir de la construcción colectiva de experiencias y aprendizajes, así como de la recuperación y reivindicación de prácticas y saberes de sus pueblos (conocimientos, emociones, posturas políticas y prácticas) pertinentes, basados en las prácticas y contextos.

En ese sentido, además de este objetivo, se establecieron algunos fines (objetivos específicos) para las y los estudiantes, los colectivos y la propia incidencia, los cuales fueron pensados como medios y fines para abonar a las experiencias y a los procesos de aprendizaje (Ojeda, 2021):

Fines para la incidencia

- Articular acciones territoriales.
- Promover procesos que articulen abordajes locales, regionales y amplios.
- Impulsar procesos que surjan desde diálogos y dinámicas comunitarias, intergeneracionales, abrevando de las sabidurías tradicionales y con apertura a nuevas experiencias y saberes.

Fines para los colectivos

- Reconocer y nombrar los escenarios reconociendo factores y efectos interrelacionados de las violencias como de las dinámicas de defensa y sanación.
- Generar aprendizaje a partir de las prácticas reflexionadas y complementadas por otras experiencias y reflexiones.
- Reformular saberes y prácticas relacionadas con la defensa y sanación del territorio recuperando lo propio y dialogando con otras tradiciones.

Fines para los participantes.

- Desarrollar o fortalecer habilidades y análisis / reflexiones que aporten a procesos más integrales de defensa, hábitat y sanación de los territorios: legales, organizativos, de análisis.
- Desarrollar habilidades para la construcción de paz, generar relaciones asertivas, actuaciones colectivas y enraizadas en comunidad y cultura, pensamiento crítico y creativo.
- Comunicar mediante productos diversos a los participantes, a sus colectivos y a la comunidad los hallazgos y procesos.

- Implementar en los colectivos en procesos de contención, de apoyo emocional y de impulso del sentipensar en sus dinámicas (p.1).

1.3.3 Metodología de enseñanza – aprendizaje del DTTAA

La propuesta metodológica, al igual que los contenidos, se tenía la expectativa de que se fueran modificando durante el proceso. En ese sentido, se establecen algunos puntos importantes que además de describir cómo se buscó que se llevara a cabo el DTTAA, hablan de una postura política respecto a lo que se concibe como participantes, contenidos y metodología (Ojeda, 2021).

- Las reflexiones y trabajos deberán enraizarse en la vida y prácticas particulares de los colectivos – pueblos.
- Cada participante o pequeños grupos de ellos contarán con un asesor y tendrán una reunión mensual que podrá ser presencial o virtual según las posibilidades. Se podrá apoyar (de acuerdo con la gestión del recurso) a los participantes con recursos para que cuenten con datos para estas sesiones.
- Cada módulo implicará un producto que irá abonando a la construcción de la narrativa y productos finales.
- El equipo articulador deberá facilitar y propiciar la vinculación entre los distintos ámbitos y/o por regiones.
- Es importante centrarse en la construcción prospectiva de significados y sentidos colectivos y que ello pueda desenvolverse en productos para diversos actores, priorizando su comunidad.
- Siempre la práctica y experiencias colectivas de los participantes serán el punto de partida y llegada (pp.3-4).

Al hablar de territorios, autonomías y defensas, sabemos que los procesos por los que pasan los participantes son muy diversos y pueden abarcar muchas temáticas, para ello se propone trabajar en tres grupos o ámbitos de manera que el compartir sea con quienes tengan experiencias similares:

- a) Defensa integral de los pueblos y territorios: este conjunto de experiencias se enfoca a las luchas que como tal defienden su territorio, ya sea porque llevan casos jurídicos, resistencias a través de la cultura o algún tipo de movimientos sociales.
- b) Gobiernos, sistemas e instituciones autónomas: un ámbito que se centra en la búsqueda de las autonomías tanto en la toma de decisiones como en la gobernanza.
- c) Resistencias desde el Buen Vivir: colectivos que tienen prácticas específicas para defender o conservar elementos de su territorio y /o su cultura y, que termina siendo una manera de buscar la autonomía.

Por último, las sesiones amplias fueron bimensuales y virtuales a través de la plataforma de Zoom. El trabajo entre sesiones fue junto con sus propios colectivos y por ámbitos de trabajo anteriormente señalados, utilizando la plataforma, grupo de WhatsApp y la nube como medio de comunicación e intercambio de material compartido.

1.3.4 Contenidos del DTTAA

Una de las características innovadoras de este proceso es que la malla curricular que se propuso es únicamente una guía para detonar la reflexión y construir conocimientos. Es decir, si bien hay temas generadores que permiten a los participantes y a los facilitadores saber hacia dónde va dirigida la discusión y el caminar del diplomado, se considera que los contenidos principales son las propias experiencias. En este sentido, el aprendizaje al igual que el currículo se construyó y se reconstruyó todo el tiempo ya que se basa en los contextos cambiantes de los estudiantes.

Para ello, los contenidos se formularon no desde una temática desagregada, sino desde seis nichos de temáticas interrelacionadas. En ellos no se trató de abordarlos uno por uno cada tema, incluso conectados, sino de relacionarlos desde experiencias concretas colectivas- comunitarias -territoriales.

Tabla 1: Aportaciones y temáticas de los módulos del DTTAA

Temáticas interrelacionadas	Aportación a los procesos
En el primer módulo se buscó conocer las coyunturas por las que están pasando, conversar sobre quiénes somos, dónde vivimos, por qué luchamos. Crear una mirada estructural de lo que concebimos como territorio.	Identificar el contexto actual, definir quiénes participan en el proceso y tener una mirada estructural de qué es el territorio.
Construcción histórica de la vida y sus rupturas: entender cuáles son los proyectos profundos de las comunidades y conocer y entender el contexto sociohistórico.	Desde una mirada histórica, identificar los aprendizajes en los procesos de resistencia por los que ha pasado la comunidad.
Vida y actores: este módulo está estuvo centrado en reconocer cuáles son las sabidurías y prácticas ancestrales que siguen presentes, así como identificar las experiencias organizativas y luchas de las mujeres.	Identificar fortalezas y áreas de oportunidad desde los actores y sus luchas comunitarias
Aportes complementarios al fortalecimiento de las autonomías y vida en los territorios: reconocer y crear nuevas alianzas, estrategias sobre el uso de las tecnologías, procesos de comunicación y/o legales que puedan aportar a las defensas del territorio.	Reconocer y adecuar herramientas que abonen a las luchas, además de crear redes de vínculos.
Escenarios para la defensa, la sanación y vivir la autonomía: crianza mutua, la salud, economías comunitarias, caminos a la sustentabilidad.	Identificar otros procesos de defensa que puedan complementar la incidencia.
Por último, crear narrativas integrales de las experiencias y devoluciones (a las comunidades y a los participantes).	Devolver a la comunidad el proceso compartido.

Fuente: elaboración propia

1.3.5 Reconstrucción histórica de la incidencia

Como se mencionó anteriormente, el diplomado surgió como una propuesta en conjunto con diferentes organizaciones con el fin de crear una experiencia piloto para futuros proyectos certificados. En ese sentido, me parece importante a manera de contextualización mencionar los precedentes que fundamentan su surgimiento. El primero de ellos es que una de las organizaciones que promovió este proyecto fue SINÉ- COMUNARR, quien tiene como uno de sus ejes transversales de incidencia el generar propuestas educativas en diferentes temas y necesidades de las comunidades con quienes colaboran, en ese sentido, el diseño de un espacio de aprendizaje como éste abonaría a esta meta.

En segundo lugar, un año previo a esta propuesta, esta organización participó en un diplomado similar impartido por Christensen³ y CECADDHI⁴, en donde diferentes colaboradores participaron y acompañaron procesos de defensa del territorio en varias partes del país. De esta manera surgió el interés por hacer un proyecto de esta índole, de modo que tomaron en cuenta las experiencias de este diplomado para dar seguimiento. Por último, la defensa del territorio y la construcción de las autonomías son temas que estaban latentes en la Red Intercultural para el Buen Vivir (conjunto de organizaciones mencionadas en un inicio) que en ese tiempo tenía más integrantes y una actividad más intensa.

La siguiente imagen muestra a grandes rasgos las diferentes etapas de intervención, las cuales fueron paralelas a las actividades que se llevaron a cabo durante el DTTAA. Estas se explican con detalle más adelante.

³ The Christensen Fund: Supporting Indigenous Peoples in advancing their inherent rights, dignity, and self determination.

⁴ CECADDHI: Centro de capacitación y defensa de derechos humanos e indígenas A.C.

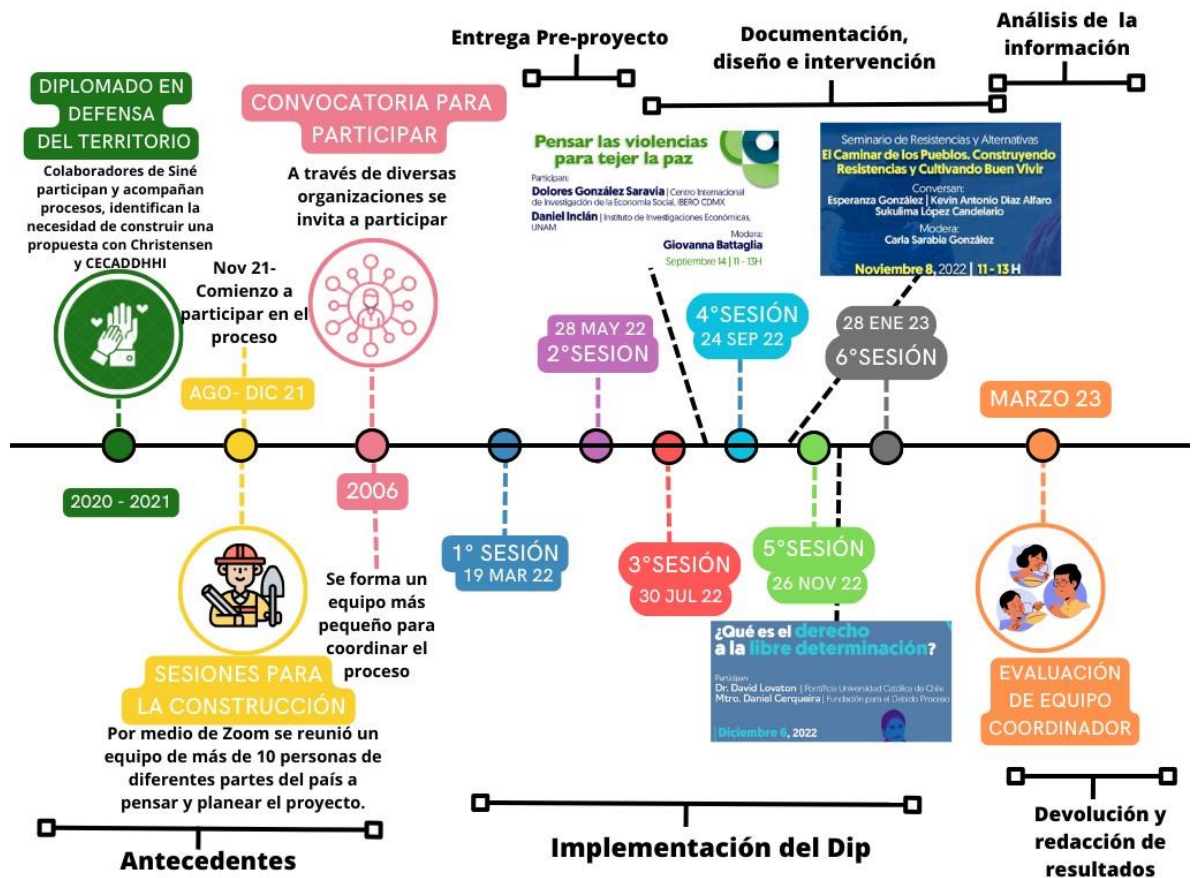


Ilustración 1: Línea del tiempo del DTTAA

Fuente: elaboración propia.

Durante los antecedentes se convocó a un grupo de organizaciones con los cuales se trabajó en temas y proyectos similares para construir esta propuesta, conformándose un grupo aproximadamente de 13 personas, entre ellos Víctor Ojeda miembro de SINÉ- COMUNARR, Pablo Reyna colaborador de la RIBV, Eugenia Legorreta coordinadora del PIAI dentro de la IBERO CDMX, Francisco Morfín rector del ISIA, Efraín Jiménez coordinador COINCIDE en ITESO, Valiana Aguilar perteneciente al colectivo SUUMIL en Yucatán, entre otros, quienes se reunieron para comenzar a dialogar y a esbozar ideas sobre la implementación del diplomado. Este proceso fue largo, durando aproximadamente seis meses.

Después de varias versiones de la carta descriptiva, se llegó a la cuarta versión del documento la cual contenía toda la retroalimentación y aportes del colectivo. Esta fue utilizada para dar difusión al diplomado. Posteriormente, en noviembre del 2021 me invitaron a participar formalmente como facilitadora operativa del proceso lo cual implicó: convocar participantes y sesiones, reunir y gestionar la información, manejar la plataforma, entre otras cosas.

A la par de esto, se lanzó la convocatoria para participar en el diplomado a través de las organizaciones que fueron parte de la construcción del proyecto: IBERO, ITESO, CITSAC, COMUNARR, ISIA, CENAMI y REDES. A demás, dialogado con el equipo comencé a escribir el pre-proyecto de los alcances que tendría este documento TOG.

En lo que respecta a la implementación del DTTAA, las sesiones y actividades que se llevaron a cabo se esbozan en la siguiente lista según las fechas y temas que se abordaron:

- 1° Sesión del diplomado el 19 de marzo de 2022. Se abordó la presentación de los colectivos y de sus luchas.
- 2° Sesión del diplomado el 28 de mayo del mismo año, el tema principal de esta reunión fue definir el sujeto histórico refiriéndonos a la comunidad que mira su entorno y lo reflexiona de manera colectiva, que imagina su futuro y actúa para cumplir sus encargos fundamentales. Es el pueblo actuando en su territorio y construyendo comunidad.
- 3° Sesión del diplomado, 30 de julio de 2022. En esta sesión se compartieron las líneas históricas y se invitó a Guillermo Palma colaborador de COMUNARR y Valiana del colectivo de SUMIL para compartir su experiencia como personas pertenecientes a pueblos originarios que han luchado por sus territorios.
- Entrevista Gabriel Mendoza y entrevista a Clemencia Correa quienes hablaron sobre cómo abordar el tema de las violencias en los territorios y la manera en que se pueden reimaginar las propias raíces. Actividad paralela a la sesión.

- Seminario: Pensar las violencias para tejer la paz- Actividad complementaria y que surge como un tema interés y muy recurrente durante las sesiones.
- 4° Sesión del diplomado – 24 de septiembre del 2022. En esta sesión se abrió un espacio ceremonial para recordar a un compañero de Bachajón del diplomado quien falleció, posterior a ello, nos acompañó Juan Loera antropólogo quien compartió su experiencia relacionada al Buen Vivir; Gabriel Mendoza académico de la IBERO quien habló sobre las autonomías y José Pablo miembro de Aser Litigio A. C. quienes se dedican a la defensa del territorio desde temas del litigio.
- Seminario: El caminar de los pueblos Construyendo resistencias y cultivando Buen Vivir
- 5° Sesión de diplomado- 26 de noviembre en donde cada colectivo presentó su proyecto en mesas temáticas y recibió retroalimentación de sus compañeros.
- Seminario: ¿Qué es el derecho a la libre determinación?
- 6° Sesión del diplomado – 28 de enero de 2023. En esta última sesión, se hizo un cierre en donde cada participante explicó cómo se ha ido modificando su incidencia, dando cuenta de sus aprendizajes y reflexiones.
- Evaluación del proceso desde la coordinación.

Mi participación en la maestría comenzó entre la tercera y cuarta sesión, es decir, que tanto la documentación, el diseño y la implementación fueron etapas paralelas que posibilitaron entrelazar los procesos, permitiéndome reconstruir tanto el proyecto de intervención, como la adaptación del diplomado a las necesidades que fueron surgiendo. Posterior a ello, una vez que terminó el diplomado, se comenzó el análisis de la información. Fue en esta etapa en donde los hallazgos más importantes comenzaron a surgir, identificando las categorías más importantes que caracterizan este documento: la convivencia y la interculturalidad. Y para finalizar el proyecto, se realizó la valoración del proceso y la devolución de los resultados.

1.4 Justificación

Para entrar a detalle es importante tomar en cuenta que la red considera el aprendizaje y la comunicación como herramientas transversales e indispensable que debería tener cualquier proyecto del que forman parte, y que a su vez funcionan como facilitadores de procesos hondos diseñados junto con las comunidades.

La puesta en práctica del diplomado surgió como respuesta a varias problemáticas, la principal tiene que ver con el acceso limitado de propuestas de aprendizaje no certificadas con contenidos que verdaderamente respondan a las situaciones específicas por las que pasan las comunidades originarias, en este caso, la devastación y el despojo de los territorios habitados. En ese sentido, las personas que participaron están inmersas en distintos tipos de contextos complejos en donde están en constante lucha por conservar lo suyo, esto provoca que sea inevitable que las comunidades y colectivos se vean envueltos en una dinámica poco favorecedora para las propias.

Así pues, este proyecto socioeducativo buscó aportar de diversas maneras al entorno de los y las estudiantes, pero también a las futuras intervenciones que busquen crear espacios de educación continua con comunidades originarias. En primer lugar, no solo se buscó crear alternativas educativas con base en la sistematización de una experiencia, sino que a partir de ésta se construyeran ciertas pautas metodológicas viables, que pudieran aportar nuevos conocimientos, dialogando con los propios saberes, sin imponer contenidos. Un diálogo de saberes verdadero.

Por otro lado, la metodología de enseñanza-aprendizaje propuesta servirá como un primer referente para futuros proyectos educativos que busquen crear experiencias a través de la convivencia, de modo que no puede ser como la escuela tradicional: ésta tendría que estar adecuada al contexto, a las tecnologías ancestrales y a las que se tiene acceso, y sobre todo tomar en cuenta las necesidades de los educandos; creando una nueva perspectiva de aprender junto con los y las otras.

En tercer lugar, un elemento fundamental para poner en marcha el DTTAA fue la creación de redes de colectivos y/o personas concretas que puedan aportar en la construcción de procesos pertinentes en articulación. Y ¿por qué redes?, se considera que las redes de personas y de proyectos es una manera más de reforzar y afirmar que todos y todas somos seres interdependientes, que la suma de esfuerzos y conocimientos nos ayuda a perseguir nuestras metas.

El aprendizaje (definido como conocimiento accionable) puede residir fuera de nosotros mismos (...) las conexiones que nos permiten aprender más son más importantes que nuestro estado actual de conocimiento (Siemens, 2005, pág. 5).

Pero también, pienso que fue una apuesta política para deconstruir todo aquello que transgrede y rompe el tejido social, motivo por el cual muchos buscaron formar parte del diplomado. Una forma distinta y necesaria de construir nuevas y mejores formas de relacionarnos: compartiendo lo que sabemos y lo que somos, junto con el territorio.

En conclusión, este proyecto socioeducativo se concibió como necesario para lograr que los procesos de aprendizajes fueron/fueran creados desde y para las personas teniendo diversos impactos, tanto en ellas como en las comunidades o colectivos. Por ejemplo, si bien el tema de la defensa del territorio convoca a la participación, la búsqueda de las autonomías procuraría de alguna manera reivindicar y construir nuevas formas de aprender respetando la identidad de las personas involucradas. Los contenidos y la metodología buscaron hacer pequeñas transformaciones en las resistencias, luchas y en la conservación de lo propio. Además de crear lazos de interculturalidad y diálogo de saberes encaminadas a formar una utopía del Buen Vivir y del Buen Convivir.

1.5 Preguntas de investigación

Pregunta general

- ¿Cómo a partir de la implementación del Diplomado en Territorialidades y Autonomías se puede construir una noción de aprendizaje convivencial y experiencias interculturales?

Preguntas secundarias

- ¿Cuál es el papel de la convivencia en el aprendizaje de los y las estudiantes del diplomando en territorialidades y autonomías?
- ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden recomendar a partir de esta experiencia?

1.6 Objetivos de incidencia

Objetivo general

- Problematizar cómo a partir de la implementación del Diplomado en Territorialidades y Autonomías se puede construir una noción de aprendizaje convivencial y nuevas metodologías interculturales.

Objetivos específicos

- Describir cuál es el papel de la convivencia en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes del DTTAA.
- Desarrollar una serie de recomendaciones pedagógicas a partir de la sistematización del proceso de construcción e implementación del DTTAA.

Capítulo 2. Marco Teórico

El DTTAA se ideó como un espacio para la construcción de aprendizajes a partir del intercambio de experiencias de diversos colectivos y de personas que se encuentran en varias partes del país. Cuando hablamos de aprender, o de cualquier proceso educativo, es importante tomar en cuenta todos los factores que de alguna manera afectan tanto al estudiante como al proceso en sí. Buscar crear una visión sistémica. En ese sentido, este capítulo tiene el objetivo de justificar de manera teórica tres características principales del programa: la interculturalidad en los procesos educativos, las maneras en que se percibe el Buen Vivir y la búsqueda de autonomías y, por último, el aprendizaje con una mirada convivencial y rizomática, de manera que podamos comprender ampliamente dónde y cómo se sitúa el aprendizaje y el propio proceso del diplomado.

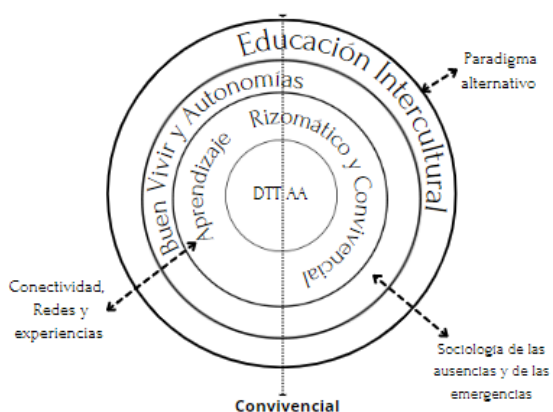


Ilustración 2: Esquema Teórico. Elaboración propia

Estos tres elementos, son aspectos centrales en la discusión de la propuesta, y al mismo tiempo son características que diferencian este diplomado de otros; se pensaron de la siguiente manera: la educación intercultural como una categoría amplia que da sustento al diplomado y a los demás elementos, por otro lado, las diversas miradas del Buen Vivir y la búsqueda de las autonomías abrazadas por la categoría anterior, pero que al mismo tiempo da sustento a la tercera y última, el aprendizaje rizomático y convivencial. Poniendo en el centro de este el diplomado y, sobre todo, los y las estudiantes que lo conforman.

Un aspecto fundamental para hacer hincapié es que, al analizar un proceso intercultural, la convivencia aparece como un elemento natural, dando pie a construir aprendizaje a partir de las relaciones entre las distintas colectividades. Sin embargo, la convivencia no siempre se vive desde la armonía, sino que los

conflictos, discusiones nos dan cabida para construir procesos de paz y fortalecimiento de los tejidos sociales.

Así pues, este capítulo está compuesto por tres subtemas. En un primer momento, se habla de la interculturalidad en la educación retomando características que distinguen este paradigma al multiculturalismo. En un segundo momento, se habla de las distintas maneras en que se percibe el Buen Vivir y los caminos para crear procesos autónomos a partir de las fortalezas de cada colectivo. Finalmente, en un tercer momento se retoman elementos que caracterizan el aprendizaje a través de una experiencia convivencial y rizomática.

2.1 La interculturalidad en la educación

Uno de los resultados de la globalización ha sido el contacto entre distintas culturas el cual se ha vuelto un asunto que ha ameritado profundas discusiones. Fenómenos como la lucha por territorialidad o la migración afectan la convivencia de grupos culturalmente diversos y en ocasiones el prejuicio y el racismo confluyen en situaciones de conflicto y violencia.

Resultado de esto, se propone el multiculturalismo como entramado político y sinónimo de pluralidad o diversidad cultural, haciendo referencia a la existencia de varias comunidades culturales en un mismo territorio o entidad política. Significa simplemente “muchas culturas” (Cabral, 2009). Sin embargo, esta propuesta puede suponer o no la convivencia entre estos grupos distintos, es decir que no necesariamente hay una buena relación entre estas. En ese sentido, la interculturalidad juega un papel fundamental y surge como una alternativa al multiculturalismo, paradigma en el que nos relacionábamos con la diversidad. Esta propuesta busca crear una propuesta pedagógica a partir de la interculturalidad como una manera distinta de entender cómo grupos con diversas culturas se relaciona entre sí. A pesar de ello, ha sido un concepto que se ha utilizado en diferentes ámbitos sobre todo en lo político y educativo, en donde la mayoría de los discursos dicen buscar la igualdad e inclusión enfocándose principalmente a comunidades indígenas o a personas con algún tipo de discapacidad. Pero

¿realmente que quiere decir este concepto? ¿Cuál es objetivo y su relación con la educación?

Según Schmelkes (2013) ésta no se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración, refiriéndose a la relación entre las culturas y cómo la califica. Es decir, la interculturalidad supone que entre los grupos culturalmente distintos existen vínculos basados en el respeto y desde planos de igualdad; no admite desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad debería de ser parte de un proyecto no solo en ámbitos educativos sino de nación.

Pensar este concepto como una alternativa epistemológica nos lleva a pensar y cuestionarnos sobre las formas en que nos relacionamos con lo otro y lo diverso, las estructuras racistas y sexistas en las que estamos inmersos y las transformaciones que serían necesarias en el tejido social, situándonos desde un paradigma distinto, más allá de los conflictos y en búsqueda de una apertura étnica, cultural y lingüística que propicie la construcción de nuevos modos de relación social y educativa (Ortega, 2016).

Partiendo de que esto es posible únicamente en sociedades donde exista simetría económica y social, en el contexto educativo nos queda la tarea de buscar combatir aquellos obstáculos (sistemas económicos injustos, políticas discriminatorias, aparatos escolares que reproducen actitudes racistas, etc.,) que generen violencia y que dificultan el desarrollo integral de las personas, la igualdad de oportunidades y las posibilidades de entendimiento entre miembros de distintos grupos culturales y étnicos (Sánchez, 2013).

Ahora bien, la interculturalidad dentro de los procesos educativos ha sido desarrollada por diversos autores quienes mencionan que es una alternativa para el desarrollo del ser humano, en el aprecio y respeto recíproco entre cosmovisiones y estilos de vida (Sáez, 2006). Sin embargo, es necesario que ésta fomente un diálogo abierto, recíproco y crítico para lo cual es fundamental conocer la otra cultura. En ese sentido, Rafael Sáez (2006) concibe la educación como un proceso

de construcción del conocimiento, un diálogo entre los conocimientos aportados por los docentes y las experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes y, en este sentido, también es intercultural, cuando se combinan ambos.

Comprendemos entonces que educar desde y para la interculturalidad es un proceso complejo que exige problematizar las visiones hegemónicas, buscando pedagogías alternas que propongan otro tipo de mediaciones, otras maneras de construir las reflexiones educativas dentro y fuera de las aulas. Además, es necesario generar rutas distintas de pensamiento y actuación retomando lo establecido desde un proyecto de modernidad, pero sobre todo de las experiencias y aprendizajes de las comunidades originarias. Así mismo, retomar la importancia de recrear contenidos y herramientas mediadoras contextualizadas y pertinentes a cada contexto (libros, materiales, videos, etc.).

Por último, entendiendo así la educación intercultural, se señalan algunas de sus características que distinguen este paradigma educativo (Aguado, 2012):

1. Busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales, ajenos y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente.
2. Contribuye a mejorar la pertinencia de la educación escolarizada haciéndola más compatible con la cultura regional.
3. Propicia una perspectiva de articulación en la elaboración curricular.
4. Permite recuperar aportes teóricos y experiencias de otros contextos, favoreciendo la innovación pedagógica y la generación de estrategias culturalmente más adecuadas.
5. Plantea un énfasis en el papel de la interacción social y la comunicación en el proceso educativo (p. 40).

2.2 Diversas Miradas del Buen Vivir y la Construcción de Autonomías

Generar propuestas educativas de aprendizaje no solo requiere de fomentar relaciones horizontales entre culturas y colectivos, sino que es necesario cuestionar

y buscar transformar los escenarios cotidianos en los que nos encontramos. En ese sentido, el Bien Vivir o el Buen Vivir (y sus distintas formas de entenderlo y nombrarlo) se convierten en un fin, y un medio, para la comunidad y quienes forman parte de ella como una manera de resistir y defender lo propio.

El Buen Vivir implica filosofías de la diversidad creando y defendiendo lógicas contrahegemónicas como parte de las resistencias históricas e intergeneracionales. En ese contexto Luis Macas citado por Erika Arteaga, define lo que para las comunidades ecuatorianas es el Sumak Kawsay, Buen Vivir o Vida en Plenitud como:

La vida en excelencia material y espiritual. La magnificencia y lo sublime se expresa en la armonía, en el equilibrio interno y externo de una comunidad. Aquí la perspectiva estratégica de la comunidad en armonía es alcanzar lo superior [...]. La convivencia es posible en tanto existan los consensos y la voluntad y las condiciones para lograr la armonía en la comunidad, obviamente la comunidad y la naturaleza. Estas formas de relaciones determinan las formas y los sistemas de vida en los seres humanos. Es decir que somos colectivos. Todos los pueblos originarios, incluso en el occidente, nacieron así. Luego nos individualizan, nos ciudaniza (Macas en Arteaga,2017, p.910).

Al igual que la interculturalidad, la forma en que se construye el Buen Vivir es tan diversa que éste depende en gran medida de las utopías y sueños que cada grupo o comunidad tiene, así como las manifestaciones culturales y de las propias cosmovisiones. De esta manera, me parece importante rescatar algunos elementos que tienen en común y que al mismo tiempo lo diferencian del capitalismo, es decir que el Buen Vivir no equivale a Estado de Bienestar: 1) el sujeto es colectivo, 2) existe complementariedad; aprovechamiento de recursos naturales y trabajo comunitario o colectivo, 3) hay una valoración de las relaciones comunitarias en el uso de los bienes, 4) se promueve una abstención de la acumulación y la ritualización/redistribución del excedente y 5) se fundamenta en la armonización con el entorno y la Naturaleza (Arteaga-Cruz, 2017).

Tomando en cuenta esto, podemos decir que las luchas por el Buen Vivir “se cuelean como aprendizajes creativos y disidentes en las generaciones más jóvenes que narran la subalternidad de las escuelas por fuera de las aulas que llevan el pensamiento de los pueblos como resistencias estéticas y epistémicas para la defensa de la vida” (Ortega, 2016, p. 310). En esta misma línea, Boaventura de Souza (2006) habla de la sociología de las ausencias como “la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción, de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc., que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó” (p.26). En ese sentido, podemos decir que las alternativas y las luchas siempre han existido, los caminos y formas en que las personas y comunidades han ideado buscando los buenos vivires a través de la construcción de pequeñas autonomías que permiten apropiarse de lo propio.

A lo anterior De Sousa (2006) le nombró la Sociología de las Emergencias, “la cual nos permite abandonar esa idea de un futuro sin límites y reemplazarla por la de un futuro concreto, basado en estas emergencias: por ahí vamos construyendo el futuro” (p.29). Es decir, propone un doble procedimiento: ampliar el presente y contraer el futuro, a través de procedimientos y herramientas que estamos discutiendo. Es ahí en donde las comunidades y pueblos originarios proponen ideas para la construcción de autonomía pensada como una construcción de poder (descentralizado) y empoderamiento político, económico y cultural.

El control de la territorialidad puede generar relaciones de explotación económica, exclusión política y opresión cultural o puede generar otro tipo de relaciones sociales de solidaridad, redistribución y equidad. Si la tierra está controlada en pocas manos, lógicamente va a configurar un sistema de explotación económica, exclusión política y opresión cultural (Romero, 2009, p.104).

Por ello, los mecanismos socioculturales de defensa territorial junto con procesos de construcción autonómica implican la deconstrucción de relaciones de poder que se dan en distintos ámbitos de la vida cotidiana, no solo en la gobernanza, sino que

en intereses estratégicos (para la comunidad), tales como la alimentación, la fiesta, la educación, la parcela, la lengua, etc. Ante ello, Mendoza y Atilano (2016), plantean la utopía de Buen Convivir que tiene que ver con experiencias de vinculación en una situación de respeto entre las personas y de su actividad con el territorio, el cual puede brotar del encuentro comunitario y en las búsquedas de lo común.

Este sueño necesita un diálogo intergeneracional, intercultural, interdisciplinar que detone reflexión colectiva. Así como crear espacios de dialogo horizontal donde las personas sean capaces de construir un sentido de pertenencia y desde ahí construir acuerdos grupales capaces de mejorar la convivencia.

Finalmente, un proceso para el buen convivir implica desarrollar un proceso de pensamiento crítico que permita comprender los elementos que fragmentan el tejido social y participar en su reconstrucción. Es decir, crear de manera colectiva dinámicas hacia el encuentro de alternativas radicales de estilo de vida, construyendo colectivamente condiciones sociales, económicas, políticas y culturales basadas en la solidaridad con los otros y en el cuidado de la casa común, nuestro planeta, esto es, precisamente, lo que en el diplomado tratamos de reflexionar a la luz de un diálogo crítico y permanente a partir de las distintas experiencias de los participantes

2.3 Aprendizaje rizomático y convivencial

Un aspecto relevante para la búsqueda de las autonomías es la deconstrucción de los modos de aprender y de relacionarnos. Cualquier proceso de aprendizaje requiere forzosamente de otros y de otras, es decir que aprender implica buscar maneras para que las personas se vinculen a través de ideas, de herramientas o de procesos con el fin de generar más y nuevos conocimientos, construyéndolo a través de la convivencia mediada por las redes de distintos aprendizajes.

En este sentido, la manera en que se aborda el aprendizaje en el diplomado es a través de dos formas principalmente: como un rizoma y de manera convivencial. Si bien la convivencia se da como un elemento natural, resultado de las interacciones entre los estudiantes y sus colectivos, el aprendizaje rizomático implica un proceso distinto. Quienes han desarrollado esta percepción explican que este paradigma hace alusión a la metáfora biológica de un rizoma, donde el tallo de una planta echa raíces y brotes para hacerse fuerte y crecer, algo que hará que se convierta en una nueva planta. Una forma de aprender en donde las personas desarrollan habilidades para resolver nuevos problemas.

Ahora bien, si trasladamos este concepto a la educación, se consideran los conocimientos como brotes y raíces de los rizomas, que crecen y se expanden según sus necesidades, hacia cualquier dirección, limitados únicamente por el contexto en el que se encuentran (Basterretxea, 2015). De esta manera las experiencias, conocimientos previos y el intercambio de estos pasan a ser elementos fundamentales para la construcción de aprendizajes.

Para dar un mayor contexto, la metodología rizomática se basa en “la ausencia de la jerarquización de conocimientos, lo cual plasma uno de los temas principales de reflexión en la metodología para la construcción de conocimiento dándole coherencia al contenido. En ella no se comparan, juzgan o se valoran los conocimientos, en ese sentido el currículo no está predefinido, sino que se construye en tiempo real, con los aportes de los participantes” (Basterretxea, 2015, p.23), dando pie a la importancia de una participación activa.

En esta misma línea, uno de los principios que establecen Deleuze y Guattari (2002) para explicar esta metodología es el de la conexión y heterogeneidad, mencionan que “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro” (p.13). Es por esto, que esta manera de aprender no seguirá un orden preestablecido, sino que el colectivo irá construyendo un modelo que se adapte al mapa de conocimiento relativo al contexto, y es ahí en donde también entra el aprendizaje convivencial.

Para Eduardo Arias (2018) el término “convivencia” tiene una implicación multicultural al vincularla al saber “vivir con otros”, ya que la unidad de sentido entre una noción y otra radica más en “con” del “vivir. Lo importante es que la convivencia es posible visualizarla como un tema a trabajar a fondo para su mejor puesta en práctica y a ser considerada fuente de aprendizajes para la vida y con ello aprender a ser.

Así pues, al aprender a ser junto con el otro, la otra y lo otro, da la oportunidad de crear diversas conexiones que permitan idear nuevos y más conocimientos, y que a su vez nos ayuden a fortalecer una ética del cuidado que nos permita experimentar los sueños y esperanzas conjuntas. Como dice Arias (2018, p.67) “las distintas formas de convivencia nutren la psico-organicidad del ser humano en contextos específicos, no idealizados, y con ello dar lugar a procesos de aprendizaje diversos que respondan más atinadamente a tejer en la cotidianidad interacciones más humanas y humanizantes”.

Capítulo 3. Marco metodológico

El enfoque seleccionado para llevar a cabo este proyecto es la investigación cualitativa, con este término “entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss & Corbin, 2002, p. 19-20). Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, movimientos sociales, fenómenos culturales o la interacción entre distintos grupos de personas. En otras palabras, la metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

En ese sentido, existen tres componentes principales que distinguen este tipo de metodología. Primero, están los datos, que pueden provenir de fuentes diferentes, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros o películas. Segundo, están los procedimientos, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos, por medio de una serie de oraciones proposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se lo suele denominar codificar. Los informes escritos y verbales conforman el tercer componente y pueden presentarse como artículos en revistas científicas, en charlas o como libros (Strauss & Corbin, 2002). De modo que existen muchos enfoques o métodos diferentes para hacer este tipo de investigación.

Así pues, el método seleccionado se basa en la Investigación Acción Participativa (IAP). Se trata de una metodología, desde un paradigma crítico-social, que (como su nombre lo dice) fomenta la participación durante todo el proceso, teniendo como fin la acción para transformar la realidad de los y las involucradas. De esta forma, la IAP constituye mucha riqueza ya que permite la expansión del conocimiento,

buscando crear respuestas concretas a las problemáticas planteadas por el investigador y coinvestigadores (Colmenares, 2012).

Fals Borda (2007) menciona que en esta metodología debe existir una tensión entre la teoría y la práctica que conduce a un diálogo entre saberes teóricos y prácticos convirtiendo al investigador en un educador de la “concientización dialógica”. Desde esta tensión se comprende la relación entre la reflexión y acción que tendrían que acompañar los procesos de investigación en un camino en “espiral”. De esta manera, la teoría y la práctica “no van separadas como dos etapas o dos momentos distintos, sino que se hacen un ritmo interpretativo [...] como un proceso común, único” (Cendales, Torres, & Torres, 2004, p.14), pero siempre priorizando la práctica y poniendo el conocimiento teórico al servicio del mejoramiento de la práctica.

En ese sentido, se buscó que los y las estudiantes, enlaces y la coordinación nos encargáramos de ir documentando el proceso de aprendizaje de cada uno de los colectivos, en un proceso colaborativo y dialógico que se sostuvo en todo el proceso del diplomado. El papel y la participación de los enlaces fue fundamental para crear canales de comunicación asertiva entre los distintos actores. Al mismo tiempo, fue importante buscar herramientas adecuadas, pertinentes y participativas que permitieron que en todo momento existiera la colaboración, más adelante se detalla quiénes fueron los participantes y su rol durante el diplomado.

Así pues, una de las tareas de quienes participaron fue conocer, analizar y comprender mejor su realidad, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; de manera que el conocimiento de esa realidad les permitió, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones transformadoras significativas de aquellos aspectos que requieren cambios; por lo tanto, favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora (Colmenares, 2012).

En cuanto al acercamiento al objeto de estudio, se partió de un diagnóstico inicial, de la consulta a diferentes actores en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre el tema o problemática seleccionado. Por otro lado, para la

creación de las categorías, aunque hay algunas que nos sirvieron de guía, se buscó que este trabajo fuera totalmente inductivo, es decir, que del mismo proceso fueran surgiendo las líneas de reflexión, sabiendo que es un proceso totalmente “vivo” y esto puede implicar movimientos en cualquier momento. Además, durante y al finalizar el proceso se buscó un “ir y venir” de las reflexiones y/o productos para ser valorados y complementados por los y las participantes.

Este paradigma siguió como un espiral introspectiva y ascendente, es decir, un espiral de ciclos que permite crear una planificación, la puesta en acción, la observación y la reflexión de la investigación (ilustración 2), de manera que es un proceso que, en todo caso, no concluye hasta que los participantes así lo deciden. Para ello, a continuación, se enumeran cuatro elementos que caracterizan la IAP y al diplomado en sí:



Ilustración 3: Esquema metodológico. Elaboración propia

- 1) Participativa: un proceso que necesariamente implica la participación en todas sus etapas de los involucrados (sujetos, actores e investigadores).
- 2) Su objetivo se logra a través del diálogo de saberes, es decir que las experiencias y conocimientos se complementan durante el proceso.
- 3) Se busca la transformación social y el empoderamiento (o redistribución del poder) a través de la acción que resulte del proceso de investigación. Se crean relaciones horizontales.
- 4) Se genera un sentido de pertenencia al proceso de investigación por parte de los participantes.

Finalmente, un aspecto a resaltar es que durante todo el proceso se buscó crear y fomentar métodos horizontales las cuales son formas de investigación a partir de que la igualdad es posible. Sarah Corona y Olaf Kaltmeier (2012) describe esta metodología desde cuatro aspectos principales: el primero de ellos es la autonomía de la propia mirada refiriéndose a la facultad de expresar el “propio nombre” desde lugares y formas diversas. Es decir, tiene que ver con el hecho dialógico que se

produce entre el investigador y el investigado, donde el oyente y el hablante toman turnos y traducen lo propio y lo ajeno para construir conocimiento propio y sobre el otro. El segundo aspecto se refiere a la autoría dialógica o entre voces que hace referencia a la horizontalidad desde el momento de construir el propósito de estudio, de ahí se desprende el siguiente aspecto en las formas de construcción de los datos, en donde las técnicas, metas y objetivos se negocian. Una manera de exponer todas las voces posibles de la forma en que se producen siempre frente a otras. Por último, el cuarto elemento es la presentación de los resultados en una perspectiva horizontal. En ese sentido, este tipo de métodos:

Se basan en que la teoría y práctica son parte de un mismo proceso. Se considera que la fase investigativa y de producción de conocimiento es muy compleja y que no necesariamente los conceptos teóricos anteceden a la práctica y determinan su contenido. [...] Los métodos horizontales entienden el proceso investigativo y la producción de conocimiento como un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público (Corona & Kaltmeier, 2012, p.12).

3.1 Técnicas e instrumentos

Para llevar a cabo el proceso investigativo, se utilizaron distintas estrategias de recogida de datos. Los datos cualitativos son, en general, elaboraciones detalladas de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa información con relación a un relativamente prolongado periodo de tiempo (Quecedo & Castaño, 2002). Así pues, mediante las descripciones de los fenómenos observados, se posibilita explicar procesos, identificar principios genéricos a partir de la exploración de situaciones y conductas específicas y generalizar dentro de cada caso, así como comparar las constataciones en distintos casos. En este apartado se describen las técnicas e instrumentos utilizados durante el proceso para recuperar los datos y la información necesaria, los cuales se basan en la Investigación Acción Participativa.

- **Observación participante:** es el proceso donde el investigador participa dentro de la situación o problema que se está investigando. Esto quiere decir que se buscó entrar al campo estableciendo relaciones tanto con el contexto como las personas involucradas. Además, este tipo de estrategia exige la presencia del investigador en momentos clave en donde se puedan producir acontecimientos, actitudes o conductas que influyen en el proyecto; además de recoger datos de manera sistémica y no intuitiva (Quecedo & Castaño, 2002).

Este proceso de observación participante se realizó durante las seis sesiones virtuales del diplomado, y a partir de ello los resultados se centraron en el tipo de relaciones que se produjeron, el tipo y la calidad de participación y la dinámica en general que se creó en estos espacios. Uno de los aspectos que descubrí es que la observación participante virtual tiene sus limitantes, ya que es muy difícil identificar elementos más allá de la voz de las personas la cual depende totalmente de la calidad del internet. Es decir, la manera en que comúnmente participan las personas de pueblos originarios es a través de la oralidad, sin embargo, el uso de la palabra a través de la plataforma Zoom es limitada por el tiempo, la calidad de conexión, la cantidad de participaciones, el hecho de que no todo el mundo tiene su cámara prendida y las dinámicas que hay detrás de cada computadora no son percibidas.

Mi participación tuvo dos papeles: como investigadora, pero a la vez como coordinadora. En momentos me tocó observar la dinámica entre los estudiantes y demás facilitadores, mientras que estaba pendiente de diferentes detalles sobre todo técnicos: conexión, compartir pantalla, mediación, audio y otros detalles técnicos.

- **Entrevistas – etnografía digital:** la investigación etnográfica combina tanto métodos de observación participativa como las no participativas con el propósito de lograr una descripción e interpretación holística del problema a investigar. El énfasis es documentar todo tipo de información que se da a diario en una determinada situación o escenario, para luego observar y llevar a cabo entrevistas exhaustivas y

continuas, tratando de obtener el mínimo de detalle de lo que se está investigando (Quecedo & Castaño, 2002).

En ese sentido, se optó por realizar diez entrevistas semiestructuradas (tabla 1) tanto a estudiantes como a convocantes con el objetivo de recoger diversas miradas y voces de quienes participaron en el diplomado. Al ser un espacio que se llevó a cabo en línea, las entrevistas se realizaron en consonancia por medio de la plataforma de Zoom y, en el caso de quienes por cuestiones geográficas no tenían acceso a internet, las entrevistas se realizaron por llamada telefónica. En ambos casos, estas fueron grabas con el fin de recuperar todos los detalles de la conversación. La siguiente tabla muestra las preguntas propuestas.

Tabla 2 Preguntas de entrevista

Participantes	Co-covocantes
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te parecieron los temas que vimos durante las sesiones? - ¿Cuáles fueron de tu interés? ¿por qué? - ¿Cómo se relacionan con tu contexto? - ¿De qué les ha servido los contenidos a ti, a tu colectivo, a la comunidad? - ¿Qué has aprendido? ¿Qué elementos han facilitado estos aprendizajes? 	<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te parecieron los temas vistos durante las sesiones? - ¿Qué elementos consideras que favorecieron el aprendizaje? - ¿Qué elementos consideras que facilitaron la participación? - ¿De qué les ha servido los contenidos a ti, a tu colectivo, a la comunidad? - ¿Qué movimientos identificas en los y las participantes, en los colectivos y en las comunidades?
<p>Metodología de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - En cuanto a la dinámica de las sesiones y el trabajo entre sesiones ¿Qué te parecieron? - ¿Qué elementos han funcionado? ¿por qué? 	<p>Metodología de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> - En cuanto a la dinámica de las sesiones y el trabajo entre sesiones ¿Qué te parecieron? - ¿Qué cosas crees que han funcionado?

- ¿Qué elementos no han funcionado? ¿por qué?	- ¿Qué elementos no han funcionado? ¿por qué?
---	---

Ahora bien, en cuanto a las herramientas utilizadas para llevar a cabo la etnografía digital una de ellas fue un grupo a través de la aplicación WhatsApp con el fin de establecer distintas líneas de comunicación, pero no se puede hacer observación participante, sólo una sistematización de lo que ocurre en las interacciones en esa aplicación.

- **Grupo focal virtual:** otra de las técnicas utilizadas para la recolección de datos, específicamente para la valoración del diplomado, fue convocar a una reunión virtual (grupo focal) a quienes coordinamos el diplomado. El objetivo de este ejercicio fue crear una reflexión libre y fluida respecto a nuestra percepción de todo el proceso del diplomado, de modo que se pudieran contrastar y complementar las aportaciones y puntos de vista.

En este sentido, el grupo focal es un proceso dinámico en el que los participantes intercambian ideas, de forma que sus opiniones pueden ser confirmadas o contestadas por los demás. Durante la discusión, se percibe una negociación en torno a cuestiones construidas colectivamente. Sin embargo, esta técnica no busca consensos, de modo que los participantes pueden mantener las opiniones iniciales, cambiarlas, o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones instituidas en el grupo (Donaduzzi, Beck, Weiller, Fernandes, & Viero, 2015).

Para este ejercicio, se eligieron los siguientes temas que sirvieron como puntos que detonaron la conversación⁵:

Recuperar de cada punto: aciertos, aspectos por mejorar y qué hizo falta

- Recuento de la experiencia
- Acompañamiento
- Contenidos

⁵ Los resultados de este ejercicio se detallan en el siguiente capítulo y en las reflexiones finales.

- Participación
- Desempeño como coordinación.
- Impacto en las comunidades/ territorios
- ¿Qué sigue? Proyección a futuro

-Sistematización y análisis de datos: “La finalidad del análisis es una mayor comprensión de la realidad analizada sobre la que podría llegarse a elaborar algún tipo de modelo explicativo” (Quecedo & Castaño, 2002, p.25). Una vez que se definen las acciones de mejora y se comienzan a implementar, se inicia, conjuntamente, el proceso de registro de la experiencia; para lo cual, se utilizaron relatorías de las sesiones y reuniones de planeación, productos y tareas, notas de campo y transcripciones de las entrevistas. Recogida la información, procedemos a su organización para la escritura de un relato inicial que nos permite ordenar y recuperar la práctica, esto se verá de forma más detallada en el siguiente capítulo. A partir de la relectura individual y colectiva de este relato inicial, es necesario superar la narración o descripción de la experiencia para generar interpretaciones donde se comparen el saber previo con el aprendido durante la práctica y se contraste este último con los aportes de otros autores que nos ayuden a producir un nuevo conocimiento que brinde respuesta a la problemática detectada (Ortiz & Borjas, 2008).

3.2 Participantes

La convocatoria para participar en el diplomado se hizo llegar a través de las organizaciones que pertenecen a la red a colectivos y comunidades que estuvieran interesados en formar parte de esta experiencia de aprendizaje. En un inicio comenzaron 81 participantes: todos mayores de edad, 32 mujeres y 49 hombres, pertenecientes a 47 localidades distribuidas en 15 estados de la república. La siguiente imagen muestra los lugares provenientes.

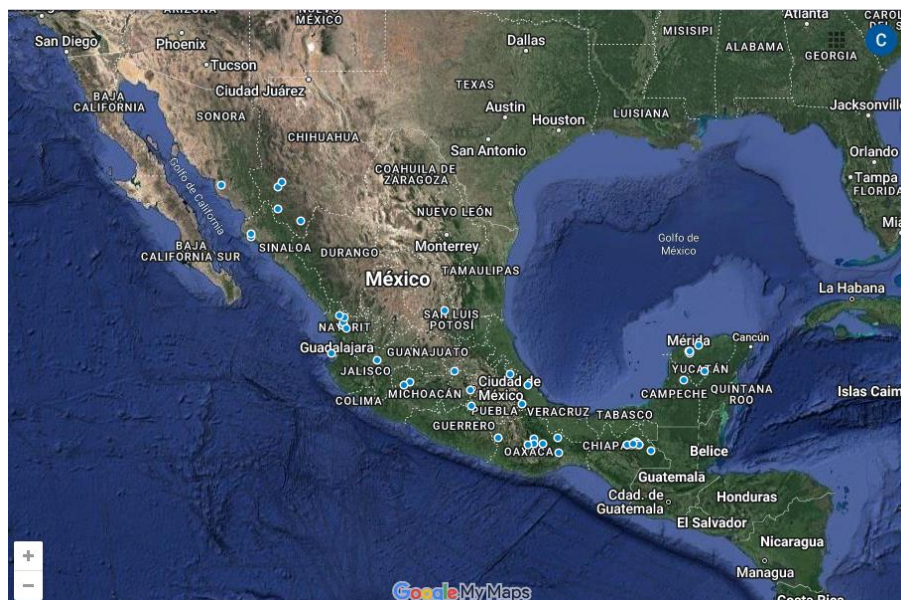


Ilustración 4: Mapeo de colectivos y comunidades. Elaboración del DTTAA

La mayoría de ellos son parte o trabajan con algún pueblo originario, es decir muchos tienen el castellano como segunda lengua. Una de las características principales es que todos los actores pertenecen a un colectivo o una comunidad, es decir, representan a más de una persona. Esto con el fin de que puedan compartir lo aprendido con sus colectivos, es decir, un ir y venir de los conocimientos.

Además de los estudiantes existe un conjunto de personas que tienen distintos roles, en ese sentido y para organizar la comunicación y los procesos se realizaron tres grupos. El primer grupo es la coordinación, compuesto por cuatro personas encargadas de organizar, enlazar e implementar la parte operativa, así como de gestionar cualquier proceso relacionado directamente con los demás participantes y con el diplomado en sí.

Por otro lado, están todas las personas enlaces que son los nodos de las organizaciones que convocamos con los participantes /estudiantes. Este grupo tiene la consigna de aportar al diseño de las sesiones, intercambiar contenidos y contactos para mejorar los insumos del diplomado, además de sumar recursos económicos para llevar las sesiones y encuentros.

Las personas “enlace” o “co-convocantes” fueron responsables de asegurar el flujo de información, convirtiéndose en una extensión de la coordinación para con los estudiantes, pues son ellos quienes tienen una relación mucho más estrecha entre sí. Somos un número aproximado de 17 personas pertenecientes a las siguientes organizaciones:

- COMUNARR - Construcción de Mundos Alternativos Ronco Robles. ONG que trabaja en la Sierra Tarahumara
- Universidad IBERO CDMX – específicamente con el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI).
- Universidad ITESO, específicamente con el área de Centro Universitario de Incidencia Social (COINCIDE)
- SUMIL - Colectivo en Mérida
- ISIA- Instituto Superior Intercultural Ayuuk
- IIÑ - Instituto Intercultural Nñoño⁶
- REDES A.C. - Redes por la diversidad, Equidad y Sustentabilidad AC
- CITSAC – Centro de investigación en tecnología y saberes comunitarios
- CENAMI Centro Nacional de Ayuda a las Misiones Indígenas
- FASOL Fondo de Acción Solidaria AC

Finalmente, el grupo tres abarca a todos los y las estudiantes de los cuales ya se habían descrito. Al cierre del diplomado permanecieron 32 participantes; uno de los datos que se identificaron es que éstos, en su mayoría, fueron personas que viven una lucha constante en sus territorios y son pertenecientes a pueblos originarios, de modo que quienes desertaron fueron participantes no indígenas, mayoritariamente de ONG, quienes generalmente acompañan estos procesos.

⁶ Instituto que inició con la colaboración, pero durante el proceso dejó de existir como tal y se quedaron colaborando las personas por su cuenta.

3.3 Consideraciones Éticas

En relación con los aspectos éticos del TOG proyecto se previeron y se tomaron en cuenta las siguientes pautas:

- Hacer y entregar en físico una carta de invitación por colectivo o comunidad en donde se explique el objetivo del diplomado.
- Se acordó en el equipo coordinador y de enlaces que, por cuestiones de seguridad y confidencialidad, el TOG no incorporaría los nombres ni casos de defensa particulares. Es decir, el TOG deberá debía centrarse únicamente en los aspectos metodológicos, en la construcción y demás elementos que hablen únicamente del proceso de este diplomado.
- Al trabajar con comunidades originarias, para la mayoría de ellas la palabra es suficiente. En ese sentido, se habló en asamblea explicando el objetivo del diplomado, mi participación como sistematizadora y la razón del TOG.

Capítulo 4. Construcción del conocimiento: un acercamiento a los aportes del DTTAA en la construcción de experiencias entorno a la defensa de los territorios

Este apartado busca reconstruir y compartir los aprendizajes y hallazgos a partir de la experiencia del DTTAA, los cuales están basados en diferentes categorías que diferencian las distintas miradas sobre metodologías de aprendizaje, además de algunas otras que fueron surgiendo durante el mismo proceso. En ese sentido, se buscó retomar la palabra de los y las estudiantes y sus experiencias para construir y dar respuesta a las preguntas planteadas en un principio.

Cabe recalcar que este ejercicio fue hecho de manera colaborativa, basado en una metodología de Investigación Acción Participativa y metodologías horizontales, con el fin de asegurar que fuera un proceso dialógico. Así pues, se logró que las aportaciones fueran de manera intermitente lo que permitió un ir y venir de la reflexión y un constate cuestionamiento sobre lo aprendido y compartido en cada una de las etapas.

En un primer momento, se mencionan las nociones construidas sobre el aprendizaje, enumerando distintos elementos que definen una nueva perspectiva sobre éste y dando respuesta al objetivo específico número uno. En un segundo momento, se recupera y se describe el papel que jugó la convivencia durante este diplomado, los niveles que tuvo y su impacto durante el mismo, esto corresponde al objetivo número dos. Finalmente, en un tercer momento, se recomiendan una serie de pautas metodológicas para el trabajo sobre territorialidades y autonomías y otros proyectos de aprendizaje, basadas en esta experiencia.

4.1 La noción de aprendizaje dentro de DTTAA

El diseño del diplomado buscaba construir una forma distinta de aprender, una manera innovadora en donde el proceso involucrara a la comunidad y a los colectivos, además de que se adecuara a las necesidades y respondiera a los

contextos y procesos de defensas y resistencias de los territorios en donde habitan los participantes. Este primer apartado, habla de las aportaciones que la implementación del diplomado nos dio a conocer respecto a una percepción distinta sobre el aprendizaje en este tipo de espacios.

Una primera característica identificada es que aprender es un proceso necesariamente colectivo, es decir que para aprender se necesita de otros para poder establecer diálogos que favorezcan el intercambio de saberes y experiencias. Espacios colectivos en donde la compartición de lo que está pasando permite identificar nuevos aprendizajes, como dice Martha originaria del estado de Oaxaca:

[...]cuando comenzamos a platicar con las personas, a convivir con ellas, a acercarnos un poco más, pues sí, nos dimos cuenta de que había varias cosas que nosotros no sabíamos [...]tuvimos una reunión en donde dialogamos sobre lo que está pasando con nuestras comunidades y conforme vamos haciendo las actividades las vamos compartiendo en equipo y es ahí en donde ha salido esto. Y tratamos de que las actividades sean en conjunto con las personas de nuestra comunidad para ver cómo están solucionando sus problemas, escuchar a las personas y al final escucharnos a nosotros y cada una de nuestras comunidades (En comunicación personal, vía Zoom, 21 de octubre 2022).

Así pues, el diálogo y la escucha son dos de los elementos que permiten fortalecer y reconstruir los aprendizajes de los participantes respecto a sus propios procesos y luchas. De esta manera encontramos que para estos grupos el aprendizaje no es individual, sino que es parte de un proceso dialógico, esto en consonancia con la propuesta del diseño original del propio diplomado.

Por otro lado, compartir con quienes tienen experiencias similares les permitió a los colectivos reformular su propia incidencia. La multiplicidad de voces ha funcionado como un medio para la adquisición de herramientas y estrategias que favorecen la defensa de los territorios. Así lo expresa Pedro, miembro de una organización que apoya, acompaña y fortalece a grupos de base, comunidades y colectivos que trabajan por la justicia socioambiental en México.

Observo que la gente tiene diferentes trayectorias en sus luchas, hay gente que tiene casos como el que conocí el año pasado, personas que se defendieron contra las hidroeléctricas en Veracruz en el río Antigua. Entonces, esa gente le ganó a las hidroeléctricas ¿cómo le hicieron? Bueno, esa es una experiencia interesante ¿no? y al mismo tiempo está Melisa (defensora ambiental y líder de colectivo) que es parte del diplomado, que están defendiéndose contra la instalación de una planta de amoniaco en Ohuira, en Sinaloa. Ellos están peleando ahorita y están amenazados. Y, o sea, en el diplomado me he dado cuenta de que hay muchas experiencias muy interesantes que quizás podrían ponerse como casos (en comunicación personal, vía Zoom, 29 de octubre de 2022).

Lo que expresa Pedro en esta entrevista es que el intercambio de experiencias y de casos específicos de luchas sobre las defensas de territorios, que, aunque suceden en distintos lugares existen similitudes, son una manera de aprender. Estas experiencias crean un sentido de identificación mutua en las problemáticas que se viven en los diversos contextos de los participantes. Como refiere Juan miembro de una de las comunidades en la región del centro de Chiapas:

Estamos compartiendo las formas o las tradiciones que tenemos, pues estamos compartiendo, experiencias y ya que en las comunidades hemos platicado con los compañeros del diplomado, pues como que es muy diferente o como que el problema, los problemas que está sucediendo, pues es lo mismo (En comunicación personal vía llamada por WhatsApp, 28 de octubre 2022).

En este sentido, en el diplomado se diseñaron estrategias, como el uso de narrativas, videos, fotos, mapas, entre otros, que estuvieron encaminadas a favorecer la socialización de experiencias que son muy concretas y contextualizadas. Así mismo, otra de las estrategias que funcionó fue tener invitados de otros contextos con trayectorias similares que retroalimentaron y acompañaron los procesos de aprendizaje. Estos invitados cumplían un rol de facilitadores en temas muy concretos como la defensa para el Buen Vivir, derecho jurídico y

cuestiones culturales. Estas dinámicas permitieron una apropiación más sólida de los distintos contenidos, así lo refiere Pedro:

[...]Yo creo que ha ayudado mucho el trabajar en mesas, el repartirnos en mesas creo que ha sido muy interesante. Y, particularmente, la sesión pasada a las personas que invitaron, ayudaron mucho, mucho para, o sea, tenían muy buen olfato para los temas y todo. Creo que fue muy interesante lo que surgió. Y eso también ayuda, ¿no? O sea, de que después de la plenaria te vayas a mesas y luego regresemos a compartir (En comunicación personal vía Zoom, 28 de octubre 2022).

Hilado a esta idea que se comparte, se lograron identificar distintos niveles de aprendizaje y reflexión, entre los cuales se señalan aprendizajes locales, regionales y estatales: son muy distintas las experiencias en comunidades donde se enfrentan a empresas que se apropian de los territorios y de sus recursos naturales, a las experiencias de otros contextos donde se suman factores como el narcotráfico, megaproyectos, concesiones, entre otros. En ese sentido, este espacio permitió reaprender de estos casos en territorios diversos lingüística y culturalmente. Como comparte Oscar colaborador de una asociación civil que se dedica a acompañar el caminar convergente y plural de los pueblos indígenas, para la realización de su propio proyecto de vida, en la sociedad y en la Iglesia.

Cada proceso que está participando tiene ya una dinámica de reflexión, de cuestionamientos, de dudas y esos elementos propios o locales o regionales son ya un proceso de aprendizaje. Que los pongan, que los compartan, que los expliquen, que los pongan con relación a los referentes de las distintas sesiones y sus contenidos o los ejercicios que se hacen o las tareas que se dejan, es otro proceso de aprendizaje. Si ya viven en un proceso de aprendizaje, compartirlo, explicarlo y demostrarlo de alguna manera es como otra vuelta al proceso de aprendizaje (en comunicación personal vía Zoom, 25 de octubre de 2022).

En ese sentido, este tipo de diplomados busca crear una experiencia de aprendizaje y de co-construcción de conocimientos que fortalezcan y permitan caminar en colectivo, creando espacios de compartición y de gestión de nuevas ideas que aporten a los procesos de resistencia en las distintas regiones del país. Además, de crear redes de vinculación entre los colectivos que participan y que permite pensar otro tipo de incidencia para los pueblos originarios. Como expresa Oscar:

Este tipo de seminarios es una especie de recodo, de descanso en la lucha cotidiana. Es decir, no es el proceso de defensa en sí, ni lo sustituyen, ni generan el proceso, pero sí son siempre un espacio de referencia, de escucha, de encontrar otras ideas, otras alternativas, otras reflexiones que permite a los procesos que ya de por sí están en defensa y articulados y actuantes, tener otros elementos. En algunos casos, es una dinámica de animación, de no sentirse solos, de conocimiento entre unos y otros, de saber que hay otros y otras haciendo lo mismo, con diferentes formas y contextos, pero que eso permite regresar a la dinámica cotidiana y la lucha y de resistencia y de autonomía y del Buen Vivir con nuevos alientos (en comunicación personal vía Zoom, 25 de octubre de 2022).

4.1.1 Aprender desde y con el Territorio

Las nociones del territorio y las maneras de habitarlo son muy diversas, por ende, las problemáticas y necesidades se diversifican y se viven de maneras distintas. Esta experiencia nos mostró qué tienen en común esta diversidad de miradas: la historia que guardan, la memoria que transmiten, las plantas y animales con los que se convive y otras personas con las que se habita los territorios son elementos indispensables para construir formas de aprendizaje.

Tomando en cuenta lo anterior, uno de los aspectos más significativos para las y los estudiantes fue la memoria histórica de los territorios, ya que guarda mucha riqueza y a partir de la reconstrucción de ésta permitió identificar las luchas y logros que han atravesado, visibilizando los problemas y herramientas que han servido en estos

procesos de resistencia. Durante el diplomado las y los participantes diseñaron actividades que les permitieron reconstruir de manera colectiva la historia de las luchas de sus propias comunidades como punto de partida para la reconfiguración de nuevos conocimientos, así lo refiere Martha:

Realizamos una línea del tiempo para conocer un poco más acerca de nuestra comunidad y de los problemas de las vivencias que han tenido, pues comunidades [...] reflexionamos mucho y nos dimos cuenta de que nuestras comunidades han vivido varias luchas, creo que en otro momento o en otras circunstancias, no lo habríamos notado porque son cosas que fueron quedándose estancadas con el tiempo y conforme fueron pasando, se fueron borrando, ¿no? Y cuando comenzamos a platicar con las personas a convivir con ellas, acercarnos un poco más, pues sí, nos dimos cuenta de que había varias cosas que nosotros no sabíamos, entonces fue algo compartido con los demás compañeros en donde, pues nos enteramos de todo lo que habían estado haciendo las personas, cómo solucionaron sus conflictos, qué pensaban, cómo se sentían ahorita. Creo que ha sido uno de los momentos en donde, pues nos hemos sentido bien (Martha, en comunicación personal por Zoom, 21 de octubre 2022).

En esta misma línea, la recuperación de los saberes ancestrales ha sido un elemento que ha permitido mantener las formas de vida tradicionales de la comunidad, haciendo que la participación de distintos actores comunitarios sea fundamental, particularmente las personas mayores ya que son quienes pueden recrear la historia de las comunidades, especialmente en el tema de la lucha por el territorio. La oralidad ha sido el elemento clave para la trasmisión de conocimientos y en la preservación de la memoria histórica, en ese sentido Alfonso de la zona centro de Chiapas nos comparte:

Así como lo hicimos con mis compañeros del diplomado aquí: caminamos en las comunidades para preguntar a los principales (autoridades tradicionales) o a nuestros abuelitos qué es lo que todavía sí saben y hasta preguntamos a

otras comunidades lo que todavía sí tienen idea, cómo han pasado el tiempo también. Y aquí estamos recuperando (En comunicación personal por llamada de WhatsApp, 28 de octubre 2022).

Así pues, la figura de los abuelos y de las autoridades tradicionales, en el caso de quienes pertenecen a comunidades originarias, se convierte en una especie de facilitadores que no solo permite mantener la memoria histórica y cultural de los pueblos, sino que ayuda a la transición intergeneracional en momentos específicos de lucha y resistencia. De modo que la convivencia entre generaciones no solo es fin para el aprendizaje, sino que se convierte en un medio que produce distintos procesos para los miembros de la comunidad.

Es muy importante recuperar los saberes de los abuelos porque son muy válidos para mí y para todos los jóvenes, para trabajarlo también. Ves que en las comunidades hay algunos abuelos o abuelitas, los que sí saben trabajar en medicina tradicional, por eso nos gustaría trabajar con ellos para que nos compartan algunas ideas sobre lo que saben y también para recuperarlo. Así como en la defensa del territorio, he platicado con ellos sobre la importancia de defender el territorio porque bien sabemos que hay algunos, las generaciones que vienen, así como los niños que todavía están muy pequeñitos... es muy importante trabajarlo, todo lo que es de nuestros ancestros (Alfonso en comunicación personal por llamada de WhatsApp, 28 de octubre 2022).

En ese sentido, en este fragmente Alfonso refiere a la importancia que tiene para futuras generaciones y para la conservación del territorio no solo el compartir, sino la recuperación de los saberes ancestrales. De nueva cuenta, se identifica la relevancia que tiene el involucrar en los procesos de aprendizaje externos, como es el caso del diplomado, a los distintos miembros y figuras de las comunidades, creando procesos comunales y rizomáticos.

En consonancia con esto, el territorio y todo lo que lo constituye se convierten en un medio para la construcción de aprendizajes, siendo un espacio que guarda un sin fin de significados que logran dar nuevos sentidos a las personas que lo habitan. Por lo tanto, para lograr esto es importante entender, analizar y reconstruir los logros y dificultades que han atravesado, lo que los han hecho seguir resistiendo y que al final de cuenta, los define hoy en día. Oscar refiere que gracias a estas luchas las comunidades crean sus procesos de autodeterminación culturales y sociales:

Es decir los pueblos han tenido cientos de años de agresiones o de afectaciones a su integridad territorial y comunitaria que a veces el intercambio, la sistematización de ese espacio, de las experiencias son necesarias volverlas a traer o sistematizar porque ahora hay un boom de las organizaciones de DDHH o las que luchan contra el territorio que buscan hacer nuevas herramientas que pareciera que apenas están resistiendo, apenas van a hacer algo, sino que hay muchas dinámicas propias de diseño de estrategias, de organización misma y, sobre todo, la experiencia de resistencia es en sí. Si por algo están los pueblos con tierras, con territorios, con formas de gobierno, con economías, con prácticas culturales y económicas y que eso debe sistematizarse de alguna manera y como en las antiguas generaciones pueden enseñar también. Como las mismas experiencias históricas de los pueblos son parte de su aprendizaje también (En comunicación personal vía Zoom, 25 de octubre 2022).

Este tipo de experiencias, como se refirió anteriormente, no sustituyen ninguna lucha de defensa ni los propios procesos de cada comunidad, sino que podemos entender que este diplomado nos permitió identificar que para aprender no solo es necesario de otros, sino que el territorio y el sentido de pertenencia a este es una manera de fortalecer los conocimientos. El resultado de todos estos procesos y metodologías aplicadas es el fortalecimiento del tejido social, ya que se promovieron/intencionan estrategias que permitieron el diálogo, la convivencia, la escucha, pero sobre todo la construcción colectiva de respuestas a las necesidades latentes, creando verdaderas herramientas de aprendizaje para la vida.

4.2 El papel de la convivencia en el aprendizaje dentro del DTTAA

Dando respuesta al objetivo general, la convivencia dentro del diplomado se expresó de diversas maneras durante todo el proceso. Esto, por una parte, obedeció a las diferencias geográficas que a su vez jugaron un papel importante en cuanto a la diversidad de conocimientos y experiencias compartidas. Nosotros en el diplomado partimos de que la convivencia, aunque no es un elemento explícito en el diseño de este, es necesaria para lograr el intercambio de experiencias y tendría que darse por lo menos en dos niveles: con sus propios colectivos y comunidades de origen, y con los participantes del programa. Ahora bien, la interpretación de las entrevistas nos permitió identificar que efectivamente este elemento se expresó de diferentes maneras y se produjo a partir de actividades planteadas por los facilitadores, como dice Juan de la región de Chiapas:

Como jóvenes de Chilón y Bachajón nos juntamos con otras personas, nos salimos de gira a las comunidades, por ejemplo: a diferentes centros de atención (casas ubicadas en distintas localidades de la región en donde se trabajan los proyectos de la organización con la que colabora), a compartir lo que nosotros tenemos, el conocimiento, y la aplicamos a la comunidad. Ya ellos, la comunidad, nos ayudan a responder las preguntas, a realizar las actividades que nos dejan y ya la entregamos (En comunicación personal vía WhatsApp, 28 de octubre 2022).

El diplomado ha dado frutos en tanto que la convivencia les ha permitido encontrar formas para expresar conocimientos que pueden ser compartidos. Por ello, para Juan la convivencia y el trabajo tiene que ser en comunidad, el sujeto de aprendizaje es colectivo. Y aunque esta categoría que se tenía contemplada surgió de manera espontánea como un aspecto relevante durante los procesos de lucha y construcción de nuevas autonomías, pues es a través de ella en donde se ha mostrado que han aprendido no solo de los otros, sino también de lo otro.

Siendo así, la participación en espacios diversos, virtuales o presenciales, y con personas de distintos lugares de origen y con trayectorias distintas crean sinergias que pueden o no ser positivas. Es decir, aunque la convivencia que se produjo en estos espacios no siempre fue pacífica, ésta dio pie a dinámicas que permitieron la construcción constante y la búsqueda para el Buen Vivir. Ana nos comparte que a través de estos espacios se mostró la gratitud de los miembros de su comunidad al compartir las reflexiones que se fueron construyendo durante los momentos de trabajo.

Las comunidades donde hemos llegado, pues nos agradecen mucho y, al contrario, como dicen allá, pues todo lo que nosotros no sabemos. Y él nos dice, “Pues nosotros la verdad, no sabemos, somos todos los indígenas somos de la comunidad, pero en realidad no sabemos lo que ustedes dicen”, pero de que sí saben, lo saben, pero nada más es que como que está revuelto, no, no saben qué o cómo se basa en un tema (en comunicación personal vía WhatsApp, 26 de octubre 2022).

Como resultado de la interacción en estos espacios, se creó un verdadero diálogo de saberes en donde la complementariedad de conocimientos y de personas en lo que respecta a los temas que los interpeló, se convirtió en un medio para el fortalecimiento de las relaciones humanas. En consecuencia, la convivencia estuvo presente en distintas etapas del programa, de modo que se identificaron tres ambientes mediados por el espacio, los cuales se describen con más detalle en el siguiente subapartado.

4.2.1 Niveles de la convivencia dentro del DTTAA

Uno de los resultados que nos trajo la pandemia fue el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para la puesta en práctica de proyectos de diversa índole, partiendo de esto, este diplomado se diseñó de manera híbrida, con el fin de crear

una dinámica en donde los participantes nos conectáramos una vez cada dos meses, dando oportunidad a que el tiempo intermedio fuera dedicado al trabajo de incidencia en sus propios territorios y/o colectivos. En ese sentido, esta dinámica produjo distintos niveles de convivencia.

En primera instancia, la virtualidad creó un espacio de encuentro bimestral para conocer las experiencias de los demás colectivos, complementario al proceso de incidencia que cada grupo estaba realizando. El tema de las TIC'S como herramientas para crear espacios de convivencia ha sido poco explorado, ya que la pantalla limita el contacto entre las personas y otros elementos que favorecen la interacción. Sin embargo, para Pedro las sesiones virtuales crearon un sentimiento de acompañamiento entre los participantes:

Y otro cambio es que no se sintieron solas o solos en sus problemáticas, sino que esta articulación ayuda a reafirmar que están, pues en sintonía con muchas regiones del país (En comunicación personal vía Zoom, 28 de octubre 2022).

En otras palabras, el uso de la plataforma de Zoom, complementada por el Moodle y otras herramientas, no solo generaron dinámicas de comunicación y articulación entre grupos ubicados en distintas regiones del país, sino que estas permitieron el fortalecimiento de las relaciones a distancia.

En segunda instancia, se observó otro nivel de convivencia el cual surgió detrás de las pantallas y con las comunidades de origen. Durante las sesiones virtuales distintos colectivos se reunían en un solo espacio donde el grupo reflexionaban de manera más directa los temas que se estaban abordando, no obstante, esta interacción no permeaba a los otros participantes, pero sí generaba una reflexión más profunda y clara (en los propios términos de las distintas lenguas) en el contexto en donde se encontraban. Al respecto Ana, compañera de la región de Chiapas, señala lo siguiente:

Siempre hemos aprendido algo de ahí, así como los temas de muchas cosas que nos han enseñado Giovanna (acompañante del colectivo y convocante

del programa), y también de la participación de los otros compañeros en otras comunidades (refiriéndose a las comunidades quienes se reúnen en Bachajón). Eso me pareció muy bien porque ahí aprendí algo nuevo, así cómo es que la experiencia es muy diferente, fue con otras organizaciones, he aprendido sobre cómo recuperar o cómo fortalecer la autonomía en las comunidades (En comunicación personal vía WhatsApp, 26 de octubre 2022).

En este sentido, para Ana, la dinámica que se desarrolló antes, durante y al finalizar las sesiones virtuales, fue un espacio en el que surgieron dos elementos que complementaron el proceso de aprendizaje: la reunión y la compartición. Por lo que, aunque hubo espacios de trabajo sin la mediación de la pantalla, fueron de suma importancia para la comprensión de ideas y las dinámicas propias de resistencias.

Finalmente, se habla de un tercer nivel que, aunque todavía no sucede, se espera que haya un encuentro presencial para compartir los aprendizajes, logros, avances de los proyectos de incidencia de cada colectivo, los retos a futuro y las áreas de oportunidad para mejorar. Además, de fomentar un espacio para articulación y creación de redes de apoyo en la defensa del territorio y construcción de autonomías.

4.3 Nuevas metodologías en el trabajo sobre territorialidades y autonomías

La construcción de esta propuesta de aprendizaje se pensó, desde un inicio, como un proceso que pudiera adaptarse a los intereses y necesidades de quienes formarían parte de él, dando importancia a la capacidad de adecuación tanto del currículo, de los facilitadores y de los educandos. La adecuación y readecuación permanente es una manera que busca romper con paradigmas hegemónicos dentro del ámbito educativo, haciendo que los contenidos se acerquen a los términos del otro. En ese sentido, desde las reuniones del equipo convocante para el diseño de esta propuesta se expresó la importancia de que lo anterior fuera claro y se

realizaran estrategias para lograrlo, así lo expresó un miembro del equipo coordinador:

Tendrá que ser fundamental el partir de los actores y sus prácticas locales y regionales, colocarles en el centro será fundamental para abonar a procesos de defensa y sanación pertinentes y con sentido [...] También, las reflexiones que surjan y trabajos tendrían que enraizarse en la vida y prácticas particulares de los colectivos o de los pueblos (Minuta de reunión con equipo coordinador vía Zoom, 08 de febrero 2022).

Esto nos da a entender que, durante el proceso, la figura que se buscó poner en el centro del aprendizaje fue al educando, su contexto y sus problemáticas, tratando de invertir o, más bien, de reconfigurar la relación entre quienes facilitaron el espacio y los participantes. Por otro lado, se diseñó una ruta de temas que sirvió como guía en cada uno de los módulos a trabajar, sin embargo, estos se fueron modificando a lo largo del proceso, al buscar respetar los tiempos y modos de cada colectivo:

Durante la tercera sesión del diplomado falleció Gustavo Esteva, un compañero, amigo, educador y luchador social para muchos de los participantes del diplomado. Meses después falleció un compañero del diplomado de la zona de Chiapas. Estos fueron puntos de auge en el DTTAA, haciendo que se tuvieran que modificar las sesiones, dando espacio para recordar a estas grandes personas. Se buscó hilar el momento con las reflexiones de la sesión (Nota de campo, mayo 2022, sesión 2° y 3° del DTTAA).

Así pues, no solo los aprendizajes fueron enraizándose unos con otros, sino que la intención de vincular los sucesos y necesidades que fueron surgiendo permitió articular las experiencias al proceso. Esto se logró en la medida que el equipo y demás participantes hacían un esfuerzo constante. Con el fin de desagregar y explicar más a detalle, se describen seis rasgos que caracterizaron la metodología planteada y que dan pie a la creación de otros proyectos de aprendizaje:

A) La organización en la construcción y ejecución de proyectos educativos

Organizar una propuesta de aprendizaje desescolarizada con colectivos que se encuentran ubicados en distintas geografías es todo un reto, ya que implica crear espacios que favorezcan el diálogo y la toma de acuerdos con personas que tienen un sin fin de experiencias, sin perder de vista la importancia de crear una ruta lo bastante flexible, pero a la vez pertinente. En el caso del DTTAA, la manera en que nos organizarnos fue reconstruyéndose durante el camino según las necesidades que el equipo coordinador fuimos detectando.

En lo que respecta a la organización de las sesiones y la dinámica, en un inicio se buscó invitar a quienes convocaron el espacio para pensar en una ruta metodológica, sin embargo, no teníamos claro el rol que jugaba cada uno, y fue un poco torpe el proceso: compartir la palabra desde una asamblea es un proceso lento pues es necesario respetar y escuchar todas las aportaciones, y una de las grandes dificultades fue la toma de acuerdos y bajar todas las ideas a la propuesta pedagógica y de contenidos. A pesar de que no fue un proceso como lo habíamos pensado, el resultado fue bueno y la dinámica generada permitió la toma de acuerdos.

Ahora bien, la defensa y la construcción de las autonomías son temas bastante amplios y desde un inicio se pensó en hacer tres mesas de trabajo para profundizar las discusiones y el intercambio de experiencias. Se nombraron las mesas según los ~~en~~ intereses en común: Defensa integral de los pueblos y territorios, Gobiernos, sistemas e instituciones autónomas y Resistencias desde el Buen Vivir. Así lo expresa Martha:

En la última actividad creo que estuvo muy padre como los diferentes grupos de trabajo y las salas porque pues anteriormente habíamos estado todos y de alguna manera, pues el tiempo y todo eso, pues nos habíamos saturado un poco o luego este, pues no logramos comprender bien, pero en la última sesión sí, sí estuvo bien padre porque los grupos fueron de alguna manera

un poquito más más reducidos, y lo último, el compartir todo, sí me pareció buena (En comunicación personal vía Zoom, 21 de octubre 22).

Para la compañera de Chiapas, esta manera de trabajar facilitó el intercambio de la palabra y permitió asegurar una mayor participación ya que, por el número de personas, el tiempo fue aprovechando de mejor manera. Al final, una buena organización fue el punto clave para llevar a cabo este esfuerzo gracias a que tomamos en cuenta las distintas perspectivas de organización y su reflejo en las distintas esferas de la puesta en práctica del proyecto. A su vez, el hecho de que haya habido un equipo coordinador generó una dinámica amable y respetuosa para lograr los objetivos.

B) Diseño en red

El diseño en red y la organización son características que van de la mano, en el sentido de que la organización y estructura del diplomado se realizó no desde una perspectiva jerárquica, sino de manera articulada, una manera más horizontal. De modo que la creación de vínculos fue una de las expectativas más importantes que fue intencionada desde un principio y promovida desde la proyección del diplomado.

En ese sentido, la puesta en común y la manera en que se convocaron a miembros de diversas organizaciones permitió crear un programa que no solo diera respuesta a una problemática, sino que a través de la puesta en común se valoraran las opiniones y los aportes de quienes participaron durante esta etapa. En ese sentido, para Valentín, miembro de la coordinación comparte su experiencia respecto a cómo vivió este proceso:

Sí asumimos como la diversidad de intensidades. Sí, para mí fue muy pesado al principio construir un proyecto común con 12-14 personas que nos estamos conectando. Todas con muchas experiencias distintas y todas y todos sabiendo que su experiencia, pues está chida, ¿no? Entonces como que habría que diversificar el tipo de participación de los distintos

involucrados, como aprender mucho de esta experiencia porque, o sea, yo creo que, o sea, no siempre toca que todos estemos en todos los momentos, haciendo todo. Sino como una democracia o una colaboración más inteligente, más selectiva, sin que acabe siendo monólogos, ¿no? “Para que se haga lo que yo pienso, pues no invito a nadie”, no, no tanto, pero que sí creo que, en algún momento, a lo mejor para temas como acompañamiento nos olvidamos de los co-convocantes, pero creo que este equipo, o sea, los que estamos ahorita conectadas y conectados, fue un muy buen equipo operativo (Evaluación equipo coordinación vía Zoom, 03 febrero 2023).

Es decir, para Valentín el trabajo en red no supone que todos hagan de todo, sino que resalta la importancia de delegar las tareas para un mejor aprovechamiento del talento humano con el que se cuenta. Esta estrategia permite que, aunque haya un equipo coordinando y mediando el espacio, las voces de los demás se hacen presentes. Por otro lado, si bien el trabajo en conjunto puede suponer conflictos es importante buscar estrategias que permitan la resolución y que este no se vea afectado en el trabajo final.

Finalmente, uno de los productos que surgieron a partir de esta experiencia fue la formulación de una especie de mapa de vínculos, una imagen interactiva de una red en donde cada nodo representa un recurso, es decir, un colectivo, una organización, material, video, página de información, entre otras cosas, que fue creado durante el proceso. Este trabajo refleja cómo las redes, no solo de personas sino en general, ayudan a fortalecer los procesos de incidencia y a complementar el quehacer educativo y de resistencia.



Ilustración 5: Mapa de vínculos. <https://view.genial.ly/63c5711b6077e30013812bff/interactive-image-imagen-interactiva-vinculos-y-recursos>

Fuente: Elaboración propia.

C) El diálogo horizontal como base de la construcción del aprendizaje

Ahora bien, para que los elementos anteriores funcionaran se promovió un proceso dialógico, en donde todas las personas involucradas tuvieron la misma oportunidad de compartir la palabra, haciendo que los aportes tuvieran el mismo valor. Esta característica fue fundamental para crear una perspectiva distinta de aprendizaje rizomático-convivencial, pues la horizontalidad manejada a través de la palabra se reflejó en la medida en que los participantes y convocantes tuvieron la apertura de ser aprendices en todo momento.

La horizontalidad supone la falta de jerarquías, no solo en las relaciones humanas, sino en todo momento. En este caso, ésta se reflejó incluso al momento de recuperar y compartir los conocimientos propios y comunitarios. Los roles de facilitadores, convocantes y participantes se pusieron por fines organizativos, sin embargo, durante las sesiones estos desaparecieron, colocándonos a todos en una misma posición. En lo que respecta a esto, es importante rescatar el valor de la palabra para los pueblos originarios, Oscar lo explica de la siguiente manera:

El uso de la palabra, el hablar y escuchar son elementos básicos, es decir, insustituibles, ni por dinámicas de mediación entre los que no somos de su comunidad y los que acompañamos y ellos. Pero estas estrategias son las formas de participar, vídeos, mapas, las cartas, las historias intervienen de otra manera, y se pudo mediar entre eso y la palabra misma, es decir, he estado en reuniones de así de cuatro horas donde los pueblos escuchan y escuchan y otros hablan. O sea, de dinámicas de encuentros virtuales donde la gente habla y escucha y no se cansan porque para ellos la palabra es valiosa, es un instrumento válido, eso es lo común, es el instrumento esencial. Pero cuando se utilizan herramientas que tienen que ver más allá de la palabra y la escucha, quizás se ponen en juego otras dinámicas cognitivas, es decir, les hacen otro clic o les caen el 20, diríamos, en su proceso mismo de diálogo, de comprensión, eso también abona. No sustituye y reemplaza, ni mucho menos mejora, simplemente eso es otra manera de hablar o de decir las cosas (En comunicación personal vía Zoom, 25 de octubre 2022).

La palabra se convierte en una herramienta que ha mantenido a las comunidades y es el elemento común que hace que todos nos coloquemos en una postura horizontal. Ahora bien, para quienes se les dificultó esta parte se diseñaron algunas herramientas que no solo promovieron la participación, sino que permitieron recuperar sus aportaciones y crear dinámicas de “caídas de 20” –identificar hallazgos— respecto a los procesos propios y locales. Al final de todo, la horizontalidad dialógica no solo fortaleció habilidades comunicativas, sino que fue un medio para desarrollar el pensamiento y reflexión colectiva.

D) El acompañamiento como elemento de permanencia

Existen distintas perspectivas de acompañamiento dentro de los procesos educativos, algunos con un enfoque mayoritariamente académico, otros desde la psicología e incluso, algunos otros, de forma espiritual. El modelo de

acompañamiento que se pensó en esta experiencia buscó ser integral, de modo que no solo se retroalimentara a los grupos en cuanto a los contenidos, sino que fuera una figura cercana, capaz de comprender y caminar junto con ellos y ellas. Tomando en cuenta esto, un aprendizaje para el equipo coordinador fue que los colectivos que permanecieron tuvieron un acompañante cercano al proceso de lucha, pero también al proceso de construcción de la propuesta. Es decir, que esta figura no solo jugó un papel de enlace y comunicador, sino de facilitador y gestor del proceso. Al respecto Valentín comparte:

Eso se me hace muy importante y creo que, pues sí, como una autocrítica, estoy pensando que el papel por ejemplo tuyo, Laura (Miembro de la coordinación y acompañante de colectivo en Bachajón), redimensionó la experiencia del diplomado. O sea, yo creo que, si podemos generar un actor que haga cosas equivalentes a lo que tú hiciste, sería mucho, mucho más rico, o sea, ni siquiera él decía, aunque Pancho estuvo cerca, pero no, no fue lo mismo. Entonces el que pudiera haber un enlace que acompaña, que gestiona un poco, que anima, creo que fue clave. Y lo veo un poco acá (Evaluación equipo coordinación vía Zoom, 03 febrero 2023).

Esta reflexión que hace Valentín refiere al impacto que tuvo este elemento durante el diplomado, es decir, que los colectivos que permanecieron fueron gracias al acompañamiento de las distintas personas que crearon un proceso verdadero de acompañamiento integral, respondiendo a las necesidades que fueron surgiendo en ambos lados (desde el colectivo y desde la coordinación).

Al respecto Rodrigo, un miembro más del equipo coordinador, menciona que esta figura de acompañante es necesaria intencionarla desde un inicio y no construirla durante el proceso, además de que preferentemente sea una persona del lugar. Esto permitiría que no solo conozca de manera más profunda el proceso, sino que dé continuidad durante el tiempo intermedio entre sesiones.

La primera es que tenemos que aprender que un esfuerzo de este tipo, a distancia, con personas vinculadas a procesos comunitarios, requiere forzosamente de un grupo, de una persona, de un lugar, de condiciones que hagan la coordinación o en realidad la coordinación real en territorio. Entonces, un ejercicio a distancia donde las condiciones de internet, de la vida cotidiana, de la lucha de la gente, pueda hacerse como lo intentamos hacer, en 16 Estados, 18 lenguas, yo no me acuerdo cuánto era el inicio. En realidad, debe de ser, en las condiciones que hay, un esfuerzo, pues prácticamente de educación semipresencial, con gente que este presencialmente en los distintos lugares como puente, inevitable me parece (Reunión de evaluación vía Zoom, 03 de febrero 2023).

E) La participación

Este elemento metodológico considero que es uno de los más importantes, ya que la participación de los involucrados es justo “la carnita” que da vida al proceso. Sin éste, es posible que el programa se haya convertido en un monologo creando una dinámica contraria a la que se planteó en un principio. Ahora bien, el trabajar con distintos pueblos originarios nos hizo dar cuenta de que la concepción de participación es diversa, es decir, la participación no necesariamente implica el compartir la palabra de manera activa. Se puede participar escuchando u observando, de una forma más “pasiva”. Esto lo menciono porque justo la virtualidad condiciona este tipo de elementos y por ello, la necesidad por parte de la coordinación de generar distintas estrategias que favorezcan la diversidad. Al respecto Pedro comparte:

Creo que aun así pasa como con muchos grupos, ¿no? O sea que no todos hablan, no porque no tienen qué compartir, les da pena, creen que no tienen el nivel, o sea, todo eso que pasa en la gente, sobre todo creo que, de colectivos de grupos indígenas. Y que sería muy interesante que hubiera más participación de más gente, Más voces [...] Porque ya en grupos pequeños hay más oportunidad, a veces de participar. Entonces creo que eso ha

facilitado y como dices, ¿no? Sí, a lo mejor se bajó mucha gente, pero los que quedaron o los que quedamos creo que trabajo en mesas creo que ha sido bueno porque sí se facilita la comunicación (en comunicación personal vía Zoom, 28 de octubre 2022).

Y claro, lo que menciona Pedro, es decir, el compartir es muy distinto dependiendo de la cosmovisión. Hilado a esto, otro de los aportes respecto a este elemento metodológico que surgió a través de la participación fue el tema de apertura de las personas hacia los demás, como refiere Rosa, una compañera de las comunidades del estado de Chihuahua quienes luchan contra el despojo de su territorio, a través de este diplomado y a pesar de la distancia se creó un ambiente de confianza para poder hablar enfrente de todos.

Es lo que también me ayudó también como soy un poco tímida, como que me voy soltando también, eso me ayudó mucho porque vas dialogando con otra persona, así como que vas soltando y poco a poco. Y también cómo debemos de defender o a dónde tenemos que acudir, con quién, o tener confianza o con quién ir con, con quién debemos de ir más bien (En comunicación personal vía Zoom, 20 de octubre, 2022).

Por otro lado, el uso de herramientas que faciliten la reflexión y las distintas formas en que los pueblos y comunidades han aprendido históricamente fue un rasgo que caracterizó el tipo de participación y lo que ésta produjo. Es decir, parte de las resistencias ha sido ir adaptando nuevas tecnologías (en el sentido amplio de la palabra) que ayude a conocer el territorio y la autonomía, y que a su vez permitan la colaboración e interacción entre personas de distintos lugares.

Me gustó mucho que estas sesiones virtuales no fueran muy acartonadas, es decir, los que yo he visto, otros seminarios que yo he visto, pues son los clásicos de exposición y escucha, y a mí se me hace que preparar a la gente a la participación con trabajos previos, con dinámicas. Y durante el proceso

de las sesiones se me hace que se pudieron hacer, no tanto lúdicas, sino que creativas, más bien la palabra, ¿no? O sea, que no es solamente la escucha, sino que la participación de manera interesante, ¿no? Con distintas dinámicas los trabajos que se tenían que enviar o que se tienen que enviar, el intercambio, la preparación previa, los diálogos que hay entre unos y otros, las mesas y todas estas herramientas que se tienen ahora me parece que permitió una participación más allá de la pura sesión y la exposición simple (Oscar en comunicación personal vía Zoom, 25 de octubre 2022).

Desde la percepción de Oscar, el hecho de que haya trabajos y actividades previas a las sesiones virtuales, permitieron que los aportes y la participación tuviera una dimensión más crítica y reflexiva respecto a los procesos propios. Esto sumado a las herramientas facilitadoras, como el Menti, Kahoot, la pizarra e incluso los dibujos, fungieron elementos que flexibilizaron y ayudaron a la expresión de sentipensares, haciendo que se fortalecieran los procesos de aprendizaje colectivos.

F) Contenidos: aciertos y nuevas propuestas

Un programa de esta índole nunca va a ser suficiente en cuanto a los temas que abarque, en el sentido de que por más amplios que sean es imposible englobar toda la diversidad de intereses, necesidades y problemáticas. Mientras que en la ruta de temas sugeridos se buscó proponer algunos elementos centrales en cuanto a la territorialidad, la comunidad y autonomía. Acentuando las experiencias como punto de partida. A razón de esto, Oscar encuentra la riqueza de este tipo de propuestas educativas de la siguiente manera:

Es muy difícil abarcar la complejidad y la diversidad, ¿no? Y ojalá, nunca se haga, o sea, nunca se totalice eso, nunca una sola dinámica pueda abarcar la diversidad de contextos. Entonces en ese sentido es interesante que no lo haga o que le falte mucho, porque entonces estamos en búsqueda siempre,

¿no? En cómo hacerlo de otra manera, cómo partir de otras dinámicas. Yo creo que eso es bueno, ¿no? (En comunicación personal vía Zoom, 25 de octubre 2022).

Siendo así, este tipo de propuestas buscan adaptarse y estar en constante movimiento, crear procesos que no sean estáticos, sino que se busque la manera de incorporar elementos, temas y formas pertinentes al contexto. Por esta razón, en uno de los ejercicios de valoración los participantes sugirieron los siguientes temas como aspectos complementarios a lo visto durante el diplomado:

- El tema de la educación como defensa
- El tema de la migración, cuál es la causa y las consecuencias de la migración
- Conocer nuestros derechos como pueblos a la libre determinación, entonces algo de una cultura jurídica
- No olvidar nuestra lengua materna

Capítulo 5. Reconocimiento y lectura crítica de la incidencia: reflexiones finales

El Diplomado en Territorialidades y Autonomías tuvo alcances en distintos niveles. En lo que respecta a la incidencia, este espacio permitió ser una caja de resonancia en donde los colectivos se sintieron identificados y lograron tomar elementos de otras experiencias para enriquecer sus propios procesos de lucha. Asimismo, fue un espacio en donde se reunieron personas de diferentes lugares, lo que dio pie a crear y a poner en práctica un verdadero diálogo intercultural en donde las diferencias, lejos de ser una dificultad, permitieron entretener procesos, modos de compartir, de expresarse, de aprender junto con otras e incluso de convivir a partir de la virtualidad.

Además, conocer distintas experiencias sobre la defensa del territorio dejó en evidencia que la historia y la cosmovisión de cada uno de los pueblos originarios dan cuenta de que su percepción e ideales para la construcción de nuevas autonomías, además de que han sido herramientas que históricamente se han utilizado para resistir, aportan nuevos caminos que les permiten adaptarse y enfrentar los retos que el contexto impone, convirtiéndose en experiencias auténticas y con gran valor para los propios habitantes de los territorios.

En cuanto al tema educativo, esta propuesta nos permitió mostrar la importancia de crear un programa centrado en la(s) persona(s), siendo éstas quienes dieron pie a reformular tanto el contenido como la metodología. Esto permitió crear una serie de aprendizajes realmente significativos, contextualizados y útiles para la vida cotidiana de los participantes. En ese sentido, y respondiendo al objetivo específico número 3, a partir de esta experiencia se hacen las siguientes recomendaciones que pudieran servir para próximos proyectos educativos de esta índole.

Recomendación 1: El impacto del acompañamiento en la permanencia dentro de los procesos de aprendizaje

Una de las propuestas que permitió que funcionara y caminara adecuadamente el proceso fue la figura del co-convocante. Estas personas, además de ser un puente de comunicación entre los colectivos y la coordinación, fungieron como un acompañante. Esto quiere decir que facilitaron el seguimiento durante las actividades y tareas, resolviendo primordialmente las dudas. Además de compartir su propia experiencia, apoyando a la interpretación e incluso crearon algunas dinámicas para aumentar la motivación en los participantes.

En ese sentido, se identificó que los colectivos que permanecieron la mayor parte del proceso fueron quienes tuvieron una figura de acompañamiento más cercano. A partir de lo aprendido, el acompañamiento se definió como una forma de caminar junto con el colectivo, conocer la historia y facilitar la conexión entre el proceso y el contexto, con el objetivo de mejorar la participación y la incidencia en los diferentes territorios.

Así pues, se recomienda crear una figura de acompañamiento para cada uno de los grupos y estudiantes. Esta puede ser una persona que preferentemente conozca el contexto y/o proceso por el que esté pasando cada uno de los participantes. De igual modo, se recomienda definir tareas específicas con el grupo y con la coordinación, asegurando canales claros y pertinentes de comunicación. Es importante tomar en cuenta que cada acompañamiento tendrá que ser único, es decir, que el proceso que se desarrolle tendría que adecuarse al contexto, ritmo y necesidades del colectivo.

Recomendación 2: Planeación estratégica

El diplomado se planteó para que se llevara a cabo en un año con la intención de dejar un periodo entre cada encuentro virtual para que los participantes tuvieran tiempo de crear algún tipo de incidencia en sus territorios. Sin embargo, la percepción desde la coordinación y a través de las entrevistas a los participantes,

es que el espacio entre cada sesión fue muy largo y fue un reto muy grande dar continuidad a lo que sucedía entre cada una de ellas. Y aunque el centro de esto no era lo que pasaba en las sesiones, sino lo que pasaba en cada uno de los escenarios de incidencia, es importante pensar que estos encuentros permitieron hilar reflexiones y fortalecer las relaciones entre los participantes.

En este sentido, se recomienda que el tiempo entre cada una de las sesiones sea mucho más corto, priorizando la continuidad que se le pueda dar a lo visto en cada una de las reuniones, apoyándose en otros medios y/o herramientas (Moodle, correo, WhatsApp, seminarios, exposiciones, etc.) para complementar de modo asincrónico lo que durante las reuniones virtuales no permita abordar.

Recomendación 3: Contenidos sustantivos para un programa de aprendizaje alternativo

Hablar de territorio y autonomía es algo muy complejo. Como se explicó anteriormente, cada pueblo y comunidad tiene su propia percepción, y en ese sentido, por más que se busque abarcar todos los temas siempre surgirá algo distinto: un interés, una problemática o un suceso del contexto que diversifique el contenido. Un acierto para este punto fue conocer las luchas por las que están pasando los colectivos durante el proceso de planeación del diplomado, de este modo se plantearon ciertas temáticas generales que pudieran abonar a las experiencias en aspectos concretos.

En esta misma línea, uno de los aspectos que influyó fue el tiempo, y tomando en cuenta el periodo en que se trazó el programa, éste limitó poder abordar el amplio bagaje de temáticas. Así pues, otro punto a favor fue que los contenidos se centraran en las experiencias, y como derivado de ello lo que se sugiere para futuros proyectos es que más que tratar de abarcar todo, centrarse en las experiencias concretas y significativas para los estudiantes, de modo que el programa pueda aportar a sus propios procesos de autodefensa del territorio y construcción de

alternativas encaminadas al Buen Vivir, elementos fundamentales que permitan un mejor impacto.

Recomendación 4: Metodología y estrategias didácticas de la propuesta

La metodología que se propuso tenía diferentes características que pretendieron hacer de esta propuesta una alternativa viable, contextualizada y pertinente. Entre estas, pudimos percatarnos que tuvo muchos elementos que la hicieron flexible, participativa y basada en un aprendizaje dirigido por los participantes y en las experiencias. Poniendo en todo momento en el centro la práctica y haciendo que lo que sucedía durante las sesiones fuera secundario y complementario, creando un espacio colectivo que permitiera llegar a reflexiones, es decir en una etapa de metacognición.

En ese sentido, creemos que tuvo buenos resultados ya que las actividades fueron adecuándose a las necesidades de los participantes: promoviendo una mayor participación e interés entre todos. Por otro lado, la interacción entre los colectivos no solo impulsó dinámicas para la construcción de aprendizajes, sino que esta dio pie a que el proceso fuera de ellos y para ellos.

En futuras experiencias, se sugiere que, aunque cada proceso tiene su propia dirección y, si hay una intención de ser pertinentes, sería imposible replicar un programa, pero considero que hay ciertos elementos que son necesarios como el permitir que esta sea dirigida por los intereses y necesidades de las y los estudiantes, fomentando la colaboración y el aprendizaje junto con otros y otras, adecuándose y acercándose a los términos de los otros.

Recomendación 5: Comunidad de aprendizaje virtual: alcances y limitaciones

Como se mencionó anteriormente, esta fue una de las iniciativas que surgieron a partir de la pandemia en donde se pretendió rescatar las virtudes de la virtualidad y, al mismo tiempo, combinarlas con el modo de trabajo en comunidad (como se hacía

anteriormente). Esta situación produjo distintas tramas que beneficiaron en algunos aspectos al proceso. En primer lugar, y para el equipo coordinador, una de las más importantes fue que esta modalidad permitió conectar a colectivos de diferentes latitudes, favoreciendo la articulación y el aprendizaje entre pares.

Aprendimos que en una fase como la que vivimos de pandemia se pueden dar procesos de convivencia haciendo trabajo virtual. Y aunque la convivencia es distinta, la virtualidad se convirtió en un medio para compartir las experiencias de vida. Además de que el uso de plataformas como Zoom, Moodle y algunas otras como Kahoot o Menti (entre otras), crearon escenarios para que las personas interactuaran, compartieran sus intereses y la necesidad de ser empáticos con las situaciones de las y los demás.

Por otro lado, me parece importante identificar las limitaciones que tiene esta modalidad. En primer lugar, nos dejó pensando en la importancia que tiene la presencialidad en los procesos de compartición de experiencias. Por ejemplo, la importancia de identificar qué es lo que pasa detrás de la pantalla, las conversaciones que se dan con el micrófono apagado, reconocer el lenguaje no verbal e incluso la cercanía que esta pudiera crear. Como facilitadores fue un reto pues nos hizo replantearnos el programa, las estrategias que se fueron utilizando y las formas en que a través de la conectividad podíamos vincularnos con los participantes.

En ese sentido, para futuras propuestas la invitación es tener claros los medios y las herramientas diversas que se puedan utilizar para convertir estas limitaciones en nuevas oportunidades. Además de que la figura de acompañante en este punto es fundamental, ya que de alguna manera ellos podrán comunicar las inquietudes, dudas e incluso avances que no sean compartidas a través de la pantalla. Además de compartir evidencias que den cuenta de los procesos convivenciales que se dan durante y después de las sesiones virtuales.

Hallazgos, reflexiones y aprendizajes personales

Finalmente me gustaría compartir cómo este proyecto me implicó de manera personal. El Diplomado en Territorialidades y Autonomías fue una experiencia totalmente nueva y llena de aprendizajes para mí. Tras la pandemia muchos de los procesos en donde colaboraba se pausaron, y posterior a ellos surgieron nuevas posibilidades de crear y fortalecer proyectos de aprendizajes a través de la virtualidad. Esta situación me colocó de manera personal y como parte del equipo organizador en un espacio y modo distinto de pensar y vivir los procesos de vinculación y creación de redes desde la virtualidad: ahora es mucho más fácil y rápido contactar personas y otros recursos que complementan mi quehacer.

De esta manera, la experiencia que viví me permitió darme cuenta de la importancia de conocer y voltear a ver las luchas y múltiples esfuerzos por los que están pasando muchos pueblos originarios. Detrás de cada parque turístico, fábrica, construcción e incluso detrás de una compañía de agua, hay muchas luchas que no se ven, que han sido calladas. Y de ahí la importancia de tener este tipo de espacios, en donde las personas que comparten su experiencia no solo fortalezcan su proceso de incidencia, sino de crear un espacio seguro para empatizar y compartir con personas que pasan por situaciones similares, una manera de reflejarse en las experiencias de los demás.

Además de esto, comprendí que la defensa del territorio al ser un tema tan complejo necesita forzosamente de un trabajo colectivo para crear alternativas y para seguir resistiendo. Al final, la suma de experiencias, de conocimientos ancestrales y modernos, y la suma de esfuerzos hace que cada paso dado vaya encaminado a fortalecer el tejido social y no solo eso, sino que permite mayor solidez en las luchas de cada uno de los pueblos.

Para mí, desde mi profesión y ahora como madre, encontrarme con tantas personas con distintas historias me hizo hacerme muchas preguntas relacionadas a mí y a mi territorio. Por un lado, como persona mestiza este concepto es mucho más abstracto, jamás lo viví, ni lo pensé, hasta el momento en que llegué a vivir a la Sierra Tarahumara. La definición que aprendí tiene una connotación totalmente

capitalista, pero a partir de este proyecto y de otras colaboraciones me cuesta trabajo disfrutar las vacaciones porque pienso en todas las consecuencias que tiene para la población local.

En consonancia con lo anterior, me cuestiono si desde mi profesión y como facilitadora estoy haciendo lo suficiente por aportar algo en las luchas. Además, de preguntarme qué tan coherente soy al buscar alternativas de alimentación, de transporte, de relacionarme con los demás y con el medio ambiente. Me doy cuenta de que hay muchos obstáculos para poder llevar a cabo las alternativas que me he planteado y esto me hace no poder imaginar los procesos (a nivel cuerpo, mente, corazón, comunidad) por los que pasan todas las comunidades quienes formaron parte del diplomado.

En lo que respecta a la convivencia, a partir de esta experiencia puedo llegar a la conclusión de que esta es un elemento necesario para las tramas de aprendizaje que fueron construyéndose durante este proceso. La interacción entre personas no solo facilitó el intercambio de experiencias, sino que se buscó crear un tejido amplio de vinculación entre las personas y sus territorios, favoreciendo los procesos locales, la percepción sobre su territorio y las búsquedas para el Buen Vivir. Me queda claro que la convivencia fue un medio imprescindible para considerar el éxito de este proyecto; aunque ésta no todo el tiempo tuvo un tinte lineal, es decir, que tuvo sus altibajos, creo que esto favoreció que las relaciones detonaran los aprendizajes y nuevas formas de estar junto con los demás.

Ahora bien, el problema que fue abordado ha sido un tema muy debatido en diferentes espacios académicos como una educación intercultural y pertinente para pueblos originarios. Sin embargo, estos intentos siguen reproduciendo un sistema educativo opresor y colonialista, en donde las ofertas educativas (sobre todo certificadas) y los megaproyectos, lejos de fortalecer las relaciones, crean conflictos de intereses y una imposición de una cultura dominante. La convivencia que históricamente ha ayudado a la resistencia de estas comunidades se va deshaciendo, y justo este proyecto quería causar el efecto contrario: la convivencia como una manera de resistir.

Finalmente, me gustaría mencionar uno de los nichos que Leonardo Boff (2007) retoma de Paulo Freire y tomó en cuenta para definir el término de convivencia, a partir de las relaciones que se tejen entre maestros- estudiantes, en este caso en la comunidad y que influye en el proceso de aprendizaje: “Aprender es un juego de relaciones personales y sociales en las que todas las dimensiones de la vida emergen y se articulan entre sí” (p. 28).

Referencias

- Aguado, T. (2012). *El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art1.pdf>
- Arias, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 59-68.
doi:<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.04>
- Arteaga-Cruz, E. (2017). Buen Vivir (Sumak Kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador. *41(114)*, 907-919. (S. Debate, Ed.) Río de Janeiro. doi: 10.1590/0103-1104201711419
- Basterretxea, L. M. (2015). *La pedagogía rizomática en la educación artística*. Donostia - San Sebastián: Universidad Internacional La Rioja. Facultad de Educación.
- Boff, L. (2007). *Virtudes para otro mundo posible*. Santander: Sal Terrae.
- Bustos, E. H., & Molina, A. (2012). *El concepto de territorio: una totalidad o una idea a partir de la multiculturalidad*. Obtenido de XI INTI International Conference La plata: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2639/ev.2639.pdf
- Cabral, E. D. (2009). Multiculturalismo y educación. *4(7)*, 27-54. México: Revista Cultura y representaciones sociales. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v4n7/v4n7a2.pdf>
- Cendales, L., Torres, F., & Torres, A. (2004). *Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica*. Obtenido de Entrevista Orlando Fals Borda : http://www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml?AA_SL_Session=840d13f35bd6e815068224971328b14e&x=49698

- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3, págs. 102-115.
- Corona, S., & Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona, España: Gedisa.
- Couder, E. D. (2009). Multiculturalismo y Educación. *Cultura y Representaciones Sociales*, 4(7), 27-54. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v4n7/v4n7a2.pdf>
- Donaduzzi, D. S., Beck, C. L., Weiller, T. H., Fernandes, M. N., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index Enferm*, 24(1). Granada. doi:<https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Fals Borda, O. (2007). La Investigación Acción en convergencias disciplinares. En M. Ortiz, & B. Borjas, *La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda en la educación popular* (págs. 615-627). Venezuela: Espacio Abierto.
- González, Mayor, B. C., & Ortiz. (2010). *La autonomía indígena a debate. Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. Ecuador: Flacso.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XX, 13-36. doi:<https://www.redalyc.org/pdf/316/31632785002.pdf>
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiculturalidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Helvetas Swiss Intercooperation; RRS. (2021). *Territorio indígena y gobernanza*. Obtenido de <https://www.territorioindigenaygobernanza.com/web/estrategias-de-de>

- López Bárcenas, F. (s/f). La autonomía de los pueblos indígenas en México. *Dossier*, 117-122.
- Mendoza, G., & González, J. A. (2016). *Reconstrucción del tejido social: Una apuesta por la paz*. México: Centro de Investigación y Acción Social por la Paz del Centro de Derechos Humanos Miguel Agustín Pro .
- Ojeda, V. (18 de Noviembre de 2021). Cuarta Versión Propuesta metodológica DTTAA. Chihuahua.
- Ortega, A. A. (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces*. CLASCO. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx3ph>
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. Venezuela: Asociación Venezolana de Sociología. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=12217404>
- Paz, M. F. (2017). Luchas en Defensa del Territorio. Reflexiones desde los conflictos socio ambientales en México. *Acta Sociológica*(73), 197-219. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-acta-sociologica-75-pdf-S0186602817300543>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psicodidáctica*(14), 5-39. España. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Sáez, R. (2006). *La educación intercultural*. *Revista de Educación*. Madrid: Universidad Complutense.
- Sánchez, I. M. (2013). La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeduca. Unimagdalena. Obtenido de <https://elibro-net.ezproxy.iteso.mx/es/ereader/iteso/70090?page=91>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. (40). Jalisco, México: Sinéctica . doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467007>

Siemens, G. (2005). Conectivismo: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning* 2, 3-10.

Sistema de Información Cultural/Secretaría de Cultura . (2017). *Directorio de museos*. Obtenido de <http://sic.cultura.gob.mx/datos.php?table=museo>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia .