

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
Del 3 de abril de 1981



LA VERDAD
NOS HARÁ LIBRES

**UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA**

CIUDAD DE MÉXICO ®

***“JCANAN NANTIC LUM K’INAL / CUIDADORES Y CUIDADORAS
DE LA MADRE TIERRA: UN PROYECTO EPISTÉMICO Y
POLÍTICO DE EDUCACIÓN AGROECOLÓGICA PARA EL LEKIL
KUXLEJAL”***

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN EDUCACIÓN

P r e s e n t a

LORENA JEANNE ALVAREZ MORENO

Director: Dr. Stefano Sartorello

Lectores: Dra. Luz María Moreno Medrano

Dr. Enrique Pieck Gochicoa

Ciudad de México, 2019

Agradecimientos

Son muchas las personas a quienes debo agradecimiento por todos los aprendizajes recibidos, pero ante todo quiero expresar mi gratitud a Dios por todas las bendiciones recibidas y por conservar la luz de mis ojos.

A las y los *jCanan Nantic Lum K'inal* mis *jnopteswanej*, gracias por permitirme compartir camino para aprender con ustedes, por enseñarme el significado de amar a la Madre Tierra y de manera especial por brindarme la confianza para poner en papel su sabiduría.

Mi profundo agradecimiento a Julio, Carmelita, *Tatic* Rosendo, *Nantic* Albertina, Deisy, Carmelita, Chepito, xMary, Trinita y *tut* Rosendo, por abrirme la puerta de su casa y de su corazón.

A la hermana Trinidad Cruz López D.P., por enseñarme con su ejemplo el rol amoroso de una acompañante.

Asi mismo quiero agradecer al Dr. Stefano Sartorello, por compartirme sus conocimientos y su dirección para escribir esta tesis, por su apoyo y consideración en los momentos más difíciles y por su testimonio de humildad y escucha con los colaboradores de sus investigaciones, que ha sido un ejemplo para mí.

De igual manera agradezco a todos mis profesores especialmente a: Luz María Moreno, Enrique Pieck, Cecilia Fierro, Noemí Gómez y Marcela Ibarra, por la dedicada lectura de mi trabajo y por sus valiosas aportaciones y enseñanzas.

Quiero expresar también mi gratitud al CONACyT, a la Fundación Margaret Mc Namara y a la Universidad Iberoamericana por su confianza al otorgarme una beca que me permitió realizar mis estudios.

Finalmente agradezco y dedico esta tesis a mi esposo, a mis hijos y a mi nieto querido, por su amor infinito, porque ustedes son el centro de mi vida y de mi corazón, por apoyarme y darme ánimos en todo momento, sin ustedes nada de esto hubiera sido posible.

Índice

1. Planteamiento del Problema	7
1.1. Antecedentes	7
1.2. Objetivo General	19
1.3. Objetivos Específicos	19
1.4. Justificación	19
1.5. Campos disciplinares que soportan la investigación	21
1.6. Perspectiva epistemológica que orientan la investigación	24
2. Metodología	27
2.1. Enfoque epistemológico y metodológico.	27
2.1.1. Concepción dialéctica de la realidad e historicidad de la interpretación.	27
2.1.2. Una práctica investigativa localizada.	28
2.1.3. Producción colaborativa de conocimiento crítico.	28
2.1.4. La claridad en la relación como base para la horizontalidad.	31
2.1.5. Producción de conocimiento vinculado a la práctica, uso transductivo de la teoría.	32
2.2. Técnicas e instrumentos de investigación.	34
2.3. El proceso de organización del corpus de investigación.	35
2.3.1. Contexto cultural y socio histórico.	36
2.3.2. La matriz epistémica.	37
2.3.3. El proyecto	37
2.3.4. El colectivo	38
2.4. Trabajo de Campo	38
2.4.1. Vida cotidiana en casa de dos Cuidadores	38
2.4.2. La Utopía	39
2.4.3. El Proyecto	40
• Formación en cascada a través de cursos interregionales e interzonales.	40
• Acompañamiento directo a comunidades para el desarrollo de proyectos familiares y colectivos.	41
• El diplomado de Agroecología Integral Sustentable.	42
2.4.4. El espacio colectivo	43
• Reuniones	43
• Celebraciones	44
2.5. Análisis	44
2.6. Validez	45

3. Discusión Teórica	46
3.1. Socialización y desarrollo temprano de los saberes campesinos/indígenas en los Pueblos mayas.	46
3.2. El aprendizaje permanente de los saberes campesinos.	60
3.3. La imposición del paradigma epistemológico occidental.	67
3.4. La reivindicación de racionalidades, saberes y sentires otros.	71
3.5. Pensar la pedagogía políticamente	79
3.6. La Educación Campesino a Campesino	87
3.7. La Educación como espacio de resistencia y re- existencia para la supervivencia étnica, histórica y cultural.	91
4. Construcción socio histórica de la región y el origen de las y los Cuidadoras y Cuidadores de la Madre Tierra	98
4.1. La Misión de Bachajón	99
4.2. El sistema de cargos	107
4.3. La estructura de la Iglesia Autónoma en la Misión de Bachajón	109
4.4. Los movimientos indígenas de resistencia y la Misión.	112
4.5. La crisis sistémica del territorio	116
4.6. La Educación para la vida campesina como acto de resistencia	121
4.7. La creación del cargo de los Cuidadores de la Madre Tierra	128
5. Hacia la comprensión de la matriz epistémica del proyecto de los Cuidadores	135
5.1. Un acercamiento a su cosmovisión	136
5.2. La socialización y construcción del conocimiento	142
5.3. La vida en resistencia	146
5.4. La utopía	151
5.5. La matriz epistémica	167
6. La formación de los Cuidadores	170
6.1. La estructura organizativa de la formación	170
6.2. La formación en cascada	174
6.2.1. Los encuentros interregionales e interzonales	177
6.3. La metodología de formación en las comunidades	176
6.3.1. El acompañamiento para la formación de nuevos Cuidadores y la transición a la agroecología en las comunidades	176
6.3.2. El acompañamiento para la consolidación de la experimentación en las parcelas demostrativas	178
6.3.3. Las tensiones en la promoción de las prácticas	181
6.3.4. El acompañamiento para la promoción de lo colectivo y lo político	184

6.3.5. El acompañamiento para la gestión integral de los bienes naturales y el cuidado de los lugares sagrados.	189
7. El diplomado en agroecología y desarrollo sustentable	196
7.1. La etapa del Co-diseño	197
7.2. El análisis del diplomado facilitado por profesores externos	201
7.3. La apropiación y rediseño del diplomado	209
7.4. El diplomado de los hombres y mujeres del maíz	217
7.4.1 Preparando el corazón con alegría	217
7.4.2. El momento de la espiritualidad	218
7.4.3. El momento del conocimiento local	226
7.4.4. El momento de la “teoría”	232
7.4.5. El momento de la práctica.	233
7.4.6. El momento de la evaluación	239
7.4.7. El seguimiento en comunidad	242
7.4.7.1. Las dificultades del acompañamiento	246
7.4.7.2. Acompañar la formación de sujetos	249
8. Nuestra palabra nos anima: ¿Cómo nos miramos?	252
8.1. Las reuniones como espacio de contención	252
8.2. El <i>lajan lajan aytik</i>	254
8.3. El análisis de la coyuntura	255
8.4. La reflexión sobre lo político	257
8.5. La trascendencia y fuerza del proyecto	258
8.6. La priorización de lo axiológico y lo político en la formación.	259
8.7. En la búsqueda de nuevos caminos	263
9. Conclusiones	265
9.1. Algunas reflexiones sobre el trabajo de campo	265
9.2. Epistemologías y prácticas pedagógicas otras	269
9.3. La preponderancia de lo axiológico en la pedagogía indígena	273
9.4. Identidad cultural, agroecología y formación de sujetos en la construcción del <i>Lekil Kuxlejal</i>	274
9.5. El escalamiento de la agroecología	276
9.6. Posibles vetas de investigación	279
10. Referencias	280
11. Anexo	299

Índice de Figuras

Figura 1. Utilización del diario de campo de columnas múltiples	35
Figura 2. Esquema metodológico	36
Figura 3. Participación Intensa en Comunidades-Resumen. Rogoff (2014)	55
Figura 4. Municipios de Influencia de la Misión de Bachajón en Chiapas México.	99
Figura 5. Matriz Epistémica.	169
Figura 6. Organigrama de los procesos de las y los Cuidadores.	170
Figura 7. Organigrama del proceso de lo Cuidadores 2010	171

Índice de Fotos

Foto 1. Aprendiendo sobre los tipos de suelo con el <i>bankilal</i>	144
Foto 2. Compartir en Centro <i>Bathsel</i> después del trabajo comunitario	188
Foto 3. Construcción de estufas ahorradoras en áreas comunitarias de San Martín Cruzton	190
Foto 4. Ceremonia de agradecimiento en ojo de agua San Ignacio <i>Ticantelá</i>	191
Foto 5. Altar Maya	221
Foto 6, 7. Enseñando la teoría a través de la experiencia directa.	231
Fotos 8, 9 y 10: Inter aprendizaje en el momento de la práctica en el Centro de Chilón	234
Foto 11. Trabajo colectivo sincronizado en cuadrillas	247
Fotos 12, 13 y 14. Dinámicas de contención	254

1. Planteamiento del Problema

1.1. Antecedentes

Chiapas se encuentra entre los tres estados más pobres de México, y en él las comunidades indígenas han venido sufriendo una serie de impactos que hoy se han agudizado generando lo que Rodríguez (2014) llama una “crisis sistémica”¹ para describir la complejidad de los problemas que enfrenta el territorio, su fragilidad para la subsistencia productiva y social, con la subsecuente tendencia al empobrecimiento de sus condiciones materiales y de su patrimonio biocultural (Bessi y Navarro 2015, CONABIO 2013, Hernández et al 2016, Leyva 1993, Rodríguez, J. y Ortiz, B. 2008, Viqueira y Ruz 2004)

Esta “crisis” está ocasionando graves transformaciones en el territorio, vinculadas a la explosión demográfica² y la consecuente presión sobre la tierra, así como a la implementación de políticas neoliberales que en el nombre de la modernización del campo han promovido la dependencia de los agroquímicos y las semillas, el incremento de monocultivos, la sustitución de bosques por pastizales para la cría de ganado y otras prácticas que han venido impactando en la deforestación, el deterioro ecológico y el riesgo de contaminación genética del maíz. (Rodríguez, J. y Ortiz, B. 2008, Rodríguez, J. 2011, 2012, 2014, 2014, 2015, Villafuerte 2014)

Paralelamente, los pueblos indígenas viven el mayor embate en su contra: sus recursos naturales están en la mira de agroindustriales y otros empresarios, locales y extranjeros, que cuentan con la anuencia de las autoridades mexicanas en detrimento del reconocimiento de los derechos colectivos, y de la miseria y discriminación a que son sometidos, que se hace evidente en los índices más bajos de salud, ingreso y educación.³

¹ El contexto de “crisis sistémica” es descrito con mayor detenimiento en el capítulo 3

² Los censos realizados de 1970 a 2010, así como la Encuesta Intercensal en 2015 muestran que la tendencia al crecimiento de la población en el estado de Chiapas ha sido constante de manera tal que si 1970 vivían 1.6 millones de personas en el estado, al 2015 la población había aumentado a 5.2 millones de personas

³ De acuerdo al las mediciones del CONEVAL para el 2016, un 77.1% de la población de Chiapas vivía en situación de pobreza, 29%, tenía un rezago educativo del 81% carecían de seguridad social, 42% carecían de los servicios básicos en la vivienda y 78.7% de la población vivía con ingresos menores a la línea de bienestar https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/PublishingImages/Chiapas_Cuadro1.JPG

Adicionalmente las divisiones y disputas internas ocasionadas por grupos de poder políticos o religiosos que buscan controlar a la población, sumadas a una educación oficial que no ha ni querido ni sabido comprender las necesidades de continuidad cultural de los pueblos indígenas, son factores que actuando juntos o separados, componen una fuerza negativa que está deteriorando y debilitando las estructuras ambientales, sociales, políticas, educativas y productivas propias de las comunidades indígenas, así como su memoria biocultural⁴. (AAVV, 2009, Boege, 2015, Pérez 2003, Rodríguez 2014, Toledo y Barrera-Bassols, 2008)

En este escenario han surgido diversas manifestaciones innovadoras de resistencia, muchas de las cuáles: “se caracterizan por utilizar estrategias pedagógicas como herramienta para reivindicar el derecho de las comunidades indígenas contemporáneas a definir sus prácticas, sus prioridades y su relación con la tierra y con los recursos naturales.” (Stahler-Sholk, 2015, p.209)

En general muchas de ellas, han incluido a “la agroecología como elemento clave en la construcción de la soberanía alimentaria y como herramienta de lucha, defensa, (re)configuración y transformación de tierras y territorios disputados en territorios campesinos, en un proceso de recampesinización.” (Rosset y Martínez, 2016 p.277)

Para estas organizaciones y movimientos, la agroecología, la producción de conocimientos, el rescate de saberes y el control de lo educativo/formativo se ha convertido en un espacio de lucha estratégico para fortalecer el conocimiento indígena y campesino contra la perspectiva cultural, de desarrollo y agroindustrial hegemónica, por lo que la disputa de lo educativo se inserta en una lucha territorial más amplia entre modelos de vida antagónicos. (Rosset y Martínez, 2016)

Este fenómeno no es exclusivo de los pueblos indígenas, ni de Chiapas o México, de acuerdo a Rosset y Martínez (2013), existen movimientos sociales campesinos en todo el mundo que están disputando el territorio contra los agronegocios y otros sectores del sector privado, a través de la agroecología y las alianzas nacionales e internacionales, como es el caso de la Vía Campesina que es “una alianza global de organizaciones de familias campesinas, agricultores familiares, pueblos indígenas, campesinos sin tierra y trabajadores del campo,

⁴ La memoria biocultural, íntimamente relacionada con el concepto de patrimonio biocultural, se refiere “al componente sustancial de las identidades de la “otredad” territorializada, sobre el campo de estudio y praxis de la relación “natura-cultural” por parte de distintos segmentos de la sociedad principalmente indígena” (Boege 2015:4)

mujeres rurales y jóvenes rurales, que agrupa alrededor de 200 millones de familias en el mundo entero.” (Rosset y Martínez, 2013, p.3)

De acuerdo a estos mismos autores, la disputa sobre los territorios tangibles y reales con sus recursos, necesariamente va de la mano con la disputa de territorios inmateriales, en el espacio de las ideologías e ideas en todas las dimensiones posibles: económica, social, política, cultural, y en ese sentido el concepto de agroecología va más allá de los principios ecológicos-productivos, incorporando otros principios y metas sociales, culturales y políticas.

En ese sentido amplio de la agroecología, Rosset y Martínez (2013) afirman que uno de los debates persistentes en el campo de la investigación y la acción de las organizaciones, es cómo llevarla a mayor escala; al respecto Mier y Terán *et al* (2018) sostienen que “existen pocos casos exitosos en los cuales participen miles de familias agroecológicas en una región específica y que hayan sido documentados con profundidad y detalle”. (p.2)

En consecuencia, Mier y Terán *et al* (2018) hicieron un estudio comparativo que, sin ser exhaustivo, ilustra de manera general los factores comunes de cinco experiencias exitosas de territorialización y expansión de la agroecología en países distintos, encontrando lo siguiente:

Todos fueron precedidos por una crisis, cuentan con fuertes estructuras organizativas, hacen uso de métodos pedagógicos horizontales y fomentan la participación de la mujer, así mismo en todos los casos los campesinos pudieron reconocer la eficacia productiva de las prácticas agroecológicas, hubo alianzas que fortalecieron los procesos y los mercados y existieron políticas favorables para extender las oportunidades de transformación del sistema agroalimentario.

En otro estudio, Bruil y Milgroom (2016) encontraron que la formación agroecológica es una manera efectiva de involucrar a los jóvenes, que su éxito depende en gran medida del aprendizaje entre iguales, del compartir de conocimiento y de la posibilidad de financiamiento para los proyectos.

Por su parte, Rosset y Martínez (2013) encontraron como una constante de fracaso la utilización de métodos pedagógicos en la que los extensionistas o agrónomos eran los actores principales (sujetos activos) y los campesinos tenían un rol pasivo, afirmando que la

metodología más exitosa para promover la innovación campesina y el aprendizaje horizontal es la de Campesino a Campesino⁵.

A partir de sus hallazgos, Vía Campesina ha abierto escuelas regionales de formación agroecológica y/o universidades campesinas en varios países de América Latina y África, así como academias de formación de liderazgo político para fortalecer la capacidad de las organizaciones; también ha fomentado el intercambio internacional y local de experiencias y lecciones: “apoyo mutuo, cabildeo coordinado y trabajo para presionar a los gobiernos para implementar políticas más favorables para la agricultura campesina, agroecología y soberanía alimentaria (y por extensión, recampesinización y construcción de territorios campesinos)”. (Rosset y Martínez, 2013, p.15)

En México, una de las organizaciones que ha tenido mayor alcance en el escalamiento de la agroecología, ha sido la Unión de Cooperativas *Tosepan*, ubicada en la sierra nororiental de Puebla con más de 36,000 socios activos de los cuáles el 80% son indígenas y 60% son mujeres desde sus inicios, esta organización ha buscado reivindicar y regresar al ser y hacer campesino. (Cobo, Paz y Bartra, 2019)

Desde su origen hace más de cuarenta años, la *Tosepan* ha incorporado la agroecología, la organización, los valores propios de su cosmovisión y la economía social y solidaria, como pilares para mejorar la calidad de vida y alcanzar la soberanía alimentaria.

Al respecto, esta unión de cooperativas manifiesta:

Nosotros también soñamos, emprendemos el vuelo no sólo en las noches oscuras de los cielos estrellados *maseuales*. Sabemos bien que nuestras abuelas y abuelos socios fundadores de nuestra Cooperativa tuvieron un sueño: vivir dignamente el tiempo que nos toca estar en la Tierra y, como indígenas que somos, tenemos nuestra cosmovisión, “la forma de ver e interpretar el mundo”. Por eso para nosotros la tierra, el territorio *Talokan Nano* y *Talokan Tato*, madre tierra y Padre Sol, están vivos. Nosotros estamos de paso en la Tierra y debemos cuidar a nuestros heman@s, las plantas y animales. ¿Por qué mencionamos todo esto? Porque por más de 38 años hemos estado construyendo un modelo de vida diferente, y siempre hemos remado contracorriente: contra las imposiciones del sistema económico, ya que durante este tiempo de vida organizada nos hemos enfrentado a comerciantes y compradores de

⁵ Esta metodología pedagógica de corte horizontal es descrita en el capítulo tres.

cosechas voraces, a agiotistas rapaces, a caciques desalmados, a autoridades ineficientes y mal intencionadas, a partidos políticos interesados en dividirnos y a funcionarios que en todo piensan menos en que son nuestros servidores públicos. Con todo eso, hemos salido adelante. (Mensaje de *Tosepan* a ANEC y organizaciones campesinas hermanas.⁶)

En 1977 se fundó la *Tosepan Titataniske* (Unidos Venceremos), con el fin de mejorar la producción y comercialización del café, la pimienta, la milpa, los traspattios; con el pasar del tiempo, las necesidades y problemáticas fueron determinando la conformación de nuevas formas de organización en diferentes cooperativas y asociaciones civiles especializadas en el acopio, la transformación y la comercialización del café, la pimienta y la miel, servicios financieros, ecoturismo, vivienda, proyectos productivos de mujeres, de salud, radio, asistencia, capacitación técnica y otros rubros educativos.

Finalmente en 2007 decidieron formar una Unión que, preservara la autonomía administrativa de cada una, pero fortaleciera el trabajo conjunto.

De acuerdo a Jurado (2017), aun cuando la *Tosepan* se desenvuelve principalmente en el ámbito de lo productivo, sus objetivos están orientados hacia la defensa del territorio, su Consejo ha ganado fuerza política y desde la fuerza que les da la base organizativa, se han posicionado en contra de megaproyectos, y han mantenido un rol activo en la mediación de información y conflictos.

Para Moguel, (2016) dos de los factores del éxito de la *Tosepan* han sido en primer lugar sus planes de formación técnica y política orientados hacia la autogestión con miras a hacerse sujetos de su propio desarrollo y el segundo ha sido el reconocimiento que han demostrado tener los asesores y colaboradores hacia el proceso autogestivo, organizativo y de desarrollo regional de los cooperativistas, que los ha llevado a no tratar de asumir un rol directivo sino de acompañamiento desde la horizontalidad y el respeto a su capacidad autonómica.

Uno de sus primeros proyectos educativos fueron los sistemas agro-forestales cafetaleros diversificados o *kuojtakiloyan* manejados por la cultura náhuat, que han venido funcionando como laboratorios pedagógicos, en cuyos espacios se aplica la praxis educativa *in situ* y se hace un reconocimiento de los múltiples valores que tienen, no sólo en lo económico y productivo, sino en lo ecológico, histórico y cultural. (Moguel, 2016)

⁶ <http://www.anec.org.mx/encuentro-internacional/documentos%20encuentro%20internacional/mensaje-tosepan-a-anec>

Adicionalmente, a partir de la década de los noventa, desarrollan estrategias para la soberanía y la autosuficiencia alimentaria basadas en la capacitación para el “hogar sustentable⁷” con parcelas diversificadas agroecológicas. (Moguel, 2016)

Hoy en día, los *kuojtakiloyan* son reservorios de la biodiversidad en un complejo mosaico paisajístico; por lo que tienen un alto valor no solamente desde la perspectiva económica y productiva, sino ecológica, histórica y cultural. (Moguel, 2016, p.192)

A esto se refiere Jurado (2017) cuando sostiene que los elementos campesino e indígena como condición y modo de vida, han implicado que la introducción de la agroecología sea una forma de resistencia en tanto que defiende la vida y mantiene el territorio ocupado y apropiado .

De acuerdo a Moguel (2016), el proyecto educativo constituido ha sido considerado el programa pilar de la cooperativa, y su propósito más allá de lo técnico ha sido reforzar los valores culturales y sociales que aún preserva la cultura náhuatl, en relación a su entorno ambiental: “el trabajo colectivo y solidario, así como el rescate de muchos de las tradiciones, conocimientos y creencias que se expresan aún en su arte, cosmovisión y algunas de las actividades productivas que son ancestrales y aún preservan.” (p.190)

La necesidad histórico social de sobrevivencia y resistencia de estas y otras organizaciones en Chiapas como Ecidea, la UNEM, el EZLN⁸ y las Abejas para seguir siendo indígenas y campesinos desde sus modos propios ha encontrado en la generación de pedagogías propias, opciones viables para problematizar y hacer viables maneras otras de ser y habitar el territorio. (CCT 2004, AAVV,2009, Stahler-Sholk, 2015, Baronnet, Orozco, 2017)

Estas pedagogías son distintas porque parten de epistemes distintos. Rosset (2015) encontró que existen algunas diferencias entre las propuestas y movimientos agroecológicos de acuerdo al marco identitario en que se ubican.

Las organizaciones meramente campesinas suelen organizarse en torno a “temas de “producción agropecuaria”, tales como el acceso a la tierra, los precios de los cultivos,

⁷ Este término fue desarrollado por Moguel, quien también promovió esta conceptualización en la Misión de Bachajón, lugar del surgimiento de las y los Cuidadores de la Madre Tierra.

⁸ La experiencia de estas tres organizaciones es descrita con mayor detalle en el capítulo 4 insertas dentro de la descripción del contexto socio histórico.

los subsidios, etc. Su fuente de afinidad con la agroecología es utilitaria con relación a los costos y la transmisión de conocimientos suele ser experiencial de campesino a campesino.(p.7 y 8)

Mientras que las organizaciones indígenas, suelen organizarse con los objetivos de defender el territorio, la autonomía, la cultura, la comunidad, el idioma, etc., su fuente de afinidad con la agroecología es desde su cosmovisión y la transmisión de conocimientos está codificada de acuerdo a sus tradiciones culturales (p.7 y 8)

Esto queda claro, no solo en las formaciones de organizaciones campesinas indígenas, sino también en la formación que imparten las universidades de acuerdo a su adscripción identitaria.

Por ejemplo, mientras que en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural ⁹en la región del Cauca en Colombia, existe una formación de 4 años para formar un/a “Profesional en Revitalización de la Madre Tierra”, con el objetivo de: “Promover dinámicas de revitalización bio-cultural en el territorio que permitan desarrollar estrategias y acciones en las sabidurías y conocimientos milenarios para dignificar las prácticas de los pueblos ancestrales y la relación armónica con todos los seres de la naturaleza.”¹⁰

La licenciatura en agroecología de la Universidad Autónoma de Yucatán (por poner un ejemplo) tiene como objetivo general: “formar profesionales con las competencias para desarrollar sistemas agrícolas sostenibles mediante el uso eficiente de los recursos locales disponibles en las zonas tropicales, con el fin de disminuir el deterioro de los procesos base de la agricultura y, en el mediano y largo plazo, reducir la utilización de los recursos no renovables o externos a los sistemas productivos regionales.” (UADY, 2015)¹¹

⁹ la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, es parte del proyecto educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, que es la organización que agrupa a más del 90% de las comunidades indígenas del departamento del Cauca en Colombia. El CRIC está dedicado a la defensa de los derechos fundamentales y específicos de los pueblos indígenas, para lo que ha implementado equipos de capacitación, apoyo jurídico, el impulso a proyectos productivos, de educación y salud, teniendo como principios rectores la Unidad, la tierra y la cultura, pilares fundamentales en la búsqueda de la Autonomía. <https://uaiinpebi-cric.edu.co/>

¹⁰ <https://uaiinpebi-cric.edu.co/rmt/>

¹¹ Plan de Estudios de la licenciatura en agroecología, UADY
<http://www.coba.uady.mx/licenciaturas/RESUMEN%20PE%20AGROECOLOGIA%202015.pdf>

Como puede apreciarse, tanto en el caso de las organizaciones, como de las universidades, aun cuando existen elementos comunes, hay diferencias epistémicas que condicionan distintas prácticas y distintos fines.

Sin embargo, desde el pensamiento hegemónico impuesto se invisibilizan o desvalorizan otras posibilidades. Uno de los casos emblemáticos es el de la “Pluriversidad Indígena Amawtay Wasi”. (Casa del Saber o de la Sabiduría) en Ecuador que se desenganchó de la trayectoria occidental organizando su currículum en base a elementos de las culturas andinas originarias y fue cerrada por el gobierno de Rafael Correa por “falta de calidad”. En su lugar, el Gobierno se apropió de uno de los conceptos claves, “Yachay” (sabiduría, saber) y pusieron escuelas desde sus propios estándares de calidad, evidenciando que “la colonialidad del saber sigue viva y patente para quien la quiera ver” (Giuliano y Berisso, 2014 p.64).

Desde esta perspectiva, podría suponerse, que aun cuando el proyecto de formación agroecológica de las y los Cuidadores de la Madre Tierra pueda encontrar coincidencias con el de otras organizaciones campesinas, existen diferencias epistémicas y pedagógicas que hay que comprender y visibilizar en un afán de justicia cognitiva.

Para las iniciativas indígenas, la agroecología, la producción de conocimientos, el rescate de saberes y el control de lo educativo/formativo se ha convertido en un espacio de lucha epistémico estratégico para fortalecer el conocimiento indígena y campesino contra la perspectiva cultural, de desarrollo y agroindustrial hegemónica, por lo que la disputa de lo educativo se inserta en una lucha territorial más amplia entre modelos de vida antagónicos. (Rosset y Martínez, 2016)

Este fenómeno, pone en la mira a “la relación entre autonomía, territorio y educación intercultural como parte de los debates globales sobre el carácter que debiese asumir esta educación en América Latina.” (Bertely, Martínez y Muñoz, 2015), y es dentro de este debate que se inserta esta tesis.

Este trabajo busca analizar la experiencia epistémica - político - pedagógica del colectivo de las y los tseltales *jCanan Nantic Lum Kinal*, Cuidadoras y Cuidadores de la Madre Tierra¹²,

¹² Estos dos términos en tseltal y español, se utilizarán de manera indistinta ya sea en su versión masculina o femenina durante el trabajo.

nacido en la zona de influencia de la Misión jesuita de Bachajón¹³ en los municipios de Chilón, Sitalá, y una parte de Salto de Agua y Pantelhó en Chiapas.

Esta organización nacida en el seno de la Misión jesuita de Bachajón bajo la influencia de la Teología de la Liberación, la pastoral de la tierra y su propia espiritualidad maya tseltal, ha asumido el desafío de propagar el uso de la agroecología y otras estrategias para el cuidado de la Madre Tierra para lograr la regeneración y defensa de su territorio, el avance de la soberanía alimentaria, la autonomía, el arraigo y la defensa de su cultura.

Existen algunos estudios previos relacionados con esta experiencia, uno de ellos fue la sistematización de sus primeros años entre 2004 y 2007 que se realizó como parte del 50 aniversario de la Misión de Bachajón. (Pérez *et al*, 2010).

Esta investigación es valiosa porque da cuenta de su origen en el ámbito de la Misión, encontrándose algunos testimonios sobre la amenaza a la continuidad de su cultura que justificaron su nacimiento.

“Actualmente, para los jóvenes el cuidado de la tierra suena como algo nuevo, debido a que se están perdiendo la cultura del trabajo del campo, así como los ritos, y ya no hay valoración de las tradiciones de los abuelos [...] Una de las causas de la migración es la baja producción debido al deterioro del suelo [...] Los jóvenes ven como única solución a la migración”. (Pérez *et al* 2010, p.225)

A través de este documento sabemos que las primeras estrategias de este colectivo fueron: la consolidación de parcelas demostrativas de los Cuidadores y la facilitación de cursos en encuentros interregionales en cuatro áreas de formación: la espiritual (basada en la biblia y la génesis maya), la agroecológica (granjas integrales, técnicas de producción y seguridad y soberanía alimentaria), la humana (autoestima, autogestión y equidad de género) y la del fortalecimiento de la identidad cultural y el tejido comunitario (sus ritos, altar maya, solidaridad, hombres del maíz).

Otros estudios relevantes para esta investigación son los de Rodríguez (2011 y 2015): el primero es un análisis comparativo entre tres familias campesinas con parcelas de una

¹³ La Misión de Bachajón ha sido un actor clave en esta zona, y tanto ésta como el surgimiento de la iniciativa en el contexto histórico y social de la zona son detallados con detenimiento en el capítulo 4

hectárea y con mismo número de hijos, concluyendo que gracias al uso de prácticas agroecológicas intensivas y diversificadas, los Cuidadores hacían un uso más eficiente de sus parcelas superando la capacidad productiva y de excedentes de otros campesinos tradicionales.

En su investigación del 2015, Rodríguez presenta algunos resultados alcanzados por los Cuidadores con relación a: 1) la soberanía alimentaria en términos de la diversificación de actividades productivas y de las técnicas agroecológicas utilizadas por 40 Cuidadores con los escasos recursos económicos disponibles; 2) el arraigo y la defensa del territorio para lo cual desarrolló indicadores de resiliencia campesina y de reducción del impacto antrópicos sobre los sistemas locales; y 3) su impacto en la densificación del tejido social, concluyendo que:

“Visto desde el marco de actuación global, y del impacto generado en el territorio, fue posible evidenciar que el conjunto de actuaciones históricas de este movimiento agroecológico apunta a aumentar la soberanía alimentaria, reforzar la defensa y arraigo a sus espacios de vida, incorporarse a nuevos estadios de producción y adquisición de conocimientos y densificar la solidaridad social y aumento del capital social en toda la región, factores fundamentales que permiten reducir las tendencias actuales de entropización del territorio y la eventual expulsión de los productores” (Rodríguez, 2015, p.53)

Por su parte Mena (2013) también resalta el impacto positivo logrado por los *jCanan* en la difusión de las prácticas agroecológicas a pesar de las dificultades encontradas:

“Han sido muchos los aspectos positivos conseguidos por este proceso: se han formado verdaderos promotores de prácticas agroecológicas y, lo que es más, promotores de un modelo de desarrollo sustentable; se ha inculcado la importancia de la milpa tradicional y del maíz criollo como elemento central en la vida tseltal fortaleciendo así su identidad indígena y produciendo alimentos sanos; también se ha rescatado la utilización de traspatio o granjas integrales —favorecida por la creación de parcelas demostrativas que promociona esta técnica y anima a las familias tseltales a reproducirla— que se han usado a lo largo de su historia y que aporta gran diversidad de productos a las familias tseltales. Estos aspectos positivos están consiguiendo, poco a poco, recuperar, conservar y aprovechar los recursos naturales con los que cuentan los tseltales fomentando la transición agroecológica de aquellos productores que todavía usan agroquímicos”. (Mena, 2013, p.70)

Tanto los resultados positivos encontrados en los dos estudios de Rodríguez (2011 y 2015) como los de Mena (2013), son indicativos de la oportunidad regenerativa que ofrece la propagación de la agroecología en la región para lograr la defensa de la identidad cultural la soberanía alimentaria, en un territorio cada vez más fragmentado y afectado ecológicamente lo cual concuerda con los estudios de Giraldo y Rosset (2016).

“La manera de habitar fundada en la creatividad cultural y el ordenamiento ecosistémico específico a cada lugar que fomenta la auténtica agroecología, hace todo lo contrario de lo que hace el engranaje del desarrollo: mejorar los lazos comunitarios, ampliar la ayuda mutua, aumentar el control de las personas sobre sus propias vidas, y poner todas las herramientas bajo el poder de los agricultores. Defender la agroecología del despojo institucional, implica impugnar el economicismo que reduce la agroecología a la productividad, rendimientos, y la competitividad del neoliberalismo económico y científico (Giraldo, 2013), y ampliar el sentido crítico para reposicionarla como formas de morar la Tierra que están atadas a las cosmovisiones de los pueblos, a sus formas de comprensión simbólicas, sus relaciones de reciprocidad, y sus maneras de existencia y re-existencia (Porto-Gonçalves, 2009). Porque mucho más que un modo de producir, la agroecología en una forma de ser, de comprender el mundo, de habitarlo, de sentirlo. Es una manera de relación social distinta al capitalismo, que incentiva la recuperación e intercambio de saberes locales, la creación común de nuevos conocimientos en el mismo lugar donde ocurren los problemas, y la transformación eco sistémica conforme a las condiciones de regeneración de la vida”. (Giraldo y Rosset, 2016 p. 30)

Desde que Pérez *et al* (2010) escribieron la primera sistematización de esta experiencia, ha habido una evolución y crecimiento en la apropiación autonómica del proyecto de los Cuidadores, en el que han asumido por completo las riendas de la formación y la orientación política del mismo.

Para el 2015, fecha en que inicié esta investigación, habían ampliado su abanico de estrategias para el acompañamiento a comunidades, incluyendo además de la parcela demostrativa, tareas relacionadas con la difusión de ecotecnias, reforestación, cuidado de semillas criollas, desarrollo de mercados locales y cajas de ahorro, así como una oferta más sistemática de la formación con un diplomado de agroecología que ameritan ser profundizadas.

Con relación a la pedagogía utilizada, Rodríguez (2013), menciona lo siguiente:

“Para los Cuidadores, la habilidad de adaptar, crear y defender el conocimiento agroecológico en sus propios términos es un ejercicio de autonomía en el que a partir de un esquema formativo campesino a campesino se ha generado una comunidad epistemológica que accede, genera y comparte conocimiento para alcanzar sus propios fines. (Rodríguez, p.50)

El modo de actuación de los Cuidadores es más que una colección de métodos educativos: tiene su propia lógica y sus propios convenios, de acuerdo a cómo concibe el conocimiento. También, tiene sus propios principios normativos en cuanto a la agricultura y al ambiente. Debido a que los métodos para compartir el conocimiento son los diálogos y se basan en la investigación - acción dirigidas por ellos mismos, la metodología implementada por los cuidadores es probablemente mejor descrita como una pedagogía que se sustenta en la praxis”. (Rodríguez, p.51)

Mientras que Pérez *et al* (2010) mencionan lo siguiente:

“La formación que recibimos es una forma muy a la manera tseltal, como una reunión que hacemos donde tienen planeado un tema relacionado con el trabajo de la tierra, la mejora de la economía familiar, el fortalecimiento y la defensa de la autonomía, seguridad y soberanía alimentaria como elementos fuertes de la identidad cultural [...] La formación está estructurada del enseñar aprendiendo, además usa un método de ver, pensar y actuar.” (Pérez *et al*, p.235)

De la descripción de las metodologías utilizadas tanto en Pérez *et al* (2010), como en Rodríguez (2013) surgen muchas dudas, entre ellas las que se refieren a esa manera tseltal de enseñar con lógicas y convenios propios lo cual es motivo de esta investigación; así mismo, dado el potencial socio-ambiental de esta experiencia educativa, se hace necesario comprender los retos que enfrenta y los epistemes de los que parte su propuesta política y pedagógica, en base a ello se propusieron los siguientes objetivos.

1.2 Objetivo general

Reconocer y comprender las lógicas políticas, epistémicas y pedagógicas del proyecto agroecológico de las y los Ciudadadores/as de la Madre Tierra.

1.3. Objetivos específicos

- Distinguir en la vida cotidiana la matriz epistémica que sustenta su experiencia pedagógica.
- Identificar estas epistemologías en la manera de gestionar y organizar el aprendizaje.
- Comprender su horizonte societal y el papel que tiene la agroecología en la construcción del mismo.
- Reconstruir cómo se ha conformado el sujeto político-pedagógico en la búsqueda de lograr una educación transformadora.
- Identificar factores internos o externos al proyecto que favorecen o dificultan el escalamiento de la agroecología en el territorio.

1.4. Justificación

Mi caminar y mi querencia con el pueblo tseltal comenzó en el 2006, cuando a través de mi labor en la Coordinación de Responsabilidad Social de la Universidad Iberoamericana tuve la oportunidad de coordinar las acciones de alumnos y maestros en el acompañamiento al proceso de fortalecimiento de la cooperativa de café y miel *T'sumbal Xital'há* hasta completar la cadena de valor con la primera cafetería *Capeltic* cuatro años después.

A través de mi presencia constante en La Misión empecé a conocer a diferentes actores y procesos relacionados con esta obra, entre ellos a las y los Cuidadores de la Madre Tierra; posteriormente las conversaciones y lecturas de los trabajos de investigación de Rodríguez doctorante y profesor de la Ibero, me ayudaron a valorar más los saberes de este colectivo y a reconocer el impacto positivo que estaba teniendo su labor en el mejoramiento de la autosuficiencia alimentaria de las familias acompañadas para aplicar prácticas agroecológicas en sus parcelas.

Con el emprendimiento de café cada vez más consolidado, se enfocaron los esfuerzos de la Coordinación en fortalecer los proyectos de los Cuidadores de la Madre Tierra relacionados con la difusión de ecotecnias y la gestión integral del agua, en diversas comunidades, lo cual me permitió no solo establecer una relación de confianza y compromiso con ellos, sino también conocer suficientemente la experiencia, para despertar mi admiración y curiosidad pedagógica.

Mi cercanía con ellos, la vivencia de las luchas de poder y las injusticias presentes me hizo valorar cada día más su agencia y motivaron mi interés en profundizar en la complejidad de su proyecto, que imbricaba lo político, lo pedagógico, lo espiritual, lo ambiental y, más tarde, reconocí también lo epistémico.

Cuando comencé el doctorado, sentí la inquietud de profundizar en esta experiencia desde una propuesta de investigación más colaborativa orientada hacia la co-teorización, que hubiera sido más justo dada la capacidad epistémica de los Cuidadores, sin embargo, las limitantes existentes de tiempo y recursos de ambas partes no me permitieron desarrollar este tipo de proceso.

La escogencia de este tema me conflictuaba y me llevó a cuestionar, si era correcto profundizar en unos saberes y procederes que son de su pertenencia y de su autoría y ¿a quién podría serle útil esta investigación? por lo que decidí consultar primero a un pequeño grupo y posteriormente a la asamblea si consideraban útil y relevante que me dedicara a realizar esta investigación y tras una toma de acuerdos entre ellos se aceptó mi participación condicionando algunos temas que no debían ser incluidos.

Su apertura y confianza facilitó mi posibilidad de llevar a cabo una investigación etnográfica con estancias largas en diferentes ámbitos de su quehacer diario y su colaboración y hospitalidad para vivir en sus casas, acompañarlos en su labor, facilitarme algunos documentos internos y su apoyo con la traducción en sus reuniones y espacios formativos.

A lo largo de todos mis años en el doctorado siempre me he mantenido en constante vigilancia sobre lo que hago y escribo, pues valoro demasiado la responsabilidad y confianza conferida y comparto mis reflexiones sobre las motivaciones principales que justifican esta investigación.

En primer lugar, la utilidad que puede conferir a las y los Cuidadores una visión externa sobre sus fortalezas y debilidades que abonen a su propio proceso de aprendizaje y fortalecimiento, que como organización han basado en la reflexión-acción para avanzar en la construcción del horizonte que buscan.

En segundo lugar, porque en el ámbito de la lucha estratégica de las organizaciones indígenas y campesinas, lo epistemológico y lo formativo ha sido identificado como un territorio inmaterial a disputar, contra los modelos educativos y productivos impuestos por las fuerzas hegemónicas (Walsh, 2013).

En tercer lugar, porque abona a la discusión teórica sobre temas relacionados con; agroecología, sustentabilidad, justicia ambiental y social, epistemologías del sur, pedagogías decoloniales con un enfoque holístico y transdisciplinar.

En cuarto lugar, porque la difusión de pedagogías indígenas/campesinas alternativas pueden aportar a los movimientos y organizaciones rurales e indígenas que están desarrollando nuevas estrategias para la difusión de la agroecología, la soberanía alimentaria y la defensa y cuidado del territorio.

Finalmente, porque mi compromiso de vida ha sido siempre con las y los compañeros que la sociedad moderna ha invisibilizado en los barrios y en el medio rural los indígenas y campesinos, y en ese sentido espero que los aprendizajes que con generosidad me han compartido las y los Cuidadores de la Madre Tierra puedan ampliar mi comprensión para servir y acompañar mejor las iniciativas de otros para su fortalecimiento.

1.5. Campos disciplinares que soportan la investigación

Con el fin de buscar respuesta a mis preguntas de investigación, el problema de estudio quedó articulado por diversos campos disciplinares y niveles en el análisis que parten del reconocimiento de la complejidad biocultural de los fenómenos humanos, por lo que la investigación se fundamenta en diversos campos disciplinares que se discuten de manera más amplia en el marco teórico.

Dado que la propuesta pedagógica-agroecológica de los Cuidadores surge en respuesta a una “crisis ambiental sistémica” (Rodríguez, 2011) en el territorio, se consideró como primer campo de estudio a la Ecología Política.

De acuerdo a Durand, Figueroa & Guzmán (2011), la ecología política “no constituye un cuerpo teórico unificado, sino más bien un conjunto de intereses comunes que se trabajan desde perspectivas que provienen, tanto de las ciencias naturales como de las sociales” (p.297), por lo cual podría decirse que de manera interdisciplinaria busca interpretar la relación entre los problemas ambientales y los factores sociopolíticos tomando en cuenta que “las relaciones entre los seres humanos y, entre éstos y la naturaleza, se construyen a través de relaciones de poder en el saber, en la producción, en la apropiación de la naturaleza”. (Leff, 2006, p.26)

Algunos de los autores considerados en este campo fueron Boege (2008) y Toledo y Barrera Bassols (2001, 2008, 2011) quienes, a partir de la conceptualización del patrimonio biocultural, han evidenciado el acervo de saberes de guardan los grupos indígenas y campesinos sobre los elementos y procesos de la naturaleza, la racionalidad ecológica de las prácticas productivas tradicionales, y por ende su potencial para generar sistemas productivos ambientalmente más benignos.

Escobar (2015) y Toledo (2011) exploran cómo a través de la interacción de las personas en su territorio se conceptualizan las ideas y comprensiones sobre la naturaleza. Escobar, también se interesa en los estudios de la ontología política de los grupos étnicos en la que las luchas en torno al uso de los recursos no son sólo materiales, sino que se producen también en relación con los significados que le otorgan de acuerdo a su cosmovisión y modos de estar en el mundo.

Leff (2006), Escobar (2014), Rosset (2015) reconocen a los campesinos y grupos étnicos como miembros de nuevos movimientos sociales de carácter ambientalista porque más allá del reclamo por la tierra, han ampliado su campo de lucha a la búsqueda de la soberanía alimentaria, la defensa de su cultura y de sus propios modos de producción, utilizando a la difusión de la agroecología y la recuperación de los saberes tradicionales como herramientas de resistencia ante el avance indetenible de los agronegocios y los agroquímicos que busca imponer el modelo económico hegemónico.

Considerando que la acción de los Cuidadores es una práctica epistémico - pedagógica con una intencionalidad política, también se inscribe esta investigación en el campo de las pedagogías críticas y decoloniales que comparten una visión ética y liberadora por lo que se consideraron los siguientes referentes teóricos.

Freire (1975,1976; 2015), el mayor representante de la Educación Popular que defiende una pedagogía contextualizada para los más humildes y marginados -como es el caso de la población con la que se desarrolla esta propuesta- que es protagonizada por los mismos sujetos en su propio proceso de reflexión para descubrirse como agentes de su propio destino y de su capacidad de lograr la transformación de una relación opresora.

Dentro de la pedagogía intercultural y decolonial se consultó a Walsh (2002, 2005, 2009, 2007, 2013, 2017), Albán, (2013) Gasché (2008, 2010), Sartorello (2012, 2013), Bertely (2003, 2006, 2009, 2015), autores que coinciden en su crítica a la hegemonía de la

modernidad y sus prácticas de negación-sumisión¹⁴, defendiendo la innovación de prácticas educativas que partan de valores y epistemes propios de los grupos étnicos.

De este modo, el otro campo de estudio considerado central en este estudio, tiene que ver con los saberes, filosofía y pedagogía indígena/campesina, no para esencializar al pueblo tseltal, sino para reconocer la racionalidad propia y los “valores positivos”¹⁵ que los orientan en su hacer y sus maneras de socializar y desarrollar estilos de aprendizaje para apropiarse de saberes especialmente aquellos relacionados con la relación hombre-naturaleza.

Autores como Paoli (2002, 2003), Pérez E. (2003), Lenkersdorf (2008), Maurer (1984, 2011), Urdapilleta (2019), Gómez (2014), nos acercan a la comprensión de la cosmovisión y filosofía de vida de estos pueblos y concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sartorello (2010, 2012), Bertely (2006, 2009), Gashé (2008), Lenkersdorf (2002), Maurer (2011), Maurer y Ruiz Galindo (2012), dan luces sobre la pedagogía propia desarrollada por los pueblos indígenas.

Gaskin (2010), Girón Zapata (2013), Modiano (1990), Nuñez, (2013), Paradise (1991, 2011) Rogoff (2003, 2010), hacen un cruce entre la antropología y la psicología para ayudarnos a comprender que el aprendizaje indígena y la socialización de los saberes son procesos diferentes al aprendizaje occidental mestizo debido al contexto socio-cultural en el que se desarrollan.

¹⁴ La sumisión-negación consecuencia de la ‘colonialidad’ refleja una epistemología de sujeto (activo) y objeto (pasivo) que puede reproducirse en los niveles de subalternidad negación teológica y filosófica de su “humanidad”.

La negación de la “humanidad” de la otra y del otro pasó por la humillación cultural, sexual y religiosa, llamándole “bárbaro”, “pagano”, “moro”, “indio” o “negro”, la otra y el otro es “humano/a” en la medida en que se asemeja a los estándares de la “humanidad” europea y que se inserta a la economía colonial.

Este ideal occidental de lo “humano” domina hasta hoy día en lo que se considera las “humanidades” (*humanitas*) y los esquemas mentales de superioridad y de blancura, que ha dado pie a –una suerte de canibalismo intelectual– como acto final de la eliminación de la alteridad y la prueba histórica de la “universalidad” de la concepción occidental del “ser humano” y que se hace evidente en la exclusión que han sufrido de los conocimientos socioculturales indígenas, particularmente los saberes educativos, de todos los currículum escolares tanto para los no indígenas como para los indígenas (Esterman 2014)

¹⁵ El término de valores positivos fue acuñado por Bertely (2006) y los maestros de la UNEM, en referencia a los valores que se encuentran en el corazón de la cultura tseltal, chol, y tzotzil, a través de su hacer, conocer y ser, fundamentales en la gestación de un proyecto educativo, que en su caso fueron: la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa.

Finalmente, dado que esta es una experiencia de educación indígena/campesina liderada y desarrollada por otros pares, también se buscaron referentes en el campo de la Educación rural alternativa que estudia procesos de formación orientados a conformar un ser humano integral, en armonía con su entorno social, ecológico y cultural, sobre la base de un pensamiento reflexivo y crítico, que permita la transformación social¹⁶, entre ellos Pinheiro Barbosa (2009), Rosset (2015), Díaz-Tepepa (2004), Holt (2008).

1.6. Perspectiva epistemológica que orienta la investigación

Los principios y criterios epistemológicos asumidos en este trabajo se nutren fundamentalmente de reflexiones y planteamientos que proceden de la teoría social crítica, porque son perspectivas de investigación para construir conocimiento socialmente comprometido y políticamente posicionado.

Fundamentalmente, ubico esta experiencia dentro del campo de investigación de la Epistemología del Sur (De Sousa, 2010) porque pretende visibilizar la ausencia de unos saberes que no han sido considerados suficientemente, y que sin embargo presentan “un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas que se van construyendo en el presente” (p.65) ofreciendo un germen de esperanza de lo que puede llegar a ser si se promueve una serie de acciones que ayuden a concretar esa posibilidad.

Por otro lado, se nutren de las reflexiones de la interculturalidad crítica y las pedagogías decoloniales que incluyen en su campo de interés a aquellas “pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico y acción transformadora, ... que animan una actitud insurgente de-colonial” (Walsh s/a, p:15) y porque propone colaborar con los sujetos en la investigación para potenciar las posibilidades de “un proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir.” (Walsh 2009, p.11)

Desde esta perspectiva, entender un proyecto educativo desarrollado “desde abajo”¹⁷, implica partir de “nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y

¹⁶ Definición obtenida de la memoria del primer foro nacional de educación rural alternativa (2010).

¹⁷ Este término fue acuñado primeramente por María Bertely (2003) se refiere a una producción resultante de un proceso de colaboración o mediación, que permite la reflexión y empoderamiento de cuadros indígenas con capacidades para la formulación de apuestas teóricas desde epistemologías propias.

ética, que siempre mantiene como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos.” (Walsh 2009, p.12-13)

La epistemología crítica de Zemelman (2003) fue fundamental para organizar los niveles de análisis a partir de su visión de totalidad, en el que la realidad debe entenderse como un todo integrado donde las partes se entienden en relación con el conjunto y no de forma fragmentada.

Desde esta concepción, los sujetos son considerados como el producto de una serie de confluencias de coyunturas en espacios y tiempos, que a su vez, son productores de nuevas realidades, de tal modo que de manera dinámica, y en la medida que construyen el mundo, también se construyen a sí mismos y, de manera intersubjetiva, se construyen con los otros, asumiendo que toda acción que realizan puede modificar el curso de la acción.

Bajo esa consideración se contemplaron tres planos de análisis, el primero que implica la necesidad de comprender el contexto amplio de los procesos sociales, históricos y políticos, para ubicar la coyuntura donde se desarrolla la experiencia. Considerando también el ámbito de la realidad que se construye en la vida cotidiana, para poder reconocer en él, la matriz epistémica que determina sus maneras particulares de comprender, conocer, estar y convivir en el mundo así como los retos y necesidades, que se plantean en el marco del contexto socio histórico que les tocó vivir. (Zemelman 2003)

Un segundo plano de análisis surge de las consideraciones de Alonso (2013), Zemelman (2012), Walsh (s/a) y Torres (2000), quienes consideran que, en este tipo de investigaciones, es muy importante el reconocimiento de lo subjetivo en las propuestas de luchas y resistencias sociales para su interpretación.

De acuerdo a Zemelman, las investigaciones deben partir desde el sujeto, partiendo del supuesto que las propuestas pedagógicas como herramienta de lucha y resistencia fueron constituidas por los sujetos que decidieron asumirlas a partir del reconocimiento de unas creencias, sentimientos, identidades, imaginarios, cosmovisiones necesidades, sueños, historia y cultura compartidos, por lo que las y representaciones de los sujetos deben ser considerados como categorías base para comprender las realidades y no como una consecuencia de ellas.

Con el fin de poder captar esas subjetividades se privilegian sus voces durante todo el texto, y de manera especial se dedica un apartado especial al análisis de la utopía que orienta y determina la acción del proyecto y a las reuniones de reflexión sobre su hacer que es lugar donde se expresan las intersubjetividades y se expresan los sentimientos y la voluntad colectiva para sostener el proyecto en el tiempo. (Zemelman 1990, 2003, 2006, 2011)

Finalmente, el tercer nivel de análisis es el mismo proyecto político-pedagógico, pues como asegura Zemelman (2003) sólo a través de la concreción de la utopía en un proyecto específico, se puede visibilizar que la realidad es posible de ser transformada, tomando en cuenta lo que afirma Puigross (1994) en cuanto a que, si bien es necesario comprender la relación entre los procesos educativos y sus condiciones histórico – sociales, también se hace necesario aclarar la especificidad de lo pedagógico.

En ese sentido, considerando la diversidad de estrategias y espacios de formación utilizados, en este trabajo se dedican dos capítulos a la profundización de dos experiencias. Primero el que llevan a cabo a través del acompañamiento a la consolidación de las parcelas demostrativas en las comunidades, que privilegia la descripción y análisis de los aspectos operativos y organizativos para la propagación de la agroecología en el territorio.

Y en segundo lugar la descripción y análisis del diplomado de agroecología, no solo porque esta es una experiencia fundamental de su quehacer, sino porque debido a su carácter sistemático, ofrece la oportunidad de mirar de manera integral los momentos de apropiación y los aspectos epistémicos y pedagógicos presentes en el diseño, planeación, ejecución y evaluación.

2. Metodología

2.1. Enfoque epistemológico y metodológico.

Los principios y criterios epistemológicos y metodológicos asumidos en este trabajo de investigación provienen de la investigación crítica y participativa (De Sousa, Zemelman, Walsh, Bertely, Dietz, Torres, Sartorello) y de manera breve son los siguientes.

2.1.1. Concepción dialéctica de la realidad e historicidad de la interpretación.

Desde esta perspectiva los sujetos son considerados como el producto de una serie de confluencias de coyunturas en espacios y tiempos, que tienen que ser comprendidos en su relación con el conjunto y no de manera aislada, pero al mismo tiempo deben ser considerados como productores de nuevas realidades, de tal modo que de manera dinámica, y en la medida que construyen el mundo, también se construyen a sí mismos y de manera intersubjetiva se construyen con los otros. (Zemelman 1992, 2003)

La propuesta de Zemelman (1992 a y b) de recuperar la historia, es hacer un análisis que no limite la realidad dentro de una opción teórica o ideológica, o que la deje aprisionada en el establecimiento de una relación causal o explicativa.

Es pensarla como una realidad en constante movimiento en la que se van presentando distintas opciones de futuro que pueden ser construidas por un acto de voluntad de sujetos individuales o colectivos motivados desde un sistema de necesidades o una postura axiológica ante la vida.

Desde este enfoque, la aprehensión de lo real consiste en identificar su dinámica constituyente, o dicho en otras palabras, las coyunturas que han determinado que los sujetos puedan o no, hacer ciertas cosas en el presente, pero también de aquellas coyunturas, que se presentan como opciones potenciales para construir un futuro diferente en su contexto.

Mi primer contacto en el territorio al que se hace referencia en esta investigación, empezó en 2006 y, tal como afirma Zemelman, durante los años que acompañé diversos procesos e iniciativas de las y los Cuidadores y otras organizaciones tseltales en el territorio pude identificar que la dinámica social, la construcción de subjetividades y la elaboración y reelaboración de proyectos está en constante evolución y cambio.

En ese sentido, si bien los datos empíricos sistematizados se llevaron a cabo durante el periodo del doctorado, entre el 2015 y el 2018, para el análisis e interpretación también se tomaron en cuenta las vivencias compartidas con ellos desde el 2010, el contexto socio histórico comprendido de manera más amplia a través de la investigación documental así como de la proyección que hacen de sí mismos hacia el futuro, con sus potenciales, desafíos y anhelos de transformación.

2.1.2. Una práctica investigativa “localizada”

Con “localizada” Torres (2014) se refiere a que el punto de partida de toda acción investigativa debe ser “el reconocimiento de la realidad histórica en la que se enmarca y a la que se pretende transformar”. (p.74)

Desde esta perspectiva, por un lado es imprescindible hacer una cuidadosa revisión documental histórico contextual y acercarse a las experiencias para poder reconocer la diversidad cultural y socio histórica que de manera coyuntural ha propiciado la constitución de sujetos emergentes.

Y por el otro, es necesario entender lo que las propias organizaciones dicen de sí mismas y el posicionamiento de los actores locales frente a las problemáticas y desafíos compartidos. (Alonso 2013; Zemelman 2012; Torres, 2014; Walsh, s/a)

Esto supuso, que la propuesta de investigación se sustentara en una metodología de corte etnográfico que me permitiera cumplir con esto.

La etnografía es básicamente una metodología interpretativa-descriptiva, fundamentada en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la “cultura” de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social. (Levinson, Sandoval, Bertely, 2007, p. 825)

2.1.3. Producción colaborativa de conocimiento crítico.

Este principio cuestiona dos principios del paradigma positivista, el supuesto de objetividad y la diferenciación asimétrica de poder entre el saber científico-académico sobre el saber de los pueblos campesinos/indígenas.

Desde esta perspectiva, se reconoce por un lado, que todo sujeto es sujeto de conocimiento, y que, el qué y el cómo conoce, están en relación con el contexto socio histórico en donde se genera, por lo que sus conocimientos son diferentes de los nuestros pero tienen igual validez (De Sousa 2009, Walsh 2002).

Por otro lado, se asume que la producción de conocimiento debería responder más a las necesidades de emancipación del sujeto colectivo del estudio que a las académicas, y por lo tanto se esperaría que la colaboración se diera no solo durante el trabajo etnográfico en campo sino también en la coproducción de significados. (Denzim, 2005)

Este principio se relaciona con el anterior, porque al reconocer a las y los *jCanan Nantic Lum Kinal* como sujeto político y epistémico colectivo, se asume que la investigación partió de la necesidad de dialogar de manera horizontal con sus saberes para producir conocimientos de manera colaborativa con un objetivo eminentemente liberador que abonara en sus procesos de autonomía y de auto reflexión.

Sin embargo, es preciso reconocer que estuve lejos de lograr la colaboración a la que hubiera aspirado, porque si bien a lo largo de la estancia etnográfica se llevaron a cabo varias reuniones individuales o con pequeños grupos durante las cuales pudimos compartir y hacer una “doble reflexión” (Dietz 2011) sobre lo que iba escribiendo, no podría decir que estas se llevaron a cabo de manera intencional como procesos de inter – teorización (Dietz 2011) o co- teorización (Sartorello, 2014) que hubieran requerido tiempo y recursos de movilización adicional a todas las cargas que ya tienen los miembros del colectivo.

La “doble reflexividad etnográfica” a la que hubiera aspirado es la propuesta por Dietz, que concibe a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* —interna y externa— de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde el propio proceso investigativo se da un intercambio entre la visión del propio mundo de vida del actor social estudiado, y desde dentro se contrasta con la praxis y los conocimientos académicos del investigador.

La relación intersubjetiva y dialéctica que surge entre el sujeto investigador y el actor-sujeto investigado, mantenido desde las entrevistas dialógicas y los grupos de discusión empleados hasta los foros “inter-saberes” y/o de “inter-aprendizaje” (Bertely, 2007), de retroalimentación y debate entre activistas y académicos, genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes...El resultado es una incipiente, pero muy fructífera “inter-teorización” entre la mirada

académica-acompañante y la mirada activista igualmente autoreflexiva... convirtiendo a la misma relación etnográfica en praxis política (Dietz 2011 p.15)

Lo que sí, es que en este intersicio que generosamente me abrieron, pude valorarlos aún más como sujeto colectivo, practicantes de la investigación acción y la sistematización de sus experiencias no solamente en cuanto a la reflexión de lo pedagógico y organizativo, sino como propuesta de construcción de conocimiento y de acompañamiento a sus comunidades para la transformación social en sentido emancipador.

En reciprocidad, he intentado presentar un tipo de escritura polifónica en el que siguiendo las recomendaciones de la interpretación etnográfica de Bertely (2002) no se pierda su voz y la comparta en igualdad de condiciones con la mía y la de otros autores relevantes a la investigación.

Desde el reconocimiento a su capacidad política, pedagógica y epistémica, me he asumido como una colaboradora más en su proceso de sistematización y teorización con la intención que pueda servir desde una mirada externa para alimentar su propio proceso de reflexión y, que ellos hagan el uso que crean necesario con este documento, especialmente como soporte en sus caminos de búsqueda de autogestión en los sentidos que plantean Rufer (2012) y Torres (2014).

[...] la alteridad, del “otro”, no es un problema de “recuperación” (recuperar voces, rescatar tradiciones), es un asunto de simetría y de valor: cómo hacer que ese otro a quien primero *estructuramos como otro* (desde el estado, desde “Occidente” –con lo problemática de esta definición–, desde la academia) sea validado en su acto de habla, sea reconocido y estructurado como un inter-locutor. (Rufer, 2012 p. 45)

[...] En la medida en que reconocemos que la emancipación no depende de un acto de voluntad aislada, sino que es un proceso social agenciado por fuerzas que resisten y se oponen al sistema de opresión, nuestras prácticas investigativas son el resultado de acuerdos con colectivos, organizaciones, movimientos y redes sociales que deciden realizarlas como una posibilidad de fortalecimiento de sus opciones y de sus acciones. (Torres, 2014 p.74)

Hago este reconocimiento para deslindarme del positivismo y su supuesta neutralidad de la investigación, asumiendo mi militancia por el reconocimiento epistémico del pueblo tseltal,

construida a través de los años de acompañamiento a diversos procesos indígenas del territorio donde se ubica esta investigación.

2.1.4. La claridad en la relación como base para la horizontalidad.

Para Rufer (2012), “la horizontalidad quizás tenga que ver con el contrato ético y político en la situación de campo, con su instauración como una voluntad de trabajo en la propia irrupción de lo político, aun reconociendo las asimetrías irresolubles para trabajar a través de ellas.”(p.50)

El consentimiento y la colaboración para realizar esta investigación son resultado de una relación de confianza tejida a lo largo de varios años de intercambio con las y los Cuidadores en el acompañamiento a proyectos de gestión integral de los bienes naturales; a pesar de ello, o justamente por ello, asumir un nuevo rol en calidad de investigadora me confictuó sobremanera especialmente porque me hubiera gustado hacer un ejercicio diferente de co-interpretación y co-teorización del conocimiento.

Como mencioné anteriormente, diversos factores de tiempo, recursos y marcos normativos relacionadas con los estudios de doctorado dificultaron este proceso, quedando pendiente la posibilidad de acompañarlos en una fase posterior; sin embargo después de una reflexión en corto con un grupo reducido de ellos y posteriormente en una toma de acuerdos en asamblea se pudo validar la utilidad de este trabajo, y se aceptó mi participación para profundizar en los aspectos pedagógicos de su hacer condicionando algunos temas que no debían ser incluidos.

Su apertura y confianza facilitó mi posibilidad de llevar a cabo una investigación etnográfica con estancias largas en diferentes ámbitos de su quehacer diario y su hospitalidad y colaboración para facilitarme algunos documentos internos, vivir en la casa de dos Cuidadores, participar en sus reuniones y espacios formativos así como en el acompañamiento que llevan a cabo en comunidades, para un total aproximado de 75 días de estancia en diferentes periodos del año a lo largo de la investigación.

Quiero resaltar la disposición y la confianza que me dieron las y los Cuidadores para participar con ellos en sus diferentes actividades y la generosidad que tuvieron para traducirme todo lo que se decía, lo cual fue una gran fortaleza y a la vez una limitante, pues estas estuvieron mediadas por las diferencias en estilo y habilidad de 3 traductores distintos

que, en diferentes momentos y a pesar de lo cansado de la tarea, siempre estuvieron dispuestos a ayudarme de manera desinteresada.

Dado que el objeto de investigación fue negociado con los participantes, normalmente fue fácil dialogar y conversar al respecto con ellos, lo cual garantizó la vinculación y motivación permanente, y es preciso decir que en todo momento se respetó el grado de participación que cada uno decidió asumir, se respondió siempre a sus dudas, se brindó la información que solicitaban, y estuve siempre pendiente de preguntarles si me permitían fotografiarlos, tomar notas de sus narrativas o a grabar sus conversaciones.

Durante la etapa de campo se fueron tomando decisiones conjuntas en una relación de igualdad, y a lo largo del tiempo, siempre me he mantenido en constante vigilancia sobre lo que hago y escribo, pues valoro demasiado la responsabilidad y confianza conferida.

En cuanto a mi estancia en comunidad, también se mostró respeto a las autoridades y con la mediación del Cuidador que generosamente me abrió las puertas de su hogar y su familia, llevamos a cabo los permisos y presentaciones con el Trensipal y con las familias que formaban parte del sector católico de la ranchería Filadelfia, municipio de Chilón.

Más allá del presente trabajo, mi reciprocidad con ellos ha sido, es y seguirá siendo de apoyo a sus proyectos en la medida que creo totalmente en lo que hacen y valoro su proyecto como una alternativa para lograr la soberanía alimentaria, la defensa del territorio y la territorialidad.

Esto último me compromete aún más a tratar de asumir una postura crítica y reflexiva que permita identificar sus fortalezas y sus debilidades, para una retroalimentación que les sea de mayor utilidad.

2.1.5. Producción de conocimiento vinculado a la práctica, uso transductivo de la teoría

Asumiendo la postura epistémica de la obra de Zemelman (1992) se comenzó la investigación con las lecturas mínimas, dejando provisoriamente la profundización en las teorías en suspenso con el fin de incorporar la “premisa de lo indeterminado” y poder ver la realidad y pensar los conceptos sin los lentes de las teorías preestablecidas.

Transitar de la consideración del método como camino y de la metodología como conjunto de reglas para conocer el objeto a un modo de razonamiento acerca de la

realidad, supone que el punto de partida tenga que buscarse en un fortalecimiento de la capacidad para desconcentrarnos frente a la historia, de manera de estar en condiciones de verla por encima de las condiciones de índole teórica e ideológica dominantes. (Zemelman 1992b, p.127).

De esta forma, aun cuando previamente se llevaron a cabo lecturas sobre algunas teorías intermedias y el estado del arte de la investigación, no se partió de la aplicación de categorías provenientes de marcos teóricos, sino que privilegió la historicidad y singularidad de los procesos, desde una perspectiva *emic*, intentando identificar la matriz epistémica con que los sujetos categorizan e interpretan la realidad en la cotidianidad y en sus prácticas educativas.

Así mismo, esta perspectiva requirió identificar las necesidades, sueños, significados creados y negociados así como las intenciones de los miembros del colectivo y sus familias, evidenciados en sus prácticas sociales y diálogos cotidianos en los diferentes contextos en los que se acompañó la experiencia: el ámbito del hogar y comunitario, el del acompañamiento a las comunidades, el diplomado y las reuniones de planeación y evaluación que revelan el proceso general de la experiencia.

Para lograrlo, se hicieron descripciones con perspectiva *emic* cuidando los detalles, la complejidad y los significados situados en estos contextos.

Tras la identificación de las lógicas y significados, se buscaron nuevos referentes conceptuales y teóricos que se consideraron apropiados para profundizar o problematizar la lectura inicial de los hallazgos (Zemelman 1992b, Torres, 2014). La síntesis posterior permitió que los datos encontrados se integraran a categorías conectadas con teorías más complejas para, por un lado, realizar una discusión teórica basada en lo encontrado que ayudó a organizar el pensamiento y, por otro, a volver al análisis de lo interpretado para integrar una perspectiva *etic*.

En ese sentido, considero que el uso de la teoría no fue inductivo sino transductivo, porque a partir del ir y venir estableciendo un diálogo entre lo encontrado en la práctica de campo y la interpretación en marcos más generales, se fueron encontrando las analogías con otras realidades similares (Torres, 2014).

[...] el uso que damos a la teoría no es deductivo (adecuar una realidad a un marco interpretativo previo) ni inductivo (“descubrir” las teorías implícitas), sino

transductivo, es decir, provoca una dialéctica entre la comprensión de lo particular y la interpretación en marcos más generales, lo que permite la creación conceptual y la comunicación con otras realidades similares. (Torres, 2014, p. 75)

Como resultado de este movimiento a lo largo del proceso investigativo entre la realidad encontrada y la teoría, ambas se fueron retroalimentando y pude dar más sentido a las teorías y, a su vez, comprender lo encontrado durante el trabajo de campo de forma más compleja, profundizando durante la interpretación y en la generación de conceptos.

En ese sentido, la organización narrativa de los referentes teóricos obedece al proceso conceptual surgido desde la contrastación con la práctica, y a su vez en los análisis aparecen las voces de los referentes teóricos junto a mi voz y a las voces de los sujetos de la investigación, estableciéndose analogías entre ellos en la trilogía polifónica expresada anteriormente.

2.2. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas e instrumentos utilizadas fueron de tipo etnográfico; la observación participante, diarios de campo con registros de entrevistas y conversaciones informales, descripciones y narrativas de la vida cotidiana de los Cuidadores de la Madre Tierra, de sus reuniones, así como de su experiencia educativa, y fueron complementadas con fotografías y la revisión de documentos propios y productos multimedia elaborados por ellos mismos publicados en su página de Facebook <https://www.facebook.com/yotantseltal/>

Las narrativas y experiencias vividas en septiembre/octubre 2016, en enero/febrero 2017 y en julio 2017 fueron transcritas en 51 diarios de campo y entrevistas con un formato que me permitiera incluir fotografías y registrar simultáneamente los sucesos observados y las entrevistas realizadas, junto a otros elementos necesarios para el análisis e interpretación de la información. Para ello revisé varios instrumentos utilizados por otros tesisistas haciendo una adaptación del instrumento de Fritz (2016, p.128), la transcripción de uno de estos diarios puede ser encontrado en el anexo 1.

FECHA				
TITULO				
ASISTENTES				
OBJETIVO DE LA REUNIÓN/ VISITA /ENTREVISTA				
DESCRIPCIÓN DE FENÓMENOS OBSERVABLES	REFLEXIÓN Y PROFUNDIZACIÓN	PREGUNTAS Y ASPECTOS QUE REQUIEREN MAYOR INVESTIGACIÓN	RELACIÓN CON LA LITERATURA	CÓDIGO PRELIMINAR
“Se describe la actividad observada. Se escribe la conversación sostenida. Se registran las evidencias” Se subrayan las narrativas o eventos claves.	“Se anotan las reflexiones sobre el objeto de estudio. Permite profundizar en su comprensión. Se usa para estar en una constante revisión de los objetivos y las preguntas de investigación y para hacer conexiones con otros pasajes del diario de campo.”	“Se apuntan los aspectos que se quieren profundizar o aclarar y las nuevas interrogantes a explorar. Y a partir de ello las decisiones a tomar y el plan a seguir”	Por estar llevando a cabo una investigación de tipo inductiva, en esta sección se escriben notas de ecos originados por lecturas previas.	“Se identifica una etiqueta para la unidad de significado del texto de la columna de las evidencias”
MOMENTO Se identifica con un título los distintos momentos que se encuentran en reuniones y sesiones pedagógicas, que permiten comparar las lógicas de organización de las secuencias “didácticas.”				

Figura 1. Utilización del diario de campo de columnas múltiples

Adaptado de González y Fritz (Fritz, 2016 p.128)

2.3 El proceso de organización del corpus de investigación.

Parafraseando a Zemelman (1992c), el esfuerzo por organizar el análisis de la realidad desde la óptica de los sujetos sociales implica reemplazar el análisis estructural (fundado en el supuesto de una regularidad social de la historia por un análisis basado en la dialéctica memoria, presente, futuro, que permita estudiar a los sujetos sociales como producto a la vez que como productores de nuevas realidades. (p.13)

Desde esta perspectiva el corpus se organizó considerando las interrelaciones entre distintos “niveles de realidad” (p. 17) expresados en los ámbitos del contexto cultural socio–histórico, el individual, el colectivo, la utopía y el del proyecto. El siguiente esquema muestra su relacionamiento, así como los referentes empíricos que fueron foco de observación:



Figura 2. Esquema metodológico
Fuente: Elaboración propia basada en Zemelman (1992c)

2.3.1. Contexto cultural y socio histórico

Con el fin de ubicar la coyuntura donde se desarrolla la experiencia se hizo una revisión documental amplia sobre los procesos sociales, históricos y políticos de Chiapas a partir de mediados del siglo XX, del papel político que tuvo la Misión de Bachajón en la región, de otros estudios antecedentes sobre las y los Cuidadores de la Madre Tierra, así como de experiencias educativas indígenas alternativas de este estado. La síntesis de lo encontrado se presenta en el capítulo cuatro.

2.3.2. La matriz epistémica

La indagación sobre la relación y producción de conocimientos educativos entre las sociedades indígenas implica partir del reconocimiento que los métodos propios de formación responden a la matriz epistémica sobre la que se asignan significados a las cosas y se relacionan los eventos.

Los elementos constitutivos de esta matriz, se buscaron en la relación memoria experiencia y utopía sugerida por Zemelman (1992), considerando que la “memoria” a la que alude no se refiere únicamente a la rememoración del pasado, sino a aquella que alimenta el imaginario colectivo, a los modos de simbolizar y organizar el presente, y la que inspira las utopías emancipadoras de las luchas sociales.

De acuerdo a esto, la memoria, la experiencia de la vida cotidiana y la utopía se articulan dialécticamente para construir la matriz epistémica propia sobre la cual los Cuidadores organizan y gestionan su proyecto político- pedagógico.

Es por ello que el capítulo cinco se dedica a la identificación de la matriz epistémica a través de una descripción interpretativa de la convivencia en la cotidianidad de la familia de un Cuidador y de la revisión y análisis de uno de sus documentos fundacionales que expresa la utopía de su proyecto.

2.3.3. El proyecto

Considerando la diversidad de estrategias y espacios de formación implicados en este proyecto, en este trabajo se dedican dos capítulos a la profundización de dos de sus experiencias.

En el capítulo seis se hace un análisis descriptivo – interpretativo del acompañamiento político pedagógico que llevan a cabo en las comunidades para la formación de nuevos Cuidadores y la consolidación de sus parcelas demostrativas, privilegiando los aspectos operativos y organizativos para la propagación de la agroecología en el territorio.

Mientras que en el capítulo siete el foco fue hacia la apropiación y desarrollo de los aspectos epistémicos y pedagógicos presentes en el diseño, planeación, ejecución y evaluación del diplomado en agroecología.

En ambos casos se buscó relacionar los elementos de la matriz epistémica identificados previamente, así como el surgimiento de nuevos elementos.

2.3.4. El colectivo

El análisis del colectivo cumple la función de mostrar los puntos de reflexión sobre la realidad intervenida en sus intentos por activarla y la formación de nuevas intersubjetividades a partir de ellas; como expresara Freire (2008): “Si diciendo la palabra con la que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales”. (p.99)

Es por ello, que el capítulo ocho es dedicado al análisis del corpus que sustenta esta tesis, dedica su interés al diálogo crítico generado durante las reuniones de evaluación que se hacen de manera alterna con los espacios de concentración del diplomado.

2.4. Trabajo de campo:

Los diarios de campo, fotografías, videos y documentos internos fueron clasificados de acuerdo a las dimensiones establecidas; la vida cotidiana, la utopía, el proyecto y el colectivo para facilitar su análisis.

2.4.1. Vida cotidiana en casa de dos Cuidadores

Fecha	Lugar/ Actores	Descripción General
26/01/2017	Comunidad de Filadelfia municipio Chilón Actores: Julio (<i>jTojobteswanej</i> , ¹⁸ Cuidador de Interzona y comunidad y coordinador y <i>jnopteswanej</i> del Centro de Formación de Chilón) Trensipal y miembros de la comunidad.	Visita a la comunidad y presentación con sus integrantes.

¹⁸ El *jTojobteswanej* es el coordinador de la formación en cascada y de planificar los cursos interregionales con los representantes de los otros cargos de la Misión, hay más información sobre la estructura organizativa en el capítulo seis.

27, 28 y 29 30/01/2017	Comunidad de Filadelfia Casa de Julio Participantes: Conviviendo con su esposa y sus 6 hijas e hijo pequeños (12 a 8 meses)	Las rutinas diarias de la familia Un día con la familia sin Julio que tuvo que ir a San Cristóbal a un encuentro con otras organizaciones en ECOSUR por ser <i>jTopteswanej</i> Caracterización de la comunidad y construcción del árbol genealógico.
31/01/2017		El regreso de Julio y La historia de Julio y Carmelita
02/02/2017		La escuela, los saberes de los niños y como aprenden
03/02/2017		La visita al dentista y Recuperando a una familia para la iglesia católica
07/02/2017	Casa de Julio y centros de salud de Chilón	Un desastre de Salud
08/02/2017	Casa de Julio	La limpieza de la milpa sin Julio
09/02/2017		Un día de trabajo con Julio en casa.
	Centro Bahtsel Entrevista a Santiago (<i>jCanan</i> con una parcela demostrativa muy integral)	Conversación con Santiago sobre su experiencia como Cuidador de la Madre Tierra y en su parcela demostrativa
13/07/2017	Loquib'ha. Casa de Jacinto (Cuidador de Interzona y comunidad) Convivencia con su esposa, sus 3 jóvenes hijos y su nuera	Un día de trabajo en familia. Caminata por el río Historias de los <i>Ajaw</i> .
06/08/2018	Comunidad de Filadelfia Casa de Julio Entrevista a Carmelita Entrevista a Pablo	Aclaración sobre algunas prácticas relacionadas con su cosmovisión y sus prácticas productivas.

Nota: algunos de los diarios de campo, como el de los saberes de los niños y cómo aprenden o el relacionado con la salud se fueron complementando durante varios días pero se reportaron en un solo diario de campo.

2.4.2. La utopía

Fecha	Videos	
2009 - 2015	Resumen de los encuentros anuales de las y los Cuidadores https://www.facebook.com/yotantseltal/videos/650240351851348/	
18/11/2016	Día 6 de la megaperegrinación del MODEVITE, Ocosingo, donde se celebró el Foro “El cuidado de la Madre Tierra” en el que participaron los <i>jCanan Nantic Lum K'inal</i> (Min8.8). Los temas relacionados con la defensa de la	

	tierra y el territorio (los megaproyectos, el respeto y cuidado a la tierra y el territorio y la soberanía alimentaria) https://www.youtube.com/watch?v=PEtqZPm23Xo&t=719s
Fecha	Documentos
Enero 2012	Reglamento Interno y transversalmente narrativas de los diarios de campo Evaluaciones y otros documentos internos.
	Página de Facebook
	https://www.facebook.com/yotantseltal/

2.4.3. El Proyecto

La tarea de los Cuidadores es eminentemente pedagógica y la llevan a cabo en diversos espacios educativos por lo que fueron organizados de acuerdo a su relación con:

- Formación en cascada a través de cursos interregionales e interzonales.
- Acompañamiento directo a comunidades para el desarrollo de proyectos familiares y colectivos.
- El diplomado de Agroecología Integral Sustentable.

Formación en cascada a través de cursos interregionales e interzonales.

Fecha	Lugar/Actores	Descripción General
06/02/2017	En casa de las hermanas del Divino Pastor en Chilón (porque en su rol de <i>jTopteswanej</i> Julio debe se apoya en la hermana Trini, para la elaboración de la carta)	Reunión de Julio (<i>jTojobteswanej</i>) con Trini (coordinadora del procesos por la Misión) para elaborar la carta descriptiva del curso interregional
1º/02//2017 2 /02/ 2017	Colegio de Bachajón Participantes Julio su hijo de 8 años y los <i>jTobteswanej</i> de otros cargos. Equipo de la Misión de Bachajón, hermanas del divino Pastor y Jesuitas	Reunión de <i>jTobteswanej</i> de los diferentes cargos de la Misión para planificar el curso interregional
15/02/2017 16/02/2017	Colegio de Bachajón Participantes Aproximadamente 600 personas de diferentes cargos de las cuales 60 eran Cuidadores de la Madre tierra	Curso interregional Análisis de la Realidad /hacia un nuevo modelo de gobernabilidad

Acompañamiento directo a comunidades para el desarrollo de proyectos familiares y colectivos.

Fecha	Lugar/Actores	Descripción General
4/09/16	Nahilté Participantes Manuela (Cuidadora de Comunidad, con una de las mejores parcelas demostrativas) Hna. Trini y Jaime (Equipo Acompañante)	Visita a la comunidad que incluyó, misa con la comunidad y demostración de su hortaliza comunitaria
05/02/2017	Entrevista a Jaime jCanan acompañante	Sobre el acompañamiento a los Cuidadores de Comunidad
06/02/2017	Entrevista con la hermana Trini (Acompañante del proceso por la Misión)	Triangulación sobre, las tensiones y potenciales de las Cuidadoras (Enfoque de género)
6/09/16	Centro Batshe comunidad donde funciona un Centro de Formación. Participantes: Las dos Jerónimas (jCanan de Comunidad) Santiago (jCanan de Interzona, jnopteswanej y coordinador del Centro de Formación de Bahtsel) Julio jTojbteswanej Jaime y Hermana Trini	Visita de seguimiento a los proyecto colectivos de hortaliza comunitaria y Centro de Formación. Celebración por el trabajo colectivo realizado.
5/07/17 6/07/17 7/07/17	San Ignacio Ticantelá Participantes: Carlos, (jCanan de comunidad, interzona y coordinador de un centro de formación y jnopteswanej y coordinador general del proceso) familia y aprox. 25 personas de la comunidad	Jornada de pintura de mural colectiva de la capilla
8/07/2017	San Ignacio Ticantelá Entrevista a Carlos (Coordinador general de los jCanan)	Sobre tensiones y potenciales del acompañamiento a comunidades y el seguimiento a los diplomantes. El módulo de diplomado sobre el maíz.
17/07/2017	Centro Bahtsel Entrevista a Santiago (jCanan de Interzona responsable del acompañamiento a esta comunidad)	Sobre El acompañamiento del Cuidador de Interzona. El significado de ser JCanan. Las parcelas demostrativas.

Nota: Adicionalmente se revisaron evaluaciones realizadas por organizaciones externas que financian los proyectos y el video elaborado por la Universidad de Sevilla sobre el proceso de construcción colectiva del sistema de dotación de agua para San Antonio *Bulujib*: <https://www.youtube.com/watch?v=NgdY24CfKMw&t=418s>

Relacionados con el diplomado de Agroecología Integral Sustentable

Fecha	Lugar/Actores	Descripción General
2/09/16	Casa de las Hermanas Entrevista con la hermana Trini D.P.	Sobre el proceso de diseño y apropiación de los módulos y la escogencia del lugar para los Centros de Formación.
3/09/16	<i>Loquib'ha</i> y <i>Kaquemte'el</i> Participantes Jacinto (Cuidador de Interzona y comunidad, coordinador del Centro de <i>Kakemte'el</i>) 3 diplomantes Su esposa y el grupo de mujeres de caja de ahorro. Julio (<i>jTojobteswanej</i>) Personas de la comunidad	Reunión con el equipo de diplomantes para presentar el proyecto del Centro de Formación al equipo de Cooperación Comunitaria AC (dedicada a mejorar las condiciones de habitabilidad de las comunidades rurales en México) Visita a <i>Kaquemte'el</i> , lugar donde funciona uno de los Centros de Formación. Presentación de la hortaliza comunitaria, hornos de pan y caja de ahorro de un colectivo de mujeres de la comunidad. NOTA Se anexa esta transcripción en el anexo.
20/10/2016 21/10/2016	Colegio de Bachajón Participantes 25 asistentes de los cuáles 18 eran Cuidador@s y 7 eran diplomantes.	Reunión de evaluación de la concentración del módulo II y planeación del módulo III
27 /07/2017 28/01/2017	Chilón Casa de <i>Tatic</i> Alfonso Participantes: Julio y Rogelio (<i>jCanan jnopteswanej</i>) Aprox 35 participantes	IV Concentración del diplomado con el tema del café
28/01/2017	Chilón Casa de <i>Tatic</i> Alfonso Entrevista a diplomantes	Sobre sus motivaciones

14/07/2017 15/07/2017	<i>Kaquemte'el</i> Participantes: Jacinto, Narciso, Carlos y Manuel (<i>jCanan jnopteswanej</i>) Aprox. 70 participantes	VIII Concentración del diplomado con el tema de hortalizas
16/07/2017	<i>Kaquemte'el</i> Entrevista a Teresita diplomante	El sueño de Teresita (Sobre los <i>ajaw</i> y de dónde proviene la sabiduría)
16/07/2017	<i>Kaquemte'el</i> Entrevista a familia que dono el terreno	Sobre sus motivaciones para donarlo y expectativas.
18/07/2017	Casa de Pablo (Coordinador general del proceso de formación y <i>jnopteswanej</i> coordinador de uno de los Centros de Formación)	Entrevista con Pablo para compartirle mis interpretaciones y aclarar bien el significado y la razón de ser de los “momentos” de la secuencia didáctica del diplomado.

2.4.4. El espacio colectivo de los cuidadores

En esta sección se incluyeron todos los diarios relacionados con reuniones y celebraciones.

Reuniones

Fecha	Lugar/	Descripción General
21/10/2016 22/10/2016	Colegio de Bachajón Participantes: Todos los Cuidadores (Con cargo y en proceso)	Reunión de evaluación Reunión de planeación de la carta descriptiva del próximo módulo pero se trataron problemas del colectivo y sus posibles soluciones.
31/01/2017	Entrevista a Julio	Sobre el organigrama
17/02/2017	Colegio de Bachajón Participantes: 60 Cuidadores entre los cuales se encontraban aproximadamente 40 que ya tienen el cargo sembrado y 20 en proceso	Temas tratados: Reunión en el marco del Encuentro Interregional Planeación Actividades planteadas para el desarrollo de los diplomados Ceremonia de siembra de cargos Dinámicas de fortalecimiento del colectivo
9/07/2017	Casa de un Cuidador Participantes: Los coordinadores de los Centros de Formación	Reunión con persona interesada en colaborar. Presentación de su proyecto.

18/07/2017	Casa de Pablo (Coordinador del proceso de formación)	Entrevista para compartir mis interpretaciones y aclarar el horizonte político.
------------	--	---

Celebraciones

Fecha	Lugar/	Descripción General
9/09/16	Palenque <i>jCanan</i> con cargo: Pablo y Domingo <i>jCanan</i> en proceso: Juan Carlos y Jerónimo	Graduación Universitaria de 4 Cuidadores jóvenes
10/09/16	(Las Canchas Bachajón) Casa de Pablo Participantes Familia y miembros de la comunidad de Pablo, hna Trini y aproximadamente 6 Cuidadores más	Celebración de agradecimiento a Dios por su graduación como licenciado en Desarrollo Rural.
04/02/2017	Patate'el Casa de jTatic Pedro (<i>jCanan</i> coordinador de Interzona y coordinador de un Centro de Formación) Aprox.5 Cuidadores más y la hna. Trini.	Oración por la salud de los 4 hijos enfermos de <i>jTatic</i> Pedro (4 horas en la mañana) Celebración por su cumpleaños (4 horas en la tarde)

2.4. Análisis

El análisis de los diarios de campo y los documentos recolectados se llevó a cabo desde la perspectiva etnográfica en educación, que propone Bertely (2000)

[...] una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. La cultura escolar, como producto contingente de una construcción social e intersubjetividad específica se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías... (Bertely 2000, p. 64)

Las categorías interpretativas a las que Bertely (2000) se refiere son: las categorías sociales (propias de los sujetos sociales), las categorías del interprete (resultado de la fusión de las del etnógrafo con las de los sujetos), y las categorías teóricas (que fundamentan la aproximación teórica) para encontrar el balance *emic* – *etic* necesario en este tipo de investigación.

Siguiendo los lineamientos de la investigación cualitativa, a partir de la pregunta de investigación se estableció el referente marco especificado en el esquema metodológico anteriormente mostrado, y se fueron afinando los focos de observación y las categorías a partir de los patrones y contradicciones encontradas.

La comparación constante sobre las categorías, me llevó a agrupar la información de distintas maneras con diferentes lógicas a lo largo del proceso hasta descubrir nuevas dimensiones tipológicas que orientaron las posteriores observaciones, conversaciones, entrevistas o recolección de otros fenómenos culturales para profundizar en ellos, en un proceso en espiral hasta lograr la saturación de las categorías.

2.6. Validez

Con el fin de garantizar la validez de la investigación se hizo trabajo de campo en diferentes espacios y con hombres y mujeres de diferentes edades: la conjunción de voces y perspectivas permitió tener una saturación de información que busca darle validez al estudio.

Adicionalmente, una vez avanzado el trabajo de campo o incluso del proceso de análisis se buscaron pequeños espacios de conversación con algunos actores clave del colectivo, tales como el coordinador general de los *jCanan*, el coordinador del proceso educativo, la acompañante por la Misión, un *jCanan* reconocido por su parcela demostrativa, el intercambio de reflexiones sobre el proceso, fue rico en aprendizajes para ambas partes y abonaron a complementar o rectificar mis interpretaciones, por ello unas voces resaltan más que otras en diferentes capítulos.

Finalmente le he solicitado a uno de los Cuidadores la lectura final de mis análisis con el fin de darle aún más validez y ponerme a la orden para comenzar un proceso de doble reflexión sobre lo encontrado que fortalezca su trabajo y me ayude a consolidar mi propio proceso de aprendizaje en estos temas para poder servir mejor a estos y otros procesos de educación campesina indígena.

3. Discusión Teórica

3.1 Socialización y desarrollo temprano de los saberes campesinos/indígenas en los pueblos mayas.

La ley dice que nuestros pueblos han heredado un modo de convivir entre los seres humanos y los seres de la naturaleza y que, por eso, nuestra sociedad y nuestros hombres y mujeres son diferentes. También dice que tenemos nuestras propias maneras de trabajar, de hablar y de pensar y que, por eso, somos herederos de una cultura distinta (Voz indígena en Bertely, 2006)

Para el lector urbano como miembro de la sociedad dominante, esta afirmación puede parecer obvia, sin embargo es necesario reconocer que los patrones de crianza y el marco donde existen estas sociedades “están motivadas por una lógica de vida subjetiva distinta” (Gasché, 2010 p.114) por lo que la cosmovisión, las habilidades, conocimientos y valores necesarios para sobrevivir, así como los patrones de aprendizaje y desarrollo también varían.

Empezando porque la finalidad de la educación de cualquier sociedad siempre va acorde a la filosofía de vida que la orienta, que en el caso de los pueblos mayas es el *Lekil Kuxlejal* o la vida Buena por Antonomasia, como la traduce Paoli (2003).

La armonía o el *jun pajal o'tanil* (un solo corazón del Pueblo Tseltal), es la base del *Lekil Kuxlejal*; la cosmovisión maya afirma que el hombre fue creado para ser feliz aquí en la tierra, pero la felicidad sólo se puede obtener si se logra la armonía con Dios de quien depende todo, si se hace felices a los demás, buscando la armonía con la comunidad, con la naturaleza y con uno mismo. (Maurer, 1993).

El *lekil kuxlejal* implica estar en armonía con todo, es algo espiritual, algo que sentimos, no es solo un concepto (...) es algo espiritual que se siente, que se lleva adentro, que se aprende escuchando, viviendo y haciendo, es una vivencia, es lo que vivimos cada día, es la interconexión entre cuerpo y espíritu con el territorio en el que se desenvuelve en la vida cotidiana, es una visión integral. (Testimonio de joven tseltal, en Sartorello 2012, p.90)

Esa armonía es la que muestra el hombre sabio, el hombre bueno, el que tiene su “corazón sentado”¹⁹ que se comporta calmado, humilde y sencillo, el que vive los valores de su pueblo y es confiable porque respeta la palabra.

El *Lekil Kuxlejal* es una filosofía de vida que si se sigue se puede lograr el *slamalil k'inal*, un estado de alegre paz y silencio de la persona, proveniente del estar en armonía con el ecosistema. “Realidad colectiva donde naturaleza y sociedad están necesariamente integradas en un solo corazón, ...la paz como una cuestión social y cósmica, aunque experimentada por el individuo” (Paoli, 2003, p.74)

[...] *slamalil k'inal* supondrá normalmente la unidad de voluntades que intersubjetivamente la generan y así conforman *jun nax ko'tantik* (un solo corazón). La paz interna no es ajena a esta interdeterminación colectiva. Si alguien está en paz en su mente, en su *k'inal* interior, normalmente es porque vive alguna forma de armonía colectiva donde nos incluimos todos. (Paoli, 2003, p.74)

El hombre y la mujer que viven en paz consigo mismos, también consiguen la acción armónica de la pareja, de los hijos, de la familia; es en la cotidianidad de la familia en la que se aprende el buen vivir:

[...] en las narraciones de las historias que nos sirven para caminar de cada día, en los consejos de nuestros padres y de nuestros abuelos, de los mayores. ¡Ahí está el buen vivir! El fogón para nosotros es importante, es donde se transmite el buen vivir (...) la milpa, el bordado. La palabra dulce, la palabra baja que nos hace sentir bien (es el ritual de la palabra, el silencio y la escucha. Los abuelos nos hablan y el respeto es el silencio, la escucha.” (Testimonio de joven tseltal, en Sartorello 2012, p.92)

El *Lekil kuxlejal* se adquiere cuando, por la fuerza del trabajo, se da la germinación de la milpa, cuando se tienen los alimentos para la familia y hay salud, cuando se reconoce que viene de Dios y se lo entrega y agradece en las fiestas, y cuando se comprende que la pérdida de una cosecha debe utilizarse para acercarse a Dios a través de la experiencia y sacar aprendizajes de ello. (Paoli 2003)

También cuando se respeta la madre naturaleza, porque se reconoce como hechura de Dios: “Decían nuestras *MadresPadres* que si maltratamos el trabajo de Dios no durará nuestra

¹⁹ Esta expresión me fue traducida por un Cuidador de la Madre Tierra

vida.” (Paoli, 2003, p.80); cuando se reconoce a la tierra como madre, como sujeto generoso que nos da la vida y no como un objeto que nos pertenece.

Armonía con la naturaleza y armonía con los otros, cuando se respeta a los “compañeros que germinan junto contigo... La vida será verdaderamente agradable si reconocemos mutuamente la grandeza de los unos a los otros.” (Paoli, 2003, p.81); cuando se hace justicia con rectitud y se aparta el rencor del corazón, cuando se respetan los acuerdos de la comunidad, cuando las palabras se utilizan para dar armonía y vida a los corazones.

El *Lekil Kuxlejal* se logra cuando se lleva a cabo el ejercicio real del *Ich’el ta muk’*, el reconocimiento a la grandeza de todos los seres vivos y de cada ser humano para construir relaciones más justas y equitativas entre mujeres y hombres, entre la sociedad y el estado, y entre la humanidad y la naturaleza.

En este marco de referencia, no existe como tal la palabra “educación”, sino *p’jubtesel*, que se refiere a la emergencia de la persona y el reconocimiento de su individualidad y autonomía.

P’jubtesel es hacer que otro se convierta en único germinal, ya que cada sujeto es irrepetible. Este verbo *tseltal*, supone preparar un ambiente para que desde el proceso de gestación, y sobre todo a partir de su nacimiento, el bebé pueda germinar y crecer, no ser educado o conducido, sino surgir y ascender según su naturaleza, y llegar a ser "único germinal". (Paoli 2003, p.216)

El *p’jubtesel* busca que germinen en su individualidad *batsil antsetik* y *batsil winiketik* (mujeres verdaderas y hombres verdaderos) que vivan en armonía para el *Lekil Kuxlejal* (la Vida Buena).

Para el investigador tzotzil Pérez (2003), los principios orientadores para formar *batsil antsetik* y *batsil winiketic* son: dar y recibir consejos, enderezar el corazón, ayudar al niño, a que le llegue su *ch’ulel*, (la consciencia o responsabilidad del hombre) y hacer inteligente la cabeza, y hábiles las manos y los pies.

Según este autor, existen diferentes niveles para llegada del *chu’lel*, el primero o anclaje del *chu’lel* está asociado al logro de la autonomía del niño, que normalmente se ubica a los 6 años, pero el *chu’lel* se va afianzando cuando los niños/jóvenes hacen vivos y dan testimonio de los consejos e historias de los padres y abuelos.

Los consejos se dan desde pequeños, que es “cuando el corazón no está duro” a través de cuentos, historias y ejemplos de actitud de algún familiar muy aceptado en la comunidad, con la intención que ellos mismos se guíen, corrijan y comiencen a “enderezar el corazón” (p.82)

“Enderezar el corazón” tiene como objeto la interiorización y práctica consciente de los valores de responsabilidad, trabajo, respeto, estima, de apoyo mutuo, de honradez, de ponerse en el lugar del otro, de saber ayudar a corregir los errores de los demás, de hacerse humildes ante los demás y aprender a ser buenos padres y madres de familia.

“La llegada del *chu’el* puede ser monitoreada y se efectúa a través de los esfuerzos y ejercicios permanentes de uno mismo con la ayuda de la familia” (Pérez E. 2003, p.77)

De acuerdo a Urdapilleta y Parra (2016) los tseltales también coinciden en que uno de los valores que caracteriza a las “mujeres y hombres verdaderas” es *ich’elta’muc* o el respeto que se le debe a todos los seres vivos, naturales y sobrenaturales.

Otro de los valores nombrado por estos autores, se sustenta en el reconocimiento del *ch’ul c’op*, la palabra sagrada, que “está viva y tiene una conciencia independiente de la persona que la ha pronunciado” (p.88), a través de ella se manifiesta la voluntad divina y mediante ella se alimenta el *ch’ulel* (espíritu); por eso hay que pensar bien antes de hablar y ser muy responsables con lo que se dice, se debe respetar la palabra dada en una toma de acuerdos y su uso debe conllevar una congruencia entre el decir y el hacer.

Tanto el valor de la palabra como el del *yomel a’tel ta comonal* (servicio o solidaridad), referido por Pérez (2003) y Urdapilleta et al (2016) están íntimamente relacionados con los modos de vida y los patrones de crianza de los pueblos tseltales, tzotziles, tojolabales y otros pueblos chiapanecos de origen mayense, que van conformando desde el nacimiento una visión socio céntrica del mundo muy distinta a la que caracteriza a la cultura occidental.

Desde el nacimiento de una persona la educación significa vivenciar el nosotros. En cucullillas, la madre da luz a su niña o niño, rodeada por los adultos casados de la familia extensa. Una persona con experiencia y de cierta edad, mujer u hombre, hace el papel de partera. La criatura, una vez lavada, pasa a los brazos de cada uno de los familiares presentes. Así se realiza la aceptación en el círculo del nosotros familiar o se inicia la educación socio-céntrica, mejor dicho, nosotros-céntrica. (Lenkersdorf, 2002, p.71)

Desde sus primeros días, el bebé pasa el día a la espalda de la madre, mientras ella hace sus oficios, “las mujeres no interrumpen sus otras actividades para alimentarlos, sino que es más común que la madre volteé el sostén para que el niño repose no a sus espaldas sino contra su pecho, de modo que al seguir ella con sus ocupaciones pueda darle de mamar”. (Modiano, 1990, p.72)

Cuando no están amarrados a la espalda de su madre, los bebés pasan la mayor parte del tiempo en brazos de algún pariente mayor o de las hermanas. (Modiano, 1990, p.77) En el último de los casos, las madres adoptan un papel de supervisión de las responsabilidades de cuidado de los hermanos mayores, quienes poco a poco van asumiendo la responsabilidad de cuidarlo.

De León (2005) sostiene que esta manera particular de crianza ha generado un patrón de desarrollo del lenguaje distinto al nuestro: en la cultura occidental urbana el niño permanece principalmente en la cuna y solo es atendido cuando llora por la madre u otros adultos cuidadores estableciéndose principalmente una relación diádica entre ellos, durante el cual los adultos establecen intercambios de diálogos guiados, sencillos y contextualizados a sus necesidades inmediatas que van “enseñando” al niño a tomar turnos en el habla.

En cambio, en el caso de la crianza del infante tzotzil, no predomina el habla dirigida a los niños pequeños; en su lugar, el bebé sigue las pláticas de los niños, jóvenes y adultos que lo rodean desde su posición en el rebozo, lo cual provee al niño pequeño con una base para entender el significado social de las expresiones verbales y no verbales, que se dan en diferentes contextos de emotividad, y no es de sorprender que en sus primeras palabras ya aparezca incorporado el sufijo “tic” indicativo del nosotros.

En concordancia, Lenkersdorf (2008) asegura que el contexto tojolabal “nosotros-céntrico” se interrelaciona íntimamente con el desarrollo de la “escucha” puesto que “en el “nosotros” se integra un compromiso de los yo particulares para mantener una escucha atenta al otro para percibir palabras y sentimientos desde la perspectiva del otro o de los otros, e implica un abanico muy amplio de significados como son: escuchar involucrarse, sentir y recibir (p.122-123). Desde ese referente los niños indígenas desarrollan la habilidad no solo de comprender las palabras, sino también lo que dicen los gestos y las acciones de los demás (p.161).

Este ambiente colectivo y protector, propicia que los niños desarrollen una responsabilidad e inteligencia colectiva, como se hace evidente en esta descripción:

...en la comunidad de Sanulha', durante el período del ERP, se pudo observar como los niños de distintas unidades familiares formaban “una gran familia” y se protegían mutuamente. En un caso particular, se pudo observar a una niña con severo impedimento mental, jugando con el resto del grupo, que era cuidada y atendida por todos”. (Rodríguez 2008:36)

Los niños no solo son socializados en las actividades del hogar, también “son incluidos desde pequeños en todas las actividades que realizan los adultos ya sean: sociales, religiosas, económicas o incluso políticas” (Núñez, 2013, p.84), pues “se espera que las nuevas generaciones cooperen, se coordinen e integren en actividades colectivas que tienen que ver con el ‘bien común’” (Corona y Linares, 2007, p.12).

Su acompañamiento en el trabajo comunitario y en el ejercicio del poder comunal constituido en las asambleas, procura que desde niños aprendan cómo se toman acuerdos por consenso y el valor de la palabra dada como un compromiso de honor. (Paoli, 2011)

En las asambleas se desarrolla un estilo de aprendizaje propio para resolver problemas de manera colectiva (Lenkersdorf, 2002); el “*ya jnopbey jbahtik: nos aprendemos unos a otros*”(Maurer 2011, p.67), en el que los adultos comentan entre sí, se preguntan unos a otros y se explican lo que no han entendido bien.

Las fiestas, también son otro espacio de aprendizaje social, pues requieren que todos los habitantes se involucren de distintas maneras, incluso los que por alguna razón han tenido que emigrar, “y tiene como fin, independientemente del religioso, fortalecer los lazos sociales y adquirir y refrendar la identidad comunal... por tanto contribuye a la articulación y cohesión de la vida comunitaria.” (Zolla 2004, p.36)

Los complicados rituales y largas oraciones, no tienen que aprenderse, sino: “Ellos las saben ya en su corazón”, lo cual indica que el aprendizaje se efectuó casi sin sentirlo, pero observando, oyendo y practicando desde su niñez.” (Maurer, 2011, p.67)

Desde niños, se va aprendiendo que los miembros de la comunidad se necesitan los unos a los otros, se vivencia como se reciben y otorgan servicios constantemente, se toman decisiones conjuntas, y con esto se desarrolla al mismo tiempo “una experiencia emocional y una atracción hacia la actividad del contexto social en el que se llevan a cabo” (Paradise, 2011, p.55) de modo tal que el *p'jubtesel* implica “la gradual emergencia de la ‘persona’ en

su expresión situada en tanto ‘participante’ y ‘sí mismo’ (self)” (Núñez, 2016). Como lo expresa Paoli (2003):

E1 individuo crece con la conciencia de estos vínculos con su familia, con la comunidad y con la trascendencia. Si alguien piensa que por sí mismo tiene un *lekil kuxlejal* (vida buena) entonces ya *stoy sba* (se hace engreído), *mayujuk smeलेलil tayo'tan* (no tiene verdad en su corazón). Pero si reconoce a la sociedad que le da el medio adecuado para formarse, entonces *smeलेलil ta'yotan* (tiene verdad en su corazón). Con esa verdad puede tener confianza en sí mismo y en los demás (*muk 'ul inej yotan*). Puede tener un corazón integrado y feliz (*junal yo 'tan*) y llegar a ser *jtuhl p'ijil winik, jtulhl p'ijil ants* (un hombre sabio, una mujer sabia). Esto creará las bases para la formación de personalidades fuertes, perfectamente individualizadas y, al mismo tiempo, estructuras comunitarias consistentes. (Paoli, 2003, p.108)

Para Lenkersdorf (2008), en este contexto también se desarrolla la conciencia de la complementariedad o intersubjetividad que tenemos con todos los seres vivos desde la búsqueda del “*lajan lajan aytik* ...que quiere decir estamos parejos o nos emparejaremos” para que todos estemos iguales; desde esta visión “todos somos iguales no hay los de arriba ni los de abajo, todos nos complementamos y mantenemos la estructura cósmica del anillo nosotrocéntrico” (p.129)

En ese sentido, los tseltales constantemente utilizan “la expresión *kochelin jbahtik* que significa que todos y cada uno de nosotros influimos en todos los demás y en nosotros mismos, en el contexto de nuestra interioridad colectiva, inter determinante, que nos influimos intersubjetivamente.” (Paoli, 2002, p.56)

“El *kochelin jbahtik* supone tomar a la acción, al mismo tiempo, como derecho y obligación que nos damos en el seno de la comunidad;” y se complementa con el “*tukelin jbahtik*: que supone el hacerlo como si lo hiciéramos solos y el *kuelin jbahtik* que supone hacerlo como un ejercicio de nuestro propio poder.” (Paoli, 2003, p.217)

“La comunidad regula, integra, limita, prescribe, acompasa, celebra, acompaña. Cada sujeto se sintoniza y a su vez influye. Algo de él hay en todo aquello, algo del poder y los recursos de su familia. La comunidad potencia las posibilidades de la familia, protege a la familia y se nutre de ella. Es como la familia de familias, alimentada y enriquecida por cada una de ellas. Sin embargo, la comunidad supone formas muy

diferentes de organización y de coordinación que la unidad doméstica. La comunidad no depende de ninguna familia y depende de todas en conjunto.” (Paoli, 2003, p.183)

Esta colaboración constante en diversos trabajos de la vida comunitaria dan a sus participantes un fuerte sentido de pertenencia, para poder vivir de modo autónomo y autosuficiente como sociedad, desarrollando el valor de *yomel a'tel ta comonal* (servicio o solidaridad), esencial para asumir las responsabilidades de los cargos que organizan la vida comunitaria que, de acuerdo a Urdapilleta y Parra (2016), debe ofrecerse desde el corazón, con la “risa del corazón”, pues de acuerdo a Maurer y Ruiz Galindo (2002) es la esencia del ser tseltal ya que esta palabra proviene de la raíz *tse'ej* (reír).

En este contexto nosotros-céntrico, que de manera amplia incluye a todos los seres de la naturaleza y a los sobrenaturales, también se acompaña a los niños para que “hagan inteligente la cabeza, y hábiles las manos y los pies.” (Pérez 2003); estas son características esenciales que deben tener las *batsil antsetik* y los *batsil winiketik* para poder resolver de manera creativa los problemas relevantes para su vida en el campo, lo cual requiere el desarrollo de saberes particulares muy complejos, distintos a los de la persona urbana.

El niño indígena nace, crece, evoluciona y se forma participando diariamente en las actividades, los ritmos laborales y las relaciones sociales entre familiares, comuneros y seres de la naturaleza que constituyen la vida indígena activa y concreta y que difieren de las actividades, ritmos y relaciones en que se desenvuelve y se forma el niño urbano. Desde luego, ambas clases de niños adquieren –antes y fuera de la escuela, en su medio familiar y social– competencias y habilidades, pero no las mismas, sino, las que, precisamente, requiere la participación de la persona en las actividades de su sociedad. (Gasché 2010, p.115-116)

De acuerdo a Toledo (1990, p.25) para poder aprovechar los elementos y procesos del mundo natural y hacer un uso apropiado de los ecosistemas, los campesinos deben de desarrollar una serie de conocimientos sobre los recursos naturales en al menos cuatro escalas: “la geográfica, (incluyendo macro-estructuras del espacio y eventos de tipo climático y meteorológico); la física (topografía, minerales, suelos, recursos hidráulicos); la vegetacional (el conjunto de masas de vegetación); y la biológica (plantas, animales hongos y microorganismos).”

Adicionalmente, parafraseando a Toledo (1990, p.25) en base a lo que el aparato cognoscitivo califica, el campesino debe desarrollar otros cuatro tipos de conocimientos: el estructural

(referido a los componentes naturales), el relacional (que se establece entre los elementos, los procesos o entre ambos), las dinámicas (sucesiones ecológicas, ciclos de vida, erosión del suelo, ciclos lunares) y el utilitario.

Finalmente, pero no menos importante, asociado a estos conocimientos se genera “una manera particular de percibir el universo natural que conforman un conjunto de representaciones abstractas y profundamente subjetivizadas encarnadas en los mitos... que son sistemas con enorme valor ecológico” (p.24)

Esta serie de saberes, que Toledo (1998, 2008, 2011) identifica como el cosmos, corpus y praxis de los pueblos indígenas, implica procesos de aprendizaje muy complejos que se empiezan a desarrollar desde la infancia, y continúan perfeccionándose durante toda la vida de acuerdo a sus posibilidades de interacción con la naturaleza.

En ese sentido, Nigh y Bertely (2018) consideran al territorio no sólo como un lugar físico, sino también como un “territorio educativo” en el cual, “la huerta, la milpa, el bosque o la laguna –entre muchos otros espacios– se convierten en oportunidades de aprendizaje” (p.7), de modo tal que cada lugar que exploran los niños, niñas y en general los campesinos son considerados como generadores de nuevas habilidades intelectuales y motrices al facilitar su interacción con el ambiente.

La interacción de los niños mayas en estos espacios es propiciado y acompañado por distintos miembros de la “gran familia” quienes los involucran desde muy temprana edad a participar en sus rutinas cotidianas y económicas; Rogoff (2003, p.179) describe que, con apenas 3 o 4 años, los niños ya participan en actividades que nosotros consideraríamos muy maduras; y para la edad de 5 o 7 años adquieren responsabilidades importantes en el cuidado de sus hermanitos, de los animales, el cuidado de la casa y muchas actividades propias de los adultos, como también lo describe Paoli (2003):

Las niñas, ayudarán a su mamá, atenderán a los animales domésticos, cosecharán verduras y frutos diversos, lavarán trastes, llevarán recados y cosas, podrán colaborar con el acarreo de la leña. Desde muy pequeñas, a sus dos años, ya empezarán a echar sus primeras tortillitas en el comal. Su mamá les da una bolita de masa para que imiten lo que ella hace junto al fuego. Frecuentemente las niñas tienen el encargo de jugar con su hermanito bebé.

Tradicionalmente, desde que tienen 6 o 7 años, el padre llevará con frecuencia a sus hijos varones al *jk'altik* (nuestra milpa). Iniciarse en el cultivo del maíz se considera una cuestión fundamental de la educación, especialmente de la educación masculina. En *jk'altik*: se propiciará que los niños experimenten y entiendan diversos procedimientos complejos para irse capacitando en el arte de los procesos de trabajo. (Paoli, 2003, p.88)

Durante estas prácticas se van definiendo habilidades específicas y talentos propios de cada niña o niño que los padres, tíos, abuelos y demás integrantes de la familia extensa promueven y refuerzan y se van estableciendo los estilos de aprendizaje propios de esta cultura (Núñez, Molinari, Alba, 2016).

Rogoff et al (2010) estudiaron las dinámicas que se dan en estos contextos de aprendizaje que ellas llaman de “participación intensa en comunidades”, que son característicos, entre otros, de los pueblos mayas, identificando los rasgos presentados en la siguiente figura que se irá explicando tanto con las aportaciones de Rogoff et al. (2003 y 2010), como de otros autores:

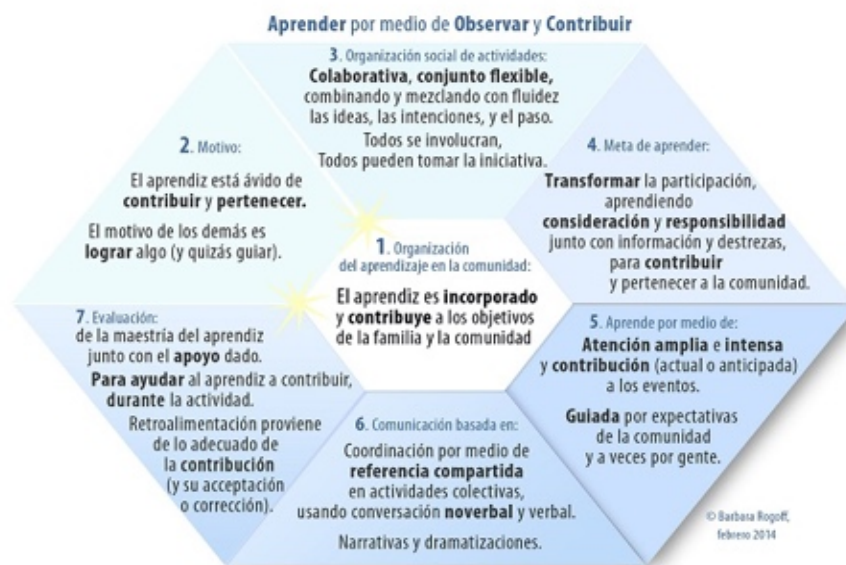


Figura 3. Participación Intensa en Comunidades-Resumen. Rogoff (2014)
Recuperada de <http://www.intentcommunityparticipation.net/resumen-de-icp>

Gasché (2004) asevera que “en la ciudad, típicamente, el medio familiar está separado del medio laboral, mientras que en las comunidades indígenas existen tareas en las que el hombre y la mujer, inclusive los niños, cooperan en el mismo sitio y tiempo” (p.44). Esto facilita que el niño indígena desarrolle habilidades para el trabajo desde pequeños, a diferencia de los

niños de occidente que van a la escuela en la esperanza que lo aprendido les sirva para el futuro laboral de su vida de adultos.

En las comunidades indígenas los niños no participan de manera obligada, sino que comúnmente los hijos trabajan con sus padres por iniciativa propia, pues culturalmente se espera que el niño desarrolle una actitud colaborativa y orientada hacia el desarrollo de las habilidades necesarias para el trabajo que le permitan contribuir con el bienestar familiar y comunitario. (Rogoff et al 2003, p.189)

Estas motivaciones y expectativas, por un lado, provienen de los padres, como lo asegura Girón-Zapata (2013): “Mientras más pequeña y colaborativa sea una niña, más parece que da gusto a sus madres, porque eso significa que será una gran mujer que sabrá asumir sus responsabilidades cuando está tenga que salir del hogar”. (p.79)

Por otro lado, provienen de los mismos niños, como lo asegura Gaskin (2010): “Los niños mayas se enorgullecen de las destrezas que desarrollan y de la confianza que depositan los adultos en ellos en el desempeño independiente de nuevas tareas a medida que aumenta su competencia” (p.66)

Con la salvedad que, de acuerdo a Modiano (1974), si bien ellos se enorgullecen de ver crecer su habilidad en cuanto al uso de la herramienta de trabajo, también, descubren que aprender a trabajar no es fácil y la mayoría tienen sentimientos ambivalentes al respecto (p. 112).

Gaskins (2010) comparó la participación de los niños mayas y euroamericanos, en las actividades prácticas dirigidas por los adultos, encontrando que los primeros lo hacen de manera mucho más amplia con un margen de independencia mucho mayor para decidir lo que harán momento a momento. (p. 49)

Girón-Zapata (2013) coincidió en esto último, encontrando que los padres tseltales de Tenejapa hacen menos intentos de organizar o de influir en el comportamiento de sus hijos, y que “a los niños pequeños se les da la responsabilidad de tomar por sí mismos decisiones, por ejemplo, pisar el café sin mucha exigencia, sino que les nace del corazón (*ta snopel yo´tan yas spasik te ajtele*)” (p.86). Como resultado de esto, los niños y niñas empiezan a colaborar en las actividades compartidas cuando ya se sienten listos en hacerla.

La colaboración en la “participación intensa en comunidades” se caracteriza por la flexibilidad complementariedad y horizontalidad del proceso colaborativo con sus padres y otros miembros de su gran familia extendida. La experiencia con personas con diferentes conocimientos y habilidades para la realización de una misma tarea favorece que en un mismo proceso de “participación guiada” se den cambios de liderazgos y se alternen los roles ya sea como aprendiz o como guía. (Rogoff et al. 2010 p.108).

Esta horizontalidad de la relación también “implica que cada individuo sigue su propio camino con una coordinación fluida con los demás, sin que nadie los dirija y sin un plan determinado.” (Rogoff et al 2010, p.109)

En el contexto de los niños indígenas, la toma de decisiones es una práctica cotidiana, sus padres o familiares dejan que ellos actúen a su manera, lo hacen para el beneficio de ellos mismos. Girón-Zapata (2013) da un ejemplo de dos niñas tseltales de 3 y 4 años que acompañan a su madre a cortar café y, si bien al llegar comienzan a ayudarla en esta labor, cuando están cansadas se paran a jugar un rato para posteriormente en un momento dado volver a retomar su trabajo sin que su madre les haya indicado lo que deben hacer. Con lo cual se aprecia cómo se va desarrollando la habilidad para tomar decisiones y organizar sus tiempos sin ninguna presión por parte de su madre. (p.110)

A esto se refieren Rogoff et al cuando dicen que en la participación intensa en comunidades se dan “interacciones compartidas entre múltiples miembros del grupo, con negociación de responsabilidades mutua y fluida y donde las decisiones se toman en consenso” (p.109).

Y también concuerda con los estudios de Paradise (2010) en cuanto a que “la experiencia práctica en la interacción estimula el desarrollo de una independencia y autosuficiencia que es equilibrada por un sentido de la responsabilidad, como se refleja en la tendencia de los niños para coordinar sus actividades y cooperar con otros” (p.87).

De acuerdo a Modiano (1990), los padres no intentan de manera consciente enseñar a los niños, sino que esperan que los pequeños desarrollen las habilidades de observación e imitación, pues estas son herramientas de conocimiento que les serán útiles durante toda la vida. (Modiano, 1990, p.86)

Paradise (1991) afirma que en muchas descripciones del aprendizaje extraescolar entre grupos indígenas de América se destaca un fuerte énfasis en la observación como estrategia preferida para el aprendizaje.

Con relación a la observación para aprender a ejecutar técnicas y procedimientos, Rogoff et al (2003) hacen una distinción entre el observar que proviene del estar directamente involucrado, y del “solo” hacerlo de manera incidental. Para estas autoras, la observación y escucha que promueven un aprendizaje son aquellas que se hacen de manera atenta, intencional y anticipativa a la tarea que el grupo espera que asuman (p.178), por lo que la imitación es mucho más que un simple remedo, pues necesita coordinarse con otros y lograr el dominio de la tarea que se espera que cumpla.

Del proceso de observación los niños desarrollan de manera asociada la habilidad para notar e inferir lo que va a pasar de acuerdo a las acciones de sus padres, lo que los ayuda a anticipar a qué deben de poner más atención, o cuando se requiere realmente su apoyo, y cuando los padres empiezan un aspecto nuevo de la tarea, ellos se acercarán y redoblarán la atención para no perder ningún detalle.

Maurer describe brevemente el comportamiento relacionado con la observación en el niño tseltal. “Es notable su espíritu de observación... observa también las acciones de los adultos que lo rodean a fin de imitarlos. Aun un niño pequeño puede permanecer largos ratos en inmovilidad casi absoluta, mirando atentamente lo que hacen los adultos” (1977: 94).

Rogoff et al (2003) también reportan que los pequeños mayas guatemaltecos observan a sus madres operar objetos nuevos con tal intensidad que se puede sentir la tensión mientras obtienen información sobre lo que hace sin siquiera parpadear y sin atreverse a interrumpir (p.180). Estas autoras afirman, al igual que Modiano, que las expectativas de los padres consideran que es justo que ellos tomen la iniciativa de observar y no esperen que les den una lección sobre cómo hacer las cosas.

Cabe aclarar que, cuando se habla de observar, esto no se limita solo a nivel social y no se limita solo a lo que se aprende a través del sentido de la vista; para Lenkersdorf (2008) los niños también deben aprender a “escuchar a las plantas, los animales y toda la naturaleza”. (p.19). Díaz Tepepa et al (2004) van más allá al resaltar la importancia de aprender a utilizar todos los sentidos incluyendo a aquellos que nos conectan con lo sobrenatural para apoyar el auto aprendizaje y aprendizaje de los ecosistemas.

Por ejemplo, la forma de usar el sentido del oído para distinguir el cacaraqueo de las gallinas cuando están listas para empollar, el cual es diferente al que emiten estas cuando han concluido de poner un huevo, o el de cuando indican al gallo que están listas para ser pisadas (fecundadas).

El uso sofisticado del sentido del tacto lo registramos en los procedimientos usados para distinguir cuando las semillas del maíz están listas para ser consumidas como elote. Se trata de una técnica complicada, difícil de dominar, dado que el tacto debe sentir la textura del grano del elote, pero mediado por el entramado de hojas que lo cubre (p.92 y 93)

En cuanto a la comunicación que se da en la “participación intensa en comunidades” tiene que ver más con la necesidad de compartir información referente a la tarea, para engancharlos más en la tarea y para aumentar y guiar su aprendizaje experiencial y observacional (p.195); la habilidad desarrollada desde muy pequeños para comprender el lenguaje no verbal les permite anticipar mucho de que sus familiares esperan de ellos.

Aunque Modiano (1990) dice que los niños rara vez hacen preguntas, esto se contradice con los hallazgos de Gómez (2014) quien asegura que “las actividades del proceso de aprendizaje son observar, preguntarse” (p.88); por otro lado, las preguntas son muestra de su disposición de aprender y, en estos casos, los padres aprovechan para ampliar el conocimiento del niño, como se observa en el siguiente caso, mencionado por Girón-Zapata (2013):

Cuando mi hijo era pequeño e iba en mi trabajo y algunas veces a ver mi ganado, comienza a hacer preguntas de lo que comienza a observar lo que hago, por ejemplo, cuando a veces corto algunas plantas medicinales cuando vamos caminando, me dice que porque corto eso y que para qué, entonces le decía que era para curar alguna enfermedad, tal es el caso de la mata de guayaba, le explica y recuerdo que le decía se le corta las hojas más tiernas, que eso sirve para darle de tomar a alguien que se enferma de la diarrea y así le trataba de explicar cada cosa que me preguntaba. A veces también me preguntaba porque siempre nos tenemos que ir por otro lado cuando vemos que algún ganado está amarrado en pleno camino, igual le decía que porque nos puede cornear con su cacho, que no es bueno molestarlos, así recuerdo que le enseñaba a mi hijo y porque así preguntaba las cosas que veía hacer. (p.81)

Para finalizar con la explicación del diagrama presentado por Rogoff et al (1993) en los contextos de participación intensa en comunidades, la evaluación se da durante todo el proceso para fortalecer su aprendizaje y no es algo que pueda ser interpretado como un resultado final (p.196) aclarando que, en este proceso, los niños propiamente no son corregidos, sino que la experiencia les va enseñando cómo hacer las cosas bien (Modiano 1990).

3.2 El aprendizaje permanente de los saberes campesinos.

A partir de la descripción de los patrones de socialización y desarrollo infantil, desde una perspectiva indígena, no debe considerarse a la adultez como un lugar de llegada en el que se han obtenido todos los saberes campesinos; lo cierto es que constantemente se amplían y construyen nuevos aprendizajes de manera cíclica, a través de nuevos procesos cognitivos y en la medida que las actividades cotidianas permiten vivenciar nuevos procesos durante los distintos ciclos de la naturaleza.

Ya se dijo que la observación es la habilidad de aprendizaje más importante en el hacer campesino, y esta no se limita a la observación atenta e intencional con el propósito de asimilar una técnica para poder aplicarla, sino que también implica la observación y registro de los cambios y relaciones que suceden en la naturaleza y en su parcela como resultado de sus prácticas productivas.

En el campesino la observación es algo parecido a una segunda naturaleza. Dado lo cambiantes que en las zonas campesinas de México son el temporal, los pisos ecológicos y los microhábitats, los campesinos deben aprender a reconocer el significado de sus más mínimas variaciones, de los cambios en el comportamiento y ritmos de desarrollo de las especies animales y vegetales, de las variaciones del medio al pasar de un microhábitat a otro y, sobre todo, de las correlaciones específicas observadas entre los tres conjuntos. Así, observar, acumular experiencias y hacer generalizaciones a partir de ello han permitido al campesino establecer relaciones bastante finas entre los fenómenos observados, mismas que producen más conocimiento y se traducen en técnicas específicas al momento de trabajar la tierra. (Díaz- Tepepa, Ortiz y Nuñez, 2004 p.57)

Quizá un elemento que habría entonces que agregar a la conceptualización de “territorio educativo” de Nigh y Bertely (2018) es que es dinámico y cambiante y, por lo tanto, el campesino debe utilizar no solo la observación como proceso cognitivo, sino también el registro mental de lo que sucede ligado a la experimentación y comprobación de técnicas y cultivos en su parcela; pues todo esto en conjunto es lo que les permite aprender y fortalecer sus conocimientos y habilidades, deducir las relaciones de causalidad para poder adoptar las innovaciones en forma definitiva. (Schmelkes, 1986)

Cuando penetra un poco más a profundidad en el estudio, análisis y conocimiento de estos contextos, descubre inmediatamente que la vida campesina es mucho más que la mera escenificación acrítica de procesos tecnoproductivos definidos siglos atrás en la historia. Al contrario, encontramos que la vida productiva en el campo, como en cualquier otro espacio humano, está llena de contradicciones, de innovaciones, de cambios paulatinos o acelerados, de avances y retrocesos. Que los campesinos son sujetos que gustan de confrontar sus ideas, de experimentar con nuevos productos y especies. Que día a día van modificando su entorno, sus costumbres, sus valores y sus creencias. Que el conocimiento del que echan mano para producir está en constante transformación y refinamiento, para lo cual se siguen tanto las rutas que provee la tradición como los diversos canales de intercambio de conocimientos disponibles en cada época. (Díaz Tepepa et al, 2004, p.43)

De lo anterior se deduce que, si bien el campesino es heredero de una memoria colectiva, existe también un buen número de saberes que se construyen a partir de su propia experimentación y de nuevos saberes que vienen desde fuera.

De acuerdo a Díaz Tepepa et al (2004), la experimentación, la innovación, la confrontación de ideas y la producción de conocimientos es el denominador común en todas las unidades campesinas y puede ser inducida por tres propósitos:

a) Por el propósito de insertar el producto en el mercado; b) por la curiosidad y creatividad en la producción de innovaciones ante la promesa a largo plazo de una mejora en la satisfacción de las necesidades, pero siempre cuidando que estos ejercicios de experimentación no pongan en riesgo la economía familiar; y c) la experimentación también se puede llevar con el propósito de mejorar los cultivos tradicionales. (p.45-48)

En todos los casos el campesino se verá obligado a hacer hipótesis y a observar con atención cómo se comportan sus cultivos dentro de un ciclo agrícola, para poder determinar la mejor estrategia a seguir en la siguiente siembra.

Esto, que parece a simple vista muy elemental, en realidad implica una serie de procesos cognitivos bastante complejos, puesto que si bien se trata de establecer la relación entre dos elementos básicos: tierra y especies en cultivo, en las condiciones características de la agricultura mesoamericana es sumamente difícil determinar de un ciclo a otro qué elementos, de entre los muchos que el campesino debe conjugar

(fertilizante, plagas, influencia de astros, humedad, viento, hielo, inclinación del terreno, frío, trabajos realizados, herramientas utilizadas, cultivos asociados), determinaron el éxito o fracaso en un cultivo específico. Por lo tanto, lejos de tratarse de simples operaciones de ensayo-error-corrección, este tipo de experimentaciones obligan a los campesinos mesoamericanos a echar a andar una serie de conocimientos que le permiten hacerse una idea respecto de los procesos de causa-efecto que explican los resultados obtenidos. (Díaz Tepepa et al, 2004, pp.48-49)

Los conocimientos adquiridos se van legitimando a través de la comparación de sus prácticas con otros productores, conformando un conjunto organizado de conocimientos que permite la conexión del corpus, cosmos y praxis que conforma la memoria biocultural de los pueblos y la experiencia individual y familiar. Por ello, aseguran Díaz Tepepa et al (2004), no se puede decir que el campesino trabaja por ensayo y error, pues su experimentación parte de un conocimiento previo que se va ampliando manteniendo un papel activo en la producción y reproducción del conocimiento.

En la descripción que hacen los tseltales sobre sus procesos de aprendizaje se resalta este rol de la experiencia activa cuando dicen que “solo es posible hacerse sabio por uno mismo”, lo cual amerita que la persona se interese, se haga preguntas, formule hipótesis, experimente, en resumen, que se comprometa con la tarea.

Un tseltal nunca dice “mi papá (o mi mamá) me enseñó”, sino *la jnopbey jtat (o jnan)*: “yo le aprendí a mi papá (o a mi mamá)”; o también “*jtat (o jnan) la snohpteson*”: “mi papá (o mi mamá) me hizo (o me ayudó) a aprender”... La manera tseltal de aprender aparece en la expresión: *Sp'ijil o'tanil*: Sapiencia del corazón, que proviene no de la adquisición de conocimientos (por ejemplo, en la universidad), sino que se origina de haber ido logrando, a lo largo de la vida, un saber vivencial que sólo lo da la experiencia de cada uno, como lo indica la frase: “*ya sk'an jujutuhl ya, sp'ijubtes sbah*”: “es necesario que cada uno se haga sabio por sí mismo”. (Maurer 2011, p.66)

Así, aunque si existe la expresión *laj ya'don kil* (me enseñó), se usa muy poco y puede decirse que tiene una doble acepción, pues para los adultos esta expresión se utiliza únicamente “cuando la persona no está segura de haber ‘aprendido en su corazón’, mientras que para los jóvenes, esta última frase es la que se usa de forma generalizada puesto que es la que escuchan

en la escuela, pero de cualquier forma, sí distinguen entre el aprendizaje hecho con el corazón y otras enseñanzas a las que no le ven sentido” (Urdapilleta y Parra, 2016, p.90)

De acuerdo a Gómez (2014) “aprender con el corazón” se refiere a algo equiparable con el aprendizaje significativo explicando que: “el ser del tseltal es el objeto de conocimiento y conocimiento es aquello que se integra al corazón -al núcleo, a la esencia- de la persona” (p.76), lo que implica que, para que algo se considere aprendido, para que adquiera la sabiduría, primero debe de haber entrado a su corazón y hacerse parte de la persona, para convertirse en una posibilidad de ser (p.78).

Entonces, cabe preguntarse: ¿Cuál es la explicación que dan sobre su origen? Gómez (2014) distingue cuatro posibilidades, a) el conocimiento “preexiste” como herencia de los antepasados; (p.79) b) el conocimiento a veces está ahí, aunque de manera “oculta” y por lo tanto se puede “despertar”, es decir es “recuperable”; c) el conocimiento es “otorgable” se puede dar o recibir aclarando que generalmente se refiere a que proviene de “una dimensión espiritual, atribuyendo a Dios el haberles dado el conocimiento” (p.81), y d) es “portable” como un objeto.

Para los tseltales la persona que ayuda a “despertar” el conocimiento que estaba oculto es el *j’nopteswanej*. Desde la perspectiva del origen del conocimiento, Maurer (2011) explica que esta palabra proviene de la palabra *nohptesel* que etimológicamente significaría “hacer acercarse” y de *wanej*, que se refiere a la persona “encargada de” o que tiene un cargo, por lo tanto *jnohpteswanej* podría traducirse como acercador a la realidad.

El “concepto de nopteswanej presupone que la persona aproximada se le pone en condición de experimentar ciertas realidades y se propicia que él entienda y con su entendimiento aprenda por sí mismo”, reconociendo la autonomía del aproximado pues nadie puede entender o aprender por él. (Paoli, 2003, p.114-115.)

En general, todos los campesinos cuentan con figuras que actúan como guías en la ampliación de sus saberes. Díaz-Tepepa et al (2004) argumentan que “no sería posible hablar de ningún sistema de conocimiento campesino tecnoproductivo sin la existencia de individuos que actúan como autoridad (en términos de conocimiento) ante problemas concretos.” (p.63)

Más adelante aclaran que esta autoridad no es impuesta, sino que es socialmente reconocida por los saberes que tiene esta persona y hace una distinción entre dos figuras; los que ellos

llaman “especialistas del conocimiento”, cuya importancia radica en que “en un medio casi totalmente ágrafo, ellos actúan como archivo de datos, como vehículo de comunicación de las innovaciones, como canales de síntesis para los diferentes experimentos individuales” (p.63); y los “hombres de conocimiento” que son los chamanes, conocedores de lo sobrenatural que controlan la naturaleza. (p.69)

Ahora bien, habiendo desarrollado anteriormente los principios orientadores de las *batsil ants* y los *batsil winik* que incluye hacer inteligente la cabeza, y hábiles las manos, enderezar el corazón, y asumir su *ch’ulel*, (la consciencia o responsabilidad del hombre), se puede deducir que la caracterización del *j’nopteswanej* debe ser mucho más integral que la del “especialista del conocimiento.”

De acuerdo a Paoli, para los tseltales la persona que a través de sus consejos y prácticas de moral y sabiduría propicia que se reforme quien no es recto con su pueblo y que otros aprehendan por su testimonio los valores que llevan al *lekil kuxlejal* -la vida buena en armonía con uno mismo y con los demás- se le considera un *nopteswanej*; el maestro es el de la escuela, el que se limita a enseñarte lo que está en los libros, pero quien puede ayudar a que la persona germine de manera autónoma, con conocimientos, habilidades y valores es el *nopteswanej*.

Por todo esto al *nopteswanej* se le llama *p’ijubteswanej* (el que tiene el oficio y la actitud de propiciar que otros se hagan sabios); también se le llama *tohobtwanej* (el que tiene el oficio y la actitud de propiciar que los otros se hagan rectos; también se le llama *koltaywanej* (el que tiene el oficio y la actitud de propiciar que otros se liberen). Se liberen de qué? Del *chukel* (enredo, cárcel, confusión), del *chukel* que dejan en nosotros los pleitos y los corajes. Pero el *nopteswanej*, convertido ahora en *kohywanej* no es quien libera, sino quien propicia que uno se libere. (Paoli 2003, p.217)

En ese sentido Maurer (2011) reitera que el *jnohpteswanej* no es un maestro que enseña depositando conocimientos en un ser pasivo, sino que es alguien que acompaña a otra persona, respetando su voluntad de hacer o no las cosas y estimulando que establezca la relación de sus conocimientos mediante la mayéutica: “al *jnohpteswanej* sólo le toca ayudar a sus discípulos, siempre mediante preguntas, a observar mejor la realidad y a interpretarla ellos mismos” (2011, p.68), para como dice Gasché (2008, pág.313) “pensar juntos” y construir conocimiento de manera colectiva.

En coincidencia también Sartorello (2010) afirma que el *j'nopteswanej* no dirige, sino que acompaña al otro desde su propia autonomía, procurando que asuma su responsabilidad individual y colectiva en la construcción del conocimiento, asumiéndose a la vez como aprendiz y como enseñante.

Sartorello (2010) también enfatiza la dimensión del ser del *j'nopteswanej* sobre la dimensión funcional que tendría un maestro; caracterizando que ante todo debe encarnar los valores positivos propios de su cultura íntimamente ligados con la naturaleza y su forma de producción campesina y por ello “respeta, cuida y ofrenda a la Madre Tierra que lo alimenta y que conoce, practica y promueve nuevas técnicas agrícolas para mejorar la producción del campo”, (Ibídem p.48) y participa en todos los espacios donde se dan las relaciones de solidaridad características de la comunalidad indígena.

“Esta forma culturalmente propia de ser maestro, estos valores y actitudes son los que permiten al acompañante su hacer como maestro. Ser para hacer entonces: Ésta es la relación entre las dos dimensiones que caracterizan el perfil del maestro-acompañante” (Sartorello 2010, p.48)

De todo lo que se ha venido desarrollando, puede concluirse que los pueblos de origen maya actúan desde un paradigma distinto de conocer y relacionarse con la naturaleza, como referentes para construir otros estilos de sociedad y conexión con los ecosistemas, en el cual, parafraseando a Escobar (2000), el territorio en que habitan no está separado de ellos mismos, y su conocimiento del mundo puede ser descrito como un proceso de adiestramiento en el contexto del involucrarse con el medio ambiente (p.72), y en esto comparten muchos modos particulares a distintos grupos humanos que han habitado el planeta desde hace muchísimos años.

Aseguran (Toledo y Barrera Bassols 2008) que la habilidad de los seres humanos para observar, reconocer, experimentar y aprovechar los elementos y procesos del mundo natural, así como su capacidad de compartir lo aprendido de generación en generación, es lo que ha permitido al hombre sobrevivir y adaptarse para expandir su presencia en los diferentes paisajes ecológicos de la Tierra durante los últimos 200.000 años.

La experimentación de los pueblos originarios con los elementos de su biodiversidad regional permitió “que esas comunidades probaran, desecharan o desarrollaran el uso de plantas, insectos y animales como alimento, medicina, vestimenta, limpieza corporal o vivienda.”

(Boegue 2008, p.17), determinando un cuerpo de conocimientos y una manera particular de vida en constante evolución.

Durante esta expansión, aproximadamente 12 mil culturas aprendieron, experimentaron y memorizaron relaciones diversas con la naturaleza, ocupando miles de micro-hábitats, cada uno teniendo condiciones ambientales específicas y una combinación particular de recursos y, por lo mismo, representando un reto único al talento humano. Estas 12 mil miradas se repartieron literalmente cada *pedazo de la tierra* y aprendieron a sobrevivir de sus recursos locales mediante el conocimiento, la sacralización de los elementos naturales y un uso no destructivo de los mismos. Si tuviéramos un inventario completo de las adaptaciones humanas descubriríamos maravillados que la especie humana tiene literalmente una solución para cada situación problemática que la naturaleza le presenta. (Toledo y Barrera Bassols, 2011 p.18)

La diversidad biológica²⁰ del planeta fue condicionando las diferentes manifestaciones culturales del hombre y, de manera recíproca, a través del intercambio con la naturaleza, el hombre colaboró en la evolución de nuevos paisajes y el fortalecimiento genético de algunas especies, conformando hasta el día de hoy la diversidad biocultural de nuestro planeta. (Escobar 2000; Toledo y Barrera Bassols 2008)

Un ejemplo de esto es “la gran diversidad de los sistemas agrícolas caracterizado por el número de especies de cultivo, de animales domésticos, de razas y sus variedades locales, y de las técnicas de manejo de los paisajes,” como las terrazas, los canales, las chinampas y los sistemas agroforestales como son el policultivo del café o del cacao aprovechando la sombra de los bosques tropicales. (Toledo et al 2008, p. 21)

De esta manera cada pueblo ha dejado un patrimonio biocultural propio a las nuevas generaciones compuesto por: “los recursos naturales bióticos intervenidos en distintos gradientes de intensidad por el manejo diferenciado y el uso de los recursos naturales según sus patrones culturales, los agroecosistemas tradicionales, la diversidad biológica

²⁰ De acuerdo a la CONABIO (2006) el término biodiversidad alude a: a) la diversidad de las especies vegetales, animales o de microorganismos que pueblan nuestro planeta, b) la variabilidad genética que una especie presenta en las poblaciones de las que está compuesta y c) el más complejo es el de los ecosistemas (como un bosque de pinos, una selva o un palmar), que están conformados por las especies de plantas, animales y microorganismos que los habitan y las variables fisicoquímicas con las que interactúan.

domesticada con sus respectivos recursos fito-genéticos²¹ desarrollados y/o adaptados localmente.” (Boege 2008, p.p. 13)

Y en ese proceso, cada una de las diferentes configuraciones societarias que forman la especie humana han construido a través de sus prácticas productivas (*praxis*) un repertorio de conocimientos tradicionales (*corpus*) y un sistema de creencias (*cosmos*) expresado en rituales y mitos de origen, con base en la relación entre las tareas productivas y la interpretación de la naturaleza. (Toledo *et al.*, 1993; 2001).

Todo estos conocimientos, prácticas y creencias, se han ido transmitiendo, adaptándose y perfeccionándose al pasar de los años, engrosando memorias individuales y colectivas constitutivas de la memoria biocultural de los pueblos. (Toledo y Barrera-Bassols 2008).

3.3 La imposición del paradigma epistemológico occidental.

Ante la riqueza de los saberes campesinos e indígenas anteriormente descrita cabe preguntarse: ¿Por qué estos han sido menospreciados y hoy son considerados arcaicos?

De acuerdo a Quijano (1992) y Leff (2005), muchas de las prácticas y la racionalidades asociadas a este cuerpo de memorias, saberes y cosmovisiones fueron severamente afectadas a partir del descubrimiento de América y la expansión del colonialismo europeo, en que se fue imponiendo alrededor del mundo el paradigma epistemológico eurocéntrico de la modernidad, que no reconoce otra tradición que no sea la suya y desconoce cualquier otra racionalidad y forma tradicional de manejo de la naturaleza.

Como consecuencia de la dominación europea en el mundo, se fue imponiendo el paradigma epistemológico occidental, generalizando la idea que sólo existe una forma posible de conocer el mundo y que, por lo tanto, pensar desde otras categorías cognitivas, lenguas o saberes diferentes era imposible si no se acomodaba a las pautas dominantes del saber occidental. (Quijano, 1992)

La racionalidad hegemónica se circunscribió dentro de los cánones religiosos judeo cristianos y científico positivista, y por lo tanto una de las razones que hasta la fecha existen para negar

²¹ De acuerdo a la FAO: Los Recursos Fitogenéticos para la Alimentación y la Agricultura (RFAA) consisten en la diversidad de semillas y materiales para la siembra de variedades tradicionales y de cultivares modernos, de variedades silvestres afines a los cultivos y de otras especies de plantas silvestres.

la valoración de los conocimientos de estas culturas ha sido la exigencia de que el conocimiento se produzca dentro de unos cánones establecidos con todo el “rigor de la ciencia” y lo que no caiga en este parámetro es considerado como ignorancia o incultura. (De Sousa, 2009)

Desde el imaginario moderno/colonial se fue extendiendo la naturalización de la jerarquización y la supremacía del sexo masculino y de la raza blanca representativa de lo civilizado, y por debajo de ella, las mujeres y las otras razas, los bárbaros, incivilizados incapaces de producir conocimiento con sus consecuencias (Quijano 1992, De Sousa 2009):

Si las demás, no son racionales, no pueden ser o cobijar "sujetos". En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaleza. Solo pueden ser “objetos” de conocimiento y/o de prácticas de dominación. En esa perspectiva, la relación entre la cultura europea y las otras culturas, se estableció y desde entonces se mantiene, como una relación entre "sujeto" y "objeto". Bloqueó, en consecuencia, toda relación de comunicación y de intercambio de conocimientos y de modos de producir conocimientos entre las culturas, ya que el paradigma implica que entre "sujeto" y "objeto" no puede haber sino una relación de exterioridad. (Quijano 1992, p.16)

De este modo la colonialidad del poder implicó también la colonialidad del saber y, por lo tanto, los pueblos colonizados no sólo sufrieron la violencia física de los conquistadores sino también la violencia epistémica, una forma oculta de genocidio intelectual operada por la imposición de una sola racionalidad. (Mignolo 2002)

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes, símbolos y modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática. (Quijano 1992 p.13)

Para De Sousa (2006), el pensamiento occidental moderno es un “pensamiento abismal”, que al establecer el monopolio entre lo que considera verdadero y falso no solo estableció una disputa epistemológica que privilegia la verdad de la ciencia sobre la filosofía y la religión, sino que estableció una línea divisoria radical entre el universo occidental y el de los pueblos conquistados. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en No-existente, lo cual significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser, (p.31) porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su Otro.

El privilegio epistemológico que la ciencia moderna se concede a sí misma es, pues, el resultado de la destrucción de todos los conocimientos alternativos que podrían venir a enjuiciar ese privilegio. En otras palabras, el privilegio epistemológico de la ciencia moderna es producto de un epistemicidio. La destrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la destrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado. (Santos, 2009: 81)

En consecuencia, las visiones de aquellos pueblos originarios cuyo corpus, praxis y cosmos se imbricaban desde la espiritualidad y la productividad armoniosa con la naturaleza, fueron consideradas atrasadas y supersticiosas. La visión antropocéntrica y positivista, situó al hombre por encima de la naturaleza, objetivándola y desvinculándose de ella para poder estudiarla y justificar su explotación. (Leff 2006)

Adicionalmente la globalización del mercado y el surgimiento de nuevos modos de producción industrial asociados a la transformación de la materia prima extraída de diversas partes del mundo organizó el mundo en centros de poder y regiones subalternas e impuso “la institucionalización de la economía como regla de convivencia universal, que dio inicio a un proceso de 5 siglos de canonización del mundo” en el que los bienes naturales fueron codificados en términos de capital. (Leff 2005, p. 1)

En la medida que las lógicas de la modernidad relacionadas con la globalización del conocimiento y de la economía se impusieron, lo local fue cada vez más menospreciado como vernáculo, y sus realidades se convirtieron al día de hoy en alternativas poco creíbles a lo que existe a una escala mayor. (De Sousa 2009, Escobar 2000)

“La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión de que el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad” (Mignolo 2002, p.2)

Desde esta lógica se fortaleció la extensión de la racionalidad hegemónica aún después de la independencia de los países colonizados, pues “los intelectuales y estadistas latinoamericanos se esforzaron por llegar a ser “modernos” como si la “modernidad” fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder.” (Mignolo 2002, p.1)

De manera asociada, se fue afianzando una visión lineal del desarrollo, en el que se empezó a generalizar la idea que la historia tiene un sentido y dirección única, a la que todas las culturas tienen que aspirar - por supuesto correspondiente con la forma de vida de los países dominantes - y por tanto, todo aquello que no correspondiera con las formas de sociabilidad que ellos dominan se consideró atrasado. (De Sousa 2009, Escobar 2000)

Con esto se perpetuó una relación de dominación colonial, que aún sigue actuando sobre el imaginario de los dominados generando conceptualizaciones binarias hasta ahora no superadas: barbarie y civilización, tradición y modernidad, superstición y ciencia, infancia y madurez, pobreza y desarrollo, etc. (Quijano 1992, De Sousa 2009), todas ellas asociadas a la idea de desarrollo, de crecimiento, de salida de lo rural atrasado a lo urbano culto.

La racionalidad hegemónica, el imaginario de la modernidad asociado a lo urbano y los nuevos modos de producción fueron generando una fuerte migración de la población del campo a la ciudad que ha estado ocasionando un distanciamiento del hombre con la naturaleza y por ende de su capacidad para interactuar con ella y comprender los cambios que se están gestando como producto de nuestra acción humana.

La desvinculación del hombre con la naturaleza y la monetización de sus recursos, ha justificado plenamente su explotación en nombre del desarrollo y del progreso, generando economías extractivistas sin considerar los efectos ambientales que hoy amenazan gravemente la continuidad de la vida tal como la conocemos.

La relación con la naturaleza ha sido sustituida por otra con la tecnología, que ha alimentado la creencia que los daños ocasionados a nuestro planeta pueden ser solucionados a través de ella, sin considerar que en principio la tecnología ha sido parte importante de los problemas que nos aquejan (Leff 2006), como es el caso de los efectos sobre el suelo y el agua

ocasionados por la imposición de la agroindustria sobre las formas tradicionales de la producción de alimentos.

En resumen, los actuales procesos han invisibilizado los saberes locales centrándose en el avance tecnológico y la visión unimundista de desarrollo económico y social, que están marcados por la lógica eficientista y la búsqueda del confort y el consumismo y que suponen una relación de dominio y explotación del hombre sobre la naturaleza, que ha generalizado una concepción utilitaria de sus recursos provocando una situación de insostenibilidad y destrucción.

3.4 La reivindicación de racionalidades, saberes y sentires otros.

En contracorriente con la racionalidad hegemónica, en los últimos años, han surgido movimientos anti-sistémicos (agroecológicos, feministas, indígenas, ecológicos, campesinos, etc.) que interpelan a la despiadada lógica del sistema, abogando por nuevas formas de organización social más equitativas y armoniosas con la naturaleza, reclamando el derecho a la existencia de “un mundo donde quepan muchos mundos”²² en el que los pueblos puedan organizar su vida y su territorio de acuerdo a sus propias lógicas asociadas a su lugar y su cultura.

A la par, se ha visto el florecimiento de nuevas corrientes de pensamiento como la Epistemología del Sur (De Sousa) y la Ecología Política (Leff, Escolar, Toledo,) que reconocen que hay más de una manera de conocer e intervenir el mundo y reivindican los principios éticos y los saberes tradicionales locales de los pueblos, mirando desde el diálogo intercultural hacia el futuro para revalorizar los saberes, reinventar nuevas racionalidades y construir alternativas al Desarrollo más armoniosas con la naturaleza.

La Epistemología del Sur propuesta por Boaventura de Sousa, constituye un marco conceptual para pensar el mundo contemporáneo desde una perspectiva diferente en la búsqueda de nuevas respuestas que atiendan a la raíz de los problemas causados por la racionalidad economicista y cognitivo-instrumental de la ciencia que han dominado al mundo a la que él llama la “razón indolente”.

²² Frase atribuida al EZLN

La Epistemología del Sur parte de la premisa que en el mundo existen infinitas formas de ser, pensar, sentir, construir conocimiento, concebir el tiempo, organizarse, y de producir que han sido negadas y que quedan en gran medida desperdiciadas al no ser reconocidas en toda su amplitud por la cultura hegemónica. (De Sousa, 2010)

Para este mismo autor, a pesar de haber una enorme cantidad de estudios antropológicos y culturalistas sobre diversos pueblos del mundo que se han mantenido al margen de la racionalidad occidental, no necesariamente se ha mostrado reconocimiento a la validez e importancia de la diversidad epistemológica que ofrecen.

Según De Sousa (2006) el “abismo” forjado entre la racionalidad epistémica del mundo occidental y la del mundo negado es aun cosa del presente y por lo tanto “el reconocimiento de la persistencia del pensamiento abismal es la *conditio sine qua no* para comenzar a pensar y actuar más allá de él” (p.52); renunciar a la idea de que existe una sola forma de conocer es un requisito para avanzar hacia: “una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general.” (p.54)

La Epistemología del Sur no es limitativa a un grupo étnico, de género o a un lugar geográfico, es de manera amplia una convocatoria a la justicia cognitiva, ubicando su acción en la recuperación de saberes históricamente postergados o silenciados, que apenas han podido sobrevivir de manera marginal; asimismo y de aquellos que emergen frente a los nuevos problemas actuales tomando como metáfora al sur como imagen de los otros modos y saberes de hacer mundo que han sido subordinado por los del Norte. En palabras de su autor representa:

[...] la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y capitalismo globales (De Sousa, 2009: 12).

La Epistemología del Sur se vale de las sociologías de las ausencias y de las emergencias como punto de partida para problematizar lo social; la producción ecológica de saberes y la traducción intercultural como desafío para el análisis y sistematización del conocimiento.

La sociología de las emergencias parte del supuesto que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo por lo que la transformación

progresista del mundo puede ocurrir por caminos no previstos por el pensamiento occidental” (De Sousa 2010, p. 62)

De aquí que Escobar (2014), en coincidencia con De Sousa planteé la necesidad de hacer una transición de conceptos como “globalización” y “estudios globales”, al de “pluriverso”, y reconocer la existencia de “multiplicidad de mundos mutuamente entrelazados y co-constituidos pero diferentes que interrumpen la historia del Mundo - Uno.” (p. 145-146)

Este razonamiento es la base que sustenta la propuesta de “sustituir el ideal del futuro único de la cultura hegemónica, por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas”, y de ampliar la inclusión de saberes, prácticas y agentes para identificar en ellos el germen de esperanza de lo que todavía no existe, pero que podría llegar a ser si se promueve una serie de acciones que ayuden a concretar esas posibilidades. (De Sousa 2010, p. 51)

Ante la necesidad de buscar alternativas, la sociología de las emergencias, prioriza el trabajo sobre las posibilidades (potencialidad) y sobre las capacidades (potencia) de tal manera que el motor deje de ser el progreso para ser sustituido por el cuidado de esas posibilidades identificadas, (De Sousa, 2010).

En ello coincide con otros autores del pensamiento crítico como Zemelman (2011) quien afirma que habría que profundizar en el reconocimiento y análisis de realidades emergentes en las que los sujetos hayan asumido su rol histórico y estén construyendo cambios, chicos o grandes, a nivel nacional o local, pero que sean tangibles, para poder identificar en el presente el germen del pasado y las semillas del futuro, así como su posibilidad de activarlas (p.33).

Otra de las premisas fundamentales de la Epistemología del Sur, argumenta que todos los cuerpos de conocimiento son incompletos pues están limitados por su vinculación a los espacios estructurales donde se generaron, con lo cual de manera asociada a la gran cantidad de conocimientos producidos, se produce otro gran número de ignorancias. (De Sousa 2006)

Es por ello que De Sousa propone sustituir la concepción monocultural por la complementariedad de la ecología de saberes que propone interconexiones continuas y dinámicas, entre la gran pluralidad de conocimientos heterogéneos que hay en el mundo (incluyendo a la ciencia moderna), pero sin comprometer la autonomía de ninguno. (De Sousa 2006, p.53)

En lugar de la visión positivista de la ciencia que busca encontrar verdades intemporales e incuestionables, “la ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento” (De Sousa 2006, p.53), cuyo ideal es aprender otros saberes sin olvidar los de uno mismo, y establecer nuevos caminos de justicia cognitiva al reconocer la diversidad epistemológica del mundo.

“Para una ecología de saberes, el conocimiento como intervención en la realidad es la medida de realismo, no el conocimiento como una representación de la realidad” (De Sousa 2006, p. 57) y, en ese sentido, cada vez son más reconocidas las intervenciones de muchos pueblos campesinos, pescadores e indígenas en sus territorios, que dan cuenta de sus saberes, especialmente los ambientales.

Para Toledo y Barrera-Bassols (2008) es imprescindible valorar el *cosmos, corpus y praxis* que llevó tantos años construir, y que aún permanece “en las mentes y en las manos de los hombres y mujeres que conforman los llamados pueblos tradicionales y en especial de los pueblos indígenas” (p.20) antes de que estos se pierdan, pues sus saberes y sus formas de vida están cada vez más amenazados por intervenciones científicas y extractivas de poderosos grupos económicos que imponen nuevas racionalidades y lógicas en las formas de producción en sus territorios, lo cual podría traer graves consecuencias:

[...] Sin pueblos indígenas y campesinos esta experiencia civilizadora se perdería para México y la humanidad. De ellas, la Comisión Nacional de Biodiversidad (Conabio, 1998) consigna entre 3500 a 4000 especies de plantas medicinales utilizadas regularmente por la población mexicana. Los pueblos indígenas utilizan de 5000 a 7000 especies de plantas en diversas actividades culturales. El sistema alimentario de los pueblos indígenas se basa en la extraordinaria cantidad de 1000 a 1500 especies con sus variantes, mientras que el sistema alimentario mundial se centra en 15 especies (Caballero, 1985). De las especies principales 15.4 por ciento del sistema alimentario mundial provienen de las plantas domesticadas en Mesoamérica (Conabio, 2006a) y cuyo germoplasma (original) se encuentra principalmente en los territorios de los pueblos indígenas. (Boege 2008, p.p.20-21)

Con esto volvemos a los argumentos expresados al comienzo de esta exposición: estos conocimientos, así como modos otros de concebir, relacionarse e intervenir en el mundo se han desarrollado de manera exitosa respondiendo a patrones de conocimiento y transmisión propios y su importancia no radica en lo novedoso -característica altamente valorada hoy en día- sino justamente en la intemporalidad de estos conocimientos que han sabido resistir el

paso del tiempo y que hoy se nos ofrecen como nuevos referentes que nutren la comprensión del mundo.

La valoración del potencial de los modos y saberes rurales tradicionales, que hasta hace poco habían sido considerados arcaicos, se están abriendo camino como referentes para la sustentabilidad, no solo por la aplicabilidad de sus prácticas y conocimientos sino para la construcción de un nuevo paradigma de relación entre los hombres y/con la naturaleza, de ahí que resulte urgente retomarlos y entenderlos.

En ese sentido, Leff (2004, 2006), argumenta que es indispensable retomar la sabiduría de los pueblos campesinos/indígenas, debido a que los modos de vida urbanos de la modernidad nos han llevado a desvincularnos de la naturaleza, haciéndonos perder de vista la complejidad de las interrelaciones ambientales, sustituyendo una racionalidad ambiental por el conocimiento objetivo, fragmentado y especializado de las ciencias, generando una nueva racionalidad característicamente economicista e instrumental-extractivista, que ha llevado al deterioro de planeta.

La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. Es la crisis de la razón de la modernidad reflejada en la naturaleza. Es la crisis del pensamiento y de las formas de conocimiento con las que hemos construido y destruido el mundo y nuestros mundos de vida. El dislocamiento de la racionalidad económica devasta la naturaleza, invade la vida, rompe los ciclos económicos y degrada el ambiente. (Leff 2004 p.IX)

Como alternativa, él deriva la necesidad de establecer un diálogo de saberes con otras culturas y entre las ciencias para construir una nueva racionalidad ambiental que ayude a replantear la economía, integrando la productividad ecológica de la tierra con la productividad tecnológica y cultural del hombre, y recupere el sentido de la vida para los seres humanos y para la vida misma del planeta. (Leff 2006)

La racionalidad ambiental debe ser concebida como una nueva forma de habitar-se y hacer-se uno con los demás desde esa doble dimensión de relación con el mundo, la biológica y la cultural abordándose desde varias dimensiones: la Lógica, en tanto forma de pensar y tejer el mundo que somos; epistemológica, en cuanto modos de conocer-se con el entorno, y ontológica, en cuanto las formas múltiples que asumimos como existentes en este aquí y ahora. (Post del Blog, Pérez -Verdi 2012)

Esta tarea implica, no sólo reconocer “mundos alternativos y conocimientos, sino otras formas de mundos y conocimientos” (Escobar 2011, p.72-73) que den pie a nuevas preguntas y soluciones a los problemas que desde la racionalidad científica aún no se han planteado.

Implica también dejar de estigmatizar como superchería otras concepciones del mundo para poder reconocer el valor de las “ontologías relacionales” características de diversos grupos humanos, que no asumen una separación dicotómica entre lo humano y lo no-humano, lo orgánico y lo no orgánico o lo material y lo espiritual.

[...] las ontologías relacionales son aquellas en las cuales los mundos biofísicos, humanos y supernaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre estos. Es decir, en muchas sociedades no-occidentales o no-modernas, no existe la división entre naturaleza y cultura como la conocemos y, mucho menos, entre individuo y comunidad —de hecho, no existe el “individuo” sino personas en continua relación con todo el mundo humano y no-humano. (Escobar 2014, pp. 58-59)

Las ontologías relacionales son características de muchos pueblos originarios como es el caso de muchos indígenas, africanos, maories, así como de creyentes de religiones orientales como la budista, para quienes la vida es interrelación e interdependencia, en el que las unidades discretas no existen como tales de forma individual sino que dependen unas de otras (Escobar 2014) o, como dijera un monje budista inter-existen²³.

Esto se aprecia claramente en la propia cosmovisión maya del *Lekil Kuxlejal* y su búsqueda de la armonía o en los cuatro elementos clave de la filosofía tojolabal mencionados anteriormente: el escuchar, el nosotros, el creer que todo vive y la complementariedad o intersubjetividad y así como la manera en que están interrelacionados entre sí. (Lenskensdorf 2008)

²³ Este escrito de Tich Nhat Hanh (2010) ejemplifica este concepto. En esta hoja de papel que sostienes entre tus manos flota una nube. Sin nubes no hay lluvia, y sin lluvia los árboles no pueden crecer; sin árboles, no podemos elaborar papel. La nube es esencial para que exista el papel. Si la nube no está allí, la hoja de papel tampoco puede estarlo, de modo que la nube y el papel inter-existen...No puedes encontrar una sola cosa que no esté en ella: el tiempo, el espacio, la tierra, la lluvia, los minerales del suelo, la luz del sol, la nube, el río, el calor. Todo coexiste con esta hoja de papel. «Ser» es «inter-existir». Tú no puedes existir por tu cuenta, aislado. Debes inter-existir con todo lo demás. Esta hoja de papel existe porque existe todo lo demás. Aun siendo tan fina como es, esta hoja de papel contiene en su interior todo lo que hay en el universo.

Lo nuestro, mejor dicho lo *nosotrificado* vive así como nosotros, nuestro cuerpo y sus órganos. Por lo dicho nuestra milpa, nuestra casa y lo demás de nosotros vive y todos ellos representan hermanos y hermanas nuestras. Dicho de otro modo somos una especie entre muchas, muchas otras. No somos los que estamos en la cima de los vivientes, sino hermanos de una familia muy extensa que nos influye también. Así nuestras casas que habitamos y edificamos son ellas que también nos forman en nuestro modo de ser. Nuestra milpa nos sostiene. Nuestro perro nos cuida y nos acompaña. Vivimos pues en medio de un todo viviente que nos acompaña y nos formamos mutuamente. En cuanto viviente finalmente hay que escucharlo así como nos escucha (Lenkensdorf 2008, p.125). (...) De esta manera se explica que todos los constituyentes del nosotros forman un conjunto que parece un anillo. Es decir, todos somos iguales, no hay los de arriba, ni los de abajo, todos nos complementamos y mantenemos la estructura cósmica del anillo nosotrocéntrico. (p.129)

Hay que agregar que Lenkensdorf aclara que cuando los tojolabales se refieren a los vivientes, se refieren no solo a los que nosotros concebimos como seres vivos sino también a los minerales, ríos, cerros, así como a otros seres inmateriales -seres superiores, antepasados y guardianes de la naturaleza, conocidos como *Ajaw*, borrándose así la diferencia entre los vivos y los muertos.

La ontología relacional característica del *Lekil Kuxlejal*, también se encuentra en las cosmovisiones de otros pueblos indígenas como el *Suma Qamaña* (vivir y convivir bien) de la cultura Aymara de Bolivia y Perú, el *Sumac Causai* (vida en armonía) de la cultura Kichwa amazónica, el *Ñande Reko* (modo de ser), de los guaraníes, el *Balu Wala* (*árbol de sal – buen vivir*) de la cultura Kuna de Panamá, el *Shiir Waras* (buen vivir) de la cultura ashuar de Ecuador, y cada día hay más valoración de ellas en el mundo occidental.

En la medida que el deterioro ambiental ha aumentado y no se acaban de encontrar soluciones duraderas en el conocimiento científico, autores como Boff (2011) están planteando no solo la necesidad de generar una nueva racionalidad ambiental, sino también una nueva ética que puede encontrar referentes en las culturas ancestrales.

Boff (2011) considera que estas culturas ofrecen una fuente de sabiduría para construir una nueva ética orientadora para habitar la Tierra, reconectándonos con ella y con todos los seres que la habitan desde una ecología interior alimentada por nuestra espiritualidad.

En momentos como los que vivimos, regresamos a la sabiduría secular de los pueblos y nos ponemos a aprender unos de otros. Todos nos hacemos aprendices y alumnos importa construir un nuevo *ethos* que permita una nueva convivencia con los seres humanos, con los demás seres de la comunidad biótica, planetaria y cósmica; que propicie el maravillarnos de nuevo frente a la majestad del universo y la complejidad de las relaciones que sostienen todos y cada uno de los seres. (Boff 2001, p.25)

Boff (2001, 2002, 2012) se refiere a esta sabiduría como a la ética de la regeneración y del cuidado, e invita en su obra a reconocer desde la espiritualidad, que la Tierra está viva y que nosotros somos su parte consciente e inteligente.

Tenemos elementos Tierra en el cuerpo, en la sangre, en el corazón, en la mente y en el espíritu. De esa constatación resulta la conciencia de profunda unidad... el ser humano necesita rehacer esa experiencia espiritual de fusión orgánica con la tierra, a fin de recuperar sus raíces y experimentar su propia identidad radical (Boff 2001, p. 75 p. 77)

Reconectarse con la Tierra desde la espiritualidad consiste en regresar a nuestra condición esencial y original para tejernos con ella: “Sentir que somos Tierra es sentir la lluvia en la piel, la brisa refrescante en el rostro,...es sentir la respiración hasta las entrañas, los olores que nos embriagan... es sentir sus nichos ecológicos, captar el espíritu de cada lugar, insertarse en un lugar determinado, donde se habita” (Boff 2014, p.77 y 78)

Tanto Escobar (2014) como Boff (2001) aseguran que de la experiencia consciente de reconocerse parte la Tierra, o de “sentipensar la Tierra²⁴” surgen lazos de reciprocidad que condicionan formas alternativas de producción basadas en el cuidado amoroso de la misma. (Boff 2001, p.93-98)

La enacción de premisas sobre el carácter separado de la naturaleza, así como la forma de pensar en “economía” y “alimentación” lleva a la forma de agricultura del monocultivo (en contraste, una ontología relacional lleva a una forma de cultivo diverso e integral, como demuestra la agroecología para muchos sistemas de finca campesinos o indígenas); la enacción de una ontología dentro de la cual la montaña es un ser discreto e inerte, un objeto sin vida, lleva a su eventual destrucción, como

²⁴ Este término utilizado frecuentemente de Escobar es tomado de Fals Borda quien aprendió este término de las concepciones ribereñas de la costa Atlántica. (Escobar 2014, p.16)

en la minería a cielo abierto de oro o carbón. Si la montaña es vista como un ser sintiente, el tratamiento que se le da es completamente diferente. (Escobar 2014, p.58)

La visión de Escobar (2015) quien refiere que las luchas étnico - territoriales, no son únicamente por sus recursos, sus derechos y su autonomía, sino que en gran medida en sus luchas subyace la dimensión ontológica de la defensa de la vida (p.27) coincide con la relación encontrada por Rosset (2015) entre los movimientos agroecológicos indígenas y su relación cercana con la defensa de la Madre Tierra.

Y en ese sentido la propuesta educativa agroecológica de los Cuidadores de la Madre Tierra podría considerarse como resultado de este tipo de ontología política al que se refiere Escobar, y que, junto a otras organizaciones indígenas, están promoviendo proyectos político-pedagógicos emancipatorios.

3.5 Pensar la pedagogía políticamente

Autores como Zibechi (2007) y Pinheiro (2009) destacan, que:

Es remarcable la fuerza con la que algunos movimientos tomaron en sus manos la educación como forma de construcción de los movimientos, al convertirla en un aspecto esencial de la vida cotidiana...enfrentando el desafío de convertir cada espacio, cada instancia, cada acción, en experiencias y espacios pedagógicos de crecimiento, auto reflexión y aprendizaje colectivo, haciendo de la vida un hecho educativo... que recupera su carácter integral como vida, y por tanto, recupera, afirma, potencia y expande, o sea pone en movimiento los «saberes» que ya existen en la vida cotidiana de los sectores populares. (Zibechi 2007 p.30-35)

Coincidiendo con este autor, Pinheiro (2009) afirma que: “La Educación constituye, hoy día, el principal camino en la consolidación de paradigmas emancipadores en la acción política contra-hegemónica de los movimientos sociales en América Latina” (p.6), resaltando la importancia que esta tiene para la afirmación de la cultura propia; sin embargo cabe resaltar que:

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y

para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. (Walsh 2013, p.29)

La educación como manifestación de rebeldía y resistencia no es nueva, Torres (2011) Gómez y Puigross (1986), Walsh (2013) son algunos autores que hacen un recuento de prácticas que desde la época de la conquista en América Latina fueron utilizadas por los pueblos originarios y los esclavos traídos de otras tierras para tratar de transgredir el poder colonial y resguardar la memoria bio cultural conformadora de su esencia.

Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradas, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (Walsh 2013, p.25)

Desde otro ámbito, a partir del siglo XIX, pensadores latinoamericanos como el venezolano Simón Rodríguez y el cubano José Martí lucharon por la educación para las clases populares como instrumento posibilitador de su emancipación y a comienzos del siglo XX el peruano José Carlos Mariáteguí abogaba por una pedagogía latinoamericana que reivindicara lo indígena y la cultura propia, pero “es Paulo Freire, probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretejer lo pedagógico-político y lo político-pedagógico.” (Walsh 2013, p.37)

Desde sus primeras obras, Freire (1975, 1976) desarrolla la idea que las relaciones de inequidad y de poder desigual entre las personas, en las cuales unos seres humanos someten a otros, lleva a la alienación o negación del propio ser, tanto de los dominadores como de los dominados. En el libro *Educación para la Libertad*, su presentador recoge muy bien esta idea aseverando que “en la medida en que a algunas personas no se les permite existir para ellos sino para otros o en función de otros, aquellos que les vedan esa existencia independiente tampoco son genuinamente “seres para sí” (Barreiro en Freire, 1976, p. 15).

De acuerdo al autor, las situaciones de violencia, inequidad y dominación que se dan desde el ejercicio del poder, socializan una cultura de deshumanización en la que el oprimido es domesticado y acostumbrado a acatar las decisiones de otros, limitando su posibilidad de ser y pensar para decidir por sí mismo. (1975 y 1976)

Sin embargo, si bien la deshumanización, es “un hecho concreto en la historia, no es un destino dado”, (Freire 1975, p. 33) los contextos deshumanizadores pueden ser superados porque existe una vocación ontológica en el hombre de afirmarse como persona y sujeto de decisión, por ello afirma que la “humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión” (p. 32)

Esta última idea también es desarrollada por Zemelman, para quien el hecho que los fenómenos sociales no estén totalmente determinados, abre la posibilidad de la creación de espacios de actuación. “De otra manera, el hombre sería escrito y no escribiría, sería hablado, como diría Castoriadis, y no el que habla” (Zemelman 2011, p.37). En sus palabras:

Existe una tensión entre estar determinado históricamente y también construir sus determinaciones, y en ese espacio – entre estar determinado y no determinado tiene lugar el despliegue de la vida del hombre en la historia... Creo que en este momento una de las consignas revolucionarias más importantes antisistémicas, es la exigencia de que la gente desarrolle la necesidad de ser sujeto constructor de sus circunstancias. (Zemelman, 2011, p.47)

Si el hombre se siente abrumado y determinado por el mundo, se mantiene el orden, por eso, a los poderes hegemónicos les interesa hacer sentir al hombre que su destino depende de unos poderes estructurales que están más allá de su poder de cambiarlos, sus potencialidades, han sido invisibilizadas por los medios, naturalizando los fenómenos sociales, haciendo creer que no hay otra realidad posible más que la que se vive, y que los cambios, sólo pueden darse en los grandes espacios, o a nivel de la sociedad en su conjunto.

Esto ha llevado a las personas a sentir que la historia está determinada por los poderes hegemónicos y con esto, a caer en un profundo escepticismo, impotencia y una suerte de apatía, sustituyendo su necesidad de ser sujeto, de trascender, por la comodidad del habitus,

encontrando satisfactores en el consumismo que es un nuevo modo de dominación. (Zemelman, 2011, p.23)

En esto radica el interés de los poderosos de controlar los diversos instrumentos de socialización de la cultura pues su poder se encuentra en su potencial para:

[...] ubicar al sujeto desde la tensión que surge de ser hombre, por una parte, la negación de su estado, en tanto expresa la necesidad de trascenderlo, a partir de no aceptarse como agotado; y por otra el hombre como la sumisión a parámetros que lo cosifican en una identidad quieta y subordinada, que le hace olvidar y negar, en aras de una paz misteriosa e imposible, su condición agónica, en la acepción de Unamuno...“el esfuerzo del hombre [por] dar finalidad humana a la historia” (Zemelman, 2011, p.231)

Es claro que la educación como uno de los principales medios de socialización de la cultura, siempre ha llevado implícita propuestas de relaciones sociales y de sociedades posibles, por lo tanto puede perpetuar las formas de dominación sin cuestionarlas, pero también por el contrario puede facilitar que los oprimidos tomen conciencia de las raíces de su opresión y deshumanización, identifiquen sus estructuras y asuman su historicidad para reinventar nuevos modos de transformar una realidad opresiva y convertirse en una herramienta emancipatoria. (Freire 1975, 1976)

Para Freire, la opción es la segunda; la tarea humanista e histórica de la Educación, debe ser colaborar en la construcción de un mundo ético, que supere la injusticia deshumanizante al romper la relación enajenante entre opresor/oprimido, que ayude a cambiar la percepción del ser-objeto a la de ser-sujeto, para que el hombre pueda asumir su condición de humanidad, “el ansia de libertad, de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” debe ser el motor que potencie la educación. (Freire, 1975, p. 32).

La educación más que un fin en sí mismo, y más allá de los contenidos a aprender, es considerada por Freire como una condición ética para que los hombres tomen sentido de su propia existencia y su humanidad para asumir su historicidad, lo cual supone el desarrollo de una mirada crítica a la realidad, que le permita a la persona comprender las estructuras de opresión existentes y contextualizar la existencia propia y la de los semejantes, a partir de este proceso, los seres humanos no sólo tomarían conciencia de su realidad, sino que lo haría en forma crítica comprometiéndose con su cambio concreto.

Sin embargo, para Walsh existen algunos vacíos en las teorías de Freire al considerar en primer lugar que para este autor, “la problemática de la deshumanización, está más atada al asunto epistemológico —a conocer la realidad y transformar la realidad— que al problema ontológico existencial que forma la base de opresión y de descolonización y liberación para los pueblos indígenas o afrodescendientes” (Walsh 2013 p:22). Por ello afirma que las grandes reflexiones no sólo deben girar en torno “al “ser” sino también al hacerse, a qué hacerse, con qué propósito y con qué pertenencia de pueblo, ancestros y/o comunidad.” (p.22)

Desde su perspectiva, el análisis de las estructuras de opresión se centró principalmente en lo económico y no consideró sino hasta muy tarde, los procesos de dominación colonialista ni los del hombre sobre la mujer, quedándose corto en el análisis al presentarlo de manera reducida en términos del intento del opresor de triturar la identidad cultural del dominado.

La limitación de Freire aquí, sin embargo, es inscribir esta dominación colonial en la esfera de la identidad cultural, dando sombra a la cuestión ontológica-existencial-racial y, a la vez, la manera en que la idea de “raza”, como también de “género”, han sido instrumentos céntricos en la colonialidad del poder. Para mí, el trabajo por hacer no es el de liberar las identidades culturales —en efecto destriturarlas—, como si la dominación colonial podría resolverse en el campo cultural. Más bien, es atacar las condiciones ontológicas-existenciales y de racialización y generoización, incidir e intervenir en, interrumpir, transgredir, desencajar y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitarias —de hecho coloniales e impuestas— que han sido sujetas a la clasificación e inferiorización: el “negro” por la epidermización, el “indio” por su condición étnica-racial-primitiva-originario y la mujer india y la mujer negra doble condenadas por ser “negras” o “indias” y mujeres. (Walsh 2013, p. 55)

Desde esta óptica, habría que pensar lo decolonial pedagógicamente, y lo pedagógico decolonialmente (Walsh 2013 p.56), para ampliar y fortalecer la visión político pedagógica de Freire.

Desde mi perspectiva, la postura decolonial, no implica desconocer o sustituir la propuesta pedagógica de Freire, sino complementarla, pues la propuesta ética freiriana basada en la

búsqueda de la educación liberadora que toma en cuenta al hombre y a la mujer verdadera²⁵ y real, que parte de él/ella y busca llevarla a su plena humanización, debe ser el centro de cualquier acción pedagógica.

Adicionalmente, la horizontalidad y dialogicidad de la propuesta pedagógica de Freire es central tanto para la misma educación popular como para las pedagogías críticas y las decoloniales, la idea que el hombre (y agregaría la mujer) no se liberan solos, ni son liberados por otros, sino que se liberan en comunión y partiendo desde su realidad, sigue siendo tan válida como siempre.

Freire supo identificar el valor de la interacción dialéctica como instrumento para el análisis crítico de la realidad, la organización y para la acción y en ese sentido recupera su importancia para encontrar caminos para la transformación humanizadora en colectivo.

Él defendía que solo a través del diálogo se puede construir de manera colectiva un posicionamiento crítico del sujeto en su mundo y su historia desde una postura ético-política que apueste por una vida humanizada y humanizadora.

A través del diálogo, todos aprenden de todos, las personas, descubren el sentido de su existencia y el de sus semejantes, descubren su capacidad de opción y su potencial transformador cuando se unen para actuar por un mismo propósito.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes... los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. (Freire 1975, p.71)

Más adelante, en su obra Freire profundiza que el diálogo verdadero se da cuando los sujetos promueven un “pensar verdadero,” un pensar crítico que entiende que la realidad es un proceso en constante cambio del que ellos forma parte, que no es algo estático y que por lo tanto es susceptible de ser cambiado si comprenden las raíces estructurales del mal, y en esta

²⁵ Únicamente en este párrafo escribo la x para recalcar el punto de la inclusión del género en las teorías de Freire, y que se asumen desde mi postura a lo largo del todo el trabajo.

medida aumenta su poder de diálogo, no sólo con otros hombres sino con su mundo, se irán comprometiendo también con otros ideales y esferas de actuación más amplias.

La “palabra verdadera” es la que va ligada a la praxis transformadora del mundo, el sentido del encuentro solidario es reflexionar sobre su acción y su trabajo en la construcción de una realidad más humana, de modo tal que el diálogo se convierte en un “acto creador” para la liberación propia y de su mundo, y por ello sostiene que la reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo, por eso “la palabra verdadera” es la que lleva a actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

Zemelman (2011) coincide con Freire en reconocer, que el sentido de trascendencia no se adquiere en solitario, la vida del hombre cobra sentido en su relación con los demás, así “pudiendo ser la soledad nuestro misterio la conciencia que desarrollamos de ella es nuestra verdad, la cual deviene en humanidad cuando la convertimos en posibilidad de encuentro con otros.” (p.235)

En su *Pedagogía de la Esperanza*, Freire sostiene que no puede haber diálogo sin esperanza porque en ella “está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda.” (Freire 2015, p.75)

En contraparte “la desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia” (Freire 1975, p.75)

Sin embargo, esta esperanza no es algo fútil y etéreo, no está desligada de la acción transformadora:

En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana. Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es

descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza.
(Freire 2015 p.25)

Así como Freire recupera categorías negadas como son; el amor la humildad, la fe en el hombre, y la esperanza como elementos indispensables para el encuentro dialógico y la comunión entre los hombres, Zemelman recupera las categorías de necesidad, memoria, utopía y proyecto.

Si Freire habla de praxis, Zemelman (1992) la condiciona a la necesaria existencia de un proyecto, pues para él, este es el espacio educativo en donde se constituye el sujeto, donde encuentra su potencialidad a través de la construcción y materialización de un sueño compartido, donde se da el encuentro con el otro, donde se recuperan las memorias, se construyen las identidades y se establecen los sueños y acciones colectivas.

“El proyecto es la conciencia de construcción de historias futuras y el despliegue de prácticas para lograrlas” (1992: 14). Parte de las dimensiones de la memoria, -las que en coincidencia con Walsh ayudan a situar al ser en su pertenencia a un pueblo-, y de la de las necesidades ontológicas y materiales de sobrevivencia, para avanzar hacia la utopía de un modo consciente, de tal manera que los proyectos son los que imprimen dirección a los sujetos.

Zemelman sostiene que la utopía se plantea desde la conciencia de que la realidad no está completa pero se puede completar, es lo que vuelca al sujeto en el esfuerzo por completar y completarse en la construcción del mundo, instrumentado en un proyecto con objetivos sentidos.

Para Zemelman (2011), la utopía construida de manera colectiva a través del diálogo, es la posibilidad de convertir la esperanza en el motor que oriente el camino de los proyectos, en su opinión, la utopía es el elemento constitutivo de lo humano, lo que “tiene que ver con el sentido de trascendencia del sujeto que transgrede lo dado en la búsqueda de finalidad a las cosas, como es el hacerse del mundo en cuanto éste consiste en establecer un lazo de continuidad entre distintos momentos.” (p.255)

Cuando se genera el espacio para soñar juntos para materializar la utopía a través de un proyecto, cuando se va construyendo futuro en un esfuerzo organizado y colectivo, se va generando también el espacio para ser sujetos, para crear espacios de sentido en la cotidianidad de la experiencia del proyecto.

Ser hombre es serlo todos los días para todos los días, estar recién llegado, no como una metáfora sino como manifestación del esfuerzo de que podemos y queremos dar a nuestra existencia un significado histórico; estar-siendo desde lo inagotable de la relación con los otros, para los otros y desde los otros. (Zemelman, 2011, p.232)

El proyecto en una acción colectiva, es la manifestación del esfuerzo por darle a nuestra existencia un significado trascendente, y aunque no haya una intencionalidad pedagógica, es un espacio de aprendizaje y crecimiento para todos, donde la participación de los sujetos, ayuda a desarrollar la disposición de los individuos que forman parte del colectivo para colocarse frente a las circunstancias que lo enfrentan desde sus raíces y a reconstruir su relación con ésta y con los otros.

De aquí la importancia que le da Zemelman a partir de los elementos subjetivos que alimentan los proyectos, la memoria y las necesidades que nacen de la cotidianidad, y la utopía construida en colectivo para analizar la realidad de las acciones de movimientos y colectivos organizados.

3.6 La Educación Campesino a Campesino

Freire y el movimiento de educación popular dieron origen a muchas organizaciones y activistas locales de resistencia campesina, pero hay una en particular que fue consolidando una metodología pedagógica participativa sustentada en principios agroecológicos, en la solidaridad y la innovación, que se conoce como Campesino a Campesino. Sus raíces conjugan muchos de las prácticas sociales de los pueblos mayas de Guatemala con los procesos dialógicos y de reflexión- acción propios de la Educación Popular²⁶.

²⁶ De acuerdo a Holt- Giménez (2008) en 1972, un pequeño programa no gubernamental de educación popular en Chimaltenango, Guatemala, llamado Vecinos Mundiales y un grupo de campesinos mayas Kaqchikeles desarrollaron una metodología apropiada para promover prácticas alternativas agroecológicas en los sistemas de cultivos locales después de que varios campesinos se pusieran de acuerdo para realizar unos experimentos en pequeños espacios de su propia tierra.

El éxito de los mismos los llevaron a extender estas prácticas a toda su parcela y enseñaron a sus vecinos de la misma manera que habían aprendido: a través de la demostración y de la experimentación en pequeña escala, posteriormente a través de la ayuda mutua del *Kuchubal* se pudo extender estas experimentaciones en las laderas con rápidos resultados visibles, lo que fue escalando la difusión de las prácticas, hasta convertirse en una cooperativa agrícola de 900 miembros que compraba insumos, vendía la cosecha, y proporcionaba una formación Campesino a Campesino para la conservación de suelos, agua y fertilidad

Esta metodología que se ha convertido en movimiento resiste a la mercantilización que degrada la ecología y destruye el bienestar social, la tierra, el agua y la diversidad genética, y asegura los derechos de los pequeños agricultores para determinar una posibilidad más equitativa y sustentable para el desarrollo agrícola. (Holt 2008)

De acuerdo a Holt-Giménez (2008) el método de campesino a campesino debe ser entendido como el resultado del aprendizaje social de un movimiento, lo que lo hace diferente de las metodologías extensionistas de los proyectos de desarrollo agrícola, y aunque es reconocido por su capacidad para diseminar tecnologías agroecológicas, lo más valioso es que es el reflejo de un intercambio cultural profundo a través del cual se genera y comparte la sabiduría campesina.

El punto está en que los pequeños productores no necesitan metodologías para “participar” en su propio entorno y trabajo por su sustento. Las formas cómo se generan el conocimiento y se comparte la sabiduría en el Método Campesino a Campesino para desarrollar su propia agricultura, deben ser vistas como una práctica cultural, como una dinámica y como un fenómeno plural. La meta de la pedagogía campesina no es la “participación” en sí; sino que busca el fortalecimiento de las relaciones sociales y políticas de los pequeños productores comprometidos en luchar por tener formas de vida sustentables como campesinos. En este sentido, debido a que la producción del conocimiento agroecológico es un componente clave para controlar los recursos en el área rural, se describe mejor no como una metodología participativa, sino como una pedagogía de resistencia cultural. (Holt- Giménez, 2008 p. 157)

Es por ello que no sé puede decir que exista un solo método único de educación campesino a campesino, pues si bien casi todos encuentran su fundamento en la educación popular, se ha ido adaptando dependiendo de las prácticas culturales de cada contexto y del momento coyuntural socio histórico en que se desarrollan.

A medida que la cooperativa ganó más y más autonomía económica, empezaron a despertar la ira de los grandes terratenientes y cafetaleros acusaron a la cooperativa de ser comunistas y el ejército guatemalteco fue llamado por la oligarquía para hacer “desaparecer” la cooperativa. Después de más de una década de paciente formación, esmerada organización y trabajo arduo, la experiencia de Chimaltenango parecía haber sido abortada pero ya habían entrenado a campesinos de México, Honduras y Nicaragua y así fue que la metodología permaneció viva dando frutos en otros países. (Ibidem p.16-22)

Así que lo que comenzó como una metodología prácticamente se ha convertido en un movimiento internacional que se mantiene en constante innovación e intercambio de experiencias; sin embargo, si existen algunos principios y procedimientos básicos para defender la relación crucial entre los campesinos y su propio conocimiento que a manera de síntesis parafraseando a Griffon (2008) son los siguientes:

- La metodología de *Campesino a Campesino* se aplica solo cuando surge desde abajo de las mismas necesidades e inquietudes de los campesinos.
- Está basada en el aprender haciendo con un 80% práctica y un 20% de teoría y se enseña con el ejemplo de técnicas que han mostrado ser exitosas.
- No se limita a lo tecnológico, o lo metodológico, sino que busca rescatar los saberes locales así como fortalecer los lazos de solidaridad y reciprocidad entre los campesinos.
- Promueve la equidad de género por lo que se espera que la mujer y la familia de manera integral sean los protagonistas de la transformación de su parcela, estimulándose la participación colectiva en la toma de decisiones y la experimentación en pequeños espacios de su propia parcela para evitar riesgos.
- Contribuyen al fortalecimiento de la autoestima e identidad campesina a través del compartir permanente de los aprendizajes obtenidos por las experiencias positivas y negativas de sus experimentos con otros campesinos y campesinas.
- Las innovaciones y formaciones surgen de las problemáticas encontradas en las comunidades y las soluciones se plantean con los recursos locales existentes comenzando con las prácticas más sencillas para evitar la dependencia, avanzándose de manera gradual.

En cuanto a la metodología, Holt- Giménez (2008) menciona tres elementos centrales:

- Problematizar: El aprendizaje de los conceptos básicos de agroecología surgen del cuestionamiento colectivo en espacios de diagnósticos rurales participativos en el que

los campesinos analizan las causas de los problemas más comunes y consideran las posibles soluciones.

- **Experimentar:** Los campesinos diseñan experimentos para evaluar las posibles alternativas para abordar un problema, aprendiendo a formular hipótesis de trabajo. Realizan observaciones dirigidas, apegadas a los hechos y toman medidas precisas. Se concentran en realizar comparaciones validas e imparciales, al controlar las variables del experimento y realizan experimentos en grupo, compartiendo los resultados.
- **Promover:** Los campesinos aprenden a organizar y realizar talleres de aprendizaje y días de campo; también, aprenden diferentes técnicas para promover el aprendizaje agroecológico y desarrollar sus habilidades de comunicación en grupo. El objetivo es compartir el conocimiento sobre técnicas para el adecuado manejo del suelo y la conservación del agua, la fertilidad de la tierra, el manejo integral de las plagas, etc. (Holt- Giménez 2008, p.118)

Aunque la mayoría de las experiencias de promoción son en campo, se hacen talleres teóricos que incluyen socio dramas y juegos, entre otras técnicas propias de la educación popular, intercambios de experiencias, visitas grupales o individuales para conocer otras experiencias, talleres en campo y se aprovechan también los espacios de ayuda mutua.

Para finalizar Holt-Giménez (2008) asegura que la educación campesino a campesino es posible porque es un acto necesario de sobrevivencia que ha funcionado a lo largo de generaciones.

Desde su perspectiva, el principal recurso para enfrentar las condiciones cambiantes del mercado, las plagas, el clima y otros riesgos, es el consejo sobre la experiencia obtenida de otros pares, en ese sentido, el compartir de conocimientos entre campesinos es algo esencial para reducir la vulnerabilidad social en tiempos de dificultad y para seguir ampliando la memoria bio-agrícola- cultural colectiva.

El conocimiento y la información campesina, profundamente enraizada en la cultura y en la sociedad, dependen principalmente del compartir la información y la experiencia. Compartir es un proceso que se desarrolla a través de amplias redes de relaciones sociales sustentadas en la interdependencia. El conocimiento, junto con las

semillas, el trabajo, los pastos, el agua, los bosques y otros recursos comunitarios, permiten a los pequeños agricultores vivir como individuos y colectivamente como comunidad, afrontando los riesgos inherentes a la agricultura. (Holt-Giménez 2008, p.158)

La experiencia originaria que dio origen al movimiento campesino a campesino, coincide en su origen con la experiencia político pedagógica de los Cuidadores de la Madre Tierra a partir de los profundos deterioros ambientales y las consecuentes afectaciones a sus agrosistemas ocasionados por la Revolución Verde, que serán detallados con mayor detenimiento en el próximo capítulo.

Adicionalmente, los rasgos epistémicos y culturales mayas compartidos por los Kaqchikeles y los tseltales, así como la coincidencia en las situaciones estructurales de opresión y la influencia externa de la teología de la liberación y la Educación Popular presentes en ambas experiencias pareciera que signaron muchas de las similitudes entre estas dos propuestas.

3.7 La Educación como espacio de resistencia y re- existencia²⁷ para la supervivencia étnica, histórica y cultural.

En el relato sobre los orígenes del movimiento campesino a campesino, relata Holt- Giménez que no queda claro si desde el comienzo de manera intencional se intentó de manera consciente utilizar el método que coincidía con el modelo de Freire de "educador-educando/ educando-educador" de la educación horizontal con adultos. (p.17) En mi opinión es posible que muchas de las prácticas respondían a las prácticas propias de los Kaqchikeles.

Si bien Freire y Zemelman ofrecen un marco amplio para la interpretación teórica de movimientos sociales y acciones colectivas, es necesario ampliar los referentes en otros estudiosos que han estado acompañando prácticas educativas que han surgido “entre las

²⁷ Este término fue desarrollado por Adolfo Albán quien concibe “la re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades indígenas y afrodescendientes, la re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de estas culturas las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose.” (Albán 2013 p..455)

grietas”²⁸ como parte esencial de las luchas étnico – territoriales, y que son lideradas por nuevos intelectuales autóctonos, que más allá de la academia están haciendo nuevas propuestas desde ontologías y epistemologías propias.

Escobar (2005) afirma, que para poder comprender las acciones de lucha de estos grupos étnicos, habría que partir de sus particularidades, y es por ello, que parte del concepto de “lugar” como el centro para visibilizar esos otros modos de ser, estar y conocer de los negados pueblos indígenas y afrodescendientes: “El lugar, después de todo, es el sitio por excelencia de los subalternos, la dimensión excluida de las preocupaciones modernas por el espacio, la universalidad, el movimiento, entre otras” (Escobar, 2005: 89).

Al hablar de lugar, Escobar se refiere desde una perspectiva territorial - cultural. El territorio es definido “como un espacio colectivo al mismo tiempo biofísico y epistémico— donde la vida se enactúa de acuerdo a una ontología particular, donde la vida se hace “mundo”, (Escobar 2015, p. 35) y “los hombres y mujeres, jóvenes y adultos, crean y recrean sus vidas para garantizar la supervivencia étnica, histórica y cultural.” (Escobar 2015, p.32)

Como se dijo anteriormente, en el “espacio-tiempo” del territorio, la interrelación entre los seres humanos y la naturaleza ha determinado ontologías relacionales propias “que generan escenarios de sinergia y de complementariedad tanto para el mundo de los hombres y mujeres como para la reproducción del resto de los otros mundos que circundan al mundo humano.” (Escobar 2015, p.33)

En este escenario de manera asociada se genera una ontología política distinta de la hegemónica, pues por un lado, con frecuencia involucran perspectivas comunales en las que el nosotros priva sobre lo individual, llevando a formas alternativas de organización social basadas en la complementariedad, la reciprocidad y la autonomía y en formas de gobierno “que no están en manos del individuo ni de un grupo específico, sino de la colectividad.” (Escobar 2014, p.66)

²⁸ Walsh (2017) se refiere a las grietas “como a aquellas acciones que no necesariamente son las de los grandes movimientos que “pasan inadvertidas, desapercibidas e invisibles, ... en gran medida, a la naturalización miope ...del vivir contemporáneo, pero también a la inhabilidad —incluso entre muchxs de la llamada izquierda— de imaginar y comprender los modos-otros que existen y podrían existir en los bordes y quiebres. Las grietas así requieren un refinamiento del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita, sino también afirma y camina *vida*.” (p.16)

Y por el otro, el significado de comunidad se amplía al incluir no sólo a los humanos, sino también a los no-humanos (que pueden ir desde animales a montañas, pasando por espíritus, todo dependiendo de los territorios específicos), (Escobar 2014, 2015) por lo que la defensa de los territorios adquiere un significado distinto en el que prevalece lo relacional y lo comunal.

Desde la ontología política propia, los movimientos étnico-territoriales en América Latina defienden sus territorios en sus propios términos desde estas lógicas inclusivas y “sus luchas se han constituido, en espacios vitales de producción de conocimiento y de estrategias sobre las identidades y la vida; constituyendo una propuesta de avanzada frente a la crisis social y ecológica de los territorios.” (Escobar 2015, p.34)

Para Rosset (2015) los movimientos indígenas, campesinos y proletarios conciben la agroecología desde diferentes epistemes imprecisos, “basado en los marcos identitarios de movilización que enarbolan en sus luchas” (p.7) pero en el caso de las organizaciones indígenas suelen poner énfasis en la defensa del territorio desde la visión de la Madre Tierra, en la autonomía y la defensa de la cultura.

Así encontramos que subyacente a las luchas, las pedagogías, las tradiciones y al hacer diario de la cotidianidad que orientan la educación y las relaciones comunales de los pueblos mayas, tzotzil y tseltal,²⁹ se encuentra enraizada la cosmovisión del *Lekil Kuxlejal*.

La sabiduría y la ética tradicional del *Lekil Kuxlejal*, subyacen en los procesos de organización social del mandar obedeciendo y la comunalidad y los ideales de hombre que guían la educación presente en el hogar y en otros espacios más institucionalizados por movimientos sociales de estos pueblos. (Paoli, 2003; Maurer 1984)

A diferencia del marco conceptual hegemónico y su discurso de progreso y desarrollo, en el *Lekil Kuxlejal* el bienestar, no queda atado a un plano material o individual, sino que incorpora la dimensión de lo relacional, la búsqueda de la armonía en lo colectivo, espiritual y ecológico y los conocimientos, significados y las actividades sociales como las fiestas, las formas de reciprocidad en el trabajo y sus luchas apuntan hacia el fortalecimiento de la comunalidad, la soberanía alimentaria, el cuidado de la Madre Tierra, la defensa de su territorio y su identidad.

²⁹ Es pertinente mencionar esto porque como hemos venido señalando, los Cuidadores de la Madre Tierra, pertenecen a este último pueblo.

Los ejes centrales “paz” “justicia”, “autonomía”, “autosoberanía”, “autogestión”, “respeto a los otros y a la naturaleza” son nociones claves asociadas a esta propuesta de vida (Paoli 2003); y es por ello que autores como Toledo (2011) y Shlittler (2012), sostienen que el *Lekil Kux lejal* además de ser una filosofía de vida, es también una propuesta contra hegemónica, que se vive como horizonte de lucha por recuperar un modo de vida digna, que no tiene nada que ver con las propuestas neoliberales que impregnan a nuestras sociedades.

Con esto, no se quiere escencializar a estos pueblos, romantizando un modo de vida, que en la realidad está lleno de conflictos afectados por la situación de crisis socio ambiental y económica, la “vida buena”, es constantemente amenazada por diversos factores, “entre los que se pueden contar la presión sobre la tierra que está ocasionando peleas y graves daños a los bosques, así como las rupturas que se dan al interior de las comunidades por la adherencia a diversas facciones políticas, religiosas, comerciales o caciquiles que agrandan las dimensiones de los conflictos y limitan los mecanismos tradicionales de la comunidad para resolverlos” (Paoli s/a).

Los medios de comunicación y la escuela que imponen la visión de la cultura hegemónica también han sido un factor determinante en la introducción de nuevos referentes, sin embargo, López, J. (2012) investigador tseltal, sostiene que la gente sigue teniendo como horizonte lograr el *Lekil Kuxlejal*, y está consciente de la importancia de cuidarla (“La buena vida, lo mero bueno, la vida digna, plena y justa”) de recoger su memoria, de vivirla de manera colectiva, tejerla en la mente y el corazón, y colaborar todos juntos para que sea posible.

Habría que resaltar, que tanto los valores, la filosofía, como los saberes que han desarrollado estos pueblos “no están congelados en un pasado utópico-ideal, sino que se construyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinversiones de una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad”. (Walsh, 2002, p. 17).

Es por ello que, parafraseando a Albán (2007), el gran reto que se les presenta a las pedagogías emancipatorias o decoloniales que se construyen como “acto creador”³⁰ de

³⁰ Albán (2007) concibe al acto creador como una práctica deconstructiva que nos lleve a desaprender, y se convierta en la posibilidad de decolonizar nuestras mentes, partiendo del hecho que la colonialidad del ser, o sea, la imposición de la imagen que otros construyeron de nosotros adjetivando nuestras emociones,

rebeldía y autoafirmación es el enfrentar la colonialidad del ser y del saber “que ha caminado a lo largo del tiempo ajustándose camaleónicamente de acuerdo a las contingencias de las transformaciones socioculturales desde el pasado hasta nuestros días,” y generar la posibilidad de re-conocerse y auto-afirmarse en sus particularidades socioculturales en el lugar y tiempo que les tocó vivir (p. 451).

En consecuencia, lo que caracteriza a las pedagogías decoloniales es que “se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido -y es- pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad.”(Walsh 2011, p.30); y coinciden con Freire en su dialogicidad, en su obligatoria necesidad de leer su mundo y en su deseo de intervenir en él, en su proceso, “de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (Walsh 2011, p. 29)

Entender la pedagogía decolonial de esta manera, implica situar” la reflexión y discusión dentro de luchas históricas concretas” (Walsh 2005, p.24) y reconocer como asegura Escobar que la búsqueda de afirmación se encuentra en constante tensión que surge de la intervención que han sufrido y siguen sufriendo los lugares donde habitan estos pueblos.

Para Escobar (2011) “En estos contextos de luchas de poder, la interculturalidad emerge como necesario proyecto de vida y proyecto político que dé lugar a un diálogo efectivo de culturas” (p.76), pues como afirma Walsh (2002), no se puede pretender lograr las transformaciones sociales que se requieren, a partir de “formar enclaves o guettos étnicos, como tampoco al aislamiento en relación al resto de la sociedad nacional-globalizada” (Walsh 2002, p.9)

Sin embargo, cabe resaltar la aclaración que hace Sartorello (2013) con relación a que: “a pesar de su creciente uso discursivo, la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es un término polisémico, una idea debatida, en constante negociación y definición” (p. 91), por lo cual es necesario aclarar que en este trabajo nos posicionamos desde la significación que le otorgan Walsh (2002) y Gasché (2008):

El significado de la interculturalidad construido a partir de esta posición necesariamente implica procesos de desubalternización y decolonialización, procesos

divinidades, creencias y prácticas hizo que nos negáramos para podernos re-conocer, desarraigándonos para cumplir con el humanista propósito de la civilización..(Albán 2007, p. 450)

que en la práctica están dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia a la violencia simbólica y estructural, ampliar el espacio de lucha y relación con los demás sectores en condiciones de simetría e impulsar cambios estructurales y sistémicos. (Walsh 2002, p.8)

La interculturalidad pensada así, implicaría que para poder articular, relacionar y negociar la diversidad de pensares y saberes, primero “habría que revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros” y ser conscientes, que “cualquier encuentro *entre* culturas, se caracteriza por conflictos, ambigüedades, contradicciones y asimetrías. (Walsh 2017 p.17).

De su parte, Gasché, sostiene que:

“(…) no podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos” (Gasché 2008: 373-374)

Por ello, Walsh (2002) considera que en este sentido más que conceptualizar a la interculturalidad como sustantivo habría que pensarla como verbo, como acción de lucha entre posiciones hegemónicas y subalternas relacionadas, que conlleve a la negociación y construcción de nuevos saberes que desafíen el poder-saber dominante y empiecen a influir en él para la construcción de una nueva sociedad:

Podemos hablar de un accionar epistémico, es decir de un *interculturalizar epistemológico* que construye nuevos criterios de razón y verdad (epistemes) y nuevas condiciones de saber que no pueden ser catalogadas estáticamente, y cuyos impactos y efectos están empezando a extenderse más allá de la esfera política. Se refiere a estos procesos y actividades del pensar que igual a sus pensadores, se muevan entre

lo local y lo global, entre el pasado (reinventado) y el presente, y como movimiento étnico, social y político de oposición, entre varias espacialidades y frentes. (Walsh 2002, p.19)

En ese sentido, este “interculturalizar epistémico” debe ser entendido “como acción de lucha no solo en lo político y lo identitario, sino también en lo cognitivo entre diferentes formas de producir y aplicar el conocimiento,” y ello requiere relacionar conocimientos desde el lugar de los subalternos.” (Walsh 2017 p.17)

Como aseveran Bertely, Sartorello y Arcos (2015) “desde una postura epistemológica relacionada con la producción del conocimiento, lo contrahegemónico supone reconocer al otro en su igualdad y diversidad, en función del sentido que él mismo otorga a su mundo.” (p.41)

Lo cual no significa esencializar sus saberes, sino promover una “interculturalización multidireccional”, que permita construir “nuevos marcos epistemológicos que incorporen, negocien, articulen... ambos conocimientos, el indígena y el occidentalizado (y sus bases teóricas como que experienciales) sin dejar de considerar la colonialidad y occidentalización a la que han estado sometidos”. (Walsh 2002 p.18)

A partir de estas premisas, diversos movimientos agroecológicos, como el movimiento campesino a campesino, así como organizaciones indígenas educativas con arraigo a la tierra, han puesto en la mira la importancia de recuperar la ruralidad y los saberes indígenas y campesinos desde una territorialidad y un paradigma distinto de conocer y relacionarse con la naturaleza, como referentes para reconstruir nuevos estilos de sociedad y conexión con los ecosistemas. Conocer de cerca la experiencia de los Cuidadores de la Madre Tierra permitirá ampliar este campo de conocimiento.

4. Construcción socio histórica de la región y el origen de las y los Cuidadoras y Cuidadores de la Madre Tierra

En el sureste de México se encuentra Chiapas, una de las entidades más biodiversas del país, con “al menos 17 tipos de vegetación y una gran variedad de ecosistemas acuáticos. Es el segundo estado más rico en anfibios y el más diverso en mamíferos, pero no menos importante en cuanto a reptiles, aves, invertebrados y otros grupos biológicos.” (CONABIO 2013: p.11)

Sus lagos, ríos, lagunas costeras y estuarios; “comprenden alrededor de 30% de la red hidrológica del país y representan el sistema hidrológico de mayor extensión en Mesoamérica.” (CONABIO 2013 p:35)

En el estado, también existe petróleo y las reservas de 13 metales codiciados mundialmente, entre ellos el oro, la plata, el cobre, zinc, fierro, plomo y titanio.³¹

Además de su diversidad biológica y mineral, es el segundo estado con mayor diversidad cultural después de Oaxaca, en la Selva Lacandona se encuentran tzotziles, tseltales, tojolabales, ch'oles, kanjobales, chujes, mames, lacandones y zoques. En las montañas del Norte se ubican tzotziles, tseltales y choles; mientras que en los llanos de Comitán y la Sierra habitan tojolabales, kanjobales, chujes, mames, mochós, jacaltecos, cakchiqueles, ixiles, aguacatecos y quichés. (Alonso 2003 p:5) componiendo un heterogéneo y rico paisaje biocultural.

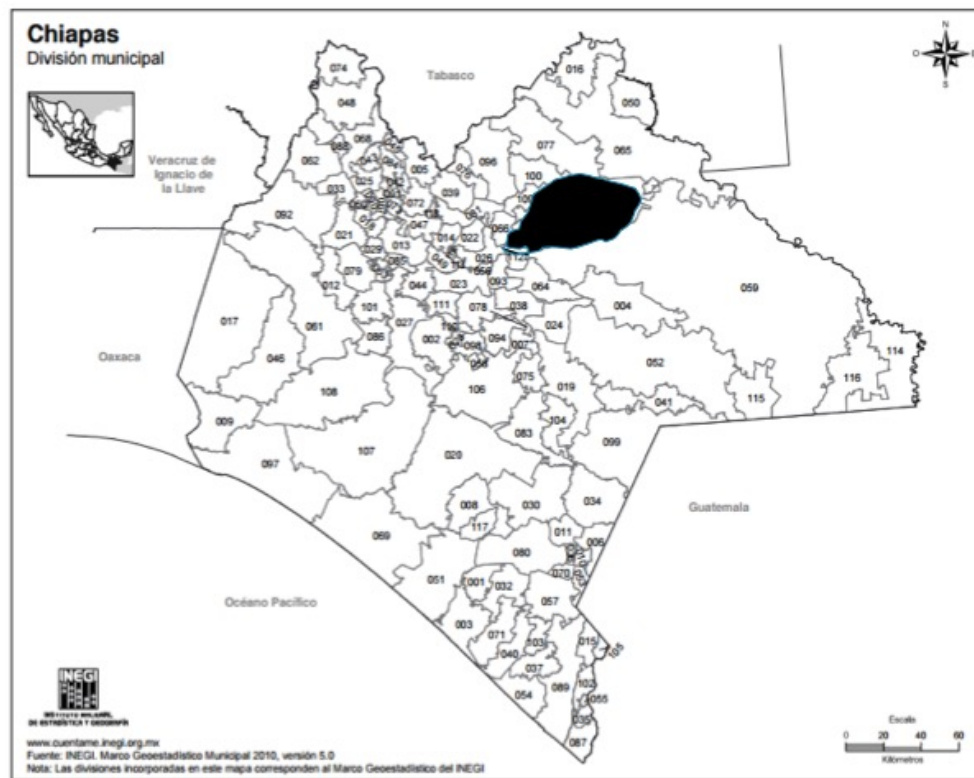
Sin embargo, a pesar de la abundancia de los bienes naturales, su población mayoritariamente indígena sufre un 77.1% de pobreza y un 28.1% de pobreza extrema. (CONEVAL 2016), y tiene el mayor rezago educativo del país; con un 14.6% de la población de 15 años que no tiene ningún grado de escolaridad y con solo 57.2% con la educación básica terminada. (INEGI 2015).

³¹ Según el Sistema Integral de Administración Minera (SIAM) e Infomex del gobierno de México, existían 99 concesiones vigentes otorgadas por el gobierno federal en el estado de Chiapas en el año 2015, con permisos de explotación hasta los años 2050 y 2060. Alrededor de un millón 57 mil 81 hectáreas de tierras campesinas e indígenas –lo que equivale a 14,20% del estado– se encuentran concesionadas. (Bessi y Navaro 2015)

4.1. La Misión de Bachajón

La marginación de los pueblos indígenas no es reciente, históricamente han sido víctimas de despojo, opresión y exclusión, pero también de lucha y resistencia que les ha permitido pervivir hasta nuestros días.

En esta historia un actor importante del siglo XX, especialmente para el pueblo tseltal, ha sido la Misión de Bachajón³²; fundada en 1958 cuando el entonces obispo de la Diócesis de Chiapas, Lucio Torreblanca, decidió poner al cuidado de la Compañía de Jesús³³ a la parroquia que abarca a las comunidades de los municipios de Chilón, Sitalá Yajalón, y parte de Pantelhó y Salto de Agua ubicados en la región de Los Altos.



*Figura 4. Municipios de Influencia de la Misión de Bachajón en Chiapas México.
Elaboración propia, mapas tomados de Inegi 2010*

³² La Misión de Bachajón está compuesta por misioneros jesuitas, las hermanas del Divino Pastor y las hermanas Mínimas de María Inmaculada y la participación de laicos indígenas y mestizos.

³³ La Compañía de Jesús fue fundada por San Ignacio de Loyola en 1534 y sus miembros son conocidos como jesuitas.

“La petición de Torreblanca coincidía plenamente con el deseo del Generalato de la Compañía que insistía en que cada una de sus Provincias³⁴ tuviera a su cuidado alguna tierra de misión,” (Vázquez 2010 p:86) en coherencia también con la encíclica *Rerum Ecclesiae*, en la que el papa Pio XI proclamaba “que la ayuda del catolicismo mundial a las misiones era un deber sagrado.” (Ibídem p:44)

“Cuando los jesuitas llegaron a Bachajón, sólo el seis por ciento de los tseltales hablaba castellano” (Ibídem p:40) por lo que sus objetivos principales fueron en coincidencia con las líneas del Estado y de la Iglesia de esos tiempos; “civilizar” a los indígenas e integrarlos, a la cultura mexicana y a las buenas prácticas católicas.

A partir de las leyes de Reforma expedidas entre 1855 y 1861, la región quedó sin el acompañamiento de la iglesia por aproximadamente un siglo durante el cual los indígenas desarrollaron una estructura religiosa propia basada en los antiguos cargos heredados de los dominicos y unas prácticas en las que el catolicismo se sincretizaba con sus propias creencias; de aquí que, a su llegada los misioneros pusieran todo su esfuerzo en catequizarlos en la “doctrina correcta” para enderezar su fe.

De la misma manera los pueblos y comunidades se habían visto aislados y marginados de cualquier tipo de servicios educativos y de salud por lo que la Misión vio que era fundamental asistir a la población fundando escuelas y dispensarios e iniciar una campaña contra el alcoholismo.

Entre 1962 y 1965 se llevó a cabo el Concilio Vaticano II, que trajo nuevos aires de transformación a la iglesia católica mundial con una particular repercusión en América

³⁴ La Compañía de Jesús se organiza en provincias, cada una de las cuales está bajo el mando de un padre provincial. La máxima autoridad de la orden recae en un superior general, residente en Roma, es elegido por la Congregación General (integrada por la totalidad de los provinciales y dos diputados por provincia) y bajo el consejo de los asistentes. La Congregación General (CG) es el órgano supremo de gobierno y solo se convoca en caso de muerte del superior general o para tratar asuntos de especial importancia.

Latina, pues al abogar por una teología que partiera de la palabra viva de la realidad de los pueblos y que la reflexionara críticamente a la luz de la fe, se puso en el centro de la discusión cuál debía ser el papel de la iglesia ante el drama de la miseria y las causas estructurales de la pobreza, lo cual fue determinante para el nacimiento de la teología de la Liberación³⁵. (Oliveros s/a)

De la misma manera, se puso sobre la mesa la necesidad de trabajar en pos del fortalecimiento de la fe en las comunidades desde sus particularidades culturales, lo cual definió una nueva manera de misionar desde la inculturación que, entre otras cosas, impulsó que los misioneros aprendieran el tseltal para su tarea de evangelización. (Vázquez 2010, Oliveros s/a)

En consonancia con los aires de renovación, las Congregaciones Generales de los Jesuitas 31 (1965) y 32 (1976) formularon un nuevo sentido a su misión a través del discernimiento comunitario, que puso en el centro el compromiso con los pobres y la promoción de la fe y de la justicia. (Vázquez 2010 p:63)

A la luz de estos cambios y del contacto cercano con el sufrimiento de los tseltales y la riqueza de su cultura, los misioneros empezaron a cuestionar sus ideas acerca de la integración y sus propios métodos de evangelización: la situación de injusticia encontrada en las comunidades había conmovido su corazón y su conciencia.

A través de los recorridos que hacían en lomo de mula o a pie, pudieron constatar los diferentes mecanismos que existían para despojar a los indígenas de sus mejores tierras y para obligarlos a trabajar en las grandes propiedades de los finqueros, parecía que la Revolución no había cambiado mucho la situación de explotación en la región.³⁶

El acasillamiento en las fincas amarraba a los indígenas para el resto de sus vidas a través del endeudamiento causado entre otras cosas por cobros de tributos, impuestos por cabeza, ventas engañosas o el pago con aguardiente, que no les permitían salir de un círculo de

³⁵ “La teología de la liberación se atrevió a leer la Biblia con otros ojos: los de los pobres y excluidos, para construir una praxis histórica y una teoría interdisciplinaria, promover procesos de transformación de la realidad y comprenderla desde el seguimiento de Cristo liberador; postuló así un modelo teológico de innovación y promovió una Iglesia de los pobres inculturada en contextos diversos.” (Mendoza, 2014p-168)

³⁶ De hecho, de acuerdo a Hernández 2006 “ni como resultado de la revolución, ni como posterior obra de la política social cardenista (segunda mitad de los años treinta), hubo en Chiapas reforma agraria. “el curso que siguió la reforma agraria en Chiapas durante los períodos posrevolucionario y cardenista estuvo condicionado por los límites que la estructura local y regional de poder impuso a este proceso de reforma social” (Hernández, 2006 p. 268)

endeudamiento, en el que incluso llegaban a heredar las deudas no cubiertas durante su vida a sus hijos. (Viqueira, 1996), Paris, 2007)

A lo largo de la historia chiapaneca hubo varios brotes de insurrección que siempre fueron dominados y “a manera de control y protección, los finqueros mantenían ejércitos privados —llamados “guardias blancas”—; que ejercían un clima de violencia y terror sobre los indígenas que provocó en muchos pueblos “una suerte de retraimiento comunitario” (Paris 2007 p.5)

La indignación ante las situaciones de injusticia encontradas en su andar por la región y el liderazgo renovado del obispo Samuel Ruiz - que asumió la diócesis en 1959 - favorecieron un cambio de su hacer misionero.

Aunque en sus inicios Tatik Samuel -como cariñosamente lo llamaban los indígenas- había llegado con la línea doctrinaria y asistencialista que era la tradición de la iglesia católica de esa época, muy pronto se vio movido por el sufrimiento de la gente y los aires de cambio promovidos por el Concilio Vaticano II.

Su participación en la asamblea de obispos del Consejo Episcopal Latinoamericano celebrado en Medellín en 1968 en donde “se impulsó un nuevo basamento teológico para hacer vida el evangelio desde una postura liberadora” fue decisiva en el cambio de actuación de la diócesis. (Centro Pastoral UCA p.3)

Junto con el equipo diocesano en el que destacan, además de los jesuitas de la Misión de Bachajón, otras órdenes misioneras tales como los maristas en la Misión de Guadalupe en la zona tojolabal y los dominicos en la Misión de Ocosingo (Robledo 2016), se fue definiendo una pastoral inculturada ³⁷y liberadora.

Después de 1968, los jesuitas empezaron a impulsar procesos de educación popular y la mejora de la alimentación en los que destacan dos experiencias coordinadas por el hermano Chema Magaña: las Escuelas Alfabetizantes, que incluyeron por primera vez la práctica de hortalizas, injertos y una granja demostrativa de pollos, conejos y abejas y la formación del grupo de Educadores para el Pueblo dedicados a dar cursos en las comunidades. En ambos casos los maestros eran voluntarios y recibían algún apoyo de la Misión. (Crispín 2010,

³⁷ Inculturar quiere decir a adaptar el mensaje evangélico a la cultura y los valores del pueblo sin traicionar ninguno de ellos.

p.228)

La actuación de los jesuitas en los procesos sociales y políticos cobró especial fuerza, manteniendo un papel muy activo en la denuncia y la defensa de los indígenas contra el despojo, el acasillamiento, la explotación de los finqueros³⁸, asesinatos y contubernios con el gobierno.

Bajo el liderazgo de Don Samuel Ruiz, en conjunto con los maristas impulsaron el Primer Congreso Indígena de Chiapas que se llevó a cabo en 1974 en San Cristóbal de las Casas que se organizó con motivo de los 500 años de Fray Bartolomé de las Casas.

Partiendo del principio del respeto cultural como premisa, Tatik Samuel propuso un Congreso en el que los indígenas fueran los protagonistas, por lo que la tarea de organización y planeación fue integrada por un “equipo reducido de promotores indígenas de diferentes tendencias y signo.” (Morales 1992 p.245)

Para organizarlo los promotores comenzaron con un año de anticipación el trabajo de recolección de la palabra sobre los problemas que más les afectaban la tierra, el comercio, la educación y la salud abarcando unas 1000 comunidades de las regiones donde habitan los pueblos tsotsil, tzeltal, tojolabal y ch’ol.

En estas reuniones se eligieron a personas para representar a sus comunidades en el Congreso, donde durante tres días denunciaron en las cuatro lenguas mayas la explotación del trabajo, el despojo de las tierras, la destrucción de su cultura, el sufrimiento por la falta de servicios de salud, los asesinatos impunes.

Las conclusiones del Congreso también fueron compartidas de vuelta a todas las comunidades de los distintos pueblos, y toda esta maquinaria les demostró su capacidad organizativa y despertó su conciencia ética y política más allá del grupo lingüístico al que pertenecían.

³⁸ El balance de este proceso puede ser encontrado en el libro de Manuel Esparza, “Mardonio Morales: Un legendario activista de Chiapas. Antecedentes del levantamiento zapatista de 1994” y en la Denuncia Tzeltal que aparece en el artículo de Morales Bermúdez 1992

Ahora no hay Fray Bartolomé ni tiene por qué haberlo el indígena mismo tiene que ser el que demuestre que ni es un infante ni un hombre de segunda.- En uno de los discursos finales, el entonces presidente del Congreso Indígena en medio de una grande emoción decía: "¿Quién será ahora el Bartolomé, el nuevo Bartolomé? ¿Será que hay? No, hermanos, el Bartolomé ahora somos nosotros; son nuestras comunidades; son las comunidades indígenas unidas pues solo así podrán tener fuerza, porque la unión es la fuerza de las comunidades (Morales 1992 p.262)

A pesar de contar con el apoyo de la iglesia católica, "las denuncias y reclamos presentadas por tseltales, tzotsiles, choles y tojolabales que son las etnias más populosas en los Altos de Chiapas rebasaron cualquier intento de adjudicación de lo ahí presentado." (Morales 1992 p.246), por fin habían encontrado su voz, ya no querían ser vistos de manera paternalista, y eso contribuyó a que se fortaleciera su autonomía.

La intención era la de deslindar en la práctica lo religioso de lo político; es decir, partir desde la estructura funcional de las comunidades: sus autoridades ejidales y municipales. Con ellos se comenzó el trabajo. Es claro que en algunos casos catequistas de la estructura religiosa eran al tiempo responsables "políticos de sus comunidades, pero no necesariamente. Es claro, también, que en la práctica los promotores no siempre deslindaron lo religioso de lo político; en parte de la zona tzeltal por lo menos. (Morales 1992 p.246)

Y es que los jesuitas que atendían una de las zonas con mayor concentración tseltal, habían construido una importante red que había fortalecido la concientización y el tejido social de las comunidades y es lógico por tanto que en el área de influencia de la Misión de Bachajón, la red de catequistas tuviera una función central en la organización y posterior difusión de los acuerdos de Congreso Nacional Indígena (Rodríguez, 2013), lo cual deja en claro su influencia no solo en lo pastoral sino también en lo político.

En general, el papel reivindicativo de la iglesia en el movimiento indígena de Chiapas es indiscutible, aunque es importante mencionar la salvedad que hace Morales (1992) en cuanto a que su apoyo a los procesos populares le implicó el dilema sobre "¿cómo ceder a la

tentación de la conducción? lo que devino en “mantener una actitud un tanto ambigua que oscilaba entre el respeto y el deseo de apropiación hegemónica.” (Morales 1992, p.256)

Otro de los grandes aportes de los jesuitas fue la reivindicación de la cultura tseltal, la promoción y preservación de la lengua tseltal, la difusión de sus tradiciones, costumbres, ritos y mitos.

...Con ello en mente las fiestas y costumbres más antiguas, los trajes tradicionales, los relatos de los ancianos, ligados tanto al pasado precolombino como colonial, empezaron a ser cuidadosamente recuperados para transmitirlos a las nuevas generaciones, dándoles un nuevo sentido en el presente. Así, por ejemplo, se generalizó la tradición de iniciar cada Eucaristía con el *Caracol*, especie de procesión circular con ritmo de marcha y música tradicional (tambores y flautas) que se acostumbraba en el Carnaval de Bachajón.³⁹ Con el tiempo se agregó a las ceremonias el saludo del corazón o *pat’otan*, práctica relacionada también con el Carnaval.⁴⁰ Otras prácticas culturales, como el renacimiento de los altares mayas⁴¹ y el saludo a los cuatro puntos cardinales comenzaron a ser fomentadas desde entonces por los jesuitas, que participan activamente en el rito pero ocupando un lugar secundario.(Vázquez 2010, p.)

En general, la inculturación de la iglesia promovida por Don Samuel Ruiz inspiró la reflexión de los pueblos indígenas “sobre su propia cultura como portadora de revelaciones divinas, desde la época prehispánica hasta la actualidad”, que fueron la base para el surgimiento de la Teología India que “rescata la Antigua Palabra” (los mitos y ritos de los tseltales, tzotsiles, cho’les y tojolabales), “así como los acontecimientos de la vida actual y las interpreta a la luz de la fe cristiana.” (Vázquez 2010, p.130)

³⁹Esta fiesta, celebrada en enero, junto con la fiesta de San Sebastián, recrea el mito fundador del pueblo de Bachajón. La recreación, todo parece indicar, reproduce una segunda fundación del pueblo en el siglo XVIII y no la original, que data del siglo XVI y fue producto del esfuerzo evangelizador del dominico Pedro Lorenzo de la Nada.

⁴⁰Se trata de una práctica muy ilustrativa de la oralidad de la cultura tseltal. El principal que encabeza la procesión narra, en una especie de canto, el valor de la tradición heredada de los antepasados, el por qué es importante preservarla y las peripecias que se han sufrido para lograrlo; el principal que lo recibe va repitiendo, con el mismo tono musical y al mismo tiempo que el primer principal, lo que éste dice agregando algunas otras cosas. Finalmente, los dos principales se abrazan, dando ambos gracias a Dios por la presencia de tantos hermanos en la ceremonia, para juntos ingresar, seguidos de los demás, a la ermita.

⁴¹Que representan mediante colores la disposición del mundo con sus cuatro rumbos: el norte (blanco), el sur (amarillo), el occidente (rojo) y el oriente (negro).

De la mano con la Teología India surgió la Iglesia Autóctona que respondía a otra línea de la diócesis, en respuesta al decreto *Ad gentes* (sobre la actividad misionera de la iglesia), que alentaba la teología de la encarnación y la formación de iglesias autóctonas. (Robledo 2016)

Para lo cual, un año después del Congreso Indígena se inició un proceso de reflexión con los pueblos sobre su realidad eclesial, durante el cual en Bachajón un principal de Chilón, Domingo Gómez, expresó el sentir de los demás con las siguientes palabras:

Es una gran pena que ustedes, después de 15 años de trabajo entre nosotros, sean aún tan indispensables, de suerte que, si se van, todo se viene abajo. Quiere decir que no están trabajando bien, que algo muy importante está fallando. Yo sé que Jesucristo trabajó sólo tres años, murió, resucitó, acompañó a sus discípulos durante 40 días y se fue con su Padre. Pero su obra ha perdurado durante 20 siglos y seguirá hasta el fin de los tiempos. ¿Qué hizo Jesucristo que no están haciendo ustedes? Lo que hizo Jesucristo fue dejar al Espíritu Santo. Él es el que continúa y fortalece la obra de Jesús. Pero ustedes nos niegan al Espíritu Santo, lo tienen acaparado. Es cierto que nos dan al Espíritu Santo en el bautismo. Pero ese Espíritu que se entrega para cuidar a la Comunidad, ustedes lo tienen acaparado. Denos al Espíritu Santo que Cuida a la Comunidad y no dependeremos de si ustedes están o no entre nosotros.⁴² “De esta manera –continúa Mardonio Morales- nos expresaron en qué estábamos oprimiéndolos. Les quitábamos el derecho a llevar en sus manos la obra de Jesús, porque les quitábamos el acceso al Espíritu Santo que Jesús había dado a todos sus seguidores”.⁴³ (Vázquez 2010 p.)

En un inicio, la idea de una Iglesia autónoma se había pensado a partir de los catequistas, los presidentes de Ermita y los tensesipales de las comunidades, pero a partir de estas reflexiones se comenzó a plantear la idea de un diaconado indígena con características propias a su cultura, que fuera campesino, con esposa e hijos de acuerdo a su tradición y que participara de los compromisos de su comunidad.

El diaconado se inspiró en su sistema tradicional en el que el cargo es autoridad, pero sobre todo servicio - el “mandar obedeciendo”- pero en este caso se consideró que la esposa también debía asumir el cargo junto con su esposo para apoyarlo, lo cual abrió un debate muy fuerte entre los jesuitas y los dominicos sobre este tema, y sobre si el cargo debía o no ser

⁴²Mardonio Morales, *Eucaristía y liberación*, s/f, p p. 7.

⁴³*Idem*.

vitalicio, pues los segundos argumentaban que esto rompía con la tradición y podía propiciar la creación de cacicazgos. (Vázquez 2010)

Al final ganó la segunda opción, pues se reconoció la necesidad de que hubieran ciertas jerarquías en la iglesia y se nombraron un gran número de diáconos provenientes de diferentes etnias y regiones de Chiapas, hasta que el Papa Juan Pablo II frenó esta iniciativa.

En todo caso esta estructura, consolidó la formación de cuerpos colegiados de gobierno cívico - religioso al interior de la Asamblea de la Misión y en las comunidades (Vázquez, 2010 y Rodríguez, 2013) que tiene sus particularidades dentro del sistema de cargos tradicional.

4.2.El sistema de cargos

El sistema de cargos es la base de la gobernanza comunitaria que a lo largo de los años ha permitido a los pueblos indígenas vivir de modo autónomo y autosuficiente; de manera simplificada funciona de la siguiente manera: en todas las comunidades existe un conjunto de *ja'teletic* (personas varones con cargo) que trabajan para organizar la vida comunitaria, promoviendo la cooperación del mayor número de individuos que sea posible.

Al que detenta la autoridad se le llama *j'a'tel*, el que hace el trabajo. Precisamente aquí se halla la esencia del concepto de autoridad: en su base se encuentra no la idea de poder mandar, sino al contrario, la de servir. Y tal servicio se efectúa a favor de la Comunidad, según lo indica claramente la expresión *te mach'a ay ya'tel ta lum* –el que tiene su trabajo en el poblado–, es decir, la persona que detenta cargo. (Maurer, 1984, p.79)

Estos cargos componen un gran sistema de rotación de puestos que ocupan los miembros varones de una colectividad sin recibir remuneración, a través de las cuales se coordinan tareas que competen al gobierno local, la organización comunitaria y el servicio religioso. (Magazine, 2015, p.19)

Esta “continua relación colectiva” tiene una fundamentación en la práctica: cuantos más escenarios de interacciones entre un mayor número de personas que se rotan en los roles a protagonizar, mayores posibilidades de que las conductas ejecutadas sean a favor de toda la colectividad y no de uno o pocos individuos. En esta dirección, el

sistema de cargos es el esqueleto, la estructura común que sostiene y reproduce “la intensa convivencia”. (González, 2011, p.85)

Es por ello, que el sistema de cargos ha sido fundamental para la cohesión social de la comunidad, al asegurar que: existan varios escenarios de interacción en base a algunos proyectos comunitarios, en el que cada miembro varón tiene posibilidades de ocupar los diferentes roles que se ponen en juego para lograrlo, constituyéndose en un eje vertebrador que asegura comportamientos de relacionamiento tendentes a lo colectivo y lo identitario (González 2011).

Los cargos son elegidos y aceptados en asamblea y son “sembrados” en una ceremonia religiosa por la comunidad, normalmente duran un año, aunque algunos son vitalicios, ellos, implican mucho trabajo y mucha inversión de tiempo y dinero, sin embargo, para los tseltales, la experiencia del servicio es una obligación que va dando “*sabiduría del corazón*” y con ello autoridad, (Maurer, 1984, p.81)

Por ello el paso y ascenso por los cargos va dando prestigio social, “personalidades con prestigio suelen ser llamados a desempeñar cargos en el poblado principal de la comarca, honor por el que muchas veces el elegido tendrá que pagar caro y trabajar mucho” (Paoli, 2002, p.55)

Para llegar a ser trespipal es necesario haber pasado previamente por numerosos cargos, lo cual puede haberle llevado gran parte de su vida y haber demostrado que se posee un espíritu poderoso fortalecido por el contacto con el mundo superior al que ha servido.” (Maurer, 1984, p.81)

Normalmente hay más de un trespipal para “tratar en forma colegiada los asuntos importantes” (Maurer 1984 p.82): el “no caminar solos” es una tradición que permite garantizar que las cosas salgan bien y que se busquen soluciones entre varias personas.

El pensar en conjunto se aplica a todos los cargos, por ello cada cargo se constituye con tres varones el *Bankilal* (hermano mayor), el *Ihtsin* (hermano menor) y un secretario, de tal manera que los que tienen menos experiencia van aprendiendo de los que tienen más, y al año siguiente pueden asumir la responsabilidad de ser un hermano mayor, pues ya saben hacer bien el trabajo. En el caso de los cargos que acompaña la Misión este equipo crece con

las esposas porque ellas también asumen el cargo junto a su esposo⁴⁴. (Ruiz Galindo, 2010, p.44 - 43)

Las organizaciones que conforman los cargos se encargan de animar a la comunidad a lograr los cometidos, a promover acuerdos en asamblea y a celebrar los logros que se hayan alcanzado. “Una alabanza común a quien tiene un cargo es: “Quien hace bien su trabajo, quien obedece la palabra dada por la comunidad, obedece la palabra que manda trabajo colectivo; cuando parece claro lo que dice la comunidad, él lo realiza ciertamente”. (Paoli 1999: s/p)

La mayoría de los cargos se rotan y definen una secuencia de ascenso, pero hay otros que tienen un carácter vitalicio o se rigen por grandes periodos de permanencia; dependiendo de su función pueden ser político-judicial, económicos, religiosos o sociales, aunque todos ellos funcionan de manera paralela y se relacionan en la acción comunitaria (Medina 1984 y González, 2011)

De manera general los cargos que se encuentran en la región y en otras comunidades indígenas son:

- Cargos civiles tales como: el comisario ejidal, los agentes rurales, los agentes municipales.
- Cargos tradicionales como: los tensipales, mayordomos, capitanes, presidentes de ermita.
- Cargos que trabajan para organizar la vida comunitaria desde aspectos específicos: cuidar de la escuela, introducir y mantener el agua potable, resguardar el orden, organizar la parcela escolar, organizar el ejido, mantener los caminos, construir y darle mantenimiento a cada una de las obras públicas que se requieran, etc.

(Rodríguez J. 2008; Ruiz Galindo, 2010; Paoli, 1999, s/a)

4.3. La estructura de la Iglesia Autónoma en la Misión de Bachajón

En el caso de los cargos asociados a la iglesia autóctona y específicamente a la Misión de Bachajón, la base inicia en las comunidades y su Ermita que en el proceso de resignificación

⁴⁴ Tradicionalmente los cargos indígenas estaban limitados a los varones, la inclusión de la mujer fue un cambio introducido por la Misión para empezar a valorar más su papel y darle voz.

se convirtieron no solo en centros de oración y pastoral, sino en centros comunitarios de base. (Ruiz Galindo 2010)

En la comunidad existen varios cargos asociados a la Ermita que, a partir de 1974, son elegidos por la misma comunidad y que hacen parte de ella: uno es el Presidente de la Ermita -que ya existía desde antes de que llegaran los jesuitas,- quien se encarga de coordinar el uso del espacio, su labor es evaluada periódicamente por el Trensipal y por la comunidad y puede ser removido o renunciar si no puede cumplir el cargo.

Los catequistas: “por mucho tiempo ejercieron infinidad de tareas y servicios fueron no sólo maestros de doctrina sino promotores de salud, organizadores, solucionadores, agentes de extensión agrícola, etc.” hasta que por la necesidad se crearon otros cargos más especializados (Ruiz Galindo 2010, p. 50) y pudieron dedicarse de manera exclusiva a la formación cristiana de la comunidad.

El Trensipal: también tiene un cargo vitalicio y “se encarga de guiar y aconsejar, basados en los valores de la Fe cristiana y los propios de la cultura” y también es reconocido por la diócesis. (Ruiz Galindo, p.50)

A medida que la Iglesia autóctona crecía y se fortalecía se vio la necesidad de generar coordinaciones que permitieran lograr objetivos comunes, hacer sinergias o bajar la formación, para ello las Ermitas se agruparon en zonas y a su vez estas se agruparon en interzonas.

Los coordinadores de zona son elegidos en asamblea por sus pares que ocupan los cargos a nivel de las Ermitas y a su vez los coordinadores de interzona son elegidos por los responsables de las zonas correspondientes.

Los cargos que se encuentran a nivel de zona son: el coordinador de catequistas (*jTijwanej*) quien tiene la responsabilidad de organizar los cursos para los candidatos a catequistas. A nivel de interzona se encuentran los instructores de coordinadores de catequistas, los *Jukawales*.

Finalmente hay un último nivel de coordinación a nivel de 5 Ts’umbaliles⁴⁵, que corresponden a 5 regiones determinadas por tradiciones culturales al interior del territorio

⁴⁵ La palabra Tsúmbalil significa “de dónde venimos”

tseltal que agrupa a las 22 interzonas, que a su vez se dividen en zonas con sus Ermitas y comunidades. (Cubells, L. 2011)

Estos coordinadores son los *jTsobaw bankilal* y *jTsobaw its'hinal* (hermano mayor y hermano menor) con sus respectivas esposas; ellos son responsables de organizar y vincular el trabajo de todos los procesos del Ts'umbalil y coordinarse con los otros y con los misioneros.

Además de estos ministerios ligados directamente a la Iglesia Autóctona existen otros que Don Samuel llamó ministerios eclesiales sin ordenación, que fueron surgiendo de acuerdo a las coyunturas socio - históricas que se fueron presentando. Estos cargos mantenían el denominador común de estar ligados siempre a la espiritualidad, pero se fueron especializando para atender las problemáticas que enfrentaba la población.

Tal es el caso de los *jPoxtaywanej* dedicados a la promoción de la salud y la medicina tradicional, cargo que fue creado en 1971 para compensar las carencias de atención médica que sufría la gente.

Posteriormente, ante las tensiones ocasionadas por la pobreza en las comunidades, la violencia existente, el aumento de los conflictos agrarios y las injusticias e ineficiencias prevalecientes cuando se trataba de solucionar los problemas por las vías legales, se vio la necesidad de crear nuevos cargos.

Se esperaba que los nuevos cargos se encargaran de velar por la unidad de las comunidades, promovieran la reconciliación, atendieran las divisiones y denunciaran los atropellos de las guardias blancas, y así surgen los *jUlataywanej*, visitantes de derechos humanos, los *jMetsa'anwanej* y los Arregladores de Conflictos *Jcoltaywanej*, los Consejos étnicos de reconciliación a nivel de Interzona y un tribunal Mayor de Reconciliación a nivel de los *Tsumbaletik*.

A través de esta red de cargos, la Misión encontró su mayor fuerza estratégica en las acciones pastorales, educativas y de promoción sociopolítica a través de la organización de dos encuentros interregionales que se llevan a cabo todos los años, que permiten vincular el trabajo de todos los procesos de los *Ts'umbaliletik* facilitando y promoviendo la relación entre ellos y los misioneros. (Ruiz Galindo, 2010, p. 52)

Con esta estructura se ha creado el tejido de un trabajo cooperativo sustentado en una “formación en cascada” que comienza cuando las personas con cargos que asisten a estos encuentros comparten posteriormente su aprendizaje en otros encuentros interzonas y posteriormente se baja a sus comunidades, enriqueciendo la práctica con las recomendaciones y experiencias de sus respectivos colectivos.

4.4. Los movimientos indígenas de resistencia y la Misión.

Los conflictos en la Chiapas se fueron recrudeciendo en la medida que se fue fortaleciendo un movimiento indígena y campesino compuesto por varias organizaciones independientes que intentaron hacer viables las demandas emanadas del Congreso Indígena de 1974, especialmente en torno a la regularización de terrenos ejidales la gestión de créditos y procesos productivos, así como a la mejora de las condiciones de comercialización y de los jornaleros que trabajaban en las fincas.

Las discrepancias en torno a lo organizativo y las dificultades encontradas para materializar las demandas a menudo las fracturaban y las volvían a reorganizar⁴⁶ y aunque los trámites legales continuaron su curso, las tomas de tierra y las marchas multitudinarias⁴⁷ aparecieron en el escenario estatal de la lucha agraria y, en ese contexto, la represión se volvió la orden del día.

La presencia intermitente del grupo político-militar denominado Fuerzas de Liberación Nacional en el territorio de la Selva Lacandona en el 1983, y la frustración ante la represión y el incumplimiento de las demandas agrarias por la vía legal, influyeron en la gestación del grupo guerrillero Ejército Zapatista para la Liberación Nacional (EZLN), que fue madurando una ideología indígena propia durante un proceso paulatino de 10 años.

⁴⁶ Esto puede apreciarse en las transformaciones de una de las organizaciones que tuvo más peso en las demandas en los 70s y 80s; la Unión de Ejidos *Quiptic Ta Lecubtesel*, (Nuestra Fuerza para la Liberación) que, en 1980, se transformaría en la Unión de Uniones y que al entrar en crisis se convertiría 1988 en la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC).

⁴⁷ La primera gran marcha a la Cd. de México, fue en 1983, que partió de Simojovel, vino a restregarle en la cara a la sociedad nacional la evidencia de que a las fincas de ese estado no había llegado la Revolución y subsistían las tiendas de *raya*, así como el trabajo semiesclavo en ellas, y sus demandas de justicia laboral y tierra eran reprimidas o se perdían en el laberinto de las oficinas gubernamentales.
(<http://www.jornada.com.mx/2000/12/12/010n1pol.html>)

Venimos de algunas organizaciones independientes. Así hemos luchado, pero no hemos logrado nada. Muchos de nuestros pueblos hemos luchado así, pero lo que hemos logrado [son] encarcelamientos, asesinatos, represiones. Estas [son] las razones por las que estamos participando en una lucha armada (entrevista al Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN) (Hernández 2006 p.270)

Poco a poco la fuerza zapatista se fue conformando con indígenas que venían de “agrupaciones indígenas con gran tradición de lucha, asociaciones campesinas de orientación maoísta y miembros de la Diócesis de San Cristóbal de las Casas. Grupos de jóvenes indígenas —primero— y poblados enteros —después— deciden integrarse a la organización.” (Hernández 2006 p.274)

La Diócesis y en particular los jesuitas estuvieron muy cercanos a estos movimientos a través del asesoramiento y la creación de diferentes organizaciones de derechos humanos; en 1991 asesorados por los jesuitas tres organizaciones indígenas participan en la creación de la organización social *Xinich'* en respuesta a un brutal desalojo de campesinos de Cuauhtémoc Cárdenas que demandaban servicios para las comunidades y al asesinato de Eugenio Aguilar.

Con el acompañamiento de varios sacerdotes, a comienzos del 1992 se organizó la segunda marcha *Xinich'* a la ciudad de México, esta vez acompañados de un centenar de comunidades de la región Selva que vinieron a exigir justicia, una respuesta oficial a las carencias de servicios básicos, el cumplimiento de los programas de Programa Nacional de Solidaridad para las comunidades indígenas, el cese a la represión y la liberación de 103 personas detenidas. (La jornada 12 de diciembre 2000)

Ese mismo año (1992), la Misión de Bachajón funda el Centro de Derechos Indígenas A.C. (CEDIAC), para acompañar mejor a las comunidades de la zona en su lucha reivindicativa, enfocándose al respeto y defensa de los derechos humanos de los indígenas, su derecho a la tierra y a la organización como bases para su lucha por un desarrollo integral. En sus primeros años los cargos dedicados a la reconciliación y defensa de los derechos humanos jugaron un papel fundamental en esta organización. (Rodríguez, O. s/p)

Ante la falta de respuestas de las autoridades a los compromisos firmados a raíz de la marcha, la preparación paciente y silenciosa de la insurrección que había estado madurando en el tiempo, decidió salir a la luz el 1ª de enero de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación

Nacional, tomando en armas siete de las cabeceras municipales de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Altamirano, Las Margaritas, Ocosingo, Oxchuc, Huixtán y Chanal.

En respuesta, el gobierno envió tropas federales y tras una brutal arremetida de 12 días, los zapatistas tuvieron que replegarse en la selva; sin embargo, la batalla sirvió para que se abriera un proceso de diálogo sobre las reivindicaciones que se habían venido solicitando por años: el derecho a la tierra, vivienda digna, educación y salud.

Las conversaciones entre el EZLN y el gobierno federal, fueron evidenciando que su lucha representaba no solo demandas locales, sino la lucha indígena nacional y el cuestionamiento al sistema político mexicano y sus promesas de modernidad. Finalmente en 1996 se firmaron los acuerdos de San Andrés sobre “Derecho y Cultura Indígena”, que comprometían al Estado a reconocer a los pueblos indígenas constitucionalmente y que éstos gozaran de autonomía; tras cuatro años de negociaciones y reformas políticas insuficientes, en un clima de agitación social importante, derivaron en el incumplimiento de los Acuerdos y las comunidades y municipios autónomos trataron de hacerlos cumplir de manera autónoma.

En este contexto de conflicto que se dio en la zona de 1994 - año del levantamiento zapatista - hasta el 1997, el Centro de Derechos Indígenas (CEDIAC) perteneciente a la Misión, se abocó a apoyar en las luchas agrarias de las comunidades, dando seguimiento a los procesos de regularización de las tierras invadidas, ayudando a los peones en la compra de las tierras con dinero de un fideicomiso, y promoviendo los diálogos de paz entre el EZLN y el Gobierno Federal (Gómez, 2014, p.55)

Ante la presión, el gobierno llevó a cabo un proceso de compra y expropiación de las antiguas fincas y de repartición agraria, con lo cual la Misión, empezó a centrar sus esfuerzos en la defensa del territorio. Ejemplo de ello fueron las amplias discusiones llevadas a cabo con la población en los encuentros zonales e interregionales sobre la necesidad de estar atentos para proteger y defender los ejidos contra programas como PROCEDE⁴⁸ que amenazaban su

⁴⁸ El Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares (PROCEDE), puesto en marcha en 1993 por el entonces presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari, consiste básicamente en entregar títulos individuales de las parcelas que cada familia de ejidatarios o comuneros trabaja, así como de las de uso común. Con ello ya pueden arrendar, vender o dar en garantía sus milpas. A través de este procedimiento se ha disuelto el tejido social de muchas comunidades y a cambio de engaños y migajas, grandes trasnacionales han podido negociar individualmente con los campesinos para apropiarse de playas, fuentes de agua y minerales etc. (Camacho 2006)

continuidad como sistema productivo colectivo de las comunidades no sólo de la región sino de todo México (Rodríguez O. s/a)

En el caso de los zapatistas, sus actos rebeldes de insurrección después de la recuperación de las tierras, consistieron en la organización de estructuras propias de autogobierno al modo de los cargos que aún prevalecen. Al igual que en el caso referido -la Iglesia Autóctona vinculada a la Misión - se da la oportunidad de participar tanto a hombres como a mujeres desde que son jóvenes en las asambleas, y en la posibilidad de incluirse de manera progresiva en diferentes responsabilidades, hasta llegar a formar parte en el servicio rotativo de los consejos municipales autónomos y en las Juntas de Buen Gobierno. (Stahler-Sholk 2015, p.222)

Los zapatistas también llevaron a cabo, una reforma agraria para favorecer los bienes comunales en la búsqueda de proteger su territorio, y el CEDIAC acompañó procesos para la creación de reglamentos que permitieran defender los territorios, conscientes de que empresarios, locales y extranjeros⁴⁹, con la anuencia de las autoridades mexicanas buscan apropiarse de sus recursos naturales.

Los zapatistas también desarrollaron mecanismos de justicia, educación y salud que respondieran a las comunidades y no al gobierno oficial, y al igual que la base de la Iglesia Autóctona hasta la fecha rechazan a los programas del gobierno en un acto de “resistencia reconociendo los peligros de dependencia a ellos.

Y es que la principal estrategia del gobierno para solucionar las causas del conflicto armado fue aumentar el presupuesto en programas sociales, que desde entonces han sido utilizados para fines partidistas, han generado dependencia y divisiones en las comunidades.

Los programas sociales no han tenido nada que ver con la autosuficiencia o la soberanía alimentaria, y más bien, los recursos del Procampo y los del Programa Maíz Solidario ayudaron a reproducir el círculo de pobreza de los campesinos. Los campesinos han dejado de ser "hijos predilectos del régimen" (Warman, 1972), y

⁴⁹ Un ejemplo de esto es el proyecto turístico Cascadas de Agua Azul, que ha intentado llevar a cabo el gobierno estatal que incluiría parques temáticos, campo de golf y hoteles; en la búsqueda de controlar esta área, en febrero de 2011, las autoridades estatales desalojaron violentamente a los adherentes de Bachajón de su caseta de cobro y llevaron a cabo acciones represivas contra la población. (Bran-Guzmán 2016)

ahora deambulan por las ciudades para cobrar en los bancos o en los cajeros automáticos los magros subsidios otorgados” (Villafuerte 2014)

“Es por ello, que mujeres, niños y niñas son utilizadas y controladas a través de los programas asistencialistas como Prospera, Salario Rosa, Canasta Básica para coaccionar el voto a favor de ciertos partidos políticos.” (Reflexión encuentro regional “Tierra y Territorio”, Chiapas Paralelo, 2018)

“Uno de los problemas a los que se enfrentan las comunidades es que el gobierno le da a la gente Progres y Procampo, pero no les da a todos, por eso empiezan las divisiones, porque a unos les toca y a otros no (...) (Ernestina López. Bayalemó). A veces los papás obligan a sus hijos a estudiar para que sigan recibiendo el dinero que da el gobierno; presionan a los maestros para que no los reprueben y sigan teniendo la beca.” (Petrona Méndez, Yochib) (Borrel 2015 p.31).

En la medida que han pasado los años las comunidades se han ido dividiendo a favor o en contra de los programas sociales de tal manera que en una misma comunidad conviven familias zapatistas con otras adherentes a distintos partidos, las luchas de poder asociadas a lo partidista, lo religioso y, recientemente, aunque de manera localizada, al control de la droga, han minado fuertemente la cohesión comunitaria.

4.5. La crisis sistémica del territorio

Los conflictos socio – políticos descritos, en conjunto con la implementación de políticas neoliberales, llevadas a cabo en el nombre de la modernización del campo con graves repercusiones en lo ambiental y productivo causan lo que Rodríguez, J (2014) llama una “crisis sistémica” por la complejidad de los problemas que la componen.

A partir del fin de la segunda guerra mundial, se impulsa desde EEUU un cambio de paradigma en la producción de alimentos que tuvo como finalidad generar altas tasas de productividad agrícola sobre la base de una producción extensiva de gran escala y el uso de alta tecnología que se conoce con el nombre de la “Revolución Verde”.

Los pilares de la revolución verde fueron; la selección genética de nuevas variedades de cultivo de alto rendimiento asociadas a su explotación intensiva por el riego permitido por la

masificación de construcción de grandes presas, el uso masivo e intensivo de fertilizantes, pesticidas y herbicidas sintéticos conocidos como agroquímicos, así como el uso de tractores y otra maquinaria pesada.

La transferencia de este paquete tecnológico fue realizada hacia México durante las décadas de 1950 y 1960 comenzando por el Bajío y de manera gradual fue avanzando hacia otros estados, alcanzando su mayor difusión en Chiapas durante los 70's 80's y 90's, sin embargo, las diferentes innovaciones no fueron adoptadas de manera general.

En el caso de los Altos de Chiapas el uso de maquinaria tuvo fuertes restricciones por las condiciones topográficas, mientras que las innovaciones biológicas resultaron muy costosas para las unidades de producción campesina, por lo que principalmente se generalizó la difusión de las innovaciones químicas: fertilizantes y plaguicidas sintéticos, a tal punto que “hasta el 2000, [el estado de Chiapas] “ocupaba el segundo lugar a nivel nacional en el uso de plaguicidas después de Sinaloa; (Hernández, Mariaca, Nazar, Álvarez, Torres, Hernández 2016 p.383)

Todo esto resultó en un cambio radical en las prácticas agrícolas que se habían utilizado por siglos y el conocimiento tecnológico suplantó al conocimiento empírico determinado por la experiencia práctica del agricultor:

Mi abuelo vivía principalmente de la caza y de lo que sembraba en su milpa, mi papá usaba la práctica de roza, tumba y quema y añadió todos los agroquímicos que vinieron en el paquete de la revolución verde, yo hablé mucho con mi papá para que dejara de usarlo, pero nunca pude hacer que dejara de usarlos, solamente pude lograr que dejara la práctica de la roza, tumba y quema. (Conversación con P, julio 2018)

Las ventajas ofrecidas por los agroquímicos con relación al tiempo y esfuerzo invertidos en el cuidado de la siembra, favorecieron su uso:

Mi mamá y yo le decíamos a mi papá que ya no usara más agroquímico, pero él me decía que su cargo (de engrandecedor del corazón) lo ocupaba mucho y no le daba tiempo de atender la tierra, como debe de ser, hasta que mi mamá se empezó a enfermar de tanto lavar su ropa, - porque parece que no- , pero el químico se va quedando en el pantalón y a mi mamá le empezaron a salir unas ronchas en la piel. (Diario de campo octubre 2017)

La reducción de los espacios de siembra y el desgaste por el uso intensivo de agroquímicos se convirtió en un círculo vicioso de dependencia: “¿Cómo esperas que deje el agroquímico? No ves que tengo poca tierra y que ya está debilitada, si dejo de usarlos y no da la cosecha, ¿qué va a comer mi familia? No puedo exponerla a que se mueran de hambre.” Y desde el punto de vista pragmático esta es una razón irrevocable.” (Conversación de un diplomante con un Cuidador sobre la experiencia con su padre, enero 2017)

Para finales de los 90's los efectos del uso indiscriminado de agrotóxicos y fertilizantes químicos se empezaron a hacer evidentes; desde entonces a la fecha las aguas se han ido contaminando principalmente con nitratos, el suelo se está volviendo estéril al reducirse su actividad microbiana y ha destruido a la fauna, que ayudaba a controlar otros seres vivos que podían causar daño a los cultivos.

Paralelamente muchas plagas mutaron genéticamente, lo que les garantizó su resurgimiento, esta vez aniquilador debido a la muerte de sus enemigos naturales, causando daños a la agricultura y probando la ineficacia de gran parte de estos agrotóxicos.

Si a esto se agrega, que con la muerte paulatina de los ancianos de las comunidades se han venido perdiendo todo un corpus de conocimientos agrícolas, es claro que se está generando un círculo vicioso de mayor dependencia de los agroquímicos y de semillas genéticamente modificadas, con el riesgo de contaminar las semillas criollas con semillas transgénicas.(Rodríguez 2015)

Adicionalmente, debido al impulso de la ganadería bovina que fomentó la deforestación de miles de hectáreas y la sustitución de siembras por granos forrajeros (Leyva, Ascencio 1993) se ha dado un cambio en el patrón de cultivos impulsando un modelo de producción basado en la competitividad, de modo que nuevos productos pudieran ser colocados en los mercados.

Desde el punto de vista de este paradigma, se ha sustituido la lógica productiva propia de la autosuficiencia, por otra impuesta desde el sistema capitalista neoliberal que trata de garantizar mayores ingresos a los campesinos para que compren sus alimentos en el mercado.

En esta lógica, se inducen proyectos de reconversión productiva, que se basan en la sustitución de áreas dedicadas a la producción de alimentos básicos para el fomento de cultivos comerciales, en particular para la elaboración de agrocombustibles: piñón y palma

africana. En este contexto, el gobierno estatal de Juan Sabines (2006-2012), creó un aparato burocrático para responder a estos propósitos: el Instituto de Reconversión Productiva y Bioenergéticos. (Villafuerte 2014).

Todas estas políticas públicas que se implementaron en nombre del desarrollo sustentable, han ido instalando nuevos paradigmas basados en lógicas mercantiles y la monetización de los recursos, amenazando la ontología relacional hombre – naturaleza característica de los pueblos indígenas.

Por más que le digo a mis tíos que no corten la montaña y que mejor metan café bajo los bosques, ellos no hacen caso dicen que tener ganado da más dinero” (Entrevista con socio de la cooperativa de café octubre 2017)

A todo esto se suma la explosión demográfica que está obligando a ampliar su frontera agrícola hacia lo que antes eran bosques y está ejerciendo una enorme presión sobre la tierra que al irse fragmentando ya no puede rotar los cultivos para dejarla descansar. (Rodríguez J, 2014) los productores, han ido disminuyendo su tierra a 1 o 2 hectáreas en espacios no contiguos, por lo que no es raro que para llegar a sus siembras los productores tengan que caminar varios kilómetros, aumentando su carga de trabajo.

En las conversaciones que tuve con algunas mujeres pude comprender que hay un crisol de razones culturales para la explosión demográfica, algunas explicaciones pueden ser encontradas en estos testimonios que recogí de distintas conversaciones como la de una mujer que me dijo “mi esposo está contento de tener cuatro hijos para que lo ayuden en el campo” que expresan la necesidad de mano de obra para atender el campo o el de otra “de mis 8 hijos se me han muerto cuatro, si no hubiera tenido tantos hijos ya no tuviera ninguno” en respuesta a la situación de marginación en que viven, además de estas, existen otras razones de tipo religioso, social y cultural:

Estaban platicando en tseltal un grupo de mujeres y de pronto, una de ellas volteó y me preguntó: ¿Tú crees que está bien que tengamos tantos hijos? De pronto yo no supe que decirles pues no quería imponer mis propias lógicas, así que les contesté. ¿Qué piensan ustedes? Y una respondió “pues a mí me han dicho que debemos aceptar la voluntad de Dios” y otra argumentó “a mí me han dicho que los médicos ya no quieren que tengamos más hijos para que se acaben los tseltales y nos acabemos como pueblo”, la mujer que me hizo la pregunta se mantenía con la mirada gacha y en

solidaridad con ella yo dije: “lo que a mí me preocupa es cómo van a hacer para seguir repartiendo la tierra entre sus hijos” y por fin la mujer que hizo la pregunta dijo: “estoy triste porque mi hermana se murió en el parto, ahora dejó 4 niños y a mi prima la dejó su esposo con 8 hijos y no sabe qué hacer, es mucho sufrimiento y la verdad estamos cansadas”, ese día yo ya no opiné más y después me quedé pensando si debí de haber tenido una posición más fuerte para ayudarlas a encontrar razones para no tener tantos hijos.(Diario de campo 2016)

Lo cierto es, que la explosión demográfica está generando mucho sufrimiento en las familias y la presión sobre la tierra está generando fuertes tensiones en lo social y lo ambiental, aun los niños son conscientes que la tierra ya no da para más: “Cuando mis hermanos crezcan, se van a tener que ir porque yo me voy a quedar a trabajar mi tierra” (Conversación con un niño diario de campo, julio 2017)

La crisis sistémica de la región, y una educación que si bien ha aumentado el promedio de años de permanencia en la escuela y ha incluido algunos aspectos lingüísticos, no responde a las necesidades culturales y productivas, ni a las problemáticas que se viven, ha ocasionado el detrimento de un aprendizaje más significativo, o una mejora en su calidad de vida.

El conocimiento, los valores y los significados culturales de las comunidades indígenas están relacionados con su calidad de vida e implícitos en las actividades productivas que llevan a cabo en sus territorios. Este conocimiento y sus significados han sido reducidos en la última reforma educativa a métodos de enseñanza homogéneos y descontextualizados, en busca de la “competitividad”. Nuestra principal objeción es que la nueva escuela no toma en cuenta las actividades prácticas y productivas de los niños en sus familias y comunidades, que podrían ser: i) medios de enseñanza, ii) fuentes de valores y conocimiento previo para lograr un aprendizaje situado y significativo para el bienestar individual y colectivo, y iii) indicadores socioculturales para un proceso de evaluación relevante y basado en lo local. (Nigh y Bertelly 2018 p.p. 3y 4)

De acuerdo a estos autores, en lugar de que la escuela oficial promueva el arraigo está generando un acelerado aumento de la migración y pobreza, desterritorializando a los jóvenes que abandonan sus lugares de nacimiento, y afectando al territorio con transformaciones culturales tanto en lo ideológico (cultura subjetivada) como en el hacer (cultura objetivada) posiblemente generando actores híbridos que se relacionan con su territorio en la búsqueda

de la subsistencia material y cultural en un contexto global – local de constante cambio. (García Canclini 1990)

Muestras de esta hibridización puede ser apreciada en la ropa que usan, la música e incluso los grafitis que ahora se ven en alguna casita de madera reflejando influencias que vienen de afuera a conformar nuevos elementos identitarios, que aún no ha remplazado su identidad previa pero que se han hibridizado con ella, como el caso de unos jóvenes que han estado yendo y viniendo de Sonora, quienes me pidieron que les sacara una foto con su vestimenta de “cholos” (esta fue la palabra utilizada por ellos mismos) pero le pidieron a su mamá que se pusiera su nahua.

La migración está poniendo en peligro el patrimonio biocultural y la estabilidad social política, económica y productiva de la región.

4.6. La Educación para la vida campesina como acto de resistencia

Ante esta situación, la educación se ha visto como una alternativa de resistencia, no olvidemos que uno de los reclamos, que estuvo y sigue estando presente desde el primer Congreso Indígena, tiene que ver con la descontextualización del sistema educativo oficial, que en lugar de promover el desarrollo de habilidades para una vida digna, perpetúa los signos de dominación al no preparar bien a los niños, generando el efecto contraproducente de ocasionar vergüenza de ser indígenas y campesinos. (AAVV, 2009)

Desde entonces, pero con más fuerza a partir de los 1990's algunos movimientos de resistencia, han asumido, la tarea de descolonizar la Educación de sus pueblos y tener una participación activa en la formulación y gestión de propuestas educativas para niños y adultos, necesarias para el desarrollo de sus pueblos, desde la recuperación de los valores propios y las prácticas tradicionales del trabajo del campo.

Tenemos que revertir las ideas despreciativas sobre el trabajo agrícola que se fomentan desde la escuela oficial, donde los maestros afirman que se debe de estudiar para “dejar de ser campesino pobre” y “no quedarse a trabajar en el campo” (UNEM p. 60) Entre las

experiencias de Educación Primaria, la UNEM⁵⁰, *Lumaltik Nopsteswanej*,⁵¹ y las escuelas zapatistas, son ejemplos de propuestas de educación intercultural que surgieron con un alto contenido político, desarrolladas desde los saberes propios, la orientación hacia la vida campesina y las concepciones de educación que existen en sus comunidades.

El común denominador en los tres casos es la revalorización de su base identitaria, es decir: sus costumbres, lengua, historia, cultura; cosmovisión, organización, tecnología, conocimientos prácticos y ancestrales, (incluyendo el pensamiento lógico matemático de los antiguos mayas y su medicina tradicional), y en el caso de los zapatistas, agregan el orgullo de ser militantes. (AAVVa 2009, p.22; AAVV, 2009, p.53; Baronet 2011, p.40)

Estas tres experiencias, reconocen a la educación como un medio para construir un modelo social alternativo, centrado en los valores positivos y modos de actuación que caracterizan a las sociedades indígenas, privilegiando desde su cosmovisión su relación con la tierra.

⁵⁰ UNEM: Uno de los puntos de exigencia del movimiento zapatista fue el derecho a una educación autónoma y de calidad, en respuesta a ello, la Secretaría de Educación de Chiapas, convocó a jóvenes indígenas que tuvieran la secundaria terminada para incorporarse en el Programa de Educación Comunitaria Indígena y los capacitó por tres meses, sin embargo un grupo más crítico decidió separarse y formar una asociación independiente a la que puso por nombre Unión de Maestros de la Nueva Educación, con el propósito de construir desde abajo una nueva propuesta educativa intercultural y bilingüe para las escuelas primarias.

⁵¹ Una de las líneas, que la ARIC – UUH, planteó como estrategia de desarrollo desde su creación después del Congreso Indígena en 1974, fue la educación, desde entonces mantuvo una actitud de exigencia ante el gobierno que resultó en la incorporación de diversos proyectos oficiales educativos en la zona. En 1997, inspirados en los aires de autonomía que trajo consigo el zapatismo, surgió un movimiento de educadores indígenas tseltales en comunidades organizadas por la ARIC, que, con la participación directa de su gente, promovió la creación y desarrollo de una alternativa independiente del gobierno, capaz de recuperar las formas y espacios educativos propios.

Este “ fue el inicio del programa *Splubleiel jbatik yu'un yach'ilikaxlejatik*, Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (Ecidea), cuyo propósito es recuperar la historia y la experiencia de las comunidades en el campo de la educación y construir, de manera colectiva, una propuesta de educación primaria y preescolar” (Ecidea, 2001: 13, citada por Romero 2011:168).y en 1999, se consolidó un colectivo de educadores indígenas con el nombre de *Lumaltik Nopsteswanej*, A.C. (El Pueblo Educador), que promueve el programa Ecidea.

La UNEM y *Lumaltik Nopsteswanej*, resaltan los valores relacionados con: la cooperación, el trabajo, la solidaridad comunal, la toma de acuerdos, la honra de la palabra, el respeto a los consejos e historias de los mayores, “el reconocimiento a la tierra como madre, fuente de vida que hay que amar y respetar para que siga alimentándonos y protegiéndonos, y no como mero recurso al servicio del mercado, y como síntesis de estos valores, la resistencia activa”. (AAVV, 2009, p.54)

Baronet, haciendo referencia a las escuelas zapatistas, también menciona de manera general los valores de los pueblos indígenas pero resalta más en sus escritos: la autonomía, la educación para la democracia y para la formación cívica, la apropiación de los derechos, la defensa del territorio, la lealtad y dignidad a la pertenencia de pueblos mayas que se encuentran en lucha, el compañerismo, el mandar obedeciendo, y el respeto a la naturaleza. (Baronnet, 2010; 2014).

Junto con el orgullo de pertenecer a un pueblo indígena, en los tres casos hay un reconocimiento a pertenecer a un país multicultural, y por tanto un compromiso con su propia comunidad y con la nación pluricultural mexicana.

En cuanto sus fines, sobresale, la necesidad de educar para el arraigo, revalorizando el trabajo del campesino, y el compromiso con sus propias comunidades, (AAVV, 2009) lo expresa así “que dispongan de las competencias necesarias para vivir y prosperar en ello” para construir alternativas al desarrollo y así evitar el fenómeno de la migración.

Para favorecer el arraigo, la educación no se limita a lo “que enseñan” los libros y el maestro, en cambio, existe una articulación entre la escuela y la comunidad, que incorpora al proceso educativo, a todas las personas de la comunidad; (los compañeros de salón, hermanos, padres y demás familiares), así como los diferentes espacios sociales (Fiestas, rituales, propios de sus tradiciones, etc.), y espacios físicos de la comunidad; (la milpa, los bosques, los ríos, etc. incluyendo a las criaturas que viven en ella.) (AAVV, 2009, p. 64)

Por tanto el aprendizaje es situado, y cooperativo, se fomenta la socialización y el planteamiento de problemas reales de su comunidad en asambleas y la investigación colectiva para la solución de problemas, para ser coherentes con la manera tradicional de ser y hacer en la comunidad, para nutrir la capacidad de reflexión y generar la experiencia política.

Se privilegia también la práctica y el aprendizaje por experiencia, “especialmente en lo referente a la experimentación de técnicas agrícolas que permitan mejorar e innovar la producción.” (AAVVa, 2009, p.21-25 y AAVV, 2009, p.60)

De la misma manera como se reconoce lo comunitario también se reconoce la importancia de la autonomía, y *Lumaltik Nopsteswanej*, declara como principio el reconocimiento del *p'jubtesel*, los niños son considerados sujetos autónomos, activos y como tal capaces de tomar sus propias decisiones, en el caso de las escuelas zapatistas, reporta Nuñez que:

... los niños aprenden y desarrollan habilidades cotidianamente, de manera autónoma donde se respetan las preferencias y a partir de éstas se propicia el desarrollo de ciertas habilidades. “Es muy común que cuando a los adultos se les pregunta acerca de por qué los niños no realizan determinadas actividades, la respuesta es: “no quieren o no les gusta hacerlo y no se les descalifica como tontos.” (Nuñez 2013, p.86)

Para este tipo de educación hace falta un perfil particular de docente, que sea un referente moral para sus alumnos, que demuestre su amor a la Madre Tierra y al trabajo del campo y a su comunidad (recordando que solo un hombre sabio puede ayudar al otro a acercar el conocimiento.)

Por ello en la UNEM no lo llaman maestro sino *acompañante* y sugieren que preferiblemente pertenezca a la comunidad, en caso de no serlo, es requisito indispensable que viva allá para que también pueda integrarse y tomar responsabilidad en las actividades comunitarias.

El acompañante, tiene que asumirse como aprendiz y docente... En lugar de considerarse como único depositario del conocimiento tiene que asumirse como acompañante, porque tiene que participar en el proceso de aprendizaje, dejando que los niños sean autónomos pero acompañándolos en el proceso de investigación, explicación y sistematización de los conocimientos indígenas... y la articulación y contrastación de los conocimientos escolares y universales. AAVV 2009 p.64)

Lumaltik Nopsteswanej, es más estricto en que el *educador comunitario* sea parte de la comunidad y requiere que idealmente, sea una persona que pueda generar situaciones de aprendizaje, incite al niño a cuestionar su realidad y propicie una experiencia de aprendizaje en el niño, que lo ayude a traer la realidad a su corazón y sea un facilitador del aprendizaje significativo y por descubrimiento utilizando también estrategias de metacognición.

Finalmente, en las comunidades zapatistas, la educación es asumida por todos los miembros de la comunidad, quienes participan directamente mediante un sistema renovado de cargos y asambleas, en la construcción de la escuela y la elección de los *promotores de educación autónoma*, que no son maestros que vienen de lejos, sino jóvenes locales, que no reciben pago, pero que son apoyados para su formación y manutención con alimentos por toda la comunidad. Baronet (2009, 2015)

En cuanto a los métodos utilizados, la UNEM ha desarrollado un modelo curricular, inspirado en el Método Inductivo Intercultural (MII) acuñado por Jorge Gasché (2008) que incluye contenidos relevantes para la cultura y el conocimiento indígena, organizados bajo los ejes de: territorio – naturaleza, recurso – natural, trabajo – técnica y fin social- sociedad, cruzados por el eje transversal compuesto por el pensamiento filosófico, axiológico y la cosmovisión indígena que le dan sentido social y pertinencia.

Todos estos contenidos son desarrollados a través del Método Inductivo Intercultural, que utiliza entre otras cosas tarjetas de auto aprendizaje que incluyen actividades sociales, productivas, rituales o recreativas vinculadas a temas relacionados con su propia cultura y conocimientos escolares universales relacionados. (UNEM et al, 2009)

El programa de Ecidea, de *Lumaltik Nopsteswanej*, es una propuesta intercultural fundamentada en la educación popular y comunitaria que articula de manera crítica y creativa la cultura indígena con los conocimientos de otras culturas a través del llamado método Puy (caracol), que toma el nombre por la concepción de la circularidad de la vida, propia de la cosmovisión indígena, que se traduce en el trabajo cíclico, colectivo y participativo de la comunidad, así como de la evolución del pensamiento y de los saberes que se van construyendo de manera circular como el caracol hace su concha.

Consta de los siguientes pasos: 1) la organización del trabajo a partir de la selección de un tema en asamblea, 2) la investigación colectiva y la recolección de la información en el medio para la solución del problema 3) la sistematización y articulación del conocimiento indígena y científico, 4) la asimilación y expresión de la información a través del arte, la evaluación y 5) la integración y devolución a la comunidad. (AAVVa, 2009:13)

En cuanto a las escuelas zapatistas, hasta hace poco las propuestas educativas diferían unas de otras, dependiendo de la comunidad, porque no había estrictamente planes y programas de estudio, sin embargo todas ellas se regían por las normas, valores y prácticas ligadas a su cultura, que hemos mencionado, actualmente se han ido unificando con materiales

elaborados por sus asesores de semilla de Sol, que siguen permeados por estos mismos principios.

Todas ellas, tienen de base las 13 demandas zapatistas: tierra, techo, trabajo, alimentación, salud, cultura, independencia, democracia, libertad, justicia, paz, derecho a la información y educación, los cuales se combinan con 4 materias escolares: Historia, lengua, Matemáticas, Vida y Medio Ambiente. (Espina Diez 2015:33)

En cada Municipio Autónomo, representantes de los promotores y del consejo municipal autónomo se encargan de la coordinación de los asuntos educativos y también de la organización de las sesiones de formación de los jóvenes promotores de educación, los contenidos escolares son propuestos y discutidos por integrantes de las familias, autoridades comunitarias y educadores, con lo que se asegura la identidad y organización comunitaria. Baronet (2009)

Existen también, temarios curriculares elaborados con autoridades indígenas y capacitadores externos a las comunidades, que han cuidado que estén en contacto con la realidad y la historia del pueblo; su uso es flexible y cada promotor elige el conocimiento que mejor maneja. (Espina Diez 2015:34)

La metodología es pedagógica-política: este movimiento se ha ido construyendo con el “aprender enseñando y enseñar aprendiendo” gracias a su metodología política (mandar obedeciendo) y pedagógica (caminar preguntando) Espina Diez 2015:34

De estos ejemplos se desprende que la lucha por la tierra se fue convirtiendo en una lucha mucho más amplia de control del territorio desde la cual se pueda proteger y desarrollar la cultura indígena, por eso no solo se desarrollaron propuestas educativas para los niños, de manera paralela se desarrollaron estrategias de formación para adultos en las líneas de educación, salud, producción y derechos humanos.

A partir del Plan de Desarrollo Agrario para las comunidades indígenas en resistencia del Norte de Chiapas que se llevó a cabo durante 1998-1999, los zapatistas generaron la línea estratégica de formación de sus propios promotores agroecológicos para impulsar la producción campesina e indígena, con el objetivo de lograr la autonomía y la autosuficiencia alimentaria en sus comunidades. (Avila, 2012)

En la estrategia sustentable de producción agroecológica, se buscó fundamentalmente la reflexión sobre la forma de practicar la agricultura y la importancia del sector como proveedor de alimentos seguros para la población en un contexto de guerra de baja intensidad. Se lograron formar decenas de promotores comunitarios en agroecología y un grupo de multiplicadores indígenas que realizan el papel actual de capacitar a las nuevas generaciones. (Ávila, 20102)

De acuerdo a Ávila (2007) los principios considerados en la capacitación de los promotores agroecológicos comunitarios fueron:

- Experimentación Campesina (Prácticas en la parcela demostrativa del productor)
- Proceso dialógico - Concientización (Reflexión sobre la realidad local y nacional)
- Educación para la acción.
- Relación pedagógica horizontal.
- Trabajo en equipo.
- Integración de actividades
- Recuperación de los saberes campesinos
- Participación (Ávila 2007 p. 528)

Este mismo autor refiere que para tratar de resolver o mitigar la compleja problemática, el proyecto de agroecología trabajó en dos niveles:

- a) La formación de promotores comunitarios en agroecología consistió en una primera fase en la consolidación, apropiación y generación de propuestas productivas enriquecida con la línea de trabajo de comunicación rural para la resistencia, este trabajo comenzó con dos facilitadores egresados de la carrera de ingeniería en agro ecología y posteriormente se amplió la formación de multiplicadores a nivel regional, elegidos por los mismos pueblos. (Ávila 2007 p.530)
- b) El impulso a pequeños proyectos de producción agroecológica de manera paralela a la formación financiados desde una ONG de Cantabria en España, que debían regresar en producto, especie o efectivo lo recibido para facilitarle a otros compañeros la posibilidad de recoger los recursos, tras generarse conflictos sobre la asignación de los recursos en las comunidades se estableció el criterio de otorgarse a las comunidades mejor organizadas, que comprobaban a tiempo y en forma y que no tuvieran apoyos del gobierno y a otras menos organizadas se les dio en especie (pollos

de engorda, maquinaria, árboles frutales y esquejes, entre otros.) destaca este autor que más del 60 % de los recursos se destinó a colectivos de mujeres que garantizaban un manejo más transparente, y más honesto de los recursos. (Ávila 2007 p.p 531-534)

En este espíritu de lucha y resistencia, de manera paralela a los esfuerzos zapatistas otras experiencias se llevaban a cabo en otros ámbitos, de manera específica refiero los que se dieron en la Misión de Bachajón.

4.7. La creación del cargo de los Cuidadores de la Madre Tierra

En su visión amplia de defensa de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, el CEDIAC fue incluyendo en sus líneas de acción; la defensa de los derechos de la mujer buscando favorecer la equidad entre los hombres y las mujeres tseltales⁵² y los derechos económicos y sociales, a través del fortalecimiento de los procesos productivos nacientes en la región⁵³, el aseguramiento de la seguridad y soberanía alimentaria de las comunidades tseltales, y la búsqueda de alternativas para la reducción del deterioro ambiental. (Rodríguez O. documento interno s/a)

Con relación a este último punto, en la medida que aumentaron los efectos de la “Revolución Verde” y la presión sobre la tierra, se empezó a hacer evidente la necesidad de generar un mecanismo que desde la educación fuera capaz de revertir las malas prácticas que se habían instalado en la población con las dañinas consecuencias explicadas anteriormente.

En consecuencia a estas consideraciones, durante el encuentro interregional de junio 2002, los diáconos (*jMuk’ubtese j O’tanil* Animadores de Corazón) de los cinco ts’umbalets, en conjunto con el Padre Felipe Jaled s.j. se planteó la reflexión sobre la ética de la tierra y la afectación que estaba sufriendo el medio ambiente dentro del curso de teología moral.

⁵² Para este fin se formó el Programa de Género con las esposas de los Animadores del Corazón, de los Diáconos y de las coordinadoras de catequistas, quienes aun cuando habían asumido el cargo con sus esposas no tenían un papel tan activo por lo que se busca darles responsabilizándolas de una formación en cascada que comienza talleres para concientizar a las mujeres tseltales sobre sus derechos y fortalecer su participación en los diferentes espacios de familia y, comunidad y sociedad y la promoción de actividades que les permitieran mejorar su economía y seguridad alimentaria a través de la formación en cascada. Uno de los procesos impulsados como parte de este proceso por las hermanas del Divino Pastor fue la cooperativa de bordadoras *Luchiyej Nichimetic* (Gómez Demesa y Méndez López, 2010)

⁵³ Uno de estos procesos productivos nacientes fue la cooperativa de café y miel Tsumbal Xitalha y la procesadora de café Batsil Maya que a la fecha de la escritura de esta tesis forman parte junto con las cafeterías Capeltic de Yomol Atel

Como conclusión, los diáconos tseltales y los misioneros que los acompañaban, vieron la necesidad de que se creara un nuevo cargo que pudiera aportar en la propagación de técnicas agroecológicas, defensa y preservación de sus recursos naturales, sus aguas y bosques y que a la vez generara conciencia sobre las amenazas que presentaban los proyectos de desarrollo hegemónicos para la conservación tanto de sus recursos naturales como de su cultura.

Con el fin de apoyar las propuestas de los diáconos, la Misión encargó al hermano Chema Magaña s.j. y a la hermana Trinidad Cruz López D.P. que se encargaran de coordinar la labor necesaria para concretar esta propuesta. (Pérez et al 2010 y Rodríguez J. 2013)

Los siguientes, dos años (2002-2004) fueron de intenso caminar por las comunidades, los encargados del proyecto Chema y Trini, empezaron a contactar a personas de los distintos *ts'umbaletics* propuestas por en asamblea por sus mismas comunidades, que en ese momento no tenían cargo, sin embargo, debido a que este tipo de servicio requería de mucho tiempo y compromiso, fueron abandonándolo apenas cumplieron el año requerido para cumplir con sus propias responsabilidades y permitir que otros lo asumieran, lo cual era una limitante en términos de garantizar la continuidad de los procesos.

En un segundo intento, Chema y Trini identificaron personas interesadas en el trabajo de la tierra limitando su esquema organizativo a dos personas por interzona a quienes fueron acompañados en la formación con cursos y talleres de sensibilización desde su propia cosmovisión hacia el cuidado de la Madre Tierra y sobre diversos temas relacionados con técnicas de producción agroecológica.

Esta formación fue dando sus frutos a través de la complementación de estos talleres con pequeños proyectos productivos en sus comunidades (setas, conejos), el intercambio de experiencias los fueron interesando, comprometiendo y consolidando como grupo. (Pérez et al 2010 y Rodríguez 2013)

En el 2004 se llevó a cabo un taller de agroecología en la Albarrada⁵⁴, en San Cristóbal que marcó pauta en la operatividad del nuevo cargo, con la participación de 16 representantes de interzonas y algunos representantes de la coordinación del proceso de Género que los acompañaron en esa ocasión. (Rodríguez, J. 2013)

Fue en este taller que los 16 tseltales y los coordinadores reafirmaron la necesidad de asumir la tarea como un cargo, para poder enfrentar los retos ambientales sociales y productivos que

⁵⁴ La Albarrada es un centro de formación y capacitación agroecológica en San Cristóbal de las Casas

enfrentaban las comunidades tseltales y donde nació el nombre de *jCanan Lum K'inäl* (Cuidadores de la Madre Tierra) determinándose que su objetivo general sería:

Promover en las comunidades que abarca la Misión de Bachajón el cuidado y conservación de la Madre Tierra y el territorio a través de prácticas agroecológicas de desarrollo comunitario, sustentable, permanente e integral que les permita a los beneficiarios integrarse como familias, como comunidades, y les posibilite elevar sus condiciones de vida, a vivir en autonomía, en arraigo a su tierra, a su identidad cultural. (Cuidadores 2012 p.)

Cumplir con este compromiso implicaba un conocimiento profundo de técnicas agroecológicas, de desarrollo humano y comunitario que difícilmente podrían llevarse a cabo en cargos rotativos, por ello con el antecedente de los cargos vitalicios de la Iglesia Autóctona se llegó a la conclusión que este cargo debía ser asumido para toda la vida desde su propia espiritualidad ante el Creador.

En 2007, por primera vez a 14 Cuidadores “les fue sembrado el cargo” dentro de una ceremonia propia de la iglesia autóctona⁵⁵ que ha sido apropiada por los tseltales identificados con la Misión de Bachajón y la Teología India, comprometiéndose de manera vitalicia al servicio de su objetivo, con lo cual se empezó el proceso de consolidación del cargo.

La toma del cargo en la tradición indígena es muy importante para el fortalecimiento de la misma cultura; en el acto se emplean muchos símbolos, como la cruz que representa la sagrada tierra, y por otra parte es la cruz cristiana, el petate como el símbolo de la unidad y solidaridad; los cuatro colores del maíz y las otras semillas, que representan que la tierra es como la madre que nos da todo; la encendida de velas, el canto, el baile, la música tradicional que simboliza la alegría y el orgullo de tomar el cargo y el ser indígena. (Pérez et al, 2010 P.230)

Cabe resaltar, que si bien este tipo de cargos tiene una connotación muy grande dentro de la iglesia autóctona identificada con la Misión de Bachajón, no necesariamente lo tiene para las formas tradicionales de gobierno indígena cuyos cargos son elegidos y sembrados en las

⁵⁵ Todos estos nuevos cargos adicionales a los que tradicionalmente existían en las comunidades como son los visitadores de derechos humanos, los *jMetsa'anwanej* y los Arregladores de Conflictos *Jcoltaywanej* y los *jpoxtaywanej* promotores de Salud y los mismos Cuidadores ” aun cuando aparentemente no se relacionan con lo religioso o el mundo superior, son puentes entre ambos mundos”. Es por ello que para asumir la responsabilidad se pasa por una ceremonia de compromiso ante Dios. (Gómez, 2014, p.53)

propias comunidades, esto es importante considerarlo pues su representatividad siempre va a estar ligada a la población relacionada con esta Iglesia.⁵⁶

De esto se desprende, que aun cuando su compromiso de servicio no es limitativo a los católicos y más bien ha buscado incluir a todas las personas de las comunidades, las diferencias religiosas existentes (que a su vez pueden estar ligadas a lo político) a menudo pueden ser un obstáculo para el buen desarrollo de su misión, que aun así tratan de sobrellevar para poder cumplirla.

Por otro lado el hecho de que la decisión de sembrar nuevos cargos en la ceremonia que se hace cada dos años se sujete a la voluntad de los padres, implica una dependencia de ellos para garantizar su crecimiento y consolidación desde esta estructura.

Una vez formalizados, los Cuidadores de la Madre Tierra quedaron adscritos a la estructura del CEDIAC que en ese entonces contaba con las siguientes áreas de trabajo:

- a) Derechos Humanos: con un equipo dedicado a la consolidación del sistema jurídico Tseltal para fortalecer la capacidad de las comunidades de resolver sus conflictos internos, así como defender sus derechos y territorio de manera autónoma, en conjunto con los cargos tradicionales de la región en donde los *jUlataywanej*, visitantes de derechos humanos, los *jMetsa'anwanej* y los Arregladores de Conflictos *Jcoltaywanej* tuvieron un lugar central.
- b) Organización Social que buscaba que las comunidades se empoderaran como sujetos activos y propositivos para generar su propio proyecto de desarrollo, a través de la formación y análisis de la realidad; tomando en cuenta la equidad de género y la defensa del territorio.
- c) Desarrollo Sustentable⁵⁷: encargada de promover el uso adecuado y óptimo de los recursos naturales de la región, a través del ordenamiento comunitario de los recursos, el fortalecimiento de la milpa tradicional la promoción de prácticas agroecológicas

⁵⁶ Es decir a los fieles que asisten y participan activamente alrededor de la ermita, los cargos de la iglesia autóctona y las y los misioneros.

⁵⁷ Posteriormente, esta área se dividió en dos: 1) El Área de Medios de Subsistencia y Economía Tseltal que incluyó el trabajo de los Cuidadores de la Madre Tierra, el programa de género, los promotores de salud y el cargo nuevo de *Tijaw* o Motivador y 2) El área de Economía Social y Solidaria que incluyó a la cooperativa de café y miel Tumbal Xitalha y la procesadora de café Batsil Maya.

diversificadas para garantizar la seguridad alimentaria (En esta área quedaron adscritos los Cuidadores de la Madre Tierra); y en otra línea también se encargó de llevar los procesos de certificación de la producción orgánica del café, y la miel, y fomento de asociaciones de productores, como es el caso del acompañamiento a la cooperativa Ts'umbal Xitalhá.

Para cumplir con su objetivo, los Cuidadores se plantearon 3 estrategias: a) su participación como facilitadores en la formación en cascada que se da en los encuentros interregionales e interzona, b) el apoyo de la Misión para completar sus parcelas demostrativas, con el fin, que sirviera como espacio de experimentación y generación de nuevas técnicas y conocimientos y como espacio para la enseñanza de prácticas y técnicas agroecológicas y diversificadas y el uso de ecotecnias. y c) encargarse de ampliar la red de Cuidadores a través de un acompañamiento cercano a las comunidades, para desde las Ermitas animarlos a proponer a nuevas personas que quisieran asumir esta responsabilidad.

Con relación a este último aspecto de su labor Rodríguez J (2013), escribe que en sus inicios el acompañamiento comenzaba con la visita a una determinada comunidad que hubiera expresado el deseo de implementar las nuevas estrategias; allí invitaban a los interesados a entrar en la formación del cuidado de la tierra.

Una vez que hubieran aceptado y asistido a las primeras charlas se pasaba conjuntamente a evaluar las condiciones locales y de acuerdo a ello se facilitaban temas relacionados a lo productivo relacionados con la importancia de cuidar a la Madre Tierra desde su cosmovisión.

Desde esta primera visita se obtiene un panorama de la situación en que se vive localmente y, a partir de ello, priorizan los problemas relacionados con la agricultura y la seguridad alimentaria. A partir de lo anterior, se establece un programa de motivación y animación según el cuadro de necesidades que presente la comunidad. Idealmente, ya en esta etapa se ha incorporado a la estructura organizativa de los Cuidadores, al menos una persona, quien en lo sucesivo será el encargado de recibir y profundizar su formación, así como proseguir con los programas formativos en la comunidad.

Una vez que los promotores reciben un determinado taller formativo y aprenden, a través de la práctica, llevan el conocimiento a sus casas con sus familias, y pasan a construir sus parcelas demostrativas, las cuales irán mejorando en el tiempo, con el

apoyo del equipo directivo, que se encarga de gestionarles recursos materiales para ir incorporando paulatinamente las distintas estrategias productivas, este proceso puede ser muy lento y frustrante, debido al inmenso número de comunidades y a las condiciones económicas tan limitadas con que opera el CEDIAC. (Rodríguez, 2013 p.36)

Posteriormente, una vez que los nuevos interesados se iban comprometiendo más en su deseo de asumir el cargo de forma definitiva se formaban en conjunto con los Cuidadores consolidados en temas escogidos por ellos desde su propia experiencia en cuatro áreas de formación: espiritual, agroecológica, humana e identidad cultural, la descripción de este proceso será ampliado en el capítulo 6.

En 2008, con motivo de su 50 aniversario, la Misión de Bachajón invitó la colaboración a la Universidad Iberoamericana para realizar un trabajo de formación e investigación que permitiera a los tseltales y a los colaboradores internos y externos involucrados, sistematizar las experiencias de los procesos desarrollados durante ese periodo, “con el fin de profundizar en los aciertos, corregir y aprender de los errores y relanzar el trabajo de la Misión desde la plataforma de una evaluación” (Crispín y Ruíz Galindo, 2010, p.11)

Equipos compuestos por tseltales, misioneros y académicos llevaron a cabo este proceso y de manera específica, a Pérez V., Pérez. P. Magaña J., Cruz C. y Crispín M.(2010) les correspondió hacer la sistematización de la formación y operación de los Cuidadores, que se dio dentro de los espacios pedagógicos en los encuentros y cursos interregionales así como en las parcelas demostrativas, entre el 2004 al 2007.

La evaluación de la sistematización de la experiencia se hizo dentro de las lógicas del funcionamiento de la Misión y concluyó, que la labor de este cargo estaba siendo una alternativa integral para mejorar la calidad de vida de las comunidades, lograr la auto suficiencia alimentaria, y la autonomía del territorio, y que incluía aspectos ecológicos, sociales, éticos, culturales, políticos y de equidad de género, (al permitir que mujeres solteras pudieran asumir un cargo, práctica que no es costumbre del acervo tradicional de los tseltales).

Como fruto de la evaluación, también se evidenció la necesidad de llevar a cabo una formación más sistemática que desembocó en una serie de diplomados para los diferentes cargos de Salud, Arregladores de Conflictos y los Cuidadores de la Madre Tierra que fueron avalados por la Universidad Iberoamericana entre el 2011 y el 2013.

La evolución de los Cuidadores como colectivo en el contexto de conflictos socio ambientales y políticos de la región así como la implicación de la introducción de nuevas formas de educación y su apropiación son los temas que se desarrollan a lo largo de los capítulos siguientes.

5. Hacia la comprensión de la matriz epistémica del proyecto de los Cuidadores

La indagación sobre la relación y producción de conocimientos educativos entre las sociedades indígenas implica partir del reconocimiento que los métodos propios de formación responden a la matriz epistémica sobre la que se asignan significados a las cosas y se relacionan los eventos.

De acuerdo a Zemelman (2012) la manera de simbolizar y organizar la realidad se desarrolla en la vida cotidiana, pues es ahí donde se tejen las relaciones con las circunstancias que nos rodean, “la episteme es parte de la experiencia y por lo tanto parte del comportamiento cotidiano en tanto el comportamiento acompañado del pensamiento es una constante construcción de relaciones con las circunstancias en la vida diaria.” (min. 5:32)

Martínez (2006) lo expresa de la siguiente manera:

La matriz epistémica es el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado período histórico-cultural y ubicado también dentro de una geografía específica, y, en su esencia, consiste en el modo propio y peculiar, que tiene un grupo humano, de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad. En el fondo, esta es la habilidad específica del homo sapiens, que, en la dialéctica y proceso histórico-social de cada grupo étnico, civilización o cultura, ha ido generando o estructurando su matriz epistémica.

La matriz epistémica, por consiguiente, es un sistema de condiciones del pensar, prelógico o preconceptual, generalmente inconsciente, que constituye “la misma vida” y “el modo de ser”, y que da origen a una Weltanschauung o cosmovisión, a una mentalidad e ideología específicas, a un Zeitgeist o espíritu del tiempo, a un paradigma científico, a cierto grupo de teorías y, en último término, también a un método y a unas técnicas o estrategias adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social. En una palabra, que la verdad del discurso no está en el método, sino en la episteme que lo define. (Martínez 2006 p.6)

Toledo y Barrera Bassols 2008) sostienen que la elección de las metas y valores adecuados para la perpetuación de la experiencia humana a través de la educación dependen de la matriz epistemológica construida por cada pueblo, de las necesidades, del sentido de la vida, el

sentido de pertenencia y el sentido de lugar que otorga la sabiduría y que estas son distintas a las hegemónicas de la civilización occidental.

Con el fin de identificar y comprender los elementos que componen la matriz epistémica se presenta un análisis en diferentes arenas de su cotidianidad considerando en primer lugar a la inter relación entre su cosmovisión y lo socio productivo, y seguidamente, cómo es que esta interrelación condiciona los modos particulares de construir y socializar el conocimiento.

En tercer lugar, se exploran los planteamientos que hace Escobar (2014) en cuanto a que las ontologías relacionales propias de los pueblos indígenas también condicionan una ontología política, por lo que se hace un acercamiento al contexto de resistencia descrito en el capítulo anterior a nivel de la cotidianidad de la familia y la comunidad.

Finalmente, para completar los diferentes componentes ontológicos, gnoseológicos, axiológicos y teleológicos que componen su matriz epistémica se hace el análisis del horizonte utópico explicitado en uno de sus documentos fundantes, para finalizar este capítulo se presenta un organizador gráfico que ayude a representar visualmente los elementos encontrados.

5.1. Un acercamiento a su cosmovisión

A lo largo de este apartado se desarrolla como la interrelación entre los seres humanos y la naturaleza en su territorio ha determinado ontologías relacionales propias (Escobar 2015, p.33) de modo tal que en la vida cotidiana de las familias de los Cuidadores se integran de manera holística las prácticas productivas y sociales con la naturaleza y de los entes espirituales desde las siguientes lógicas:

En primer lugar, los seres de la naturaleza están vivos y la analogía entre sus ciclos y los de la agricultura permite ubicar los mejores tiempos para la siembra y la cosecha “La luna es como una mujer y así nos va indicando que hacer con sus ciclos, por eso sembramos cuando va creciendo y cosechamos cuando ya está llena” (Conversación con Pablo, septiembre 2016)

Este conocimiento ha sido transmitido de manera práctica y oral de generación a veces en modo de mitos. “Nuestros abuelos nos enseñaron que cuando las nubes vuelan a la derecha del cerro sagrado de Peluchen es que va a llover.” (Conversación con Pablo, septiembre 2016)

Como todos los seres de la naturaleza están vivos, se desarrolla un sentido de reciprocidad por los bienes otorgados expresado a través de rituales de veneración, agradecimiento y en cuevas y otros lugares sagrados donde habitan entidades sobrenaturales para solicitar condiciones propicias para la siembra: En Guaquitepec el día de Santo Tomás “...suben los trempales a 4 cerros sagrados y ahí hacen unos rituales que solo ellos conocen para que la lluvia sea buena.” (Conversación con Pablo en el camino a Guaquitepec julio 2018)

La cruz es uno de los elementos más sagrados y su veneración es una muestra del sincretismo religioso entre la herencia maya y la católica; lo más generalizado, es la celebración de la Santa Cruz, ese día se adorna la cruz y se hacen ofrendas de comida, se reza, se prenden velas y se quema el incienso para que le vaya bien a la siembra.

De acuerdo a Maurer (1984) las tradiciones asociadas a la cruz son muy antiguas en “Palenque se encuentra la cruz enramada o foliada que representa la planta del maíz, grano divino y ya desde entonces se encomendaban a ella en tiempos de secas para pedirle agua.” (Maurer, 1984 p.179) “La cruz representa el árbol sagrado de la vida... concede la lluvia, pero es también una puerta hacia el mundo espiritual y protege especialmente los sitios peligrosos” (Maurer p.228) y Sheseña (2009) hace una amplia descripción de la utilización de las cruces en los lugares sagrados desde los primeros mayas hasta la fecha para entre otras cosas abrir marcar fronteras y abrir canales de comunicación con los habitantes de estos sitios.

Al igual que otros campesinos tseltales, los Cuidadores sembraron su cruz en medio cuando se instalaron en su tierra y ahí le guardan respeto, y le hacen su ritual el 3 de mayo porque como dice Carlos (julio 2017) “es la que tuvieron los abuelos mayas porque en su sabiduría ya sabían que era la cruz de Jesús”), es la que se orienta por donde sale y se mete el sol, la que conecta al corazón del cielo con el corazón de la tierra y en el caso de los Cuidadores el símbolo que representa su compromiso con el servicio.

Somos nosotros los que sembramos y agradecemos por lo que nos da, por eso tenemos nuestra cruz en el centro. Estamos comprometidos en el servicio con ella y por todo lo que nos da y por eso le agradecemos con todo el corazón” (Jacinto en una reunión en su casa, 3 de septiembre 2016)

En cuanto a la selección de la semilla del maíz que es la base alimentaria y cultural de los pueblos hay consideraciones de tipo pragmático.

Desde el punto de vista de los productores tseltales, los factores más importantes que determinan la selección de semillas son el tipo de suelo, su resistencia a la sequía y el viento, su respuesta a los insumos externos, el período crítico de vulnerabilidad a las malezas, el período óptimo de fertilidad, su rendimiento, los diferentes usos del maíz —doméstico alimentario, ritual, para la venta—, la conservación postcosecha y consideraciones alimentarias —sabor, textura del grano y color como conservadores de la gran variabilidad genética que ha logrado el maíz en los ecosistemas de México. En la esfera del hogar, los cultivadores individuales transmiten de una generación a otra la información necesaria para seleccionar las semillas que serán utilizadas en agroambientes disímiles. (Rodríguez 2014 p.96)

Pero también se ven condicionadas por sus mitos y creencias:

La selección de la semilla la hacen los abuelos y ellos mismos son los que la guardan, y con los granos de maíz que sobra nos los tomamos en atol o nos lo comemos en chenekwaj pero, no se tira a los animales porque si no, después los animales se lo comen la milpa y los abuelos también guardan en un lugar los olotes hasta que llegue el día de la siembra, no se tira antes porque si no se seca la milpa. (Conversación Pablo, julio 2018)

Rodríguez (2014) asegura que la selección de la semilla también “puede definirse en función del tipo de uso final —alimentario o ritual— que cada comunidad o campesino asigne al producto final de su cosecha” (p.96), estos dos casos se pueden apreciar en estas narrativas:

Por razones alimentarias; “Entre mi esposo y yo escogemos la semilla porque yo sé cuál es la que da el maíz más sabroso” (Conversación con Carmelita, julio 2017) por razones rituales; “Los diferentes colores del maíz representan el color de nuestra piel, por eso sembramos y ponemos en el altar maya el maíz blanco, el amarillo y el rojo porque son nuestra carne y nuestra sangre. (Mateo, diario de campo, reunión septiembre 2016)

Al igual que muchos autores han reportado es evidente que el maíz tiene un valor simbólico que trasciende su función alimenticia, es la base del sustento y de la cultura.

Narciso: En otra parte del *Popol Vuh*, habla que primero hicieron a los hombres de palo pero eran duros y por eso no alababan a los dioses, por eso si estamos hechos de

maíz, lo primero que tenemos que hacer es reconocer que el maíz es nuestro cuerpo, nuestra esencia y después hay que darle gracias a Dios por el maíz.

Jacinto: Si, así como en la biblia dice que sacaron a la mujer de la costilla del hombre y por eso son una sola carne y debemos cuidarlas, igualmente si nos sacaron del maíz también somos uno mismo con él y debemos cuidarlo.

Mateo: Por eso mi papá no vende sus elotes, cuando cosechamos le damos gracias a Dios y hacemos muchas cosas distintas yo le enseño a mis hijos como me enseñaron mis padres.

Narciso: Mi papá tampoco vendía el maíz, solo lo cambiaba a veces por trabajo, él decía que el maíz tenía espíritu y por eso no debemos venderlo.

Alejandro: Antes llevábamos el pozol en la hoja y lo limpiábamos hasta lo último y mi papá me enseñó que había que amarlo, si nos encontrábamos un grano en el piso había que levantarlo porque es sagrado no es excremento. (Reunión de evaluación, sept. 2016)

El maíz es la sustancia de la que está hecho el hombre, y por ello es fuente de vida y de identidad, adoptando sus cualidades y reconociendo su dependendencia de la tierra.

¿Oye Pablo, por qué se llaman a sí mismos hombres y mujeres del maíz?

Proviene de los antiguos mitos mayas sobre el origen del hombre, venimos del maíz y eso nos hace uno con la tierra, ya ves que primero se hicieron los hombres de madera, luego de palo y al último de maíz siempre buscando la perfección, el maíz es moldeable y así debemos ser nosotros seguir moldeándonos buscando ser cada día mejores, venimos de la tierra y del maíz y a ellos nos debemos, eso es lo que nos da sentido, pero algunos no lo entienden y van perdiendo su esencia de ser campesinos e indígenas.(Conversación con Pablo. Julio 2018)

La interrelación entre el mundo natural, espiritual y los seres humanos generan escenarios de sinergia y de complementariedad con sus modos productivos y son constitutivas de su identidad y por lo tanto son elementos reivindicativos centrales para el arraigo y defensa del territorio.

5.2. La socialización y construcción del conocimiento

En casa de Julio su pequeño hijo de 8 años, también quiere ser Cuidador, y él me dice: "... a mí no me gusta la escuela, lo que se aprende ahí no sirve para nada" y mientras me enseña la hortaliza que sembró con su papá a unos cuantos metros en el fondo de

su casa se escuchan las voces de los niños que repiten en coro las palabras que los maestros de la escuela oficial los hacen decir de memoria todos los días. (Diario de campo, enero 2017)

Desde la concepción occidental sería imposible aceptar la idea de respetar la decisión de un niño para no ir a la escuela; de manera simplista, podría pensarse, que la razón estriba en la poca valoración de los padres hacia la escuela, pero no este el caso, más bien es un ejemplo del *p'ijubtesel*, que parte del reconocimiento a la individualidad de cada persona y al deber del adulto de ayudarlo a potenciar las habilidades e inclinaciones que presente.

“P'ijubtesel es, hacer que otro se convierta en único germinal, ya que cada sujeto es irrepetible. Este verbo *tsestal*, supone preparar un ambiente para que, desde el proceso de gestación, y sobre todo a partir de su nacimiento, el bebé pueda germinar y crecer, no ser educado o conducido, sino surgir y ascender según su naturaleza, y llegar a ser "único germinal". (Paoli 2003, p.216)

El padre respeta la autonomía del niño sobre su vida, por ser un valor muy apreciado y porque la decisión que ha tomado no es por flojera, sino que, va encaminada a emerger como un *batsil winik* (hombre verdadero) por un camino distinto al de la escuela, que quiere encontrar la sabiduría en el contacto con la naturaleza y en los consejos de sus mayores.

De acuerdo a Pérez (2003) los *batsil antsetik* y *batsil winiketik* (mujeres verdaderas y hombres verdaderos) tienen inteligente la cabeza, hábiles las manos y los pies, asumen su responsabilidad, han enderezado su corazón y tienen la sabiduría para dar y recibir consejos.

Este pequeño Cuidador, va en camino de convertirse en un *batsil winik*, le gusta mucho aprender cosas útiles de su papá y de su abuelo, se levanta temprano para ir a trabajar con ellos, y para ayudarlo a germinar en su deseo de ser Cuidador, yo le pregunto por qué no le gusta ir a la escuela y me dice que “ahí no se aprende nada”, mientras en el fondo escucho las voces de los niños en la escuela que me alcanzan repitiendo como loros una lección.⁵⁸

En cambio se ve su amor por el trabajo campesino cuando me dice: “Cuando sea grande voy a ser un *JCanan lum K'inal* como mi papá y voy a ayudar a mi hermanito a comprar su tierra porque esta tierra va ser mía y yo la voy a cuidar.”

⁵⁸ Debo aclarar que este niño empezó a aprender a leer conmigo y más adelante cuando sintió la necesidad empezó a asistir a la escuela pero siempre priorizando la actividad campesina.

El padre también lo lleva a todas las reuniones a las que tiene que asistir como Cuidador constatando como asegura Paoli, (2011) que su acompañamiento en el trabajo comunitario y en el ejercicio del poder comunal constituido en las asambleas, facilita que desde niños aprendan cómo se toman acuerdos por consenso y el valor de la palabra dada como un compromiso de honor.

En estas reuniones vive el ambiente de solidaridad y contención que existe y como se construye el horizonte colectivo, como se toman las decisiones y como se resuelven los problemas y cuando los problemas son muchos y no se sabe el camino, aprende que hay que acudir a los sueños para encontrar en su interpretación las soluciones.

Muy bonitos los sueños hay que dar gracias a Dios por ellos, todos los días cuando comemos los agradezco a Dios y le pido que nunca nos falte y siempre cuando voy a trabajar le doy gracias a Dios. Hay que echarle ganas, todos tenemos problemas, yo tengo cuatro hijos enfermos, pero tengo esperanza en Dios y esto lo que hacemos de compartir es bueno porque dijo Jesús donde se reúnen dos o tres personas ahí estaré yo, ayer nos quedamos preocupados por las debilidades del Centro de Jaime y ya soñamos y ya vamos entendiendo como lo vamos a ayudar para que podamos caminar todos juntos. (Pedro, reunión de evaluación, septiembre 2016)

Los sueños son fuente de conocimiento porque a través de ellos entramos en el dominio de los espíritus, de las deidades y nos dan su sabiduría para saber cómo actuar y por eso a diferencia nuestra son otro elemento fundamental de su epistemología.

De esta manera al igual que Lenkersdorf (2002), reconozco como los niños van aprehendiendo en las reuniones, estos estilos de aprendizaje propios para resolver problemas de manera colectiva, el “*ya jnopbey jbahtik*: nos aprendemos unos a otros” (Maurer 2011:67), en el que los adultos comentan entre sí, se preguntan unos a otros y se explican lo que no han entendido bien, en el que se encuentran caminos en los sueños, o en la reflexión de la biblia (influencia de la Misión) pero también del *PopolVuh*.

De esta manera, aunque este pequeño Cuidador no va a la escuela, va aprendiendo muchas cosas de los adultos y las guarda en el corazón, también va junto con sus hermanas a casa de sus abuelos y comparten con ellos el momento de oración frente al altar, escucha las historias de la abuela y también acompaña al abuelo a trabajar al campo cuando su papá no está y

aplica él solo lo aprendido sin necesidad de que alguien lo mande en pequeños experimentos de siembra.

Por eso a pesar de ser tan pequeño tiene muchos conocimientos; durante mi estancia en su casa, me enseñó que para tener una buena cosecha hay que cuidarla y que limpiarla, que hay que saber reconocer la mejor tierra para sembrar y que hay que aflojarla para que a la semilla no le cueste trabajo crecer; también me enseñó los nombres de diferentes árboles y plantas.

Noté su habilidad para usar el azadón, la pala, y el machete, aunque todavía le cuesta mucho trabajo cortar madera con el hacha; sabe hacer dos tipos de abonos, sembrar una hortaliza, cuidar los animales la última vez que fui me enseñó con mucho orgullo el frijolar que había limpiado y sembrado solo.

Todas estas cosas requieren un alto grado de complejidad que van aprendiendo de sus padres y abuelos en las labores diarias, y junto con ellos van enriqueciendo su conocimiento etnobotánico al identificar y reconocer los usos y propiedades de las plantas a través de la observación y la escucha atenta de las explicaciones de sus padres y hermanos como se observa en estos dos ejemplos.

Hoy me fui con el pequeño Cuidador y su papá a buscar postes porque van a hacer una cerca viva⁵⁹, esta es una experiencia nueva para el niño, en el camino al bosque, me explica que el mejor árbol para hacerla es el *chan'te* porque sus estacas pueden rebrotar, mientras el pequeño escucha con atención lo que me dice, al llegar al lugar, su papá no habla mucho simplemente va revisando los árboles para ver dónde va a cortar los palos, el niño observa con atención cómo los selecciona, y la manera particular de podarlos, después el niño ayuda a identificar otros, su papá le hace una señal de aprobación y al final el pequeño y yo cargamos un poste entre los 2 y su papá llevó la mayor carga (Diario de campo julio 2017)

Las niñas de 9 y 11 años fueron a la milpa a buscar frijol tierno, pero también trajeron chayotes y pacay, como yo nunca había visto este último, le pregunto a la mamá de

⁵⁹ Las cercas vivas son líneas continuas y perimetrales, seleccionadas y plantadas de manera expresa. Numerosos estudios revelan la importancia de las cercas vivas para la conservación de la biodiversidad: incluyendo la conservación y movilización de especies de flora y fauna, hábitats que brindan refugio, alimento y protección a diversos grupos de fauna, protegiendo suelos y permitiendo la conectividad entre fragmentos de bosque. (Martínez R, Martínez Ny PérezM (2007)

las niñas ¿Qué es eso? y me explica mientras comienza a prepararlo, mientras cocina empezamos a platicar sobre todo lo que hay en la milpa y me doy cuenta que además de la calabaza y del frijol hay muchas otras cosas buenas para comer solo que, -hay que saberle-, así me entero que, el pacay al igual que la chicoria, la mostaza y la hierba mora se deben comer cuando hay mucha lluvia porque cuando está seca se amarga, las niñas observan y escuchan con atención las explicaciones que hace su mamá, mientras la ayudan en la preparación de la comida, la más pequeña de la casa viene de mover la hamaquita del bebé y también quiere participar, se monta cerca del fogón y su mamá le da una bolita de masa y la deja que haga sus tortillas aunque no le salgan bien, su hermana mayor la ayuda a voltear su tortilla ... (Diario de campo julio 2017)

Este es el tipo de experiencias de Participación Intensa en Comunidades a lo que se refiere Rogoff (2010) en donde la colaboración de personas con diferentes capacidades y habilidades para la concreción de una misma tarea favorece que en un mismo proceso de participación guiada se den cambios de liderazgos y se asuman roles como aprendiz o guía, generando un proceso de interaprendizaje.

El desarrollo del conocimiento sobre la naturaleza característico del saber campesino se va interaprendiendo y ampliando a través de la observación, clasificación, selección y experimentación, desde muy corta edad:

El pequeño Cuidador de 8 años está haciendo un viverito con los granos de café que le dieron en el diplomado y su hermanita de 3 años se sienta junto a él para imitar lo que hace. Esto parece no molestarle, él sigue haciendo su tarea, al comienzo la niña empieza a rastrillar cualquier tierra y a llenar las bolsas con sus manos, pero entonces se da cuenta que su hermano usa un solo tipo de tierra en particular, y empieza a mirar con más atención lo que hace, entonces ella vacía sus bolsas y empieza a ser más selectiva con la tierra y al igual que su hermano busca una lata para facilitar el llenado de sus bolsas.” (Diario de campo, 31 enero 201

En este ejemplo se comprende como los *its’hinales* (hermanos menores) aprenden de los *bankilales*, los hermanos mayores y porque, “para caracterizar los tipos y la utilidad de los suelos que se encuentran en sus microrregiones, los tseltales utilicen una estructura taxonómica superior y más sofisticada a la “científica” de occidente” (Rodríguez 2014, p. 97)



Foto 1. Aprendiendo sobre los tipos de suelo con su *bankil*

Este evento conlleva a una segunda reflexión sobre la importancia epistémica de la observación como habilidad cognitiva esencial para la sobrevivencia campesina, pues es el proceso básico para desarrollar otras funciones intelectuales como son: la comparación y diferenciación, el establecimiento de la relación causa efecto, la resolución de problemas y otros procesos psicológicos complejos necesarios para comprender las relaciones en los sistemas circulatorios de los agroecosistemas.

Pareciera que la observación atenta no es solo un medio de aprendizaje sino que de manera no premeditada, ha sido un estilo establecido por generaciones, porque es la base del estilo de aprendizaje necesario para garantizar una relación exitosa con el medio.

La observación, acompañada de la imitación, el cuestionamiento, la indagación y la experimentación ha desarrollado un pensamiento científico que les ha permitido comprender la complejidad de las relaciones de los procesos implícitos en los agrosistemas y han desarrollado un modo particular de aprender haciendo de manera colaborativa.

[...] para elaborar las técnicas, a menudo prolongadas y complejas, que permiten cultivar sin tierra, o bien sin agua, cambiar granos o raíces tóxicas en alimentos, o todavía más, utilizar esta toxicidad para la caza, el ritual o la guerra, no nos quepa la menor duda de que se requirió una actitud mental verdaderamente científica, una curiosidad asidua y perpetuamente despierta, un gusto del conocimiento por el placer

del conocer, pues una fracción solamente de las observaciones y de las experiencias podían dar resultados prácticos e inmediatamente utilizables. (Levi-Strauss 1962 citado por Toledo y Barrera Bassols 2008 p.66)

De esta forma, el conocimiento etnobotánico relacionado con los agrosistemas es el resultado de la experiencia acumulada y compartida durante largo tiempo a través de lo aprendido de sus padres, abuelos y hermanos mayores, como se ve en los ejemplos presentados “pero también de lo aprendido por sí mismos, día a día, mes con mes, año con año durante su vivir, convivir y trabajar... un conocimiento detallado y profundo de la naturaleza que lo rodea” (Toledo, 2000 p.10), como se pudo apreciar en el siguiente testimonio:

Santiago me cuenta que al principio sembraba su hortaliza una vez al año y esperaba que pasara la temporada de lluvia para volver a sembrar pero que notaba que después le costaba más volver a preparar la tierra, era como si hubiera perdido su fuerza, entonces fue viendo qué otras plantas se podían sembrar después de esa primera cosecha dependiendo de la temporada, cómo se podía ir abonando y cómo iba reaccionando el suelo, también fue notando cuales plantas se complementaban bien en la hortaliza, como en el caso del maíz y el frijol en la milpa, según él, ese aprendizaje le ha permitido ir planeando su producción anualmente, y ya con ese conocimiento prepara previamente el almácigo con las plantas que se van a sembrar cada temporada antes de su tiempo de siembra para que estén listas para trasplantarlas y ahora si tiene productos todo el año.(Diario de campo, conversación con Santiago, julio 2018)

A través de la experimentación y el cuidado de la siembra ha ido ampliando los conocimientos sobre rotación y asociación que había aprendido en el diplomado y se genera una relación amorosa con la tierra: “Del auscultamiento de la tierra y de la pasión por ella nace el cuidado esencial; sin esta cuidadosa escucha, no oiremos la gran voz de la Tierra que nos convida a la sinergia, a la compasión a la coexistencia pacífica con todos los seres.” (Boff 2001, p.118)

Las mujeres Cuidadoras tienen un rol preponderante en la preservación y generación de nuevos conocimientos porque pueden dedicarle más tiempo a la experimentación en sus parcelas, debido a que normalmente las mujeres realizan una labor más constreñida a su lugar de origen al no tener que cumplir tareas de acompañamiento fuera de su comunidad, como muchos de los hombres tiene que hacerlo.

Sin embargo debe resaltarse que este sistema de conocimientos desarrollado a través de la experimentación y transmitido de generación en generación mediante el lenguaje oral o práctico es una “*memoria diversificada*” donde cada individuo del grupo social o cultural detenta una parte o fracción del saber total.” (Toledo y Barrera Bassols, 2008 p.71) y por lo tanto es vulnerable, debido a las transformaciones que se están viviendo en el territorio.

Los cambios no son solamente culturales, pues como vimos en el capítulo anterior los altos índices de migración, la escuela y el uso de agroquímicos que alejan a los niños del acompañamiento al campo también afectan aspectos que son vitales para la sobrevivencia de los pueblos campesinos, al minar la relación con la tierra y el conocimiento etnobotánico relacionado con los agrosistemas resultado de la experiencia acumulada de sus padres y abuelos.

Es impactante notar en los caminos, que el monocultivo del maíz va sustituyendo a la milpa y deja de crecer la calabaza y los quelites que históricamente han complementado la dieta de los pueblos porque el gramoxone para controlar la hierba impide su crecimiento y se deja de llevar a los hijos al maizal porque “pueden enfermarse” con lo que las nuevas generaciones van perdiendo muchos conocimientos asociados a las sabidurías antiguas que no encontrarán en la escuela.

La sustitución de unos conocimientos y prácticas por otras que desvinculan al hombre de su posibilidad de auscultar la naturaleza, está ocasionando la pérdida de las prácticas tradicionales de indagación y experimentación, que como vimos, históricamente ayudaron a generaciones de campesinos a domesticar las plantas que hoy nos sirven de alimento, y por ende se deja de aportar al acervo de conocimientos agroecológicos tradicionales.

En este contexto la pertinencia del proyecto educativo de los Cuidadores deberá valorarse no tanto por la enseñanza de lo técnico sino por su capacidad de recuperar la relación cercana e indagatoria con la naturaleza desde una matriz ética, cultural y epistémica propia que fortalezca la memoria biocultural hoy en riesgo.

5.3. La vida en resistencia

De acuerdo a Escobar (2015) los modos propios de organización y de vida en las comunidades indígenas, responden a una necesidad de garantizar la supervivencia étnica,

histórica y cultural, por ello deben de ser entendidas como forma de ontología política desde la resistencia.

Después de haber leído la historia de agravios, negaciones y sufrimientos que desde épocas remotas afectaron a estos pueblos, se podría pensar que son cosas del pasado, pero desgraciadamente se extiende hasta nuestros días de manera dolorosa y cercana oprimiendo y asfixiando por momentos la posibilidad de esperanza.

El día pasó triste pues había mucha lluvia y lodo, ni siquiera se oían las risas de los niños en la escuela porque ese día no hubo clases pues así sucede siempre cuando llueve, me piden que les ponga tarea y me doy cuenta de lo poco que les han enseñado, van en cuarto y aún no saben leer... (Diario de campo 29 de enero 2017)

La pequeña tiene su pancita muy hinchada pues tiene mucha lombriz y pasa las noches muy inquieta, ya fueron al doctor, pero de nada sirve porque nunca hay medicinas y tampoco hay dinero. (Diario de campo 31 de enero 2017)

Él tenía previsto dedicar el día a limpiar su milpa, pero esa noche su esposa no pudo dormir en la noche por el dolor de muela, fuimos a Chilón al dentista, decidida a que se la sacaran pues esa ha sido siempre la costumbre porque en el Centro de Salud recientemente estrenado, no hay material de curaciones y no sirve la silla, a sus 29 años ya ha perdido 2 muelas... (Diario de campo 3 de febrero 2017)

Uno de mis hermanos -mayor que yo- como no había dinero entró a trabajar en la construcción de una carretera, queriendo salir adelante tuvo un accidente donde perdió la vida, se murió y él ya estaba casado ya tenía tres hijos y todos estos niños pasaron bajo la responsabilidad de mi papá y mamá, porque mi cuñada abandonó sus hijos y eso nos afectó mucho por lo que ya éramos de por sí muy pobres y aumentamos de número de la familia y así fue pasando el tiempo.(Historia de Vida)

A pesar de todo ha sido valioso descubrir el valor con el que enfrentan su vida y aprender de ellos, en los testimonios encontrados en sus historias de vida resalta el común denominador de su aferramiento a la esperanza y el sentir que la formación y el proyecto eran un ámbito de posibilidad de transformación individual y colectiva.

Tenía una hermanita que se me murió por no tener dinero y eso me afectó mucho lloraba mucho, sentí un dolor muy profundo extrañaba mucho a mi hermanita y ya no tenía ganas de seguir estudiando, pero después pensé voy a echarle ganas para que nadie de mi familia sufra así, esto me ayudó aunque era niña no sé cómo fue que pensé así, y así fue que termine mi primaria. (Historia de Vida)

Cuando yo era chiquito no tenía nada de ropa andaba sin calzón, mis amigos de la primaria siempre se burlaban de mi porque no tenía ropas nuevas ni zapatos, me pisaban mis pies porque ellos tienen buenos zapatos y yo no tenía nada, pero ahora ya quiero que cambié un poco mi vida ya no quiero estar como estoy ahorita, quiero estudiar para sacarnos adelante. (Historia de Vida)

...estoy trabajando en hortaliza, mis hermanos me ayudan mucho a trabajar, yo como mujer pues no estoy tan acostumbrada a trabajar pero hay voy poco a poco. Confío en Dios, en mi grupo de Cuidadores de la Madre Tierra que podamos salir adelante, ellos me ayudan me animan que yo siga estudiando, y eso es lo que más anhelo poder prepararme de mejor manera para ayudar a mi pueblo para que los jóvenes no sufran tanto que juntos vayamos buscando una mejor vida.

La rebeldía surge de la realidad que les oprime y es que mientras que los políticos anuncian la mejora de los índices de salud y pobreza, la realidad que se vive en las comunidades indígenas de Chiapas es otra que indigna y que mueve.

Por eso no es de extrañar que de la mano a la exclusión, se extiende una historia de resistencia que se viene construyendo de múltiples maneras. El Congreso Nacional Indígena en 1974 fue un parteaguas en esta lucha, fue el momento del reconocimiento, de la organización para la demanda por los derechos que les correspondían: tierra, educación, salud y vivienda, para levantar la voz contra la opresión de los finqueros y su sistema de acasillamiento, fue la raíz de muchos movimientos que todavía siguen.

Como se refiere en el capítulo 3, en este escenario de manera asociada se genera una ontología política distinta de la hegemónica, pues, por un lado, con frecuencia involucran perspectivas comunales en las que el nosotros prima sobre lo individual, llevando a formas alternativas de organización social basadas en la complementariedad, la reciprocidad y la autonomía y en formas de gobierno “que no están en manos del individuo ni de un grupo específico, sino de la colectividad.” (Escobar 2014, p.66)

Un ejemplo de esto es el testimonio de uno de los Cuidadores que creció en una comunidad zapatista, sin querer decir con esto que todos ellos formaron o forman parte del zapatismo, pues ya se dijo que ha habido una diversidad de propuestas organizadas.

Cuando terminé mi primaria en una escuela zapatista, quería seguir estudiando, pero no había secundaria y mi papá no quería que fuera a una escuela oficial, mi deseo era fuerte y buscaba como, entonces la comunidad me pidió que asumiera el cargo de maestro por dos años en la primaria zapatista y así a los 14 años, me inicié como *jnopteswanej* la comunidad decidía lo que se tenía que aprender en base a los saberes tradicionales y unos españoles del país vasco los ayudaban a hacer los materiales didácticos, a mí me gustaba leer los materiales porque así aprendía cosas nuevas...(Narración de Julio, 31 de enero 2017)

Cito este testimonio porque hay algunos valores que quiero destacar en esta narrativa que me parece que son pilares en el modo de ser indígena, en los procesos de resistencia y en la constitución misma de los *jCanan*, el primero es el significado del mandar obedeciendo la búsqueda de la autonomía y el otro la comunalidad o el *jun pajal otanil* el trabajo conjunto en un solo corazón.

Baste decir, que la escuela zapatista en sí misma es ya una propuesta autonómica para reivindicar su derecho a decidir la pertinencia de sus propios contenidos y su derecho a educar en el ser indígenas y campesinos.

Pero por otro lado, era tanto su interés que Julio pudo haber buscado la manera de continuar sus estudios, pero en este caso el llamado de la comunidad para que asumiera el cargo de maestro fue un mandato superior a sus deseos y no sólo lo cumplió, sino que, lo llevó a cabo de la mejor manera coincidiendo con lo encontrado por (Paoli, 2003, p.217) en cuanto a cómo se asumen esas responsabilidades dentro de los cargos: “El *kochelin jbahtik* que supone tomar a la acción, al mismo tiempo, como derecho y obligación que nos damos en el seno de la comunidad;” que se complementa con el “*tukelin jbahtik*: que supone el hacerlo como si lo hiciéramos solos y el *kuelin jbahtik* que supone hacerlo como un ejercicio de nuestro propio poder.”

Autonomía, colectividad y organización son los pilares de una cultura de resistencia que se encuentra en todos lados pero que se va fisurando por los partidos políticos y la división causada por las iglesias,

Cuando uno llega a la comunidad se nota una distinción muy marcada entre la parte católica y la evangélica; en la parte católica, las casas son más humildes hechas de madera, algunas con leyendas discretas en sus casas, en la casa del Cuidador leo “*Hogar en Resistencia, rechazo total a los programas sociales*” mientras que, en la parte evangélica son simpatizantes del gobierno y se distinguen las llamadas “casas dignas”, un cuarto hecho de material que es parte de los programas sociales.(Diario de campo, Enero 2017)

En cuanto a esto existe en las comunidades una matriz de opinión crítica sobre la importancia de mantenerse organizados y en resistencia y una conciencia clara sobre los problemas que ha traído la división y los programas sociales.

“En el camino nos encontramos con su tío, y empezamos a platicar sobre el asesinato de dos narcotraficantes (narcomenudeo) y opinó el tío que: “antes eso no existía porque con el nacimiento del zapatismo el pueblo estaba organizado, pero que eso ya había decaído y que hacía falta que otra vez se pararan todos juntos.” (Diario de campo, enero 2017)

“La organización es el camino, para vivir mejor, pero a veces la gente escucha la palabra, pero al salir se olvidan de la sabiduría de Dios y escucha la sabiduría del gobierno y ya no se organizan.” (Díacono en *Nahilté* 4-9- 2016)

“Entre nosotros hay quienes buscan ser líderes políticos de partidos, pero si no estamos unidos, si un comisariado está de acuerdo con el gobierno ya no nos podemos defender de la amenaza de apropiarse de nuestras tierras para sus proyectos.” (*Tatic* Encuentro Interregional febrero 2017)

“Debemos estar unidos, pero algunos (refiriéndose a otras iglesias) si quieren profundizar en los problemas de Chiapas pero la mayoría no quiere meterse en eso.” (Conversación escuchada en *Yax’ te* septiembre 2016))

“En el ejido hemos tenido que unirnos de todas las iglesias para defender los intereses del ejido, cuando se hace la asamblea rezamos todos juntos y luego tomamos los acuerdos.” (*Tatic* reunión de *Topostewanej* febrero 2107)

Nosotros ya no cargamos la cruz porque Jesús y otros lo están cargando por nosotros, como los maestros que están luchando por nosotros y nosotros cerramos los oídos y

no entendemos que tenemos que luchar al lado de ellos por nuestra vida. (*Tatic*, misa en *Nahilté* 4- 9- 2016)

Así pues, la experiencia de los Cuidadores no puede ser entendida como una experiencia local aislada sino como parte de una conciencia colectiva que busca organizarse para defender más allá de la tierra también al territorio.

Podría decirse que, en el contexto de exclusión, narco terrorismo, corrupción, amenazas de despojo por extracción y megaproyectos de las tierras, lo único que puede aliviar la situación es pensar que puede ser reversible mediante la organización y la resistencia, y que es la que está moviendo de manera más amplia a buscar la autonomía para gobernarse.

Eso de no tener partidos políticos, solo lo podemos hacer si trabajamos todos juntos, pero parece que tenemos el corazón partido, cuando nos dan láminas nos olvidamos de esto, tenemos que ser fuertes y guardar esto en nuestro corazón” (*Tatic*, interregional febrero 2017)

“Los partidos políticos se quieren aprovechar de nuestras tierras a través de FANAR, por eso hay que tomar ejemplo de la organización de gobierno de Cherán” (*Tatic*, reunión *Topostewanej* febrero 2017)

De estas vivencias se concluye que los elementos políticos que se encuentren en la experiencia deberán reconocerse de manera más amplia, como parte de un solo corazón en la indignación, la rabia ante el sufrimiento que viven todas las comunidades indígenas del país y se hermanan con los múltiples actos de resistencia que sobrepasan lo local para unirse en la lucha anti hegemónica que se está llevando a cabo a nivel nacional y latinoamericano.

5.4. La utopía

...porque solo no puede uno pensar o soñar muchas cosas
(Jaime, febrero 2017)

Una de las ideas centrales que resalta Zemelman (1992, 1997, 2003, 2011,2012) en su obra es la construcción de alternativas desde lo potencial, el reconocimiento de la indeterminación del futuro y de los horizontes de posibilidades distintos a lo dado que encierra el presente.

Este reconocimiento, que es producto y a su vez es producente de una subjetividad colectiva, se va construyendo en la acción política desarrollada en las coordenadas de un tiempo y

espacio sobre la reflexión, las necesidades, experiencias y utopías compartidas. (Zemelman, 1997)

Por ello tanto para Zemelman como para Freire la acción política es el desafío a la propia conciencia y es un llamado a construirse y construir nuevos espacios a partir de la construcción de la utopía.

En este apartado se identifica el horizonte y los valores positivos plasmados en los principios de su reglamento sin que con esto se pretenda escencializar o idealizar a las y los Cuidadores, sino identificar un abanico de ideales, percepciones, representaciones, sentimientos y expectativas que abonen a la comprensión de los elementos axiológicos de la matriz epistemológica.

Como se mencionó en los antecedentes, cuando nació el proyecto de los Cuidadores, llevó dos años al hermano Chema Magaña s.j. y a la hermana Trini Cruz López D.P. consolidar un primer grupo de personas interesadas en el cuidado de la tierra a través de prácticas agroecológicas.

Poco a poco a través de talleres de espiritualidad, temas de producción agroecológica y de la ejecución de pequeños proyectos productivos en sus comunidades se fue logrando un grupo más constante interesado en la capacitación técnica de la tierra, pero un hito en su historia fue en junio 2004 cuando en una encerrona en la Albarrada “por primera vez reflexionaron en profundidad sobre su misión y asumieron el nombre de *jCanan Lum K’inal*” (Pérez et al 2010 p. 227 -228)

El momento de nombrar(se), fue el momento de reconocer(se) y de asumir una identidad cargada de significados relacionados con sus orígenes y con la herencia que quieren perdurar a través de un compromiso de promover lo aprendido, Rodríguez M (2015), encontró un escrito de Jan de Vos en el que describe un cargo antiguo llamado *jCanan Lum*:

También veneran como señor guarda de la montaña y del pueblo al indio que hasta hoy llaman en algunas provincias *jCanan Lum*... a este guardián lo llamaban también León del Pueblo, lo que hace pensar en los cuatro *Balam* o Jaguares que cuidaban, según los mayas, las cuatro esquinas de los pueblos y las milpas. (Jan de Vos, 1980 en Rodríguez M 2015 p.31),

Asumirse como colectivo con un nombre que tenía una enorme carga mítica y cultural para dar respuesta a las necesidades regenerativas del territorio ameritó mucha reflexión, análisis de la coyuntura y toma de conciencia sobre su lugar en la historia, tras tres días de discusiones se construyó una primera visión del reto tan complejo que debían asumir y concluyeron que un compromiso como el implicado en el cuidado de la Tierra, debía asumirse para toda la vida.⁶⁰

Mantener una actitud de aprendizaje permanente e innovación de nuevas estrategias para cuidar y regenerar la tierra, impulsar modos de producción y gestión de los bienes naturales más amigables y exitosos, ampliar la red de Cuidadores, compartir conocimientos en las comunidades y recuperar los saberes antiguos no son tareas de uno o dos años sino que deben asumirse como un estilo y misión de vida, aunque las responsabilidades implicadas dentro de la estructura de la organización de los cargos en la Misión, esas si debían ser rotativas.

A partir de ese momento, las siembras de cargo tuvieron un carácter vinculante de por vida, con un compromiso representado con una cruz de madera adornada con una planta de maíz, que se les entrega durante la ceremonia y no se asume de inmediato sino hasta que la persona se sienta merecedora de ella después de dos o tres años de servicio.

Entonces empezaron a explicarle a las jóvenes lo que significa el cargo; una *nantic* dijo: “El que asume esa responsabilidad debe hacerlo de verdad, porque no es juego, es un compromiso ante el Creador”, - así es - dijo el Cuidador *jnopteswanej*, es algo tan serio como casarse, por eso primero hay que ganarse la cruz, pues si se asume el cargo hay que hacer el trabajo para toda la vida, y otra *nantic* amplió la explicación diciendo: yo he estado tratando de ganarme mi cruz trabajando como Cuidadora por dos años, pero cuando se enfermó mi mamá tuve que parar el trabajo y ya no me pudieron sembrar el cargo, pero ahora sí estoy dispuesta a ir (Diario de campo, concentración del diplomado, 28 de enero 2017)

Esta reunión de la Albarrada fue el parteaguas, las horas dedicadas a la reflexión en este encuentro fueron el espacio primordial para objetivar su realidad, y asumirse en ella, interactuando y reconociéndose con otros para empezar el camino de la construcción de un horizonte compartido, fue ahí que se manifestó su deseo no sólo de comprender la realidad,

⁶⁰ Recordemos que en en ámbitos de la Misión ya había el antecedente de otros cargos vitalicios como es el caso entre otros de los *jpoxtaiwanej* (sanadores)

sino de transformarla y transformarse a sí mismos, integrando como decía Freire una “relación de organicidad” con ella.

No es posible realizar siquiera un planteamiento correcto de nuestros problemas, con miras a soluciones inmediatas o a largo plazo, si no nos colocamos en relación de organicidad con nuestro contexto histórico-cultural. Una relación de organicidad que nos sumerja en nuestra realidad y de la que salgamos críticamente conscientes. Sólo en la medida en que logremos intimar con nuestros problemas, y sobre todo con sus causas y efectos –que no siempre son iguales a los de otros espacios y tiempos, sino por el contrario, casi siempre diferentes– podremos proponer soluciones para ellos (Freire 2001: 9).

Cuatro años después, en octubre de 2008 durante uno de los cursos interregionales, los Cuidadores hicieron una autoevaluación, análisis y reflexión sobre su participación en las diferentes interzonas y comunidades en el trabajo del cuidado de la tierra, que les llevó a concluir la importancia de contar con un documento que orientara y reglamentara su caminar. (Documento interno de los Cuidadores, 2008 p.6:)

En consecuencia, los representantes del cargo de las diferentes interzonas y de los cinco ts’umbaliles, bajo la coordinación del hermano Chema y la hermana Trini D.P. elaboraron su reglamento interno⁶¹, que contempla: las normas que regulan el proceso de nombramiento, las responsabilidades y derechos, los principios y fines del Cargo, su estructura orgánica, su misión, funciones generales de quienes lo integran, los estímulos y sanciones, bienestar grupal, comunitario - social y demás disposiciones de la gestión administrativa y técnico- formativo, pero el motivo principal de este análisis es el que da cuenta de su fundamentación y horizonte utópico.

El documento arranca con la descripción de la problemática ambiental que justifica la necesidad del cargo y en ella se aprecia la ontología relacional con la Tierra y los seres que habitan en ella, que se contrapone a la racionalidad occidental que justificó la explotación para la producción y mercantilización de la naturaleza.

“...la Madre Tierra es un ser vivo, que tiene vida, que siente cuando destruyen sus recursos naturales, la contaminación ambiental, la violación del ciclo natural de la

⁶¹ La escritura de un reglamento es algo novedoso que demuestra la influencia de la Misión, pues tradicionalmente los cargos han ido propagando sus prácticas de manera oral.

vida, la explotación a base de agroquímicos, cuando no se le hace ofrenda, que es un medio para sentir armonía e interrelación con el cosmos.” (Cuidadores 2012 p.4)

A esto se refiere Escobar (2015) cuando dice que la lucha de muchas comunidades campesinas e indígenas pueden ser vistas como luchas ontológicas porque parten de una manera de comprender y relacionarse en/con su territorio que se opone a las lógicas del mundo único impuesto hegemonícamente por el proyecto globalizador defendiendo la validez de otras posibilidades de existir.

Sin embargo, cabe hacer la salvedad que si bien pareciera que existe una contradicción entre la imagen idealizada del indígena protector de la naturaleza y la amplia apropiación del uso de agroquímicos en el territorio descrita en los capítulos anteriores, considero que pueda ser explicada por la posibilidad, que no todos los campesinos tseltales vean que se oponga su visión relacional de la Tierra con el uso de agroquímicos, como puede ser apreciada en la siguiente anécdota que me contó el hijo de un Engrandecedor del Corazón:

Mi mamá y yo le decíamos a mi papá que ya no usara más agroquímico, pero él me decía que su trabajo (de engrandecedor del corazón) lo ocupaba mucho y no le daba tiempo de atender la tierra, como debe de ser, hasta que mi mamá se empezó a enfermar de tanto lavar su ropa, porque parece que no, pero el químico se va quedando en el pantalón y a mi mamá le empezaron a salir unas ronchas en la piel (Campesino tseltal, diario de campo octubre 2017)

Es claro que los beneficios aparentes del uso de fertilizantes y pesticidas se ven reflejados de manera inmediata en el aumento de los niveles de productividad y el menor esfuerzo de trabajo, en cambio lleva muchos años evidenciar sus consecuencias; la contaminación, el daño al agua, al suelo y en general al “ciclo natural de la vida”

Si a esto se suman las necesidades expresadas en el capítulo anterior como: “Mi vida fue bastante difícil...no teníamos maíz, no porque mi papá no trabajara, es que a veces no salía bien la cosecha, mis papás me consolaban, me decían que no llorara que ellos iban a buscar el maíz. “ (Historia de vida) se puede comprender porque la propuesta agroecológica no sea tan fácilmente aceptada aun cuando económicamente sea cuesta arriba depender del uso de los agroquímicos y contradictoriamente se sigan haciendo algunos rituales a la Tierra.

De aquí la importancia de esta declaratoria, pues es una muestra de la toma de conciencia de los efectos de los agroquímicos y de la monoproducción y a partir de su cosmovisión y espiritualidad toman fuerza como bandera y sentido de su hacer para retomar los saberes ancestrales y adoptar nuevas prácticas de producción más armoniosas con el cuidado de la vida.

Desde esta conciencia y fortalecidos por su cosmovisión, los Cuidadores reconocen la naturaleza viva del planeta, y su maternidad originaria de vida, que de manera mítica conecta a todos los seres con el cosmos, y en consecuencia sienten compasión por su sufrimiento y los posiciona ante su defensa como asegura Boff (2004):

...la espiritualidad es la actitud que permite que el ser humano se sienta vinculado con el todo y perciba el hilo conductor que relaciona todas las cosas entre si y es el tipo de mística que da sentido final a la vida del ser humano....A través de ellas el ser humano comprende que tiene sentido renunciar a intereses menores, hacer sacrificios personales, seguir el llamado ético de su conciencia y atender a los llamados de la realidad lastimada. (Boff 2004 p.80)

La espiritualidad es considerada la principal fuente de sentido y motor de la acción comprometida, por lo que le dieron la mayor importancia cuando plasmaron el perfil idóneo para la selección del cargo: “Para formar parte de esta estructura de cargo es importante que sea una persona que valore su cultura, su espiritualidad, sus tradiciones y celebraciones rituales que son expresiones de respeto hacia la Madre Tierra.”(Cuidadores, 2012 p.10)

A diferencia del trabajo de un extensionista, la promoción de técnicas agroecológicas y regeneración de la tierra, toma un cariz propio al conectar a la persona con su trascendencia desde su cultura y espiritualidad, por lo cual el reglamento especifica la necesidad de tomar conciencia del efecto de la acción del hombre sobre la Tierra y a establecer una nueva relación amorosa con ella, estos elementos serán esenciales en la formación de los Cuidadores:

Un/a Cuidador/a de la tierra necesita establecer nuevas relaciones de convivencia con ella, amarla, mantener su equilibrio, su armonía, a través de diferentes prácticas agroecológicas y culturales. Así cuidarla, repararla y reconstruirla manteniendo sus nutrientes para que pueda seguir alimentándonos y formar parte de la dinámica de la

madre tierra sin alterar los ciclos naturales y así dejarle un suelo vivo para las futuras generaciones, esta nuestra madre la tierra, corazón de Dios. (Cuidadores, 2012 p.10)

La ontología relacional se convierte en su manera de hacer política, cuando replantea transformar las condicionantes de opresión y los modos de relacionamiento productivo que se impulsaron por muchos años en detrimento de la vida, para recuperar el horizonte perdido del *Lekil Kuxlejal* o la “Vida Buena”.

Al/a Cuidador/a le exige retornar a la Madre Tierra, conectarse nuevamente con sus energías y recuperar la Vida Buena que se ha ido perdiendo. Volver a trabajar. Ciertamente, para construir y cosechar vida con justicia y armonía necesitamos superar aquellas relaciones, estructuras y condiciones que generan muerte, injusticia y violación a todos los derechos, en este ámbito amplio de la vida entendemos este proceso permanente que llamamos “LA VIDA BUENA” y que tiene como sustento el desarrollo humano sustentable que promueva prácticas de inclusión, valoración e interrelación. (Cuidadores, 2012 p. 14)

Recordemos que el *Lekil Kuxlejal* no tiene que ver con la acumulación de la riqueza, sino con el anhelo, que por la fuerza del trabajo germine la milpa en todas las comunidades y haya alimentos suficientes para todas las familias, para que haya salud y la sabiduría para agradecer por todas las bendiciones que vienen de Dios y así poder vivir en autonomía y equilibrio con la naturaleza y con los demás de acuerdo a sus modos particulares de ser indígena y campesino. (Paoli, 2003)

Sin embargo es necesario hacer notar que si bien en su esencia en este párrafo hay un conjunto de rasgos culturales propios de lo que otros autores como Sartorello (2012), Maurer (1993) y Paoli (2003) han descrito como la concepción tzotzil-tseltal del *Lekil Kuxlejal* la representación colectiva aquí expresada introduce elementos ajenos a su cultura como la equiparación de este concepto con el de “desarrollo humano sustentable” resultado de una larga acumulación de influencias en su contacto con la Misión,

No podría asegurar que esta acepción semántica ha sido apropiada por los Cuidadores o si es producto de la traducción intercultural que intentaron hacer los misioneros que ayudaron a traducir este texto.

En todo caso, esta es una declaración de una postura política que es consciente de las amenazas y conflictos socio ambientales, y que hace evidente la interrelación que debe existir entre la gestión de los bienes naturales existentes en su territorio con el mantenimiento de su cultura y las formas de producción y de organización más adecuadas para preservarlas.

Más adelante en su documento reafirman su necesidad de retornar a unos modos de vida propios sumándose a las luchas sociales por la soberanía alimentaria⁶² y de la autonomía indígena que se proyecta a través de todo el territorio y ahora a través del Concejo Nacional Indígena de todo el país.

Como mujeres y hombres de Maíz caminamos al lado de nuestras abuelas y abuelos con el fuego sagrado en nuestros corazones para así tener sabiduría, claridad y energía para ofrecer nuestras semillas y mazorcas para fortalecer de una forma sencilla y profunda nuestra cosmovisión de pueblos originarios. (Cuidadores 2012, p.12)

Teniendo como principal indicador la promoción de la autosuficiencia alimentaria, la soberanía alimentaria y la autonomía indígena que fortalece el hogar sustentable para la “Vida Buena” el *Lequil Kuxlejalil*, es un ideal que deseamos como pueblo.(Cuidadores 2012, p.14)

El *Lekil Kuxlejalil* toma un cariz político al considerarlo un modo de vida autónomo y soberano que hay que defender, de acuerdo a Paoli (2003) el valor central de los tseltales es la autonomía y su influencia puede encontrarse a nivel, individual, familiar, comunitario y en general del pueblo indio (p.19) y ha signado, sus sistemas de educación, reproducción y organización social así como a sus movimientos sociales

La búsqueda de la soberanía alimentaria, muy de la mano con su anhelo por la autonomía, ha estado presente desde sus primeras expresiones hasta las últimas capturadas en el

⁶² El carácter internacional de la lucha por la soberanía alimentaria ha sido fuertemente impulsado por la Via Campesina y otros movimientos sociales sosteniendo que:

“La soberanía alimentaria es un principio, una visión y un legado construido por los pueblos indígenas, campesinos, agricultores familiares, pescadores artesanales, mujeres, afrodescendientes, jóvenes y trabajadores rurales, que se ha convertido en una plataforma aglutinadora de nuestras luchas y en una propuesta para la sociedad en su conjunto”

“La soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos a controlar sus propias semillas, tierras, agua y la producción de alimentos, garantizando, a través de una producción local, autónoma (participativa, comunitaria y compartida) y culturalmente apropiada, en armonía y complementación con la Madre Tierra, el acceso de los pueblos a alimentos suficientes, variados y nutritivos, profundizando la producción de cada nación y pueblo”,

siguiente discurso expresado por uno de los Cuidadores durante su participación en la peregrinación que organizó el Movimiento de Vida y Territorio en 2016.

El gobierno nos está ofreciendo programas asistencialistas, según ellos para no morirnos de hambre y hay gente de nuestras comunidades que reciben esos programas, lo que dan en esos que llaman “Cruzada Nacional contra el Hambre” por eso hoy encontramos sus camiones que van a las comunidades. Está fuerte lo que pasa en Chiapas, por ello el gobierno está viendo cómo cambia nuestra mentalidad hay gente que piensa que el gobierno tiene buen corazón porque le da de comer, pero el gobierno es astuto y ya nos convirtió en flojos, y ya estamos enfermos de tanta comida que no es sana que nos da, que no es como nuestro maíz que si tiene alma. Cuando estamos enfermos ya no funcionan ni nuestra cabeza, ni nuestro corazón, ya no sabemos cuál es nuestra identidad, ya no sabemos si somos hombres y mujeres trabajadores, ni si somos tseltales y ese sufrimiento que se va metiendo en nuestros corazones es por nosotros mismos, porque una vez que el gobierno controla nuestros pensamientos se apropia de la riqueza de nuestra Madre Tierra y se roban su sangre y su alma. Por eso nuestros compañeros dicen que hay que unirse en el mismo camino y hay que echarle ganas a este trabajo como nos ha dicho nuestro coordinador de *jCanan Lum K’inal*, el gobierno dice que crea seguridad alimentaria⁶³ pero lo que nosotros queremos es soberanía alimentaria. Viva la Madre tierra, vivan las mujeres y los hombres del maíz, vivan nuestras montañas y nuestros ríos. (Arenga de Pablo en video de la participación de los Cuidadores en la peregrinación de Modevite 18 noviembre 2016 min 8.26)

Como herramienta de resistencia los Cuidadores encuentran que el camino transformador y liberador tiene una naturaleza pedagógica con enfoque territorial sustentada en la agroecología y prácticas regenerativas.

La misión del Cuidador/a de la tierra es apoyar a sus comunidades a construir la Vida Buena, que favorece el cuidado y defensa de los recursos naturales y el territorio,

⁶³ La Seguridad Alimentaria no distingue de donde viene los alimentos o las condiciones donde y como se producen y distribuyen. Los objetivos de la Seguridad es el abastecimiento, sin importar las condiciones en que son producidos y si son destructivas para el medio y apoyadas por políticas públicas que benefician a los agronegocios

promueve procesos productivos, desde la milpa tradicional (diversificada) que es la base de su alimentación y fuente de riqueza cultural, realiza prácticas agroecológicas, fortalecimientos de sus diferentes sistemas productivos regionales y económicos, impulsando las parcelas integrales diversificadas, fortaleciendo la conservación de semillas nativas y recursos naturales desde las prácticas tradicionales, complementando y apoyándonos de otras técnicas alternativas que abonan a nuestros objetivos. (Reglamento p.12)

Cuando se habla de regeneración no solo se refiere a la de la naturaleza, sino también a la social, recordemos que el horizonte utópico del *Lekil Kuxlejal* está basado en una filosofía de vida que se sustenta en el trabajo, en la justicia, en hacer felices a los demás, y en la búsqueda de la armonía con Dios de quien depende todo, con la familia, con la comunidad, con la naturaleza y con uno mismo para lograr la paz *slamalil k'inal* (Maurer, 1993), por ello su propuesta se fundamenta de manera amplia en lo ambiental, en lo personal y en lo comunitario.

Los/as Cuidadores/as de la tierra,...caminamos con esperanza hacia “LA VIDA BUENA”, estamos cultivando y fortaleciendo nuestro ser espiritual, crecimiento humano, cultural, equidad de género y la sustentabilidad, desde este camino estamos alimentando y fortaleciendo un proceso que propone vida en equilibrio y armonía para todas y todos los seres humanos y seres vivientes.

Y aunque queda claro el sentido de valoración de *Lekil Kuxlejal* traducida como “la Vida Buena,” una vez más se aprecia en toda la redacción de este texto la incorporación de términos ajenos a sus rasgos socio culturales como es el de equidad de género que en cierta manera choca con la mirada de la complementariedad entre los hombres y mujeres de maíz, pero que una vez más puede ser atribuido al intento de traducción intercultural que se hizo desde la Misión.

Con relación a su marco axiológico, encuentro coincidencias con el “nuevo ethos” que propone Boff para nuestro planeta, uno que “permita una nueva convivencia entre los seres humanos con los demás seres de la comunidad biótica, planetaria y cósmica; que permita maravillarnos de nuevo frente a la majestad del universo y la complejidad de las relaciones...” (Boff 2001, p.25)

En su documento resaltan cuatro valores que guían su caminar, entrelazados entre ellos de manera cercana entre sí: “Guiadas/os por nuestra Cosmogonía y fortalecidos/as por nuestra

Cosmovisión, queremos realizar nuestro cargo desde el RESPETO, EL AGRADECIMIENTO, EL CUIDADO Y EL SERVICIO ⁶⁴a favor de nuestras familias, comunidades y sociedad.” (Cuidadores 2012 p.14)

“El RESPETO a todo lo que existe, ya que todo tiene vida, todos estamos interconectados. Si sabemos dar respeto, recibiremos respeto y habrá convivencia y armonía, entre todos nosotros seres humanos, y con toda la creación.” (Cuidadores 2012 p.14)

El respeto o el *Ich’el ta muk’*, está íntimamente ligado a la valoración del lugar que cada ser vivo ocupa en un sistema que está interconectado y se encuentra constantemente en las diferentes narrativas de los Cuidadores, entrelazado siempre con los valores del agradecimiento y el cuidado.

Muchas personas cortan los árboles y matan los animales porque no saben su valor, creen que el valor está en el negocio que pueden hacer, hay personas que no quieren trabajar y prefieren cazar, por eso hay que entender como está relacionado todo y hay que cuidarlo. (Equipo 1. Reunión de Evaluación septiembre 2016)

Todo está relacionado, los hombres y la naturaleza, por eso debemos vivir en armonía y cuidar todo lo que hay en ella, hay que entender cómo está relacionado y hay que saber valorar y agradecer todo lo que nos da.” (Carlos y Mateo, reunión de evaluación septiembre 2016)

Coincidiendo con lo dicho por el investigador tseltal López Intzin (2015 p.193) los Cuidadores saben que el *Lekil-kuxlejal* no es un hecho dado, que hay que colaborar de manera conjunta para su consecución y que sólo será posible mediante el ejercicio real del *Ich’el ta muk’*.

Hoy todos nos respetamos y trabajamos juntos y eso es lo que quiere Dios, las mujeres en la cocina también nos dieron su trabajo y nos ofrecieron su pollo, huevo, yuca todo en abundancia. (Santiago, Centro Bathsel septiembre 2016)

El *Ich’el ta muk’* parte del reconocimiento a la grandeza de todos los seres vivos incluyendo de manera especial a la diversidad de cada ser humano, para que desde el respeto y valoración se puedan construir relaciones más justas y equitativas entre mujeres y hombres, entre la

⁶⁴ Se respetaron las mayúsculas aparecidas en el documento original

sociedad y el estado, y entre la humanidad y la naturaleza, resaltándose los preciados valores de autonomía y colectividad

RESPETO es darnos cuenta y aceptar la presencia de la diversidad y totalidad, expresada en cada una de sus particularidades, el respeto conoce la autonomía de cada ser humano y acepta el derecho a ser diferente, es la esencia de las relaciones humanas en comunidad, en el trabajo en equipo y de toda vida que hay en nuestro planeta. (Cuidadores 2012 p.14)

Un elemento central considerado dentro del marco del respeto ha sido la valoración e inclusión de la mujer, en nuevos roles y toma de decisiones impulsado como eje transversal en todos los procesos que acompaña la Misión aunque en la práctica encuentra muchas dificultades que se describirán más adelante.

La incidencia de esta perspectiva puede apreciarse en ciertos hechos como; el cambio de su nombre a *jCanan Nantic Lum K'inal*, que en las distintas redacciones se incluyan los dos géneros priorizando primero el femenino, en la toma del cargo en pareja, en que haya un buen número de mujeres solteras que hayan asumido el cargo o en su constante inclusión en las reflexiones sobre el rol que debe tener la mujer en el colectivo y en la sociedad, como puede apreciarse en las siguientes palabras:

Cuando se hizo la creación de toda la naturaleza también se creó al hombre y quería que hubiera una armonía entre ellos, al hombre lo creo al último para que trabajara la tierra en armonía pero hizo también a la mujer para que no estuviera solo, nos sentimos solos hoy porque no vino nuestra mujer, a lo mejor nos sentimos mal porque no estamos completos, la invitación es a pensar bien cómo podemos integrar a las mujeres en nuestro trabajo. (Carlos y Mateo reunión de evaluación septiembre 2016)

Aquí se comprende cómo sin perder la visión propia de la complementariedad de la mujer se va repensando su papel hacia el futuro.

Otra de las consideraciones sobre este marco es que al reconocerse a la Creación como el centro de la vida, y la interrelación que tenemos con todo los seres con los que interexistimos, el sentimiento que surge de manera natural es el agradecimiento que se manifiesta en el ofrendar y en la confianza del pedir y eso es algo que se vive todos los días en las prácticas de un Cuidador y se expresa así en su reglamento y sus discursos cotidianos:

AGRADECIMIENTO es otro gran valor que queremos cultivar y vivir en cada momento de nuestra vida. El agradecimiento es reconocer que hemos recibido de otros, que tenemos apoyo con otros. Al formar parte de un todo, al estar relacionados e interconectados con todo el cosmos y al saber que somos un destello del corazón del Dios Creador y Formador, ser agradecidos por la vida que se nos ha dado y por todo lo que día a día se nos ofrece; por el aire, las montañas, los ríos, los animales, por el sol, los ciclos de vida, la diversidad de alimentos, por nuestros/as hijos/as, por las otras vidas, por todo lo que nos rodea. La actitud de agradecimiento nos capacita a disfrutar de lo que tenemos. (Cuidadores 2012:16)

Diversos testimonios reflejan la centralidad del agradecimiento y la reciprocidad: “La cultura Tseltal es ofrendar, dar y recibir, es lo que hacen ustedes, ustedes dan, siempre que vamos a sus casas hay comida, no hay dinero, pero hay abundancia y es todo lo que se necesita.” (Hna. Trini Centro Bathsel septiembre 2016)

Es importante darle el primer fruto a Dios porque eso es de Él, nosotros nada más prestamos sus manos, Caín y Abel eran hermanos, pero Caín le ofreció los frutos más pequeños a Dios, en cambio Abel le ofreció los más grandes y nosotros también, por eso Dios nos ve con alegría. (Grupo 2 reunión en casa de Jacinto septiembre 2016)

Siempre hay que ofrecer a Dios; cuando hay un enfermo le ofrecemos a Dios maíz, cuando comemos le damos las gracias, cuando nos reunimos hacemos nuestro altar, en todo momento ofrecemos las gracias por lo que nos da. (Santiago conversación febrero 2017)

Hay una relación entre el dar y recibir de los hombres con la capacidad regenerativa y restaurativa encontrada en los sistemas circulares de la naturaleza; al momento de recibir los dones de la naturaleza se acepta algo de la esencia espiritual de lo dado y se genera un compromiso para demostrar el agradecimiento a través de rituales, fiestas, pero también al cuidado y abonamiento que merece la tierra.

CUIDADO a la Madre Tierra y al cosmos. Uno de los valores fundamentales que nos da derecho a reconocer nuestra pertenencia al todo, protegemos al espacio donde vivimos, pues es una exigencia primordial para que la vida continúe. Para nosotros los/as tseltales “Cuidar a la Madre Tierra” surge en nuestro corazón cuando nos damos cuenta y tomamos conciencia de la situación en la que se encuentra la Madre

Tierra, de que hemos roto la relación de armonía que teníamos con la naturaleza, entonces surge la actitud de preocupación por la Creación, del cuidado de la naturaleza, este sentimiento de cuidar nace desde nuestro corazón y por lo tanto decidimos dedicarnos al cuidado de nuestra madre, la Tierra, nos disponemos a tomar el Cargo de participar como Cuidadores/as de la Tierra, estamos en una búsqueda constante de alternativas para mejorar, restaurar y fortalecer los recursos de la tierra. (Cuidadores 2012, p.)

Se puede decir que la propuesta de los Cuidadores encuentra un eco en la ética del Cuidado que “implica tener intimidad, sentir las cosas dentro, acogerlas, respetarlas, darles sosiego y reposo. Cuidar es entrar en sintonía con, auscultar su ritmo y sincronizar con él:” (Boff 2011, p.97) este hacerse uno con... se aprecia en estas palabras: “La creación es la raíz del centro de nuestra vida porque de ahí vino el espíritu, hoy no estamos cuidando la Tierra, la estamos matando, si entendemos que la Tierra es parte de nuestro cuerpo quizá empezaríamos a cuidarla” (Reunión de evaluación septiembre 2016).

El cuidado es un modo de ser, una actitud de desvelo, preocupación y responsabilidad por alguien o algo que tiene importancia para uno. (Boff 2011)

El amor a nuestra madre la tierra nos lanza a velar, a atender los problemas del deterioro de la naturaleza, lo hacemos con atención, solicitud y desvelo. Este cuidado no solo es en relación a la Madre Tierra, se extiende en todas nuestras relaciones, con nosotros/as mismos/as, con la familia, la comunidad y con todas las cosas. Y en esta red de relaciones dinámicas nos vamos construyendo como seres humanos, hombres y mujeres, fortaleciendo conciencia e identidad cultural. (Cuidadores 2012 p.16)

La inclusión en el cuidado no solo de la tierra, sino también de la persona surge de la empatía y solidaridad por el sufrimiento que de una u otra manera los ha afectado de manera compartida por el contexto de pobreza en que viven descrito en el capítulo anterior.

Desde la empatía por el sufrimiento del compañero, se ha buscado el cuidado y el fortalecimiento de la persona a través de los talleres de Desarrollo Humano, de los ejercicios espirituales, la escucha y consuelo por parte de los miembros del colectivo y de la Hermana Trini D.P. y del acompañamiento en los espacios de reflexión sobre su hacer.

El cuidado de la persona como valor es algo que han introyectado y constantemente es reforzado entre ellos como se lee en los siguientes testimonios: “La solidaridad es uno de los valores de los JCanan, siempre debemos apoyarnos unos a otros. (Hugo conversación en camino a Yaxte septiembre 2016)

Comencé comprometiéndome con el cuidado de la Tierra, pero si curo la tierra y curo animales creo que también debemos curar y cuidar a las personas, por eso estoy aprendiendo a hacer medicinas con hierbas, recuperando las técnicas tradicionales porque cada vez es más difícil de comprarlas. (Conversación con Jacinto septiembre 2016)

La persona es el centro, no hay que olvidar qué estamos reunidos con personas y que las personas están hechas de sentimientos, de emociones, de historias, nunca olviden esto. Siempre nos hemos tratado en lo más posible, que la persona se sienta más valorada, eso es lo que tratamos de hacer y sí, siempre estar al mismo nivel que todos y no a hacer ver como que yo soy el que sé. (Pablo Reunión de evaluación septiembre 2016)

Por último muy relacionado con este último y desde el compromiso político de transformación se encuentra el valor del servicio:

El SERVICIO para los/as Cuidadores/as de la Madre Tierra, es una actitud que se hace acción, esfuerzo y compromiso hacia los demás, hacia las comunidades a quienes está dirigida nuestra misión. En el servicio comunitario expresamos nuestro gozo de ser Mayas que se realizan desde el compartir lo que somos y tenemos, y en solidaridad con todos/as queremos avanzar como pueblo originario hacia la armonía de la vida plena. (Cuidadores 2012 p.18)

En este postulado, la relación educativa que se plantea desde el servicio responde a una manera propia del ser Maya, es en el “entre” y no en el “para”, ocurre en el encuentro y el reconocimiento, y no en la lógica de la transmisión de conocimientos, ocurre en la solidaridad junto con las comunidades para construir las raíces que generan vida y esto se refleja en su hacer y en sus palabras:

Para Dios, tanto das, tanto recibes, cuando hay un enfermo hay que visitarlo y llevarle algo para que esté animado, hombres y mujeres trabajamos y compartimos, si tenemos visitas hoy es porque Dios las trajo, dar servicio es nuestra mayor alegría

y ver que haya un solo corazón, que trabajemos todos parejo sin enojarnos, eso es lo que quiere Dios que haya un solo corazón. (Jerónima, Centro Bahtsel, septiembre 2016)

... Si es verdad, yo veo por mis comunidades, y si vi que no tienen donde vender el café ya lo platiqué con Narciso y ahora van a venderlo ahí; si hay problema de salud yo lo voy a ver o cuando se enferman las aves de traspatio o cuando hay alcoholismo voy hablar con ellos, ese es mi trabajo (Jacinto, reunión de evaluación, octubre 2016)

El compromiso del servicio en el *Lekil Kuxlejal* no es la lógica de un asalariado, sino la del que acepta el servicio como muestra de agradecimiento a Dios por la sabiduría recibida.

Jesús nos dijo que pidiéramos y también que agradeciéramos a Dios y por eso le pedimos, pero también le agradecemos por todas cosas que nos da, porque si no pedimos Dios no sabe lo que quieres, pero si sólo vas a la teoría [refiriéndose a la lectura de la biblia] no da, hay que llevarlo a la práctica en el cuidado de la Tierra, en el agradecimiento a Dios, en todo lo que enseñamos en el diplomado y damos gracias a Dios por eso.” (Jacinto, 3 de septiembre 2016)

Sabemos que somos pocos los que trabajamos para cuidar de la Tierra, pero es nuestra responsabilidad enseñarlo porque Dios nos dio esa sabiduría (Narciso, septiembre 2016)

No quisiera cerrar este capítulo, sin presentar un último extracto del documento que hace muy evidente la influencia de la Misión y de los académicos que en su momento han acompañado el proceso:

Este trabajo lo realizamos con un acompañamiento integral a las comunidades, con la colaboración de los diferentes Cargos y líderes comunitarios con los que cuenta la Misión de Bachajón, con el equipo que trabaja en ella, y con las diferentes organizaciones externas e internas, alianzas, redes que se van estableciendo, y desde una educación intercultural. Todo encaminado a un desarrollo comunitario sustentable integral como camino para desarrollar mejoras en la calidad de vida de las comunidades, hasta alcanzar la armonía, la paz, el bienestar social y la justicia para todos. (Cuidadores 2012, p.18)

Por un lado se vuelve a resaltar la importancia del tejido social construido durante muchos años por la Misión y su fortaleza para potenciar o constreñir la acción política, por el otro la presencia en el discurso de términos como: desarrollo comunitario sustentable integral, calidad de vida, bienestar social, equidad de género, hogar sustentable, medios y modos de vida, capital social, capital natural, capital humano, etc; son una evidencia del intercambio que han tenido con académicos e investigadores.

En referencia a esto último, considero que si bien los intercambios interculturales tienen muchos elementos positivos que aportar, es importante vigilar que estos términos que obedecen a otras lógicas epistémicas diferentes a la de los tseltales (*Desarrollo sustentable vs. Lekil Kuxlejal*) sean bien diferenciadas y no busquen correspondencia pues desde el ámbito de poder que confiere la cultura hegemónica, podrían correr el riesgo de enajenarse sobre estas visiones propias.

Habiendo hecho esta salvedad quiero agregar que aunque no es costumbre tseltal redactar reglamentos, fue muy valioso el ejercicio de poner por escrito los elementos culturales que los caracterizan, evidenciando sus necesidades, problemáticas, espiritualidad, valores, y su compromiso político para consolidar el ethos identitario de su subjetividad colectiva y fortalecer el horizonte de su misión.

5.5 La matriz epistémica

Como se dijo al inicio de este capítulo la matriz epistémica se construye mediada por las relaciones y actividades que se establecen diariamente en un territorio.

Como se ha visto en este capítulo, estas actividades involucran múltiples ámbitos, los productivos, los exploratorios de la naturaleza, los que se dan al lado del fogón escuchando las historias de los padres y abuelos, los religiosos con sus fiestas y rituales, lo político - organizativo y todas ellas van formando la matriz epistemológica que sustentan el modo particular de comprender, conocer y actuar en el mundo.

A través de las interrelaciones que se dan en estos espacios no solo se generan las maneras particulares de construcción de conocimientos, sino también de socializarlos y reproducirlos junto a las habilidades y valores que determinan sus modos de vida y que determinan la dirección ideológica y pragmática de un proyecto como es el de los Cuidadores.

Analizando los diarios de campo, y la utopía expresada en su reglamento podría decirse que los elementos que conforman esta matriz epistémica podrían ser considerados desde cuatro dimensiones; la ontológica, la teleológica, la gnoseológica y la axiológica, todas ellas interrelacionados entre sí por su acción en el territorio.

En la siguiente figura se presenta una síntesis de los elementos constituyentes de la Matriz Epistémica encontrados en su vida cotidiana, que permitirá una mejor comprensión de la manera de gestionar y organizar su experiencia pedagógica.

Matriz Epistémica



Figura 5. Matriz Epistémica. Elaboración propia

6. La formación de los Cuidadores

Quando inicié el trabajo de *JCanan* primero no veía claro, pero cuando pasaron los años entendí cuál es la tarea y abrí mis ojos y me comprometí al servicio y ahora ya no solo me dedico a trabajar mi tierra (Conversación, Mateo 09/2016)

6.1. La estructura organizativa de la formación:

Para el momento de esta investigación, la acción político – pedagógica de los Cuidadores había madurado tres estrategias político - pedagógicas como medio para la defensa del territorio y el avance en la territorialización.

La primera y más antigua está basada en la ampliación de la red de nuevos Cuidadores y el acompañamiento en formación agroecológica en comunidades basada en la estructura organizativa en cascada impulsada por la Misión, la segunda es el diplomado de agroecología y la tercera surge como fruto del trabajo realizado en pos del fortalecimiento de las comunidades a través de la generación de cajas de ahorro y mercados locales todo esto acompañado con la práctica habitual y recurrente de reflexión sobre su praxis, que en sí misma es un espacio formativo fundamental.

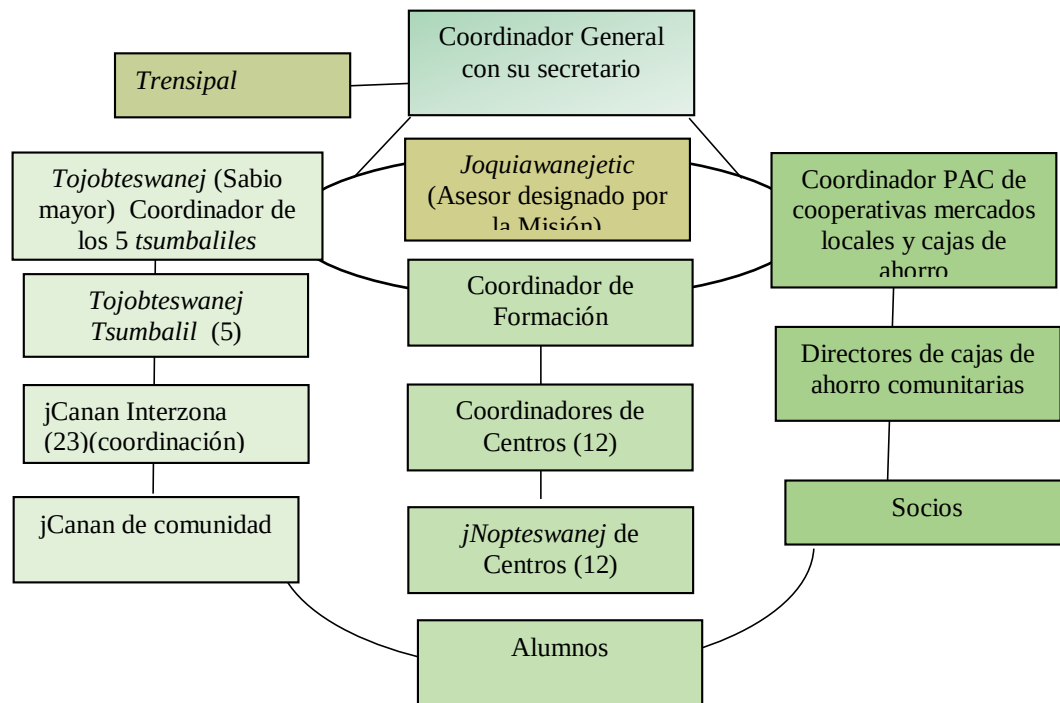


Figura 6. Organigrama de los procesos de las y los Cuidadores.
Fuente: Documento Interno

En este capítulo nos centraremos en el análisis de la primera columna de este organigrama, relacionada con la formación directa en comunidades a través de la estructura en cascada de la Misión de Bachajón, con una metodología horizontal que encuentra similitudes con la de “Campesino a Campesino” descrita en el capítulo tres.

El análisis de este capítulo considera central el aspecto organizativo, por las aportaciones al objetivo relacionado con la comprensión del potencial y dificultades de escalamiento de la agroecología para revertir las tendencias de degradación socio ambiental en el territorio.

Comparando este organigrama con el que tenían en 2010 se puede apreciar un proceso de diversificación, en términos de sus líneas estratégicas y de maduración y autonomía pues el *Joquiawanajetic*⁶⁵ que en sus inicios tenía el principal rol de director cedió este papel al Coordinador Mayor con el acompañamiento cercano de su secretario y un Trensipal, y pasó a formar parte del Consejo junto al *Tojobteswanej*⁶⁶ el coordinador de la formación de los diplomados y el coordinador PAC

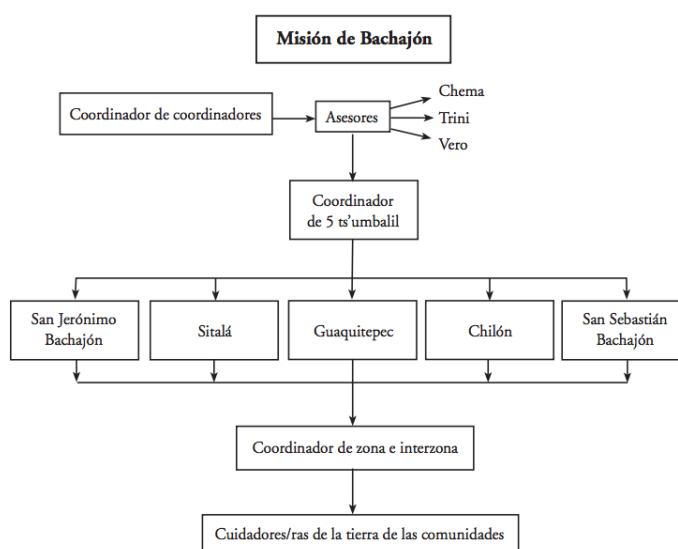


Figura 7. Organigrama del proceso de los Cuidadores 2010 Fuente: Pérez et al (2010) p. 231

⁶⁵ *Joquiawanajetic* quiere decir acompañante y es asignada por la Misión, por muchos años fueron el hermano Chema s.j. (hasta su muerte) y la hermana Trini D.P. A la partida de esta última, los Cuidadores pidieron que les dieran la posibilidad de que ellos escogieran a uno de ellos mismos, pero la Misión prefirió mantener la decisión de a quien nombrar escogiendo a un laico tsental de otro proceso.

⁶⁶ *jTojobteswanej* del proceso de formación de Cuidadores (el mayor, el sabio, el principal) es un cargo que tiene una duración de 3 años que se encarga junto con los *Tojobteswanej* de otros cargos y la Misión de organizar la formación de los cursos interregionales. A su vez El *jTojobteswanej de ts'umbalil*, coordina a todos los Cuidadores/ras de la Madre Tierra de interzonas tiene una duración de 3 años.

Manteniéndose la coincidencia de la organización de los Cuidadores para la ampliación de la red de nuevos Cuidadores y el acompañamiento en formación agroecológica en comunidades de primera línea estratégica, recordemos que los 5 *tumbales* o regiones que conforman su área de influencia, se dividen a su vez en 23 zonas, representados por igual número de Cuidadores/as que son los que tienen mayor formación o experiencia (*Tojobteswanej* de *Tsumbalil* y Cuidadores de interzona).

En principio, de acuerdo a la tradición, los Cuidadores de Comunidad son propuestos y elegidos por la comunidad interesada en llevar a cabo este proceso, actualmente las comunidades privilegian a personas que realmente estén interesadas pues históricamente estos son los que dan más fruto y permanecen en el cargo por más tiempo, aunque aún deban ser ratificados en asamblea.

Los Cuidadores de Comunidad eligen a un coordinador de zona y estos a su vez eligen a uno de interzona que son quienes deben asistir a los cursos interregionales y otras formaciones que realiza la Misión de Bachajón.

Agrego que aunque todo este proceso esté abierto a personas que no necesariamente profesen la religión católica siempre y cuando cumplan con el requisito de ser respetuosos de la pluralidad y las diferencias, hasta ahora solo conozco un caso en que hayan participado una persona de otra religión.

Como explicamos antes, Chiapas atraviesa un periodo de profunda transformación en la que se están modificando sus sistemas tradicionales de organización comunitaria a medida que surgen nuevas adscripciones de acuerdo a los intereses subsidiarios, que ofrece la pertenencia a algún partido político o a la experiencia del sentimiento encontrado en distintas religiones instauradas en la región.

Y si bien el interés por mejorar la producción es común, en algunos casos la asociación con la iglesia católica y en particular con la Misión puede provocar rechazo a la hora de una convocatoria por lo que el alcance de este trabajo debe entenderse desde esta realidad.

Finalmente, quisiera aclarar que el organigrama que muestra los tres procesos fue elaborada por ellos mismos en una reunión como ejercicio de traducción para los *kaxlanes* pues no es su costumbre hacerla, y da idea de los diferentes procesos que acompañan los Cuidadores, pero en la práctica todos ellos están interrelacionados, de modo tal que podemos encontrar

que el Coordinador General y los Coordinadores de los Centros de Formación de los diplomados son también *jCanan* de Interzona, *tojobteswanej*, o que los socios de las cooperativas puedan ser *jCanan* de Comunidad, *jNopteswanej* o alumnos, en realidad ellos tienen otra manera de explicar la organización desde sus propias lógicas:

“Eso es lo que estuvimos viendo, porque estamos nosotros *los banquilales* los hermanos los mayores somos las que tenemos un poquito más de formación.

Luego vienen los *itsinales* o los hermanos menores, son los que trabajan desde la interzona y lo llevan luego a las comunidades y que están constantemente están trabajando en sus comunidades como Manuela o las Jerónimas serían una *its’hinal*.

Los que van entrando y van aprendiendo son los *xutes* como por ejemplo los diplomantes son *xutes*” (Entrevista Julio, 6 septiembre 2017)

La analogía con el rol que a nivel familiar toman los *banquilales*, *its’hinales* y *xutes* está inspirada en la tradición de los cargos tradicionales de no caminar solos y de aprender de las responsabilidades sobre la marcha con la guía del más experto; también es representativo de lo que sucede en la vida cotidiana, pues así como se permite la participación de los niños en todas las actividades sociales y productivas de la comunidad, también los *xutes* pueden asistir a cualquier actividad o reunión de planeación y evaluación, fomentándose con esto que desde sus inicios vayan aprendiendo lo que significa ser Cuidador, a tomar decisiones y resolver los problemas en conjunto.

Por ello, en la práctica este organigrama no debe ser entendido como algo jerárquico ni compartimentalizado pues al igual no hay una separación entre la vida laboral, productiva y educativa, estos elementos se complementan unos con otros.

En todo caso, este organigrama ayuda al lector a ubicar el proceso de acompañamiento en comunidades para la formación de nuevos Cuidadores, que es el motivo de este capítulo.

6.2. La formación en cascada

La formación en cascada fue la primera estrategia propuesta acorde con la manera de actuación de la Misión, y se desarrolla en dos ámbitos que aunque están relacionados pueden ser considerados de manera separada, uno que tiene que ver con los cursos interregionales e interzonales y otro que se hace directamente en comunidades.

Con excepción de los *Joquiawanejetic* que ya sabemos que son representantes de la Misión, todos los Coordinadores de los procesos hacen la doble función de coordinación y de Cuidador de interzona, con la tarea de promover la formación de nuevos Cuidadores (Cuidadores de comunidad), para que impulsen desde su propia familia y comunidad modos productivos y de relacionamiento con los bienes naturales más amigables y diversificados.

6.2.1. Los encuentros interregionales e interzonales

Considerando que estos espacios son organizados desde la Misión no se hace un análisis tan profundo sobre la pedagogía utilizada, sin embargo es muy importante mencionarlos por su importancia estratégica dentro de todo el proceso.

Los dos encuentros interregionales e interzona que se dan durante el año, son el espacio donde se apoya el tejido social construido por la Misión de Bachajón, es el ágora para que los miembros de los representantes de los distintos cargos hagan un análisis de coyuntura y la reflexión socio-política sobre los problemas que los aquejan, en ellos se comparten los proyectos de los diferentes cargos y se construye una visión compartida sobre su co-responsabilidad que se ve posteriormente reflejada en el acompañamiento conjunto que se da en las comunidades.

En la tarde después de comer se reunieron las personas que tienen cargo en la comunidad; además de Julio (Cuidador de la Madre Tierra), estaba su abuelo que es el *Trensipal*, una persona muy respetada, que cuando era joven fue catequista pero de los de antes, de los que pasaban un mes caminando los cerros catequizando, el presidente de la Ermita, el catequista (su tío), y sus respectivas esposas e hijos para ir a visitar a una pareja que se había alejado de la iglesia católica un poco influidos por la secta cristiana que comparte la comunidad, pero sin llegar a involucrarse con ellos, después de un tiempo ellos manifestaron que querían volver ser parte de la iglesia y fueron todos a darles la bienvenida y a animarlos en su regreso, fue un momento de celebración. Durante la visita, todos los cargos dijeron algunas palabras, primero el *Trensipal*, luego el presidente de la Ermita, el catequista y Julio finalmente fue el turno de la pareja que entre otras cosas nos dio las gracias por la visita y repartió pan y café, y ahí nos quedamos un rato más platicando, durante esa reunión Julio estuvo platicando acerca de lo que se discutió en otra reunión del Movimiento de Vida y Territorio y sobre la necesidad de organizarse. (Diario de campo en casa de un Cuidador, febrero 2017)

“Mi papá es un Engrandecedor del Corazón y me veía triste porque yo quería seguir estudiando y no tenía como, así que cuando se enteró en los interregionales del diplomado de Cuidadores de la Madre Tierra me avisó y doy gracias a Dios y a la Misión por ello porque me hizo encontrar mi camino” (Jaime, septiembre 2016)

Durante el desayuno les pregunté a los jóvenes cómo se habían enterado del diplomado y me dijeron que en un interregional hubo un encuentro de jóvenes y ahí los invitó Julio, en cambio las muchachas se enteraron porque su abuela pertenece a un grupo de mujeres que ha organizado María la Cuidadora que va a tomar el cargo y ella le dijo que mandara a sus nietas (Concentración en Chilón enero 2017)

Como puede intuirse, el pertenecer a esta red, es un factor que posibilita en gran medida la acción en el territorio, sin embargo como ya se mencionó antes, así como es una red de soporte también puede ser una red que constriñe las acciones al ámbito de quienes forman parte de ella.

Los temas de formación que se dan en estos espacios son replicados en cascada del encuentro interregional coordinado por la Misión y los *Tojopteswanej* de los 5 tsumbaliles al interzonal que es dirigido por los Coordinadores de Interzona y finalmente son llevados a las comunidades o al grupo o familias que participan con él por los Cuidadores de Comunidad.

Tanto los encuentros interregionales como los interzonales comienzan siempre con la ceremonia del altar maya y además de tratar un tema común para todos, también se destina un espacio que es planeado por separado por cada cargo de acuerdo a sus intereses o necesidades ya sean espacios para la evaluación, y planeación de su trabajo o algún curso de desarrollo humano, espiritualidad, pedagogía, identidad cultural.⁶⁷

⁶⁷ La descripción general del desarrollo de los cursos de los Cuidadores aparece en el Libro Huellas de un Caminar: * El primer día como proceso, lo inicial que se hace es hacer el altar maya adornando con todos sus colores. Luego se llama a todos los que conforman el proceso para dirigir la bienvenida. * Los asesores, terminando de participar piden a seis personas para la oración con el altar, explicando brevemente el significado de cada color. Generalmente, en este espacio se hacen dos o tres cantos: cajwal ya ch'uhunat (señor creo en ti), te qu'inal yu'un te c'altic (la tierra para el cultivo de maíz), y algunas citas bíblicas: génesis. • El segundo paso es hacer un recordatorio del tema que se ha visto antes, ya sea del Ts'umbalil o cualquiera de las interregionales. Además, se toma un espacio donde hablan de los avances de cada uno con sus parcelas y un breve reporte de curso que dieron como coordinador de coordinadores. • El tercer paso es la introducción al tema. Al final de esto se hace la repartición de folletos, después se hace[n] equipos para entender bien el folleto. Para la lectura y comprensión del folleto se da una hora. Luego, igual por equipo y en rotafolios, exponen sus trabajos como una socialización de comprensiones a partir de la teoría. • El cuarto paso es la práctica de lo que se entendió de la lectura por equipo y de la socialización de los trabajos en equipos. Nuevamente, aquí se da explicación de forma más sencilla y aterrizada, y al final los asesores complementan la explicación o más bien la

6.3. La metodología de formación en las comunidades.

Además de los espacios formativos de los cursos interregionales e interzonales, el espacio privilegiado para la formación técnica y política son las mismas comunidades, aunque ellos no tienen una sistematización escrita de su trabajo, yo identifiqué cinco ámbitos de su metodología de acompañamiento que debían ser considerados para el análisis:

- a) El acompañamiento para la formación de nuevos Cuidadores y la transición a la agroecología en las comunidades.
- b) El acompañamiento para la consolidación de la experimentación en las parcelas demostrativas.
- c) Las tensiones en la promoción de las prácticas.
- d) El acompañamiento para la promoción de lo colectivo y lo político.
- e) El acompañamiento para la gestión integral de los bienes naturales y el cuidado de los lugares sagrados.

6.3.1. El acompañamiento para la formación de nuevos Cuidadores y la transición a la agroecología en las comunidades

Ya vimos que en la estructura organizacional, los 24 Cuidadores de Interzona tienen un papel fundamental pues además de replicar lo aprendido en los cursos interregionales, su principal responsabilidad junto a los Cuidadores de Zona, es visitar las poblaciones para acompañar el proceso de formación de los nuevos Cuidadores de comunidad y a quien así lo requiera.

La fuente del conocimiento, que permite a los Cuidadores hacer este acompañamiento es la propia experimentación en su parcela, la experiencia ganada por el intercambio en comunidades, y lo aprendido en talleres, intercambios con otros grupos e instituciones, reuniones, encuentros, foros, diplomados, etc.

Una de sus motivaciones, es una gran pasión por aprender y compartir nuevos conocimientos, pero también el sentido de servicio y reciprocidad que viene de su espiritualidad.

retroalimentación, la devolución de la misma palabra de los Cuidadores/ras de la tierra. (Pérez et al 2010 p.236-237)

Sabemos que somos pocos los que trabajamos para cuidar de la Tierra, pero es nuestra responsabilidad enseñarlo porque Dios nos dio esa sabiduría (Narciso, septiembre 2016)

Cuando un Cuidador de interzona es invitado a una comunidad, analiza en conjunto con las personas del lugar sus prácticas productivas, las problemáticas sociales, ambientales y de aquí surge la necesidad de nombrar a un nuevo Cuidador de Comunidad, que se encargue de desarrollar y compartir nuevas soluciones, pero esta fase requiere de mucho acompañamiento inicial.

... Bueno yo lo veo así, que cuando un *jCanan* está aprendiendo está empezando, pero a veces como que no le ponen, no le echan ganas en el trabajo que estaban haciendo, por lo mismo que a veces crecen o no crecen las plantas que pues siembran en la hortaliza, si solo lo siembran en una sola vez y de ahí cuando lo ven que cosechan en la segunda ya no cosechan pues ya no saben qué hacer. Pero cuando lo fuimos haciendo, con ellos, pues ahorita seguido está sembrando pues ahorita ya no da pues, entonces ¿por qué? porque se necesita revolver la tierra poner más abono todo y así lo ven, y ahorita, lo que fuimos a hacer, fue a hacer el vivero y sembrar el semillero y cuando ya se nota el trabajo pues ya tenemos el hortaliza, tenemos lombricomposta, tenemos chayotera y sembraron la fruta (Conversación con Jaime Febrero 2017)

Los Cuidadores de Interzona identifican su papel como el de unos *bankilales* (hermanos mayores) pero los *itsinales* (hermanitos) deben mostrar interés y responsabilidad en el trabajo y cuidado de las siembras para que el aprendizaje de fruto.

Tal como haría un *bankilal*, el Cuidador-acompañante invita a su *Itsinal* a trabajar en su parcela demostrativa y lo acompaña en la suya para que de manera vivencial y colaborativa se vayan experimentando en el sitio no solo las técnicas sino los diversos factores que pueden afectar la cosecha, como son las plagas, la distinción de los insectos benéficos, el tratamiento apropiado del suelo, el seguimiento a los efectos de la rotación y asociación de cultivos, etc.

El acompañamiento requiere mucha paciencia, porque como hemos visto, en Chiapas ya estaban instauradas las prácticas agroquímicas, y el proceso de transición a prácticas agroecológicas debe ser procesual para no poner en riesgo la cosecha que es su medio de subsistencia:

Poco a poco fui dejando, al primer año 25% limpie mi milpa y el 75% utilicé lo químico. Eso fue al principio y a los dos años... ahora ya limpié el 75% ya en machete mi milpa y el 25% utilicé lo químico. Y al tercer año ya no utilicé lo químico, ya corté mi milpa con el machete y ya este año no he utilizado y ya no he comprado, ya no ha entrado en mi casa lo químico, ahora limpio la milpa con el machete. Antes veía mi milpa, pues se estaban acabando las verduras nativas, pues porque yo estaba usando todo lo químico y ahora estoy trabajando diferente pues tengo maíz..tengo frijoles...ya tengo dos años cosechando verdura que se llama mostaza, lo excedente lo vendemos, calabaza tengo también vendemos tiernitos....hay otros tipos de verduras como nativas, como la hierba mora y ...no es a la fuerza que sembramos sino que solitos empiezan a crecer como tomatitos. (CEFIPI 2013 p.60-61)

El acompañamiento cercano da seguridad y poco a poco se van viendo los resultados: “antes no sabíamos utilizar la milpa, ni el cuidado de los animales” “antes compraba puras galletas y sopas y tenía que comparar mis verduras” “antes usábamos mucho químico, no sabíamos cómo cuidar la tierra, ahora ya dejé entrar esta sabiduría en mi corazón y estoy contento”(Extractos de conversaciones con Cuidadores, Diarios de Campo)

Dejar entrar la “sabiduría” al corazón, significa como bien había intuido Gómez (2014) que el descubrimiento de estos conocimientos lo alegran y los ha interiorizado y hecho suyos como práctica propia.

Las experiencias exitosas así como los problemas encontrados en sus propias parcelas y en las comunidades son compartidos entre los Cuidadores de interzona en sus reuniones de evaluación, ahí se da el *jnopbey jbahtik* (nos aprendemos unos a otros) que señalamos en la matiz epistémica, el intercambio permite que todos aprendan de los éxitos y los fracasos, que ensayen y propongan nuevas soluciones que son retroalimentadas de nuevo en las comunidades para su experimentación, ampliando el bagaje de conocimiento colectivo

6.3.2. El acompañamiento para la consolidación de la experimentación en las parcelas demostrativas

Como se ha ido perfilando, la experimentación y el intercambio es la base de todo el proceso de aquí la importancia de las parcelas demostrativas para la generación de nuevas técnicas y conocimientos agroecológicos desde el hacer diario, así como para el fortalecimiento de la

subsistencia alimentaria, las relaciones familiares y la equidad de género. (Cuidadores Documento interno s/a)

Este esquema supone, que a través de la práctica y visibilización a otros productores de la comunidad sobre las bondades de un manejo agroecológico diversificado y biointensivo, se pueda generar confianza para sustituir los agroquímicos y apropiarse de modos productivos alternativos a los utilizados hasta entonces.

Las estrategias de manejo esperadas en una parcela demostrativa proponen el uso de terrazas con barreras vivas y muertas en las parcelas con pendientes para la conservación y mejoramiento de la tierra, así como el aprovechamiento de los desperdicios orgánicos agrícolas a través de procesos de composteo y de lombricomposta para mejorar fisiológicamente a las plantas y permitir que se reintegren los nutrientes al suelo, el uso de insecticidas orgánicos, la promoción de la biodiversidad, la rotación de cultivos y el fortalecimiento del policultivo.

Las estrategias productivas ponen en el corazón a la milpa orgánicamente fertilizada y biodiversa como el eje fundamental de subsistencia de la familia y una economía campesina de traspatio (granjas integrales) con cultivos diversificados de frutales y hortalizas de la región, siembra de semillas criollas, y cría de animales como, abejas, borregos, peces, aves de corral y/o cerdos. (Cuidadores Documento interno s/a)

Existen dos estudios que demostraron los beneficios de las parcelas demostrativas; en 2011 Rodríguez hizo una comparación de tres unidades domésticas de 1.5 has. con igual número de miembros pero con diferencia en sus prácticas productivas, conectividad y capital social; la primera perteneciente a una Cuidadora de la Madre Tierra, la segunda a un miembro de la cooperativa de café *Ts'umbal Xitalha*⁶⁸ y la tercera de un productor de la zona sin ninguna particularidad asociativa.

En su estudio encontró, que el campesino dedicado a la monoproducción de subsistencia (Sistemas maíz y café) tenía que salir a jornalear y dependía de las ayudas del gobierno y de los agroquímicos en suelos muy desgastados, el que pertenecía a la cooperativa tenía unas condiciones de subsistencia similares pero con un ingreso mejorado por las ventajas del precio del café de la cooperativa, en cambio la familia de la Cuidadora superaba los ingresos de los otros dos ya que al sembrar una amplia batería de productos mejoraba la alimentación

⁶⁸ Esta es la cooperativa de café que acompaña la Misión, base de las cafeterías Capeltic que se encuentran en varias universidades del sistema jesuita.

familiar y producía excedentes para la venta, adicionalmente encontró que con las prácticas agroecológicas utilizadas se preservaba una buena parte de la estructura pre-existente de los ecosistemas locales, manteniendo la fertilidad de los suelos. (Rodríguez 2011 p.181)

En 2015, Rodríguez amplió su estudio considerando una muestra de 47 productores, 12 de ellos Cuidadores y el restante productores típicos y productores orgánicos de la cooperativa de café encontrando lo siguiente:

En las unidades familiares de los Cuidadores ocurre un aumento en estabilización de sus formas de vida y en la generación de excedentes durante todo el año, lo cual los hace más resilientes, permitiéndoles enfrentar con éxito los periodos de “mayor criticidad de vida “ o mal llamadas periodo “de las vacas flacas”...las distintas estrategias productivas en sus predios, van sincronizándose en el tiempo para generar alimentos para el hogar y rubros con alta vocación de mercado para el mercado local y regional durante todo el año. (Rodríguez 2015, p.53)

Los resultados presentados corroboraban que en pequeños predios se puede hacer un uso eficiente de la tierra para garantizar la soberanía alimentaria, esto a pesar de que solo un 25% de la muestra de Cuidadores tenían todos los procesos productivos completos, debido a los recursos económicos que se requieren para completarlos.

La mejora en su parcela fue el producto de la experimentación de nuevos cultivos, asociaciones o aplicación de biofertilizantes entre otros y los *Bankilales jnopteswanej* lo saben y lo valoran, por eso en el acompañamiento a los *Itsinales* que quieren aprender se les acompaña, y se modela y fomenta en ellos la cultura de la experimentación.

He aprendido mucho y estoy apoyando y ayudando a los compañeros, quienes quieren. Gracias al proyecto, al realizar el trabajo sin el apoyo del proyecto o los de la Misión,⁶⁹ pues no se podría realizar las prácticas que estoy haciendo. Siento que tengo como una “escuelita” porque es donde voy realizando mis prácticas, porque

⁶⁹ De la misma manera que los caracoles zapatistas consiguieron fondos de ONG para los proyectos productivos de sus promotores agroecológicos, los Joquiawanejetic gestionan con la Misión a través de la planificación, apoyos económicos, para completar las parcelas demostrativas de los Cuidadores pero a pesar de las buenas intenciones, los recursos no son suficientes para todos los diferentes proyectos que acompañan.

todo lo que doy es el taller pues lo tengo que practicar primero, para ver qué resultados me da, y así poder dar talleres en las comunidades. Después de dar talleres les pregunto cómo les funcionó el abono o lo que les doy. Y si no dicen que sí, que estuvo muy bien, bonito, “nos gusta” o “el maíz está creciendo bien”... y eso nos anima. Pero cuando no tenemos en dónde practicar, pues ahí no se puede responder o no se puede animar a otras comunidades, cuando no está practicando. (CEFIPI 2013, P.40)

El desarrollo de un “pensamiento científico” basado en la experimentación y observación es fundamental para todo campesino, a través de ella se fue construyendo el patrimonio biocultural heredado de generación en generación, ya vimos cómo se va desarrollando desde la niñez y el impacto negativo que han tenido los agroquímicos y la escuela en la evolución del mismo.

Los tseltales no lo dirían así como yo lo expreso, para ellos el conocimiento está en su mente pero tiene que descubrirlo en la medida que “abra su corazón” para encontrarlo en la práctica con la alegría y la pasión que surge de la acción, la experimentación y el compartir, sin importar la edad que se tenga, el campesino siempre puede seguir descubriendo nuevos conocimientos y “meterlos en su corazón” para hacerlos parte de su ser, fortalecer la autosuficiencia alimentaria de su familia y generar nuevos conocimientos.

6.3.3 Las tensiones en la promoción de las prácticas

El efecto demostrativo de las parcelas fue teniendo un impacto en el aumento del número de personas y comunidades que se fueron animando al cambio.

Hay unas seis familias en mi comunidad con quienes estoy trabajando y una comunidad que estoy visitando que apenas van a elegir aun *jCanan Lum K'inal*...Cuando ven que mi trabajo, pues la siembra de mi milpa, pues llegan y preguntan... (CEFIPI 2013, p.60)

Las parcelas son el espacio natural para la experimentación, intercambio de saberes y difusión de las prácticas, sin embargo como se dijo anteriormente una limitante ha sido la falta de recursos económicos para que los otros productores de la comunidad puedan replicar lo aprendido.

Por esta razón, las parcelas también pueden ser causa de tensiones, pues algunos campesinos generan la expectativa que a través de la gestión de los Cuidadores con la Misión se podrían

conseguir recursos para las parcelas de todos en la comunidad lo cual está muy lejos de las posibilidades reales, con la decepción surgen también los resentimientos y es por ello que mientras el Cuidador puede ser valorado por muchas familias con quienes comparte sus conocimientos, también puede ser envidiado por otros.

Al respecto, cuatro Cuidadores relataban que les habían envenenado a sus peces, a sus cochinos y a otro le echaron una gallina enferma para que se le murieran sus pollos que se habían mantenido sanos, otros que se metían a robarles el maíz o la hortaliza, o que algunos se aprovechaban y se sentían con derecho a exigirles que trabajaran para ellos, o “se ponían a meter chisme con la Misión” que no estaban haciendo nada, lo cual de manera natural tiene sus reacciones de defensa.(Conversaciones varias Diario de Campo)

Las Cuidadoras enfrentan otros retos, ellas han tenido un papel muy importante en la difusión de hortalizas familiares y de hecho fueron las impulsoras de los primeros proyectos colectivos que detallaremos más adelante, sin embargo, el hecho de ser mujeres define unos modos de actuación distintos de acuerdo a su cultura.

Por lo que pude observar, los hombres tienen el poder sobre las decisiones familiares y por tanto la representatividad de la voz en las decisiones en las asambleas comunitarias, mientras que las mujeres y las abuelas mantienen sus acciones dentro del ámbito del hogar y se puede decir que tienen el poder cultural al ser las responsables de mantener la memoria.

En ese sentido, las mujeres tienen muy poca voz en los asuntos públicos, durante las asambleas a las que asistí noté que normalmente se sientan todas juntas de un lado y los hombres del otro y cuchichean entre ellas, pero si quien dirige, no les pregunta directamente, difícilmente externan su opinión.

Al igual que cualquier otra mujer, cuando una Cuidadora está casada, también tiene un lugar secundario en la toma de decisiones de su familia y por lo tanto las posibilidades de participación en las reuniones y difusión de las prácticas agroecológicas depende en gran parte de lo que el marido le permita, por lo cual sus acciones se ven limitadas al nivel de su propio hogar o si acaso de su comunidad.

“Esta *jCanan Nantic* es una de las que más ha experimentado lo aprendido, a ella fue una de las que se les dieron todos los elementos para completar su parcela demostrativa y lo aprovechó mejor, después empezó el proceso organizativo con las mujeres para hacer la hortaliza comunitaria, pero su esposo quiere ser el único

que crezca y no la deja compartir mucho con los demás, a pesar de todo y haciéndose fuerte con el acompañamiento que le damos los *jCanan*, ella está impulsando varios procesos y cuando hacen su hortaliza comunitaria participa en todo con mucho entusiasmo junto con hombres y mujeres pero su esposo se queda por fuera nada más mirándola feo. (Conversación Hna. Trini 6/2/2017)

Hay dos elementos importantes que se pueden deducir de este testimonio, en primer lugar, que las mujeres suelen ser muy exitosas en las parcelas demostrativas por la atención que pueden dedicarle al no tener que cumplir con tareas fuera de su comunidad.

Aclarando, que debido al esfuerzo que requiere la atención de una parcela completa, normalmente las mujeres se concentran en el desarrollo e innovación de prácticas agroecológicas en sus hortalizas y el cuidado de sus pollos, sin embargo, en este caso el esposo aprendió de/junto con ella y pudieron completar una parcela integral muy exitosa que produce excedentes para su comercialización todo el año a pesar de tener apenas una hectárea.

Por el otro, también demuestra tanto las envidias a las que nos referíamos anteriormente, como los conflictos familiares a los que se exponen las Cuidadoras casadas cuando tratan de cumplir con su misión, que en este caso pudieron ser medianamente solventados gracias a la autoridad que representa el acompañamiento de la hermana.

A pesar de los esfuerzos que ha hecho la Misión por darle una mayor participación a la mujer, sigue siendo mal visto en las comunidades que las mujeres casadas salgan solas por eso es muy raro que una cuidadora asista a las reuniones o formaciones.

Había una Cuidadora que iba a los encuentros con otra jovencita que se está perfilando como *JCanan Nantic* pero ésta última quedó embarazada y desde entonces su esposo peleó con ella y ya no la deja ir a las reuniones ni a las concentraciones del diplomado. (Conversación con Hna. Trini 6/2/2017)

Esta es más o menos la situación de las mujeres que se incorporaron al proceso cuando eran solteras y después se casaron, en el caso de aquellas que permanecieron solteras, tienen un poco más de libertad de asistir a las reuniones especialmente en la medida que se hacen mayores, pues cuando son jóvenes se arriesgan a los chismes de la comunidad.

En todo caso, las Cuidadoras de comunidad que son solteras, han tejido redes de solidaridad en la comunidad con otras mujeres lo que les ha permitido desarrollar una labor muy importante en la difusión de las prácticas a nivel colectivo.

Otro caso es el de las esposas de los Cuidadores, quienes asumen el cargo junto con ellos y por lo tanto en teoría deberían de asistir a las reuniones y formaciones, sin embargo, en la práctica esto es muy difícil y son contadas las parejas que asisten a las reuniones.

Desde el punto de vista de la vida social y económica de la vida campesina tiene que entenderse a la familia de manera integral en el que las mujeres tienen un rol complementario al del hombre, centrando su dedicación a las múltiples actividades del hogar tanto domésticas como agropecuarias.

En ese sentido, cuando le pregunté a tres esposas de Cuidadores, cómo consideraban que cumplían con su cargo me respondieron en sus propias palabras, que asumiendo muchos de los roles que antes hacían sus esposos en la parcela, por ello insisto en que la inmensa carga de los Cuidadores acompañantes en las comunidades puede llegar a recaer con mucha fuerza en la familia.

Estas experiencias muestran las resistencias, que el enfoque de género promovido desde la Misión encuentra en la sociedad y cultura local.

6.3.4. El acompañamiento para la promoción de lo colectivo y lo político

Ya en la sistematización del 2010 se mencionaba que una de las prácticas comunes en los encuentros interregionales era tomar un espacio para compartir los avances de cada uno con sus parcelas y un breve reporte del acompañamiento dado.

Este momento de encuentro permitió por un lado enriquecer el conocimiento colectivo y por el otro reflexionar sobre las realidades que se viven en las comunidades, fortalecer su visión y compromiso político y animarlos a permanecer en un proceso de reinención de nuevas estrategias que aportaran a la solución de los retos que se iban presentando.

Los resultados de la reflexión sobre la praxis fue consolidando esta cultura y se aumentaron las reuniones cada dos meses, a través de este compartir se fue consolidando la visión que la agroecología más allá de un técnica era una herramienta para la defensa de la vida, la

soberanía alimentaria, la autonomía, el fortalecimiento de la cosmovisión e identidad cultural que son los elementos clave para generar arraigo como pueblo en el territorio.

Otro hito, fue que en 2013, en una reunión de planeación estratégica con todos los equipos de la Misión, el Padre José Avilés s.j. - quien en ese momento era el director del CEDIAC planteó la necesidad de ir construyendo la autonomía de los cargos que hacían vida en la Misión y eso les dio todavía más libertad de proponer nuevos caminos.

En la Misión nos dijeron que buscáramos la manera de ser autogestivos y nosotros empezamos a buscar cómo hacerlo, nos decían: Qué tal que un día nos vamos los padres, ¿cómo van a seguir ustedes? A partir de ese momento empezamos a sentirnos sujetos, empezamos a buscar como tener voz, cambiamos nuestro organigrama para facilitar el diálogo para planear, para soñar, así nos fuimos involucrando más y Trini dejó de ser la que dirigía, y se volvió más la acompañante y también fuimos creciendo en espiritualidad y servicio. (Pablo, julio 2017)

Es así, que de esta maduración fue surgiendo entre otras cosas la priorización de la promoción de proyectos colectivos agroecológicos, para fortalecer la soberanía alimentaria de las comunidades inspirados en la experiencia que marcaron las mujeres.

Cuando se dio la primera generación del diplomado Pascualita la *JCanan* de *Coquite'el* me pidió permiso para hacer, aunque fuera el módulo de hortalizas porque ella quería aprender para hacer una colectiva entre varias mujeres aunque no supiera leer. Yo le pedí permiso a Doris y me dijo que solo si incluía su nombre rápido, así que me apuré a hacerlo, se suponía que ella solamente iba a hacer ese módulo, pero se quedó a todo el diplomado y así fue que empezó el primer huerto comunitario, y esto nos iluminó el camino, a partir de ahí se fueron buscando más experiencias y se ha ido convirtiendo en la esencia del trabajo del *JCanan* para fortalecer la comunalidad y la soberanía alimentaria.” (Conversación con Trini 2/2017)

Con las hortalizas comunitarias de las mujeres se fortaleció la integración de las mujeres, y su autoestima y liderazgo dentro de su comunidad, garantizando alimentos variados y sanos para la familia, pero adicionalmente en su búsqueda de garantizar el bien de sus hijas comenzaron a sentar el precedente de lo que se convertiría en la tercera línea estratégica que se refleja en el organigrama.

Desde los primeros proyectos, las mujeres fueron apartando una parte de la cosecha para la venta con el fin de poder ser autogestivas para la próxima siembra pero al poco tiempo vieron la oportunidad de crecer y los beneficios de ahorro.

... Gracias a Julio que hizo un curso de cajas de ahorro en San Cristóbal y llegó proponiendo la idea porque eso fue dando todavía más fuerza a nuestro trabajo colectivo. (Conversación con Cuidadora, reunión febrero 2017)

Las cajas de ahorro permitieron contar con un fondo para las emergencias de las mujeres y posteriormente para la diversificación de otros proyectos productivos y familiares como emprendimientos de pan, o de conservas para el consumo fuera de temporada o su venta.

Al apropiarse de esta ruta los proyectos colectivos y la promoción de la organización se pusieron en el centro de su labor, imbricando su visión política y espiritual.

... Nosotros somos un colectivo que se preocupa por la organización del trabajo colectivo, primero con la palabra de Dios como hizo Jesús y ahí es cuando se fortalece el corazón. (Mateo, conversación en casa de Carlos, julio 2017)

Los hombres se incorporaron principalmente en proyectos colectivos de peces, viveros, invernaderos y milpa tradicional, al momento de esta investigación adicional a las parcelas demostrativas había proyectos colectivos de hombres y mujeres en 30 comunidades.

...y pues ya lo venden y es para la caja de ahorro y ahorita pues tenemos árboles frutales y de ahí pues ya estamos viendo el acuerdo que tenemos es que vamos a sembrar la milpa y ya como que ya en esas ya vieron ya se van dando cuenta del sistema que tienen, entonces ya en este con la milpa y ya vimos que todo y no solo la milpa hicimos todo lo necesario para comer y la hortaliza aunque no la vendan ya tienen para comer, para que se note el trabajo que están haciendo y ahorita pues ya están muy contentos, porque imagínate si siembran una hectárea de milpa usando el abono que ya lo tienen ahí en la lombricomposta, usamos el líquido y bien bonita. (Conversación con Jaime sobre la comunidad de *Nahilté*, febrero 2017)

La repartición de los bienes producidos es acordada entre todos, pueden repartirse para su subsistencia, guardarse para las fiestas, venderse para cajas de ahorro colectivas que tienen sus propias lógicas o para invertirse en nuevos proyectos.

Los proyectos colectivos fue calando muy bien en las comunidades porque tienen en sí mismos lo que Lenskesdorf (2008) consideraba un elemento esencial de las culturas mayas, el “*lajan lajan aytik* ...que quiere decir estamos parejos o nos emparejaremos” para que todos estemos iguales, desde esta visión “todos somos iguales no hay los de arriba ni los de abajo, todos nos complementamos y mantenemos la estructura cósmica del anillo nosotrocéntrico” (p.129)

La combinación de proyectos colectivos, diversificación, cajas de ahorro y comercialización a través de mercados locales pudo compensar el impacto causado por la roya enfermedad que afectó gravemente a los cafetales principal rubro comercial del territorio, durante el trabajo de campo.

Incluso generó redes de organización novedosas, como el hecho de que algunos hombres se encargaran de vender las hortalizas, encurtidos y panes producidos por las mujeres en mercados locales en otras comunidades.

Así se fue fortaleciendo el camino para un proyecto híbrido entre lo propio (la búsqueda del *Lekil Kuxlejal*) y la búsqueda de la soberanía alimentaria fortaleciendo el control local de la producción alimentaria, la distribución y el consumo, y garantizando alimentos nutritivos tanto para el que produce como para el que lo compra, fortaleciendo la organización y economía campesina y el cuidado e intercambio de las semillas criollas.

Desde que las mujeres se organizaron con su hortaliza colectiva y tenemos su milpa comunitaria somos más autónomos y no necesitamos nada del gobierno, las mujeres van a vender los excedentes a Palenque y ganan su dinero y los que son simpatizantes del gobierno, nos miran con envidia porque ellos si reciben los apoyos del gobierno, pero a costa de que siempre tienen que hacer lo que les dicen en cambio nosotros somos autónomos. (Mateo, reunión febrero 2017)

Así como vemos signos de avance en la soberanía alimentaria y la conciencia política, también se pueden ver que en su horizonte es que hasta los niños se apropien de la vida en armonía del *Lekil Kuxlejal* y del *jun pajal otanil* (un solo corazón) en el trabajo en estos otros testimonios.

Agradezco la visita de los *jCanan* porque nos siguen motivando a organizarnos y seguir trabajando juntos y así como ya estamos haciendo una hortaliza colectiva hay que seguir así y si no tenemos dinero no importa porque tenemos alimento.

miren el altar hay abundancia, lo importante es querernos y visitar a los enfermos. No hay que desanimarnos, hay que organizarnos, para seguir avanzando más, si no hay problema en la comunidad la bendición de Dios estará en nuestros hogares. Gracias a los niños que están aquí porque están viendo lo que estamos haciendo y así van a aprender. (Presidente de la Ermita, *Baths´el* septiembre 2016)

... Yo lo relaciono con este día, todos trabajando dando sin escatimar, las mujeres en la cocina los presidentes llevando su pozol con tanto cariño, el Trensipal aunque no podía trabajar estaba ahí acompañando, como cuidando a los más jóvenes, trabajando con flexibilidad, sin preocuparse quien trabaja más o menos. Gracias por permitirnos colaborar con este pueblo, estamos muy agradecidos con Dios. (Santiago, *jCanan jnopteswanej* de *Baths´el* septiembre 2016)

... Y un niño habló durante la reflexión de la palabra y dijo: “Damos todos juntos nuestro trabajo que es todo lo que tenemos” y me quedé sorprendida porque nunca había escuchado la sabiduría de un niño. (*Bathsel*, septiembre 2016)



Foto 2. Compartir en Centro Bathsel después del trabajo comunitario

Escenas similares se dieron en *Nahilté* y en otras comunidades, a veces con otro tipo de proyectos, en San Ignacio *Ticantelhá* todos los jóvenes participaron junto a Carlos el Cuidador en la pintura del mural de la iglesia y así además de ver a la gente animada trabajando junta, también anima mucho el corazón de los *jCanan*, cuando la gente les reconoce su trabajo y van “emparejándose” para salir adelante todos iguales.

... Este trabajo lo han traído para acá las dos Jerónimas, las *JCanan* de esta comunidad y hay que seguir trabajando en servicio, en alegría y así debemos estar aquí, todos en comunidad, Ahora estamos contentos porque comimos todos y así hay que seguir, es poquito lo que damos pero lo damos de todo corazón (Trensipal de *Baths'el*, septiembre 2016)

...Yo primero fui catequista y empecé este camino de *JCanan* por Jacinto, ahora yo invité a otros de otras comunidades a hacer el diplomado para formarnos como *JCanan* y que juntos salgamos adelante todos iguales y ahora todos estamos acompañando a Jacinto, agradezco a Dios y que Dios nos bendiga a todos. (Jorge Gutiérrez en casa de Jacinto septiembre 2016)

Y veo que *Jol Mucul ha, Coquiteel, San Jeronimo Liquilwitz, Canxanil, Pinabetal, y Nahilte* que ya va a empezar tienen su milpa comunitaria y siento que mi corazón se contenta. (Jerónimo. Entrevista febrero 2016)

6.3.5. El acompañamiento para la gestión integral de los bienes naturales y el cuidado de los lugares sagrados.

Del acompañamiento cercano en las comunidades, fue fortaleciéndose otro aspecto de la primera línea que de manera general tuvo como objetivo la promoción del manejo integral de los bienes naturales de la comunidad con el consenso y organización de todos, que desde mi punto de vista también tiene como elemento de fondo, la soberanía alimentaria y la preservación del patrimonio biocultural.

En mi comunidad ha sido poco a poco, aquí viven 12 familias, 9 somos de los Gómez y 3 de los Moreno, ellos si se niegan por completo a dejar los agroquímicos, pero yo creo que poco a poco van entendiendo, porque yo les había dicho que había que cuidar los ojos de agua, y se enojaron conmigo y no hicieron caso y cortaron todos los árboles cerca del ojo de agua y casi se secó, y ahora si ya entendieron y ya sembraron café con árboles de sombra. De los otros somos 6 familias que tenemos proyectos colectivos con prácticas agroecológicas, tenemos nuestro estanque de peces, antes teníamos dos pero uno de ellos se convirtió como en un nuevo ojo de agua y por ahí se nos escaparon los peces. (Conversación con Carlos julio 2017)

Lo otro que me gusta es cuidar los árboles de los bosques y enseñarles a mis hijos para que así puedan aprender y cuidar nuestras semillas criollas para que no puedan llegar las transgénicas. (Conversación Santiago, julio 2018)

Una de las estrategias de esta línea ha sido el impulso del uso de ecotecnias para la disminución de la demanda a los bosques como son las estufas ahorradoras de leña y los baños secos para evitar la contaminación de aguas y suelos y la utilización de la orina como abono ecológico, con recursos conseguidos mayormente por la Misión y otros pocos que se consiguieron por gestión de los voluntarios de la Universidad Iberoamericana.



Foto 3. Construcción de estufas ahorradoras en áreas comunitarias de San Martín Cruzton

Mediante un acuerdo de colaboración entre la Coordinación de Responsabilidad Social de la Universidad Iberoamericana y la Universidad de Sevilla, también se llevaron a cabo diversos proyectos de gestión integral del agua en las comunidades.

Debido a la limitación de recursos, en asamblea de Cuidadores eligieron a las cuatro comunidades que tenían más necesidad de agua y a otra para probar la efectividad de un canal de saneamiento de aguas residuales que permitiera hacer una gestión integral de este recurso.

Una vez que tuvieron la certeza del financiamiento procedieron a hacer el diagnóstico y la organización en las comunidades para la instalación de los equipos y ecotecnias de captación y tratamiento, los proyectos fueron codiseñados técnicamente entre alumnos de la Ibero, los

de Sevilla y la misma gente de las comunidades que tiene un buen cúmulo de conocimientos prácticos.

Los diagnósticos partieron no solo de los problemas, los aspectos técnicos y los recursos, sino de retomar los valores que les son propios, construyendo una reflexión colectiva sobre el agua y su interconexión con la vida, con el sufrimiento que causamos con nuestras acciones sobre los bosques o por la contaminación cuando se usan agroquímicos.

Los proyectos cumplieron otro objetivo, que fue reforzar el tejido social de comunidades que estaban divididas por motivos político partidistas o religiosos, fortaleciendo el *jun pajal otanic* un solo corazón para el trabajo que es propio de su cultura, la participación masiva y organizada con el objetivo de “caminar juntos” hacia el *Lekil Kuxlejal*.⁷⁰



Foto 4. Ceremonia de agradecimiento en ojo de agua tras la culminación de la obra en San Ignacio Ticantelá

Las ceremonias a las entidades que viven en los ojos de agua, considerados como lugares sagrados antes y después de la obra, es una muestra de su ontología política en la que sus acciones que aparentemente son sociales y políticas tienen un trasfondo espiritual que condiciona sus modos de relacionarse con la Tierra, estas celebraciones mantienen viva la

⁷⁰ La experiencia en San Antonio Bulujib fue documentada de manera audiovisual y puede ser apreciada en: <https://www.youtube.com/watch?v=NgdY24CfKMw&t=418s>

tradición de su cultura a los jóvenes reforzando su cosmovisión, y sus elementos culturales de agradecimiento y reciprocidad con la naturaleza.

Más o menos en esa época la Misión impulsó la creación de un nuevo cargo; los *Tijaw* o “Motivadores de la Vida Buena,” quienes se formaron en un diplomado sobre planeación y gestión del territorio por ECOSUR, lo cual me hizo cuestionarme, sí en realidad tendría que haberse creado un cargo nuevo para este fin, o sí la habilidad de motivación, diagnóstico, planeación y gestión no debió de haber sido un eje transversal en la formación de todos los cargos existentes, y de manera especial para los que, como los Cuidadores o las *Ansetic*, habían estado desarrollando proyectos en las comunidades en base a necesidades encontradas.⁷¹,

En todo caso, una vez que se formaron los *Tijaw*, replicaron el diplomado a un grupo de los otros cargos aplicando la metodología de diagnóstico de ECOSUR en aproximadamente 60 comunidades, de los seleccionados un buen número de los participantes fueron Cuidadores de la Madre Tierra y con lo aprendido ampliaron su capacidad de hacer diagnósticos comunitarios.⁷²

... Yo como Cuidador de la Madre Tierra, implementé en una comunidad haciendo los diagnósticos comunitarios y salió beneficiado, la comunidad se llama San Pablo Chalamchén y estuve acompañando a la construcción de un almacenamiento de agua para beneficio de la comunidad. En estos años no nos hemos dejado de seguir aprendiendo y participando, hoy en este año estamos formando más hombres y mujeres tanto como los jóvenes en seguimiento y participando como facilitador del diplomado de Agroecología junto con mi esposa, y estoy animado que puedo culminar los 2 años formando a mis compañeros que me he comprometido a realizar este trabajo para el fortalecimiento de mis comunidades e interzonas y esto es toda mi palabra. (Carlos CV)

Para ir cerrando este capítulo quisiera recordar las palabras de Freire “ los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y la reflexión” por ello más

⁷¹ En el área de Desarrollo Integral Sustentable se encontraba; el proceso de *JCanan Lum*, *Poxhawanej* (sanadores) y el de mujeres *Ansetic*. Dos de los proyectos ejecutados por estos dos procesos reportados por Mena (2013) fueron —Promoción y Defensa de las Diferentes Variedades de Maíz y Semillas Nativas para la Construcción de Alternativas de Agricultura Orgánica y —Construcción de Sustentabilidad con Perspectiva de Género en la Selva Norte de Chiapas

⁷² La metodología utilizada desarrollada por ECOSUR puede ser encontrada se encuentra en Balante et al (2016)

allá del hacer, lo más importante para el fortalecimiento y diversificación del proyecto ha sido la combinación de la praxis con las reuniones de evaluación que se llevan a cabo de manera bimensual, como dice Pablo: “Creo puede ser que hayamos aprendido en el hacer, en el estar con la realidad” (Entrevista a Pablo, julio 2017).

En ellas se ha ido profundizando más en la trascendencia de su labor, añadiendo a la espiritualidad que los motivaba una conciencia que es cada vez más crítica en la medida que han ido viviendo de cerca los problemas que se viven en las comunidades y han reflexionado sobre las causas estructurales que generan la opresión.

...y es que ya sabes, el mundo globalizado, los partidos, las divisiones entre Iglesias, las diferencias entre familias, son muchísimas cosas y entonces, cada vez más vamos entendiendo la complejidad de las comunidades, de las familias, la iglesia y como que eso nos está dando fortaleza de aprender más y más, y eso es lo que nos está moviendo para formar nuestras etapas de formación, vemos que el problema está más en la parte humana y en la parte espiritual, son heridas de la historia de las personas, de las familias, de las comunidades por eso tantito nomás hacemos, pues ya nos estamos peleando y por eso nos vamos a golpes. (Entrevista a Pablo, julio 2017)

Esto es lo que les ha ido permitiendo analizar que la formación que se va construyendo no debe ser exclusivamente de lo técnico y por ello con más fuerza han ido incorporando temas o dinámicas que fortalezcan la espiritualidad, la contención y resiliencia de las personas involucradas en el proyecto, así como la profundización en temas ambientales y socio políticos.

Adicionalmente ha habido un proceso de introspección que los ha hecho reconocer sus potenciales y limitaciones, en ese sentido como explicara Freire el inacabamiento de los hombres y mujeres funda el proceso de conocer y cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, tanto más se construye y desarrolla la necesidad de seguir aprendiendo para la libertad y para la autonomía.

Coincido con Freire en, que el sentimiento de inconclusión es el que alimenta su proceso de búsqueda de educación permanente, y los lleva a buscar nuevos referentes dentro y fuera de la Misión que los ayude a ampliar la mirada y a alcanzar mayor autonomía para fortalecerse en la formación de nuevos sujetos y en la búsqueda colectiva del *Lekil Kuxlejal* para sus comunidades.

...varios de nosotros decidimos ir a la universidad, y yo pensaba;- tengo que seguir formándome para tener más visión para poder seguir compartiendo los aprendizajes- y de eso hablábamos y así varios de los compas nos animamos y ahora somos como diez que seguimos estudiando aparte de los que siguen estudiando el COBACH. Decíamos si de veras queremos un grupo fuerte, consolidado un grupo que camine, que persevere, tenemos que formar un grupo interdisciplinario y vimos que carreras abonan al desarrollo pues ingeniería agrónoma, ingeniería agroindustrial, en desarrollo rural, veterinaria... Así lo pensamos y así lo venimos construyendo, esta es la base, éste es el único camino, si queremos alcanzar la autonomía y el *lekil kuxlejal* tenemos que formarnos. A veces seguimos sintiendo que los indígenas no sabemos, que no podemos, para cambiar ese paradigma tenemos que demostrar que, si sabemos y que, si podemos, porque sueños tenemos. La idea no es que todos a fuerza tienen que estudiar, pero sí que todos tenemos que tener el espíritu de aprender y si unos van a la universidad y otros aprenden de la práctica vamos compartiendo y nos vamos encaminando para que todos trabajemos y avancemos juntos. (Pablo reunión informal con varios Cuidadores, julio 2017)

Como dijera Freire “[...] la raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente.” (Freire, 1998:106)

Esta conciencia los ha llevado a mantenerse en una búsqueda constante de nuevas estrategias de formación de nuevos Cuidadores que desde la perspectiva de la formación de sujetos puedan motorizar procesos socios políticos, productivos y ambientales en sus comunidades en las que el diplomado es uno de ellas y esto es lo que le ha dado fuerza al Diplomado.

En conclusión, podría decirse que la red tejida cuidadosamente por la Misión es un factor que puede favorecer el escalamiento de la agroecología en el territorio.

Cabe resaltar que en la ampliación de la agroecología, el acompañamiento parece ser uno de los factores de éxito más determinantes, pues además de dar seguridad para la apropiación de las prácticas, promueve in situ la conciencia ambiental y política para que los nuevos Cuidadores y la comunidad en general se asuman como sujetos de su propia transformación, sin embargo, este factor es altamente vulnerable por el desgaste emocional, físico y económico que supone a los Cuidadores.

La visión integral que combina tanto las parcelas demostrativas como la generación de cajas de ahorro, mercados locales, reforestación, banco de semillas, ecotecnias y gestión integral de los recursos puede ofrecer alternativas mas integrales para la regeneración ecológica, productiva y social del territorio, sin embargo las dificultades para conseguir recursos para estos proyectos, las envidias y el miedo a cambiar de prácticas son factores determinantes que limitan la posibilidad de expansión del proyecto.

La experimentación, el intercambio de experiencias y la búsqueda de soluciones conjuntas son herramientas muy poderosas para el desarrollo de la innovación y son de vital importancia en parcelas cada vez más pequeñas y fragmentadas, en este aspecto el papel de las mujeres ha mostrado ser muy importante, sin embargo, una de las limitantes tiene que ver con el orden patriarcal en que están insertas, que limita su acción a lo local.

Para estos casos, el papel de puente entre el corpus de conocimientos diversificados, así como el de los encuentros y reuniones es muy importante para la consolidación de una memoria bio cultural más amplia, sin embargo, el riesgo que todas estas tareas más otra más que les asignan en la Misión los lleven a descuidar su propia parcela, su experimentación y pongan en riesgo a su propia familia.

7. El Diplomado en agroecología y desarrollo sustentable⁷³

Y así como eso, ya desde la práctica, desde la experiencia lo estamos construyendo, porque hay muchas cosas que estamos viendo ahorita, por ejemplo, estamos terminando de elaborar un modelo de educación con sus ejes de formación que estamos acomodando a nuestras etapas de formación porque estamos viendo que es importante que haya etapas en los procesos de formación de un *JCanan*. Pero, así como dije, nosotros no estamos basándonos en una teoría que esté en documentos o en libros, sólo por las evaluaciones que estamos haciendo, ahí vamos reflexionando y diciendo, es que necesitamos esto, o andamos mal aquí y podemos hacerlo así. (Entrevista a Pablo julio 2017)

La propuesta de hacer un diplomado surgió como una de las conclusiones del proceso de sistematización que los tseltales participantes, la Misión y la Ibero hicieron en el 2010, en donde se expresó tanto la necesidad de una formación más sistemática a todos los cargos como la de ofrecer oportunidades de estudio a los jóvenes de la región.

De aquí se concibió la idea de “construir una propuesta de formación teórico-práctica, reconocida y avalada por instituciones de educación superior, que iniciara un camino de programas innovadores, de calidad, pertinentes e interculturales, de educación media superior y superior, contruidos desde, con y para los pueblos indígenas.” (Documento interno)

En este capítulo se hace una descripción analítica de todo el proceso de apropiación e implementación autónoma del mismo para identificar paradigmas distintos en sus modos de organizar y gestionar el aprendizaje.

En primer lugar, se describe la etapa de co diseño entre asesores externos y tseltales en el que se partió de la reflexión sobre las necesidades de las comunidades para determinar el diseño curricular y los contenidos del diplomado original facilitado mayormente por profesores externos.

⁷³ Este nombre fue puesto por los asesores del diplomado y así se inscribió en la Universidad Iberoamericana que lo certificó, necesariamente no hubiera sido el nombre que ellos le habrían puesto.

En un segundo momento se presenta la comparación entre los estilos de enseñanza de un profesor externo *kaxlan* y uno *tsetl*, que impartieron un módulo en el diplomado original, este análisis se llevó a cabo en base a la revisión de la sistematización que sirvió de base para el rediseño de la nueva propuesta de los *jCanan*.

Seguidamente se hace la descripción del proceso de rediseño y apropiación del diplomado analizando las lógicas epistémicas que los llevaron a hacer cambios a la versión original.

Finalmente se hace una descripción cuidadosa de la secuencia didáctica presentada de acuerdo a los diferentes “momentos” ⁷⁴del diseño para identificar de que manera los elementos de su matriz epistémica condicionan prácticas pedagógicas distintas.

7.1 La etapa del Co-diseño

Con el fin de concretar la propuesta del diplomado para los Cuidadores de la Madre Tierra, se formó un comité de co-diseño formado por dos *jCanan*; Pablo Pérez Vásquez y Verónica Pérez quienes en 2010 fueron coautores de la sistematización de su proceso, y además formaron parte del colectivo desde sus inicios.

Por parte de la Misión participaron la hermana Trini D.P. y el hermano Chema *Joquiawanajetic* (acompañantes) de los Cuidadores y todos ellos trabajaron bajo la guía de Doris Ruiz Galindo ⁷⁵, persona con una amplia experiencia en la zona y el acompañamiento a procesos educativos indígenas desde la perspectiva interculturalidad crítica, lo cual facilitó un proceso dialógico y participativo para la selección de los contenidos.

Afortunadamente, estamos parados en diferentes lugares en el mundo, entonces vemos el mundo de diferentes perspectivas, eso nos hace que entendamos el mundo diferente, que llamamos el mundo de manera diferente [...]; reconocer la diferencia como una riqueza, hace posible que se pueda diseñar una currícula, un objeto, una

⁷⁴ Este es el término utilizado por ellos y así aparece en las planeaciones de los módulos.

⁷⁵ Cofundadora del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER). Fundadora y actual directora del Centro Educacional Tanesque A.C. fundado en 1979 para consultoría educativa y desarrollo de habilidades de aprendizaje. Especialista en diseño educativo participativo, procesos de aprendizaje autónomo e intercultural, Fue co fundadora de la Secundaria Intercultural Bilingüe Emiliano Zapata (SIBEZ) y el Bachillerato Intercultural Técnico Bivalente (BITB) de Guaquitepec que son proyectos educativos comunitarios que tienen en el centro del proceso pedagógico los saberes locales y las necesidades concretas de la comunidad. Fue directora del bachillerato y ha sido facilitadora del diplomado de Lengua y Cultura Tsetl en Bachajón lo que le da un amplio conocimiento de la región y la cultura. (Cisneros, 2016)

casa que realmente puedas usar. La educación no tiene que ser para sino con la gente.
(Entrevista a Doris Ruiz Galindo citada en Cisneros, 2016, p.p. 196 -197)

El objetivo del diplomado se propuso “fortalecer e impulsar el aprovechamiento de los procesos productivos, culturales y organizativos de las comunidades tseltales, desde una apuesta, no sólo de la recuperación de las prácticas tradicionales orgánicas, con un enfoque hacia el desarrollo integral sustentable y la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, su tierra y su territorio; sino que, también, incluya los saberes técnicos y científicos del siglo XXI, que en un diálogo con los “saberes propios”, gestionen conocimientos interculturales nuevos y pertinentes.” (Documento interno s/a)

Se puede decir que los contenidos están organizados en tres bloques, el primero pone en el centro a su cosmovisión e historia.

Módulo 1: Fundamentos de ecología y cosmovisión tseltal.

- a) Estructura y dinámica de la Madre Tierra.
- b) Historia - raíz del Pueblo tseltal y su Cosmovisión
- c) Rituales y recuperación de saberes tradicionales sobre la madre tierra y el territorio.

Los contenidos del segundo y tercer módulo fueron desarrollados con la metodología “del Grito” de acuerdo a Berlanga (2007) esta metodología fue desarrollada con el fin de “desideologizar la práctica educativa, para desinstrumentalizarla” (p.5) parte del cuestionamiento sobre ¿Quién es el que grita? ¿Quién es el que dice basta ya? Para que a partir del cuestionamiento se incluyan los elementos ético políticos en el diseño.

“Los dolientes” (las problemáticas socio - ambientales del territorio) identificados a través de esta metodología fueron traducidos en términos más occidentales para facilitar un diálogo, sin embargo, me pregunto si en la traducción a estos términos que se articulan dentro del marco lógico de la cultura académica urbana – occidental, no se desdibujaron algunas de las preocupaciones reales expresadas por los tseltales y cuál será la real interpretación que hacen de esto desde el marco cultural en que ellos se ubican, pero esto sería tema de otro investigación.

Módulo 2: Problemática ambiental rural y global

- a) Deterioro ambiental y sus causas en la región

- b) Erosión de las tierras; pérdida de biodiversidad, deforestación; contaminación por agroquímicos. Consecuencias de la quema.
- c) Desarraigo cultural, consecuencias.
- d) Cambio climático

Módulo 3: Desarrollo Humano Sustentable y perspectiva de género

- a) Desarrollo Sustentable. Caracterización y proceso histórico
- b) Sustentabilidad ambiental mujer-medioambiente:
- c) Eco feminismo. Género y medio ambiente;

En un tercer bloque, considerando las necesidades socio – ambientales, culturales y productivas de las comunidades tseltales identificadas, se desarrollaron los siguientes módulos con técnicas y saberes de agro-ecología y permacultura, para ofrecer herramientas para el desarrollo de modelos productivos que fomenten el arraigo al territorio al hacer un uso más eficiente y sostenible de los bienes naturales.

Módulo 4: Ganadería de traspatio

- a) Diagnóstico y análisis de los traspatios existentes.
- b) Manejo de especies menores
- c) Aves de corral

Módulo 5: Fertilización de las tierras:

- a) Compostas y otros abonos orgánicos
- b) Mejoramiento de los cultivos locales.

Módulo 6: Sistemas productivos: Café y los bosques

- a) Mantenimiento del cafetal, la poda y la importancia de la sombra
- b) Clasificación de las semillas
- c) Construcción de almácigos
- d) Curvas de nivel para la siembra

Módulo 7: Sistemas productivos: Milpa tradicional: cultivos básicos

- a) Rotación de cultivos,
- b) Asociación de cultivos

Módulo 8: Sistemas productivos: Hortalizas y huertos

- a) Tipos de suelo

Módulo 9: Conservación, manejo y selección de semillas nativas (criollas),

- a) Banco de germoplasma,
- b) Riesgo de cultivos con organismos genéticamente modificados OGM (transgénicos)

Módulo 10: Conservación de suelos y agua

- a) Técnicas de conservación de suelos
- b) Cosecha de agua, manejo de manantiales, etc.
- c) Técnicas de conservación de suelos
- d) Ecotecnias

Una vez que se determinaron los contenidos, la participación de los tseltales terminó y la planeación específica de cada módulo fue desarrollada por los profesores invitados, algunos tseltales y otros sensibles a las problemáticas rurales e indígenas a los que se les pidió que siguieran la siguiente metodología elaborada por Doris para este propósito y que está reportada literalmente así:

1. Ritual Maya.

Es la manera de iniciar cada periodo presencial con un ritual, el Altar Maya, que es una manera como se manifiesta la espiritualidad del pueblo tseltal, con la que se comunica, en los cuatro puntos cardinales, con el corazón del cielo y el corazón de la tierra, que están en el centro. Es un medio de armonizarse con Dios⁷⁶ y con la naturaleza

2. Establecer acuerdos

Una forma para asegurar el buen funcionamiento del trabajo es también la manera tseltal de crear situaciones de aprendizaje que incluyan siempre alguna dinámica que parta de la experiencia personal de los participantes para facilitar la apropiación y la significación del tema.

3. Exposición

Se expone el tema utilizando multimedia con el propósito de ofrecer diversas modalidades de aproximación al contenido

4. Comunidad de diálogo⁷⁷

⁷⁶ Cómo se ha venido encontrando a lo largo del documento es interesante resaltar cómo, en este diplomado, se asocia la espiritualidad tseltal con el Dios católico, que es el fruto de la relación con la Misión ya que para muchos tseltales, Dios no existe y no representa su espiritualidad.

⁷⁷ La comunidad de diálogo, es una metodología que ha sido desarrollada en el marco de la Filosofía para niños que es un clásico de la propuesta del CESDER, este tipo de estrategias de reflexión a partir de una actividad disparadora también ha sido implementada en el método Tijwanej desarrollado por la Misión basados en la educación Popular para la formación de catequistas y también tiene alguna relación con el cuchienco que utilizan los tseltales cuando van a llegar a algún acuerdo o quieren comprender algún concepto en asambleas reuniones o en clases a menudo los tseltales empiezan a hablar entre ellos pareciendo que no prestan atención cuando en realidad están construyendo de manera colectiva el aprendizaje, en este caso el

Es un espacio para que los participantes, a partir de una actividad disparadora; lectura, película, anécdota etc...reflexionen y dialoguen, acerca de su propia experiencia, en relación al tema que se expone o la actividad que se realiza. Es un espacio que especialmente impulsa y fortalece la libertad de expresión y las condiciones para la formación de un juicio crítico.

5. Intervención en la práctica

Actividades que permiten la aplicación de lo aprendido.

7.2. El análisis del diplomado facilitado por profesores externos

El diplomado fue avalado por la U. Iberoamericana de la Ciudad de México y se llevó a cabo en Bachajón entre el 2011 - 2013 con una asistencia 64 Cuidadores/as de la Madre Tierra y otros campesinos tseltales interesados en sesiones alternadas en concentraciones de 3 días que se llevaron a cabo 1 vez al mes.

Como esta experiencia fue anterior a mi trabajo de campo se hace un análisis de dos módulos con base a la información reportada en la sistematización de los mismos que se hizo al terminar del diplomado con las limitantes que esto implica

Por lo que pude deducir de este análisis, la metodología utilizada por parte de profesores externos en este primer ejercicio intercultural varió de acuerdo a la experiencia previa de cada profesor en comunidades indígenas, como puede ser apreciado en la sistematización de los módulos.

En el caso de profesores externos prevalecieron las comunidades de diálogo a partir de lecturas y exposiciones multimedia como podrá apreciarse en el extracto del módulo 3 en el que se presentan 3 actividades con distintas estrategias que fueron utilizadas después de haber hecho el encuadre del día: la bienvenida a los participantes, la introducción general del módulo el pase de lista y el altar maya:

TEMA 1: Deterioro ambiental y sus causas en la región.

ACTIVIDAD 3. Proyección de la película **Home**

tiempo no es una limitante se escucha el murmullo y cuando se hace el silencio es que han llegado a una conclusión, en el caso del cuchiche el contraste con la experiencia es fundamental.

Paso 1. Antes de ver la película, la asesora lanza una pregunta ¿Qué es biodiversidad? Los participantes contestaron a través de lluvias de ideas

Paso 2. Se forman equipos antes de ver la película

Paso 3. Se proyecta la película Home

Paso 4. Al finalizar de ver la película se contestan preguntas en los equipos. Cada equipo se les da 5 diferentes preguntas

Paso 5. Una vez que terminen de contestar las preguntas se hace el plenario, en donde cada equipo comparte lo que trabajaron

TEMA: 2. Erosión de las tierras; pérdida de biodiversidad, deforestación; contaminación por agroquímicos, consecuencias en la salud humana.

ACTIVIDAD 4. Lectura individual sobre los servicios eco sistémicos de Balvanera, P. H. Cotler.

Paso 1. La asesora reparte las lecturas sobre “los servicios eco sistémicos”.

Paso 2. La lectura se hace en forma individual.

Paso 3. Se comparten los términos más importantes de la lectura.

Paso 4. La asesora complementa el tema con un Power Point sobre el tema “los servicios eco sistémicos”.

TEMA: 3. - Deterioro ambiental y sus causas en la región. Erosión de las tierras; pérdida de biodiversidad, deforestación; contaminación por agroquímicos. (La quema), consecuencias en la salud humana

ACTIVIDAD 6. Se realizan seis lecturas, una por equipo:

1. Frijol rica fuente de proteína
2. La conservación de la biodiversidad
3. La crisis de los polinizadores
4. Productores orgánicos mexicanos el trecho del dicho al hecho
5. San Francisco Pichátaro_tierra y maíz
6. Semillas forestales nativas para la restauración ecológica

Paso 1. Se forman 6 equipos para trabajar las 6 lecturas

Paso 2. La asesora entrega una serie de preguntas a cada equipo y pide que saquen sus respuestas identificando palabras claves para después compartirlas en plenaria.

Este módulo facilitado por un profesor externo, es un ejemplo claro de cómo a pesar de que los contenidos fueron seleccionados por un equipo intercultural, cuando un profesor externo cuyo universo cognoscitivo es preponderantemente occidental, lleva unos contenidos al

escenario de clase los aborda con un bagaje de estrategias educativas propias de nuestra cultura que se caracterizan por ser más deductivas. Las actividades de seguimiento para la casa y de evaluación también dan cuenta de ello.

4.- GUIA DE AUTOESTUDIO E INTERVENCIÓN EN LA PRÁCTICA

- ❖ Terminar de leer la lectura de Desarraigo Cultural
- ❖ Tema: frijol rica fuente de proteínas Observación de campo. Se arranca una mata de frijol para observar los nódulos que son los que aportan nitrógeno en el suelo.

6.- ACTIVIDADES DE EVALUACION

Se evalúa como aprobado o no aprobado según el desempeño de los diplomantes, de acuerdo a los siguientes criterios: asistencia, participación, desarrollo de actividades prácticas de acuerdo a lo aprendido. Se recomienda hacer preguntas al grupo para ver si comprendieron los temas

Como puede verse, las actividades propuestas para vincular lo aprendido con la realidad se parecen más a las típicas tareas escolares y fueron limitativas y probablemente innecesarias pues seguramente los productores ya habían notado los nódulos en las raíces del frijol.

En cuanto a la evaluación sucede lo que previene Gasché (2008) con relación a que “mientras que el entendimiento sólo queda verbalmente expresado, no sabemos si lo entendido lo ha sido sólo en su forma discursiva (el interlocutor sólo ha memorizado palabras y enunciados) o si lo entendido fue integrado en la estructura cognitiva del interlocutor y le sirve, de ahí en adelante, como instrumento de orientación y acción”(p.46) descuidándose además los aspectos de su relación con sus valores y modos de vida tseltal que son centrales para ellos, como veremos en próximos ejemplos.

Para empezar a entender en que difieren las prácticas cuando son facilitadas por un tseltal veamos la diferencia en los estilos de enseñanza de otro módulo facilitado por Antonio Pérez tseltal de Guaquitepec, en este segundo caso se puede apreciar una lógica distinta de conducirse, sin pretender afirmar que este ejemplo sea 100% representativo de su pedagogía por hallarse condicionado a las posibilidades del ambiente descontextualizado del Colegio, al final de esta descripción se presenta un cuadro comparativo de los dos casos.

En el caso del profesor tseltal, desde el inicio se aprecian otras lógicas propias, si recordamos en el módulo anterior se presenta el siguiente orden: el encuadre del día la bienvenida a los

participantes, la introducción general del módulo, el pase de lista y el altar maya y seguidamente se arranca con el tema.

En este segundo caso, a diferencia del anterior, se hace solo una breve bienvenida y se le da prioridad a iniciar con el ritual del altar maya y en seguida, en lugar de limitarse al pase de lista, se lleva a cabo el momento de presentación de los participantes, tomándose el tiempo suficiente para confrontarlos con su razón de ser y estar ahí.

Para este tseltal, lo más importante fue partir de la reflexión sobre sus sentires y valores para darle significado a los aprendizajes dentro del ámbito de su misión.

En esto encuentro una coincidencia con lo encontrado con Sarorello (2010) con relación a la importancia atribuida “ a la dimensión del ser del maestro, a las actitudes y valores que el maestro-acompañante tiene que practicar y promover para cumplir con el mandado comunitario y colaborar. (p.47) Cómo dice más adelante primero hay que “ser para hacer” (p.48)

ACTIVIDAD 3. Presentación que permita conocer al grupo y llevarlo a una misión y visión compartida

Paso 1. Se presentan los participantes y sus expectativas sobre el curso para crear una atmosfera de confianza y respeto.

Paso 2. Se presenta el asesor a través de un power point de la cooperativa *Paluch'en* para compartir cuál es su ser y hacer.

Paso 3. Se le entrega una semilla a cada persona y cada uno se identifica con la semilla y que quiere hacer con ella. Cada participante lo escribe en la tarjeta por qué se identifica con esa semilla, según la semilla haya elegido.

ACTIVIDAD 4. Se hace la validación de programa y adecuación de la metodología

Paso 1. Se presenta la carta descriptiva del taller

Paso 2. El asesor propone que se haga un reglamento del grupo y se tomen acuerdos para llegar a los objetivos propuestos.

Una vez que se ha tomado en cuenta a la persona y que se han tomado acuerdos se comienza el desarrollo del contenido partiendo de los conocimientos previos de los diplomantes:

TEMA 1. Sistema de producción campesina tradicional

ACTIVIDAD 5. Sistema de producción campesina individual

Paso 1. Se hace una descripción de sistemas de producción desde el contexto de los participantes con el objetivo de saber cuáles sistemas productivos trabajan los diplomantes (milpa, cafetal, aves, ganadería, ...).

ACTIVIDAD 6. Sistema de producción campesina comunitaria

Paso 1. Se forman 5 equipos

Paso 2. El asesor hace una misma pregunta a los 5 equipos: ¿Cómo está el sistema de producción en nuestra comunidad?

Paso 3. Se hace la plenaria. Cada equipo socializa la situación de sus sistemas productivos.

Paso 4. El asesor complementa la información.

Tanto por este ejemplo como por los que iremos viendo más adelante, la pedagogía tseltal parte del reconocimiento de los saberes de la persona a quien se acompaña en su aprendizaje, esto también se reitera en los hallazgos de otros investigadores como Sartorello (2010) quien a pesar de referirse a otras edades coincide en que: “Los maestros tienen que asumir que los niños llegan a la escuela con una serie de conocimientos que han aprendido en sus casas, en la comunidad y en el entorno natural en el que viven.”(p.38)

Otra característica que se encuentra es la necesaria búsqueda de relacionar lo aprendido con su utilidad para la vida, nótese la actividad del último paso después de la explicación expositiva apoyada con el power point.

TEMA 2: Estructura y dinámica del Sistemas Agroforestales Sucesionales SAFS

ACTIVIDAD 7. Introducción a los SAFS.

Se hace un diagnóstico de lo que sabe el grupo sobre el tema del SAFS y lo que se va a trabajar en el taller

Paso 1. El asesor presenta a través de algunas diapositivas lo que es el SAFS

Paso 2. El asesor retoma lo visto en las diapositivas para explicar los diferentes sistemas de cafetal que hay (Sistema policultivo comercial, sistema especializado, sistema montaña, sistema a pleno sol y sistema policultivo tradicional)

Paso 3. El asesor invita a reflexionar sobre la manera de ser del tseltal retando al grupo a la posibilidad de volver a hacer cambios en su vida.

En este caso el facilitador no se limita a enumerar un catálogo de variantes de sistemas cafetaleros, sino que apela a los ideales socio-culturales que sustentan la vida tradicional propiamente indígena, para la escogencia del más adecuado.

Este ejemplo, se ve claramente lo que plantea Gasché (2004) en cuanto a que la pedagogía tseltal “no desprende al alumno de su mundo, ni de su rol de actor en su propia sociedad,... sino lo obliga a verse como sujeto de su propia sociedad y como actor a priori... de todas las actividades que produce su cultura haciéndolo responsable de la manera en que la reproduce o, eventualmente, la modifica en función de sus criterios” (p.32)

A continuación, se muestran un par de actividades más que ejemplifican como a pesar de no estar en campo se construye el conocimiento a través del hacer colectivo y de la experiencia previa.

ACTIVIDAD 8. Confección de lista de especies, consorcios y estratos utilizados en SAFS

Paso 1. Se forman equipos de trabajo

Paso 2. El asesor pide a los equipos que hagan una lista de especies, consorcios y estratos que ellos utilizan en sus SAFS

Paso 3. Se socializan los trabajos de cada equipo

TEMA 3: El SAFS en los cultivos: los árboles de sombra.

ACTIVIDAD 8. Presentación de la lista mejorada sobre especies, consorcio y estratos utilizados en los SAFS

Paso 1. El asesor reparte una lista de las especies a cada participante

Paso 2. El asesor presenta la lista de especies mejorada, y les pide que hagan la comparación con la lista que habían hecho los participantes en la actividad anterior.

En este caso el facilitador pudo haber dado de una vez la lista pero al hacer la comparación entre lo que conocían y lo nuevo activa la atención solo a lo que hasta ahora era desconocido llevando a cabo el papel de lo que Gasché (2008) llama la “ampliación del conocimiento”

Otras actividades de esta concentración incluyeron el diseño de una parcela y una práctica en el terreno del colegio con las limitantes que esto tiene, en general todos los módulos del 4 al 10 tuvieron algún tipo de componente práctico ⁷⁸que no se analiza porque la información dada no es suficiente, pero para terminar veamos las actividades de seguimiento y evaluación

⁷⁸ Mas adelante en la reformulación del diplomado veremos que el peso del componente práctico aumenta en una proporción mayor pues tal como afirma Gasché (2008) la actividad práctica es la verdadera como fuente de conocimiento indígena.

6. ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN EN LA PRÁCTICA

Hacer el plan de seguimiento para el desarrollo y práctica de un sistema agroforestal sucesional SAFS en una parcela diversificada en un terreno de su propiedad que tenga un tamaño mínimo de 25 x 25 m² por participante.

6.- ACTIVIDADES DE EVALUACION

Para la evaluación del taller el asesor hace tres preguntas al grupo:

1. ¿Qué aprendí?
2. ¿Cómo me sentí dentro del grupo
3. ¿Qué faltó sobre el tema?

Y también se evalúa al facilitador con una serie de preguntas

1. ¿Fue claro en sus exposiciones?
2. ¿Respondió las preguntas que se le hizo como el grupo lo esperaba?
3. ¿Que propongo para mejorar?

A diferencia del módulo anterior en este caso la aplicación de lo aprendido en su parcela es una actividad más significativa y la evaluación cumple una función de reflexión metacognitiva tanto para los diplomantes como para el hacer del profesor.

Para terminar y con el fin de ver más claramente las diferencias entre los estilos de enseñanza del maestro kaxlan y el maestro indígena se presenta la siguiente tabla

	Maestro Kaxlan	Maestro Tseltal
Preparación de la sesión	La bienvenida a los participantes, la introducción general del módulo el pase de lista y el altar maya.	Primero la espiritualidad, después la presentación de los participantes con el tiempo suficiente para encuadrar los aprendizajes dentro del significado de la misión y visión compartida (la preponderancia del ser sobre el hacer)
Inicio de la sesión	Se empieza el tema con la proyección de una película o con una lectura	Se valida el programa y los participantes hacen una descripción de sus propios sistemas de

		producción. (Se toman en cuenta los conocimientos previos)
Desarrollo	Se contestan preguntas escritas por el profesor en los equipos	Se describen los distintos sistemas de producción y a partir de ellos se “amplían los conocimientos.
Cierre	Se presentan los resultados de los equipos y el maestro amplía y aclara los conceptos.	Se apela a los ideales socio-culturales que sustentan la vida tradicional propiamente indígena, para la escogencia del sistema de producción más adecuado.
Guía de autoestudio e intervención en la práctica	Lectura Observar los nódulos de una mata de frijol (Mas teórica que práctica)	Hacer el plan de seguimiento para el desarrollo y práctica de un sistema agroforestal sucesional SAFS en una parcela diversificada en un terreno de su propiedad que tenga un tamaño mínimo de 25 x 25 m2 por participante. (Aplicación de lo aprendido en la práctica)
Evaluación	Aprobado o no aprobado según el desempeño y se hacen preguntas al grupo para ver si comprendieron	Preguntas para guiar un ejercicio metacognitivo en el que tanto alumnos como el profesor es considerado.

De estos ejemplos se puede concluir que aun cuando los tseltales hayan participado en el diseño de los contenidos, no necesariamente se puede asumir que el diálogo intercultural sea consensual a priori, pues este se da desde la diferencia del universo socio-cultural en que cada hablante e inter-actuante se sitúa. (Gasché 2008, p.46)

Por ello se puede decir que la pedagogía utilizada en el diplomado fue híbrida dependiendo de la experiencia vivencial del facilitador en el mundo indígena, con lo cual no se pretende desestimar las estrategias deductivas utilizadas por los profesores *kaxlanes*, sin embargo la posibilidad de articular mejor los contenidos con y desde la racionalidad de los alumnos indígenas fue subordinada a su comprensión de la cosmovisión y lógica epistémica de los tseltales.

En este sentido atribuimos a la experiencia convivencial en las comunidades indígenas un efecto re-formador producido por un acercamiento decididamente comprensivo a la alteridad irreductible de las sociedades indígenas. Entendemos, entonces, por “aprendizaje del conocimiento indígena” algo que va más allá de un proceso simplemente razonable, algo que lleva a la persona que se compromete con ello a descomponerse y re-formarse, es decir, a integrar en su perspectiva de vida nuevas posibilidades de sentir, de pensar y de actuar que — por lo menos en parte — podían haberle parecido anteriormente como irrazonables, irrelevantes, negativas o simplemente inexistentes. (Gashé 2004 p.38)

Esto reafirma lo que Gasché ha venido insistiendo con relación a las dificultades que supone hacer un ejercicio intercultural debido a que el verdadero diálogo solo podrá construirse sobre la posibilidad de crear inter-comprensión política y epistémica lo cual implica la necesaria inmersión del otro en el mundo indígena.

7.3. La apropiación y rediseño del Diplomado

Al término del diplomado, se hizo una evaluación del proceso con los Cuidadores en el que se vieron los beneficios de multiplicar esta formación por las ventajas de su sistematicidad y las alternativas que ofrecía para los jóvenes, desde el principio todos en la Misión consideraron la posibilidad de que fuera replicado por ellos mismos, especialmente el Padre Pepe Avilés s.j. que estaba auspiciando una mayor autonomía de los cargos.

Desde la lógica occidental la Misión consideró que para garantizar la calidad de los diplomados en el tiempo, era importante elaborar cartas descriptivas y materiales que pudieran apoyar el proceso.

Para ello se aprovecharon las relatorías de las concentraciones, realizadas por los mismos diplomantes; y nuevamente bajo la dirección de Ruiz Galindo, un grupo entre los que se encontraban la hermana Trini D.P., Pablo Pérez Vásquez y otros Cuidadores participaron en la sistematización de lo que fueron los módulos⁷⁹.

⁷⁹ En base a esta sistematización de los módulos se hizo el análisis anterior.

El ejercicio de elaboración de las cartas descriptivas implicó la evaluación de cada uno de los módulos para cambiar algunas cosas que consideraran necesario, y mientras tanto la Misión hizo la gestión para conseguir recursos

A medida que la concreción del proyecto se hacía más tangible, los Cuidadores se empezaron a apropiar más y más del proceso y al finalizar la sistematización volvieron ahora de manera independiente como colectivo a revisar las cartas descriptivas y a reflexionar en profundidad sobre ellas.

Debido a que el diplomado original fue facilitado en la sede del “Colegio” en Bachajón se privilegiaron las clases teóricas y el uso de lecturas y videos, sin embargo, en un análisis más cuidadoso liderado por Pablo Pérez quien fungió como coordinador educativo de los diplomados, se empezaron a cuestionar sobre si en realidad ellos debían “replicar” el diplomado o querían adaptarlo más a sus maneras propias.

“Con Doris hicimos la sistematización de cómo se hizo el diplomado anterior, pero nosotros no queríamos ser solo replicadores por eso para que no se perdiera todo ese buen trabajo, se utilizaron como una guía.” (Entrevista a Pablo julio 2017)

Los espacios de reflexión crítica los llevaron a profundizar ahora si desde una epistemología propia sobre otros elementos que había que tomar en cuenta y es aquí en donde se empieza a evidenciar la madurez del colectivo que hemos venido refiriendo desde el capítulo anterior.

Tanto Gashé (2008), como Maurer (1984) hacen referencia a la actividad concreta como la fuente del conocimiento indígena, también en la matriz epistémica construida encontramos que el aprender haciendo cosas útiles y relevantes para sus modos de vida es la manera en que se ha construido la memoria biocultural de su pueblo por ello se decidió hacer énfasis en la práctica y no en la teoría, revirtiendo la relación de un 70% de teoría (exposiciones, videos y lecturas) y un 30% de práctica a lo contrario.

A partir de sus reflexiones construyeron que el aprendizaje de lo espiritual, lo social y lo productivo tenía que darse desde la inmersión a un contexto real, por lo cual a pesar de que se mantuvieron los contenidos del diplomado original, se adecuaron a los tiempos de siembra y cosecha.

De esta manera el módulo de Sistema Productivo Milpa Tradicional se ubicó durante el mes de mayo porque no sólo es el mes de siembra sino de la festividad de la Santa Cruz asociada a esta, insistiendo en que para los pueblos indígenas los saberes campesinos no están aislados de sus valores, creencias y prácticas mágico-religiosas.

En esto se encuentra la coincidencia con otras experiencias indígenas como la del modelo curricular de la UNEM que organiza y define sus contenidos con base al calendario sacionatural de su pueblo, identificando los saberes y los saberes haceres implícitos en las actividades sociales, rituales y productivas que se dan de manera contextual durante los diferentes meses del año. (UNEM 2009, p.73)

La coincidencia de la organización curricular de estas dos experiencias obedece a lo que Gashé (2004) refiere como la visión sintáctica de la cultura indígena que no compartamentaliza en sus estrategias pedagógicas los elementos espirituales, productivos, sociales o naturales, sino que los integra de manera natural.

Desde esta perspectiva, la formación agroecológica es mucho más que las técnicas o la producción de alimentos, representa cultura, espiritualidad, la reproducción de la vida, la organización y las formas propias de interacción social.

Cuando fue la concentración del maíz ahí aprendimos mucho de nuestras raíces, leímos la creación del Popol Vuh e hicimos toda la ceremonia a la Madre Tierra y se mató un cochino y aprendimos que los cristianos tenemos una cruz, pero también nuestros abuelos mayas tenían una cruz y hay que saber cómo colocarla, un brazo apunta a donde sale el sol y el otro a donde se mete y que tampoco se puede poner en cualquier sitio que tenemos que preguntar a los tatiketics que ellos saben cuál es el lugar. (Conversación con diplomante de San Ignacio 8 de julio 2017)

Muy relacionado con lo anterior, en el rediseño se amplió el momento de la espiritualidad al incorporar la reflexión sobre lecturas bíblicas y del Popol Vuh elemento esencial para hacer sentido a unos aprendizajes, que de otro modo correrían el riesgo de quedarse en lo técnico.

Otra diferencia, es que en la experiencia original, los diplomados fueron facilitados mayoritariamente por un “experto” expositor, mientras que en esta nueva versión los módulos fueron facilitados por lo menos por dos responsables de cada Centro y por algún otro *jCanan* que hubiera hecho el diplomado o que se supiera que tenía amplios conocimientos en el tema

a tratar, ya sea porque había ido a la Universidad o porque en su condición de campesino hubiera desarrollado mucha experiencia, este “no caminar solo” fue considerado una fortaleza en su evaluación.

Hay una buena organización de los facilitadores, todos aportan por igual si hay alguno que no sabe algo el otro lo complementa. (Grupo 2, reunión de evaluación septiembre 2016)

“Yo no sé leer, pero tengo mis hermanitos de quienes me apoyo entre todos vamos compartiendo el diplomado (Jacinto 3 septiembre 2016)

Cuando la Universidad Iberoamericana puso como requisito para otorgar el certificado del diplomado cierto nivel previo de estudios, los responsables de cada Centro entregaron la lista de quienes cumplían con esta característica para este fin, pero en la práctica como ejercicio de su autonomía los Cuidadores invitaron de manera especial a hombres y mujeres mayores y también a niños, pues desde su propia matriz epistémica se inter aprende desde las diversas sabidurías que puede aportar cada uno.

En esto se hace evidente como buscaron reproducir los modos comunitarios y de socialización de los aprendizajes propios compartiendo la responsabilidad del proceso formativo y construyendo el conocimiento de manera colectiva.

El involucramiento de los mayores en el diplomado, también responde a la valoración de su sabiduría y sus conocimientos en temas de agro biodiversidad etnobotánica rituales, etc que se han transmitido de manera oral y práctica de generación en generación, saberes que, aunque no quedan explicitados de manera escrita en sus cartas descriptivas sí estuvieron presentes en un currículo oculto.

Nuestro sueño como JCanan es recuperar la cultura de nuestros antepasados que se ha perdido, queremos construir un Centro de Formación con las técnicas tradicionales para que desde su construcción se viva eso... queremos que tenga un espacio para hacer medicina, un museo, [...] (Jacinto reunión en su casa)

El desafío de hacerlo práctico empezó a plantear nuevas propuestas que iban más allá de la facilitación del diplomado, así se pensó en regionalizar la formación para acercarlo a la gente

y facilitar su acceso, y desde una lógica más propia de pensar la formación para la vida en el territorio comunitario decidieron involucrar a las comunidades en el proyecto.

El primer paso fue consultar en las comunidades cuál de ellas quería asumir la responsabilidad de ser la sede para uno de los Centros de Formación y desde ahí y junto con la gente empezar a soñar con ellos sobre su proyección a futuro.

De las comunidades consultadas las que asumieron ser Centro de Formación fueron las siguientes:

CENTROS	RESPONSABLES	NÚMERO DE ALUMNOS
Centro <i>Kakemte´el</i>	Jacinto y Narciso	89 alumnos
Centro San Jerónimo <i>Pashilá</i>	Narciso y Jacinto	25 alumnos
Centro Filadelfia Chilón	Julio y Rogelio	28 alumnos
Centro San Miguel <i>Canxanil</i>	Mateo	23 alumnos
Centro <i>Bathse´el</i>	Santiago	20 alumnos
Centro <i>Pinabetal</i>	Pablo, Jerónimo,	21 alumnos
Centro <i>Patate´el</i>	Pedro y Lupita	32 alumnos
Centro <i>Chiviltic</i>	Criselda	19 alumnos
Centro San Ignacio <i>Ticantelá</i>	Carlos y Ana	22 alumnos
Centro <i>Jol Mukul ha</i>	Alejandro y Cresencio	24 alumnos
Centro <i>Alan Sacun</i>	Mateo	20 alumnos

La regionalización de la formación de los diplomados abrió un nicho de oportunidad para fomentar “un solo corazón en el trabajo” y que la gente se apropiara de los procesos, en estos casos el involucramiento de la gente en el proyecto tiene la ventaja de potenciar la acción de las comunidades como agente social protagónico considerando así que los Centros y los diplomados no son en sí mismos el fin último sino un medio para transformar a través de la educación las estructuras sociales y construir la Vida Buena.

El entusiasmo era muy grande mientras nos iban enseñando alternándose las voces entre Jacinto y otras personas de la comunidad, - “aquí hacemos las prácticas del maíz, aquí las del café, aquí junto a la cruz que sembramos queremos construir un

salón, la cocina, el cuarto de los hombres, el de las mujeres los baños y un laboratorio con su fogón solo para las medicinas para enseñar a todos, aquí está ya nuestro vivero, queremos que de aquí surjan proyectos productivos colectivos...”
(Personas de la comunidad de *Kakemte’el* y Jacinto visita en septiembre 2016)

El involucramiento de la gente se evidenció en los diferentes grados de organización y compromiso de las comunidades donde se instalaron los Centros.

Este terreno era del papá de mi esposo y primero lo estábamos prestando pero vimos que era bueno para todos y decidimos donarlo para construir el Centro de Formación. (Señora Kakemteel julio 2017)

He donado la tierra que es todo lo que tengo, la he donado de todo corazón y ahora le doy gracias a Dios por la vida que esto da. (Trensipal de *Bathsel*, septiembre 2016)

Las dos comunidades están unidas y apoyan con la alimentación y eso nos da mucho gusto porque cuando dan comida la dan de su corazón (Grupo 3 Reunión de Evaluación septiembre 2016)

Al incorporar en el diseño la necesidad de acercar el conocimiento a las comunidades, de incorporar a los ancianos y de propiciar el intercambio de saberes entre ellos, el sentido del diplomado, adquiere una mayor significación asumiendo la necesidad de enriquecer y conservar su patrimonio biocultural.

Con esto nos referimos a la definición de patrimonio biocultural que da Boegue (2008), que refiere a un sistema complejo, formado por partes recíprocamente interdependientes entre los pueblos indígenas y sus recursos biológicos, que van desde lo micro (genético) a lo macro (paisajes) y se refleja en bancos genéticos comunitarios de plantas y animales domesticados y semidomesticados, agroecosistemas (paisajes bioculturales), plantas medicinales, rituales y formas simbólicas de apropiación de los territorios.

Su anhelo de recuperar estos saberes y hacer ciencia desde lo propio puede apreciarse en lo expresado por Pablo:

Esa es más o menos la ruta que queremos hacer ves que te hablaba de **la teorización** queremos llegar a sistematizar nuestra práctica y construir nuestra teoría hacer ciencia lo que vamos aprendiendo, pero todavía no llegamos a ese nivel apenas nos

estamos apropiando de nuestra práctica y vamos recuperando los saberes antiguos, pero eso sería muy importante y vamos en camino, aquí no estamos terminado aquí seguimos reconstruyéndonos y cada vez profundizando nuestro trabajo. (Entrevista, julio 2017)

En estas palabras se refleja la insurgencia epistémica, a la que se refiere Walsh (2002, 2003) a su deseo de reivindicación de sus propios saberes invisibilizados largo tiempo por las luces de la modernidad para empezar a repensar su mundo desde sus propias coordenadas epistémicas.

En cuanto a la planeación y diseño específico de los módulos del Diplomado se hizo de acuerdo a la lógica instaurada de reflexión sobre su praxis, por lo que se fueron alternando las concentraciones de “clases” de 2 días en un mes, con las reuniones de evaluación y planeación en el siguiente.

De acuerdo a los modos de organización comunal que les son característicos, se repartió la responsabilidad de elaboración de las cartas descriptivas para que todos tuvieran la oportunidad de aprender y vivir la experiencia, pero siempre acompañados de algún *bankilal* o hermano mayor del equipo coordinador que tuviera más experiencia.

Hemos respetado eso y por ejemplo, ahorita que ya se toca hacer la carta descriptiva se le asigna a alguien y ya se le pasó los materiales del diplomado anterior y lo va acomodando como él cree, y ya después lo consensuamos y decimos sí o no, cual actividad sí y cual no. (Entrevista a Pablo julio 2017)

Esta manera de hacer las cosas es una forma muy propia de sus modos de actuación, “los más expertos” hacen el rol de *bankilales* que apoyan, modelan y dan seguridad a los *itsinales*, partiendo desde la valoración de la persona y de su potencial, promoviendo el desarrollo de la autonomía de quien se inicia en estas tareas, de modo tal, que todos pueda tener la oportunidad de aprender tranquilos porque descansan y comparten su responsabilidad en su *bankilal* y en la asamblea para la toma de acuerdos.

Para explicar esto con mayor detenimiento describo los siguientes pasos⁸⁰:

⁸⁰ Esta información es resultado de una entrevista con la hermana Trini, coordinadora del proceso por la Misión complementada por lo visto en mi participación en las reuniones de planeación.

1. De manera rotativa los responsables asignados de un Centro revisan primero la carta descriptiva del módulo original y con el apoyo del equipo coordinador del diplomado analizan qué materiales tienen y qué tanto pueden adaptarlos considerando que el primer diplomado fue más teórico que práctico, con base a ello se escribe una nueva carta descriptiva y la hermana Trini D.P. manda imprimir los folletos que se utilizaron en la primera versión del diplomado.
2. En una reunión de planeación, el/los responsables presentan la nueva carta descriptiva a todos los coordinadores de Centro y entre todos se vuelven a hacer ajustes y se aprovecha para entregar los folletos impresos.
3. Cada coordinador de centro hace sus propias adaptaciones y un secretario hace la relatoría del encuentro y la evaluación.
4. Después de la concentración, se hace una reunión de evaluación general a la que asisten todos los coordinadores de los centros en compañía de los alumnos que quieran/puedan ir y un secretario hace toda la relatoría para entregarla a las personas que apoyan económicamente el proyecto.

Así pues, de manera alterna a las concentraciones, los Cuidadores llevaban reuniones de dos días, el primero dedicado a la evaluación del módulo facilitado y el segundo a la planeación y revisión de la carta descriptiva y los materiales, de esta manera se ha buscado que, aunque tengan distintas habilidades “todos caminen iguales.”

Que tomamos en cuenta nuestro trabajo juntos y estamos dando el trabajo con sabiduría, sabemos que preparar los temas solos puede salir mal, por eso lo hacemos en grupo. (Grupo 1, reunión de evaluación septiembre 2016)

Así la reflexión y el hacer compartido les ha dado la seguridad de lo que pueden hacer juntos, como dicen ellos “lo que nos fortalece es que estamos haciendo el trabajo” el diseño del Diplomado ha servido para reforzar su sentido de autoestima y autoeficacia y ha reafirmado su misión e identidad indígena.

7.4. El diplomado de los hombres y mujeres del maíz

Vemos muy importante que los jóvenes van aprendiendo los cantos, la oración y el valor de cuidar la Madre Tierra, ahora ya saben lo que significan los puntos cardinales en el altar maya, antes no sabían para que servía, vamos leyendo la biblia juntos y también la cabeza maya para rescatar la sabiduría de los antiguos y también vemos que ahora los hombres y las mujeres ya se comunican, antes no lo hacían ahora se escuchan la palabra (Reunión de evaluación. Equipo del Centro *Patate´el*, septiembre 2016)

En esta sección se hace el análisis descriptivo de los seis momentos la secuencia didáctica de dos concentraciones, una desarrollada en el Centro de Formación de Chilón a la que asisten muchos jóvenes que viven en la cabecera del municipio y otro en *Ka´quemte´el* que podría decirse que está más alejado de las influencias urbanas.

Para la descripción de los momentos de la secuencia didáctica he respetado su manera de nombrarlos en sus cartas descriptivas: 1) la espiritualidad, 2) el conocimiento local, 3) la teoría 4) la parte práctica, 5) la evaluación y 6) el acompañamiento en comunidad, sin embargo también incluyo la preparación del corazón del *jnopteswanej* que aun cuando no está plasmada en sus cartas descriptivas es un elemento fundamental de su hacer pedagógico.

7.4.1 Preparando el corazón con alegría.

Ka´quemte´el está como a dos horas caminando de la casa de Jacinto así que nos paramos tempranito para poder alcanzar una camioneta que pasa a las 6 y no tener que irnos caminando, Jacinto iba muy alegre, llevaba una bocina con micrófono que le regaló su hijo con el dinero que ganó en Sonora, al llegar a la iglesia que es donde se da la clase, lo primero que hizo fue a ponerse de rodillas ante la cruz del *jCanan* y la Virgen de Guadalupe y hacer una oración con mucha devoción, me enseñó su cruz y me dijo que había decidido dejarla ahí, porque aquí estaba el Centro de Formación y por eso, sentía que ese debía ser su lugar, le pregunté si la dejaría ahí solo durante la concentración y me dijo que no, que iban a seguir trabajando cuando acabara el diplomado y que desde ese lugar se iban a lograr muchas cosas buenas para todos y por eso debía permanecer ahí para que guiara el caminar de todos y nos pusimos a acomodar la iglesia para la clase y yo le dije que lo veía muy contento y me dijo que así es como se debe de trabajar para que las cosas salgan bien. Jacinto barrió, adornó las paredes con flores, cada detalle era importante para él, a la hora

del desayuno, se apuró para regresar y ayudar a montar el altar maya...(diario de campo, julio 2017)

Este preámbulo es necesario para señalar, que en la pedagogía tseltal, preparar el corazón con alegría para que las cosas salgan bien en el trabajo es tan fundamental, que varios investigadores las han convertido en categoría de análisis, de acuerdo a Urdapilleta y Parra (2016) “la risa del corazón”, el respeto, el servicio y la palabra con sabiduría son los valores necesarios señalados por las mujeres y hombres tseltales que ocupan *cargos*, para que pueda haber un buen aprendizaje. (P.94)

Expresiones como: “nuestra fortaleza es que tengamos fortaleza y vayamos con humildad y el **corazón alegre**,” o “debemos estar contentos con nuestra familia para así compartir esa energía positiva, hay que **ir alegre** y sin sueño a trabajar.” refuerzan la importancia que le dan a esta disposición. (Testimonios del diario de campo, reuniones de evaluación).

La preparación alegre del corazón es extensible a otras tareas, para Maldonado (2005, p.29) el “gusto es una categoría de análisis indispensable para entender la vida comunal, pues las pesadas obligaciones se hacen con gusto, e incluso por gusto se trabaja más o se gasta más para compartir con la parentela o con la comunidad”.

Cuando trabajaba en la Ibero, algunos alumnos hicieron el diseño de un manual de apicultura y cuando lo revisamos con los productores tseltales de miel, nos dijeron que “no estaba completo porque no decía que se debe ir con el corazón alegre para que las abejas no lo resintieran.”

Maurer y Ruiz Galindo (2002) sugieren que la esencia del ser tseltal es la alegría del corazón, ya que la misma palabra “tseltal” proviene del verbo tse’ej (reír), razón por la cual asume que una de las misiones de los tseltales es “ser felices haciendo felices a otros” y es en definitiva un principio básico de la pedagogía tseltal.

Así pues, con esa disposición alegre se desarrollan los momentos de la secuencia didáctica:

7.4.2. El momento de la espiritualidad:

Lo primero es rezar, es como demostrar la humildad que sentimos ante un creador, es reconocer que **la sabiduría no es nuestra, es de él**, es del supremo que lo posee y que es como nuestra luz y nosotros no somos dueños de la sabiduría y no somos los que garantizamos si nuestro trabajo sale bien o sale mal, por eso tenemos la

necesidad de encomendarnos a un ser supremo que es Jesús. (Entrevista a Pablo, Julio 2017)

En la matriz epistémica construida en el capítulo 5, se establece la interrelación que existe entre las personas, la naturaleza y las fuerzas espirituales que la habitan a quienes se les debe mostrar respeto y pedir permiso, a quienes se les ofrece primero los mejores dones recibidos en reciprocidad con la Madre Tierra que todo lo da y nos ayuda a germinar la semilla.

Por ello, para que se de el *pjubtesel* y germine la semilla de la sabiduría en los corazones de los participantes, también es necesario comenzar mostrando el *icheltamuk* (respeto) expresado en la ceremonia alrededor del altar maya.

En la matriz epistémica, también se especificó que la sabiduría puede venir de muchos lugares, pero hasta ahora no se había evidenciado lo que Gómez (2014) sostiene, que es que para los tseltales, una de las fuentes del conocimiento son los seres supremos.

En el testimonio citado anteriormente, su referente es Jesús, pero como veremos más adelante en el desarrollo de la oración frente al altar maya y en otras narrativas nos encontramos con una cosmovisión en la cual su concepción de los seres espirituales que pueden otorgarles sabiduría es más amplia.

En todo caso, también Urdapilleta y Parra (2016) encontraron que es necesario “recibir ayuda de Dios para abrir el corazón para aprender”. (p.88) y en esa humildad lo primero que se hace en los diplomados es la ceremonia del altar maya, para que los jóvenes se conecten con sus raíces y su cosmovisión para agradecer y pedir a los seres espirituales y también a los antepasados por la sabiduría.

En el centro del altar se encuentra la cruz del *jCanan* y la Virgen de Guadalupe, se adorna con los bienes que nos da la tierra, flores, frutos, semillas, hortalizas y maíces de colores que se acomodan según los colores que representan los puntos cardinales, también se pone agua y tierra y se van haciendo las oraciones de rodillas, expresando en voz alta las peticiones:

Primero miramos hacia el lugar donde sale el sol, hacia allá agradecemos por el nuevo día, por el nuevo amanecer también significa que renace uno de nuevo, cuando amanece sale el sol y se pone rojo por eso ahí va la vela y el maíz rojo.

Y luego se va en el negro, el lugar por donde se oculta el sol, ahí miramos hacia el lugar donde están sepultados los cuerpos de nuestros antepasados ahí se pone la vela

y el maíz negro pues significa que ahí está la sabiduría de nuestros antepasados y entonces ahí se hace la oración, se pide que nos de esa sabiduría y también significa que es la oscuridad y agradecemos por la noche y el descanso que nos ofrece, porque no es el fin hay la esperanza, que lo que no se pueda realizar hoy, se terminará mañana.

Luego se va en el color blanco significa de donde viene la lluvia, viene el aire, el viento para que moje la tierra y nazca y broten nuestras semillas que ahí sembramos, ahí se hace ahí la oración para que haiga de eso, también se pide para que no haiga como tornado o algo así, para que no acabe con la cosecha o no tumbe el maíz o lo que hayamos sembrado. (norte)

Luego se va en el color amarillo que significa donde crece nuestra semilla, ya ves que madura y entonces se seca, por ejemplo, es como el maíz que se da, se llega a madurar entonces se lo cosecha y luego también se pide que no haya plagas fuertes como la que atacó la roya al café. (sur)

Y ahora vamos en el color verde (en el centro), que significa el Corazón de la Tierra, también se hace la oración ahí pues se le pide a la Madre Tierra que nos dé su fertilidad y también que nazca el brote bien de nuestra semilla y como estamos parados sobre ella también le pedimos perdón por todo lo que le hacemos y como la trabajamos en la Madre Tierra, la cortamos, ahí se le pide y se le hace la oración.

Y también queda la vela azul (centro) que es el Corazón del Cielo, ahí nos dirigimos para darle gracias a papá Dios, a mamá Dios, para pedirle que nos de abundancia, que nos de nuestro alimento de cada día, que se coseche y también que nos dé fruto de lo que sembramos eso es lo que se pide en el color azul por eso están los 6 puntos

Y también se pone el agua en medio, porque si no hay agua no hay vida para nosotros, ni para las plantas por eso se pone una taza de agua que significa que estamos pidiendo para todos, tanto para nosotros y tanto para el medio ambiente

Y se usa el incienso, pues es para para ahumar, pues para decirle a Dios y darle ese agradecimiento, pues más que nada para darle ese agradecimiento

Y para nosotros los *jCanan* la cruz de se pone en medio y esa cruz significa mucho, significa que es el cargo, el servicio que tenemos nosotros y que nunca se va a quitar

y que no se quita de un día para otro, sino que es para toda la eternidad. (Entrevista a Julio enero 2018)



Foto 5. Altar Maya

Alrededor del altar se hacen los cantos de alabanza y gracias y al final se baila muy suavemente porque se está acariciando a la Madre Tierra. En coincidencia con la formación mapuche reportada por Quilaqueo (2016) el altar maya también “se sustenta en la relación Este-Oeste-Norte-Sur, [...] lo cual significa orientarse según el lugar en que se sitúa una persona, considerando aspectos sociales, espirituales y territoriales” en ese sentido, en varias ocasiones hemos checado con una brújula la orientación de las velas en el altar maya y nos ha sorprendido la exactitud de los puntos.

Este ritual se hace siempre al comienzo pues como asegura Gashé 2004 “Estos gestos — conductas y discursos — en la visión del indígena son tan indispensables como los actos propiamente técnicos para garantizar el éxito de su actividad.” (p.47) Sin embargo estas tradiciones, sentidos y habilidades se han ido perdiendo en las nuevas generaciones y no es fácil que entren en el corazón de los jóvenes, especialmente en los que se han ido desarraigando por el contacto con poblaciones mestizas y por la pérdida de la lengua como es el caso de los que asisten al Centro de Formación que está en Chilón, capital del municipio.

Julio le pidió a tres de los jóvenes que dirigieran los cantos y (previamente los vi practicando), pero al comenzar cantaron sólo una sola canción y le dieron el libro a Julio para que él siguiera guiando los cantos, en el momento de la oración los

mayores se hincaban con mucha devoción pero los adolescentes no lo hicieron, durante el baile sólo las mujeres jóvenes bailaron entre risas nerviosas, y una chica de 11 años se escondió para no hacerlo, mientras que los hombres jóvenes se evadían de la actividad sacando fotos y grabando con su celular como hacemos a menudo los kaxlanes, esto contrastaba con la actitud respetuosa de los adultos y los abuelos.(Concentración en Chilón, enero 2017)

En la medida que existe un menor contacto con las poblaciones mestizas, como fue en el caso del Centro de Formación de *Ka'kemte'el*, si se nota una diferencia generacional pero mucho menos pronunciada.

La ceremonia del altar maya fue dirigida por el trespal, los jóvenes se mantuvieron en una actitud de respeto, pero en silencio, mientras que los mayores si hicieron sus oraciones en voz alta. (Concentración en *Ka'kemte'el*, julio 2017)

Así, la pertinencia de acercar estas tradiciones a los jóvenes parte del mismo reconocimiento que hizo Gashé (2004) en cuanto a que, no necesariamente por ser indígena se tiene asegurado que estos tengan un conocimiento de su cultura debido a que la escuela los ha mantenido alejados de los modos productivos y sociales de sus adultos fragmentando sus conocimientos y absorbiendo un “ juicio negativo que las relaciones de dominación entre la sociedad nacional envolvente y la sociedad indígena y la sobre-valoración de la ideología dominante (sus conocimientos y valores) le confieren.” (p.11)

Los rituales y modos que se llevan a cabo durante el diplomado se hacen de manera natural como se da en la vida real, es por ello que cuando le pregunté a Julio si no se acostumbraba llamarle la atención a los jóvenes que estaban jugando, me dijo que había que tener paciencia y dejar que la sabiduría entrara en su corazón, respuesta que parte del respeto a la autonomía de la persona.

Este ejemplo no es un caso aislado hay un patrón parecido reportado en otras investigaciones: en la sesión de clase que observaron Urdapilleta y Parra (2015) también reportan que, “cuando hubo ruido o risas por distracción, (la *jnopteswanej*) no le reclamó a los demás, sino que se acercó a cada equipo para “animar su corazón” y exhortarlos a que siguieran con la dinámica; es decir, reconoce que el aprendizaje debe ser un acto libre”. (p.93)

Sartorello (2010) también afirma que “Los niños son reconocidos como sujetos activos y autónomos en su proceso de aprendizaje, y el papel del maestro-acompañante radica en

ponerles a disposición su experiencia y ayudarlos en el proceso de aprendizaje que no depende únicamente del él, sino que es un proceso en el que los niños, tanto individualmente como colectivamente, desempeñan un papel protagónico.” (p.44)

Al reconocer a los jóvenes como sujetos activos y autónomos de su propio aprendizaje el *jnopteswanej* asume la consciencia que la adquisición de la sabiduría no depende del él, pero reconoce su papel protagónico en irles dando responsabilidades y propiciar oportunidades de convivencia con las tradiciones y con *pijil winik* (hombres sabios) que con su ejemplo ayuden a que los jóvenes se apropien de las tradiciones, que son el corazón de su cultura, de aquí la importancia de la participación de los hombres y mujeres mayores en el diplomado.

A lo largo de este capítulo iremos viendo como las actitudes y la sabiduría va entrando en el corazón a través de los consejos de los mayores, de darles responsabilidades, de hacerlos participar en otras actividades propias de su vida comunal, de invitarlos a las reuniones de evaluación/planeación de los Cuidadores y a otros encuentros y cursos como los interregionales que van calando poco a poco en el significado de sus tradiciones.

Al final del segundo día fuimos a visitar a una de las alumnas mayores que estaba enferma e hicimos una oración por ella y los jóvenes se mantuvieron muy respetuosos y participaron en la oración y ya sea porque esta tradición no se ha perdido o por la solidaridad con la enferma, la actitud fue otra y Julio me volvió a decir: “Viste, kun kun (poco a poco) así es como la sabiduría entra en el corazón”. (Diario de campo)

Continuando con el momento de la espiritualidad, después de la ceremonia del altar maya viene la lectura y reflexión de la palabra, una vez más, en este espacio se refuerza en los diplomantes que la sabiduría viene de Dios y por eso antes de hacer la lectura el *jnopteswanej* les dice: “El regalo más grande que nos dio Jesús fue su sabiduría ¿Quién puede pensar por los demás y por Jesús? ¿Quién puede tener la sabiduría del Creador? Sólo Jesús nos mostró un poco de su sabiduría por eso vamos a reflexionar sobre sus enseñanzas.”

Lo primero que hacemos es encomendarnos, primero rezamos y luego hacemos la lectura de la palabra de Dios y nosotros reflexionamos por cuchicheo de dos o tres personas y a veces si es necesario hacemos dibujos o representaciones pero normalmente nos quedamos con el cuchicheo y vemos que eso abarca más, porque como que la gente se siente en más libertad de tomar la palabra y así participan todos...nosotros tratamos de abarcar lo más que se pueda, que nadie se quede sin la palabra, que todos sientan la libertad de hacerlo y generalmente le dedicamos como

una hora y así podemos dialogar más, profundizar más, no nos preocupamos por el tiempo si nos tardamos lo que se necesita, porque esta es como nuestra base la palabra de Dios y ya después vamos a hacer las presentaciones y las bienvenidas.
(Entrevista a Pablo, julio)

El cuchicheo es muy propio de la metodología tseltal para la resolución de un problema o la comprensión colectiva de un concepto, en una entrevista anterior a la investigación Maurer me comentó que cuando en una clase o reunión los participantes de pronto empiezan a cuchichear en voz baja entre ellos no es una falta de respeto sino que están aclarando lo que se explica.

En este caso, la palabra de Dios es el activador del diálogo para relacionar a partir de su propia experiencia lo que les cuestiona la lectura, convirtiéndose en un espacio que fortalece sus valores, la participación y las condiciones para la formación de un juicio crítico y al igual que vimos en la clase del profesor tseltal en el diplomado, esta es la verdadera base por lo que no hay prisa para desarrollarlo.

A través del diálogo y la reflexión sobre la lectura de los libros que son sagrados para ellos como puede ser el evangelio, el *Popol Vuh* o a veces los dos, se va encontrando de manera colectiva desde la espiritualidad, la sabiduría orientadora para identificar cuál es la responsabilidad de cada persona en la construcción del *Lekil Kuxlejal* (La Vida Buena), con lo que se le da sentido a la formación, resaltando nuevamente, que lo importante no son las enseñanzas técnicas, sino lo que se hace con lo aprendido, por eso el tiempo no es limitativo para la reflexión.

Después se hizo la lectura de Marcos 6:7-13 cuando Jesús envía a los doce apóstoles, Jacinto dice vamos a compartir qué palabra o frase de la biblia está en su corazón en este momento. Las interpretaciones fueron diversas, pero al final Narciso les hizo la pregunta. ¿Quiénes son los apóstoles hoy? Y concluyeron: “Todos nosotros somos los apóstoles y debemos compartir la sabiduría que vamos aprendiendo”

Una vez más se aprecia la importancia de comenzar reconectándose con el sentido de su hacer, este “ser para hacer” que menciona Sartorello (2010) que no es exclusivo del maestro acompañante, sino también de los jóvenes que se forman en y para la vida, invita a interiorizar los valores de reciprocidad para entender que la formación no es para su superación personal sino para ir compartiéndola en el territorio.

Durante el momento de la espiritualidad, también pueden ser compartidos los sueños pues recordemos, que estos también son una fuente de sabiduría, por eso en *Ka'kemte'el* una alumna nos compartió su sueño.

...que tal si vas a entrar en el cueva y ya no vas a salir y lo bajamos en el río y escuchamos en el música ahí en el agua, quiero ver con mis propios ojos que es lo que está pasando porque lo soñaste, no mejor vámonos tengo miedo porque tengo la sabiduría por eso los dioses de la cueva me invitaron, ... cuando me quedo dormida los sueños me invitan a volar, sabes que viene el viento y en el aire como las mujercitas bien bonitas bien largo sus cabellos bien bonitas sus ojos como las princesitas en el viento, ven vamos a volar me gustas porque tienes carne y hueso nosotros no tenemos carne y hueso y vamos a volar en el viento, ven vamos a volar dicen las muchachitas.... yo sé que si tengo sabiduría porque cuando yo era chiquitita siempre le soñaba y por eso yo sé leer, aunque no fui a la escuela y por eso cuando Jacinto me fue a invitar, mi esposo me dijo que hiciera el diplomado si quería porque yo tenía la sabiduría. (El sueño de Teresita en *Ka'kemte'el* julio 2017)

Los sueños también son activadores de para la reflexión y la espiritualidad, cuando alguien quiere pedir ayuda para aclarar sobre el mensaje otorgado por las deidades en los sueños se debate el significado entre todos y también como en el caso de Teresita si alguien quiere compartir la sabiduría obtenida en un sueño lo platica y así se refuerza de donde nos viene el don para no volverse soberbios de lo que sabemos.

El sueño de Teresita fue más largo y la sabiduría obtenida a través del mismo fue la revelación de la presencia de los *ajaw* (los señores, seres espirituales) que viven en la cueva cerca de *Loquib'ha*, lo cual fue tan iluminador que Jacinto, nos pidió que le grabáramos este sueño para guardar su sabiduría y poder compartirlo con otros.

El deseo de Jacinto de hacer un museo y de grabar este sueño o las palabras que ya leímos de Pablo siguen reforzando la idea que para los Cuidadores es importante ir construyendo el acervo de su patrimonio biocultural y en ese sentido el intercambio que se da en el diplomado es un gran potencial para lograrlo.

Hasta aquí vamos viendo, que mientras en nuestros sistemas educativos occidentales, lo sagrado es tema ajeno al aula pues “el conjunto de conocimientos que se circulan en las escuelas está basado en el concepto positivista del saber, en el culto a lo científico, en lo

comprobable racionalmente y por tanto el menosprecio a lo que se considera anti científico” (Maldonado 2005:58),

En cambio, en la pedagogía indígena la espiritualidad es la base que le da sentido al compromiso de cuidar la tierra; lo sagrado y lo sobrenatural están totalmente presentes en la vida indígena y rural e las comunidades tseltales y es por tanto lógico y natural que se le dé su lugar y su importancia en la enseñanza.

7.4.3. El momento del conocimiento local

Al término del momento de la espiritualidad se pasa lista pues es un requisito de la Universidad para certificar a los diplomantes, después se recuerdan los acuerdos sobre el reglamento y se hace una pregunta generadora para recordar lo aprendido en la concentración anterior pero no se esperan respuestas memorísticas sino las experiencias de la aplicación en sus comunidades.

Este es un momento donde se aprovechan los contratiempos y las preguntas surgidas a partir de su experiencia en comunidad con el fin de fortalecer el aprendizaje tal como afirma Paoli (2003) “El *jnoptewswanej* [...] no enseña algo, sino que introduce a un proceso. Primero permite que el otro vea, experimente, y una vez que ha experimentado algo, que lo ha traído a su corazón le deja que pregunte para que haya el deseo de recibir una respuesta. El verdadero *noptewswanej* [...] propicia que experimentemos su aproximación” (p.116-118).

Veamos algunos ejemplos.

Alumno 1: Hay plantas que son medicinales y se hace rápido.

Carlos Cuidador: La pregunta es ¿Si lo hicieron o no y para qué sirve?

Alumno 1: Yo hice el fertilizante del maíz y si funciona, ahora queremos hacer una práctica colectiva para que la gente vea que si funciona.

Alumno 2: Juntamos un grupo para hacer el fertilizante pero todavía no funciona.

Carlos Cuidador: es mejor que hagamos más prácticas nos pondremos de acuerdo para acompañarte.

Alumna 3: Si sirve el abono de 7 días, se ve que reaccionó rápido y creció muy bien pero cuando ya estaba el elote, le cayó el uch, (tipo de plaga) se puso amarillo y se secó.

Narciso: Yo sé cómo prevenirlo, hay una planta que se llama tinta, se pone a remojar un manojo en 5 litros de agua, se deja reposar un poco y luego se aplica... Ana dijo que la conocía y que cuando salieran a comer la iba a traer y así lo hizo y los alumnos dijeron que lo iban a probar. (Concentración en Kakente´el septiembre 2017)

Lo importante no es que repitan los conceptos, sino que los estén poniendo en práctica para que vayan reconociendo la utilidad de lo aprendido y favorezcan la observación empírica, y la experimentación que son la base para tomar la decisión de adoptar o no una práctica.

De esta manera se estimula un pensamiento campesino, que es científico a su manera pues en los retos que enfrenta en la cotidianidad de su labor, toma decisiones con base a lo que experimenta y observa, permitiéndole innovar, mejorar su producción, generar nuevos conocimientos y aprender de la experiencia.

A través del intercambio con los demás sobre su propia experiencia, se refuerza este modo científico propio de proceder en la generación de conocimiento, que sigue otras lógicas distintas al pensamiento científico cartesiano y que a lo largo de los siglos fue fortaleciendo la agrobiodiversidad.

La práctica en la propia parcela y la discusión sobre los resultados propicia un aprendizaje en el que por ensayo y error van validando lo aprendido o como se vio en el caso del “*uch*” (La peste que afectó al maíz) se propicia un intercambio de los saberes campesinos para compartir soluciones y fortalecer su estilo propio de resolver problemas en conjunto, de generar conocimiento agroecológico in situ de manera colectiva y de difundir y enriquecer el acervo de su memoria biocultural, como afirmara Holt (2008):

No es que al campesino le haga falta conocimiento campesino y por ello sea necesario generar conocimiento científico agroecológico, sino al revés: es necesario sistematizar el conocimiento campesino. [...] el conocimiento agroecológico se genera en el terreno, en el lugar, en el ecosistema donde se encuentra (2008, p.56).

Cuando se hace conciencia, que los resultados no siempre son los esperados, pero que hay posibilidad de buscar soluciones conjuntas para rectificar fortalece la resiliencia de los alumnos quienes como campesinos deberán enfrentar múltiples adversidades, en ese sentido, este espacio también sirve para detectar quien necesita acompañamiento en su comunidad para hacer más práctica y poder darles esa seguridad.

A partir de esta introducción se liga el nuevo tema y se explicitan los objetivos del diplomado para dejar en claro” cómo y hacia dónde se va a caminar” y cuál es la relación con lo visto antes, una vez introducido el tema comienza el momento de activar los conocimientos propios que ellos llaman el conocimiento local para a partir de ello “complementar” el conocimiento.

La primera actividad es pedir los conocimientos propios de la persona, el conocimiento local, por ejemplo, si es el tema es la hortaliza primero vemos cuáles son sus conocimientos sobre la hortaliza, qué semillas conocen, qué tipos de suelo conocen y así; activar los conocimientos propios que ellos llaman el conocimiento local para a partir de ello “complementar” el conocimiento. (Entrevista a Pablo, julio 2017)

La importancia que en las pedagogías indígenas se atribuye a los saberes previos de quienes participan en un proceso de aprendizaje también se observa en el Método Inductivo Intercultural: “como enfatizan los colaboradores indígenas, los conocimientos previos representan la base a partir de la cual el maestro acompaña a los niños en el proceso de ampliación de los conocimientos.” (Sartorello 2010 p.38)

También se encuentra en el testimonio ofrecido por los *jCanan* durante la sistematización del 2010, sobre la metodología utilizada en la formación a los nuevos Cuidadores de Comunidad.

Aquí en la formación lo importante es no sacar del ámbito a la sabiduría que el Cuidador maneja, si no que desde eso que tiene, desde su conocimiento con relación a la Madre Tierra, se van implementando diferentes técnicas o métodos para el buen trabajo del campo del cultivo. Uno de los básicos de esta formación es partir de la experiencia e iluminar con la teoría y también con la práctica, así se hace la complementación de conocimientos y se va generando y multiplicando conciencia (Pérez et al 2010:232)

Se puede decir que su epistemología coincide con el planteamiento de aprendizaje significativo de Ausbel (2009) cuya base descansa en la relación que se puede establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto, como también asegura Gashé (2004) “la implementación de nuevas facultades debe realizarse a través de contenidos hechos de las experiencias del alumno, so peligro que el alumno solo interiorice (memorice y sepa expresar) una nueva terminología desvinculada de su funcionamiento operativo cognoscitivo” (p.37)

Para reconocer los conocimientos previos se forman equipos en donde se intercambian las experiencias y conocimientos sobre el tema brindando la oportunidad de que todos den su palabra incluyendo los niños que participan en el diplomado y después se comparten las aportaciones en asamblea con apoyo de rotafolios y se amplía la discusión y a partir de ella se inicia en el momento de la teoría.

7.4.4. El momento de la “teoría”

La parte de la teoría es más como un espacio diálogo, de construcción, y no tanto como decir, esto es lo que se aplica porque así dice la teoría que se aplica, o este es nuestro tema y estamos apurados; sí, nos esforzamos por hacer nuestra carta descriptiva y sí, de ver cuánto tiempo dura cada actividad, pero nuestra prioridad es que quede satisfecho la persona, que se sienta tomada en cuenta que se sintió escuchada que se sintió valorada por tener una duda y nosotros encantados, entre más dudas quiere decir que están interesados el diplomante o el compañero, sí no interrumpe yo no sé si está interesado o si está aprendiendo, si pregunta para nosotros es una **señal de que se está moviendo la cabeza**.(Entrevista a Pablo, julio 2017)

De entrada es necesario aclarar que la concepción de teoría, no es la misma que la nuestra, como dice Pablo, este es un momento de diálogo de compartir los conocimientos que otras personas han construido para poder relacionarlo con los conocimientos propios.

A mí me gusta más el sistema que usamos en el diplomado que en la escuela zapatista, porque consideramos los saberes tradicionales, pero también los que vienen de fuera, así se aprenden más cosas, así es la interculturalidad. (Conversación con Julio, febrero 2017)

Ahora bien, si como asegura Gómez (2014) para los tseltales el conocimiento está dentro de la persona aunque de manera “oculta” y por lo tanto se puede “despertar”, es decir es “recuperable” (p.81), entonces las teorías no son algo que sea verdadero porque otro lo ha dicho y que se debe de aceptar como tal.

En realidad el momento de la teoría sirve para compartir lo que otras personas notaron que nosotros no habíamos visto, pero solo se convierte en teoría cuando se establecen relaciones cognitivas que ayuden a hacer sentido, se interioricen, se apliquen en la práctica y se “guarden en el corazón”

Para el compartir de las teorías se destina un tiempo de apenas un 20%, emulando al diplomado anterior y bajo la influencia de su paso por la escuela, imitan la manera expositiva que es una manera muy propia de la cultura occidental pero no de la suya, ilustrando las ideas con dibujos en papelotes.

En los breves momentos de exposición, no registré ningún tipo de interacción entre quien explicaba y los que escuchaban o entre ellos mismos para aclarar sus dudas, los jóvenes bachilleres se limitaron a tomar notas en español, aunque la explicación se estuviera dando en tseltal, demostrando una desvinculación con las habilidades de leer y escribir en su propia lengua, que también se hace evidente en la dificultad que encuentran para leer los folletos en tseltal.

En todo caso es muy poco el tiempo que le dedican a estas explicaciones, ellos saben que para que las “teorías” tengan sentido, se necesita experimentarlas, aplicarlas, y en caso de que deba darse algo de manera expositiva, prefieren los videos que les ayudan a ver las cosas de manera concreta.

Un Cuidador decía en la reunión de evaluación; “los facilitadores tenemos debilidad porque no tenemos proyector y los alumnos a veces no lo creen porque no lo ven” en ese sentido como dijimos antes la teorías por si mismas no son verdaderas hasta que se demuestran, hasta que la persona a través de la interacción puede establecer relaciones, cuando esto sucede entonces si surgen las preguntas o los cuchicheos que demuestran que “se está moviendo la cabeza” y se puede “despertar” el conocimiento dormido en su cabeza.

El conocimiento teórico o conceptual se construye de manera colectiva y por eso cuando se dieron espacios de discusión en pequeños grupos “cuchicheo” a partir de videos, o en la elaboración de dibujos colectivos con analogías o metáforas que representen los conceptos relacionados posteriormente compartidos en plenaria son más exitosos.

En realidad, los videos intentan acercar la realidad de manera más tangible a los aprendices, pues las herramientas intelectuales para aprender desarrolladas desde su niñez, son de tipo inductivo a través de la observación, la experimentación, la relación y es más difícil construir los conocimientos de manera abstracta de manera deductiva.

De acuerdo a Maurer (2011), el *jnohpteswanej* no es un maestro que enseña depositando conocimientos en un ser pasivo, sino que es alguien que acompaña a otra persona, respetando su voluntad de hacer o no las cosas y estimulando que establezca la relación de sus

conocimientos mediante la mayéutica: “al *jnohpteswanej* sólo le toca ayudar a sus discípulos, siempre mediante preguntas, a observar mejor la realidad y a interpretarla ellos mismos” (2011: 68).

Es por ello, que no se le da tanto tiempo a la parte expositiva y prefieren dar la explicación de la teoría más en la práctica, en uno de los casos que yo vi sobre tipos de suelo se llevó a cabo un experimento para entender el tipo de pH de los suelos y ahí sí se pudo observar cómo se fue dando el proceso de “complementación” del aprendizaje al que se refiere Pablo, ayudando a los alumnos a relacionar sus conocimientos previos con los nuevos.

Jacinto trajo distintos tipos de suelo en envases y les pidió que adivinaran de donde los había traído, los alumnos vieron su color y su olor y fueron reconociéndolos, después les preguntó cuáles eran los mejores para sembrar, Manuel les explicó que los suelos podían ser ácidos o alcalinos y que se podían medir con unas tiras de pH se llevó a cabo el experimento y cuando se encontraron los niveles de acidez y alcalinidad de cada uno de ellos, durante el experimento los alumnos hacían preguntas y comentaban entre ellos y sacaban conclusiones, al finalizar se llegó a la conclusión que los que los que tenían los niveles óptimos de PH coincidían con los que ellos sabían que eran los mejores. (Observación de la concentración en *Ka'kemte'el* septiembre 2016)



Foto 6. Observación de la acidez del suelo con tiras de ph (Kakemte'el)



Foto 7. Enseñando la teoría del café en campo. Chilón

En este caso se partió de los conocimientos propios para lograr un aprendizaje significativo, las explicaciones de estos fenómenos son mejor comprendidos porque se hace una relación de los términos científicos con el amplio conocimiento que tienen los tseltales sobre los tipos de suelo, en el capítulo anterior vimos como la pequeña Trinita de dos años fue diferenciando los tipos de tierra observando lo que hacía su hermano de 6 años lo que es un indicativo del amplio bagaje de conocimientos que traen a la clase.

Desde esta perspectiva, se pone a la persona en el centro del proceso de aprendizaje y se propone la interacción, el diálogo y la participación a partir de la relación con la experiencia previa en el hacer como el elemento central para el aprendizaje conceptual, podría decirse que lo que ellos llaman “mover la cabeza” es el reto cognitivo que surge cuando el aprendiz se cuestiona y genera preguntas en busca de la comprensión, y a partir de ello va construyendo su propia “teoría”

“el alumno capta (elaborando y precisando) los conceptos genéricos a través del juego de preguntas y respuestas inducido por el docente, y por medio de ellas, se refiere a e identifica los hechos específicos de su sociedad y cultura. De esta manera, la enseñanza no da un mensaje, sino es un “pensar juntos”. Y este co-pensamiento apunta a que el alumno logre un manejo activo de los conceptos y de sus relaciones, que, al principio se apoyan necesariamente sobre referentes concretos — los contenidos particulares de la experiencia del alumno —, pero que poco a poco se liberan de éstos y se vuelven instrumentos de reflexión y especulación y operan, desde luego, en un nivel superior de abstracción. (Gashe 2004, p34)

Esta es una manera de enseñar la teoría no de manera abstracta como si fueran parte de un mundo externo sino relacionándola con la vida y la estructura cognitiva de los aprendices, y cuando se ve la pertinencia y utilidad de lo que se aprende.

En este orden de ideas, otra manera de construir la teoría es aprovechando los recursos que ofrece la realidad, en lugar de mostrar una presentación con fotos Julio salió al campo con los alumnos y ahí mismo fue mostrando la diferencia entre los diferentes tipos de café, se vieron las plagas, se mostró porque es importante tomar en cuenta la inclinación del sol para hacer la poda, o cómo debe ser la sombra y aunque la exposición es guiada por el *jnopteswanej*, hay mucha más interacción e involucramiento que en el salón de clase, los alumnos preguntan, comparan y comparten impresiones entre ellos, lo cual también coincide con otras experiencias indígenas.

Mientras que la ciencia y la educación occidental tienden a enfatizar el conocimiento compartimentado que a menudo se descontextualiza y se enseña en el entorno aislado de una clase o laboratorio, los pueblos indígenas tradicionalmente han adquirido sus conocimientos a través de la experiencia directa en el mundo natural. Para ellos, los detalles se entienden en relación con el todo, y las "leyes" se prueban continuamente en el contexto de la supervivencia cotidiana (Barnardt & Kawagley 2005)⁸¹

7.4.5. El momento de la práctica.

Aunque en sus cartas descriptivas ellos tienen identificados el momento de la teoría y de la práctica separados, en realidad no hay diferenciación clara entre estos dos momentos, pues como se dijo anteriormente si bien hay un momento de explicaciones en el salón de clases es realmente en el campo donde se va simultáneamente complementando el conocimiento con la teoría a través de la interacción con la práctica.

El *jnopteswanej* hace alguna demostración acompañada de alguna fundamentación teórica pero inmediatamente todos tienen la oportunidad de hacer la práctica que aunque es individual siempre se acompaña por lo menos por una persona, así van explicándose unos a otros, los hombres mayores no hacen práctica por sí mismos, sino que van acompañando y orientando a los muchachos jóvenes.

El espacio de la práctica se hace en un contexto similar al que se vive en las comunidades, “en la ciudad, típicamente, el medio familiar está separado del medio laboral, mientras que en las comunidades indígenas existen tareas en las que el hombre y la mujer, inclusive los niños, cooperan en el mismo sitio y tiempo”. (Gashé 2004, p.44) Las mujeres mayores, no participan tan activamente en la explicación a los muchachos más jóvenes, pero en cambio se explican entre ellas o demuestran a los niños la tarea.

Durante la práctica todos participan y todos interaprenden cosas útiles en el hacer: a desmusgar, a podar, a deshijar, a agobiar, a sacar curvas de nivel para hacer barreras, a clasificar y seleccionar semillas, a sembrarlas, a construir un almácigo a hacer una cerca, a preparar las camas para la siembra, a hacer abonos, y otros conocimientos básicos que se

⁸¹ While western science and education tend to emphasize compartmentalized knowledge which is often de-contextualized and taught in the detached setting of a classroom or laboratory, indigenous people have traditionally acquired their knowledge through direct experience in the natural world. For them, the particulars come to be understood in relation to the whole, and the “laws” are continually tested in the context of everyday survival.(Traducción propia)

supone que si se enseñan en la escuela, como lo es la utilización del metro para medir, pero que increíblemente los jóvenes egresados del COBACH no conocían.



Fotos,8, 9 y 10: Interaprendizaje en el momento de la práctica en el Centro de Chilón

Como se ha estado insistiendo un jnopteswanej no monopoliza el proceso de enseñanza sino que comparte la responsabilidad con todos los que tengan que ver en el acto educativo incluyendo a los niños pues todos tienen algo que enseñar o pueden propiciar la metacognición y la organización del pensamiento de quien explica.

Esta forma de trabajo evoca tres elementos claves de las relaciones del maya tojolabal encontrados por Lenkersdorf (2008) “el escuchar, el nosotros, y la complementariedad o intersubjetividad (p:161) y que están íntimamente relacionados entre sí, un “nosotros” en el que se integra un compromiso de los yo particulares para mantener una escucha atenta al otro desde la búsqueda del “*lajan lajan aytik* ...que quiere decir estamos parejos o nos emparejaremos” (p.129) para que todos estemos iguales, desde esta visión todos se complementan en el proceso de enseñar y de aprender y por eso todos son importantes.

Cuando los *tatiks* mayores apoyan a los jóvenes, corrigiendo y aclarando sus dudas, y a su vez los niños más grandecitos hacen sus prácticas en conjunto con muchachos mayores que hacen el papel de *bankilales* para que los imiten y se apoyen en ellos, o las mujeres se explican entre sí, vemos ese deseo de “*lajan lajan aytik*” de emparejarse para que todos sepan lo mismo.

Sin la presencia de los adultos y ancianos de la comunidad, de sus mujeres y de sus niños no se podría dar este proceso de aprendizaje, todos juegan un papel complementario porque los niños y jóvenes hacen preguntas sobre las que no habíamos reflexionado.

Se aprende tanto cuando se asume el papel de aprendiz, como cuando se asume el de enseñante, no se establece un juicio a priori sobre las capacidades de los niños o de los que no saben leer que determine que alguien no puede estar ahí recibiendo un curso destinado a los “jóvenes bachilleres” que de acuerdo a nuestra visión son los que cumplen con el perfil, “todos somos iguales no hay los de arriba ni los de abajo” porque se reconoce el rol complementario de cada uno en el interaprendizaje.

Durante este proceso “se integra el compromiso de los yo particulares para mantener una escucha atenta al otro” al que refiere Lenkersdorf (2008) esto se nota en las miradas atentas de todos los participantes, en el que sigue la actividad del que tiene mayor experiencia en la tarea como en la del “experto” que sigue con atención lo que hace el aprendiz.

Esto es evidente incluso con los niños más chiquitos de un año, que pasan de estar cargados en el rebozo observando con gran atención a su madre, a bajarse para imitar la tarea con un palito, cuando la madre lo ve más seguro, le presta por momentos el machete y permanece a su lado para cuidarlo y cuidar su aprendizaje replicando lo que hacen de manera natural en su ambiente familiar.

Al igual que en la vida cotidiana a todos se les presenta la oportunidad de cumplir diferentes roles en función de la actividad que les toque desempeñar en determinados momentos con lo que van apropiándose no solo de las técnicas y del uso de las herramientas, sino también de como interactuar con la tierra y con los demás apropiándose de un estilo de aprendizaje de particular.

Al igual que se vive en las comunidades se da la participación colaborativa, con papeles flexibles y complementarios a los que se refiere Rogoff et al. (2010), en donde la colaboración de personas con diferentes capacidades y habilidades para la concreción de una misma tarea favorece que en un mismo proceso de participación guiada se den cambios de liderazgos y se asumen roles como aprendiz o guía. “La integración del grupo implica que cada individuo sigue su propio camino con una coordinación fluida con los demás, sin que nadie los dirija y sin un plan determinado.” (P.109)

La participación intensa en comunidades implica corresponsabilidad de las partes en el aprendizaje, y esta epistemología propia es trasladada al ambiente de aprendizaje, lo que parece ser una característica de la pedagogía indígena pues también los maestros indígenas de las primarias de la UNEM reconocen la corresponsabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje:

- a) La responsabilidad es del niño en cuanto sujeto autónomo de su proceso de aprendizaje (el maestro: *“únicamente debe de ayudar al niño porque éste de por sí aprende, es libre de aprender solito”; “deja que el niño sea autónomo en su aprendizaje”*).
- b) La corresponsabilidad entre compañeros de salón (*“los niños no sólo aprenden de los maestros sino que también aprenden de sus compañeros, de los demás niños que están en su salón...”*) y la importancia de la construcción colectiva del conocimiento (*“uno sólo sabe poco, entre todos sabemos más”*).
- c) La responsabilidad familiar (*“los niños no sólo aprenden de los maestros sino que también aprenden de sus compañeros, de los demás niños que están en su salón, así como con los que están en su entorno familiar”; el maestro “apoya a los padres de familia en la educación de los niños, contribuye, en colaboración con los padres, a la formación de los niños”*) Sartorello (2010 p.46)

La cercanía en el acompañamiento actúa en lo que Vygotsky llama la zona de desarrollo próximo que es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 2000 p.133)

Otra aportación fundamental de la práctica es el fortalecimiento del saber hacer colectivo que caracteriza al pueblo tseltal.

El *-tik -tik*, por decirlo así, es la primera señal que se nos envía desde adentro de la cultura maya de Los Altos de Chiapas. Percibimos la señal gracias a su constante repetición. Los tzeltales nos comunican algo que podríamos interpretar de esta manera: "Si nos quieren entender de verdad, si quieren captar la cultura nuestra, decimos la nuestra y no la mía ni de otro compañero u otra compañera, sino la nuestra, nuestra, tendrán que aprender el nosotros. Es un distintivo de nuestra cultura, de nuestra identidad, de nuestro modo de ser. (Lenkersdorf 1999, p.4)

Como parte de sus modos identitarios, esta es la manera de trabajar que se quiere seguir reforzando, generando oportunidades para llevar a cabo un trabajo colectivo de manera organizada, formando en cuadrillas y distribuyéndose y sincronizándose en las tareas.

Los muchachos y 2 niños fueron avanzando rápidamente en el desmalezamiento de las hierbas más altas, entonces fue el turno de las mujeres, cuando empezamos a

limpiar, yo estaba usando una rama que encontré, pero no podía muy bien y Teresita me hizo una herramienta con otra rama como una especie de gancho y me dijo: - prueba con esta, - así pude experimentar yo misma como aprenden. Nos pusimos atrás de los muchachos y fuimos jalando las hierbas que se habían cortado hacia los lados, después de nosotras venía otro grupo de jóvenes que fueron rebajando ahora si bien bajito la maleza al ras del suelo, en varias ocasiones se encontraron culebras pero como no eran venenosas jugaron tantito con ellas y las soltaron en el terreno que estaba todavía enmontado y que no se iba a limpiar. (Diario de campo concentración en *Kakemte* el septiembre 2016)

Este proceso colectivo no necesitó una supervisión como tal porque todos asumieron la responsabilidad de hacer bien el trabajo y de corregirse unos a otros cuando era necesario, lo cual también coincide con lo descrito por Rogoff et al (2010) en la “participación intensa en comunidades” que incluye “interacciones compartidas entre múltiples miembros del grupo, con negociación de responsabilidades mutua y fluida y donde las decisiones se toman en consenso” (p.109)



Foto 11. Trabajo colectivo sincronizado por cuadrillas

Cuando se habla de corregirse unos a otros no es desde la manera en que estamos acostumbrados, ya se ha mencionado como el *jnopteswanej* debe tener interiorizado el sentido del respeto al aprendiz y a su proceso, Maurer (1984) reporta que dentro de los valores del pueblo tseltal está muy interiorizado el no avergonzar al otro, en mi caso Teresita no se

burló de mí, ni me dijo estás mal solo me dijo “prueba con esta” en los siguientes testimonios se pueden apreciar otros ejemplos:

Las mujeres estábamos aflojando la tierra y sacando las raíces de las “camas “que estábamos preparando para sembrar la hortaliza en cucullas desde los camellones, cuando a una *nantik* se le hizo más fácil hacerlo encima de la cama, Trini empezó a explicar como si nada sobre la importancia que la tierra esté floja para que el suelo se oxigene y que la semilla pueda crecer sin esfuerzo, añadiendo que por eso se dejan espacios entre las camas para caminar y trabajar pues, si caminábamos encima de la tierra que estábamos aflojando se volvía a apisonar el suelo, entonces la *nantik* entendió y se bajó, así aunque no se lo dijo directamente a ella, en adelante ni ella, ni nadie caminó más por encima. (Diario de campo concentración en Kakemte´el septiembre 2017)

Mientras que Narciso (Cuidador *jnopteswanej*) ponía ejemplo en una esquina sobre como abrir los huecos para plantar los postes de la malla, algunos muchachos más jóvenes que estaban más alejados de él, pero cerca de nosotros y que durante el día habían estado evadiendo el trabajo hicieron unos huecos no muy profundos. Man (Cuidador *jnopteswanej*) se dio cuenta y movió los postes sin decir nada, mostrando nada más que estaban flojos, entonces le preguntó a los muchachos si ellos habían puesto una malla anteriormente y que tan hondo hacían los huecos y ellos contestaron que en sus casas los hacían de 30 centímetros de profundidad, entonces les dijo que, no quería quitarles su sabiduría pero que aquí los hacían de 50 cms de profundidad para que los postes quedaran todavía más firmes y al tensar la malla no se viniera abajo y así lo hicieron. (Diario de campo concentración en *Kakemte´el* septiembre 2016)

Estas maneras de redirigir en lugar de corregir es otra muestra de cómo ponen en el centro a la persona al tratarla con *icheltamuc* (respeto) en el que hemos estado insistiendo como valor que orienta el trabajo de los Cuidadores lo que va dando testimonio de la congruencia entre los valores expresados en su reglamento y el hacer.

Al finalizar la práctica se repartieron las semillas que sobraron o materiales que les permitan llevar la práctica a la casa, lo cual permite a la persona vincular de forma directa sus aprendizajes y ponerlos a prueba en la vida cotidiana.

7.4.6. El momento de la evaluación

Lo que ellos llaman el momento de la evaluación no es concebido como un espacio para que el *jnopteswanej* pueda valorar las competencias adquiridas, es más bien un momento de recuento y síntesis del proceso y como dicen ellos de ver “cómo nos miramos” después de eso con fines teleológicos.

Este tipo de actividades se realizan en asamblea o en pequeños grupos con el fin de que todos los alumnos puedan tener un espacio de diálogo con sus pares y al final se hace una puesta en común, la heterogeneidad de los participantes enriquece mucho la visión de los aprendices.

Después de la comida Julio invitó a quien quisiera compartir lo aprendido y unos cuántos se animaron a hablar: Naomi (No habla tseltal pues se crió y estudió en Chilón, casi terminó el COBACH) dijo que hay que quitarle el musgo porque este también tiene vida y le quita fuerza a la planta. Rosario (Solo habla español, terminó el COBACH): Tener un buen cafetal tiene mucho trabajo, hay que cortar los gajos rotos, podar la mata y hacerle una barrera muerta para poder abonarlo, hacer el agobio, para sacar semillas se escogen de las matas más verdes de en medio, se hace un almácigo y ahí se siembran las semillas...

Ernestina (Tseltal no habla español sin escolaridad): “Hay que poner atención para que lo llevemos adentro y no se nos olvide.” María (Una *nantik* mayor de edad) “Mírenlo bien para que aprendan, lástima que estoy viejita, pero siempre voy a llevar en el corazón como era y cómo es, lo que aprendieron hoy los jóvenes también van a poder enseñárselo a sus hijos a lo mejor algunos de ustedes pensarán que lo que han aprendido no sirve, pero guárdenlo en el corazón porque algún día lo van a enseñarlo a sus hijos.”

En los consejos de María y Ernestina se aprecia una condición teleológica que se proyecta al futuro cumpliendo el rol ético- educativo que cumplen los mayores en la cultura tseltal, no es que las abuelas no hayan aprendido las técnicas, pero su tarea es dar consejo para que los jóvenes caigan reflexionen y adquieran la conciencia de lo que es trascendental para la continuidad de la vida comunitaria de su pueblo.

En estos y los testimonios que siguen, entendemos que la verdadera sabiduría se refiere a lo actitudinal - valoral, que es lo que sustenta todas las acciones o actividades que realiza la

colectividad comunitaria para abonar a la formación de la identidad de los jóvenes y del grupo al cual pertenecen y que son el corazón de la cohesión comunitaria.

Este es el verdadero sentido de la teoría entendida como el saber, la última finalidad del proceso educativo no es que se adquieran los conceptos y procedimientos por sí mismos, sino el interiorizarlos, “guardarlos en el corazón” para aplicarlos para obtener cosas buenas de ellos y pasarlos a sus hijos, porque es la manera de defender su memoria, su territorio y lograr la Vida Buena.

Aquí hay otros ejemplos:

Julio le pidió a los participantes que hicieran una “historia de vida,” (no sé porque lo llamó así), pero que se refería a lo que habían vivido desde que entraron al diplomado para que reflexionaran sobre lo que habían aprendido en equipos, en esta ocasión los jóvenes se agruparon por un lado y los mayores en otro y esto fue lo que escribieron:

Para hacer una milpa se hace primero la selección de las semillas, se clasifican las mazorcas más grandes, se saca la semilla de en medio porque tienen más nutrientes, los de orilla a orilla son granos chicos sin tantos nutrientes para hacer la milpa y la siembra, se curan los granos de maíz, en las milpas y puede haber verduras como: hierba mora, chicoria, mostaza, tomates, etc. La milpa no debe tener sombra. (Equipo compuesto solo de jóvenes que terminaron el COBACH)

Para los jóvenes que han asistido al sistema formal de educación, la evaluación del aprendizaje se centra en los elementos del procedimiento de la tarea y tiene un carácter de asociación mecanicista, en contraste veamos lo que dicen los mayores.

Hemos aprendido es que podemos tener la Vida Buena, como no contiene lo que son agroquímicos que es todo natural y no nos daña nuestro cuerpo, y es lo que hay que fortalecerlo más para utilizar en nuestra familia, también en la comunidad y lo que sembramos pues que la misma Madre Tierra nos da y no hay que usar lo que son químicos y tampoco hay que acabar con los árboles lo que hay acá en la Madre Tierra, para que así también no se acabe la semilla, que no se extinga pues, que no se extinga la semilla de cada tipo, semilla de cada tipo que hay acá en la región y también el trabajo que se hace también podemos obtener un poco de dinero y no

sólo eso también nos da vida y nos ayuda mucho en lo que es una cuestión de salud.
(Equipo de personas mayores)

De esta manera, el momento de evaluación y recuento no solo facilita la reelaboración de la estructura conceptual sino que se convierte también en un espacio de diálogo intracultural entre la visión de los abuelos y la racionalidad de los jóvenes cada vez más inculturada, los consejos de las y los mayores en el diplomado cumplen una labor invaluable en la tarea de fortalecer su identidad tseltal en el sentido no “de «quiénes somos» o «de dónde venimos » sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y como atañe ello al modo como podríamos representarnos.” (Hall 2003 p.17 – 18)

En ese sentido Hall (2003 p.20) usa “identidad” para referirse al punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan “interpelarnos”, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y que en este caso son portados en el mensaje de las abuelas, y por otro, los procesos que han vivido los jóvenes en su contacto con la escuela, la televisión, pero también en sus propias familias y comunidades que producen subjetividades, que los construyen como sujetos susceptibles de “decirse”, así la conceptualización y apropiación del horizonte societal de la Vida Buena.

Ante los cambios que se están dando en el territorio, la identidad tseltal es algo dinámico en proceso de construcción y el “momento de la evaluación” sirve para fortalecer el diálogo entre el presente, el pasado y el futuro que se quiere llegar a ser.

Los mayores aportan a la reflexión que lo que se debe evaluar es el cómo se hacen las cosas sino principalmente el para qué se hacen, desde la pedagogía indígena en general, se recurre a la tradición y la memoria social, donde la formación de persona es concebida en una relación directa con el territorio como base de la construcción social (Quilaqueo et al 2016) en todo caso ambas miradas se complementan.

Desde esta perspectiva, este momento de reflexión inter generacional es una herramienta intracultural muy poderosa para reconocer, fortalecer y valorar la cultura propia, especialmente en las condiciones expulsoras de jóvenes que está viviendo el territorio.

Como se ha podido apreciar la visión de la evaluación difiere mucho de la de la visión occidental; como requisito de la Universidad Iberoamericana que avalaba el diplomado, se le pidió a los facilitadores de los Centros que pusieran calificaciones a los alumnos lo cual no hace ningún sentido para ellos, por eso para cumplir con el requisito se hizo un juego en

el que cada quien le tiraba la pelota a otro poniéndole la nota que consideraban, sin que a nadie le importara el resultado.

En síntesis, se puede decir que hay dos elementos propios de la evaluación, uno que tiene que ver con la reflexión compartida sobre ¿Cómo nos miramos de cara a lo aprendido? ¿De qué nos sirve para la vida? y otro que se hace a través del seguimiento a la aplicación en la práctica en el que el fin no es valorar una competencia, sino el que “todos salgan adelante juntos” por ello cuando se ve que algún alumno tiene problema para llevar a cabo lo aprendido en su comunidad se le acompaña.

El pensamiento occidental también difiere del pensamiento indígena en su noción de competencia. En términos occidentales, la competencia a menudo se evalúa sobre la base de ideas predeterminadas de lo que una persona debe saber, que luego se mide indirectamente a través de varias formas de pruebas "objetivas". Tal enfoque no aborda si esa persona es realmente capaz de poner ese conocimiento en práctica. En el sentido nativo tradicional, la competencia tiene una relación inequívoca con la supervivencia o la extinción: si fracasas como cazador de caribús, toda tu familia puede estar en peligro. O lo tienes, o no, y se prueba en un contexto del mundo real (Barnhart & Kawagley 2005)⁸²

Desde esta perspectiva, los requerimientos formales impuestos por la burocracia de las instituciones educativas no corresponden con las necesidades educativas de los pueblos indígenas.

7.4.7. El seguimiento en comunidad

El acompañamiento de los *jnopteswanej*, no se limita al momento de las concentraciones, se “va llevando la práctica paso a paso” porque la sabiduría no “entra en el corazón” tan fácilmente, por eso se lleva la práctica a la casa para continuar con el aprendizaje colectivo con la familia y con la comunidad.

⁸² Western thought also differs from indigenous thought in its notion of competency. In western terms, competency is often assessed based on predetermined ideas of what a person should know, which is then measured indirectly through various forms of “objective” tests. Such an approach does not address whether that person is actually capable of putting that knowledge into practice. In the traditional Native sense, competency has an unequivocal relationship to survival or extinction—if you fail as a caribou hunter, your whole family may be in jeopardy. You either have it, or you don't, and it is tested in a real-world context. (Traducción propia)

Al llevar la práctica a su parcela refuerza las habilidades campesinas, amplía el conocimiento, experimenta y comprueba lo aprendido como vimos el capítulo anterior antes de adoptar una práctica los campesinos experimentan las nuevas propuestas adaptándolas a su realidad y recursos.

Esta es la verdadera evaluación, no la que hace alguien desde el lugar del maestro sino la que se pone en práctica, la que les hace sentido y les demuestra la utilidad de lo aprendido para que la sabiduría entre en su corazón e incluso les permita ampliar el conocimiento más allá a través de la experimentación.

Adicionalmente, compartir la sabiduría es una obligación para quien reconoce que es un don de Dios. “Si tengo sabiduría tengo que hacer servicio a la comunidad y compartirla con los demás para que todos lo tengan.” (Joven en su reflexión durante la reunión de evaluación septiembre 2016)

Esto coincide con lo encontrado por Urdapilleta y Parra (2015) quienes reportan el testimonio de un tselal sobre el sentido de la formación que estaban recibiendo.

“nos sirve para tener una buena vida y estar en armonía”, “para enriquecer nuestro conocimiento y reforzarlo para después utilizarlo o aplicarlo en la comunidad” y “nos sirve para dar un servicio”. Con esto se pudo constatar que el aprendizaje debe estar basado en la práctica y será significativo en la medida en que les ayude a resolver los problemas. Esa resolución se considera que es más apreciada cuando se da desde la lógica del servicio. (p.90)

La Vida Buena (*Lekil Kuxlejal*) se debe construir entre todos y por eso se fomenta que, los diplomantes sean multiplicadoras de nuevas prácticas en sus comunidades, que permitan llevar a escala lo aprendido. Después de cada concentración van con la tarea de aplicar lo aprendido en sus parcelas y de ser posible promover experiencias agroecológicas a nivel familiar y/o comunitario, aunque esto no siempre se lleva a la realidad.

Nosotros quisiéramos que todos los diplomantes llevaran sus prácticas a sus comunidades pero es poco a poco, en nuestra evaluación veíamos que ni el 50% de los diplomantes lo están llevando a cabo pero hay que seguir trabajando y acompañando, hay que dejar que la sabiduría entre en el corazón, cuando yo empecé a acompañar en las comunidades como Cuidador, no entendía muy bien como era,

pero poco a poco fui entendiendo que el trabajo de acompañamiento era bueno.
(Conversación con Mateo, julio 2017)

Desde la perspectiva de actuar como un *bankilal* que hace la función de *nopteswanej* la labor es de acercar a sus *itsinales* a ciertas experiencias para que puedan aprender por sí mismos desde su propia autonomía, es llevar a cabo un acompañamiento motivador y paciente porque como dicen los Cuidadores “uno no puede soñar solo” para lograr el cambio en una persona o una comunidad hay que estar a su lado.

Hay como 5 que han puesto mucho interés y los he ido a visitar bastantes veces porque me han pedido más visitas y si a mí me piden que vaya yo voy, porque ese es nuestro trabajo, cuando sienten que no caminan solos, se anima más su corazón.
(Conversación con Carlos)

También en esto hay coincidencia hay coincidencia con otras investigaciones de pedagogía indígena como la del maestro – acompañante de la UNEM “como *noptewswanej* acompaña a los niños en su proceso formativo, fomentando su autonomía y promoviendo su responsabilidad individual y colectiva en la construcción del conocimiento.” (Sartorello, 2010 p.48)

Colaborador chol2: “(...) *también afuera del aula y del horario escolar, en la vida comunitaria, en la calle, o en otro lugar. No sólo es acompañar al niño adentro de la escuela en su aprendizaje sino que durante todo el tiempo (...).*”
(Sartorello 2010 p.45)

La tarea de seguimiento es la más complicada, pues ya se dijo que acompañamiento para la adopción de nuevas prácticas requieren de mucha paciencia ante todos los factores externos que inciden, entre los que se pueden nombrar la desvalorización a la labor campesina adquirida por influencias externas o la apropiación de prácticas agrícolas con agroquímicos así que desde el reconocimiento que “cada persona tiene que hacerse sabia por ella misma” (Maurer 2011)⁸³ van apostándole al proceso.

⁸³ La manera tselal de aprender aparece en la expresión: Sp'ijil o'tanil: Sapiencia del corazón, que proviene no de la adquisición de conocimientos (por ejemplo, en la universidad), sino que se origina de haber ido logrando, a lo largo de la vida, un saber vivencial que sólo lo da la experiencia de cada uno, como lo indica la frase: “ya sk'an jujutuhl ya sp'ijubtes sbah”: “es necesario que cada uno se haga sabio por sí mismo”. (Maurer 2011, p.66)

Bueno, tampoco podemos mentir que van haciendo todas las prácticas tal cual las aprenden, pero es que están apenas sensibilizándose, haciendo conciencia, puede que estén haciendo una actividad o dos están haciendo, pero por lo menos tienen su abono y si creen en su milpa diversificada, yo creo que lo más importante que por lo menos van haciendo conciencia poco a poco, de cuánto daño hace a la naturaleza el uso de agroquímicos. (Entrevista Julio 2017)

Y también es eso, porque también comentamos mucho la importancia de la sinceridad y la honestidad, muchos se han acercado a mí de los diplomantes y me han dicho: no sé si me van a recibir todavía, no tuve opción, ya se estaba acabando mi maíz y tuve que aplicar el agroquímico, y yo le digo: tú lleva tu ritmo, yo no puedo decirte que no lo hagas que si no dejas de usar el químico ya no vas a ser *JCanan*, no te puedo decir eso, pero también eso comentamos mucho que lo más importante es la honestidad, no podemos estar ahí como jueces, que sí no entendemos que es un proceso lento y que cada persona lleva el reto de la apropiación y la concientización. (Entrevista a Pablo, julio 2017)

Pues sí, porque sienten que si no echan agroquímicos que se van a morir de hambre entonces no es nada más enseñar a los diplomantes, es una lucha de incorporar a toda la familia. (Entrevista a Carlos, julio 2017)

El conocimiento que da la experiencia de tantos años acompañando a las comunidades permite a los Cuidadores comprender las dificultades que pueden enfrentar los diplomantes para llevar a la práctica lo aprendido.

Le van echando ganas y algunos de ellos lo están llevando lo que han aprendido a sus comunidades pero son pocos, porque se les presentan dificultades en sus comunidades, como 17 me han pedido acompañamiento para visitarlos y apoyar su trabajo, pero en algunos casos he encontrado mucha resistencia de sus padres para dejar los agroquímicos, ellos creen que si no echan los químicos se van a morir de hambre, hay otros jóvenes que no tienen tierra y pues no pueden hacer bien sus prácticas, pero algunas prácticas si han podido hacerlas. (Conversación con Carlos, julio 2017)

Los años de experiencia acompañando procesos en las comunidades les ha dado la paciencia y constancia para entender que, las comunidades al igual que las personas toman su tiempo para cambiar sus prácticas y para apropiarse de otras nuevas, su experiencia los ayuda a

transmitir confianza y paciencia a los diplomantes porque ellos han vivido en carne propia las dificultades.

En mi comunidad el cambio ha sido poco a poco, aquí viven 12 familias, 9 somos de los Gómez y 3 de los Moreno, ellos si se niegan por completo a dejar los agroquímicos, pero yo creo que poco a poco van entendiendo, porque yo les había dicho que había que cuidar los ojos de agua, y se enojaron conmigo y no hicieron caso y cortaron todos los árboles cerca del ojo de agua y casi se secó, y ahora si ya entendieron y ya sembraron café con árboles de sombra. De los otros somos 6 familias que tenemos proyectos colectivos con prácticas agroecológicas, tenemos nuestro estanque de peces, lo malo que ahora solo tenemos uno porque hacen muchos hoyos y uno de ellos se convirtió como en un ojo de agua y por ahí se nos escapan los peces. (Entrevista a Carlos, julio 2017)

Esta experiencia es la que les lleva a considerar que una de sus fortalezas como colectivo es: “conocer que problemas tienen las comunidades” pues solo desde este conocimiento y la experiencia de lo que puede potenciar o dificultar los procesos, se puede acompañar un proceso que traspasa la escuela y es abarcativo de educación comunitaria para la Vida Buena.

Mientras que una de las debilidades que manifiestan son sus limitaciones para hacer el seguimiento y acompañamiento.

Es nuestro deber y nuestra obligación atenderlos, escucharlos, acompañarlos y quitarle sus dudas, pero no nos ofrecemos, hasta ahorita son como seis los más interesados a lo mejor no es que los otros no estén interesados, es solamente que el tiempo no da, o por otras razones, a veces no tenemos dinero y hay que caminar mucho para llegar, pero los que más nos han solicitado acompañamiento son seis y allá voy. (Entrevista, julio 2016)

7.4.7.1 Las dificultades del acompañamiento

Vale la pena profundizar en las dificultades que se le están presentando para hacer el seguimiento porque el acompañamiento a los diplomantes y a las comunidades son el eje central de su labor y por lo tanto lo que afecte este proceso va en detrimento de todo el esfuerzo realizado en el territorio.

En primer lugar, ya se ha dicho que, atender una parcela integral bajo un manejo agroecológico incluyendo la experimentación de nuevas técnicas y la generación de conocimientos agroecológicos es una tarea muy demandante pero fundamental para ampliar los conocimientos bioagrícolas y garantizar su la autosuficiencia alimentaria de su familia.

Si a eso se le agrega el tiempo requerido para la comercialización de sus productos, el acompañamiento a los nuevos Cuidadores en las comunidades, la asistencia a reuniones, recibir y preparar cursos y otras tareas relacionadas, se comprende que es un trabajo que amerita mucho tiempo y dedicación que el Cuidador de Interzona se esfuerza por cumplir.

Yo me levanto a las 4 de la mañana, pero a veces siento que no se valora que hacemos dos trabajos, cuidar nuestras cosechas de manera agroecológica que implica mucho trabajo, pero además hacemos planeación del diplomado y visitas a las comunidades, porque ese es nuestro servicio. (Conversación, julio 2017)

El hecho de que el compromiso del servicio se haya generado desde el ámbito de la Misión de alguna manera los compromete con los misioneros y probablemente sin darse cuenta de todo el trabajo implicado a los Cuidadores, la Misión genera más carga a quienes se distinguen por su servicio, disposición y liderazgo.

De los siete Cuidadores de interzona a quienes hice mayor seguimiento, seis tenían otras responsabilidades asignadas por encargados de las distintas Coordinaciones ⁸⁴ de la Misión a pesar de que en su reglamento estipularon que no deberían de tener otros cargos para poder cumplir con su función.

Por nombrar algunas de las responsabilidades que les han encargado son: la de presidente de cooperativa de café, coordinador regional de la cooperativa, inspector regional de la cooperativa de café o miel, músico, coordinador de catequistas, *yomaw* (que es el nuevo

⁸⁴ Recordemos lo presentado en el capítulo 4 que hasta el 2015, la Misión de Bachajón estaba organizada en: 1. La coordinación de Desarrollo Integral Sustentable (DISO) al cual estaban adscritas las coordinaciones de los Cuidadores de la Madre Tierra, los Poshtawanej (los promotores de Salud), el proceso de mujeres y posteriormente fue incorporado un cargo nuevo conocido como los Tijaw (Activadores), que se especializaron en planeación. 2. El área de Medios de Subsistencia y Economía Tseltal y que incluye a la cadena de valor que va desde la cooperativa de miel y café Tumbal Xitalhá hasta las cafeterías Capeltic, 3. El área de Pastoral. En 2016, hubo una reestructuración en 4 áreas llamadas Yomoles (Todos juntos) Yomol Pijubtesel (Educación) Yomol Atel (Todas las organizaciones incluidas en la cadena de valor relacionada con café, miel y artesanías) y un Yomol de Pastoral y otro Yomol de Organización Social.

cargo de *yomol pijubtesel* con funciones muy parecidas a las de los Cuidadores), esto además de algún cargo que pueden tener fuera de la Misión, como uno que es miembro del Concejo Nacional Indígena.

Como cada una de las Coordinaciones tiene diferentes dinámicas, es común que se les encimen las reuniones o acciones de los distintos *Yomoles* y forzosamente tengan que desatender alguna y quedar mal con las otras, lo que les ocasiona mucho estrés cuando les reclaman o no pueden cumplir como ellos quisieran.

Como se detalló en el capítulo cuatro, la tradición de rotar cargos cada uno o dos años permite que todos se sientan obligados a colaborar con el cuidado de la parcela de quien asume el servicio, a sabiendas que en otro momento le tocará el turno de asumirlo.

A diferencia de los cargos tradicionales, esta nueva modalidad de cargo vitalicio que surgió desde la Misión, tiene el inconveniente que no genera lazos de correspondencia y por lo tanto se vuelve un trabajo muy solo en el que no puede esperarse el apoyo comunitario.

La demanda excesiva de sus tiempos, tiene varias repercusiones, la primera es en su ámbito familiar; parcelas que hasta hace algunos años cuando las conocí, eran referentes por su diversidad y sus técnicas, hoy lucen descuidadas, una de ellas prácticamente ha sustituido la diversidad de productos que garantizaba la auto suficiencia alimentaria de su familia por un monocultivo de cacahuete.

En este sentido, me tocó vivenciar en este caso la reflexión que le hizo otro Cuidador al dueño de esta parcela respecto a la responsabilidad que tiene un *jCanan* de dar ejemplo a los demás y como este tipo de prácticas los alejaba del camino trazado para lograr el *Lekil Kuxlejal* y pude apreciar la tristeza que estas palabras le generaron.

Si ya de por sí el sacrificio que requiere la tarea de un Cuidador es inmenso, atender a otras responsabilidades les imposibilita por completo de atender las labores propias de su parcela, y por lo tanto las tareas tienen que ser asumidas por los demás miembros de su familia incluyendo en algunos casos a los más pequeños, que aún no tienen la fuerza suficiente para hacerlo, exponiéndose con esto a los chismes e incomprensiones de los otros miembros de sus comunidades.

Quando hacemos nuestra hortaliza y tenemos nuestros pollos, estamos contentos, pero ya no hemos podido hacer otra porque ahora si a cada rato lo buscan para instalar estufas, para ir a reuniones, para todo lo llaman y cuando no es eso, son las

enfermedades que no han faltado, ya ves cuantas veces ha tenido que llevar a su mamá al doctor y ahora yo con estas enfermedades, puras tristezas ... y siento bien feo porque yo veo todo el trabajo que hace pero los otros no lo ven y nada más critican y llevan el chisme, yo lo apoyo con los niños en el trabajo de la limpieza de la milpa porque no tiene quien y yo asumí el cargo con él, pero me siento muy feo cuando empiezan a decir que es un mantenido y veo que eso lo pone muy triste. (Conversación con esposa de Cuidador, enero 2017)

En segundo lugar la duplicidad de funciones está afectando al mismo diplomado pues me tocó ver que uno de los padres se llevara a quien estaba actuando como facilitador para acompañarlo en el proceso de *Yomaw* y como ya vimos se hace imposible hacer un seguimiento más cercano a todos los diplomantes.

Yo quisiera acompañar a todos mis diplomantes, pero no puedo, son muchas las ocupaciones que tengo pero estoy contento porque donde más estoy yendo en 4 comunidades ya tienen proyectos colectivos que son Los Ángeles, Guadalupe Pashilá y otros dos. (Conversación con Jacinto, julio 2017)

A pesar de todas las limitaciones, el trabajo de acompañamiento a comunidades y a los alumnos sigue y cuando se ven los avances en la apropiación de los procesos de los diplomantes y su aplicación en sus comunidades se animan mucho “Con la ayuda de *jTatic Petul* ya hice mi estanque de peces” (Conversación con diplomante mujer joven en el encuentro interregional).

7.4.7.2. Acompañar la formación de sujetos

El objetivo del diplomado es formar sujetos comprometidos con la transformación y por eso el seguimiento es muy importante y se busca el tiempo y se privilegia a los más interesados y a los que estaban llevando a cabo proyectos colectivos pues junto con ellos se va apoyando sus iniciativas para el fortalecimiento de la organización y participación comunitaria que de acuerdo a su experiencia necesitan mucho apoyo.

Hay algunos que ya van impulsando sus procesos colectivos, ahorita hay dos, no te creas que es fácil, es conflictivo pero el hecho de que ya vayan desarrollando esa visión, de hacer colectivos ya es otro logro.

Asumir el trabajo comunitario como parte fundamental de su rol implica no desligar la actividad pedagógica de la política, si el trabajo se limitara a la enseñanza de las técnicas agroecológicas reduciría su papel al que hacen los extensionistas agrícolas ampliamente criticado por Freire por limitarse a “persuadir a las poblaciones rurales a aceptar nuestra propaganda” aun cuando se trataran de técnicas agroecológicas pues solo buscaría sustituir una forma de conocimiento por otra (Freire, 1973, p.22).

En este caso, no se trata de que los diplomantes repitan mecánicamente las técnicas aprendidas, sino que problematicen su realidad y generen conciencia y organización, por ello la valoración de los diplomantes que muestran interés por convertirse en Cuidadores o van adquiriendo “la visión de hacer proyectos colectivos” pues es un indicador que se está despertando su agencia para una potencial transformación.

...hay dos compañeros (diplomantes) que tuvieron la curiosidad y me dijeron si podían venir también en las evaluaciones y eso es lo que más quisiéramos, que se vayan integrando con todos los compañeros, para que vayan viendo cómo trabajamos, cómo planeamos, claro que con mucho gusto, y yo le digo a la hermana Trini, ese es mi logro, si estos dos me siguen en el trabajo yo me quedo satisfecho con eso, yo tengo esperanza de más compañeros, todavía nos quedan tres concentraciones para que terminen los diplomados.

Hay como cinco diplomantes en total, pero además estos cinco tienen más colectivos, o sea que ellos tienen sus grupos, por ejemplo, haz de cuenta que vienen a tomar el taller del diplomado pero después forman su grupo de la iglesia o de la comunidad, entonces ya van pasando al momento la formación, ya se está compartiendo. (Entrevista a Pablo julio 2017)

Para cerrar este capítulo, considero que el proceso de apropiación del diplomado responde a un proceso de maduración política, que ha supuesto la interiorización de los elementos fundamentales de su matriz epistémica para generar una propuesta que no es exclusivamente agroecológica, sino que busca fortalecer sus valores y su cultura indígena/campesina.

El involucramiento amplio de las comunidades para la donación de terrenos y el apoyo logístico para el funcionamiento de los Centros de Formación da cuenta de la movilización social que se puede generar alrededor de un proyecto que ofrezca alternativas de formación a los jóvenes.

La apertura en la inclusión inter generacional, la inclusión de sus rituales, la reflexión crítica sobre la coyuntura y en general el fortalecimiento de las habilidades campesinas, se convierten en un elemento de educación intracultural muy poderoso en la construcción arraigada de la propia identidad de los jóvenes.

Tanto en la experiencia del diplomado como en la formación que se hace en los diplomados, se ha encontrado el valor del acompañamiento para la transición de las prácticas convencionales a las agroecológicas, así como al fomento de la experimentación y el compartir de las innovaciones y los aprendizajes para enriquecer la memoria colectiva.

En conclusión, demuestra la capacidad epistémica de los pueblos indígenas para desarrollar propuestas con lógicas pedagógicas alternativas

8. Nuestra palabra nos anima: ¿Cómo nos miramos?

Nos reunimos cada dos meses y a veces antes si se necesita y en esas reuniones vamos confirmando nuestro valor de servicio, le encontramos la esencia y estamos enamorados de nuestro servicio porque sentimos libertad para soñar y crear. (Conversación con Pablo julio 2017)

Si diciendo la palabra con la que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto el diálogo es una exigencia existencial.” (Freire, 2008 p.99)

Una de las grandes fortalezas que ha tenido el proceso de los Cuidadores ha sido la toma conciencia sobre la necesidad del diálogo, de adoptar una posición reflexiva y autocrítica sobre el propio trabajo, y el hábito de reunirse periódicamente para analizar la experiencia y reconocer aquellos puntos que les han permitido avanzar, y aquellos sobre los que es necesario actuar para lograr una mejora progresiva de sus procesos.

En ese sentido, esta última sección atiende a la riqueza de las reuniones de evaluación que se hacen de manera alterna entre las concentraciones de los módulos del diplomado, que es el espacio para el diálogo crítico y el intercambio de experiencias.

Como explica Gasché (2004) limitarse a la descripción de “procedimientos cognitivos sería privilegiar una visión técnico-pedagógica e intelectualista del proceso de enseñanza-aprendizaje y olvidarse de que éste se desarrolla siempre en determinada situación política” (Gasché et al 2004 p. 36)

En este capítulo se analiza como estos espacios cumplen varios propósitos: para agradecer y pedir por la sabiduría de manera colectiva, analizar los retos y dificultades que se presentan, buscar soluciones y nuevos caminos de manera conjunta, reforzar el horizonte del Lekil Kuxlejal, generar espacios de contención y reafirmar el sentido trascendente de sus vidas.

8.1. Las reuniones como espacio de contención.

A través del intercambio de este espacio de evaluación, que ellos llaman “¿Cómo nos miramos?”, se invita a “mirar hacia adentro, hacia lo que dice el corazón” sobre cómo se va

llevando la práctica.

A la manera que los caracteriza, también su reunión comienza con el momento de la espiritualidad; la ceremonia del altar maya y la reflexión sobre la palabra de la biblia y del *Popol Vuh* y seguidamente, antes de describir sus logros o dificultades, comienzan por compartir su estado de ánimo y su sentir, pues como siempre reiteran ellos “primero la persona”.

Yo creo que lo primero es el fomento de la espiritualidad y después la acogida, eso es lo que yo les transmito siempre a los facilitadores del curso: recuerden la importancia de acoger a todos los participantes, si ven a alguien solo inclúyanlo, si alguien es penoso anímenlo, preocúpense por cada una de las personas que vayan al diplomado, es ahí que van a encontrar su fortaleza, también veo la importancia de que sean críticos. (Entrevista a Trini septiembre 2016)

En la espiritualidad se busca la fuerza pues, antes que nada, este es un espacio de cuidado y contención emocional para sus penas ocasionadas por las situaciones de vulnerabilidad y exclusión en la que viven, el stress ocasionado por el trabajo comunitario, la sobre carga de trabajo y la baja autoestima generada cuando no se valora su labor en Misión al crearse nuevos cargos y estructuras desde arriba, que se sobre ponen o imponen a los de ellos.

[...] Yo vine ayer preocupado por los problemas, vine triste porque a veces no me motiva tanto, yo estoy solo en mi Centro, me distraigo por los problemas y no me concentro como debo, pero el escuchar de nuestros avances, me motiva otra vez, quizá no es mucho lo que estamos haciendo, pero estamos luchando y a veces escuchamos que no estamos trabajando y eso me duele porque estoy haciendo mi mejor esfuerzo; me da mucha esperanza lo que dice la palabra de Dios, qué a pesar de las dificultades hay que seguir. (Santiago, reunión de evaluación septiembre 2016)

En estos contextos de opresión, el colectivo actúa como un espacio de contención y de esperanza que al mirar a la persona le devuelve su humanidad.

Con los ojos llorosos, Rodolfo se levantó el pantalón y nos mostró su rodilla, la tenía demasiado hinchada y nos dijo: “Me duele mucho mi rodilla y ya saben que soy muy pobre y no tenía para pagar mi pasaje, pero así y todo me vine caminando

y ya sentía que no podía llegar, pero aquí estoy porque yo les comparto cómo me siento y ustedes me abren mi corazón.” (Reunión de evaluación, septiembre 2016).

Si se encuentra mucha inquietud personal entre los integrantes todo lo demás queda en suspenso y se hacen algunas dinámicas de sanación tomándose el tiempo que sea necesario.

No se puede formar sujetos si primero no se ve a la persona, no se trata nada más de llegar a dar un curso, si se quiere buscar un cambio verdadero hay que ir a la raíz, hay que mirar primero a la persona, buscar su fortalecimiento, solo a partir de descubrir las propias fortalezas podremos asumírnos para los demás.” (Conversación con Pablo julio 2017)



Fotos 12, 13. Y 14 Dinámicas de contención

La reflexión sobre los problemas en las reuniones, ayuda a tomar distancia de ellos y al nombrarlos y compartirlos se aprenden a mirar desde otro lugar, se valoran también los aspectos positivos, posibilitando recuperar el control sobre su autocuidado, construir estrategias de solución de manera colectiva, y desarrollar nuevas habilidades.

8.2. El *lajan lajan aytik*

Al analizar los problemas tanto personales como los que viven en los diferentes Centros de Formación, se busca que “todos caminen igual”, es el “*lajan lajan aytik*” que quiere decir “estamos parejos o nos emparejaremos” (Lenskerdorf 2008p.129), pues como hemos citado en varios testimonios, no es posible avanzar en la territorialización, sí no se “camina todos juntos”

Tal como es típico de sus modos de hacer colectivo, se busca dar solución de manera conjunta, y cuando las cosas se complican se toma consejo de los sueños.

Muy bonitos los sueños, hay que dar gracias a Dios por ellos, todos los días los agradezco a Dios y le pido que nunca nos falte. Hay que echarle ganas, todos tenemos problemas, yo tengo cuatro hijos enfermos, pero tengo esperanza en Dios y esto lo que hacemos de compartir es bueno porque dijo Jesús donde se reúnen dos o tres personas ahí estaré yo, ayer nos quedamos preocupados por las debilidades del Centro de Jaime y hay que ver como lo ayudamos para que podamos caminar todos juntos. (Pedro, reunión de evaluación)

Para detonar la reflexión sobre el ¿cómo nos miramos?, a menudo parten del compartir de un dibujo colectivo hecho en pequeños grupos, que represente con una analogía o metáfora sus procesos y/o sentimientos.

Aquí se ve un camino medio plano al principio, pero luego vamos encontrando obstáculos, la hormiga lleva su carga y aunque hay un río en el medio, al final llega a su meta. En este caso el agua significa un obstáculo, entonces hacemos un puente y logramos pasar, hay que ir encontrando las soluciones a los problemas, apenas vamos en el 4º módulo y sí lo vamos a lograr.

Al final se toman acuerdos y compromisos para apoyarse unos con otros si es necesario, en una de las reuniones registré como, a pesar de la carga de trabajo, algunos compañeros se ofrecieron a apoyar en el diplomado a otros que estuvieran presentando problemas.

8.2. El análisis de la coyuntura

Una vez que ha pasado el momento de la espiritualidad, escucha y contención de la persona, lo que sigue inmediatamente es el análisis sobre la coyuntura socio política y ambiental, su afectación al territorio y los retos que plantea para que su proyecto pueda incidir en la transformación de la realidad.

Los que ponen su corazón en las ayudas pierden su armonía y se enojan cuando no llega la ayuda por alguna razón, por eso hay que fortalecer la palabra de Dios para lograr el *Leqil Kuxlejal*, para que haya tranquilidad. Cuando dependemos de la ayuda nosotros mismos nos engañamos, en cambio si trabajamos tenemos nuestra comida y no dependemos de nadie y no esperamos que el gobierno nos la dé. (Micaela, Reunión febrero 2017)

La realidad social se percibe como un conjunto articulado de fenómenos, de prácticas, de acciones, en el que el diplomado como parte de su proyecto integral forma parte de esa red de inter conexiones.

[...] Si, gracias porque en *Picoté* la comunidad no ayuda, los jóvenes se han ido porque quieren tener los resultados económicos pronto y prefieren irse a trabajar; en mi Centro empezamos 14 y ya se han ido seis y me da miedo que se vayan más, he ido a visitarlos a sus casas para ver por qué se han ido y algunos es por chismes en el grupo, a veces en su comunidad les dicen que no es importante lo que están aprendiendo hay mucha envidia las comunidades, hay que ver si no es eso lo que los está expulsando. (Jaime, reunión de evaluación, septiembre 2016)

Como se desarrolló en el capítulo cuatro, es evidente que los jóvenes se enfrentan a cambios culturales con respecto a la generación anterior, como son una mayor conexión con las actividades económicas, sociales y culturales foráneas; debido entre otras cosas a un mayor flujo de información proveniente de la escuela y los medios masivos de comunicación, y una mayor posibilidad de movilidad debido a la disponibilidad de caminos y transportes; lo cual, aunado al acceso cada vez más limitado del capital tierra, ha elevado los índices de migración de la zona (Juárez et al 2010 p.106-107).

El tema de las migraciones, las divisiones que se viven en las comunidades y las dificultades que encuentran para masificar la agroecología son los temas más recurrentes en sus evaluaciones.

Cuando inició el diplomado eran 24, pero 5 se fueron a Playa del Carmen, no sé qué pasa, creo que cada vez más los jóvenes dejan entrar el capitalismo en su corazón, eso es lo que aprenden en la escuela y la televisión por eso yo no tengo radio siquiera y estoy pensando que Rich mejor vaya a estudiar a Guaquitepec, pero del resto los demás le van echando ganas, la parte práctica es la que más les gusta y algunos de ellos lo están llevando lo que han aprendido a sus comunidades pero son pocos, porque se les presentan dificultades en sus comunidades. (Entrevista con Carlos julio 2017)

Durante los análisis de las problemáticas se aprecia que el sentido de la formación va más allá de lo técnico, apunta a revalorizar el trabajo del campesino para el compromiso con sus propias comunidades y con la Madre Tierra; fortalecer la identidad tseltal y lograr la soberanía alimentaria, como dice Sartorello (2013b) implica educar para el arraigo.

8.3. La reflexión sobre lo político

Como se va construyendo, en el análisis de las problemáticas se va entremezclando lo pedagógico con el sentido político de su acción, pues lo primero sin lo segundo no tiene ningún sentido.

¿Estamos fomentando un aprendizaje colectivo? o ¿creemos que somos dueños del conocimiento?, hay que vivir primero lo que enseñamos, hay que reflexionar sobre lo que nos ha salido bien o lo que nos ha salido mal o si le estamos echando ganas, queremos tener los mismos valores, que todos caminemos igual, por eso compartimos estos textos para que guíen nuestra reflexión y nos ayuden a ver cómo nos miramos. (Coordinador del diplomado, reunión de Evaluación septiembre 2016)

Uno de los textos a los que hace referencia la cita anterior, fue de Freire, por lo que le pregunté a Pablo durante el encuentro de reflexión que tuvimos, qué tanto veía que había influido este autor en su proyecto, a lo cual me contestó: “creo que mucho de lo que hacemos viene de nuestras propias maneras de hacer las cosas, pero luego Freire nos ha ayudado a nombrar las cosas que hacemos y nos identificamos con su propuesta de formar sujetos y su educación liberadora.” (Conversación, julio 2017)

Aclarado esto, se comprenden mejor las opiniones de los *jCanan*, surgidas después de la lectura de un texto sobre Educación Popular.

La educación debe ser liberadora porque quiere que logremos la autonomía, nos ayuda a sembrar para defender el territorio, se da en las comunidades, sale de nosotros sin que alguien decida por nosotros. (Grupo 1 reunión de evaluación septiembre 2016)

Si estamos unidos posemos defendernos, si sabemos algo lo compartimos y así todos aprendemos, como pueblo tseltal tenemos la obligación de unirnos para trabajar, para que nadie se quede sin esa oportunidad, estamos libres para ser nosotros mismos y para compartir. (Grupo 2 reunión de evaluación octubre 2016)

La educación que reciben nuestros hijos en las escuelas no quiere que abramos los ojos, sólo repite lo que está en el libro y es algo muy local donde se comparten los conocimientos, tenemos que lograr que nuestra educación sea cada día más

liberadora, reconocer al otro, valorar las diferencias y respetarlas, hay que aprender a ver al otro y reconocer que los alumnos tienen derechos, hay que ser *jnopteswanej*, liberadores. (Grupo 3 reunión de evaluación octubre 2016)

8.4 La trascendencia y fuerza del proyecto

En el marco de esta reflexión política las reuniones se convierten en un ejercicio de indagación auto reflexiva sobre la fuerza de su proyecto en pos de la construcción del *Lekil Kuxlejalil*, colaborando al fortalecimiento de los significados y valoraciones sobre sí mismos y sobre lo que fundamenta su práctica social, por eso la reflexión lleva por nombre; “¿cómo nos miramos?”.

La evaluación sobre los avances del proyecto enmarcado en la coyuntura los confronta con el significado de su misión y de su papel de *bankilales – jnopteswanej*, reafirmando su sentido de trascendencia y vocación de servicio.

La fortaleza es que se va entendiendo la naturaleza del servicio, que la comunidad está primero, luego vienen los diplomantes y por último nosotros. (Logros, Grupo 4 reunión de evaluación septiembre 2016)

Hacemos como el ejemplo de Jesús y ahora estamos compartiendo la sabiduría a nuestros hijos y nuestros hermanitos, porque es lo más bueno que podemos darles y Dios que está viendo todo lo que hacemos se alegra con ello. (Jacinto y Jorge reunión de septiembre 2016)

La mayor parte del análisis de sus fortalezas gira alrededor de sus actitudes y de sus valores colectivos, los jCanan valoran la corresponsabilidad de poder compartir la sabiduría con otros:

“Tomamos en cuenta nuestro trabajo juntos [refiriéndose a los facilitadores de uno de los Centros] y estamos dando el trabajo con sabiduría, sabemos que preparar los temas solos puede salir mal, por eso lo hacemos en grupo.”

“Lo estamos fortaleciendo los valores entre todos”, “nadie es mayor que nadie y nadie es menor” o “mi debilidad es que estoy solo no hay *tatics*, ni *nantics* que den consejo a los jóvenes.” “Como aquí los diplomantes son solo jóvenes no hay quien les comparta cómo vivían los mayores”

8.6. La priorización de lo axiológico y lo político en la formación.

Durante la evaluación es mínimo lo que se menciona sobre su propio hacer pedagógico, pero en lo poco que manifestaron se refleja su estilo de aprender haciendo: “aprendemos cuando enseñamos,” “antes nos daba miedo hablar al grupo ahora ya no, lo que diga el facilitador debe estar seguro de lo que diga.” (Testimonios varios reunión de octubre 2016)

Solo hubo solo dos referencias relacionadas con el manejo del contenido: “La dificultad viene cuando no hacemos investigación en relación al tema, yo solo llevo el material que me dan y no investigo”, o aquí hay otro:

Algunas cosas han mejorado, pero otras faltan de mejorar, cuando no conocemos bien los conceptos los talleres no salen bien, cuando no venimos a las formaciones no podemos hacer bien las clases, pero estamos haciendo el esfuerzo, hay que hablar con honestidad y enseñar sólo lo que tenemos experiencia. Hay jóvenes que hacen muchas preguntas su mente está muy abierta, un joven preguntó: ¿Cómo podemos saber cuántos años tiene un árbol? Y a veces no tenemos la respuesta de lo que preguntan los jóvenes y los jóvenes quieren más información sobre la vida de los árboles y quieren ver videos sobre los lugares donde se han acabado los bosques, debemos de prepararnos más. (Grupo 4, reunión de evaluación de septiembre 2016)

Pero además de estos pocos comentarios, no hubo más referencias a su hacer pedagógico en cambio, la mayoría de los comentarios estuvieron relacionados con lo valorativo actitudinal, tanto de ellos mismo como de los diplomantes.

Sartorello (2010) señala que en la educación indígena primero hay que “ser para hacer”, hay que dar ejemplo y acompañar a los jóvenes para que se hagan humildes, respetuosos de la diversidad de la vida y de las personas, agradecidos, serviciales y ya se va haciendo claro, que durante el momento de la evaluación de los Cuidadores este punto es lo que más resalta, pues aquí es donde radica la sabiduría.

En el marco del horizonte del *Lekil Kuxlejal*, a la hora de evaluar los avances en la formación de los diplomantes sobresalieron dos aspectos: los avances en formar *batsil ants* y *batsil winik* (mujeres y hombres verdaderos), y los relacionados al fortalecimiento de su conciencia política.

En cuanto a los logros en torno a la formación de *batsil winik* y *batsil ants* se cosecharon testimonios como los siguientes:

Se va fortaleciendo el trabajo colectivo, el dar agradecimiento, el respeto al alumno y a la comunidad, el corazón humilde, el saludo al modo al tseltal desde la cultura, la honestidad, el compartir los conocimientos y las cosas que tenemos, a obedecer los consejos de los mayores (Logros Grupo 4 Reunión de Evaluación septiembre 2016)

Que van aprendiendo que hay que hacer las cosas de corazón, no venderse por los ricos, ser humildes, no ser alzados, respetar a los demás. (Logros Grupo 1 Reunión de Evaluación)

Se valoró mucho que los jóvenes vayan fortaleciendo *ich'eltamuk* que es la base para lograr la armonía, dando muestras del respeto y reciprocidad que se le debe a la Madre Tierra como una entidad viviente propia, a las deidades que habitan en ella.

Que se va fortaleciendo la espiritualidad hay diplomantes que ya están convencidos que la Tierra tiene vida.

Vemos muy importante que los jóvenes van aprendiendo los cantos, la oración y el valor de cuidar la Madre Tierra, ahora ya saben lo que significa los puntos cardinales en el altar maya, antes no sabían para que servía, vamos leyendo la biblia juntos y también la cabeza maya para rescatar la sabiduría de los antiguos

Que van conociendo la Vida Buena, que la Madre Tierra tiene vida.

Los cuentos los mitos y la historia nos están obteniendo la sabiduría en los jóvenes. (Logros de diversos grupos reunión de evaluación septiembre 2016)

Vemos que ahora los hombres y las mujeres ya se comunican, antes no lo hacían ahora se escuchan la palabra (Logros Grupo 3 Reunión de Evaluación septiembre 2016)

En cambio, muestran su preocupación cuando no se le da el valor que merece el respeto a la palabra dada o cuando no se toma en cuenta a las mujeres.

Los alumnos no entienden el valor de la palabra, no llegan puntuales y a veces se van cuando quieren y eso me desanima (Cuidador Reunión de evaluación septiembre 2016)

La mujer no es tomada en cuenta, a veces no le damos oportunidad de participar, por ejemplo, en una obra de teatro participaron un hombre y una mujer haciendo el papel de esposos y lo creyeron y el esposo le peleó y se desanimaron y se salieron del diplomado. (Facilitador de Pinabetal en reunión de evaluación septiembre 2016)

Al respecto se aprecia que el camino de inclusión de las mujeres es lento y desigual, pues, aunque es un tema que emerge recurrentemente en sus reflexiones, en la práctica existen patrones culturales difíciles de romper. Una pequeña muestra de ello es que la única mujer facilitadora de los cursos no asistió a ninguna de las reuniones a las que yo fui porque después de casarse se le ha dificultado la participación.

Los *batsil ants* y las *batsil winik* se caracterizan por ser hombres y mujeres verdaderamente trabajadores; el *Lekil kuxlejal* proviene entre otras cosas de sentir la alegría de reconocerse autónomos al saber hacer las cosas, por ello también hubo reconocimiento cuando los jóvenes se van apropiando de esta manera de ser y de aprender en la práctica cosas útiles para la vida, no sólo para ellos mismos, sino con y para el colectivo.

Estamos contentos porque las mujeres están trabajando en equipo, los jóvenes están muy contentos, lo que más les gusta es cuando salen a campo y se ven más contentos cuando hacen el trabajo en la montaña o en la milpa, hacen el trabajo en equipo y van compartiendo los aprendizajes, todos tienen la misma participación y tienen *jun pajal cotantic* un solo corazón en el trabajo (Logros Grupo 2 Reunión de Evaluación)

Lograr que la sabiduría entre en el corazón de los diplomantes es la meta evidente de los Cuidadores porque el aprendizaje se empieza a dar cuando “se mueve la cabeza”, pero los conocimientos se olvidan y se van, solo se queda aquello con que se establece una relación, lo que tiene un sentido, un significado y una utilidad para la vida.

Como afirma Gómez (2014) la sabiduría, que “es una cualidad del terreno de lo valorativo – actitudinal, más que de lo cognitivo” (77), por ello esto es lo que más se resalta en la evaluación, los conocimientos que van adquiriendo los alumnos son muy importantes, pero de nada vale saber mucho si no hay sabiduría.

La participación de los diplomantes que asisten a la reunión de planeación y evaluación, además de ser coherente con sus modos horizontales de participación comunitaria, propician que los jóvenes se apropien de una visión compartida en torno al logro del *LekilKuxleja.l*

“En el diplomado estamos haciendo un esfuerzo para fortalecernos todos, para intercambiar nuestros conocimientos, para recuperar lo que sabían nuestros antepasados, (Diplomante reunión, septiembre 2016)

Dentro de los valores promovidos, se valora mucho la conciencia política adquirida por ellos mismos y los diplomantes, el saber por qué y para qué se hacen las cosas es fundamental en el proyecto de los Cuidadores, ya se ha visto que esta propuesta educativa no es neutral, como vimos en el capítulo dedicado al contexto Chiapas ha sido una cuna de movimientos y de propuestas alternativas de educación como acto de resistencia que han influido en la subjetividad de los Cuidadores.

En ese sentido el *Lekil Kux lejal* como fundamento de esta propuesta pedagógica no solo es un horizonte societal, sino también una propuesta contra hegemónica desde abajo, para recuperar un modo de vida digna, que no tiene nada que ver con las propuestas neoliberales que impregnan a nuestras sociedades, se trata de construir un modelo social otro.

En nuestro diplomado nos preocupamos porque aprendan las técnicas, pero sobre todo hemos decidido formar sujetos, no estamos aquí por cumplir con las metas y los indicadores, sino que seguimos formando a otros para ampliar nuestro trabajo. (Entrevista a Pablo julio 2017)

Estamos dispuestos de todo corazón a compartir nuestros saberes, lo estamos fortaleciendo los valores entre todos, los sueños que tenemos es ser autónomos en la alimentación, en la elaboración de medicinas y lograr la soberanía alimentaria, enseñamos para que aprendan a llevar en el corazón a la Madre Tierra. (Reunión en casa de Jacinto septiembre 2016)

La conformación de un sujeto, comienza con la voluntad de no dejarse determinar por las circunstancias, de apropiarse de uno mismo en la posibilidad de ser, y asumir que no hay un destino prefijado y sostenerse en ello para mantener la lucha para la auto-construcción y la transformación de la realidad. (Freire, 2008)

A través del acompañamiento a los diplomantes, los Cuidadores han ido fortaleciendo su experiencia en comunidad y sus habilidades de trabajo comunitario como ellos mismos valoraron en la reunión de evaluación y conversaciones:

El diplomado me ha servido como un espacio de aprendizaje, a veces me siento ya como si fuera mayor porque voy entendiendo la complejidad de una comunidad de un grupo de personas.

No cualquier persona promueve el trabajo colectivo, eso lo estamos aprendiendo.

Que vamos conociendo más que problemas tienen las comunidades.

Que para poder relacionarnos bien con la comunidad hay que fortalecernos primero nosotros mismos, si no, no sabemos cómo manejarlo. (Reunión de evaluación septiembre 2016)

Como dijimos en las comunidades surgen muchos problemas, pero siempre tratamos de ver los problemas como una oportunidad de aprender más, y es que ya sabes, el mundo globalizado, los partidos, las divisiones entre Iglesias, las diferencias entre familias, son muchísimas cosas y entonces, cada vez más vamos entendiendo la complejidad de las comunidades, de las familias, la iglesia. (Entrevista a Pablo julio 2017)

8.7. En la búsqueda de nuevos caminos

El contacto con la realidad que se vive en sus comunidades y la reflexión sobre las problemáticas, generan las oportunidades para que el sujeto se descubra en su dimensión histórica y se comprometa con la liberación de su pueblo, es a través de la praxis transformadora de las condiciones sociales que permiten la opresión, donde los oprimidos hacen conciencia de su realidad y es en ese acto de conciencia que los oprimidos se conciben a sí mismos como seres en libertad capaces de liberar a otros. (Freire 2008)

El que nunca ha hecho trabajo comunitario no entiende que todo es un proceso que lo primero es que la persona tiene que reconocerse, tiene que valorarse, tiene que valorar su historia, su ser, su raíz y a partir de eso, reconocer las necesidades del otro para poder reconocer que es posible cambiar la realidad y eso es todo un proceso. Y como que eso nos está dando fortaleza de aprender más y más, y eso es lo que nos está moviendo para formar nuestras etapas de formación, vemos que en las comunidades el problema está más en la parte humana y en la parte espiritual, son heridas de la historia de las personas, de las familias, de las comunidades por eso tantito nomás hacemos, pues ya nos estamos peleando y por eso nos vamos a golpes. (Entrevista con Pablo julio 2017)

El trabajo comunitario se asume desde la la conciencia crítica y la pedagogía tseltal basada en el acompañamiento a corto, mediano y largo plazo para que la sabiduría entre en el corazón, no se trata de dar talleres técnicos en una comunidad al estilo extensionista y esperar que automáticamente se dé un cambio.

Se trata de acompañar al otro para darle seguridad y ayudarlo a reconocer que el mismo movimiento interior que hace trascender el dolor de las vicisitudes de la cotidianidad puede volcar al sujeto en beneficio de él mismo y de los demás por ello es que adicional al diplomado se están diseñando una visión holística que englobe sus diferentes espacios de formación para que aquellos diplomantes que se quieran comprometer con el servicio puedan ir profundizando en ello.

El diplomado es como una forma de introducción, pero realmente si quieres ser JCanan ya vienen etapas más específicas, tenemos un primer año de curso de inducción, que tiene temas de la comunidad la historia del pueblo las relaciones intrafamiliares, porque como me decías hace rato, primero tiene que conocerse uno mismo, tiene que valorarse uno mismo y posicionarse ante una identidad, tiene que reconocerse de quien es la persona, y toda esa parte viene en la inducción porque lo que ven en el diplomado es todo de agroecología pero ahí ya van conociendo el trabajo, los que entren en la inducción ya serían los segundo its'hinal....⁸⁵

El camino de los Cuidadores es un camino largo de reinención sobre su práctica, hay muchos retos y dificultades delante de ellos, pero en la medida que continúen dialogando y reflexionando sobre su lugar en el territorio podrán seguir abonando a la construcción de un proyecto alternativo propio que siga fortaleciendo su cultura.

⁸⁵ Esta otra experiencia formativa no es parte de esta tesis y es el sueño de ellos sistematizarla ellos mismos.

9. Conclusiones

Al cierre del estudio de esta tesis, comienzo mis conclusiones con una serie de reflexiones elaboradas a partir del trabajo de campo que contribuyan a visibilizar la complejidad de las interacciones en una etnografía colaborativa, para después pasar a elucubrar sobre los objetivos que han guiado esta investigación en torno a reconocer y comprender las lógicas políticas, epistémicas y pedagógicas del proyecto agroecológico de las y los Cuidadores/as de la Madre Tierra.

Esto implicó en primer lugar distinguir en la vida cotidiana la matriz epistémica que sustenta su experiencia pedagógica, desarrollado de manera preponderante en los capítulos cuatro y cinco para posteriormente identificar estas epistemologías en la manera de gestionar y organizar el aprendizaje.

De manera transversal a lo largo de los diferentes capítulos se buscó comprender su horizonte societal y el papel que tiene la agroecología en la construcción del mismo y cómo se fue conformando el colectivo, como el sujeto político-pedagógico en la búsqueda de lograr una educación transformadora.

Finalmente, dado que un sinnúmero de factores como son; la explosión demográfica, la escasez de tierra y el uso de agroquímicos están poniendo en riesgo la capacidad de resiliencia socio-ambiental del territorio, se concluyen algunos factores internos o externos al proyecto que favorecen o dificultan el escalamiento de la agroecología, que por sus características productivas y regenerativas se vislumbran como opción para revertir las tendencias.

9.1 Algunas reflexiones sobre el trabajo de campo.

De acuerdo a Mignolo “pensar des colonial” no es un método a aplicar, sino una manera de estar en y pensar en el mundo” (Giuliano y Berisso p.62), una manera que pasa por la disposición a desaprender y desprendernos de elementos del bagaje conceptual con el que solemos conocer el mundo y que nos impide reconocer y reconocernos en el otro.

Antes de embarcarnos a hacer una etnografía de corte colaborativo con una organización indígena que necesariamente requiere de la creación de un vínculo de horizontalidad,

debemos de ser conscientes de nuestra otredad, ser conscientes desde dónde nos miran, y desde dónde los miramos nosotros.

Históricamente ha existido una asimetría en las relaciones entre una población blanca – mestiza que ha abusado, discriminado o invisibilizado a la minoría “no en términos demográficos ni cuantitativos, sino en términos de poder” (Dietz, 2017 p.193)

Sin embargo, como se vio en el capítulo cuatro, en los últimos años ha habido una re emergencia y movilización de los pueblos indígenas en Chiapas y en América Latina en torno al reclamo de sus derechos y a su autonomía (incluyendo en la autoría epistémica de sus proyectos) por lo que, cada vez más, las comunidades indígenas se muestran renuentes a participar en investigaciones académicas que no les dejan nada, y que en cambio pueden llegar a percibir como un robo de sus saberes.

En ese sentido, para hacer una etnografía colaborativa en escenarios interculturales, es preciso ser consciente de estas estas asimetrías y reivindicaciones para establecer una relación de confianza y horizontalidad.

Por eso me hace mucho sentido cuando Walsh (2002) afirma que la interculturalidad debe ser entendida como verbo, más que como sustantivo, como la construcción de una relación intercultural que rompa las fronteras de subalternidad es una tarea diaria que comienza con el posicionamiento claro de nuestra razón de estar ahí y la coherencia de las acciones.

Como Coordinadora de Responsabilidad Social de la Universidad Iberoamericana, tuve entre mis responsabilidades mediar y tejer contactos y recursos para colaborar y acompañar algunos proyectos desarrollados en el ámbito de la Misión de Bachajón, lo cual me permitió establecer una primera relación con los miembros de la cooperativa de café, los Cuidadores de la Madre Tierra y otros hombres y mujeres tseltales cercanos a esta obra. Con el tiempo la relación de confianza se fue alimentando con respeto, horizontalidad y reconocimiento mutuo desde las diferencias.

Mi experiencia de muchos años en la Educación Popular facilitó mi inserción en el proceso, pues ya entonces había aprendido la importancia de desaprender y desprendernos a la que hace referencia Mignolo, como paso indispensable para reconocernos en el compartir de los sueños y las acciones, en la escucha, en la sinceridad del corazón, e incluso para establecer vínculos de amistad y cercanía con algunos de ellos.

Pasar de este rol de acompañante al de investigadora volvió a replantear la relación, pues el control de la producción de conocimiento es un reclamo justo de sus luchas y al igual que otras organizaciones buscan tener una mayor participación en la sistematización y teorización de su propia experiencia.

A sabiendas de esto, las primeras tensiones personales surgieron de cuestionamientos propios y compartidos con ellos: ¿desde dónde me posiciono?, ¿a quién debe servir esta investigación? ¿qué me mueve a hacerla?, ¿cómo la propongo?, ¿cuáles son las posibilidades de llevar a cabo un proceso de construcción compartida de la teoría?

Resolver estos cuestionamientos de manera conjunta y asumir la postura desde la cual se va a realizar la investigación es importante porque del interés del investigador y de los sujetos de estudio se define en buena parte la aproximación a la “realidad” que se quiere “conocer.”

En mi caso particular, asumirme desde la investigación crítica, implicó, que ante todo la tesis debía ser útil para los propios Cuidadores y, de manera general, para las luchas epistémicas y territoriales que están llevando a cabo académicos comprometidos y organizaciones de base campesinas/indígenas que surgen “entre las grietas.” (Walsh 2013) y que asumen la educación como herramienta de lucha.

En palabras de Walsh (2013), organizaciones que utilizan “pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos,” cimentadas desde sus modos de vida y su memoria colectiva para “resurgir e “insurgir” hacia un otro vivir. (p. 28).

Esta postura política implica la necesaria conexión y horizontalidad con las personas y los acontecimientos, encontrando en la etnografía colaborativa esta posibilidad; sin embargo, no siempre es posible llevar a cabo una experiencia que permita lograr procesos de co-teorización (Sartorello 2016) en los tiempos del trabajo de doctorado que satisfagan sus justos reclamos.

Este tipo de metodologías demanda tener sesiones especiales para ello y, como se ha descrito en la tesis, las responsabilidades y cargas de los Cuidadores es excesiva y ya de por sí, asistir a sus reuniones bimensuales, les genera grandes dificultades no solo de tiempo, sino económicas, lo cual reduce sus posibilidades.

Por otro lado, dentro del propio proceso que me tocó vivir, ellos ya tenían determinadas sus propias agendas y objetivos para sus espacios de reunión y finalmente, no hay que olvidar que los tiempos de entrega de avances en el doctorado también condicionan la posibilidad de las acciones.

La propuesta de que el trabajo pudiera aportar una visión externa sobre sus fortalezas y debilidades para abonar a su propio proceso de aprendizaje y fortalecimiento, basado en la reflexión-acción para avanzar en la construcción del horizonte que buscan, fue una solución que encontramos apropiada.

La propuesta metodológica de doble reflexividad (Dietz, 2011) que combina el intercambio entre el conocimiento generado por el investigador y por los “expertos de su propio mundo vida” (p.14) en pequeños grupos de discusión con fines de inter aprendizaje, también supuso dificultades para llevarlo a cabo por las mismas razones antes mencionadas. Por lo que el intercambio se redujo a reuniones individuales con actores clave en diferentes momentos, que fueron muy ricas para la reflexión de ambas partes, sin llegar a alcanzar la riqueza de la propuesta de Dietz como hubiera querido.

Desde el punto de vista de la escritura del documento, el posicionamiento desde la investigación crítica supuso, que se incluyeran de manera relevante las voces de quienes participaron en este ejercicio dialéctico – reflexivo, y que el lenguaje del texto fuera lo más sencillo y descriptivo posible, de tal manera, que pudiera servirles de espejo para futuros foros o espacios de discusión y aprendizaje.

La relevancia de mencionar esto en las conclusiones, es para resaltar las consideraciones epistémicas que se le debe dar a los sujetos y la necesidad de negociar y encontrar soluciones conjuntas para solventar las dificultades que presenta la colaboración en la investigación.

Durante este tipo de investigaciones se generan muchas tensiones a nivel personal, una es de carácter ético asociada a la confianza que nos han dado, que nos mantiene en constante duda sobre lo que es prudente decir y lo que podría causar algún problema a los participantes, en lo individual y en lo colectivo.

También es bueno resaltar que los antecedentes de negación, subalternidad, opresión, actuando en conjunto con nuestras propias conductas aprendidas en otro contexto cultural que en ocasiones pueden ser inapropiadas pueden generar molestias o desconfianzas.

Es preciso estar conscientes que estos factores siempre están presentes de manera velada y pueden generar tensiones en momentos determinados; en mi caso la cercanía con todos los Cuidadores no se dio de la misma manera y en momentos determinados del proceso mis acciones generaron desconfianzas y cuestionamientos de algunos de los integrantes.

Por ello quiero volver a insistir que en la construcción de la relación intercultural hay mucho que desaprender y soltar, para aprender nuevas lógicas de comunicación y de acción; hacer investigación conlleva una constante reflexión sobre nuestra responsabilidad de actuar de manera ética y transparente y de aprender nuevos modos de relacionamiento sin dejar de ser nosotros mismos.

Sin ánimos de desanimar a alguien, es conveniente decir que es tanta la preocupación que esto genera, que el desvelo no termina ni siquiera en estos últimos momentos de cierre de la tesis, pero que se compensa con el crecimiento personal, los aprendizajes y las relaciones construidas.

9.2. Epistemologías y prácticas pedagógicas otras.

Entre los objetivos específicos de la investigación, se planteó distinguir en la vida cotidiana la matriz epistémica que sustenta su experiencia pedagógica, e identificar estas epistemologías en la manera de gestionar y organizar el aprendizaje.

Aunque parezca obvio, es importante remarcar que para comprender las lógicas epistémicas y las pedagogías propias de una experiencia indígena, es necesario primero reconocer la posibilidad, validez y valoración de su existencia alternativa.

Crear firmemente en lo que plantean autores como De Sousa (2009), que cualquier conocimiento se configura en/desde las prácticas de los sujetos en los diferentes contextos que existen en el mundo y en consecuencia existe un “pluriverso” (Escobar, 2015) de maneras de conocer, pensar, hacer, relacionarse y vivir.

Confieso que por un momento me pareció razonable la propuesta que hicieron algunas personas externas relacionadas con el diplomado sobre la necesidad que los Cuidadores hicieran un curso de didáctica que los “empoderara” y generara capacidades para poder asumir el reto de “enseñar” los contenidos del diplomado, lo cual muestra hasta qué punto ha sido invisibilizada la existencia de los modos propios de promover el aprendizaje.

Por ello, sigo insistiendo en la necesidad de desaprender, de abrir la cabeza y el corazón para dejarse sorprender y poder identificar epistemes y praxis distintas que surgen de las interacciones en la vida cotidiana y como se hacen evidentes en su experiencia político - pedagógica.

Siguiendo a Zemelman (2003), esta tarea implicó dos cosas: en primer lugar privilegiar en el análisis al sujeto y a la acción colectiva rescatando el papel activo de la subjetividad y la utopía en sus procesos epistémicos y en sus esfuerzos de re-insurgencia.

En segundo lugar, priorizar la singularidad de las experiencias sociales sobre la categorización surgida de marcos teóricos previos, para encontrar los significados atribuidos a su realidad desde el vocabulario particular – y la racionalidad propia - con el que ellos lo representan, para lo cual se utilizaron códigos en vivo (Charmaz, 2005) para la organización e interpretación de la información, mismos que se presentan a lo largo del trabajo en tselatl o entrecomillada en español.

Escoger y resaltar estos códigos en su lengua sobre las categorías utilizadas en las teorías clásicas, obedece a la consideración que el lenguaje propio refleja otras ontologías, otras maneras de comprender y de hacer en el mundo que no pueden o deben ser representadas desde nuestra lengua porque perderían la riqueza de sus significados.

Tras haber realizado la descripción analítica de la experiencia y contrastar los hallazgos con otros autores, queda en claro que no hay una manera única para construir el conocimiento y que, al igual que Rogoff (2010), Pérez (2003), Gasche (2008a) Sartorello (2011), y Bertely (2009), Maurer (1984), Paoli (2002, 2003) y Lenkerdorf (2002), encontramos que las racionalidades epistémicas que se construyen en el territorio determinan también los sistemas de conocimiento y las prácticas de socialización de los aprendizajes.

El siguiente cuadro es un resumen que permite ver claramente la relación entre la matriz epistémica de las y los Cuidadores y los modos propios de organizar y gestionar el aprendizaje.

Elementos de su matriz epistémica	Implicaciones en la gestión y organización de los aprendizajes
La reciprocidad y agradecimiento a la Madre Tierra y a todos los seres vivos que la habitan.	La ceremonia del altar maya al comienzo de sus reuniones o de las sesiones del diplomado. Los rituales antes de las siembras como parte integral de los módulos. Los rituales en los ojos de agua en los proyectos de gestión de agua.
La sabiduría es un don divino.	La ceremonia del altar maya al comienzo de sus reuniones o de las sesiones del diplomado para pedir que le de sabiduría a todos los que participan del diplomado (tanto los diplomantes como los <i>jnopteswanjej</i>)
La sabiduría puede ser manifestada a través de los sueños	Se abren espacios en reuniones y en clases para compartir los sueños, especialmente cuando hay algún problema que quiera resolverse.
La reciprocidad y agradecimiento por la sabiduría concedida que no le pertenece a la persona (Crear esto puede hacerlo soberbio	Se comparte la oración, el canto y los frutos del altar maya entre todos y existe la obligación de compartir la sabiduría aprendida en las comunidades. En esto se fundamenta el servicio de los Cuidadores y de los diplomantes,
La vida social de las personas camina en armonía con los ciclos de la naturaleza. Los conocimientos productivos, ambientales y sociales no se dan de manera fragmentada sino que se construyen de manera holística en las relaciones en el territorio.	Adecuación de los módulos del diplomado a los tiempos reales de siembra y/o cosecha, e inclusión de las prácticas sociales y espirituales asociadas a ellas.
Existe una sincronía en la acción de la naturaleza y en las labores que se realizan de manera colectiva en la cotidianidad. (Saber hacer colectivo)	En los momentos prácticos se fomenta el trabajo en cuadrillas, las responsabilidades se asumen por decisión propia de manera fluida sin que nadie dirija, y se acompasa el trabajo individual con el de los demás, sin interferir en las tareas que le corresponden a otro.
En el hogar se da el <i>jnopbey jbahtik</i> (nos aprendemos unos a otros) a través del hacer acompañado en distintos ámbitos de la vida cotidiana.	Se incluyó en el proceso educativo a personas de todas las edades, y como tal los Cuidadores no se abrogaron la exclusividad del conocimiento, sino que favorecieron ambientes de inter aprendizaje de las diversas sabidurías que puede aportar cada uno.
En el hogar se asumen distintos roles en los procesos de socialización de los aprendizajes y por ello se enseña aprendiendo y se aprende enseñando.	En la inclusión de todo tipo de personas no hay juicio a priori niños y ancianos todos cumplen un rol, se parte de la búsqueda del “ <i>lajan lajan aytik</i> ”, el estar todos parejos; todos se complementan y se comprometen a la escucha

	atenta al otro, compartiendo la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje.
“Cada quien tiene que hacerse sabio por uno mismo.”	Se respeta la autonomía de los diplomantes.
Los padres no corrijan, sino que modelan y redirigen las acciones para que haya aprendizaje.	Los <i>jnopteswanej</i> no corrijan, sino que modelan y redirigen las acciones para que haya aprendizaje.
La observación y la experimentación son las habilidades cognitivas esenciales para la vida campesina pues son el proceso básico para desarrollar otras funciones intelectuales y para seguir ampliando el conocimiento.	La aplicación de lo aprendido, no es una simple tarea o un refuerzo Se fomenta la experimentación y observación de lo aprendido en los diplomados, en las parcelas demostrativas y en los terrenos de los Centros de Formación. Se estimulan los ensayos de distintas prácticas agroecológicas que colaboren en la diversificación e intensificación de sus parcelas y el logro de la autosuficiencia alimentaria.
“No se camina solos” Los niños aprenden por ensayo y error siempre de manera acompañada y poco a poco se van relegando las responsabilidades. Las personas que asume un cargo se acompañan de la persona saliente (Bankilal) y de el que lo seguir	El acompañamiento y seguimiento a los diplomantes y a los que se están iniciando como Cuidadores son acompañados pues como todo aprendizaje procedimental requiere práctica y supervisión para su fortalecimiento y especialmente cuando hay múltiples factores que pueden afectar los resultados de las cosechas. El acompañamiento en la elaboración de las cartas descriptivas
En la vida cotidiana los problemas se resuelven de manera conjunta.	Durante el inicio de los módulos se comparte la experiencia de lo realizado en casa y se buscan soluciones conjuntas a los problemas. En las reuniones de los Cuidadores también se reflexiona sobre los problemas de sus parcelas demostrativas. El cuchicheo.
Hay que “mover la cabeza” para despertar el conocimiento dormido en ella: En la cotidianidad tienden a elaborar sus conceptualizaciones y relaciones a partir de lo concreto de la experiencia, en base a los conocimientos previos de las personas.	Se parte de la activación de los “conocimientos propios” Se pone en el centro a la persona y se parte de su sabiduría Se dedica poco tiempo a las explicaciones teóricas. “La teoría es más como un espacio de diálogo en construcción” El <i>jnopteswanej</i> propicia que se experimenten nuevas realidades y se introduzcan nuevas ideas y, a través del diálogo, la participación y la interacción con lo concreto se hace la comparación entre lo que conocían, y se activa la atención hacia lo desconocido generándose un reto cognitivo; a decir de ellos, “se mueve la cabeza” al

	momento de tratar de “despertar el conocimiento dormido en su cabeza”.
La sabiduría viene de los consejos de los mayores.	La momento de la evaluación es un espacio de diálogo y reflexión intracultural, en un momento coyuntural de cambios en el territorio.

9.3. La preponderancia de lo axiológico en la pedagogía indígena.

La revisión de las teorías y de la sistematización de otras experiencias educativas indígenas principalmente de origen mayense, algunas con propuestas de educación básica como fue la de ECIDEA *Lumatic Nopteswanej*, la de la UNEM (AAVV, 2009) y la de las escuelas zapatistas, (Baronnet, 2009) presentadas en el capítulo cuatro, y otras de experiencias agroecológicas como la de la Tosepan de mayoría náhuatl y totonaca, permite establecer generalizaciones sobre algunos elementos comunes.

Todas buscan construir un modelo social alternativo, centrado en la revalorización de sus valores positivos y modos de actuación que caracterizan a las sociedades indígenas, privilegiando desde su cosmovisión su relación con la tierra.

Todas las experiencias de las organizaciones de origen mayenses hacen referencia al *p’jubtesel* y coinciden en los valores positivos: la armonía, la justicia, la espiritualidad, el trabajo, la solidaridad comunal, la toma de acuerdos, la honra a los consejos de los mayores, la autonomía, la reciprocidad, el agradecimiento, la comunalidad, la resistencia activa para conservar los modos propios de vida indígena/ campesina y el amor a la Madre Tierra.

En consecuencia, para todas las experiencias es importante que el *jnopteswanej* sea un referente moral, que esté vinculado con el trabajo de la tierra y sus actividades comunitarias; en el caso de los Cuidadores, durante el momento del “¿Cómo nos miramos?” también se evalúan a ellos mismos en torno a sus aspectos actitudinales.

Coincide con el Método Inductivo Intercultural (Gasché 2008) en la calendarización de la formación de acuerdo a los eventos socio naturales, y en la centralidad que se da a la práctica y el aprendizaje por experiencia: “especialmente en lo referente a la experimentación de técnicas agrícolas que permitan mejorar e innovar la producción.” (AAVVa, 2009, p.21-25 y AAVV, 2009, p.60)

En general, en todas las experiencias, la finalidad última de la formación no es que se adquieran los conceptos y procedimientos por sí mismos, sino el interiorizarlos, “guardarlos

en el corazón” para aplicarlos, compartirlos, obtener cosas buenas de ellos y pasarlos a los hijos, porque es la manera de defender la memoria, el territorio y lograr el *Lekil Kuxlejal*.

9.4. Identidad cultural, agroecología y formación de sujetos en la construcción del *Lekil Kuxlejal*.

Es bien sabido que la educación siempre responde a los fines o ideales de una sociedad y organiza sus contenidos en torno a ello; en el caso de los Cuidadores el horizonte es el *Lekil Kuxlejal* el de la Vida Buena y Vida en armonía y plenitud, es un modelo de vida alternativo acorde con su cosmovisión, que comparte con otros pueblos indígenas de toda Abya Yala, como se vio en el capítulo tres.

Como se ha ido desarrollando a lo largo de la tesis, en torno a este ideal utópico, se han articulado tres grandes componentes en su formación: a) el fortalecimiento de su cosmovisión y modos de vida, b) la conciencia política y el saber agroecológico.

Con relación al primer punto, se ha venido mostrando, que en la pedagogía observada lo más relevante no es ni la teoría, ni la práctica, lo central es lo teleológico y lo axiológico. Lo primordial es que los acompañados aprendan-haciendo cosas útiles y que comprendan porque son relevantes para sus modos de vida, que fortalezcan su identidad y sentido de pertenencia a su comunidad y su pueblo; se espera que, a la manera de los *batsil winik* y *batsil ants*, los hombres y mujeres verdaderos, valoren sus raíces, sean trabajadores responsables y comprometidos y busquen vivir en armonía.

Desde esta perspectiva formar para la agroecología y el cuidado de la Madre Tierra desde la matriz epistémica que hemos presentado, establece unas bases mucho más profundas, que la de una simple formación técnica; pues encaja muy bien con la racionalidad relacional con el territorio y lo que en él habita y promueve la recuperación de saberes bio culturales antiguos que se han venido perdiendo.

De manera más pragmática, como se analizó en el capítulo cuatro, es preciso reconocer que este proyecto es el resultado de los desafíos que confrontan los pueblos indígenas en la coyuntura actual. En este escenario, los desafíos son muchos, puesto que las fuentes de vulnerabilidad social, ambiental y productiva son múltiples y complejas, los desastres naturales, constituyen un factor importante de riesgo, inseguridad e indefensión de los hogares, que pueden borrar de un solo golpe los logros alcanzados en las mejoras de su producción.

Las privaciones y desigualdades que se viven en las comunidades, aunado a los modelos de vida que se presentan a través de los medios de comunicación, hacen más vulnerables a la personas (incluyendo a los mismos Cuidadores) a la depresión, las rencillas o a buscar escapes en el alcohol o la migración; ante las necesidades económicas, el manejo de los recursos económicos generados por un proyecto puede ser un motivo de discordia.

La falta de tierra proveniente de la explosión demográfica y la necesidad de producir su propia comida, hace a un lado los valores utópicos del *Lekil Kuxlejal* generando disputas y violencia en las comunidades.

Por otro lado, es claro que la determinación de las dinámicas históricas, sociales, políticas y culturales de los territorios, se están generando desde las relaciones de poder entre gobierno, empresarios, iglesias, partidos políticos y los pueblos indígenas. Desde ellas se imponen los megaproyectos y políticas de desarrollo populistas-paternalistas clientelares que generan división en las comunidades y están modificando las formas tradicionales de organización y participación comunal.

Por todo lo anterior de la mano de la reivindicación de lo propio es necesario fortalecer el análisis crítico y coyuntural de las situaciones productoras de violencia e injusticia.

Con el rompimiento del aislamiento en el que vivieron por muchos años, la confrontación que enfrenta la población es cada vez más cercana con modelos de desarrollo y de vida que son antagónicos de los propios.

Los cambios que he podido testimoniar en los últimos 13 años me permiten afirmar que la identidad tseltal es dinámica, en constante de cambio y construcción, pues es imposible detener la influencia de los medios de comunicación o la migración de los jóvenes, entre otros factores de cambio.

Ante ello son invaluable los espacios intra culturales en la formación, como son la inclusión de los rituales, la reflexión desde la espiritualidad y sobre todo la participación de los ancianos en los diplomados para dar los consejos y recordar las raíces, de la mano con la reflexión crítica y el análisis de la coyuntura, para que los jóvenes tseltales puedan proyectar desde el pasado la nueva sociedad que quieren construir hacia el futuro.

Por la importancia que esto tiene, considero que el estudio de las relaciones intraculturales en los procesos educativos en contextos indígenas abre una veta de investigación muy valiosa.

Además de la importancia de la inclusión de los mayores, para los Cuidadores es importante reflexionar con los diplomantes “las heridas de la historia de las personas y las comunidades”. Desde esta perspectiva no se puede generar organización comunitaria si no hay conciencia, y lo más importante es la formación de sujetos comprometidos con sus comunidades.

En ese sentido, el acompañamiento para que los diplomantes y nuevos Cuidadores desarrollen proyectos colectivos en sus comunidades, permite que los que se inician en esta formación vislumbren la posibilidad de generar pequeños, pero significativos cambios en sus realidades. La apertura para la participación inclusiva de *bankilales*, *Its’hinales* y *xutes* en todas en sus reuniones y encuentros, les permite encontrarse con el otro en su sentido de trascendencia a través de la reflexión dialógica sobre su praxis.

En el escenario político actual, la agroecología se convierte en una herramienta para favorecer la re-campesinización del territorio, y ofrecer alternativas a la deforestación, al hacer un mejor uso de los suelos e intensificar y diversificar la producción.

De la mano de la agroecología, la regionalización de la formación a través de los Centros de Formación y el involucramiento de las comunidades en este proyecto, la promoción de proyectos colectivos, la generación de cajas de ahorro, el comercio local y recientemente la construcción con materiales locales, de la mano con la reflexión crítica, apuntan a la formación de sujetos, a la soberanía alimentaria, a la soberanía constructiva, a la apropiación y defensa del territorio y a la territorialidad.

9.5. El escalamiento de la agroecología.

A lo largo del documento se ha venido reiterando la crisis sistémica que enfrenta el territorio, la pobreza de las comunidades, la explosión demográfica con su consecuente escasez de tierra y el agotamiento de los suelos que ha conducido a los pobladores a aumentar su dependencia a los agroquímicos y llevar a cabo acciones desesperadas para la sobrevivencia.

El aumento de la frontera agrícola en un territorio compuesto fundamentalmente de cañadas con pendientes muy pronunciadas, la consecuente deforestación, erosión y degradación del

territorio, la contaminación de los ríos y la pérdida de la biodiversidad componen un escenario de fragilidad de los ecosistemas que puede llegar a un punto de no retorno.

Desde el punto de vista socio ambiental, Chiapas es un lugar de una gran riqueza biocultural y es en él residen las cuencas de los ríos Grijalva y Usumacinta, por lo cual el escalamiento de la agroecología y proyectos orientados a la producción agrícola en armonía con los sistemas ambientales como el de los Cuidadores adquiere una gran importancia para revertir las tendencias y asegurar la calidad del medio ambiente y de la vida de los pueblos como la han conocido.

Aunque no se consideró la medición del impacto en esta investigación, si hay elementos importantes que aportar con relación a factores internos y externos que favorecen o actúan en detrimento de la ampliación de la agroecología.

Una de las fortalezas es el acompañamiento y la intencionalidad de la propuesta en generar conciencia en las comunidades sobre la crisis ambiental, sin embargo, como se explicó, la escasez de la tierra no da mucho margen para la experimentación y comprobación de la efectividad de las prácticas agroecológicas o para dejar descansar la tierra.

Por otro lado, se ha perdido el conocimiento de técnicas de restauración de suelos por el uso intensivo de agroquímicos que se llevó a cabo por varias décadas y que genera desconfianza en la efectividad de prácticas alternativas agroecológicas.

En ese sentido, como se profundizó en el capítulo seis, las prácticas en proyectos colectivos han mostrado su efectividad pues solventan estas circunstancias, ya que aprovechan de manera más democrática y eficiente los escasos recursos y, además, favorecen el *jun pajal o tanil* (un solo corazón) en el trabajo.

Las mujeres juegan un rol preponderante en el desarrollo de la innovación y experimentación especialmente en las hortalizas familiares y, tanto en lo individual como en lo colectivo, han demostrado tener una mayor capacidad administrativa, de ahorro y de diversificación económica con las pocas ganancias obtenidas por la venta de excedentes.

Tanto los Centros de Formación como las parcelas diversificadas demostrativas de los Cuidadores permiten, de manera integral, ver la conexión entre los diferentes sistemas

productivos, por lo que presentan una gran oportunidad para la ampliación de la agroecología.

Sin embargo, el mayor reto que presenta el proyecto en todos sus escenarios es la sostenibilidad de los mismos, ya que la única compensación económica que tienen los Cuidadores por el servicio que llevan a cabo es la producción de sus parcelas.

Por lo tanto, un aprendizaje obtenido de la experiencia, es que en cualquier formación horizontal entre campesinos, se debe encontrar el balance entre el acompañamiento de quien tiene un mayor expertise en agroecología y la dedicación a su propia parcela, de manera de no sacrificar la autosuficiencia de su familia y la innovación a través de la experimentación.

En el caso particular de los Cuidadores, se ha comprendido que de acuerdo a su espiritualidad, han asumido el compartir su sabiduría a manera de reciprocidad y servicio, sin embargo es preciso tener en mente, que al igual que otros campesinos, ellos también viven en condiciones de alta vulnerabilidad y pobreza, por lo que es importante impulsar las estrategias de ahorro y comercialización que han iniciado.

Considero que en cualquier educación campesina es necesario poner en el centro del proceso a quienes hagan el papel de promotores y a sus familias, ya que la falta de reconocimiento a sus necesidades económicas y emocionales sumado a la carga de trabajo que los lleva a descuidar su propia parcela puede terminar por ocasionar un quiebre en su vida, que los obligue a emigrar y una vez que esto sucede se pierde un recurso invaluable para el desarrollo del territorio.

En el mejor de los casos los Cuidadores que se han ido han conseguido trabajos en San Cristóbal como promotores agroecológicos; en otros casos las mujeres y los niños sufren las consecuencias, y en el peor de los casos las enormes cargas los han llevado a buscar nuevos horizontes en las grandes ciudades, que de a poco han ido sacando al territorio de su corazón.

En ese sentido los espacios de reunión cumplen una función esencial para la contención emocional, el necesario diálogo para el fortalecimiento de su sentido de trascendencia y la organización para desarrollar estrategias cooperativistas que les permitan solventar sus necesidades.

En cuanto al papel de los acompañantes e interlocutores, el éxito de la Tosepan tiene mucho que enseñarnos en términos del lugar que deben tener los asesores para el fortalecimiento de las organizaciones, en términos de respetar y creer realmente en la capacidad epistémica y de construcción de alternativas, de manera colectiva de abajo hacia arriba desde su autonomía

La tentación de imponer el control desde el manejo de los recursos económicos, o de la imposición velada de la colonialidad del ser y del saber, encubierta desde la subalternidad construida con actitudes paternalistas y salvíficas, puede afectar los procesos de constitución del sujeto, afectar la autoestima y/o generar divisiones internas en las organizaciones que pongan en riesgo la continuidad de los caminos construidos con tanto esfuerzo.

9.6. Posibles vetas de investigación

Por la importancia y la urgencia de atender el rápido aumento en el deterioro ambiental que enfrenta Chiapas, se abre una veta de investigación que evalúe el grado de afectación y la efectividad de las prácticas agroecológicas para revertir las tendencias, recuperar los suelos y mejorar la producción a nivel de territorio, más allá del nivel parcela, que fueron los estudios realizados por Rodríguez (2011, 2014 y 2015).

Asociado a esto es necesario hacer una comparación entre los diversos proyectos pedagógicos orientados hacia el escalamiento de la agroecología en el territorio en términos de sus epistemes, metodologías y sus alcances.

Otra línea de investigación que surge de este análisis, es la sistematización de los saberes recuperados y las innovaciones agroecológicas que han sido efectivas para mejorar sus sistemas productivos desde la perspectiva de una investigación colaborativa, pues aunque los conocimientos campesinos se han transmitido de manera oral, el ejercicio de recuperación colectiva de la memoria diversificada puede abonar en la construcción de un corpus propio para la defensa de su patrimonio y memoria biocultural.

Finalmente como se mencionó anteriormente, ante la rapidez de los cambios considero que el estudio de las relaciones intraculturales en procesos educativos en contextos indígenas abre una veta de investigación muy valiosa.

Referencias

- Albán A. (2013) Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En Walsh C. *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir u (re)vivir Tomo I* p.p.443-468 Quito, Ecuador: Editorial Abya Ayala
- Albores, M.L. (2016) Experiencia de Agroecología en la Tosepan. En *Segundo encuentro internacional economía campesina y agroecología en américa soberanía alimentaria, cambio climático y tecnologías agroecológicas*. La jornada del Campo (3)
- Alonso, J- (2013) *Repensar los Movimientos Sociales*. México: Publicaciones la Casa Chata.
- Alonso, M. (2003) *Diversidad étnica y patrimonio cultural en las regiones indígenas de Chiapas*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. PNUD. Recuperado de http://www.cdi.gob.mx/pnud/seminario_2003/cdi_pnud_marina_alonso_bolanos.pdf
- AVV (2009) Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM en Bertely, M. (coord.) Colección *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho: Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, México: UNEM/ ECIDEA/ CIESAS-Papeles de la Casa Chata/ IIAP/OEI, Ediciones Alcatraz.
- AAVV (2009) Curriculum para la educación primaria intercultural y bilingüe ECIDEA en Bertely, M. (coord.). Colección *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho: Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, México: UNEM/ ECIDEA/ CIESAS -Papeles de la Casa Chata/ IIAP/OEI, Ediciones Alcatraz.
- Ausbel D. (2009) *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas 2ª Edición.
- Ávila-Romero, L.E. (2007) Logros y límites de las estrategias sustentables de desarrollo autónomo en el norte de Chiapas, México *Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 2, mayo-agosto, 2007, pp. 509-549 Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/6935>

Ávila-Romero, L. E. (2012) Las experiencias agroecológicas en la zona norte de Chiapas. En *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Chiapas*. México: Programa Universitario México Nación Multicultural- UNAM y la Secretaría de Pueblos y Culturas Indígenas del gobierno del edo. de Chiapas. Recuperado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespich/images/diagnostico_y_perspectivas/Economia_sociedad_y_desarrollo/Situacion_agraria_y_conflictos_sociales/recuadros/3_las_experiencias_agroecologicas.pdf

Balente, O., Parra, M., Gallardo D., Hernández, J., Carrillo, A., Liscovsky, I., Gutiérrez, P., Cruz, A., Olivo, M., Pérez, D. y Morales, M (2016) *Modos de vida e innovación territorial para el fortalecimiento de la armonía comunitaria*. San Cristóbal de las Casas, México: El Colegio de la Frontera Sur

Barnhardt, R., & Kawagley, A. O. (2005). Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36 (1), pp. 8-23. http://www.ankn.uaf.edu/curriculum/Articles/BarnhardtKawagley/Indigenous_Knowledge.html

Baronnet, B. (2009). Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. El Colegio de México.

Berlanaga, Benjamín (2007).. *El grito como proyecto educativo*. Recuperado de <http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/pedogia-sujeto/finalidad-educacion/item/20-el-grito-como-proyecto-educativo>

Bernardino, H., Mariaca, R., Nazar, A., Álvarez, J., Torres, A., Herrera, C., (2016) Factores socioeconómicos y tecnológicos en el uso de agroquímicos en tres sistemas agrícolas en los Altos de Chiapas, México. *Interciencia* (41). Recuperado de <http://www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=33945816003>

Bertely-Busquets, M. (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE.

Bertely-Busquets, M. (coord.) (2006). *Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo* México: Fundación Ford, CIESAS,UCP,UNEM

Bertely-Busquets, M (2009) Innovación curricular en dos organizaciones indígenas de Chiapas. En *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE).

Bertely-Busquets, M., Sartorello, S. y Arcos, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos. Revista de Antropología Social*, (48) Recuperado de <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/1455>

Bessi, R., Navarro, S. (2015). El codiciado mineral que amenaza la vida de los pueblos en Chiapas. *Revista electrónica Subversiones* 5 (11) <https://subversiones.org/archivos/119619>

Binimelis-Espinoza H. (2017). Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, UAEM* (75), pp. 215-235. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v24n75/1405-1435-conver-24-75-00215.pdf>

Boege, E.(2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Boege, E. (2015). Hacia una antropología ambiental para la apropiación social del patrimonio biocultural de los pueblos indígenas en América Latina. *Desenvolvimiento e Meio Ambiente*, vol. 35, p.p. 101-120, diciembre 2015. Recuperado de [file:///Users/lorena/Downloads/43906-168658-1-PB%20\(4\).pdf](file:///Users/lorena/Downloads/43906-168658-1-PB%20(4).pdf)

Boff, L. (2001). *Cuidar la Tierra: hacia una ética universal*. México: Ediciones Dabar

Boff, L. (2002) *El cuidado esencial: Ética de lo humano compasión por la Tierra*. Madrid: Editorial Trotta.

Boff, L. (2012) *El cuidado necesario*. Madrid: Editorial Trotta.

Boff, L. (2017) *La casa común, la espiritualidad, el amor*. México: Ediciones Dabar

Bran, E. (2016) Bachajón y las redes de la rebeldía en defensa de la tierra y el territorio en Chiapas. *Ecología Política* 4-julio-2016 <http://www.ecologiapolitica.info/?p=6079>

Bruil, J., Milgroom, J: (2016) Cómo ampliar la agroecología. *Leisa* revista de agroecología volumen 32, nº 34
<http://leisa-al.org/web/index.php/volumen-32-numero-4/2665-como-ampliar-la-agroecologia>

CEFIPI (2013) *Sistematización de Experiencias: Historias de Vida jCanan Lum Qu'inal y Jpoxtaywanej* (Documento interno de evaluación de proyecto no publicado)

Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Third, pp. 507–535).

Cisneros, R. A. (2016). Historias pedagógicas múltiples: testimonio de una experiencia chiapaneca. *Desacatos*, (51), p.p. 192-203. Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2016000200192&lng=es&tlng=es.

Cobo, R, Paz L. y Bartra, A. (2019) ¡Somos Tosepan! 40 años haciendo camino
<https://www.jornada.com.mx/2018/11/17/cam-tosepan.html>

CONABIO. (2006). *Capital natural y bienestar social*. México. Recuperado de
http://www.conabio.gob.mx/2ep/images/3/37/capital_natural_2EP.pdf

CONABIO. (2013). *La biodiversidad en Chiapas: Estudio de Estado*. México
https://www.biodiversidad.gob.mx/region/EEB/pdf/chiapas_vol1_baja.pdf

CONEVAL (2016). *Resultados de pobreza en México 2016 a nivel nacional y por entidades federativas*. Recuperado <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>

Corona, S. (2012). La intervención como artefacto de investigación horizontal. En D. Pérez, S. Sartorello (coords.). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de*

investigación social y cultural. San Cristóbal de Las Casas, México: CENEJUS, UNACH, UASLP, pp. 35-44.

Chamoux, M.N. (1992) *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos – CEMCA.

De Sousa Santos, B. (2006) *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes* Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/05santos.pdf>

De Sousa Santos, B. (2009) *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI - CLACSO

De Sousa Santos, B. (2010) *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del sur*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala

Denzim, N. K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, (eds.) *The sage handbook of qualitative research*, 3a ed., California: Sage, pp. 933-958.

Díaz-Tepepa, G., Ortiz, P., Nuñez, I. (2004) *Interculturalidad, saberes campesinos y educación. Un debate con la diversidad cultural*. México: El Colegio de Tlaxcala.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, (1), enero-abril, pp. 3-26 Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red Madrid, Organismo Internaciona: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62321332002>

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles educativos, 39(156), 192-207 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&nrm=iso

Durand, L., Figueroa, F., & Guzmán, M. G. (2011). La ecología política en México ¿Dónde estamos y para dónde vamos?. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 19(37), 281-307.

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572011000100011&lng=es&tlng=es.

Escobar, A. (2000) El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?. En Lander, E. (comp). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* p.p. 68 – 87 Buenos Aires, Argentina: Perspectivas latinoamericanas CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA. (Colección Pensamiento Vivo)

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los derechos al territorio. *Cuadernos de Antropología Social* vol.41. Universidad de Buenos Aires p.p. 25-38 Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n41/n41a02.pdf>

Esterman, J. (2014.) Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la filosofía intercultural *Polis Revista Latinoamericana* vol.38. Recuperada de: <https://journals.openedition.org/polis/10164>

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido* (14º ed.). México: Ed. Siglo XXI.

Freire, P.(1976). *La educación como práctica de la libertad*, México: Ed.Siglo XXI.

Freire P. (1998) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural*. México: Ed. Siglo XXI

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas y otros escritos*. Madrid, España: Ed. Morata.

Freire P. (2006), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Ed. Siglo XXI.

Freire P. (2012) *Pedagogía de la Autonomía*. México: Ed Siglo XXI.

Freire, P.,(2015) *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la "pedagogía del oprimido"* (9na edición) México: Ed. Siglo XXI.

Fritz, Heidi (2016) *El proceso de amistad en la cultura de pares en el preescolar. Un estudio de caso donde los niños son co-investigadores*. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

García, C., y Rangel, G. (Coord.)(2010) *Educación Rural Alternativa. Memoria del Primer Foro Nacional*. Centro de estudios para el desarrollo rural sustentable y la soberanía alimentaria Cámara de Diputados LXI Legislatura/Congreso de la Unión Ciudad de México.

Garzón-López, P., (2013) Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 10 (Mayo-Agosto). Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62828837015>>

Gasché, Jorge. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones educativas interculturales bilingües* (pp.279-365). México: Paidós

Gasché, Jorge. (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta donde abarca la interculturalidad?. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones educativas interculturales bilingües* pp.367-397. México: Paidós.

Gasché Jorge (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico* 1, p.p. 111-134. Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/14986/1/9414-36866-1-PB.pdf>

Gaskins, S. (2010). La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente. En L. De León (Coord) *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS

Giraldo, O. y Rosset, P. (2016). La agroecología en una encrucijada: entre la institucionalidad y los movimientos sociales. P.p.14-37. Recuperada de: https://www.researchgate.net/publication/308313540_La_agroecologia_en_una_encrucijada_entre_la_institucionalidad_y_los_movimientos_sociales

Girón-Zapata, P. (2013) *Patrones de desarrollo de habilidades socioculturales de niños y niñas tseltales en su primera infancia en la comunidad de kulak'tik, municipio de Tenejapa, Chiapas, México*. Tesis de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Giuliano, F. y Berisso, D. (2014) Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. *Revista del IICE* (35)
<https://pdfs.semanticscholar.org/74b1/4f4d90b8bcda9b54195066fa6aa0fd3b89f8.pdf>

Gómez, M. y Puiggrós, A. (1986) *La educación popular en América Latina*. México: Biblioteca Pedagógica SEP – El Caballito

Gómez, T. (2014) *Los tseltales lo saben: Concepciones sobre conocimiento, aprendizaje y enseñanza entre tseltales de Chiapas*. Cd. México: Universidad Iberoamericana.

González, I. (2011) Comunidad, sistema de cargos y proyecto social. Una propuesta analítica de sociedades locales en México. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, (1) pp. 81-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62321332005>

González, M. V. (2008). *Agroecología: saberes campesinos y agricultura como forma de vida*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.

Griffon, D. (2008) Metodología campesino a Campesino *Blog Agroeco Venezuela*
Recuperado de: <http://agroecologiavenezuela.blogspot.com/2008/10/metodologa-de-campesino-campesino.html>

Hall, S. (2003) Introducción. ¿Quién necesita identidad? En H. Stuart y P. Du Gay *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortú.

Hernández, U., Mariaca, R., Beutelspacher, A., Álvarez, J., Torres, A., Herrera, C., (2016). Factores Socioeconómicos y Tecnológicos en el uso de agroquímicos en tres sistemas agrícolas en los Altos De Chiapas, México. *Interciencia* vol 4. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33945816003>

Holt-Giménez, E. (2008). *Campesino a campesino: Voces de Latinoamérica Movimiento Campesino para la Agricultura Sustentable*. Managua, Nicaragua: SIMAS.

Holt-Giménez, E. (2010). Movimiento campesino a campesino (Centroamérica y El Caribe). En C. García, y G. Rangel. *Educación Rural Alternativa. Memoria del Primer Foro Nacional. Palacio Legislativo, Cd. De México, septiembre del 2008*. México: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDRSSA) / Universidad Campesina del Sur AC (UNICAM-Sur).

Juárez, L., Parra, M., Mariaca, R., y Díaz, B. (2011). Modos de vida de los jóvenes en un espacio rural e indígena de México. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 19 (38), 91-117. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572011000200004&lng=es&tlng=es.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Perspectivas latinoamericanas Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Ed. Siglo XXI.

Leff, E. (2006a). *Aventuras de la Epistemología Ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. México: Ed. Siglo XXI

Leff, Enrique (2006b). La ecología política en América Latina. Un campo en construcción en H. Alimonda (comp.) *Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Lenkersdorf, C. (1999) *El mundo del nosotros: entrevista con Ana Esther Ceceña* <http://www.insumisos.com/httpdocs/articulos/El%20mundo%20del%20nosotros.pdf>

Lenkersdorf, C. (2002). Aspectos de educación desde la perspectiva maya-tojolabal. *Reencuentro*, p.p. 66-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003307>

Lenkersdorf, C. (2008) *Aprender a escuchar: enseñanzas mayas-tojolabales*. México: Ed. Plaza y Valdés

Levinson, B., Sandoval, E., Bertely-Busquets, M. (2007) Etnografía de la educación: tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, (34), julio-

septiembre, pp. 825-840. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Leyva, X. Ascencio, F. (1993) Apuntes para el estudio de la ganaderización en la Selva Lacandona. En *Anuario 1992. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas, 1993*. p. 263-285. Recuperado de <http://repositorio.cesmeca.mx/bitstream/cesmeca/453/1/13%20Leyva.pdf>

Lincoln, Y. S. (2005). Institutional review boards and methodological conservatism: the challenge to and from phenomenological paradigms. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* pp. 165-181. Sage, Thousand Oaks, CA,

López, J (2015) Ich'el-ta-muk: la trama en la construcción del Lekil kuxlejal. En X. Leyva. *Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras*, p.p. 181-188. San Cristóbal de las Casas, México: Cooperativa Editorial Retos

Maldonado Benjamín, (2005) Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca. En *Repositorio digital del ISIA* <http://publicaciones.isia.edu.mx/items/show/2>.

Magazine, R. (2015) *El pueblo es como una rueda: hacia un replanteamiento de los cargos, la familia y la etnicidad en el altiplano de México*. México: Universidad Iberoamericana.

Martínez, M.E., Bertelly- Busquets, M., Muñoz, R. (2015) Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. *Revista Desacatos* 48 p.p.6-11. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2015000200001

Martínez, M. (2006). Conocimiento científico general y conocimiento ordinario. *Cinta de Moebio* (27) p.p.1-10 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102701>

Maurer, E. (1984). *Los tseltales. ¿Paganos o cristianos? Su religión ¿Sincretismo o síntesis?* México: CEE

Maurer, E. (2011). ¡Los tseltales aprenden sin enseñanzas! *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XLI* p.p. 65-71. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351004>

Maurer, E. y Ruiz-Galindo, D. (2002). *Diplomado en lengua y cultura tseltal y lengua y cultura nacional, 1a parte*. México: Secretaría de Educación Pública

Medina, A. (1984) Los sistemas de cargos en los altos de Chiapas y la antropología culturalista. *Anales de Antropología Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM Vol 21* (1)

Mena, I. (2013) *La Agroecología como base para el desarrollo rural sustentable: experiencia de la Misión de Bachajón-Chiapas*. Tesis de máster en agroecología: un enfoque para la sustentabilidad rural. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla España.

Mendoza-Álvarez, Carlos O.P. (2014) La teología de la liberación en México: recepción creativa del Concilio Vaticano II. *Theologica Xaveriana – vol. 64* (177) p.p.157-179. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/thxa/v64n177/v64n177a06.pdf>

Mier y Terán, M., Giraldo O, Aldasoro, M., Morales, H., Ferguson B., Rosset, P., Khadse, A,y Campos C. (2018) Escalamiento de la agroecología: impulsores clave y casos emblemáticos. https://www.researchgate.net/publication/333852555_Escalamiento_de_la_agroecologia_i_impulsores_clave_y_casos_emblematicos

Mignolo, W. (2002). Entrevista a W. Mignolo: Las geopolíticas del conocimiento en relación a América Latina. En C.Walsh, Shiwy y Castro-Gómez. *Indisciplinar las Ciencias Sociales*, p.p. 17-44. Quito, Ecuador: Univ. Andina Simón Bolívar y Ed. Abya Yala:

Modiano, N. (1990) *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI - Conaculta.

Moguel, P (2016) Seis desafíos para la educación ambiental: la experiencia de la cooperativa Tosepan Titataniske en la Sierra norte de Puebla, México en Educación ambiental y manejo de ecosistemas en México p.p. 179-201. SEMARNAT, INE, UNAM. México. <https://micrositios.inecc.gob.mx/publicaciones/libros/620/cap7.pdf>

Morales, J. (1991). El Congreso Indígena de Chiapas: Un Testimonio. En *Anuario 1991 Instituto Chiapaneco de Cultura*. pp. 242-370. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas, Instituto Chiapaneco de Cultura,.

<http://repositorio.cesmeca.mx/bitstream/cesmeca/241/1/Anuario%201991%2011.pdf>

Nigh, R., & Bertelly-Busquets, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9 (16), Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003&lng=es&tlng=es.

Núñez, K. (2013). Conocimiento, conciencia y práctica: Aprendizajes en la educación autónoma zapatista. *Argumentos*, 26 p.p. 81-92. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59531060005>

Núñez, K., Molinari, C., & Alba, C. (2016). Infancias indígenas: Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad. *LiminaR*, 14(1), p.p. 106-120. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100008&lng=es&tlng=es

Oliveros, R. SJ (s/a) *Historia Breve de la Teología de la Liberación (1962-1990)*. Servicio Bíblico Latinoamericano Recuperado de <http://servicioskoinonia.org/relat/300.htm>

Ortelli, P y Gómez, M. Lekil Kuxlejal en San Andrés Larrainzar. En S. Sartorello, L.Ávila, *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas*. San Cristóbal de las Casas, México: UNICH-IESALC-UNESCO

Paoli, A. (2003) *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación

Paoli, A. (2002). Autonomía, socialización y comunidad tseltal. *Reencuentro*, p.p. 53-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003306>

Paoli, A. (s/a) Comunidad Tseltal y socialización. *Revista Chiapas*
<http://revistachiapas.org/No7/ch7paoli.html>

Paradise R. (1991) El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 55, p.p.73-85.

Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y la comunidad. En S. Frisancho et al. (eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*, pp. 41-58. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú,

Pérez, E. (2003) *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil, Los Altos de Chiapas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, V., Pérez, P., Magaña, JM., Cruz, CT. jKanan lum k'inal (Cuidadores de la Tierra) en M.L. Crispín, y M.M. Ruiz. (2010) *Huellas de un Caminar* p.p.221 – 254. México: Universidad Iberoamericana.

Pérez Verdi Raúl (2012) Tramas y sentidos: racionalidad y saberes ambientales, abriendo la complejidad *Blog del Colectivo de Filosofía del Sureste*. Marzo, 2012. Recuperado de http://colectivodefilosofiadelsureste.blogspot.com/2012/03/tramas-y-sentidos-racionalidad-y_15.html

Pinheiro-Barbosa L. (2009). Movimientos sociales, protesta social y educación. Vías de acciones contrahegemónicas para la construcción de la democracia latinoamericana. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. <http://cdsa.aacademica.org/000-062/1657.pdf>

Puigross, A. (1994) Recaudos metodológicos en A. Puigross, y M. Gómez. *Alternativas Pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, p.p. 299 -327 Argentina: Miño y Dávila Editores

Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena vol. 13*, (29) p.p. 11-20 Lima. Recuperado de. <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), p.p.153-165. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/673>

Robledo, G. (2016) Los dominicos y la construcción de una iglesia maya en Chiapas y Guatemala. *Investigación Crítica – CLACSO Año III (5) Julio – Diciembre* Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/317840726_Los_dominicos_y_la_construccion_de_una_iglesia_maya_en_Chiapas_y_Guatemala [accessed Oct 30 2018].

Rodríguez-Moreno, J. R. (2011) *Xitalha: Vida y subsistencia a la sombra del café*. Tesis del doctorado en antropología social. Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Rodríguez-Moreno, J. R. (2014). Elementos de la praxis y del corpus del conocimiento etnoecológico tseltal en comunidades de la Sierra Norte de Chiapas. *LiminaR*, 12 (1), 92-106. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272014000100007&lng=es&tlng=es.

Rodríguez-Moreno, J.R. (2014) Paisajes de subsistencia en la región tseltal de la sierra norte de Chiapas: ¿Hacia dónde va el territorio? *Revista Tlahtoa*; marzo 2014. (12) p.p. 18 – 35

Rodríguez Moreno José (2015) Los Cuidadores de la Madre Tierra: Una propuesta tseltal de desarrollo agroecológico para un territorio en crisis. *Revista Tlathoa*, mayo 2015 (19) p.p. 31-53

Rogoff B, Paradise R, Mejía R, Correa-Chávez M, and Angelillo C.(2003) Firsthand learning through intent participation. *Annual.Review.Psychology*.54 p.p. 175–203

Rogoff B, Paradise R, Mejía R, Correa-Chávez M y Angelillo C. (2010) El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. De León, *Socialización, lenguaje y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. 1a ed. México: CIESAS.

Rosset, P. y Martínez-Torres M.E. (2013) La Via Campesina y Agroecología1 <https://www.viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2013/05/ES-09.pdf>

Rosset, P. M. (2015) Epistemes rurales y la formación agroecológica en la Vía Campesina. *Revista ciencia y tecnología social*, vol.2, (1) p. p.4 -13 http://www.acciontierra.org/IMG/pdf/rosset-epistemes_rurales.pdf

Rosset Peter, Martínez Ma. Elena (2016) Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos sociales *Estudios Sociales*, vol 25 núm 47, enero-junio de 2016, en: <https://www.ciad.mx/estudiosociales/index.php/es/article/view/318>

Rufer, M. (2012) Enunciación y autoridad: qué significa hablar en los límites de la horizontalidad. En D. Pérez y S. Sartorello (coords.). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*, pp. 45-54. San Cristóbal de Las Casas, México CENEJUS, UNACH, UASLP.

Ruiz Galindo, D.(2010) Caracterización de la estructura organizativa de la Misión de Bachajón, en M.L.Crispin, M.M. Ruiz, *Huellas de un Caminar* (p.p.41-58). México: Universidad Iberoamericana.

Sánchez, M. (2012) Introducción a las bases conceptuales del Lekil Kuxlejal o buen vivir. En S. Sartorello, L. Ávila, A. Ávila,. *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas*. San Cristóbal de las Casas, México: UNICH-IESALC-UNESCO

Sartorello, S. (2010) Ser para hacer. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales Año II (3) Enero-Junio* Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305852287_SER_PARA_HACER_El_proceso_de_coteorizacion_intercultural_del_maestro-acompanante_en_el_modelo_educativo_de_la_union_de_maestros_de_la_nueva_educacion_para_Mexico_UNEM_educadores_independientes_y_colab

Sartorello, S. (2012) El Lekil Kuxlejal una interpretación colaborativa desde abajo y desde adentro, en S. Sartorello, L.Ávila, A. Ávila,. *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas*. San Cristóbal de las Casas, México: UNICH-IESALC

Sartorello, S. (2013a) *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*. Tesis del doctorado interinstitucional en educación, Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Sartorello, S. (2013b). *Educación para el arraigo sociocultural. El perfil de egreso de alumnos indígenas en una propuesta educativa intercultural y bilingüe en Chiapas*. https://www.researchgate.net/publication/305851954_Educacion_para_el_arraigo_sociocultural_El_perfil_de_egreso_de_alumnos_indigenas_en_una_propuesta_educativa_intercultural_y_bilingue_en_Chiapas

Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (60), 73-101. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100005&lng=es&tlng=es.

Schlittler, Jaime (2012) *¿Lekil Kuxlejal como horizonte de lucha? Una reflexión colectiva sobre la autonomía en Chiapas*. Tesis de maestría en antropología social. CIESAS - San Cristóbal de las Casas.

Schmelkes, S, Rentería y Rojo F (1986) Productividad y aprendizaje en el medio rural: un estudio de cuatro regiones maiceras de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol XVI (2) p.15-55.

Sheseña, A. (2009) Algunas implicaciones de los ritos zinacantecos en cuevas en el estudio del arte rupestre maya *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, año 7, vol. VII, (1)

Stahler-Sholk, R. (2015). Resistencia, identidad, y autonomía: la transformación de espacios en las comunidades zapatistas. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 10 (19), p.p. 199-227. <http://www.redalyc.org/pdf/906/90638786009.pdf>

Ticht Nhat Hanh, (2010) *Ser paz*
<https://teologiaialliberament.files.wordpress.com/2010/01/hoja-de-papel.pdf>

Toledo, D. (2011) *Lekil Kuxlejal (buena vida): desarrollo desde el sujeto* Ensayo nivel doctorado en desarrollo Rural .UAM XOCHIMILCO

Toledo, V. y Barrera-Bassols N. (2008) *La Memoria Biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria editorial

Toledo, V. y Ordoñez, M. J. (2001), “Atlas etnoecológico de México y Centro América; fundamentos, métodos y resultados”, en *Etnoecológica*, vol. 6, (8), p.p. 7-41.

Toledo, V. y Barrera Bassols N. (2011) Saberes tradicionales y adaptaciones ecológicas en siete regiones indígenas de México en F. Reyes y S. Barrasa. (Coord) *Saberes ambientales campesinos Cultura y naturaleza en comunidades indígenas y mestizas de México* Chiapas, México: UNICACH

Torres-Carrillo, A. (2000) Educación popular, subjetividad y sujetos sociales *Revista Pedagogía y Saberes*. (15) Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres-Carrillo, A. y Torres, J.C. (2000) Subjetividad y Sujetos Sociales En La Obra De Hugo Zemelman *Revista Folios* (12) Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperada de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?c=co/co-014&a=d&d=HASH7259eb1969e92180a56d46.2>

Torres-Carrillo A. (2011) *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela. Recuperada de <https://dalbandhassan.files.wordpress.com/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>

Torres-Carrillo A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Revista nómadas*. (40), pp 69-83. Universidad Central de Colombia. Recuperada de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_40/40_4T_Producciondeconociemientodesde.pdf

Urdapilleta, J., & Parra, M. R. (2016). Aprendizaje Tseltal: construir conocimientos con la alegría del corazón. *LiminaR*, 14 (2), p.p. 85-100. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000200085&lng=es&tlng=es.

Vázquez, A. C. (2010) “*La transformación de un proyecto misional: el caso de la Misión jesuita de Bachajón*”. Tesis de maestría en historia. Universidad Iberoamericana Ciudad de México

Via Campesina, Coordinación Europea (s/a) *¡Soberanía Alimentaria Ya!: Una guía por la soberanía alimentaria*

Villafuerte-Solís, Daniel. (2015). Crisis rural, pobreza y hambre en Chiapas. *LiminaR*, 13(1),13-28. Recuperado en 07 de noviembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272015000100002&lng=es&tlng=es

Viqueira, J. y Ruz H. (2004) coords. *Chiapas, los rumbos de otra historia*. México: UNAM- CIESAS

Villafuerte, D. (2015). Crisis rural, pobreza y hambre en Chiapas. *LiminaR*, 13(1),13-28. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272015000100002&lng=es&tlng=es.

Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller, (Editora). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, p.p.115-142. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.

Walsh C. (2005), Introducción. (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. En C. Walsh, ed., *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*, pp. 13-36. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

Walsh, C. (2007) Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, (48), pp. 25-35. Recuperado de https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf

Walsh, C. (2009) *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir* Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/266423158_INTECULTURALIDAD_CRITICA_Y_PEDAGOGIA_DE-COLONIAL_APUESTAS_DESDE_EL_IN-SURGIR_RE-EXISTIR_Y_RE-VIVIR

Walsh, C. (2013) Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir u (re)vivir* Tomo I Quito: Editorial Abya Ayala

Walsh, C. (2017) ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir* Tomo II Quito: Editorial Abya Ayala

Zemelman, H. (1992a) *Los horizontes de la razón: I. dialéctica y apropiación del presente*. México: Ed. Anthropos.

Zemelman, H. (1992b). *Los Horizontes de la Razón II: Historia y necesidad de utopía*. México: Anthropos/El Colegio de México.

Zemelman, H. (1992c) Educación como construcción de sujetos sociales. En: *La Piragua* (5), CEAAL, Santiago de Chile. Recuperado de:
<http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto4.pdf>

Zemelman, H. (2003) Hacia una estrategia de análisis coyuntural. *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Programa OSA. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>

Zemelman, H. (2006) *El Conocimiento como desafío posible*. México: IPN-IPECAL.

Zemelman, H. (2011) *Configuraciones Críticas: Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Ed. Siglo XXI – CREFAL.

Zemelman, H. (2012) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como Construcción posible, *Polis* (27). Recuperado de <http://polis.revues.org/943>; DOI : 10.4000/polis.943

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones: América latina en movimiento*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM

Zolla, C. y Zolla, E. (2004) *Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas*
http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=36

ANEXO

3 DE SEPTIEMBRE 2016

VISITA A LOQUIB HA A CASA DEL CUIDADOR JACINTO Y A K'AKENTE'EL COMUNIDAD CERCANA DONDE SE ESTÁ LLEVANDO A CABO EL DIPLOMADO

ASISTENTES: Jacinto, su esposa Amalia, 3 diplomantes que son del equipo de apoyo de Jacinto, Gerson e Isadora de Cooperación Comunitaria, Trini, Jaime, Julio y yo y más tarde llegaron las mujeres de la hortaliza comunitaria.

OBJETIVO DEL ENCUENTRO: presentación del proyecto del Centro de Formación a la A.C. Cooperación Comunitaria

DESCRIPCIÓN DE FENÓMENOS OBSERVABLES	REFLEXIÓN Y PROFUNDIZACIÓN	PREGUNTAS Y ASPECTOS QUE REQUIEREN MAYOR INVESTIGACIÓN	RELACIÓN CON LA LITERATURA	CÓDIGO PRELIMINAR
Al llegar a casa de Jacinto, lo primero que hicieron fue ofrecernos de desayunar un caldo de pollo con verduras, que comimos después de bendecir la mesa	La generosidad del dar y de agradecer a Dios por los alimentos es una constante en mis vistas a las casas de los Cuidadores.			Espiritualidad: Agradecimiento Generosidad
PRIMER MOMENTO, EL MOMENTO DE LA ESPIRITUALIDAD				
Después fuimos a la casa para comenzar la reunión, allí nos sentamos en semi círculo alrededor del altar en donde se encuentra la cruz del Canan y de rodilla hicimos una oración a la manera tzeltal, todos agradeciendo y pidiendo en voz alta.	Ponerse en manos de Dios antes de comenzar cualquier reunión, es una constante en casa de Jacinto y de muchos de los Cuidadores, en su casa hay muchos otros símbolos de su espiritualidad como la cruz de los Cuidadores en su altar la cruz de madera grande en el	He estado en muchas reuniones de los productores de café y si bien empiezan con una oración, no necesariamente empiezan con la lectura y reflexión de la palabra, me pregunto si es una	Rodríguez 2014, en su artículo dedicado a los Cuidadores <i>Cosmos, Corpus y Praxis</i> ,. profundiza sobre algunos aspectos relacionados a esto	Reciprocidad Agradecer y pedir a Dios La Cruz

	centro, la siembra de hortalizas en forma de caracol o del corazón de la tierra hecho de botellas de pet.	particularidad de los Cuidadores o también de otros que no tienen un cargo que pertenece a la iglesia autóctona como los promotores de salud o los Tijaw.		
Seguidamente Víctor que es uno de los diplomantes, leyó con un poco de dificultad, la biblia tseltal las lecturas seleccionadas por Jacinto y Jorge uno de los diplomantes que tuvo experiencia anterior de catequista: Levítico 23:14: “Hasta el día en que lleven ustedes su ofrenda al Señor, no deben comer pan, ni trigo tostado o fresco. Ésta es una ley permanente, que pasará de padres a hijos y dondequiera que ustedes vivan”. y Mateo 7:7-11 “Pedid, y se os dará; buscad, y hallaréis; llamad, y se os abrirá...” Nosotros seguimos la lecturas en una biblia que trajo Trini, al terminar se discutieron las lecturas en pequeños grupos de 3 personas y diferentes personas compartieron las reflexiones:	Aprendieron a leer en español por lo que a pesar de que el tseltal es su lengua les cuesta trabajo leer Jacinto no sabe leer pero conoce muy bien los pasajes de la Biblia, él se apoya con Jorge catequista y Cuidador para la selección de las lecturas que incluyan temas importantes para su manera de vivir: agradecer y pedir con confianza en Dios. La dinámica realizada recuerda la del método Tijwanej desarrollado x la Misión			Espiritualidad Agradecer y pedir a Dios Método Tijwanej Cuchicheo

Grupo 1 “Somos nosotros los que sembramos y agradecemos por lo que nos da, por eso tenemos nuestra cruz en el centro”. <u>“Estamos comprometidos con ella y por todo lo que nos da y por eso le agradecemos con todo el corazón”</u> 	La cruz se encuentra siempre en el centro: • de su casa, • de su parcela, • del altar maya, • de su vida. Conectandolo todo. Una cruz con una planta de maíz es el símbolo de los jCanan.	¿Cuál es el significado de la cruz? ¿Es solo el significado cristiano o también hay una relación con el significado de la cruz maya?		Reciprocidad y agradecimiento con la Madre Tierra. La cruz del jCanan
Grupo2 <u>“Cuando nos organizamos y nos reunimos para trabajar con un solo corazón compartimos</u> igual que compartimos hoy nuestros pollos o lo que tenemos, porque <u>cuando das con todo el corazón Dios te da más</u>	Me llama la atención que constantemente refuerzan estas ideas.	¿Quisiera profundizar más sobre lo que piensan de la pérdida de la comunidad y la importancia que le dan dentro de sus funciones para la recuperación de la misma?	La visión nosotrocéntrica, hacen referencia Lenkensdorf 2002 Núñez et al. 2016, Paoli 2003, Maurer 2011,	Comunalidad “Trabajar en un solo corazón” Organización Reciprocidad Dar para recibir

“Hacemos como Jesús nos dio el ejemplo cuando dijo -si te pide algo tu hijo tú no vas a darle algo malo -, Ahora <u>estamos enseñando la sabiduría a nuestros hijos porque es bueno</u> y Dios que está viendo todo lo que hacemos se alegra por ello porque <u>la sabiduría es lo más bueno que podemos darles.</u>”	Asegurar que lo más valioso que se puede compartir es la sabiduría. Enseñar la sabiduría a los más jóvenes es la manera de asegurar el ideal de la Vida Buena.	¿Cuál es la sabiduría que se debe de enseñar?	Paoli 2003 hace referencia a la sabiduría como elemento clave de la filosofía tseltal para lograr el lequil Kuxlejal o vida buena.	Compartir la sabiduría Sentido de su labor
Grupo 3 “Jesús nos dijo que <u>pidiéramos y también que agradeceríamos</u> a Dios y por eso le pedimos pero también le agradecemos por todas cosas que nos da, porque si no pedimos Dios no sabe lo que quieres, pero si sólo vas a la teoría (refiriéndose a la lectura de la biblia) no da, <u>hay que llevarlo a la práctica en el cuidado de la Tierra, en el agradecimiento a Dios, en todo lo que enseñamos en el diplomado y damos gracias a Dios por eso.</u>”	Una vez más se resalta la importancia de pedir con confianza y de agradecer pero esta vez se resalta la importancia de agradecer a través de los hechos. Cuidar la tierra y enseñar a los demás es dar testimonio pero también un motivo de agradecimiento.	Profundizar sobre la idea <u>que la teoría no es lo que está escrito</u>, sino lo que se lleva a la práctica.	La sabiduría que lleva a la Vida Buena pasa por buscar la armonía con Dios, con la naturaleza con los otros y con nosotros mismos. Paoli 2003	Agradecer por los bienes recibidos dando testimonio de vida.
Grupo 4 “Es importante darle el primer fruto a Dios porque eso es de Él, <u>nosotros nada más prestamos sus manos</u>, Caín y Abel eran hermanos pero Caín le ofreció los frutos más pequeños a Dios, en cambio Abel le ofreció los más grandes y nosotros	Estas palabras de “<i>nosotros nada más prestamos sus manos</i>”, son un reconocimiento de que los frutos de la Tierra y de la sabiduría vienen de Dios, pero hace falta actuar para que esto	¿Es esto algo que se pueda generalizar a todos los Cuidadores?	No he encontrado literatura que hable sobre estas ideas.	“Nosotros nada más prestamos sus manos”

también, por eso dios nos ve con alegría" "Siempre hay que <u>ofrecer</u> a Dios: cuando hay un enfermo le ofrecemos a Dios maíz, cuando comemos le <u>damos las gracias</u> ,	se dé. Una vez más se agradece a Dios el tener la posibilidad de" poner al servicio" lo que de por sí es de él, sus manos, su sabiduría, en otro diario de campo reportaba las palabras de otro Cuidador que decía:" <i>Todo lo que sabemos viene de Dios por eso hay que aprovechar bien la sabiduría que Dios nos dio.</i> " Todo lo que tenemos es prestado y por eso debemos usarlo para que de frutos y por eso le ofrecemos y damos gracias en todo momento.			
Trini: " <u>La cultura Tseltal es ofrendar, dar y recibir</u> , es lo que hacen ustedes, ustedes dan, siempre que vamos a sus casas hay comida, <u>no hay dinero pero hay abundancia y es todo lo que se necesita.</u> "	Estas palabras de Trini reflejan su visión sobre la cultura de la compartir que probablemente tenga una influencia de la evangelización pero también de la cultura de comunalidad indígena.		Paoli 2003 habla de la búsqueda de un ideal de vida que no busca la riqueza sino la abundancia de comida y salud	Ofrendar, dar y recibir <i>Lequil kuxlejal</i>
EL MOMENTO DE LA PRESENTACIÓN				
Después de la oración vino la presentación: Víctor Isael Gutiérrez Pérez estudia en el diplomado y apoya a Jacinto haciendo	Víctor es un diplomante nuevo en sus palabras se aprecia que sus motivaciones para hacer el diplomado son más que nada personales, pues ve muchas	Me gustaría comparar más las motivaciones para hacer el diplomado de otros participantes nuevos y la de		Motivaciones diplomantes (Personales)

la función de secretario. “Mi meta es <u>hacer algo grande para mi familia</u>,... mmm bueno también por mi comunidad, pero eso es difícil porque <u>cuando uno trata de compartir la gente piensa que estamos locos</u> pero hay que dar el ejemplo, <u>mi meta sería tener una cafetería orgánica</u>.”	dificultades para hacer un trabajo comunitario, empieza a asomar alguna inquietud hacia lo comunitario pero aun no la ha hecho suyo del todo,	diplomantes que ya se han desempeñado como Cuidadores. También me pregunto si las características de la comunidad de donde vienen influyen en su sentido comunitario. (¿Es una comunidad pequeña donde todos son un gran familia? O ¿Es una comunidad poco integrada?		
Jorge Gutiérrez Hernández, ya la comunidad lo nombró para el cargo de Cuidador y está esperando la ceremonia para que se lo siembren. “Estamos haciendo un esfuerzo para <u>fortalecernos todos</u>, para intercambiar nuestros conocimientos, para <u>recuperar lo que sabían nuestros antepasados</u>, porque aquí hay de todo pero nos hemos olvidado de todo. Mi meta es que <u>todos en la comunidad seamos los mejores</u>, quiero que todos los compañeros produzcamos más, que produzcamos muchos plátanos para venderlos juntos.”	En cambio Jorge ya tiene tiempo trabajando como Cuidador aunque apenas está haciendo el diplomado y va a tomar el cargo en diciembre, su motivación para hacer su trabajo es buscar el bien común, durante todo su discurso reitera su deseo de que todos salgan adelante iguales y juntos. Otro de las motivaciones que se perciben en su discurso es el deseo de recuperar los saberes de los antepasados y su identidad cultural.	¿Cómo influye el haber sido catequista en el desempeño de su cargo. ¿Cuántos Cuidadores hay que también sean o hayan sido catequistas? ¿Su compromiso viene de toda la formación cercana a la Misión o a la de ser Cuidador y en qué medida?	Volver a sus orígenes y valorar sus raíces los lleva a un proceso pedagógico que los encamina hacia la decolonización para crear condiciones de vida y humanidad distintas Walsh (s/a)	Utopía diplomantes <i>LekilKuxlejal</i> para todos. Recuperar los saberes de los antepasados. Comunalidad

Yo primero fui catequista y <u>empecé esto por Jacinto</u> , ahora yo invité a otros para <u>juntos salgamos adelante todos iguales</u> y ahora todos estamos acompañando a Jacinto, agradezco a Dios y que Dios nos bendiga a todos.”	También deja entre ver el reconocimiento al liderazgo del Cuidador <i>jNopteswanej</i> Jacinto	Debo preguntarle. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención de la invitación de Jacinto?		Liderazgo del Cuidador
Jacinto Gómez Hernández <i>jNopteswanej</i> del Centro de Formación y <i>Canan</i> (Cuidador) de Interzona. “Yo no sé leer pero <u>tengo mis hermanitos de quienes me apoyo entre todos</u> vamos compartiendo el diplomado. <u>Nuestro sueño como Canan es recuperar la cultura de nuestros antepasados que se ha perdido</u>, queremos construir un Centro de Formación pero <u>con las técnicas tradicionales</u>. <u>Estamos muy contentos de enseñar</u>, ahorita hay 86 jóvenes, ahí queremos enseñar de todo, la milpa, el cafetal, los peces, también queremos enseñar de medicina, y no porque sea un <i>poshtawanwej</i> (Promotor de salud) lo que pasa es que comencé comprometiéndome con el cuidado de la Tierra y <u>si curo la tierra y curo animales creo que también debemos curar y cuidar a las personas</u>, por eso estoy aprendiendo a hacer medicinas	Jacinto es uno de los Cuidadores que tiene más trabajo en su interzona y es el que tiene más alumnos, sus palabras y sus acciones denotan que él lleva a cabo un liderazgo compartido al estilo del ideal del pueblo tseltal, a pesar de que es considerado como uno de los Cuidadores con más conocimientos prácticos, él comienza con mucha humildad reconociendo que no sabe leer, Él es el único que además de conocer las plantas que sirven de abonos también conoce de plantas medicinales y constantemente se encuentra preguntando y recuperando los saberes de los abuelos y experimentando, para él es muy importante recuperar la sabiduría de los antepasados	Quiero ir a vivir un tiempo en casa de Jacinto para ver cómo lleva a cabo el diplomado, cómo enseña la parte teórica y como acompaña a los diplomantes en sus comunidades.	López 2012. Hace mención de un ideal que orienta a los teseltales a la construcción de la vida buena Lekil Kuxlejal que es el <i>Ich’el ta muk’</i> , que significa el reconocimiento a la grandeza de todos los seres vivos y de cada ser humano, quien lo hace es un hombre sabio, y por lo tanto lo convierte en un <i>jnopteswanej</i> , un hombre que por sus acciones y su humildad es digno de imitar y de aprender de él y en un <i>p’ijubteswanej</i> (el que tiene el	Liderazgo compartido <i>p’ijubteswanej</i> Interaprendizaje La Utopía Recuperar los saberes Significado de la vocación del cargo. (Cuidar a la Tierra y todos los seres vivos) <i>Ich’el ta muk</i>

con hierbas, recuperando las técnicas tradicionales porque cada vez es más difícil de comprarlas y va a llegar el momento que no haya medicinas y hay que estar preparado. Y entonces Jacinto nos empezó a mostrar con mucho orgullo y alegría todas sus medicinas, las que ha hecho para animales y para personas, los encurtidos y abonos diversos.	en todos los ámbitos (medicinal, agrícola, técnicas constructivas) uno de los elementos clave de su liderazgo es que él no se queda para sí con esta sabiduría sino que la comparte con los demás con alegría		oficio y la actitud de propiciar que otros se hagan sabios. (Paoli 2003)	
Después fue nuestro turno y el de Cooperación Comunitaria e Isadora y Gerson les proyectó el trabajo que hicieron de vivienda recuperando y mejorando las técnicas tradicionales de la sierra de Guerrero con la participación de la comunidad y los tseltales les preguntaba sobre aspectos técnicos de la construcción muy interesados y reiteraron la importancia de recuperar los saberes antiguos y compartieron que si la organización quisiera apoyarlos en su proyecto, ellos involucrarían a todos para que la construcción del Centro sirviera en sí misma como un proceso educativo.	Nuevamente se hace evidente la valoración de los saberes ancestrales y el respeto a esta organización que se dedica a recuperar las técnicas constructivas antiguas, y el involucramiento de todos para fortalecer la identidad cultural y la comunalidad.		Mejía R.1996	Recuperar los saberes

LA VISITA AL TERRENO DONDE SE DAN LAS CLASES

Al terminar su exposición estaban deseosos de mostrarnos el terreno donde piensan construir su Centro, nos fuimos en la camioneta y llegamos a la comunidad vecina de Kaquente'el, que está como a 15 minutos en carro de donde vive Jacinto. Víctor nos contó en el camino que él se venía caminando cuando había concentración y <u>que se tardaba 4 horas en llegar pero que no le importaba por que le gustaba mucho</u> lo que estaba aprendiendo y que no era solo él, este era el caso de varios de los estudiantes.	Este es el centro que tiene más alumnos 89 y ninguno se ha dado de baja, a pesar del esfuerzo que hacen para llegar lo cual es un indicativo de la valoración de los aprendizajes.	¿Qué tiene de particular este Centro que convoca tanto y cómo se organizan en un espacio tan poco apropiado para llevar a cabo las concentraciones?		Valoración de la formación (Diplomantes)
Llegamos a la iglesia y ahí nos enseñaron con mucho gusto el cartel que marcaba el lugar donde llevan a cabo la concentración. Aquí recibimos las clases por ahora pero <u>soñamos con tener nuestro centro y una familia de la comunidad ya nos regaló el terreno.</u> Cuando llegamos fueron llegando más personas de la comunidad que están haciendo el diplomado y otras que tienen	Aparentemente el diplomado no es entendido como algo circunstancial, sino como algo trascendente, algo que esperan continúe y se fortalezca en el tiempo, en un territorio tan limitado en tierras con un promedio de 3 hectáreas por familia, la donación es muy significativa del valor que le dan.	¿Cuáles son las expectativas de la gente de Kaquente'el y de otras comunidades vecinas con relación al Centro?	Rodríguez J. 2008 hace un análisis de la crisis del territorio en términos de la cantidad de tierra por persona.	Valoración del proyecto (comunidad)

algún cargo y juntos fuimos a ver el terreno que les regalaron ya con papeles.				
El entusiasmo era muy grande mientras nos iban enseñando, - “aquí hacemos las prácticas del maíz, aquí las del café, aquí junto a la cruz que sembramos queremos construir un salón, la cocina, el cuarto de los hombres, el de las mujeres los baños y un laboratorio con su fogón solo para las <u>medicinas para enseñar a todos</u>, aquí está ya nuestro vivero, <u>queremos que de aquí surjan proyectos productivos colectivos</u>.” Me comentó Trini que <u>en esta comunidad se han generado muchos procesos de organización comunitaria</u> a partir del Centro y que todos colaboran con la comida y el hospedaje. 	Aparentemente el diplomado ha sido un detonante para fortalecer los vínculos comunitarios, el involucramiento de la gente en la toma de decisiones sobre la locación del Centro, la donación de la Tierra, la responsabilidad en el hospedaje y comida, involucra un alto grado de participación en la construcción de un proyecto que les da mucho sentido y que aparentemente va más allá del diplomado cuando hablan de proyectos productivos colectivos se asoma un proceso orientado hacia el desarrollo endógeno.	¿Cuál es el sentido que encuentra la comunidad en este proyecto? ¿Cómo se organizan para recibir a tanta gente? ¿Participa toda la comunidad o solo algunas familias?	De acuerdo a Torres (2015) Las experiencias y relaciones cotidianas que se generan en torno a un proyecto común son las dinámicas que conforman el tejido social básico que da identidad y fortaleza a los sectores subordinados.	Vínculos y organización comunitaria
Ya de regreso Jacinto nos enseñó toda su parcela demostrativa y sus plantas	Los procesos productivos de un Cuidador, son indicativo de		Rodríguez J.	

medicinales y nos contó cómo <u>él ahorra para ir a San Cristóbal a aprender, él no paga el curso, porque allá, él también comparte sus conocimientos con otros.</u> Me llamó mucho la atención ver descuidados muchos de los procesos productivos diversificados que por mucho tiempo fueron referentes constituyendo un espacio demostrativo por excelencia y que yo había reportado gráficamente hacía uno o dos años (animales de traspatio, peces, hortaliza, viveros, banco de semillas para reforestar los bosques, banco de semillas de maíz, abonos, lombricomposta.)	la calidad de vida que puede tener un campesino cuando diversifica su producción, es su lugar de experimentación, aprendizaje y enseñanza. De manera especial Jacinto ha sido considerado como el “botanista e ingeniero bio químico” del colectivo por su gran interés en estos temas y es reconocido porque siempre está buscando como aprender cosas nuevas, gastar para ir a San Cristóbal es un indicativo de ello. Ver su parcela un tanto abandonada me hace pensar hasta que punto la ha venido descuidando por la inmensa carga de trabajo que ha asumido en distintos procesos de la Misión.	Debo hacerle seguimiento a las razones del descuido de la parcela pues esta es la garantía de la autosuficiencia alimentaria de su familia. Estaré pendiente de la evolución de la misma	(2011), quien llevó a cabo un estudio comparativo entre tres familias tseltales que contaban con unidades familiares y hectáreas similares: y encontró las ventajas de los modos de producción de los Cuidadores.	Parcela demostrativa Deseos de aprender
<u>Para finalizar un grupo de mujeres de la comunidad nos enseñaron su hortaliza comunitaria y sus hornos de pan</u> aunque muy rápidamente porque ya era tarde, nos dieron de comer y les compramos cacahuates y medicinas que tienen para	Jacinto y su esposa donaron un espacio para desarrollar una hortaliza comunitaria que ha sido la plataforma para ampliar otros proyectos colectivos que	¿Cómo se han dado estos procesos pedagógicos comunitarios involucrados en el		Vínculos comunitarios proyectos productivos colectivos

vender.	mejoran la vida no solo de su familia sino también de otras. Las mujeres empiezan a empoderarse pero al mismo tiempo sus responsabilidades en el hogar no las dejaron participar del todo en la reunión como los hombres.	desarrollo de proyectos colectivos?		Empoderamiento de la mujer Equidad de género
---------	---	-------------------------------------	--	---

