

RECONFIGURACIONES EDUCATIVAS EN CHIAPAS, MÉXICO

Apuestas y experiencias transformativas
desde una sociedad civil articulada



Charles S. Keck y Martha Vázquez Sánchez

RECONFIGURACIONES EDUCATIVAS EN CHIAPAS, MÉXICO

Apuestas y experiencias transformativas
desde una sociedad civil articulada

Charles S. Keck
Martha Vázquez Sánchez



EE 370.97275

K4

Reconfiguraciones educativas en Chiapas, México : apuestas y experiencias transformativas desde una sociedad civil articulada / Charles Stephen Keck, Martha Vázquez Sánchez. - San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México : El Colegio de la Frontera Sur, 2024.

1 recurso digital; PDF. 239 páginas: fotografías, retratos; 4.3 MB

Bibliografía: páginas 322-239

E-ISBN: 978-607-8767-99-1

1. Educación, 2. Organizaciones no gubernamentales, 3. Testimonios personales, 4. Chiapas (México), I. Keck, Charles Stephen (autor) , II. Vázquez Sánchez, Martha (autora)

Primera edición digital, agosto de 2024.

ECOSUR

Primera edición, junio de 2022

Innovación y Apoyo Educativo

Fotografía: Isaac Guzmán, Sebastián Sepúlveda

Esta publicación fue sometida a un estricto proceso de arbitraje por pares, con base en los lineamientos establecidos por el Comité Editorial de El Colegio de la Frontera Sur.

D.R. © El Colegio de la Frontera Sur
Carretera Panamericana y Periférico sur s/n,
Barrio de María Auxiliadora, C.P. 29290
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México
www.ecosur.mx

La publicación de este libro ha sido impulsada desde Innovación y Apoyo Educativo A. C., con la colaboración de diversas organizaciones pertenecientes al Colectivo Educando-nos: Comunidad de aprendizaje de educación para la vida y la diversidad en Chiapas. También se contó con apoyo de W. K. Kellogg Foundation, en el marco del proyecto Educando-nos: comunidad de aprendizaje a favor de la educación por la vida y la diversidad en Chiapas, mismo que fue coordinado por Pro-natura Sur.

Se autoriza la reproducción de esta obra para propósitos de divulgación o didácticos, siempre y cuando no existan fines de lucro, se cite la fuente y no se altere el contenido (favor de dar aviso: llopez@ecosur.mx). Cualquier otro uso requiere permiso escrito de los editores.

Hecho en México / *Made in México*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN - FINALIDAD Y MÉTODO	7
SECCIÓN 1	
UN ACERCAMIENTO A NUESTRA COYUNTURA EDUCATIVA Y AL ESTUDIO	13
Contextualizando la transformación de la educación	14
Unas palabras sobre la coyuntura educativa en México	19
La educación en Chiapas: una mezcla de lo viejo y lo nuevo	28
Voces del cambio. Entre la participación social y la lucha por una educación “otra”	34
SECCIÓN 2	
LA VIDA EDUCATIVA DE LAS ORGANIZACIONES Y SUS NARRATIVAS	43
Información y Diseños Educativos para Acciones Saludables, A.C. (IDEAS), Ch’ieltik	45
World Education and Development Fund — Worldfund	55
Fundación Escalera México A. C.	67
Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A. C.	77
Patronato Pro Educación Guaquitepec A. C.	87
Sna Jtz’ibajom, Cultura de los Indios Mayas A. C.	97
Nenemi Paxia-Sinergias Educativas A. C.	107
Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación (UNETE)	117
Comunidad Líder de Aprendizaje para la Sociedad Civil del Sur A. C. (CLAN Sur)	127
Innovación Educativa (INED)	139

SECCIÓN 3

ANÁLISIS DE TESTIMONIOS A LA LUZ DE LA DECLARACIÓN DE

POSICIONAMIENTO ARTICULADO DEL COLECTIVO	151
1. Consideramos al saber y al conocimiento como una herencia colectiva de la humanidad, no como una mercancía o instrumento de dominación. (Afirmación).	153
2. La educación no es un monopolio de las instituciones, es un instrumento de los pueblos para generar esperanza, felicidad, libertad. (Afirmación)	159
3. La educación que no transforme realidades ni promueva justicia social, no es educación. (Afirmación)	164
4. Todas y todos somos personas con derechos y dignidad. (Vivencia)	171
5. Abrazamos nuestras diferencias para nutrir vínculos equitativos. (Vivencia)	177
6. Colaboramos con las personas de una manera integral: desde nuestros cuerpos, corazones, mentes y espíritus. (Vivencia)	182
7. Analizamos críticamente las necesidades de nuestra madre tierra y nuestras comunidades para construir procesos de vida buena (Iekil kuxlejal). (Vivencia)	187
8. Construimos relaciones horizontales en la educación, aprendiendo en colectivo. (Vivencia)	192
9. Fortalecemos las autonomías e identidades personales y colectivas. (Vivencia)	192
10. Fomentamos la responsabilidad compartida entre personas y grupos en sus procesos de aprendizaje a través de metodologías participativas. (Vivencia)	192
11. Favorecemos el protagonismo de las personas y los grupos que no tienen espacios de participación. (Vivencia)	192
12. Procuramos comunicarnos de manera asertiva, efectiva e incluyente. (Vivencia)	196
13. Revisamos continuamente nuestra práctica educativa para enriquecerla. (Vivencia)	202

SECCIÓN 4	
REFLEXIONES Y PROBLEMATIZACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN CHIAPAS, DESDE LA ÓPTICA DEL COLECTIVO	207

SECCIÓN 5	
REFLEXIONES FINALES SOBRE LO MICRO Y LO MACRO DE LAS APUESTAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	221

Entendiendo el hacer	222
----------------------	-----

Entendiendo el “impacto”	227
--------------------------	-----

Buscando la relevancia de este proceso reflexivo	231
--------------------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	233
---------------------	-----

INTRODUCCIÓN

Esta obra es el resultado de un esfuerzo para documentar las acciones, y los cambios resultantes, que han generado una agrupación de organizaciones dedicadas a construir escenarios educativos “otros”. La agrupación, conformada en el año 2016, ha recibido el nombre de Colectivo Educando-nos: Comunidad de Aprendizaje de Educación para la Vida y la Diversidad en Chiapas (mismo que será nombrado como Colectivo a lo largo del libro). Si bien es cierto que la invitación de entrar en diálogo y conformar una colaboración surgió desde la Fundación Kellogg, pues todas las organizaciones son entidades beneficiarias de donativos para realizar proyectos con un enfoque educativo, también es verdad que existía una comprensión clara de la valiosa oportunidad que esto representaba. El proyecto colaborativo tomó la forma de una comunidad de aprendizaje, misma que fue encabezado por Moxviquil. Esta comunidad de aprendizaje se ha desarrollado alrededor de dos componentes que permiten el diálogo y el accionar conjunto. Uno de ellos es el Festival de Educación para la Vida y la Diversidad, que se planteó como un punto focal de colaboración en un plano muy concreto, ofreciendo anualmente un evento educativo que conjugaba los enfoques y destrezas de todas las organizaciones, como afirmación de la necesidad y posibilidad de construir una educación “otra”. El segundo componente fue un proceso de reflexión y sistematización del quehacer, que ha implicado el adentrarse a un “pensar juntos” que conlleva un trabajo de sintetizar y sumar saberes.

Este libro, cuya elaboración en su primera edición estuvo a cargo del Innovación y Apoyo Educativo A. C. (INED), es el fruto del segundo campo de actividad, y su función se puede entender en dos sentidos. Primeramente, como un elemento más de la sistematización del trabajo de las organizaciones y sus articulaciones entre sí, que tiene el fin de estimular la reflexividad y una práctica de investigación-acción dentro del mismo conjunto de organizaciones. En segundo lugar, como oportunidad para difundir y socializar lo que son las apuestas individuales de cada grupo, y también para verlas a la luz de una postura colectiva que se entiende como el “Decálogo” del Colectivo (aunque en realidad no son 10, sino 13 afirmaciones que lo conforman).

En su primera edición el libro fue pensado como medio principalmente para la sistematización, difusión y socialización de las actividades educativas de las organizaciones, y su distribución fue a través de las mismas, en el sentido de hacer una devolución a los participantes. A cambio, esta segunda edición, que ha sido dictaminada con base en los lineamientos establecidos por el Comité Editorial de ECOSUR, pretende, desde su aval académico, alcanzar una audiencia mayor e insertarse en los debates académicos y políticos sobre la transformación educativa, la participación social en la educación, y la situación de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) en México. De este modo, el libro refleja no solo el deseo de difundir las labores educativas que se hacen en Chiapas, labores que reflejan posicionamientos y prácticas que cuestionan lo dominante-tradicional en materia de educación, sino también el deseo de “tirar línea” e incluirnos en las discusiones y tomas de decisión en torno a la educación desde ámbitos diversos. Así, se espera que esta edición pueda circular más allá del Colectivo, llegando a contribuir a la conversación polivocal que se genera alrededor de la educación, sobre todo en cuanto a las posibilidades para transformarla y tener prácticas “otras”.

No es difícil entonces apreciar una relación con el caso de estas 10 OSC educativas y la población global de OSC, de las que el libro no constituye una presentación de demandas relacionadas con, por ejemplo, la reforma del Sistema Educativo en México, o las diversas instituciones educativas, es decir, no tienen que ver con modificaciones estructurales. Más bien, al conjunto de ellas se debe considerar como un llamado al desarrollo e implementación de una nueva sensibilidad pedagógica que podría permear en una gran diversidad de procesos y espacios educativos. Esta sensibilidad tiene una relación estrecha con las características de la cultura sociopolítica de las OSC en general, misma que hace “especial énfasis en la necesidad de reconstruir un escenario en las sociedades contemporáneas cuyo principal sujeto sea el ciudadano capaz de hacer frente a los poderes propios del estado, o aquellos que vienen del mercado” (Sánchez y Cabrera, 2018, p. 26). En el caso del Colectivo, este énfasis contestatario se deriva de discursos sobre los derechos humanos y las prácticas concretas de una pedagogía que se puede entender como decolonial. Si bien detrás de sus posturas y prácticas subyacen discursos globales, también su voz está nutrida por una praxis pedagógica arraigada en una práctica local chiapanec-

ca. La postura colectiva explorada a lo largo del libro es el resultado de un trabajo previo de sistematización de esta praxis, mismo que resultó en la identificación de un “Decálogo” como declaración consensuada y compartida por las organizaciones del Colectivo. Así que la elaboración del “Decálogo”, implicó indagar sobre el trabajo que realiza cada organización y, a partir de ello, se generaron procesos de reflexión colectiva cuyo resultado fue este pronunciamiento sobre las creencias y prácticas compartidas.

Desde la realización del Decálogo ha quedado en evidencia la preocupación compartida por lo que ocurre a una escala humana, la calidad de la experiencia y la relación pedagógica. Así, el acercamiento a la sistematización en este libro pretende alinearse con esta apuesta humanista, optando por la vía de los relatos de vida para intentar comunicar la razón de ser de las organizaciones. No es, entonces, una descripción “objetiva” de cada organización y del trabajo que realizan, sino que indagamos sobre la experiencia de los involucrados, sobre todo en cuanto a sus aprendizajes y transformaciones. Por involucrados se toma a las dos partes de la relación pedagógica, es decir, en primer lugar, se recaba la experiencia de una persona operativa que trabaja directamente dentro de uno de los proyectos y con los “usuarios” del mismo; y, en segundo lugar, se toma la experiencia de una persona usuaria. En los dos casos se explora su entendimiento vivencial de la propuesta y la experiencia pedagógica, partiendo del principio de que el aprendizaje se extiende en todas direcciones desde el encuentro entre las dos partes, sobre todo cuando existe el intento de asegurar que “algo pase” o que la experiencia sea transformacional.

Para poder ahondar en la experiencia y transformación optamos por utilizar la técnica de entrevista a profundidad, la cual se emplea en investigaciones de carácter cualitativo. Para ello, se partió de la práctica previa de INED en documentar el quehacer institucional mediante los relatos o historias de vida, y recurriendo al vínculo ya establecido con las organizaciones, nos comunicamos con quienes las dirigen para que propusieran a las personas de su equipo operativo a fin de ser entrevistadas. De igual manera, propusieron a los posibles beneficiarios/usuarios de los proyectos educativos, y finalmente se armó un directorio con los datos de cada persona a entrevistar.

Al mismo tiempo, se elaboraron tres guiones de entrevista a profundidad, una por cada actor: director, operativo y beneficiario. Luego,

se piloteó el guion y de acuerdo con lo observado por el entrevistador, se hicieron modificaciones. La entrevista fue más bien una conversación amplia, un encuentro personal, que en algunas ocasiones se realizó a través de una plataforma de comunicación, ya sea por la distancia geográfica o por la situación de la pandemia por COVID-19 que impidió la cercanía física. Estos encuentros se focalizaron teniendo presente el proyecto educativo que representa la organización y su impacto en la cotidianidad de la persona entrevistada.

Cabe señalar que se trataba de captar la idiosincrasia del entrevistado como la forma en la que a partir de su trabajo en el caso de los operativos o de su participación en el caso de los beneficiarios, se manifestaban las labores y las apuestas de cada organización. Por lo tanto, la entrevista muchas veces se extendió no solo por la actitud y disponibilidad del entrevistado sino por el clima del encuentro, que culminaban en un ambiente sin prisa y de confianza, que ayudaba a intimar en sus vivencias respecto a los proyectos educativos.

Posteriormente, se transcribieron las entrevistas, y a partir de su análisis detallado se seleccionaron las frases que mostraban mejor la trayectoria, apuesta y experiencia de cada persona y de la organización, tejiendo así dos relatos por organización. Así, la apuesta de cada organización fue captada a través de esos dos relatos, que aparecen juntos con sus respectivos foto-retratos. Estas imágenes tienen la finalidad de “acuerpar” la voz, asegurando que el testimonio viene acompañado con una mirada o con un rostro. Se espera que además de anclar el testimonio en una vida “de carne y hueso”, los foto-retratos comuniquen el hecho de que las organizaciones y sus proyectos, así como sus aspiraciones, solo existen a través de las personas. Los ingredientes “personalizados” de relato y foto-retrato están enmarcados por una descripción más institucional de la apuesta pedagógica de la organización, a manera de introducción. Si bien este preámbulo tiene su punto de formalidad, tampoco es una descripción abstracta o despersonalizada, sino que es la voz de una figura “gerencial” de la organización. Estas introducciones no alcanzan la dimensión de un relato, pero tampoco son un texto copiado de un documento constitucional o de la sección “quiénes somos” del portal web (a excepción de dos organizaciones cuya introducción sí fue elaborado desde la página web). Como en los demás elementos, la mayoría de las intro-

ducciones de la organización han sido armadas desde la transcripción de una entrevista. En estos casos, todo referente a la organización proviene de la palabra hablada en el contexto de una conversación intencionada (para no decir entrevista) con los actores.

Todo lo que se presenta en el libro sobre el trabajo de las organizaciones es, entonces, una destilación de lo mucho que se dijo en el conjunto de conversaciones intencionadas que se llevaron a cabo. Las transcripciones de estas fueron la fuente desde la cual se seleccionó contenido para armar los relatos, los cuales se conforman, entonces, por las palabras textuales de las personas entrevistadas, pero al mismo tiempo son creaciones de un proceso de edición importante, cuya función consistió en extraer, ordenar e hilar lo más representativo y elocuente de lo dicho en la conversación. Editar cada testimonio para crear el relato correspondiente, fue una de las tareas más sustantivas del proceso de sistematización, junto con el subsecuente análisis de los relatos a la luz del “Decálogo”.

Se puede decir que la sección de relatos forma “el corazón” palpitante del libro, y se pretende que cada juego de relatos, al mismo tiempo que comunica las vivencias personales, también capta lo más importante de las apuestas y prácticas organizacionales. Este corazón palpitante (la sección 2) está enmarcado por varios apartados. La sección 1 brinda una breve descripción del contexto y coyuntura educativa a escala global, nacional y estatal, en la cual se inserta el trabajo del Colectivo. Así, se pretende dejar claro que el Colectivo, incluyendo la propuesta de este trabajo de sistematización, no está operando en un vacío y que sus propuestas están formuladas tanto en respuesta a lo que ocurre en la educación en Chiapas, como en relación con los discursos a favor de “otra educación” que circulan en los espacios entendidos como progresivos, por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Posteriormente, la sección 3 expone el análisis de los relatos a la luz del “Decálogo” y está pensada no tanto desde una perspectiva de problematizar el trabajo, sino para encontrar certidumbres que permitan apoyar los planteamientos del “Decálogo” y, así mostrar que este mismo tiene una base sustantiva en la realidad, mostrando que se trata de una propuesta “viva” y “arraigada”. La sección 4 presenta evidencias de lo que los relatos dejan claro sobre la educación en Chiapas. Asimismo, se

puede entenderse problematiza más el trabajo de las organizaciones y señalamos algunas de las condiciones educativas que dificultan y resisten las pretensiones de lograr transformaciones sustantivas. La sección 5 ofrece las conclusiones generales, incluyendo una reflexión de las implicaciones futuras para las organizaciones, tanto como entidades separadas, como en términos de una agrupación articulada desde una visión de intereses compartidos.

Finalmente, cabe agradecer a todas las personas que hicieron posible este trabajo, sobre todo a los “entrevistados”, cuya disposición en cuanto a tiempo y confianza fue el ingrediente detonador de lo que se logró. También se agradece a Moxviquil y a Claudia Cecilia Valencia Flores, cuyo empeño y visión encabezando el proyecto colectivo de la comunidad de aprendizaje ha sido ejemplar, pues generó las condiciones propicias para que este libro cobrara sentido al hacer referencia a un proceso compartido, dinámico y vital.

SECCIÓN 1

UN ACERCAMIENTO A NUESTRA COYUNTURA EDUCATIVA Y AL ESTUDIO

CONTEXTUALIZANDO LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La educación es considerada uno de los pilares de lo que comúnmente se entiende como el desarrollo de una región, de un país o del mundo entero. Es uno de los motores que impulsa a los demás factores identificados como claves del cambio socioeconómico. La mejora de la educación y, por ende, la mejora del sistema educativo, es reconocida como una de las principales vías para transformar las sociedades en la dirección de ser más “desarrolladas” y equitativas. Aquí no es solamente un juego de cuestiones de calidad y cobertura, sino también el nivel máximo de estudios, llevando a una situación donde el acceso a la educación superior se convierte en un indicador clave relacionado con el desarrollo socioeconómico de un país (López Rodríguez, 2012). Todos estos puestos en escena de la educación también remiten a este otro gran tema de nuestros tiempos: la sustentabilidad, por lo que, sin una buena educación, no puede haber desarrollo sustentable, ya que todo depende de contar con mentes y corazones capaces de contribuir creativamente a los cambios que sean necesarios (Barraza, 2000).

Si bien los discursos y prácticas del desarrollo han sido fuertemente cuestionados por su tendencia a ser una expresión de colonización y desprecio de lo local (Escobar, 2010), también es cierto que cuando se habla de la educación, la polémica respecto a su importancia parece menor. La necesidad de educar ya sea para la preservación y profundización de lo existente, o bien, para la transformación y el cambio, es una exhortación omnipresente y constante. Entonces, no es de sorprender que en los actuales ODS, los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) integraron en su Agenda 2030 (Cepal, 2018), el tema de la educación se posiciona como la base para mejorar la vida de las personas (Objetivo 4). Este objetivo pretende “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Claro está, que mientras existan muchas voces y discrepancias sobre lo que constituye una educación de calidad, o un buen sistema educativo, la postura de la ONU representa un punto de referencia importante para los discursos oficiales de los gobiernos nacionales. Lo notable en las declaraciones sobre la educación en los ODS,

es que demuestran una evolución significativa en su propuesta en comparación con lo expresado en los ODM. Ahora, se incorpora una mayor inquietud por la calidad educativa, que se suma a lo que antes era más bien una preocupación por el acceso a la educación. Ya no solo es cuestión de que haya educación, sino que también posea ciertas características reconocibles de lo que se entiende por calidad y, por ende, en términos de inclusión y equidad. Del mismo modo, más allá de la escolaridad, hay una creciente atención a la existencia de múltiples oportunidades de aprender a lo largo de la vida de cada persona.

Transitar del alcance de la escolaridad —con sus estrategias para generar cobertura en los sistemas educativos (más escuelas construidas y más docentes contratados)— a la calidad y la diversificación, es una evolución relativamente fácil de concebir, pero el aterrizaje suele complicarse en las realidades culturales, socioeconómicas, políticas e institucionales de cada país. Entonces, estas nuevas preocupaciones son en realidad un salto cuántico, un reto de otro orden más allá de la orientación logística-presupuestal que encamina a un país hacia la cobertura de su sistema educativo. Si bien la cobertura se encauza a través de las preguntas ¿dónde? y ¿cuántos?, la calidad y la diversificación se orientan mediante las preguntas ¿qué?, ¿cómo?, ¿quiénes? y ¿para qué? Desafortunadamente, construir instalaciones, contratar docentes y equipar salones no es comparable con la calidad educativa, ni con la diversificación. La calidad educativa, implica tratar con lo que ocurre en las escuelas de manera cotidiana, y equivale, más bien, a crear una cultura intelectual y ética que encuentra su expresión de manera continua y coherente. Por su parte, la diversificación supone identificar las necesidades múltiples de una población en evolución individual y colectiva, además de construir modalidades que respondan efectivamente a estas.

Entonces, tanto la calidad como la diversificación no son cuestiones de multiplicación de lo ya existente, como es el caso del alcance de la escolaridad, sino que involucran procesos creativos y dialógicos complejos. De manera particular, en Latinoamérica es preciso mencionar, por ejemplo, los principios y prácticas de la educación popular como un fenómeno de gran importancia, en tanto que ha favorecido una educación “otra” al pueblo, relevante para la vida en resistencia y para la transformación de una sociedad excluyente e injusta (Puiggros, 2016). La educación

popular, inspirada por el pensamiento y el ejemplo de Paulo Freire, dio pie a la creación de todo un movimiento que luego se articuló y se consteló alrededor de la formación de una multitud de OSC. Así, podemos reconocer en las organizaciones del Colectivo algo de esta herencia sociopolítica que abrió camino a la concepción de una labor educativa que no pertenece al Gobierno y no obedece sus lógicas de reproducción social, sino que busca la transformación y el cambio.

Como vemos en el caso de la educación popular, lo que se entiende por la calidad educativa puede divergir mucho de lo que encontramos plasmado en las políticas y los currículos oficiales. El tema de la calidad en la educación no deja de generar polémica en cuanto a poder acordar qué es y cómo llegar a ella. En el contexto neoliberal, la calidad se ha identificado con los buenos resultados académicos y la competitividad, y esto a la vez ha generado una cultura de rendición de cuentas para las escuelas, docentes y alumnos, lo que implica la aplicación de variadas pruebas estandarizadas. Desde esa visión, la calidad es y debe ser cuantificable, y queda en segundo plano todo lo que se refiere a lo más efímero de la experiencia de los actores educativos. Este posicionamiento sobre la calidad ha sido muy cuestionado y resistido (Ball, 2008), de manera que, junto con este paradigma dominante, existen muchos otros discursos sobre qué se entiende por calidad educativa y cómo llegar a ella. A veces, hasta los gobiernos elaboran políticas que resultan ser contracorrientes, como es el caso de las reformas educativas de Finlandia, que de manera simplificada se entienden con el principio de “menos educación, es más”. Así, con esta postura, en dicho país se redujo la carga curricular, el horario escolar, se ampliaron los tiempos de recreos, y casi se eliminó la noción y práctica de tareas en casa. De este modo, Finlandia apostó por proveer espacio, tiempo y autonomía a los actores educativos, y así tomar más en cuenta el bienestar, ritmos y particularidades de sus sujetos, confiando que el aprendizaje se da mejor cuando las personas se sienten bien. Su apuesta ha sido reivindicada en las pruebas internacionales, donde destaca por sus resultados de rendimiento académico (Sahlberg, 2011).

Si bien existen diferencias de acercamiento a la calidad educativa entre un país y otro, a la vez existen tendencias globales que han permeado los discursos educativos, la visión de lo que los educadores deberían vivir y encarnar en la escuela es muy diferente a lo que era hace cincuenta

años. Nociones como una educación centrada en el niño, la pedagogía constructivista y el aprendizaje significativo y participativo, diversifican los ideales a los cuales los sistemas educativos pueden aspirar, ya muy diferentes a lo que Freire señaló como la tradicional “educación bancaria” centrada en el docente y la tendencia a la transmisión y reproducción social. Podemos vislumbrar estos movimientos tectónicos en el panorama educativo a través de publicaciones “paradigmáticas”, como lo fue “*La educación encierra un tesoro*” de Jacques Delors (1996), libro que estableció la apuesta de la UNESCO por una renovada visión humanista. Los cuatro pilares de la educación que identifica (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir) abren paso, sobre todo los últimos dos, a un humanismo que sitúa la educación como un intento de dar respuesta a la complejidad de la vida humana y a los retos existenciales más allá de una preparación para el mercado laboral (Tawil y Cougoureux, 2013).

Aunque ningún país ha logrado establecer el aprender a ser y aprender a convivir en igualdad de importancia que los contenidos tradicionales de los currículos, es cierto que en los últimos 30 años se ha visto un florecimiento de nuevas preocupaciones e intereses en torno a la escuela y la educación, sostenidos por nuevos conceptos como la inteligencia emocional (Goleman, 1995), o más recientemente, el “mindfulness” (conciencia plena). Tanto la escuela, como los espacios y procesos de educación para la vida, han sido permeados por discursos del ser y del convivir, y abundan las referencias a la educación socioemocional, la convivencia o la participación, así como la co-construcción. A la par de esto, se ha visto una creciente consideración de las diversidades en la educación. Si la centralidad de la niña o del niño ha sido un tema creciente, también existe la necesidad de reconocer que se trata de una población diversa — desde lo socioeconómico y cultural, hasta lo psicológico y emocional—, situación que tiene que ser registrada y respondida en el trato con cada individuo. Así que la educación actual (oficial y extraoficial), en su expresión idealizada, es un lugar, un espacio y un proceso que cobija, canaliza y empodera una diversidad de “seres” en “convivencia”, pero, además, con la finalidad de contribuir a la construcción de un mundo mejor y combatir una percibida crisis civilizatoria y ecológica. Vemos algo de esta “carga educativa” reflejada en la siguiente declaración de las ODS 2030:

El renovado interés por el propósito y la pertinencia de la educación en favor del desarrollo humano y la sostenibilidad económica, social y ambiental es uno de los rasgos que definen el ODS 4-agenda Educación 2030. Esto forma parte integral de su visión holística y humanista, que contribuye a un nuevo modelo de desarrollo. Esta visión va más allá de un enfoque utilitarista de la educación e integra las múltiples dimensiones de la existencia humana. Considera la educación un factor inclusivo y crucial para promover la democracia y los derechos humanos y afianzar la ciudadanía mundial, la tolerancia y el compromiso cívico, así como el desarrollo sostenible. La educación facilita el diálogo intercultural y promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística, que son vitales para la cohesión social y la justicia. (UNESCO, 2016)

Por tanto, la educación actualmente es concebida y propuesta como un órgano no solo del “saber”, sino que adquiere un sentido crucial en términos de la construcción de la cohesión social y la justicia. También es vista como un vehículo para la configuración de un nuevo modelo de desarrollo, tanto humano como económico y ecológico.

UNAS PALABRAS SOBRE LA COYUNTURA EDUCATIVA EN MÉXICO

Más allá que los planteamientos internacionales sobre una educación de calidad, una diversidad de aspiraciones para la educación son el pan de cada día a nivel de los países también. En México, por ejemplo, el actual gobierno estableció la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación como órgano que encabeza los esfuerzos para asegurar que el Sistema Educativo Nacional responda a los retos que México vive y enfrenta en el siglo XXI. Su decreto de creación dice que:

Una buena educación con justicia social refiere a las características fundamentales que la sociedad establece como una educación deseable. En el caso de nuestro país, es una aspiración establecida en nuestra Constitución. Para la Comisión, una buena educación con justicia social debe ser digna, participativa y libre, integral, relevante, significativa y eficaz. También, demanda reconocer las desigualdades sociales que existen entre los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la diversidad de culturas y contextos en los que se desenvuelven o a los que se adscriben, las diferencias individuales que los caracterizan y los derechos específicos que corresponde garantizarles. Este reconocimiento debe orientar una distribución diferenciada de recursos en función de la necesidad, la pertinencia y la inclusión. Es decir, sólo es posible garantizar la educación aceptable y común a todas y todos, mediante una educación equitativa y diversa. (Diario Oficial de la Federación, 2020, 19 de junio)

Todo esto constituye, y a la vez refleja, una apuesta política por “un nuevo modelo de desarrollo”, mismo que “requiere encontrar los mecanismos para el logro de la equidad y la excelencia educativa”. Si el tema subyacente es la “excelencia” educativa, que tiene un componente importante en el rendimiento académico, entonces, todos deberían tener acceso, lo que serviría como palanca para lograr la justicia social. Así, vemos en el caso de México, un gobierno cuyo discurso está alineado con los argumentos de instancias internacionales como la ONU. La política educativa mexicana durante los últimos años tiene que ser percibida, por un lado, como parte del movimiento tectónico de la educación hacia los

principios democráticos de la inclusión y horizontalidad, y, por otro lado, dentro del marco de una sociedad mundial neoliberal, misma que ha visto la adopción de “tres tecnologías políticas interrelacionadas: el mercado, el gerencialismo, y la performatividad” (Ball, 2003, p. 215).

Para Levin (1998), las reformas que proliferan a nivel mundial representan “una pandemia de políticas” que, según Ball (2003), pretende alinear “organizaciones del sector público, con los métodos, la cultura y el sistema ético del sector privado, [de manera que] la distintividad del sector público se disminuye” (p. 216). Una de las características centrales de este realineamiento es la creación de lo que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) denomina como “un ambiente descentralizado”, que funcionará a base de la implementación de “sistemas de monitoreo” y “la producción de información” (p. 216), muchas veces enfocados a determinar si los estudiantes, y también los docentes, están en falta. Entonces, no es de sorprender que, actualmente, en México, encontramos que a la instancia de gobierno conocida como MejorEdu:

Le corresponde realizar estudios, investigaciones, especializadas y evaluaciones diagnósticas con un enfoque formativo e integral sobre distintos procesos, actores e instituciones del SEN [Sistema de Educación Nacional] con el fin de generar información para la elaboración de lineamientos, criterios y sugerencias que contribuyan a mejorar el desempeño escolar, la formación docente, la gestión escolar y el seguimiento de la mejora educativa en el país; también le corresponde diseñar indicadores específicos para observar la mejora en distintos niveles educativos y a diferentes escalas y favorecer la coordinación entre los principales actores del SEN. Dentro de sus atribuciones también se encuentra establecer los criterios y programas para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros, de acuerdo con la información obtenida a través de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento en los que participen. (Diario Oficial de la Federación, 2020, 19 de junio)

Las actividades expresadas poseen una fuerte correspondencia con el paradigma neoliberal. Existe, entonces, una tensión o paradoja grande en los sistemas educativos del siglo XXI. Por un lado, es el foco del espíritu humanista de la diversidad y la inclusión, circunscribiendo el

interés en el desarrollo integral de la persona, y, por otro, es el énfasis en la eficiencia y la excelencia que remarca y señala las diferencias y exige la nivelación para arriba en cuanto a los aprendizajes académicos. Tal es la paradoja, que los sistemas de monitoreo y producción de información —órganos de control y poder— son aplicados en nombre de la diversidad y la inclusión (bajo la lógica de que es necesario saber quién se está quedando corto para poder rectificar su experiencia). Sujeta a fuerzas que jalan en sentidos contrarios, quizás no es sorprendente que la educación permanezca, esencialmente, en el mismo lugar, es decir, sus instituciones, formas y expresiones evolucionan, pero no cambian radicalmente (con la excepción quizá de la incorporación de la educación en línea). De este modo, su sostenimiento tiene lugar en medio de tensiones que parecen permanentes.

En los contextos del sur global, quizás la tensión más importante se da entre la política y la realidad educativa. A pesar de fijarse en los objetivos internacionales, y generar leyes y políticas nacionales, así como programas de todo tipo, es un hecho que, en México, por ejemplo, las visiones para una educación diversificada de excelencia y equidad se quedan muchas veces a nivel “teórico-político”, lo que deja una brecha demasiado grande entre lo que se pretende y lo que se vive. Tal discordancia condiciona la experiencia de los actores educativos y cae con mayor peso en los contextos de la educación formal, considerada como el espacio formativo de mayor importancia. En México, para cualquiera que conozca la vida cotidiana de las escuelas, sobre todo en las periferias del sistema educativo, queda muy clara la diferencia entre *talking the talk* y *walking the walk*, como dice el refrán: “Del dicho al hecho hay mucho trecho”. En muchas aulas mexicanas no hay excelencia ni equidad (excepto quizás en términos negativos). Al formarse la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, se emitió un decreto en el que se reconoce esta situación y en donde se señala, entre otros “detalles”, el ejemplo de la educación indígena:

El perfil reportado por los alumnos indica que en las escuelas de tipo indígena, el 60.9% de los alumnos habla lengua indígena pero sólo el 39.9% recibe clases en la lengua que habla, el 18.7% no había recibido en junio el paquete completo de libros de texto gratuitos, sólo el 14.7% cuenta con

computadora para realizar tareas escolares en su casa, el 26.2% ayuda a familiares en su trabajo o negocio y sólo el 35.9% considera que logrará estudiar hasta licenciatura o posgrado. (Diario Oficial de la Federación, 2020, 19 de junio)

Si se considera que el nivel indígena es un sistema supuestamente bilingüe, los datos que revelan la ausencia de clases acordes a la lengua de la mayoría de los estudiantes, evidencian de forma contundente lo lejos que estas escuelas están de la excelencia. Si bien estos datos son elocuentes, no captan la experiencia cotidiana de los docentes y los estudiantes que interactúan en esta modalidad educativa. Sin embargo, existen estudios cualitativos que logran registrar y dar cuenta de lo que se puede entender como la precariedad vivida en las escuelas de las comunidades rurales e indígenas (Ezpeleta y Weiss, 1996; Weiss, 2000; Pacheco, 2010; Keck, 2016). Cabe señalar que estas situaciones de precariedad no solo son experimentadas por los estudiantes y los padres de familia, sino también por los docentes. El tema de los desfases lingüísticos en las escuelas indígenas impacta por igual a alumnos y docentes, lo que para estos últimos puede llegar a representar una burla a su figura como educador bilingüe indígena. Situaciones como estas reflejan lo que Velasco y Baronnet (2016) denominan como un racismo estructural en el centro de la educación indígena y que sin duda, permea en todo el sistema.

Un estudio de la experiencia laboral de los docentes indígenas en Chiapas identificó una situación de *extreme teaching* (equivalente al deporte extremo que se realiza en condiciones exageradamente adversas), caracterizada por circunstancias de “separación” (manifestado en la vivencia de la “distancia, alienación y ambigüedad”) y “fragilidad” (revelada en la vivencia de la “escasez, falta e impermanencia”) (Keck, 2016). Desde otros contextos, Van den Berg (2002) realiza una revisión de investigaciones sobre la subjetividad docente, a partir de las cuales enfatiza las tensiones existentes entre una demanda por la calidad educativa (y, por ende, calidad docente) y las condiciones laborales dentro de las escuelas. Según este autor, existe una disonancia fundamental en el centro de la vida escolar y la experiencia docente, que deriva de los siguientes yuxtapuestos: entre la demanda de una atención “individualizada” para cada estudiante y la falta de condiciones reales para hacer esto; entre la

política de descentralización y la falta de liderazgos efectivos a nivel local; entre el énfasis en la competencia y las divergencias sobre cómo entenderla; entre el hincapié puesto en la responsabilidad pública y el aumento de mecanismos de control; y, entre la gran cantidad de cambios que se exigen y la fragilidad de las circunstancias donde estos tendrían que ser generados. Si bien Van den Berg identifica estas tensiones en sistemas educativos de los países del norte global, donde las condiciones laborales no son tan extremas, es lógico deducir que la experiencia de esta tensión es todavía más compleja en México (donde, por ejemplo, es frecuente tener 50 estudiantes en un salón de secundaria), y todavía más fuerte en estados como Chiapas, donde predominan escuelas rurales multigrado, establecidas y mantenidas en condiciones de precariedad.

Aunque el sinsentido que generan estas paradojas y tensiones es fuertemente marcado en estados de alta pobreza y exclusión como Chiapas, al mismo tiempo, dichas realidades incómodas atraviesan los diferentes niveles del sistema educativo en su totalidad. En reconocimiento de una situación lamentable, el gobierno mexicano en la administración de Andrés Manuel López Obrador realizó lo que se puede entender como un acto refundacional del Sistema Educativo Nacional al invocar a la figura cuasi mitológica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esto tiene lugar como una respuesta a los males heredados que fueron expuestos de manera contundente en la argumentación que sustenta este acto simbólico y político. A modo de ejemplo, la deserción escolar constituye uno de dichos males que, en cierto modo, puede ser fácil de identificar y comunicar:

La trayectoria de preescolar a superior, de la cohorte 2001-2018, revela abandono en cada transición de nivel. De cada 100 niñas y niños que entran a primaria, ocho no terminan y solo 88 se registran en secundaria; 70 ingresan al tipo de media superior, terminan 45 y acceden a licenciatura solo 34, terminan estudios 24. La mayor pérdida se nota en el tránsito de secundaria a media superior y durante la media, porque las y los jóvenes que se encuentran en esa edad deciden salirse de la escuela. El abandono en los diferentes niveles educativos ocurre por múltiples razones socioeconómicas, familiares, de violencia y porque la escuela no satisface ni ofrece expectativas de futuro a las niñas, niños, adolescen-

tes y jóvenes. Concluir con el trayecto hasta superior es difícil, ya que la escuela no es atractiva y no representa opciones de vida para todas y todos. (SEP 2019)

Este señalamiento coexiste con el reconocimiento de que “la educación sigue siendo el mecanismo de ascenso social más democrático que tenemos en el país” y la exhortación de que “hay que transformarla para que cumpla con su misión”. El tema de la necesidad de transformar la escuela para reducir la deserción fue subrayado hace casi 20 años por Schmelkes, quien afirmó que en México:

Se han realizado estudios que demuestran que los niños (por sí mismos o con la intervención de sus padres) cuando finalmente deciden desertar (y, ciertamente, se trata de los niños que enfrentan mayores riesgos de abandono), lo hacen por causas relacionadas con la escuela, sobre todo con el trato degradante o inhumano que reciben del maestro o del director. (Schmelkes, 2004, p.124)

Resulta significativo subrayar el tema del trato de los estudiantes, pero no es suficiente señalar a los docentes o directivos, ya que es necesario entender el trato “deshumanizante” como una condición endémica y casi constituyente del propio sistema educativo, como ha sido concebido y operativizado hasta ahora. Es decir, que los sistemas educativos están contruidos sobre la base de lo que Zemelman nombra como la “negación del sujeto” (Rivas, 2005), que es igual a decir que como proyectos masivos programáticos pasan por encima de la realidad emergente, idiosincrática, particular, local. Hasta ahora, las propuestas educativas mexicanas son centralizadas y los currículos nacionales estandarizados (Malgouyres, 2014), lo que los convierte en expresiones del delirio de una educación universal o no-situada, es decir, que se puede operar sin tener que reconocer las particularidades del quién, del dónde, y del cuándo. Entonces, resulta interesante, que la NEM plantea una serie de principios que parecen mover la escuela hacia la dimensión ética-socioemocional e identitaria-subjetiva de la educación. Estos son:

- A. Fomento de la identidad con México.
- B. Responsabilidad ciudadana.
- C. La honestidad es el comportamiento fundamental para el cum-

plimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para facilitar una sana relación entre la ciudadanía.

D. Participación en la transformación de la sociedad. El sentido social de la educación implica una dimensión ética y política de la escuela.

E. Respeto de la dignidad humana. La educación vista desde un paradigma de nuevo humanismo postula a la persona como el eje central del modelo educativo. Desde esta perspectiva el estudiantado es visto de manera integral, como una totalidad, con una personalidad en permanente cambio y constante desarrollo e imbuidos en un contexto interpersonal (Aizpuru, 2008).

F. Promoción de la interculturalidad.

G. Promoción de la cultura de la paz.

H. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. (SEP 2019)

Remarcar la identidad nacional mexicana (inciso A.) parece muy obvio, pero se puede valorar por generar una primera distancia de lo “internacional” o globalizado, y se consideraría como un primer paso para establecer una educación situada, es decir mexicana. Los otros principios subsecuentes reflejan el hecho de que hay muchos Méxicos dentro de México, y que la educación debería reflejar esta diversidad, ser un espacio dialógico de negociación que disminuye la posibilidad de conflicto y construye un tejido social ameno y resiliente. Claro está que no es la primera vez que una política educativa se monta sobre principios y aspiraciones elevadas, pero en relación con el problema nuclear del “trato” señalado por Schmelkes, el inciso E, con su llamado a un nuevo humanismo, parece ser clave a manera de giro detonador de transformación. Mirando las líneas de acción propuestas para construir la NEM, llama la atención la “revaloración del magisterio” en un aparente cambio paradigmático, una manifestación del llamado “nuevo humanismo” en la educación. Cabe imaginar que debería representar una ruptura con la cultura dominada por la desvalorización del docente, por lo menos en la dimensión de su persona y su experiencia de vida, así como en las escuelas. Entonces, la revalorización refleja una apuesta por “postula[r] a la persona como el eje

central del modelo educativo”, y podemos imaginar también lo que Goodson (2007) nombra “la biografía del cambio”, una ruptura con un modus operandi sistémico donde hasta ahora:

El profesor es posicionado como un elemento clave de este sistema de rendición de cuentas, donde los aspectos de profesionalización docente están acentuados, en vez de las biografías profesionales, las misiones personales y los compromisos adheridos a los sentidos de vocación y profesionalismo del profesor. (Goodson, 2007, p. 137. Traducción propia).

Una revaloración del docente refleja, entre otras cuestiones, el hecho de que cualquier cambio real en las escuelas tiene que pasar por el magisterio, además del reconocimiento de que, en la realidad, las reformas educativas no ocurren por decreto. La NEM, por ejemplo, pretende “garantiza[r] condiciones de excelencia en el servicio educativo que proporciona en cada nivel, modalidad y subsistema; así como en cada localidad, municipio y entidad con el fin de lograr el bienestar y la prosperidad incluyente”, pero a la vez, se sabe que no tiene un poder real para garantizar la excelencia, pues esta se construye a partir del tenor de la participación de tantos actores, que en este momento no están en condiciones de excelencia.

Su propuesta hace referencia a las cuatro condiciones de los servicios educativos que según Tomasevski (2004) sustentan el derecho a la educación, o bien, a una buena educación: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad:

La asequibilidad implica la garantía del derecho social a una educación gratuita y obligatoria, así como del derecho cultural al respeto a la diversidad, especialmente de las minorías. La accesibilidad obliga al Estado a facilitar una educación obligatoria gratuita e inclusiva a todas y todos: niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La aceptabilidad considera establecer criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado. La adaptabilidad se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos humanos a través de la educación. (SEP, 2019)

Es evidente que, en la actualidad, el sistema educativo en México está bastante lejos de garantizar estas cuatro condiciones. Desde una perspectiva crítica se diría que apenas logra cumplir parcialmente con la primera: la accesibilidad de una educación obligatoria gratuita. Por lo mismo, queda claro que más que un proyecto ya siendo plenamente operativizado, la NEM es una declaración de posibilidades futuras, es decir, tiene una función utópica y aspiracional más que normativa en lo cotidiano. En el marco de esta declaración de intención encontramos apuestas sobre cómo es que se puede encaminar una aspiración hacia la calidad sistémica, como por ejemplo la vinculación con la comunidad y la participación y contraloría social, o el enfoque de esfuerzos en las poblaciones en desventaja (SEP, 2019). También como puesta estratégica, sus líneas de acción permanentes se anuncian de la siguiente manera: la revaloración del magisterio, la infraestructura, la gobernanza, y la redefinición de objetivos del aprendizaje, estrategias didácticas y contenidos (SEP, 2019). No es tanto, entonces, una propuesta curricular únicamente, sino propone una reconfiguración de los espacios y actores educativos.

Así que la NEM, igual que previas apuestas de reforma y mejora educativa, apunta en una dirección y orienta los esfuerzos para la transformación. Y claro está que para establecer las 3.5 condiciones que le faltan todavía al sistema educativo mexicano, se requiere una enorme inversión de voluntad, energía, dinero, visión, saber e inteligencia, así como convencimiento. Si bien la creación de figuras de referencias, tanto simbólicas como operativas, como la NEM y MejorEdu, son necesarias, la experiencia de un gran número de reformas educativas en muchos países deja en claro que no serán suficientes.

LA EDUCACIÓN EN CHIAPAS: UNA MEZCOLANZA DE LO VIEJO Y LO NUEVO

Se ha señalado que quizás la tensión más grande en el campo educativo en el sur global es entre la política y la práctica, o por decirlo en otras palabras, entre lo abstracto/ideal y lo concreto/real. Cabe mencionar que en el caso de Chiapas esta tensión es muy marcada. En la Ley de Educación del estado de Chiapas, por ejemplo, vemos una declaración de intención destacada, donde la educación se perfila como aquel proceso que permite el

[...] desarrollo de las potencialidades físicas, intelectuales, creativas y estéticas; la capacidad de juicio crítico, voluntad y afectividad; la comunicación a través del diálogo con participación activa en su comunidad de aprendizaje, que conlleve a la búsqueda de la identidad y desarrollo personal, solidaridad social, respeto a la diversidad cultural y participación en el desarrollo de las comunidades con pleno respeto a los derechos humanos. (Ley de Educación, Chiapas, 2023, p. 2)

Asimismo, la Constitución prohíbe la discriminación y pretende garantizar la inclusión y el fomento de los pueblos indígenas. Sin embargo, lo que encontramos “en campo” es otra cosa, como señala Borell:

En el ámbito educativo, los problemas surgen tanto por la diversidad de actores sociales implicados como por los marcos socio-jurídicos actuales que organizan el sistema. Las prácticas escolares en Chiapas, diversas y hasta en ocasiones caóticas, han estado caracterizadas por pautas contradictorias de segregación/asimilación basadas en razones políticas. Desde el enfoque de la pedagogía crítica, se habla de una exclusión determinada por variables como la pobreza, la ruralidad y la pertenencia étnica. Sus consecuencias han afectado la vida cotidiana de los pueblos. (Velasco, 2016, p. 112)

Si bien la Nueva Escuela Mexicana representa una respuesta política coyuntural a tales situaciones, y a otras que caracterizan un sistema educativo reconocido por sus incoherencias y baja calidad, sus pretensiones todavía no llegan a ser determinantes. A solo cinco años de los 23 previstos en su planeación, cuando revisamos el sistema educativo en

estados como Chiapas, lo que vemos no es la NEM, sino la continuidad o secuelas de las condiciones históricas. Las OSC chiapanecas, por ejemplo, que son el tema central de este trabajo, no interactúan todavía con los “ideales” propuestos por la NEM, sino con una serie de “realidades” que han sido renuentes al cambio y permanecen como condicionantes de las vivencias en las escuelas y el rendimiento académico. Así que por más que las visiones y propuestas de las OSC coincidan con las aspiraciones de la NEM (ver p. 39 de este libro), no son estas su referencia y razón de ser, más bien siguen siendo el rezago, la marginación y las prácticas pedagógicas e institucionales ya caducas. Por ejemplo, no se orientan por las políticas y medidas antipobreza, sino por la pobreza misma. Y para detenemos un poco a examinar el tema de la pobreza, podemos aclarar que históricamente la educación en Chiapas ocurre en, y es caracterizada por, una situación de pobreza. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019), el 87% de las escuelas de educación básica están situadas en lugares de alta o muy alta marginación, y a la par, el espacio educativo está empobrecido, pues no cuenta con presupuesto e infraestructura suficiente. Se da, en efecto, lo que se puede entender como un círculo vicioso de pobreza, donde la penuria de la población se junta con las carencias de las instituciones y espacios educativos.

Al mismo tiempo la pobreza económica existe en yuxtaposición con una riqueza étnica y de diversidad cultural que bien podría servir como importante referente para fortalecer la experiencia educativa. Sin embargo, y, paradójicamente:

[...] ante esta gran riqueza cultural se opone una interacción limitada entre las distintas formas culturales; lamentablemente las relaciones se encuentran, más bien, marcadas y permeadas por la desigualdad y la discriminación étnica, de género, de edad, de orden socioeconómico, de discapacidades físicas, de idioma, de religión o ideología, de dominación cultural y control hegemónico, factores que indudablemente impiden avanzar en el establecimiento de relaciones basadas en la equidad y el respeto así como en el enriquecimiento y desarrollo de las culturas. (Saldivar, A., Micalco, M., Santos, E., & Ávila, R. 2004, p. 110)

La “línea base” de pobreza se agudiza por la existencia de una población indígena sustantiva (28.2% de la población es hablante de una

lengua indígena, según datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) en el año 2020), y, por ende, la experiencia no se enmarca solo en la marginación y tensión socioeconómica, sino también aquella que se da en términos culturales y de etnicidad. Este conjunto de factores determinantes da un resultado no del todo sorprendente, pues Chiapas se ubica como el estado de mayor rezago educativo en México, esto incluyendo a la población adulta analfabeta y no escolarizada, así como la que forma parte de las escuelas cuyo rendimiento académico queda siempre por debajo del promedio, sobre todo en las escuelas rurales indígenas. Entonces, históricamente podemos decir que el sujeto de la educación en Chiapas ha ocupado una tierra de nadie y existe en la condición de “ni de aquí, ni de allá”:

Contrariamente a lo que se espera, la educación rural/indígena ha producido principalmente pobreza cultural al romper los mecanismos y redes de transmisión de saberes locales; la escuela, más que sumarse a los esfuerzos de las comunidades por consolidar su identidad cultural y ofrecer formas de atención a sus problemas más apremiantes, ha producido un mecanismo de aculturación e imposición cultural. (p. 125)

Como el sistema educativo no ofrecía ninguna propuesta de salida a esta situación atrincherada, el movimiento zapatista, que se manifiesta como levantamiento sociopolítico a partir de 1994, marca el inicio de una lucha por recolocar la educación como función y expresión de los pueblos, propiamente. Bermúdez (2015) identifica dos movimientos, a partir de la década de 1990, que dan respuesta a esto; el primero, una interculturalidad desde abajo que recibió un gran empuje desde el movimiento zapatista, y el segundo, una interculturalidad desde arriba, articulada alrededor de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en el año 2001. En el caso de la interculturalidad desde abajo, “resemantizada por actores sociales políticamente posicionados, tanto de la academia como de sectores de base, puede constituirse en un: ‘camino de apropiación y ejercicio de los sustentos político-jurídicos, filosóficos, pedagógicos y éticos de una propuesta educativa-política’” (p. 125). Al contrario, por lo menos desde una perspectiva crítica, la interculturalidad desde arriba se explica como un acto de “pluralismo condescendiente”:

Un dispositivo de poder que permite la permanencia y el fortalecimiento de estructuras sociales establecidas, y surge desde los diseños globales del poder, el capital y el mercado. Se mantiene el eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento, se afianza la colonialidad del saber y se oponen a que haya una continuidad civilizatoria indígena. El reconocimiento de la diversidad es una nueva estrategia de dominación y su propósito no es la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino un control del conflicto étnico. (Sulca, 2013)

Así, se puede decir que “este modelo convierte al sujeto indígena en un beneficiario” de programas que promueven sutilmente su integración nacional o global y lo perfilan como un agente que debe conocer lo que tiene —recursos materiales y simbólicos— para desarrollar competencias sociales que lo hagan eficiente en un mundo globalizado y competitivo (Hale, 2002).

Se puede decir, entonces, que a partir del torrente del zapatismo que se desbordó en 1994 (De Vos, 1994), se empezó a vislumbrar en el horizonte de la educación, por lo menos tres versiones del proyecto educativo chiapaneco, una tradicional modernizante desarrollista, canalizada por lo menos en teoría dentro las instancias educativas oficiales de todos los niveles, cuya:

[...] acción unilateral es la causa fundamental del fracaso en materia educativa; las carreras y los contenidos que se imparten poco o nada tienen que ver con los requerimientos de la población chiapaneca en su conjunto porque se imponen programas fuera de la cultura, el contexto y los intereses de los habitantes locales. (Sulca, 2013, p. 212)

En la otra polaridad existen los proyectos educativos alternativos que buscan hacer honor a lo local y al sujeto chiapaneco de la educación en las diversas dimensiones de su existencia. Si bien su expresión más notoria era y son las escuelas zapatistas, se puede incluir aquí una gran diversidad de propuestas e iniciativas que surgieron desde las OSC, incluyendo, por ende, el trabajo de las que forman el Colectivo, que es el foco de reflexión de este libro. En menor o mayor grado se pueden entender todas las iniciativas como maneras de superar la hegemonía educativa del Estado y encaminar vías “otras” para hacer educación.

En tal sentido, en el contexto de este trabajo de sistematización,

los proyectos educativos de Guaquitepec, Moxviquil y CLAN Sur son las que más semejanza tienen con lo que ha sido el enfoque de autonomía territorial del zapatismo, con su visión de la educación para la reivindicación de la realidad rural e indígena. En el caso de estos tres proyectos, por ejemplo, parece que buscan generar una educación “profesional” que responda a las realidades de la ruralidad indígena, generando experiencias que favorezcan que los jóvenes y adultos busquen la vida en, desde y para su localidad, y no contribuyendo a una educación que expulsa a los jóvenes para buscar trabajos urbanos o para buscar la vida en el extranjero.

Finalmente, en medio, encontramos la zona gris de las propuestas “alternativas” provenientes del propio Estado y constelados alrededor del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) —cuya bandera han sido las Universidades Interculturales— y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI)¹ que alberga a las escuelas bilingües con su supuesta “sensibilidad” hacia “lo indígena”. La acción del INALI, la CGEIB y la DGEI ha sido desacreditada en algún grado u otro, pero es el sistema de escuelas bilingües que sigue recibiendo el cuestionamiento más contundente en cuanto a su función debilitante para las comunidades rurales indígenas. La escuela bilingüe no deja de ser vista como un caballo de Troya que socava a las comunidades desde dentro. Sartorello (2019) resume los argumentos en contra de las escuelas indígenas de la siguiente manera:

Cabe afirmar que en nuestro país los procesos de escolarización de educación indígena en preescolar y primaria muestran: a) la persistencia de una práctica docente que privilegia el uso del español; b) las contradicciones que enfrentan los docentes para enseñar las dos lenguas cuando las condiciones de continuidad escolar de las y los niños indígenas en secundaria y los siguientes niveles sólo reconoce el dominio oral y escrito del español, además de no contar con educación indígena o intercultural y bilingüe después de la escuela primaria; c) la desubicación lingüística de los docentes que se asignan a la educación primaria y preescolar in-

¹ La CGEIB se integró a la DGEI para formar lo que actualmente se conoce como la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB).

dígena; d) la inequidad que presentan las trayectorias escolares y formativas de los maestros asignados a la educación en el medio indígena; e) la persistente discriminación a niños y maestros por ser hablantes de lenguas originarias; f) la negación que desde el sistema escolar se hace de los saberes y prácticas culturales de los pueblos originarios; g) la carencia de infraestructura y servicios básicos en la mayoría de las escuelas indígenas, inequitativamente mayor que en la media nacional. (p. 10)

Por tanto, cabe señalar que, por lo menos en el nivel de los discursos, la educación en Chiapas es uno de los estados con mayores antecedentes en lo que son los proyectos alternativos de educación (si descontamos lo que es la oferta de escuelas y servicios culturales privados que tienen tanta injerencia a lo largo de México). Esto no quiere decir que un porcentaje sustantivo de la población tiene acceso a espacios educativos “otros”. La vasta mayoría sigue inmersa en instancias de educación oficial, en medio de una muy limitada oferta de las dependencias culturales y deportivas, entre los diversos medios (donde llega la señal), y el habitus (Bourdieu, 2007) como aquella constelación contextual de la que tomamos nuestras referencias existenciales. Este conjunto de “insumos” que determinan lo que sí y lo que no aprendemos, tiene una inercia importante y resulta resistente a los esfuerzos intencionados de transformación.

Se podría decir que para el “estudiante desconocido” de Chiapas, su formación como persona, como sujeto, se dará dentro de un popurrí de experiencias y espacios donde prevalece no la intención de algo nuevo, sino la reproducción de lo ya conocido. Es este mismo “estudiante desconocido” que hasta ahora se integra al mundo adulto, no tanto como agente de cambio que favorece una nueva práctica sociopolítica, sino como una persona que se acomoda en la sociedad preestablecida, o bien, busca acceder a otro mundo mediante la migración. El movimiento zapatista representó una ruptura con este “legado” de la educación, dando luz a otras maneras de ser chiapaneco, mexicano, indígena, marginado, periférico, sureño. Sin embargo, a casi 30 años del levantamiento, gran parte de la erupción que era el zapatismo ha sido absorbida por las fuerzas de homeostasis que nos han vuelto a una nueva normalidad, que puede tener algunas cosas ya diferentes, pero donde gran parte de la condición chiapaneca histórica sigue vigente, como, por ejemplo, el rezago educativo.

VOCES DEL CAMBIO ENTRE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL Y LA LUCHA POR UNA EDUCACIÓN “OTRA”

Realidades educativas como la de Chiapas son preocupantes en un país como México que pretende estar en vías de desarrollo, y especialmente para gobiernos como el actual, cuyo llamado político se centra en la justicia socioeconómica y en la apertura de posibilidades de movilidad social para “los pobres”. Propuestas políticas como la NEM pierden sentido real a la luz de los hechos chiapanecos y su rezago multifacético en todo lo que concierne a la educación. Lo que reina en la cotidianidad de la vida educativa local no es “nuevo” sino ya bastante conocido, caracterizado por una resistencia al cambio, incluso en medio del contexto de las reformas educativas y sociales que empezaron en 1994. La situación de Chiapas, al igual que la situación de México, parece comprobar las afirmaciones realizadas desde muchos estudios del *no-cambio educativo* en tantos países. De manera reiterada, los académicos señalan que los actores educativos se resisten a cambios “decretados” e “impuestos” desde afuera. Tales “imposiciones” son descritas por Hargreaves (2003) como “estandarizaciones des-almadas”, aplicadas a una multiplicidad de profesionales de la educación a pesar de ser ineficaces en estimular cambios a largo plazo en las micro prácticas de las instituciones y espacios educativos (Levin, 2008; Payne, 2008). Hargreaves y Shirley (2009) identifican tres razones de la dificultad en importar o imponer cambios desde afuera (o desde el “centro”): la importancia del conocimiento situado ganado con esfuerzo; la singularidad de los actores, situaciones y relaciones educativas; y la realidad de un flujo sociopolítico omnipresente.

Críticas contundentes de las reformas educativas (tanto para el contexto formal como no-formal) dejan claro que sea cual sea la definición de calidad, o lo deseable y necesario en la educación, la cuestión de cómo llegar a ella seguirá siendo la pregunta clave, sobre todo en países o regiones cuyas prácticas educativas se hallan precarizadas, como es el caso de México y particularmente de Chiapas. Tanto la vía neoliberal de la performatividad y rendición de cuentas (Ball, 2008), como la vía de la

autonomía y la confianza de Finlandia, o la vía media que parece tomar la NEM, requieren la construcción de culturas educativas complejas, que para su éxito dependen de una agencia sofisticada distribuida en una diversidad de actores, instituciones y organizaciones.

Dada la magnitud de la tarea de cambiar formas de actuar ya “fossilizadas”, o llenar lagunas históricas, tampoco es posible imaginar transformaciones de fondo que se puedan realizar de manera unilateral, es decir, independientemente de los cambios sociopolíticos que permean todos los ámbitos de gobierno y de la sociedad. Así que la calidad educativa, a diferencia de la cobertura o acceso, se vislumbra como una tarea que implica transformaciones panorámicas y, a manera de paradoja, estas dependen de la transformación de la educación (a manera de “¿qué fue primero, el huevo o la gallina?”). Si bien la cobertura de los sistemas y espacios educativos es algo que podemos concebir como una tarea alcanzable desde el ámbito y prácticas del Gobierno, respecto a la calidad y diversificación no es tan fácil imaginar que se pueda lograr recurriendo solamente a los recursos y métodos de que disponen las instancias gubernamentales. Al igual que el proverbio africano que dice que “se necesita un pueblo para criar a un niño”, resuena la idea de que se necesita de toda una sociedad para generar procesos educativos de calidad y equidad, y esto lo vemos reflejado en los ODS 2030 cuando declaran lo siguiente:

Mientras los gobiernos tienen la responsabilidad principal en garantizar el derecho a una educación de calidad, la Agenda 2030 significa un compromiso universal y colectivo que requiere de la voluntad política, la colaboración mundial y regional, así como del compromiso de todos los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado, la juventud, las Naciones Unidas y otras organizaciones multilaterales para hacer frente a los desafíos educativos y construir sistemas inclusivos, equitativos y pertinentes para todos los educandos. (UNESCO, s.f.)

Si bien los ODS 2030 se dirigen a la comunidad mundial, el discurso de la participación social en la educación ha sido retomado y aplicado por los gobiernos de diversos países, y es cierto decir que en muchos lugares la educación ha dejado de ser la exclusiva preocupación del Estado. Como algo en aumento, lo que pasa y lo que no pasa en relación con la educación, y sobre todo en los sistemas educativos de los países, es un tema

que se retoma desde muchos lugares. En México, por ejemplo, la escuela pública se ha vuelto un tema cada vez más *público*. El movimiento hacia la participación ocurre tanto desde la iniciativa del gobierno, como desde el empuje del sector social, privado y académico.

En lo que respecta a la apuesta gubernamental, se establecieron en la década de los 90 los estatutos que normaron la creación de Consejos de Participación Social a escala nacional, estatal y municipal. Desde entonces, perdura un discurso oficial que aparentemente favorece la participación de múltiples actores, incluyendo en la actualidad al comité de padres de familia y los consejos escolares (Riveras, 2014). Sin embargo, estos órganos oficiales de participación social muchas veces son “elefantes blancos”, en el sentido de que no operan en realidad, o donde sí operan no son espacios de toma de decisión y tampoco ejercen una acción crítica (Perales y Escobedo, 2016), así que no ejercen mucha presión sobre el *statu quo*. De hecho, voces críticas de los modelos de participación social cobijados por el sistema educativo, han señalado estas estructuras y procesos como intentos fallidos, maneras de respaldar y legitimar la “no-calidad” de la educación, debido al énfasis en las formas y el apego a los requerimientos institucionales, más que a la construcción conjunta de alternativas desde el diálogo y la interacción entre los actores locales (Martínez, Bracho y Martínez, 2007).

El órgano de participación social más activo y omnipresente son los comités de padres de familia, pero estos, por ejemplo, tienden a asumir responsabilidades en el funcionamiento de la escuela que pocas veces alcanzan los ámbitos que tienen que ver con la calidad de la educación que sus hijos reciben. Se puede decir que la “participación social” de tantos padres de familia no pasa de ser una forma de “habilitar” y “vigilar” un sistema de “no-calidad”, sirviendo de parche para garantizar la continuidad de una escuela en muchos sentidos disfuncional (James, C. y Guzman, E. 2016; Orantes, B., Keck, C., Saldívar, A. y Us, E. 2023). En Chiapas, es común escuchar cómo es que los padres de familia se desgastan revisando cuestiones básicas de infraestructura o por vigilar la asistencia de los docentes (en un contexto de mucho ausentismo, y más en las zonas rurales). Tales ejercicios de participación son, hasta cierto punto, distracciones de lo que podría ser realmente una acción política sobre la educación, desde el sector social.

Claro está que existen otras figuras a nivel nacional, las cuales actúan y pretenden incidir en la educación de maneras que generarían cambios de fondo, y sobre todo en la forma de concebir el funcionamiento de las escuelas, sus contenidos curriculares y la cultura pedagógica. Existen una multiplicidad de OSC² que trabajan a favor de la educación y demuestran una diversidad de enfoques, intereses y orígenes. Tales organizaciones, según Tapia et al. (2010, p. 14), tienen dos opciones para conseguir sus objetivos, cuya ejecución puede ser de manera separada o conjunta:

1. Operar sus proyectos y programas, con lo cual beneficiarán a una población o un sector delimitado con el alcance que sus recursos le permitan.
2. Realizar acciones de incidencia, y con ello influir en la política pública, es decir, persuadir a las autoridades para orientar las decisiones, acciones y recursos dirigidos a atender un problema público.

A veces, una organización puede abarcar las dos opciones, como es el caso del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Otras organizaciones, como Mexicanos Primero, pretenden operar a nivel de la política nacional para formular y promover diagnósticos y propuestas de cambio educativo, siempre a partir de una definición de la calidad. Sin embargo, la mayoría de las OSC en su actividad cotidiana, se limitan más bien a operar proyectos y programas con un alcance temático y con

² La siguiente lista de algunas organizaciones “medidas” en temas educativos es ilustrativa de la diversidad de sus enfoques y orígenes: Acude, Alianza Cívica, Alternativas y Capacidades, Asociación de Internacionalistas de Chiapas, Centro Caritas de Formación para la Prevención de las Farmacodependencias y Situaciones Críticas, Centro de Investigación y Estudios sobre Sociedad Civil, Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI), Coalición para la Participación Social en la Educación (COPASE), Consejo Ciudadano Autónomo por la Calidad de la Educación (CCAEC), Dejemos de Hacernos Pendejos (DHP), Observatorio Ciudadano de la Educación, Save The Children. México, Servicios a la Juventud (SERAJ), Educación a Debate, Educación y Ciudadanía (Educiac), Excelencia Educativa (Excelduc), Fundación Empresarios por la Educación Básica (ExEB), Fundación SM, Instituto Promotor para la Educación del Estado de Chihuahua (IPE), Lazos, Mexicanos Primero, Red Educativa Ciudadana (REDU); (ICAE); Red por la Educación del CEMEFI, Instituto de Fomento e Investigación Educativa A. C. (IFIE), Más Ciudadanía, Proeducación, Red Educativa Ciudadana (Redu), Suma por la Educación, Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) y Cengage Learning, Alianza de Maestros A. C., y Muévete por la Educación.

una población delimitada (según lo que sus recursos le permitan). La mayoría están alineadas con los tres enfoques que, según Sánchez y Cabrera (2018), caracterizan las OSC en general: “el desarrollo desde lo local, en el ámbito microsocioal pero con perspectiva global; la lucha por la profundización de la democracia; y el enfoque de derechos humanos desde una perspectiva amplia” (p. 37). Así que, no son propiamente organizaciones de incidencia política, excepto en el sentido de estar generando experiencias alternativas, complementarias, que coexisten con el sistema y que pueden apuntar a los vacíos en las políticas y prácticas del gobierno, o bien, a nuevas maneras de abordar situaciones y temas educativos.

Estas organizaciones “operativas” pretenden alcanzar una acción de incidencia política mediante la posibilidad de agruparse. Agrupaciones como la “Coalición Ciudadana Muévete por la Educación” o “10 por la Educación” han generado y promovido agendas claramente políticas, con propuestas que giran alrededor de cambios estructurales de fondo, incluyendo señalamientos de la relación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La situación del Colectivo, la agrupación que es el foco de atención de este libro, todavía no llega a tener una propuesta de incidencia en las políticas públicas, ya que no formula una demanda directa y concreta al Estado en relación con la educación. Más bien, se enuncia como un espacio de encuentro que permite consolidar y articular el trabajo “operativo” de cada organización. Fueron 14 organizaciones que originalmente fundaron el Colectivo, pero posteriormente quedaron las siguientes 10 que se han mantenido activas en términos de su participación:

1. Información y Diseños Educativos para Acciones Saludables A. C. (IDEAS), Ch’ieltik
2. World Education and Development Fund — Worldfund
3. Fundación Escalera México A. C.
4. Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A. C.
5. Patronato Pro Educación Guaquitepec A. C.
6. Sna Jtz’ibajom, Cultura de los Indios Mayas A. C.
7. Nenemi Paxia-Sinergias Educativas A. C.
8. Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación (UNETE)

9. Comunidad Líder de Aprendizaje para la Sociedad Civil del Sur A. C. (CLAN Sur)

10. Innovación Educativa (INED)

Cada organización opera programas de atención a poblaciones determinadas y con temáticas específicas, y mientras mantienen posicionamientos “políticos” en relación con lo socioeducativo, su esfuerzo organizacional y presupuestal está direccionado a “entregar” acciones respecto a una población de “usuarios/participantes/socios”. Las organizaciones entraron al Colectivo con enfoques y propuestas de trabajo ya determinadas y bastante divergentes en muchos sentidos, y estas se mantienen de manera independiente. Al mismo tiempo, comparten tanto el hecho de trabajar en Chiapas (la mayoría trabajando únicamente en este estado, con sede en San Cristóbal de Las Casas), como de dedicarse (aunque no siempre de forma exclusiva) a cuestiones de educación y formación en ámbitos formales o no formales. Cada organización está ocupada en tratar de generar calidad y equidad en relación con su propia oferta educativa, incluyendo conceptos como pertinencia y eficacia, pero cabe señalar que lo que en un principio les unió, no ha sido una identificación clara entre ellos, sino la relación con una entidad filantrópica: la Fundación Kellogg (WKKF). Son todas organizaciones que reciben o han recibido financiamiento de la WKKF, y su agrupación, en un primer momento, ha sido también propuesta desde las políticas de esta y su valoración de las redes y las sinergias entre organizaciones.

El Colectivo tiene, entonces, el propósito de generar una identidad compartida y procesos de fortalecimiento de los miembros mediante el intercambio de experiencias, conocimientos, perspectivas y saberes. Tomando este objetivo en cuenta, el Colectivo mismo ha recibido un financiamiento de la WKKF para facilitar su consolidación y operatividad, y este proyecto compartido ha sido administrado y encabezado por Moxviquil. El proyecto presenta dos líneas de trabajo: la primera implica generar una colaboración real y permanente para la organización y realización de una actividad en conjunto, el Festival de Educación para la Vida y la Diversidad, el cual requiere de una coordinación y repartición de esfuerzos y participaciones entre las organizaciones, y brinda la oportunidad de presentar una cara unida frente a la población chiapaneca. La segunda línea atañe a

la reflexión puesta en común en cuanto al quehacer, misma que incluye la co-construcción de una declaración de principios sobre la educación que son compartidos y articulan los diferentes enfoques. Se puede entender como un tipo de “Decálogo” (aunque en este caso son 13 afirmaciones) que pone de manifiesto el conjunto de creencias sobre la educación y lo que las organizaciones activamente promueven. No es una propuesta de incidencia en políticas, pero podría formar la base de tal propuesta en su momento. Estos principios son:

Lo que afirmamos:

1. Consideramos al saber y al conocimiento como una herencia colectiva de la humanidad, no como una mercancía o instrumento de dominación.

2. La educación no es un monopolio de las instituciones, es un instrumento de los pueblos para generar esperanza, felicidad, libertad.

3. La educación que no transforme realidades ni promueva justicia social, no es educación.

Lo que vivimos:

4. Todas y todos somos personas con derechos y dignidad.

5. Abrazamos nuestras diferencias para nutrir vínculos equitativos.

6. Colaboramos con las personas de una manera integral: desde nuestros cuerpos, corazones, mentes y espíritus.

7. Analizamos críticamente las necesidades de nuestra madre tierra y nuestras comunidades para construir procesos de vida buena (Ilekil kuxlejal).

8. Construimos relaciones horizontales en la educación, aprendiendo en colectivo.

9. Fortalecemos las autonomías e identidades personales y colectivas.

10. Fomentamos la responsabilidad compartida entre personas y grupos en sus procesos de aprendizaje a través de metodologías participativas.

11. Favorecemos el protagonismo de las personas y los grupos que no tienen espacios de participación.

12. Procuramos comunicarnos de manera asertiva, efectiva e incluyente.

13. Revisamos continuamente nuestra práctica educativa para enriquecerla.

Si bien esta declaración de principios fue construida “en corto”, es decir, haciendo referencia únicamente al trabajo mismo de las organizaciones, es notable que hace eco con muchas de las propuestas presentes en los discursos educativos nacionales e internacionales. Así que existen ecos con los ocho principios que sustentan la NEM y, de igual manera, con el espíritu de los ODS 2030 que se vinculan con la educación. Así, estos 13 principios son, por un lado, una afirmación situada y sentida, elaborada en una relación crítica con una realidad local chiapaneca particular, y por otro lado, una manifestación o aterrizaje local de los discursos “progresistas” que circulan actualmente respecto a la educación. Considerando que en el caso del Colectivo las organizaciones “declarantes” están trabajando en Chiapas (con su población indígena considerable), no es de sorprender que sus principios enfatizan temas que podemos relacionar con la diversidad, la interculturalidad y la inclusión. Más allá que la gran concordancia con los discursos nacionales e internacionales, parece que existe una marcada sensibilidad a la necesidad de replantear la educación para la población indígena, que se encuentra en situaciones bastante precarias y desfavorables dentro de la escuela, y en general en cuanto a la diversificación de sus oportunidades para aprender a lo largo de la vida.

La declaración de principios constituye el fruto de un primer trabajo reflexivo encabezado por Moxviquil, aunque posteriormente se ha mantenido un diálogo continuo a través de una serie de espacios como son los Festivales de Educación para la Vida y la Diversidad, los conversatorios y las reuniones constantes. Este libro representa el fruto de otro frente reflexivo, y nuestra pretensión es captar la dimensión transformativa del trabajo de todas las organizaciones a través de la documentación de las experiencias concretas e íntimas, pero a la vez emblemáticas de las personas involucradas.

Hemos partido del supuesto de que “lo transformativo” ni debe ni puede ser visto solo en relación con el “usuario”, sino que las organizaciones y quienes trabajan en ellas necesariamente sufren transformaciones

en el encuentro educativo. Los aprendizajes que se dan en un proyecto fluyen en todas direcciones, por lo que una de las metas de este libro es captar lo que han aprendido las personas que trabajan en las organizaciones. El libro, en parte, está planteado a partir de la pregunta: “¿En qué hemos transformado al intentar transformar al otro?”. Es por eso que el trabajo de cada organización está explorado desde dos ópticas: por un lado, la de una persona operativa dentro del proyecto, y, por otro, la de una persona usuaria/beneficiaria. Estas dos perspectivas están enmarcadas por una muy breve descripción de la organización, que ha sido tomada de una entrevista realizada con una figura directiva/gerencial.

Lo que pretendemos documentar es cómo ciertos principios se manifiestan en el quehacer de las organizaciones, y, específicamente, cómo estos atraviesan las vidas de quienes trabajan o interactúan con ellas. En el momento de entrevistar a las 20 personas que aquí figuran, nuestro interés siempre se ha puesto en los aprendizajes y movimientos que reportan, y en su propia valoración de su experiencia con las diferentes organizaciones. Así que este proceso de sistematización no pretende ser enciclopédico o exhaustivo, sino puntual, en el sentido de que los relatos son expresiones particulares de la experiencia de cada persona. Del mismo modo, son considerados como ilustrativos y representativos de los gestos educativos impulsados desde esta constelación de organizaciones en el sur de México.

Los relatos, entonces, son testimonios de la vida, o el drama a escala humana, que se da alrededor de proyectos educativos que pretenden contribuir a la transformación sociopolítica de una región con altos niveles de marginación agravados por un rezago educativo notorio. En el momento de elaborar la experiencia de cada organización, también se tuvieron presentes los 13 principios identificados por el Colectivo, así que ha habido un intento de revelar cómo es que dichos principios están presentes en las experiencias, para hacer una diferenciación entre una y otra. Si bien es cierto que el trabajo de las organizaciones tiene puntos de convergencia (como lo comprueba la misma declaración), para efecto de lograr distinciones entre ellas, nos hemos esforzado para remarcar cómo enfatizan uno, dos o tres de los principios.

SECCIÓN 2

LA VIDA EDUCATIVA DE LAS ORGANIZACIONES Y SUS NARRATIVAS

INFORMACIÓN Y DISEÑOS EDUCATIVOS PARA ACCIONES SALUDABLES A. C. (IDEAS), CH'IELTIK

Enraizar a la juventud en las culturas originarias de los pueblos

Norma Inés Barreiro García

La base de la organización es un equipo semillero de jóvenes de los distintos pueblos tseltales, tsotsiles, tojolabales y k'anjob'ales con los que trabajamos. Son ellos quienes decidieron que la organización también se llamara Ch'ieltik, que quiere decir “nuestro crecimiento” en tseltal. La visión es ser una organización de jóvenes indígenas para jóvenes indígenas, que contribuye a la transformación activa de comunidades donde el ideal del *lekil kuxlejal* (buen vivir) sea reavivado.

La misión es empoderar a las personas jóvenes desde una perspectiva de la interculturalidad de los derechos humanos y la igualdad de género, buscando afianzar o reavivar toda la cultura originaria de la cosmovisión maya. Es decir, nuestra misión es enraizar a la juventud en las culturas originarias de los pueblos y, a su vez, ampliar la visión para ir integrando todos estos aspectos que necesitan ser transformados, con énfasis en el derecho a la participación, a la libre expresión y a la toma de decisiones, sobre aquellos aspectos que afectan su vida. Por tanto, se han definido cuatro líneas de trabajo: educación, liderazgo juvenil, creatividad e incidencia pública local.

Permanecer 10 años en estas microrregiones se dice fácil, pero nuestras cuatro líneas no son temas sencillos de abordar y siempre estamos aprendiendo. Lo que ha cambiado es nuestra manera de percibir. En la medida en que se está más cerca y se lleva más tiempo conviviendo con las microrregiones, con el equipo semillero, la visión va cambiando. Puede existir una visión de las comunidades indígenas como estáticas, pero son muy dinámicas, están cambiando e interactúan con la sociedad dominante mestiza de manera constante. Ha sido un proceso maravilloso acompañar todos esos cambios y ser testigo a su vez.



MARÍA MARILÚ JIMÉNEZ LÓPEZ

Lo más significativo ha sido aprender a valorar el ser mujer

Mi nombre es María Marilú Jiménez López, originaria de la comunidad tojolabal Cruz de Rosario. Vivo actualmente en Las Margaritas, Chiapas, y tengo 39 años de edad. Soy licenciada en Psicología Educativa y tengo una maestría en Investigación y Docencia. En Ch’ieltik inicié, igual que todos mis compañeros, como educadora comunitaria, dando talleres de género, salud sexual, toma de decisiones, manejo de emociones y derechos. Luego me nombraron coordinadora regional de Las Margaritas —un gran reto para mí— y ahora, directora operativa. Tengo que agradecer que somos un buen equipo, he sentido mucho su apoyo, no nos vemos con recelos, sino más bien nos arropamos. No es que no tengamos conflictos; en cualquier equipo pasan situaciones que te ponen entre la espada y la pared. Sin embargo, hemos aprendido a comunicar lo que sentimos, esto lo hacemos a través de la plena conciencia, que es una herramienta que trabajamos con los chicos en las escuelas. Es bien difícil el aprender a reconocer si estás enojada, si estás triste, si estás feliz, porque dentro de nuestras familias nunca te enseñan a reconocer esos sentimientos.

Trabajamos con jóvenes de secundaria, bachillerato y con niños de primaria de quinto y sexto grado. En la secundaria y el bachillerato, armamos esta estrategia de trabajar cuatro ejes temáticos: género, salud sexual, toma de decisiones y manejo de emociones. O sea, tú vas y le vendes estos cuatro temas, incluyendo el de salud sexual, pero como va inmerso dentro de los cuatro, ya no se ve como que lo que vas a hablar es solo salud sexual y reproductiva. Con todo esto, buscamos incidir con los jóvenes en el tema de la deserción escolar, que no tengan hijos a muy temprana edad, porque dentro de las comunidades, a los 13 y 14 años ya se casan, tienen hijos y dejan de estudiar.

Hemos sabido transmitir que lo más importante para nosotros es hablar con la coherencia, porque es bien feo que digas cosas que tú mismo no haces. Eso es lo que hemos trabajado muchísimo aquí y para nadie ha sido fácil; es un reto que tenemos. Y la parte de incentivar la trabajamos mucho, pero lo hacemos a través del arte (videoclips musicales, cortome-

trajes, radio, video animación, obras de teatro), para que también empiecen a expresarse y puedan ver que hay otras cosas. Un ejemplo es Magali, que está aquí con nosotros como responsable de la administración, y fue una chica que encontramos en el COBACH [Colegio de Bacileres de Chiapas] de Nuevo Momón. Ella sí siguió estudiando y terminó la carrera de Administración, entonces la invitamos a ser parte del equipo. Otro chico estudió la carrera de trabajador social y está en la presidencia municipal desde hace dos años. En Nuevo Momón nos compartió el director del COBACH de que 28 de los 29 estudiantes de secundaria pasaron a inscribirse a su escuela. Nos dijo: “Pues yo les estoy profundamente agradecido del trabajo que hicieron, porque no sé qué hicieron en la secundaria, pero de mi escuela se inscribieron 28 chicos y creo que ese es un trabajo que han logrado ustedes”.

De ser una persona que facilitaba talleres dentro de la organización, pasé a ser otra persona con una mayor responsabilidad de estar dirigiendo un equipo. Cuando me lo propusieron: “Es que te vas a quedar como coordinadora”, dije: “Ah no, yo no quiero”, porque de alguna manera ya me había acoplado a ser facilitadora, pero dirigir un equipo y, sobre todo, designar el trabajo que les tocaba hacer, fue la parte más difícil. Es valorar lo que cada uno es y aprender a respetar el proceso de cada uno, en el momento que se vaya dando. La verdad es que me siento bien afortunada porque creo que es el espacio donde más he aprendido.

He aprendido a revalorizar mi cultura, mis raíces. En otro momento no lo miraba como algo tan importante, con toda su magnitud, lo que implica todo esto, lo rica que te hace esa parte de nuestra cultura. Esto es lo que tenemos que aprender a valorar como educadores. Voy a transmitir algo que siento, entonces empiezo un trabajo desde mí, para que yo pueda transmitir esa misma emoción, porque es una forma en la que también los chicos van aprendiendo. Ha sido mucho el interiorizar en mi corazón, en mi cuerpo, el sentirme parte de una cultura.

Pero lo más significativo ha sido aprender a valorar el ser mujer. Me costaba muchísimo hablar porque era muy tímida, y la carga cultural me afectó por estas reglas que hay dentro de mi familia, de que la mujer no puede salir, no puede dar una opinión, no puede decir, más que aceptar las cosas que nos dicen. Me ayudó a reivindicarme saber que sí soy importante dentro de este espacio, y que, por lo tanto, no tengo que

quedarme callada. Si tengo ganas de hacer cosas por los demás las hago, disfrutar mucho de lo que soy: valorarme mucho como persona y como mujer, sobre todo.

A mí me apasiona este trabajo. Lo siento como algo mío, lo he sentido desde siempre como algo mío, y siento que eso hace que me sienta muy feliz. A nivel profesional, es donde quiero seguir explorando a ver qué, hasta dónde soy capaz de llegar, de hacer, porque nunca me imaginé estar en este lugar. Uno como mujer a veces no se imagina ni siquiera lo capaz que puede llegar a ser en algún lugar, en algún espacio donde nos toque estar. Cuando te das cuenta miras atrás, cómo eras, y miras la actualidad y, sí, he cambiado un montón. Y las cosas que ahora tengo, no es porque lo haya hecho sola, es porque hubo personas alrededor de mí que me impulsaron a hacerlas, y, pues, yo lo mismo puedo hacer con otros, para que su camino sea más leve, sea más llevadero.

“Uno como mujer a veces no se imagina ni siquiera lo capaz que puede llegar a ser en algún lugar, en algún espacio donde nos toque estar. Cuando te das cuenta miras atrás, cómo eras, y miras la actualidad y, sí, he cambiado un montón”.



Haciendo cosas que antes hacían las mujeres

Mi nombre es Marco Antonio Hernández Pérez. Soy de la comunidad de Chiloljá, municipio de San Juan Cancuc. Tengo 24 años y estoy estudiando la licenciatura de Comunicación Intercultural. Soy el único de mis cinco hermanos que estudia.

Conocí a Ch'ieltik en el año 2012, cuando estaba estudiando el primer semestre en el COBACH. Llegaron los educadores a invitarnos a nosotros los jóvenes para participar en las actividades que realizan en sus proyectos. Me parecieron muy interesantes los cuatro ejes temáticos; primero fue género, salud sexual y reproductiva, toma de decisiones y manejo de emociones, y me capacité en esos ejes temáticos. Nunca había revisado esos temas, y pues eso es lo que más me gustó; aprender cómo nosotros los jóvenes y las mujeres tenemos derechos.

Anteriormente mi papá me decía que no debía hacer, según él, cosas de mujeres, como lavar la ropa, lavar los trastes, que son tareas para las mujeres, y cuando llegaron de esta organización empecé a practicar lo que aprendí ahí. Y creo que eso cambió nuestra vida. Fue un proceso largo, pero lo que aprendí dio frutos. Ahorita, mi papá ya está haciendo cosas que antes hacían las mujeres, como hacer la comida, lavar los trastes, cargar mi sobrinito, mi sobrinita, y pues anteriormente no lo hacía. Fue muy importante para mí ese cambio porque duele ver cómo violentan a tu mamá. Ahora mi mamá también opina, le contesta a mi papá; si algo no le gusta a ella, pues nos sentamos y aclaramos las cosas, y opinamos entre familia. He visto mucho el cambio, porque de las cosas que hace mi papá pues llegan mis cuñados y pues toman el ejemplo, es así como va haciendo como cadenitas el cambio; primero cambio yo, luego mis papás, luego mis cuñados que ven el ejemplo de mi papá y mis cuñados a sus hijos.

Yo también he cambiado en otros aspectos. Emocionalmente me sentía como una persona que no vale nada, por muchas cosas que me pasaron atrás: sufrí violencia, discriminación en la ciudad de Tuxtla, yo creo que eso me bajó la autoestima, y ahorita he estado trabajando en eso. Y creo que he hecho cosas importantes en mi vida, como tomar esta decisión de seguir estudiando; he tomado capacitaciones de diferentes temas

y creo que eso me ha ayudado a crecer como persona, he cambiado la forma de ver las cosas. He cambiado mi sentir, mis emociones, cómo puedo controlarme, ya me siento más ligero, más en confianza conmigo mismo, en paz conmigo mismo.

Creo que siempre ha sido mi problema querer controlar a las personas, no a todas, a algunas que me interesan como a la chica que me gusta, o a la fuerza tienes que ser mi novia o... Soy muy celoso de mis hermanas, “¿por qué hablas con ese chico? No es bueno para ti”. Por ejemplo, tuve una novia, era una relación tóxica, yo apenas estaba como voluntario en Ch’ieltik, tal vez sí sabía que era un tipo de violencia de querernos controlar, de ‘quiero ver tu mensaje’... me fui dando cuenta de que sí era violencia; después de que terminó todo eso pues trataba de hacer bien las cosas.

Ahora estoy en una relación sana, tratamos de arreglar las cosas, nos sentimos muy bien. Eso de querer saber qué está haciendo es un problema mío... de pensar cosas que no son, como que piensas: “¡Ah!, ¿por qué no me contesta? ¿Con quién estará?”. Pues todas esas cosas vienen en la mente. Ahorita, aunque quisiera pensar esas cosas, digo: pero “esto no está bien, me estoy lastimando a mí mismo, y pues esta relación no va a funcionar si sigo con este pensamiento” y me pongo a escuchar música, le escribo un mensajito: “Cuando puedas me respondes”; voy a salir a caminar un rato, voy a ver una película, voy a estudiar o a salir a tomar fotos, y así me distraigo. Eso me ha ayudado. Y cuando le escribo, bien, no querer reclamarle por qué no me responde, me hace sentir muy bien, me siento orgulloso de mí mismo de no estar repitiendo lo que hice mal anteriormente.

Entonces, mi forma de mirar las cosas ha cambiado por completo. Creo que por eso decidí estudiar comunicación, porque manejamos también productos artísticos, que es radio y los cortometrajes y todas esas cosas que tienen que ver con audiovisuales, y ahí me nació el gusto de estudiar comunicación. Ahorita me siento muy bien, me siento muy contento de haber decidido estudiar esa carrera, me está ayudando un poco sobre mi forma de hablar, mi forma de expresar, mi forma de ver las cosas, a través de los videos, a través del radio. A mis papás, pues les dije que todavía no me quiero casar porque quiero encontrar un buen trabajo, terminar mi carrera. Ellos aceptaron mi decisión, me han dejado estudiar, me apoyan,

aunque no económicamente, pero sí tengo su apoyo.

Lo más valioso de Ch’ieltik es que me dieron esta oportunidad de seguir capacitándome, de seguir creciendo profesional y personalmente. He aprendido mucho, creo; he crecido personalmente, pues yo era una persona tímida, ahora he visto el cambio, porque ya hablo en público, ya hablo con las personas que me daba miedo de hablar, por ejemplo, los profesores, las autoridades. Quiero seguir aprendiendo, quiero estudiar, terminando la licenciatura quiero seguir en esta parte de audiovisuales, quiero estudiar cine. Si no hubiera estado ahí, tal vez seguiría en lo mismo, en esta idea de que tenía mi papá, tal vez ya estaría casado, como ellos me lo dijeron. Más adelante, me gustaría primero terminar la licenciatura, apoyar a mi pueblo con proyectos, o también me gusta la política, no robar, como dice nuestro presidente. Si yo llegara a ser presidente municipal, abriría más espacios de convivencia con los jóvenes, tendría en cuenta la opinión de los jóvenes, en asambleas, que los jóvenes estudiantes o no estudiantes participen en la asamblea, en la toma de decisiones, que no solamente los que están casados.

“Lo más valioso de Ch’ieltik es que me dieron esta oportunidad de seguir capacitándome, de seguir creciendo profesional y personalmente”.

WORLD EDUCATION AND DEVELOPMENT FUND — WORLDFUND

Formar líderes que generen ambientes de aprendizaje efectivo

Extraído de la página web

Educando, fundada como World Education and Development Fund — Worldfund, es una entidad impulsada por Luanne Zurlo en diciembre de 2002, luego de conocer la falta de acceso a la educación de calidad para la mayoría de los jóvenes en América Latina. El proyecto comenzó con la recaudación de fondos para ofrecer becas y recursos para la construcción de escuelas.

Educando se ha convertido en la principal organización estadounidense dedicada exclusivamente a mejorar la educación en América Latina. Todos nuestros programas se enfocan en la relación entre maestros y estudiantes, y en las habilidades críticas para el crecimiento personal y empleabilidad. Nuestra visión es que todos los niños en América Latina se beneficien de educadores excepcionales que los inspiren a aprender las habilidades necesarias que les permitan tener acceso a trabajos y vidas dignas.

Proveemos una capacitación de clase mundial y apoyo continuo a maestros y directores de escuelas marginadas en América Latina, impactando fundamentalmente al sistema educativo desde su base. Nuestros programas de capacitación —LISTO, STEM Brasil y siSTEMa Educando— están diseñados para inspirar a los maestros a superarse en su profesión. Son cursos de varios años impartidos 100% en línea por capacitadores entrenados en la región por Educando. A través de contenidos de clase mundial, los programas ayudan a los educadores a hacerse responsables de los resultados de su enseñanza, a involucrar a los alumnos en su aprendizaje y a desarrollar tareas que fomenten la solución de problemas creativos. A través de clases teóricas, entrenamientos prácticos y coaching, busca formar líderes que generen ambientes de aprendizaje efectivos que involucren a maestros, padres de familia y a la comunidad, para trabajar en la mejora de los resultados de aprendizaje. También apoyan y asesoran a los educadores en su proceso de adoptar el rol vital que desempeñan en la sociedad.



MARÍA GUADALUPE SOTO ARREGUÍN

Yo era súper sanguínea, ahora no

Me llamo Guadalupe Soto Arreguín. Tengo 48 años. Llegué a Chiapas hace 20 años y aquí me hice mamá. Actualmente tengo dos trabajos. En las mañanas trabajo como coach de liderazgo para Worldfund, y en las tardes soy psicóloga en educación especial de educación pública. Inicié en Worldfund en marzo de 2014 en la generación del diplomado en Liderazgo Transformador 2014-2016. Realmente, para mí es un sueño hecho realidad el trabajar ahí, nunca había conocido una organización que trabajara liderazgo como ellos. Este diplomado es completamente gratuito, ni un peso pagan, lo único que les pedimos es que lleguen.

La organización trabaja el liderazgo humanista; el elemento de amor es muy importante para nosotros, y creo que lo que ha hecho es empoderar al líder desde la humanidad, desde la humildad, desde el construir juntos para mejorar la calidad de vida de los estudiantes. Dentro de nuestros estándares lo más importante es darnos cuenta de que nosotros estamos en la educación por el alumno. El diplomado nace con esa necesidad de mejorar la calidad de vida de las personas que llegan a la escuela, así que es importante darles a los alumnos todas las herramientas que les permitan tocar el liderazgo humano, claro, también el normativo, sin olvidarse de que necesitamos transformar las escuelas, la cultura escolar. Está enfocado a supervisores, asesores técnicos pedagógicos y directores.

Los temas más importantes son cultura escolar, convivencia sana y pacífica, el liderazgo humanista, las redes de apoyo, así como el liderazgo institucional, las relaciones interpersonales y la dimensión intrapersonal. Nuestras actividades están diseñadas para el intercambio de experiencias, el diálogo, la escucha activa y el respeto por la diversidad. Eso es algo que a todos nos hace mucho bien. Todos tenemos derecho a participar, aquí nadie se equivoca, todos tenemos derecho a construir, a abonar nuestra experiencia y, en este constructo, los maestros se sienten respetados, y cuando cerramos los ciclos, o los módulos, no falta quien te diga: “¿Sabes qué? Yo me voy súper feliz por esto que aprendí, y no solamente me

sirve a mí como director, me sirve a mí como esposo, me sirve a mí como padre”; las maestras también: “No sabe, maestra, qué bien nos ha hecho esto, porque nos vemos como personas, nos empoderamos, también decimos alto”; realmente sí tiene un impacto en la vida personal de los que asisten ahí.

Ser formadora de directivos ha sido un regalo para mi vida, porque las herramientas que hemos tenido en la parte teórica nos permiten tocarnos también a nosotros como coach. Hay muchísima mejora de mi liderazgo personal, de mi quehacer educativo. He reconocido algo que no lo había hecho nunca, que soy muy buena colaboradora, me gusta aprender de la gente y siempre estoy muy atenta a lo que me dicen, cómo me lo dicen, de dónde viene, indago, me gusta aprender. Ser colaboradora sí lo tenía, pero no me daba cuenta, no lo asumía como tal. Ahora ya digo: “No, pues sí soy buena colaboradora, ¿por qué me va a dar miedo? Yo puedo hablar y si no lo aceptan pues no hay problema”. Sí, me funciona. No me quedo en la dificultad, sino en las soluciones que puedo dar. Me gusta escuchar opciones, lo pongo en la mesa, si se puede y brilla, qué bueno, y si no otra; no me conflictúa el hecho de no tener la razón. Como psicóloga educativa he podido hacer un buen trabajo, muy humano, con padres de familia, con mis alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, así que ha sido uno de los regalos más hermosos que he tenido en mi vida... La verdad es que para mí fue un sueño hecho realidad. Se trata de trabajar y abonarle a la tierra que me da de comer, que me deja ver el sol y que me deja ver la luna.

También he desarrollado mucho la empatía, el manejo de la tolerancia y la frustración, y este concepto de convivencia, del respeto mutuo, que sí es bien difícil. Al principio, de repente ver que se peleaban entre ellos, que se decían cosas cuando estaban en este asunto de los bandos políticos, sí me molestaba, y decía: “¿Cómo interfiero?”, Yo era súper sanguínea, ahora no. Ahora lo hago de una manera suave, muy tranquila, lo vivo como un proceso y siempre muy empática con ellos. Puedo prestar más espacio a la escucha. Y eso me lo felicito.

Cuando inicio en Worldfund, me toca el año más difícil, por el estallamiento de la huelga de los docentes de casi 90 días en Chiapas. Después de la huelga inicia un grupo, radicalizado y conflictuado al anterior. A partir de esta situación, mi camino aquí ha sido como cuando recorres

el estado: de muchos colores, así de sencillo. De repente dices: “Tenemos todo”. Y de repente volteas a ver: “Ay, aquí no hay nada”. Viví el posmovimiento, estaba muy preocupada y me preguntaba: “¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo lo vamos a sacar adelante?” No había mucha respuesta de los docentes. He tocado mi propia frustración a partir de la de los maestros, de ver que llevaban unos proyectos bien padres y los cambian de zona. He probado la frustración, la gloria, la exquisitez del diplomado, y también he probado el dolor de los maestros. Cuando sienten que no pueden avanzar, que quieren tirar la toalla; cuando tú los ves a veces hasta enfermos por la preocupación de que: “Me fui por este lado o por este otro y pues no avanzo.” Y tú los ves hasta enfermos, tristes, los ves que no pueden, que no quieren ya, es cuando te preguntas: “¿Será posible que hagamos algo?”, y de repente alguien se asoma y te platica algo asombroso y dices: “Pues por esto”. Y lo vuelves a retomar

Algo bonito que me ha pasado es visitar al director, la directora, en su escuela o en su supervisión y notar que el trabajo hecho ha impactado en su forma... en su misión, visión y en esta parte de mejora, es para mí el regalo más grande; vale la pena todo el esfuerzo, toda la frustración, cuando ves que el maestro te dice: “Maestra, la película del módulo tal, la experiencia del módulo tal, la puse en el consejo técnico”. Con eso es más que suficiente, porque quiere decir que ellos están apelando a transformar un liderazgo áulico.

Pero también he querido tirar la toalla cuando empiezo a ver deserción. Cuando veo que no hay tareas, que no hay respuesta, que a veces quieren avanzar, pero algún factor político no se los permite. Es ahí cuando he sentido muchísima tristeza. Es cuando veo que está muy dura la situación. En este primer año tuve una experiencia terrible como facilitadora, por estos rollos de secuestros. Unas niñas no llegaron a su casa y aparentemente las habían secuestrado. Eso me dolió mucho, me arrancó mi libertad en ese momento. Se lo platiqué a ellos, iba muy triste, había llorado mucho en la noche, iba con mis ojos hinchados y recuerdo que les dije: “Pues hoy me pegó a mí el ser docente; así, con todo, con toda la violencia del mundo estoy muy afligida por unas alumnas; no sé cómo manejarlo; siento que me secuestraron mi libertad, me siento triste, hay mucho feminicidio en San Cristóbal, entonces estoy súper angustiada de que me las entreguen... que sepamos que las entregan en cachitos”. Re-

cuero esa experiencia como una de las más duras y lloré. Todos ellos me abrazaron. Entonces dije: “Esto es el constructo de un liderazgo sano”. No siempre la ves fácil, no siempre la ves de color rosa; hoy me tocó vivirla como del color más oscuro y recibir esa empatía me hizo saber que toco la resiliencia, y que no queda como rollo teórico, o como una retórica el hecho de saber que me estoy construyendo desde la asertividad. No soy perfecta, nunca lo voy a ser, eso es imposible, pero sí puedo acompañar procesos no como psicóloga sino como educadora, y decir: “Se vale llorar, se vale sentir, siéntelo, date un tiempo y dile adiós”.

“La Worldfund trabaja el liderazgo humanista; el elemento de amor es muy importante para nosotros, y creo que lo que ha hecho es empoderar al líder desde la humanidad, desde la humildad, desde el construir juntos para mejorar la calidad de vida de los estudiantes”.



Cuando aprendemos a delegar, aprendemos a generarle confianza al otro

Soy Agrufino de la Cruz Martínez, hablante de la lengua tsotsil y director de la escuela 5 de mayo de la localidad de Corazón de María, municipio de San Cristóbal de Las Casas. Estuve 14 años frente a grupo, 12 de director. Llevo 26 años de servicio. Desde mi inicio como docente, he sido una persona en constante actualización: cursos, diplomados, proyectos, temas que salen, me aventuro, porque en cualquier espacio de socialización de experiencias aprendo mucho, y aparte de aprender, apporto. Es decir, qué de lo que yo hago, qué tanto de eso puedo hacer con quienes trabajo. Tiene rato que me di cuenta que los cambios vienen de la misma persona que está trabajando, la actitud. Si tienes una actitud de querer ver diferente la sociedad en donde estás, trabaja sobre eso.

En 2015, conocí a Worldfund. Hubo una convocatoria, me inscribí en esto de líderes transformadores, inspiradores (LISTO), solo con el nombre te dice mucho. Lo que quiere es que la educación en México y en Latinoamérica cambie, para la vida de los que estamos, para la vida de los estudiantes, porque no solamente es un programa y un conocimiento, no, sino que es transformar.

El programa impactó en mí porque es otra visión que trae, es para transformación de personas. En el proceso de formación conocí temas que no había trabajado, por ejemplo, clima escolar, cultura escolar, procesos de comunicación. Un elemento que me sirvió mucho es el diagnóstico: con tus docentes, contigo mismo, con tus alumnos, con tus padres de familia. Por ejemplo, preguntarles a los alumnos cómo se sienten en la escuela, qué les parece el trabajo con los maestros, si están seguros en la escuela, si algo hace falta. Y esto sirve para establecer tu mejora escolar, tu proyecto escolar.

Llevamos el curso de manera presencial y en línea. Ahí, entre todos los participantes salían los diferentes problemas que existen en cada centro de trabajo; las estrategias del manejo de los problemas y empezamos a ver que un director no es el que dicta, no es el que ordena, sino el que se involucra. Yo me involucro en el trabajo, en el proceso y ahora motivo a mis maestros. Afortunadamente, con los maestros que trabajo este

proceso de líderes LISTO hice un buen equipo; generamos proyectos. No hubo alguien que se opusiera, ¿por qué?, porque si está claro lo que uno persigue, los objetivos, las acciones que va uno realizando, y los resultados que esperas, están bien definidos, todos nos damos cuenta de que sí vale la pena involucrarnos; hagámoslo, le entremos. Independientemente de las ideas que tenga cada quién, nos sumamos a un solo fin, centrado en la atención del estudiante. Hicimos a un lado la política sindical, nos enfocamos al ámbito educativo. Al final de cuenta, el trabajo que estamos haciendo no es mío, es de todos; yo coordino, pero no es mío, es de todos; si hacemos mal, todos salimos mal.

Reconozco que los que estuvieron en el programa son gentes que vienen a querer transformarse, transformar la sociedad, y traen una gran experiencia por los problemas que existen en cada centro de trabajo. Platicamos las experiencias —cómo se trabaja este, cómo lo trabajó el otro— en conjunto, con el equipo de facilitadores. Lo que rescato más es la experiencia, tiene que haberse experimentado para venir y decir: “Digo esto y esto, esto fue y esto hice, me conduzco de tal forma”. Porque había compañeros maestros, directores, que estuvieron ahí y vivían situaciones tremendas en sus escuelas y fueron regulándolas. Después venían a decir: “No, ya lo hice de esta forma”, eso es lo más valioso, lo que rescato más: compañerismo, experiencia, y que hayan dejado sus familias un fin de semana para venir hasta aquí. Mi participación no fue tanto: “Qué bárbaro, qué participación”, no; más bien, me sentaba a escuchar y meditar. Veía cómo iba a funcionar el contenido del módulo y cómo lo trabajaría en mi escuela.

Aprendí a delegar. No es fácil, porque yo era un tipo siempre había querido hacer las cosas yo; porque así lo quiero. No doy a que lo haga otro porque no me genera confianza. Lo va a echar a perder, y ahora no. Ahora sí: “Háganlo ustedes, échenle aquí”. ¿Qué hago? “Lo hiciste bien. Bravo, compañero. Sígueme. Muy bien”. ¿Qué siente uno cuando te dice el padre de familia: “Señor director, hemos visto cambios, cambio de verdad”, cuando te dicen eso, te motiva ¿verdad? Eso te hace crecer. Pasa lo mismo con el equipo de trabajo. Si llega uno y dice: “Ah, bueno, lo hiciste bien, échale ganas, la próxima haz esto”, lo hace crecer también a la otra persona, va a sentir: “Ah, gracias”. Cuando aprendemos a delegar, ayudamos a generarle confianza al otro, que lo haga, que sabe que lo está haciendo,

de diferente manera sí, pero lo está haciendo. Cuando le das oportunidad, también se convierte en líder. Qué bonito sería si generamos líderes, líderes y líderes, todos seremos líderes y... todos con una sola visión del mejoramiento, hagamos un cambio, hacemos cambio.

Ahora, estoy entrándole en el proceso del consejo escolar de participación social, en la revisión de qué es lo que pretende, los ejes de trabajo, cómo es, buscando la forma para que también ellos puedan ir participando. Eso ayuda, ayuda bastante. Impacta. Porque el comité de padres de familia lleva un mensaje hacia los padres de familia; van a decir los padres de familia: “Ah, sí, qué bueno, está bien, sigan, sigan”. Pero antes eso no me interesaba. Yo con mi espacio y ya, 10 años de experiencia directiva fui así.

El programa ha impactado también en mi vida personal, he entendido que cuando uno quiere, se puede; no hay barrera, no hay límites. Si tú sabes que puedes, ¡hazlo, arriésgate! Tengo una familia, y sobre eso también estoy trabajando. En mi familia hacemos equipo, que todos colaboremos. ¿Quieres ver tu casa limpia? Trabajamos todos. Enseño a mis hijos, a que nos involucremos en el hogar. A la larga, espero que mis hijos sean autónomos, que tengan la capacidad de guiarse por sí solos con una buena visión para la vida, porque van a ser grandes, van a tener familia, que sepan valerse por sí solos, que no dependan de: “Lo que diga papá lo voy a hacer”. Esa es la formación que estoy buscando para mis hijos. Y es esto lo que llevo con los niños de mi escuela, también esa es la orientación: háganlo.

“Un director no es el que dicta, no es el que ordena, sino el que se involucra”.

FUNDACIÓN ESCALERA MÉXICO A. C.

*Si los niños se sienten acompañados...
es mucho más difícil que dejen la escuela*

Maricris Escalante Arroyo

Fundación Escalera lleva trabajando 20 años en México y Chiapas, en temas de educación. Nuestra misión es detonar oportunidades económicas para la juventud marginalizada en Chiapas. Una de las principales líneas de Escalera es el apoyo económico para continuar la escuela, pero también hemos empezado a trabajar con capacitación. Nuestro objetivo es que la equidad, el respeto, la igualdad, se practiquen a nivel de equipo y en nuestros programas.

Hay miles de situaciones que pasan en las comunidades. Últimamente, un tema es el de la seguridad, a los papás les preocupa que caminen para ir a la escuela. Otro, es la idea de casarse muy jóvenes, que no es un tema de atrás, las niñas todavía nos cuentan: “Yo sí quiero seguir estudiando, pero mi mamá o mi papá ya me comprometieron, o ya recibieron un dinero por mí y entonces me tengo que casar”. La parte económica ayuda a que no abandonen la escuela, aunque si también abres su pensamiento, los haces reflexionar y tomar mejores decisiones.

Hemos apostado al proceso de evaluación, lo que ha hecho que nuestros programas se transformen para mejora. Buscamos cuál es la mejor manera de beneficiarlos, si es realmente la parte económica o hay más aspectos que todavía no estamos atendiendo. En Escalera soñamos hacer todo el acompañamiento desde que salen de la primaria, hasta la preparatoria, porque entre la secundaria y la prepa es el periodo donde hay más abandono escolar. El primer factor es la parte económica, que es la que tratamos de amortiguar, pero también está el acompañamiento de los padres de familia. Si los niños se sienten acompañados, más protegidos o reforzados por la familia, es mucho más difícil que dejen la escuela. Entonces, en Escalera soñamos que toda la población joven de Chiapas se gradúa de la escuela con las herramientas que necesitan para tener éxito en el mundo, mejorando así su vida, la de sus familias y comunidades.



Me siento más humanitaria

Mi nombre es Jacqueline Gómez Cruz. Tengo 30 años. En Fundación Escalera llevo casi nueve años y estoy a cargo de la administración. Escalera se dedica a dar becas e incentivos a los alumnos para que pasen de un nivel a otro, y justo lo hizo así conmigo. Cuando entré, únicamente tenía el bachillerato, me había quedado huérfana y mi situación económica no era muy buena. Me apoyaron dándome una beca para continuar la universidad y terminar una carrera. Fue para mí un apoyo muy grande porque el único pago que solicitaron fue compartir el conocimiento, no hubo el “pues devuélveme una parte”. Me apoyaron en los estudios, me pagaban un salario, pude salir adelante y valerme de mí misma. Entonces siento que ese ha sido el mayor impacto.

Gracias al apoyo que me dieron yo estudié Derecho, porque era una de las carreras que me gusta, más que nada por el tema de derechos humanos. La idea de estudiar eso es poder ir a las comunidades y hablar sobre los derechos que están muy vulnerables, y sobre todo en los niños y las mujeres. En Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), me colocaron en una localidad cerca de San Cristóbal, San Felipe, y me impresionó mucho que los papás sólo se enfocaban en los hijos varones; me costaba trabajo que las niñas llegaran a la escuela... Ellos todavía tenían esa cultura de que no vale tanto la pena que estudie una niña, una mujer, porque a final de cuentas, a cierta edad, 15, 16 o 18 años, pues tiene que casarse. Entonces, como que al ver eso me nació la inquietud de poder hablar en la comunidad sobre que las mujeres no solo nacieron para crecer y casarse, sino que la educación es un derecho de la vida. Fue muy frustrante para mí porque conocía la situación de esas niñas. Al momento de que hablaban, escuchaba que tenían ilusiones, tenían sueños, que por desgracia no se iban a llegar a cumplir debido a ideologías o cuestiones culturales. Fue muy doloroso, muy impactante ver que no solo sucede en la comunidad más alejada, sino en la misma ciudad.

En una ocasión, en la comunidad de Pajaltón Bajo, una alumna llegó a mí y preguntó: “Pues ¿tú trabajas en Escalera?”, le comenté que sí, y me dijo: “Es que no te había visto”. Entonces, le dije: “Es que nosotros es-

tamos más en la oficina” y todo. Ella me comentó: “Pues muchas gracias por haber llegado Escalera y hacer que todo esto pase; yo el ciclo escolar ya no lo iba a continuar porque me iba a casar, y gracias a la beca pues ya no, porque mi papá ya no va a tener que dar nada, Escalera va a cubrir esa parte económica”. Para mí fue una supersatisfacción, ya que, ¡ah, realmente sí se están haciendo las cosas, sí estamos haciendo algo, un bien, y sí se ve reflejado! Cuando alguien se acerca a ti diciendo que cambiaste su vida, eso para mí es satisfacción total, es saber que mi esfuerzo está valiendo la pena.

Esos son los momentos que hacen que me llene en el trabajo. Cuando vengo todos los días no es por venir a ganarme la comida, sino más bien es un gusto estar aquí y poder aportar, poder resolver algunos problemas.

Así que siento que Escalera es medular para las cuestiones educativas, ha impactado, porque pareciera que una cuota la puede conseguir cualquiera, pero hay gente que de muy escasos recursos y hace una diferencia. Hemos subido el número de alumnos que llegan a la prepa y, por eso, para mí Escalera es un salvavidas y también un parteaguas. ¿Por qué? Porque todos estos años se ha dedicado a conseguir que más alumnos pasen no solo de la secundaria y la prepa, sino que tengan herramientas para un futuro, para mí eso ya es lo máximo.

Una ventaja que tiene la organización al ser pequeña es que, a pesar de estar en un puesto como la administración, nos da la oportunidad de salir a campo para que estemos involucrados, que sintamos que el trabajo que se hace detrás también tiene un valor, que es muy significativo para todo ese proceso en campo. Entonces salgo, en todo el año una o dos veces por mes. Mi función es apoyar, ya sea en entrevistas, en levantar datos. No soy tallerista, no doy el taller, yo apoyo al que lo dar; realmente mi función es más de acompañamiento. Anteriormente, trabajé en CONAFE por siete años, tengo experiencia trabajando en comunidades; eso es otro plus del por qué me siento identificada con Escalera, porque conozco bastante esas comunidades donde participa. Cuando entré, iba más a campo, y pude decir: “Ah, pues esta comunidad se encuentra en tal parte”, o “Esta comunidad se maneja así”. Posteriormente, estando en la administración tuve muchos aprendizajes en estos temas y me siento una persona muy diferente a la que entró.

Creo que me ayuda ser sociable, respetuosa y prudente. Me gusta mantener buena relación, siempre he dicho que esta organización es tu segundo hogar donde pasas la mayor parte de horas de tu vida. Una tensión muy fea va a estresarte más, va a hacer que el trabajo no fluya, y no me gustaría que los compañeros se estresaran por la administración. A veces, siento que cargo eso para que ellos puedan enfocarse en su trabajo. Saben que pueden contar conmigo cuando lo necesiten. En los aspectos de pagos a los beneficiados, hay que coordinarse bien para que no haya ningún fallo. Ha sido estresante, no por los compañeros o colegas, sino por cuestiones ajenas. Por ejemplo, a la Secretaría de Educación se le pide una base de datos y no la tienen a tiempo. Entonces nos vamos retrasando, y lo que no queremos es fallarle al beneficiado.

Escalera me ha aportado mucho conocimiento, me ha aportado apoyo económico, me ha aportado esta sensibilidad. Antes era muy ciega, no volteaba a ver a las personas de alrededor. Como que pensaba: “Pues así tiene que ser, o así es la sociedad; entonces pues a cada uno nos tocó vivir lo que nos tocó ¿no?”. Y si había jóvenes que pues pedían dinero, era como: “Ah, pues qué mala suerte tuvieron”. Pero ahora, es ver más allá, cuál es la raíz, el por qué están así. Después de mi experiencia con CONAFE y ahora con Escalera, siento que hay mucho por hacer, y más con jóvenes, o niños y adolescentes, cosa que anteriormente, o no sé si por mi juventud, o por mi inexperiencia, pues sentía que el mundo giraba y ya ¿no?, y no pasaba nada. Ahora digo: “No, o sea, sí podemos nosotros, como sociedad, apoyarlos”. Entonces, siento que es esa sensibilidad... me siento más humanitaria, como que estar en una organización que apoya mucho, también es contagioso, y siento que me hizo más sensible.

“Me apoyaron en los estudios, me pagaban un salario, pude salir adelante y valerme de mí misma”.



RUFINO GÓMEZ ENCINOS

Un apoyo que me ayuda a lograr mis metas

Me llamo Rufino Gómez Encinos. Soy originario de Oxchuc, hablo tseltal y español. Tengo 16 años. Tengo ocho hermanos y soy el último hijo.

Quiero ser médico cirujano; tengo un cuñado que es enfermero, por él me empezó a gustar esta profesión y buscaba cómo tener información. Fui a la escuela del CONALEP [Consejo Nacional de Educación Profesional], pregunté qué carreras había y escogí Enfermería, porque ya tenía planeado qué quiero ser. Gracias a Dios pasé el examen. Y tengo la esperanza de poder llegar a ser médico cirujano.

Me dedico a estudiar y trabajar. Mi trabajo y mis estudios son mi felicidad, porque como trabajo ya me puedo mover, y mi estudio me pone feliz, conozco más cosas, me llama la atención conocer cosas nuevas.

Conocí a Fundación Escalera hace como ocho meses, llegaron a la comunidad de Yochib, municipio de Oxchuc, yo estaba en tercero de secundaria, a tres o cuatro meses antes de que me graduara. Nos explicaron cómo estaba la cosa, nos dejaron unos papelitos y con ello pudimos llegar a la escuela y darles a los docentes, al director, para que no pagáramos ficha, o sea, la entrada. Decían que nos podían apoyar con un poquito de dinero para pagar nuestra ficha de la escuela, y que cada seis meses nos iban a dar un apoyo de \$850, que es lo que nos están depositando, retiramos \$800 y los \$50 queda para el manejo del cajero. No nos piden nada, llegaron en la escuela a dejarnos ese documento, ese papelito, para que pudiéramos ingresar, solo nos tomaron nuestro nombre completo, edad y de dónde somos. Solo. Desde ahí, hasta ahorita no nos han pedido nada, más que estudiar; si estamos estudiando nos dan la beca, pero si dejamos de estudiar nos la quitan. En mi salón, éramos como 23 alumnos y como la mitad tienen beca; casi la mayoría ya no siguió estudiando, pues salieron a buscar trabajo en otros lugares, no tenían suficiente dinero para seguir estudiando...

Para mí está bien, es un apoyo que me ayuda a lograr mis metas, porque hay veces que no da tiempo de ir a trabajar; hay que dejar de trabajar un rato y, pues, con el apoyo podemos sacar adelante lo que que-

remos hacer todavía. Es poquito, pero como trabajo en una carnicería, soy matancero y me pagan un poquito bien. Con eso me ayudo con los gastos de la escuela, mi comida, mi ropa y todo. Es un poco pesado, entro a trabajar como a las 2 de la madrugada y estoy saliendo como a las 7 u 8 de la mañana. A veces no tengo tiempo, llego a mi cuarto, porque rento, me baño, y pues como entro de madrugada a trabajar, me da sueño; hay veces que me levanto tarde para hacer mis tareas y tomar clases en línea.

Desde pequeño me imaginaba cosas y lo que yo quería es ser médico. Me gusta lo que hago, me llama la atención, y por eso decidí seguir estudiando. Mis papás son de campo. Cuando entré a la secundaria mis papás me preguntaron si voy a seguir estudiando, y les dije que sí. “¿Cómo vas a seguir estudiando? No tenemos suficiente dinero para apoyarte”, y yo les dije: “No, no se preocupen, yo tengo la esperanza de poder llegar a hacer lo que tengo planeado hacer”. Y ya fue que me preguntaron qué quería hacer y les dije que quería ser médico cirujano y estudiar medicina.

Aunque mis papás no tenían el dinero suficiente para brindarme, les dije: “No, no se preocupen, yo voy a trabajar y ya veré cómo puedo. Pues voy a seguir y voy a ver hasta donde se pueda”. Pues ya fue que me salí de mi casa, sabía yo que tenía una beca y desde que entré a la escuela ya nos dieron nuestro dinerito. De todos modos, yo iba a seguir, porque como trabajo, es lo único que me ha ayudado, porque sí nos dan el apoyo, pero cada seis meses. Y para que yo compre mis cosas, en un rato se gasta; solo en comprar material para la escuela se va, las cosas ya no son baratas.

Cuando me fui de mi casa, salirme me resultó un poco difícil. El llegar aquí me empezó a facilitar un poco, desde que entré en primer semestre, segundo semestre; ahorita voy en tercer semestre. Ya se me empezó a facilitar porque empecé a trabajar, empecé a ahorrar, y mis ahorros me está ayudando a salir adelante. Por el momento no estoy trabajando, porque como llevo enfermería nos dejan un chingo de prácticas, tareas y pues, la verdad, no da tiempo de hacer mucho más. Me sostengo con mis ahorros, que ya se están acabando, porque el dinero viene y va.

El trabajo de donde me salí queda por Cuxtitali y yo vivo por San Juan de Los Lagos, y entraba a las 2 de la mañana; ando en bicicleta y con eso me movía. Me tenía que levantar por ahí de la 1:20, porque sí está un poco lejos mi trabajo, me levanto a la 1:20 o la 1 en punto para cambiarme,

hacerme un vasito de café e irme. Hay veces que solo duermo dos o tres horas; mínimo una hora, 40 minutos.

La entrada a mis clases era a las 3 de la tarde, y la salida es a las 9:20, pero como estamos con clases en línea, por ahí de las 9:30 o 10 de la noche. No tengo internet, salgo a un ciber a tomar clases. Es pesado. He buscado otro trabajo, pero es muy difícil porque si pregunto en trabajos, como en una tienda de ropa o en otros trabajos, pues quieren tiempo completo. Hace poco pregunté en uno; la entrada era a las 7 de la mañana y la salida era a las 5:00 p.m. o 6:00 p.m. Entonces dije: todavía me aguantó, aunque sí está un poco pesado entrar en la madrugada. Y yo no pienso dejar la escuela, pienso seguir, cueste lo que cueste.

“Desde pequeño me imaginaba cosas y lo que yo quería es ser médico. Me gusta lo que hago, me llama la atención, y por eso decidí seguir estudiando”.

CENTRO DE FORMACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD MOXVIQUIL A. C.

Ofrecer una educación distinta, participativa e incluyente

Roberto Hernández Ugalde

Moxviquil significa “Encuentro de caminos”, y somos un centro de formación y fortalecimiento de capacidades. Iniciamos hace 20 años, cuando había poco trabajo comunitario en Chiapas, pocos procesos de acompañamiento, de sensibilización en las comunidades en el tema de la conservación. Mediante los principios de la educación popular y el humanismo, construimos comunidades de aprendizaje, practicando una pedagogía participativa, vivencial, creativa y colaborativa.

Trabajamos en dos ejes principales. El primero es el fortalecimiento de capacidades, que se logra a través de procesos educativos, formales y no formales. Desde hace más de 10 años trabajamos en la formación de facilitadores y facilitadoras que trabajan con grupos y comunidades, por ello creamos el diplomado “Formación de Formadores”, que lleva 45 generaciones. Posteriormente, nos constituimos como Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable. El segundo eje es la convivencia con la diversidad en todos los aspectos. Nuestra apuesta es ofrecer una educación distinta, participativa e incluyente, dirigida principalmente a promotores indígenas y personas que trabajan en sus propias comunidades, personas de organizaciones sociales y civiles, es decir, gente que trabaja con gente, que realiza procesos de educación o acompañamientos, porque es donde creemos que hay un efecto multiplicador.

Nuestro principal aporte es presentar una visión más integradora: un enfoque educativo incluyente, diverso, vivencial, que toma en cuenta el corazón, el cuerpo, la mente, el espíritu, y que nos permite voltear a ver a las personas, a su formación, su educación, sin perder nunca la visión del territorio. La experiencia de la gente es el punto de partida para la construcción colectiva de conocimiento; una dinámica de trabajo horizontal que se apropia del espacio, que tiene una conexión con la Madre Tierra, con los ancestros, con otras formas de vivir una buena vida, el *lekil kuxlejal*, lo que es bueno para todos y todas, para observar cómo cuidamos la tierra que nos sostiene, que nos nutre, que nos alimenta.



Ahora me permito ver la vida en su sentido más simple y más sencillo

Soy Graciela, nací en la Ciudad de México, pero la mía es una historia de migraciones. Mi familia es de origen campesino, proveniente de Michoacán. Mis primeros años de vida fueron en el Estado de México, estudié Sociología en la UNAM [Universidad Autónoma de México], y buena parte de mi trabajo lo realicé con pueblos originarios, particularmente con mujeres de la Sierra Norte de Puebla. Viví cerca de 10 años en Mérida, Yucatán, trabajando con mujeres mayas sobre temas de violencia de género y salud sexual y reproductiva. Actualmente radico en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, desde 2016.

Conocí el trabajo de Moxviquil en 2006, participé y fui parte de las primeras generaciones del diplomado “Formación de formadores”. Me incorporé al equipo para especializarme en una maestría y también por la necesidad de acompañar los procesos del primer grupo de la licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio. Es un trabajo con jóvenes de pueblos originarios o de zonas rurales, de 18 a 35 años. La cercanía con ellos me permite mirar esperanzas en la juventud; ver a gente que ha cambiado a lo largo de estos años, cómo van teniendo más inspiración por su tierra, cómo van revalorando su trabajo en la comunidad, cómo se están aventurando a hacer otras cosas, cómo pueden cuestionar, criticar y tener una mirada amplia de su territorio y de su vida, y de cómo se replantean las relaciones de pareja y de familia. Me parece que se puede visualizar desde ahí la esperanza.

Llegar a Moxviquil me implicó replantear mi mirada de lo individual, lo grupal y lo colectivo, es una mirada distinta que te da este territorio. La convivencia con pueblos originarios me ha brindado una empatía muy cercana con su vivencia, su vida cotidiana, a partir de eso yo aprendí, me formé con los niños, con los hombres, pero particularmente con las mujeres mayas de la península, y ahora de los Altos de Chiapas. La cosmovisión maya es muy rica, es mágica, me ha permitido una cercanía a la espiritualidad. El contacto cercano con la naturaleza y estar en medio de una reserva, permite que se conjuguen varios temas, entre ellos los procesos formativos que van desde las personas, con las personas y para las

personas, desde su propia experiencia.

Por otro lado, para mí ha sido importante el reconocer las desigualdades sociales que se viven a flor de piel en Chiapas. Yo creo que la desigualdad histórica es enorme, y participar con los movimientos sociales, con la formación de personas que trabajan en sus propias comunidades, también permite ampliar esa mirada de la colectividad, de cómo se están replanteando nuevos paradigmas desde las comunidades, para la autogestión y gobernanza de los territorios.

Moxviquil significa en tsotsil: “nudo de tripas”, pero también se puede entender como “cruce de caminos” y para mí eso ha sido, un cruce de muchos caminos que me han permitido llegar hasta aquí, que me han hecho recordar y replantearme el origen de mi familia y de mis ancestros, su origen campesino. Ahora puedo entender por qué me gusta tanto la naturaleza, por qué me gusta el maíz y la tierra. Ese es como el primer camino: Recuperar a los ancestros y las ancestras.

La organización te permite crear y hacer, desde un planteamiento de horizontalidad no solo en el discurso, sino en los hechos, es muy interesante. En realidad, este espacio y la comunidad permiten crear, recrear y replantear ambientes de transformación, de entender los procesos. Siempre se está en un constante ir y venir, es decir, siempre nos estamos planteando nuevos retos individuales y colectivos, con la mirada puesta en la investigación, en hacer cosas nuevas, en proponer. Por ello, en el trabajo del día a día se da un replanteamiento de lo colectivo y es un fuerte desafío. Este es otro camino que transito; estar constantemente trabajando con personas, con grupos, con colectividades, con redes, también me abre perspectivas y horizontes, es decir, no estoy en un lugar fijo, sino que se ramifican a cada rato otros caminos y otros desafíos.

En dos años, he visto el crecimiento de Moxviquil como universidad, un camino que ha crecido; gente que llega con nuevos procesos educativos; cómo se han creado nuevos procesos, derivados de los anteriores: es un constante crecimiento. Estar en un espacio educativo me da la esperanza de transformar el mundo desde lo cotidiano. Creo que poco a poquito podemos transformarlo, como dicen en las comunidades: k'un k'un, paso a pasito. El saber y el conocimiento no solo están en las aulas, también se producen y reproducen en la vida cotidiana, y es algo que constantemente aprendemos y conocemos.

El proceso de la maestría en Sexología Humanista y Acompañamiento de Grupos ha marcado un antes y un después en mi vida; he crecido como mujer y he logrado apreciar la sencillez de la vida; es decir, puedo detenerme a tocar más, a sentir, a olfatear. Ahora me permito ver la vida en su sentido más simple y más sencillo. La maestría fue fundamental para mí; ahora soy una mujer más decidida; reconozco mejor las diversidades, y en esas diversidades soy más íntegra. Siento que mis procesos son mucho más personales, más profundos, me detengo a escuchar a la gente, escuchar a los grupos, pongo más atención en esas pequeñas cosas que hacen los cambios, las pequeñas transformaciones.

Este camino tiene que ver más con mi ser mujer en esta lucha por la vida, es decir, ya no soy la jovencita, estoy en mi vida adulta y estoy recuperando los frutos. He trabajado, desde esta mirada, el tratar de ser coherente en mis prácticas, y creo que aquí ya puedo consolidar, es decir, traigo algunas semillas cargando conmigo; sin embargo, también se entrelazan con las semillas de aquí. Siento que soy una mujer más sensible. Ahora puedo retomar la vida de una manera distinta, con sencillez, pero también con los pies firmes, porque sé que muchos de los cambios empiezan por una misma; en las relaciones que voy estableciendo estoy mucho más segura, en la medida en que tengo claro hasta dónde están mis límites, y también tengo clara la defensa de lo que soy y de lo que quiero y lo que no quiero para mí, eso es fundamental.

Antes mi feminismo era más radical, ahora soy más visionaria, más empática. Creo que la lucha es en todos los sentidos, en la vida cotidiana, en las calles, en el sistema de justicia, en el sistema patriarcal. Por otro lado, en términos de mi cercanía con el medio ambiente, es también muy profundo, porque estar aquí, viviendo en un lugar de bosque donde puedo mirar el cielo, las estrellas, la luna, estar en contacto con la naturaleza, me ha permitido percibirme desde un centro más integral, más en contacto con mis propios ciclos; todo esto me ha dado una mirada más profunda, con raíces más firmes... Si pudiera utilizar una metáfora, soy ahora una mujer como roble, pero también soy una mujer tan libre como un colibrí.

“Llegar a Moxviquil me implicó replantear mi mirada de lo individual, lo grupal y lo colectivo, es una mirada distinta que te da este territorio”.



Aprendimos a valorar realmente lo que tenemos en la comunidad

Mi nombre es Rosalinda Sántiz Díaz, tengo 42 años y soy originaria de Bayalemó, municipio de San Andrés Larráinzar, Chiapas. Hablo tsotsil y un poco de tseltal; el español lo aprendí en la ciudad de San Cristóbal, cuando llegué en 1996. Soy tejedora, desde muy niña, a los ocho años, y he formado parte de la cooperativa Jolom Mayaetik, que significa: “Tejedoras Mayas”. Luego pasé a ser socia de la asociación K’inal Antsetik que es: “Tierra de Mujeres”, en tseltal, y ahora soy presidenta de la Mesa directiva del Centro de Formación y Capacitación para Mujeres K’inal Antsetik A. C. (CEFOCAM). Parte de mi historia familiar es que pertenecemos al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) desde antes de 1994. Mi formación desde pequeña fue diferente, mi papá siempre nos permitió ir a la escuela a hombres y mujeres por igual. Yo tuve esa oportunidad, que no es muy común en la comunidad, y me permitió ver las cosas de otra manera.

Desde la primaria tuve muy claro que lo que yo quería era estudiar, quería aprender. Eso me ayudó a tomar mis propias decisiones, hasta que logré esta carrera en Moxviquil. Muchos chicos llegaron con mis papás y yo decidí que no quería casarme y mi papá lo respetó muchísimo, siempre se lo voy a reconocer y agradecer porque mis planes de estudiar no se habrían realizado, pero gracias a la formación política que tuvo mi papá, le ayudó a que viera las cosas de otra manera. Entonces, busqué otras formas para estudiar en San Cristóbal; hablé con Yolanda Castro, de K’inal, y tuve la oportunidad de venir a apoyar a la cooperativa de tejedoras y empecé a aprender el español.

He pasado por muchas etapas de formación, procesos de crecimiento y transformación. Conocí a muchas personas, que me ayudaron muchísimo, con todo el acompañamiento de las mujeres de la cooperativa. Terminé la secundaria abierta, después salud comunitaria en la prepa del CONALEP, y luego estudié en Tuxtla dos años, cuatro semestres de la carrera de Salud Alternativa, pero no muy me gustó. Era la única mujer indígena, nunca me sentí integrada, no comprendía bien las materias ni las lecturas, nadie explicaba y yo no me sentía bien en ese lugar.

En el 2010 una compañera y yo entramos a estudiar la licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio, en Moxviquil. Estaban empezando a promover esa carrera, era el primer grupo que se formaba acá, porque su sede original es en Zautla, Puebla. Cuando vi el tríptico dije: “¡Esto está muy bueno!”. Me llamó mucho la atención el plan de estudios y no lo pensé dos veces, fui a preguntar y entregué los papeles. Me dio mucha ilusión por el sistema de estudiar una semana al mes; que estuviera aquí mismo y que pudiera seguir trabajando. Me propuse quedarme hasta terminar la carrera y lo cumplí, ese fue mi objetivo. Encontré algo que me gustó, un lugar donde pude aprender realmente, no solo para obtener un papel, yo quería saber hacer bien lo que estaba aprendiendo. Había una gran integración del grupo, las y los compañeros éramos de distintos municipios, dos chicas y un chico venían de Oaxaca, con cosmovisiones muy diferentes, pero al fin y al cabo también de comunidad.

Desde el principio me sentí muy integrada, parte del grupo, algunas de las materias están pensadas precisamente para eso, totalmente diferente a lo que viví en Tuxtla. También fue el modelo, la forma de aprender, no se trataba nomás de que llegaba el profe y se tiraba un rollo, sino que todas las personas tenemos conocimientos previos, desde qué es lo que sabemos de nuestra comunidad, su historia, por qué se llama así, qué hacemos, cómo preparamos tal o cual cosa, qué problemas tenemos, y al principio dices “yo no sé nada” y te vas dando cuenta que sí sabes mucho, y eso me encantó, que compartimos lo que conocemos, y aprendemos juntos, a partir de nuestras propias experiencias. Me sentía bien, tranquila, motivada en ir a clases, pero lo que más valoro fue que pudimos aprender todas y todos juntos. Lo que aprendimos en agroecología, de las diferentes prácticas que tenemos en la cultura del café, el trabajo en la milpa; con las mujeres tejedoras, los cuidados que tenemos, y aunque al principio nos costó trabajo integrarnos, porque venimos de diferentes lugares y culturas, éramos hombres y mujeres, casi todos indígenas; conocernos y respetarnos nos costó trabajo, pero al fin logramos sentirnos como grupo. Vivir juntos toda una semana al mes, hacíamos equipos de limpieza, o de cocinar, hombres y mujeres, ¡hasta los hombres aprendieron a cocinar! Era un grupo muy variado y diverso, pero logramos una convivencia muy bonita.

He tenido en mi vida muchas transformaciones, como si me hu-

biera tocado vivir muchas vidas: tejedora, agricultora, cooperativista, estudiante... Pero una situación que viví en Moxviquil y que no había experimentado antes, algo que cambió mi vida, fue aprender que hombres y mujeres pudiéramos trabajar y vivir de otra manera. Eso fue muy bonito, porque antes, convivir con los chicos en la comunidad siempre fue muy difícil; que si las mujeres somos así, o no servimos o somos tontas, o las burlas, y son cuestiones y son frases que difícilmente se olvidan; en cambio, haber estado en un grupo, juntos hombres y mujeres, y haber aprendido juntos a convivir, para mí fue muy importante. Como que entre las mujeres más jóvenes y nosotras de más edad, es fácil entendernos, y para mí estar en este grupo fue muy valioso, compartir y ayudarnos entre nosotros. Creo que nos cuesta mucho quitarnos de la cabeza que juzgamos antes de conocer a la persona, y es importante entender que cada quien tiene sus cualidades, un don diferente, y reconocernos entre nosotros. En ese tiempo, yo estaba pasando por una situación personal muy difícil; en el grupo teníamos sesiones de terapia, y necesitaba ese apoyo. Había profesoras a quienes me acercaba y el platicar con ellas también me hizo sentir apoyada, fue importante ser escuchada.

Estando en Moxviquil podía desentenderme de mi trabajo, era un escape, y decir: “Estoy en este espacio solo para estudiar, no voy a pensar en mi trabajo”. Lo más importante es que aprendimos a valorar realmente lo que tenemos en la comunidad, porque pensamos que todo lo que traíamos de allá no vale, afuera como que no nos importa perder el idioma, nuestra forma de vestir, de pensar, de cuidar las cosas o de trabajar el campo, y es necesario darle valor a todo eso. Ha sido bueno tener claridad en lo que he querido y no perder de vista que se puede ejercer lo aprendido, porque a lo mejor no todos lo estamos haciendo, pero creo que es el objetivo, ir formando de otra manera, que haya más respeto entre hombres y mujeres en los espacios comunes, porque ahí empieza todo.

“Es importante entender que cada quien tiene sus cualidades, un don diferente, y reconocernos entre nosotros”.

PATRONATO PRO EDUCACIÓN GUAQUITEPEC A. C.

Una educación desde la cosmovisión y la propia cultura tseltal

Juan Antonio Flores Aranda

Ofrecemos un modelo educativo que está centrado en la propia cultura, en la actividad particular de la gente. Tiene su punto de partida, de reflexión y de práctica en la vida comunitaria. Es un modelo diferente, adaptado a la realidad tseltal de Guaquitepec y teniendo como referencia la propuesta educativa del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER).

Tenemos la formación académica y la formación técnica vinculadas con cuestiones productivas: café, miel, hortalizas, traspatio, un poco de salud, plantas medicinales. Y hay otra parte de formación humanista, relacionada con este saber ser y saber convivir; el reforzamiento de la identidad, para construir relaciones más armónicas con el entorno y con los otros y las otras. Estos son los grandes ejes que trabajamos, sustentados en los valores tradicionales y estrategias que tienen que ver con hacernos preguntas para conocer el mundo, el trabajo con proyectos concretos, la construcción colectiva del conocimiento.

Nuestro logro más grande es haber formado a una generación, porque son casi 25 años de trabajo educativo. Una generación que tiene claro su ser tseltal, su identidad; que está orgullosa de eso y que desde ahí es capaz de construir alternativas en sus propias comunidades. Es gente que no se fue de ahí, que hoy son autoridades ejidales, autoridades comunitarias, tienen otra visión y así lo dicen lo dicen: “Yo pasé ahí y puedo ver que tenemos que hacer las cosas diferente”.

La adaptabilidad de este modelo es otro de nuestros logros. Estamos en proceso de revisarlo porque hay una transformación generacional. Nuestro modelo también debe renovarse sin perder su esencia de siempre construir a partir de lo que somos, y lo que somos de tseltales, lo que sea que eso signifique hoy en día, que no es lo mismo a lo que significaba hace 20 años. Estamos en un proceso de reflexionar qué es la tseltalidad hoy, no solo para nosotros sino para los y las jóvenes, es decir: “¿Y qué es ser tseltal para ti?”.



JERÓNIMO LÓPEZ ÁLVAREZ

Reconocerme como tseltal, eso fue lo que pidieron nuestros abuelos

Soy Jerónimo López Álvarez. Tengo 39 años. Hablo tseltal. Mi nombre en tseltal es Xel y todo el mundo me conoce así. Soy de Guaquitepec, en mi familia todos somos tzeltales y mi vida ha sido aquí. Aquí me casé y tengo tres hijos; una niña y dos varones.

Colaboro en el Patronato Pro Educación Guaquitepec desde hace 18 años. He sido parte de este proceso educativo y actualmente coordino el bachillerato. Conocí el proyecto a los 19 años. Entré para estudiar el bachillerato. Mi interés era eso. Yo estaba dedicado al campo, pero se fueron dando los procesos y las relaciones, y como demostraba iniciativa con mis compañeros estudiantes, me identificaron como posible colaborador. Al principio, mi trabajo era la relación con las autoridades comunitarias, con agentes, con comités de escuelas dentro de la región, con comunidades. Posteriormente me apoyan para estudiar la licenciatura en Ciencias de la Educación. Luego, la organización se amplió y me dan la posibilidad de coordinar el equipo de maestros de la secundaria Emiliano Zapata Salazar y llevo tres años coordinándolo. Ahora, a nivel de la organización, me pidieron representar legalmente al Patronato Pro Educación Guaquitepec porque lo que sigue es hacernos cargo de la operación del proyecto.

Toda mi formación la he construido dentro del proyecto; reconocerme como tseltal, eso fue lo que pidieron nuestros abuelos en un primer momento. Que hubiera una educación en donde nos enseñaran a revalorar lo que somos; nuestra identidad, el ser tseltal. Podemos aprender cuántas lenguas, pero la lengua materna es muy importante, y eso se trabaja mucho en nuestros pasos formativos. Hemos estado trabajando mucho el tema de la identidad, la cultura y la cosmovisión de nuestras comunidades, eso es lo que a mí me ha ayudado, porque fortaleces tu lengua, tu modo de pensar, tu aceptación de lo que eres y viéndote como igual a los demás.

Por todo lo que vivíamos sentía el compromiso de que teníamos que hacer algo por nuestra comunidad: contar con un proyecto educativo que busca el desarrollo comunitario. Había mucha incertidumbre por todo el contexto, la marginación que vivíamos, el ir y hablar con una per-

sona que no habla igual que nosotros, nos provocaba un sentimiento de inseguridad, pero gracias al proyecto empezamos a reflexionar, a revisar qué tan diferentes somos. Todos somos humanos; ellos son iguales que nosotros, tenemos las mismas capacidades, y cómo construir entonces nuestra actitud, nuestra personalidad, donde podamos entablar una relación simétrica con la gente de afuera.

Uno de mis aprendizajes es que uno espera que las soluciones vengan de afuera, y llegan con una mentalidad colonial. Antes, ¿cómo trataban a la gente de otras partes? El kaxlan es el que sabe, el blanco es el que sabe, o el que venga de afuera. ¡No! Nosotros somos capaces, y la solución a nuestras problemáticas tiene que surgir de aquí. Claro, existe la colaboración de actores externos, pero nosotros sabemos qué es lo que se requiere para ir transformando y mejorando nuestra calidad de vida.

Otro aprendizaje son las relaciones que vamos construyendo. Eso de vernos como personas, como humanos, para mí ha sido uno de los aprendizajes, porque a veces, cuando me veo diferente, me resisto con lo que soy y no me abro a otras posibilidades de aprender y de conocer otras personas, otras experiencias. Para nosotros es fundamental la colectividad, decimos en tseltal el slamalil k'inal, que es la armonía, la alegría que es literalmente el sabor de la vida (sbuts'el k'inal), el disfrutar en cada momento de nuestra vida, eso sería la alegría. Para mí esos son los valores; la humildad, el que uno reconoce lo que es y con lo que sabe ponerse al servicio de los demás. En tseltal sería como el bik'it o't'anil, o sea, tienes un corazón pequeño pero que te hace grande.

Hay pequeñas estructuras dentro de la escuela, tenemos un consejo estudiantil, reforzamos el liderazgo de este consejo, de los distintos cargos que hay en el ámbito de la comunidad educativa; yo acompaño de esa manera, transmitiendo, compartiendo. En lo que llevo coordinando el proyecto, doy espacio para que los principales (autoridades comunitarias) en algún momento vengan y platiquen con los alumnos, y no basarnos totalmente en los textos que vienen desde afuera. Sí, está la cuestión académica; han desarrollado investigaciones y no sé qué, pero la sabiduría comunitaria aún existe. Y es de esta manera que se da el vínculo de la escuela con la comunidad y no hay que separarlas; siempre hay que dar una respuesta para que al final sea útil lo que se aprende, en la vida personal, en la familia y en la comunidad.

Ahora en la comunidad hay cambios, factores externos que tratan de destruir el tejido social; por ejemplo, los partidos políticos, las religiones, la llegada de los medios de comunicación, nuevas juventudes, nuevas miradas. Nuestro trabajo tiene que ser en función de articular el sentido comunitario, y que no se rompa el tejido social por actores externos. Entre las dificultades que he visto es que, a veces como somos de aquí, de Guaquitepec, dicen que nadie es profeta en su propia tierra, pues nos vieron crecer y dicen: “¿Cómo es posible? ¿A poco este ya sabe?”, o “¿De dónde salió?”. En cambio, cuando vienen maestros de afuera, directores de otras escuelas, como que soy referente para ellos, y antes que lleguen a la comunidad van y platican conmigo de cómo es la comunidad, en qué circunstancias está o cómo ha sido. La gente llega y me busca, y eso me da gusto porque tengo un espacio para dar mi opinión.

Siento que aporto al trabajo una visión estratégica en el tema educativo. En el poder contribuir al saber comunitario he podido consolidar mi relación con la comunidad. Lo que me ha dado la organización, prácticamente es la oportunidad de colaborar y, sobre todo, el espacio de ir y compartir en otros lugares, con intercambios de experiencias; eso me ha enriquecido. Me aporta también que nuestros jóvenes que hemos formado aquí, y los que siguen pasando por este proceso, puedan generar acciones en beneficio de sus comunidades, con distintos modos de hacer gestiones, ya que en las comunidades hay mucho esta actitud de pedir y pedir, sin aprovechar lo que tenemos. Y vemos en nuestros jóvenes que pueden proponer, pueden generar iniciativas que son de otro modo.

“Una educación en donde nos enseñaran a revalorar lo que somos, nuestra identidad, el ser tseltal”.



La escuela sí nos da esa oportunidad de ver las cosas diferentes

Mi nombre es Andrés Huacash Vázquez. Tengo 28 años y soy de la comunidad de Sitim, Huixtán. Soy el antepenúltimo hijo de nueve hermanos. Estoy estudiando el primer semestre de la licenciatura en Desarrollo Sustentable en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Fui estudiante en el Patronato Pro Educación Guaquitepec y egresé hace un año.

Llegué a Guaquitepec porque mi hermano, con el que estoy viviendo, trabaja como promotor de derechos humanos, y en uno de sus talleres en San Cristóbal, no sé quién de Guaquitepec estuvo ahí y le contó de una escuela donde aceptan a alumnos de cualquier edad, muy económica, y que solo se estudia por ocho días al mes, y hay albergue y todo. Me lo comentó mi hermano y fuimos a preguntar. Un año después, cuando terminé mi secundaria, ya sabía la información de cómo estaban estudiando ahí, me decidí y fui directamente para estudiar la prepa.

Los tres años fueron muy interesantes, porque su objetivo de ellos es formar a alumnos que puedan regresar, trabajar y fortalecer a la comunidad. Por eso, nos daban técnicas de cómo trabajar el campo, la milpa y los animales de traspatio. El primer año aprendíamos todo lo que es hortaliza, llevábamos teoría y práctica. El segundo, fue el café. El tercer año revisábamos el cuidado de animales: conejos, cerdos, gallinas, borregos y demás. Desde que empezamos el primer año nos dieron la materia de Investigación, que es más como analizar las problemáticas en nuestras comunidades e hicimos todo un proceso ahí. En el segundo año llevamos Vinculación Comunitaria, donde nos enseñaron a formular proyectos, a gestionar y a trabajar. El tercer año aterrizamos un proyecto en nuestras comunidades; juntamos jóvenes para trabajar con ellos, y lo que yo hice fue la producción de conejos.

La verdad, esta organización me ayudó bastante, porque forma alumnos que ayudan a la comunidad, nos concientizaron en por qué es importante estar con la comunidad. Hay muchas formas de apoyar ahí; dar asesorías de cómo mejorar el campo, porque veo que en las comunidades hay mucha contaminación y mucho uso de agroquímicos. En cam-

bio, nos enseñan cómo trabajar la tierra naturalmente, sin agroquímicos. Por ejemplo, ahora en mi familia, con mi hermano tenemos una parte de milpa en la que no utilizamos nada de agroquímicos; solo usamos el estiércol y juntamos las hojas de los robles. Está funcionando, un poco menos que con agroquímicos, pero funciona. El frijol sí se da bien. Frijol, calabaza, todo eso, sí da.

De Guaquitepec me gustó todo, me gustaron todas las materias. Pensándolo bien, lo que más disfruté, y veo que sí se puede practicar en la comunidad, es el trabajo de hortalizas, de animales, también la cafetería que tuvimos, porque ahí nos enseñaron cómo llevar el control, cómo ganar para no perder, digamos; cómo llevar una buena venta, donde ni das tan caro, pero tampoco le pierdes. Llevamos prácticas de cómo castrar animales, cómo engordarlos y todo fue muy práctico; no fue pura teoría, sino que fue mucha práctica también. Si yo no hubiera seguido estudiando, siento que sí hubiera podido vivir haciendo eso, poniendo en práctica todo lo que aprendimos ahí.

Lo que me hizo cambiar mucho fue el trabajo. Y por ejemplo, la equidad de género, porque ahí no importa si eres hombre o eres mujer, es parejo. Si nos tocaba cocinar, pues los hombres tenían que cocinar, o ir a la hortaliza o lavar trastes, y nos turnábamos. Nos enseñaron mucho eso: la igualdad entre hombres y mujeres, que no haya discriminación. Ahorita me gusta cocinar, lavo trastes, apoyo también en la cocina. Cuando estuve en el propedéutico para la universidad, renté mi cuarto y me sé cuidar solo. Fue un cambio bastante grande para mí, fue algo que me hizo ver que tiene que ser parejo, no hay ni uno más, ni uno menos.

Fue fácil estar en Guaquitepec. No sentíamos cómo pasaban los siete días que íbamos a clases, porque ahí estaban los amigos, la clase, el trabajo, la cocina. Yo valoro casi todo, toda la atención, el espacio, fue muy bonito todo, había espacio para expresarte, para dar tu crítica hacia los maestros, pero positivamente: qué piensas o qué quieres mejorar, qué ves mal o qué ves que están haciendo mal los maestros, o les propones... Y eso me gustó bastante, pues teníamos esa libre expresión. Al final de los siete días, hacemos la evaluación con los maestros; qué vimos bien, qué vimos mal, qué mejoramos, qué queremos mantener. Fue muy importante para mí, ya que nos tomaban en cuenta. No solo los maestros deciden.

Lo bueno es que podemos hacer nuestras críticas. Una de ellas fue, por ejemplo, que los maestros no llegaban a ayudar en la cocina, nada más llegaban a desayunar o a comer, y como que a los alumnos no nos gustó eso; si hablamos tanto de la igualdad, por qué los maestros no se turnan también para cocinar ¿no? Hicimos nuestras críticas y sí hicieron caso los maestros también, llegaban a cocinar y lavar trastes. Aunque a veces decían que no podían porque tenían mucho trabajo, pero cuando tenían su tiempo, iban a apoyar. Ahí aprendí a decir lo que pienso, porque estaba libre. No nos prohibían.

Si no hubiera estado ahí, no hablaría tseltal o no hubiera entendido la importancia de las culturas y la igualdad entre hombres y mujeres. Seguramente no sabría cocinar. Sería una persona muy diferente. Sí, reconozco que es una buena prepa para aprender y querer. Si uno quiere cambiar también se puede, la escuela nos da esa oportunidad de ver las cosas diferentes. Sí, abre la posibilidad, nos da camino, ¿quieres caminar en ese camino?

“Lo que me hizo cambiar mucho fue el trabajo. Y por ejemplo, la equidad de género, porque ahí no importa si eres hombre o eres mujer, es parejo.”

SNA JTZ'IBAJOM, CULTURA DE LOS INDIOS MAYAS A. C.

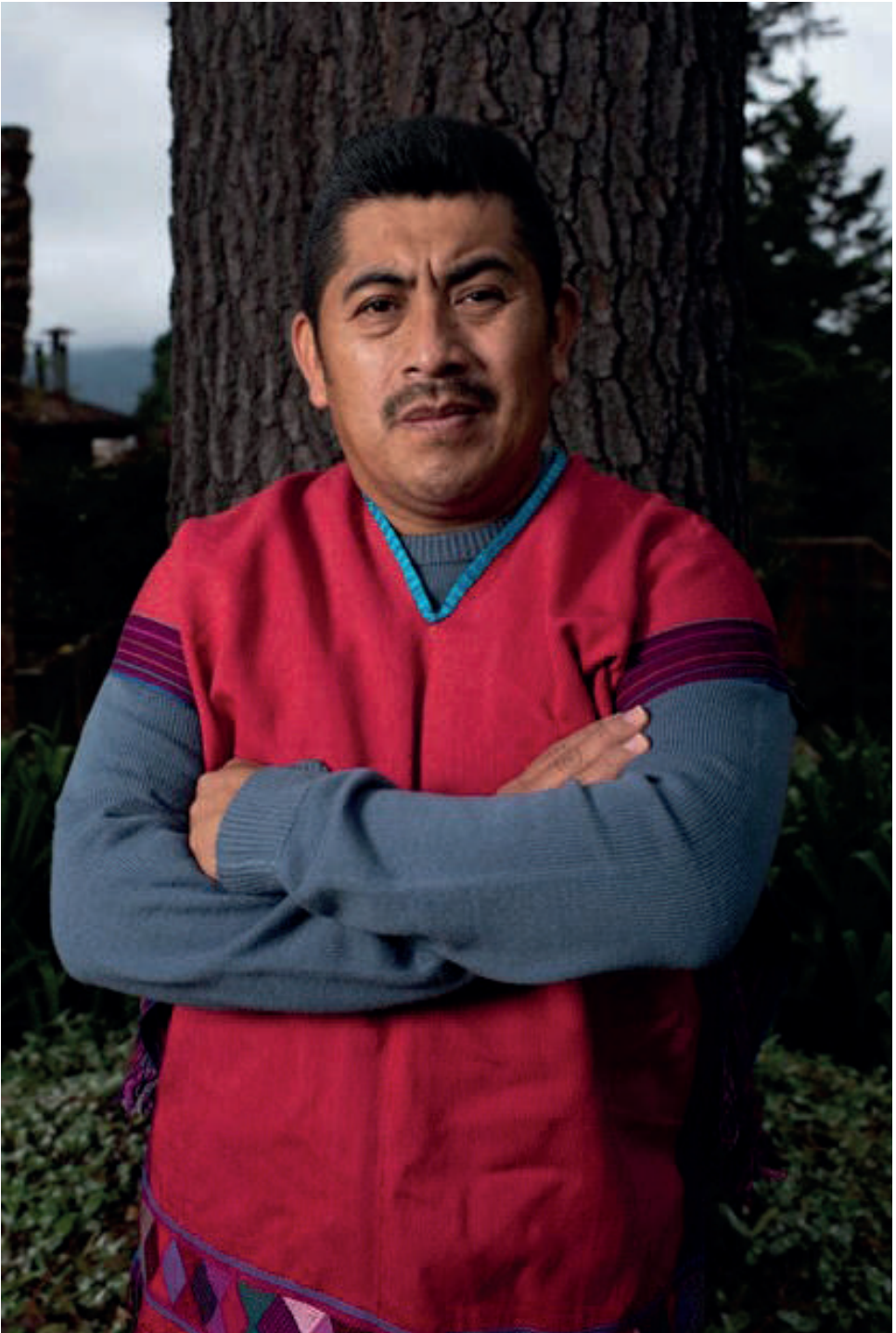
Guardando la palabra de los portadores de cultura y de conocimiento

Francisco Álvarez Quiñones

La historia de Sna Jtz'ibajom (La Casa del Escritor) se remonta a hace más de 36 años. Tres jóvenes indígenas, quienes habían sido informantes de antropólogos, sociólogos y biólogos, crearon esta asociación, para guardar la palabra de los portadores de cultura y de conocimiento, y regresar a sus comunidades lo que habían comunicado a estos investigadores. Al principio las comunidades no aceptaban nuestros textos, entonces decidimos formar una compañía de teatro guiñol y teatro en vivo, para representar nuestras recopilaciones de cuentos, leyendas y tradiciones.

Más adelante, descubrimos un concepto arquetípico en el Popol Vuh, que es el lekil kuxlejal. Esas palabras nos iluminaron, porque son precisamente lo que los pueblos mayas buscan: una vida buena, con calidad, justicia, dignidad y visión para todos los seres, sobre todo para la niñez. Nosotros queremos aprender de la historia. Consideramos que es una gran maestra, que no le hemos hecho caso, y en muchas situaciones, la historia podría salvarnos. El lekil kuxlejal es una actitud, una filosofía de vida que permite dar lo mejor de uno mismo para integrarlo a los demás, para que pueda fluir armónicamente toda esa energía vital que consideramos es la esencia. Para nosotros, la educación transformadora tiene mucho que ver con esta convivencia que debemos tener con nuestra Madre Naturaleza, en primer lugar, y con nosotros mismos.

Nuestro camino como organización lo vemos como un recorrido, una serie de encuentros con personas, con cuestiones fortuitas, serendipias, cosas que suceden en la vida, como si fueran hallazgos relevantes para el espíritu. Hoy tenemos cerca de 100 publicaciones, algunas breves, otras más extensas, compendios de cuentos, leyendas, tradiciones, conocimientos científicos y herbolaria, medicina tradicional. Buscamos unirnos, aliarnos, sobre todo ese concepto de alianza productiva, fraternal, que nos permita entendernos profundamente y saber distribuir nuestro trabajo de tal manera que sea más efectivo, que tenga mayor impacto social y que además vaya contribuyendo de una manera constructiva.



Nuestras culturas van a seguir aquí, recreándose...

Mi nombre es Jorge Basilio Gutiérrez Martínez, originario del Municipio de Tila, y perteneciente al grupo lingüístico ch’ol. Llegué a San Cristóbal hace más de 20 años en busca de continuar con mi formación académica como abogado. Opté por trabajar y estudiar al mismo tiempo, para no sentirme una carga para mis padres, así que empecé a tener experiencia laboral con dos organizaciones: una de cafecultores, donde aprendí labores administrativas, y luego, terminando la universidad, me incorporé a una organización que tenía programas de apoyo a los grupos indígenas con micro financiamiento, mejoramiento de la economía familiar, y también con enfoques sociales.

Gracias a esta organización se me abrieron oportunidades para emigrar a Michoacán, Oaxaca, Veracruz, Guerrero, San Luis Potosí. Por esos rumbos anduve mucho tiempo, entre la gente, compartiendo en sus casas, sus formas de vida. Y luego llegó el momento en que me dije: “Pues ya llegó el tiempo de regresar otra vez a Chiapas y a ver qué puedo hacer”.

Entonces, al ingresar en Sna en 2008, llegué con la experiencia de haber conocido otros pueblos, otras realidades, otra cosmovisión. Venía con la idea de colaborar en lo administrativo, pero luego me dijeron: “Oye, sí vas a ser parte de Sna, pero también te va a tocar ser actor. ¿Le entras o no le entras?”. Cuando me dieron esta oportunidad, de inmediato dije que sí, pero como no tenía la formación actoral, también me dije: “Híjole, me va a costar bastante aprender todo esto que ellos ya saben”. Pero fue muy bonito porque todos de alguna manera se involucraron en el proceso de integración, de acompañamiento, me acuerparon de una manera muy hermosa, porque decían: “Eres hermano de nosotros y tienes que formar parte de este entretejido”. Fue una etapa muy bonita, ya que me sentí integrado al equipo, y pensé en ese momento: “Yo también soy indígena y me siento parte del grupo. Eso quizás es lo que me hacía falta a mí para recuperar mi identidad”.

En ese momento empezó en mí un proceso de reseteo mental, porque empecé a conocer de nueva cuenta la vida en las comunidades, con más sentimiento, con más sensibilidad de ver qué es lo que estamos

perdiendo de nuestros valores culturales.

Entrar en contacto con nuestros pueblos me hizo reflexionar: “¿Hasta dónde ha llegado el proceso de aculturación que yo mismo he sufrido? Necesito volver a reencontrarme conmigo, mi espíritu, mi ch’ulel, ya no soy de allá, pero tampoco soy de acá, mi identidad no está formada”. Y empecé con esa necesidad de sentir de nuevo ese latido, ese pulsar de dónde es mi origen, de dónde tengo que ir para retomar otra vez esa fuerza que me permita encontrar el camino.

Entonces empecé a empaparme de toda la cuestión de la cosmovisión de mi pueblo para compartirla desde Sna. Mi primer aporte importante fue producir una guía de aprendizaje de la lengua ch’ol. También para conmigo mismo, fue el hecho de decir: “Soy parte de un grupo lingüístico, de una familia lingüística y esto es lo que podemos aportar”. Y desde entonces, hemos centrado nuestra atención en el diseño de nuestra propuesta metodológica para la enseñanza de las lenguas originarias. Buscamos que el aprendizaje tenga un sentido de apropiación por parte de las comunidades, para formar a niños y jóvenes que estén en la dinámica de la gestión territorial, que se despierte el interés participativo, que venga acompañado de una verdadera formación cívica y ética como ciudadanos, pertenecientes a sus grupos lingüísticos, de fortalecer la identidad cultural, para que tenga el sentido y tenga el rumbo orientado de nuestras culturas, y lograr lo que tanto nosotros anhelamos en ese paradigma de la buena vida, de lo que llamamos el lekil kuxlejal, que en ch’ol se dice wuen kuxul.

Al hacer un recuento de mi camino, y del camino de Sna Jtz’ibajom como organización son muchas las palabras que brotan del alma colectiva, del ch’ulel, y del mío propio. Una palabra que resume bien lo más importante de este camino que hemos recorrido es la esperanza. Para nosotros, la clave es mantener la esperanza de que a través de las culturas podemos formar otra vez esta educación en valores, y que en algún momento también va a ser algo que pueda contribuir a sanar el alma de nuestros pueblos. Nosotros tenemos mucha esperanza, mucha fe y también mucho compromiso, porque sentimos que nuestra cultura no se va a acabar. Con este aprendizaje, nuestras culturas van a seguir aquí, recreándose, generación tras generación.

“Empecé con esa necesidad de sentir de nuevo ese latido, ese pulsar de dónde es mi origen, de dónde tengo que ir para retomar otra vez esa fuerza que me permita encontrar el camino”.



Conociendo tu cultura, puedes transformarte a ti mismo...

Mi nombre es Juan Luciano Pérez Hernández, tengo 20 años, soy hablante de la lengua tsotsil, originario del municipio de Zinacantán, Chiapas. Acabo de terminar la licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal Jacinto Canek, en el mes de julio presenté mi examen profesional y ya estoy listo para empezar mi vida laboral. En estos días estoy a la espera de que salga la convocatoria para conseguir la plaza de maestro y, si logro pasar, me mandarán a algún lugar del estado.

Vengo de una familia de escasos recursos y no tenía los suficientes para adquirir los libros, que son la base de la enseñanza, tampoco podía comprar los útiles escolares, porque cuando nos mandan a prácticas, se necesita tener materiales didácticos. Para mí fue muy difícil, porque lo que yo hacía era ir a la escuela de 7 de la mañana a 3 de la tarde, me salía a trabajar en las flores, primero con mi papá, y luego con unos tíos, que me pagaban poquito, pero para mí ya era algo, para pagar mis estudios, y fue mucho esfuerzo; conforme iba avanzando, semestre tras semestre, los gastos iban aumentando. Yo ya no sabía qué hacer, pero afortunadamente, un amigo me contó de una organización que se llama Sna' Jtzibajom, que significa "La Casa del Escritor", y ahí conocí a un señor que es muy reconocido aquí en Zinacantán, don Xun Teratol, un Principal; le conté mi situación, y gracias a eso él me otorgó una beca, para poder concluir mis estudios.

En la Normal llevamos una asignatura, en la cual aprendemos acerca de cómo adquirimos nuestra cultura indígena, pero solo nos dan una panorámica, sin profundizar mucho. Gracias a don Xun Teratol tuve la oportunidad de estar en un curso que impartió sobre la lectoescritura en lengua tsotsil. Yo ya sabía hablar, pero leer y escribir, pues más o menos, se me dificultaba mucho glotalizar las palabras, porque en el tsotsil usamos las vocales glotales. Cuando estuve en el curso de don Xun, aprendí mucho, porque otra de las cosas que conocí en este taller, fue que no solo se trató de aprender a leer y escribir en la propia lengua, sino que me permitió ver cómo es nuestra cosmovisión, como pueblo, cómo nuestros ancestros fueron los que construyeron nuestra cultura, en la que esta-

mos inmersos. Son los Totil Meletik, los seres ancestrales, mismos que protegen este valle de Zinacantán. Don Xun es un señor que tiene mucha riqueza de conocimientos acerca de nuestra cultura y nuestras historias ancestrales, y nos contó historias de Vaxakmen y de Chauk, el dios del trueno, y del dios del viento, que es Utumik’.

Ahora estoy como ayudante, vamos a las comunidades para apoyar en las actividades de lectoescritura, junto con otros compañeros que han sido becarios de la organización Sna Jtz’ibajom. Hacemos actividades que sean dinámicas, que sean estratégicas para que no se aburran los niños, y para mí es importante porque conozco a otras personas, de otras comunidades; no es lo mismo convivir con niños y niñas de aquí, que de otros municipios. He ido a San Juan Cancuc, a San Andrés Larráinzar, a Santiago El Pinar.

También me he incorporado a algunos talleres de teatro de Sna Jtz’ibajom. En muy poco tiempo te orientan para preparar una obra. Trabajé con don Xun, con Pancho, con Rosenda, con Jorge y con Margarita. Ellos tienen la metodología para abordar un guion, y las obras que hemos presentado se enfocan en la cosmovisión de cada pueblo, por ejemplo, la obra que montamos este año fue una historia narrada por un chavo de San Juan Cancuc, de cómo fue que fue creado el perro, y que si te mueres, un perro negro es el que te va a guiar ante un río y un pozo de agua, que él te va a ayudar para poder estrecharlo y pasar del otro lado. Y es por eso que a un perro negro nunca debes de maltratarlo, y si le pegas o lo matas, no te va a ayudar cuando te mueras.

Para mí el conocimiento es tener contacto con la propia lengua y la cultura, las historias de nuestros ancestros, y todo esto forma parte de un concepto que tenemos desde la cosmovisión maya, que es el lekil kuxlejal, que para mí significa vivir felices, estar en buena salud, conocer y vivir tu propia cultura, porque conociendo tu cultura, puedes transformarte a ti mismo, llenarte de la riqueza del conocimiento. Anteriormente yo no tenía muchos conocimientos, tenía miedo a expresarme, era muy tímido, no tenía valor para responder a lo que se me preguntaba, ese es un gran cambio que yo noto en mí, y la verdad, gracias a los años que estuve en la Normal y a la colaboración de don Xun en sus talleres, he aprendido mucho, he aprendido a valorarme.

Ahora estoy viviendo el lekil kuxlejal, porque estoy feliz y orgulloso

de haber terminado mi licenciatura, cuando culminé y me entregaron mis documentos, sentí esa felicidad dentro de mí, y mis papás están orgullosos de que haya terminado. Ahora tengo planes. Lo que más anhelo es hacer mi examen y conseguir mi trabajo. Más adelante, estudiar la maestría, porque la docencia ya me llamó más, y con base en los cursos de don Xun, aprendí que es bonito conocer tu propia lengua, tu cultura.

“Conocí que no solo es aprender a leer y escribir en la propia lengua, sino que me permitió ver cómo es nuestra cosmovisión, como pueblo, cómo nuestros ancestros fueron los que construyeron nuestra cultura”.

NENEMI PAXIA-SINERGIAS EDUCATIVAS A. C.

Cómo intencionar un pensamiento complejo en la lengua propia

Andrea Quetzalli Sotelo Schmelkes

Nenemi es más un equipo que una organización. La mayoría de sus integrantes son indígenas, eso es importante porque tenemos el pulso de cómo son las escuelas en las comunidades y qué es lo que pasa con los docentes. Venimos de distintos lados y tocamos juntos esa pasión por la formación. El equipo es intercultural, y algo que aprendimos es que la interculturalidad no está libre del conflicto. Para nosotros es importante la apertura a lo otro, es decir, comprender la lógica de cada forma de percibir el mundo. Tiene que ver con decir: “Si tú entiendes la lógica de una comunidad que ha vivido durante miles de años con una manera de comprender el mundo, ¿dónde están sus prioridades? Orientamos nuestro hacer en torno a esta reflexión.

Lo que proponemos viene de una indignación profunda, de cómo los niños indígenas están en un espacio donde su valía es cada vez menos, porque no entienden el idioma, porque el contenido no les es relevante. Es doloroso ver cómo los niños se empiezan a cerrar, a ser más tímidos, a ser silenciados. La escuela les roba el tiempo y les enseña que sus valores no son valores, que tienen que aprender otra cosa que no tiene nada que ver con lo que ellos son. Ir a las escuelas y notar esto, es decir: “Es que esto no puede ser, esto no”. Eso nos da valentía de decir: “Aunque no sepamos cómo, vamos a intentarlo”. Podemos innovar, podemos experimentar; cualquier cosa que saque al niño de ese lugar.

A lo que hemos llegado es, a que se trata de alimentar ese sentido de asombro en los niños. Para que eso suceda, el primero quien tiene que asombrarse es el maestro. Entonces, ¿cómo vuelve el maestro a asombrarse? ¿y cómo eso lo contagia con sus alumnos? Esto tiene mucho que ver con lo más básico de lo humano, que es asombrarte de cómo funciona la naturaleza, eso sí es algo muy humano, como preguntarte por qué una flor florece, por qué no se caen las estrellas. Es una metodología que desarrolla el pensamiento crítico en la lengua del docente. Así que actualmente nos encontramos en esta exploración de cómo intencionar un pensamiento complejo en la lengua propia.



Lo que importa más es despertar otra vez la curiosidad del niño

Soy Antonio Jiménez Méndez, de la comunidad San Francisco El Triunfo, municipio de Pantelhó; soy hablante de la lengua tseltal y tengo 30 años. Estoy en Nenemi Paxia, —que significa “camino hacia la paz”—, realizando materiales en planeación. Lo que nosotros hacemos está dirigido a la educación de los niños, pero lo más básico para nosotros es el docente. Le estamos apostando a la educación y la formación docente, para que esa formación le pueda impactar a la comunidad y que el aprendizaje le llegue al niño. Mi función es facilitar en tseltal, soy tallerista en la formación con los docentes CONAFE [Consejo Nacional de Fomento Educativa]. Hacemos la preparación de planeación, después de que los formamos, damos seguimiento, salimos a comunidad para saber cómo se está implementando con los niños y, aparte, estamos elaborando las guías con que se forman los docentes.

Tenía entre 19 años cuando mi papá me dijo: “¿Qué vas a hacer en tu vida?”. Entonces me metí en CONAFE y ahí me empezó a gustar los niños, lo que se hace allí, la experiencia de estar dentro de la comunidad misma. Luego, tomé el diplomado “Escuela y Comunidad”, como se trabajó con el territorio y cosas más de la comunidad, me ayudó a ver, a ubicarme. Entonces, dije: “hay que empezar a ver lo que hay en mi comunidad; valorar más mi comunidad”. En el diplomado, regresamos a ver cómo fue nuestra educación, y realmente nuestra educación fue malísima. Yo estudié quinto y sexto en el internado de Zinacantán, dejé mi casa, mi familia, estaba muy pequeño, mi sueño era ir a aprender; tenía yo como 11 o 12 años, fue ahí que empecé a ver con claridad cómo fue y sí daba ganas de llorar. Ahí no podía hablar, porque todo era en español, no sé qué quería yo con el maestro y me dijo: “No, tienes que hablar en español”, pero yo no podía. Entonces, yo fui apagándome, apagándome; ya no quería preguntar, mi única felicidad era el receso. Por eso, en Nenemi tenemos en nuestras bases que la educación se haga en lengua, que se respete el derecho que tiene el niño de recibir una educación en su lengua. Empezamos a formar a los líderes así, y todas las formaciones son en idiomas tsotsil y tseltal. Al inicio algunos no lo quieren hablar, a otros les da pena, pero cuando em-

piezas a platicar en tselal se abre más el ambiente y comparten con más facilidad.

Consideramos que el conocimiento no beneficia a uno solo, sino que el conocimiento tiene que ser compartido. Cada cultura, cada pueblo trae un conocimiento propio y lo que queremos es que sea para la humanidad: lo que yo sé a lo mejor te sirve para ti, y lo que tú sabes a lo mejor me puede servir para mi vida también. Nos reunimos todo el equipo y empezamos a analizar qué es lo que estaba faltando, vimos los materiales que tienen los niños, no estaban contextualizados; no se respeta el contexto del niño, no se tomaba en cuenta, ni la curiosidad del niño. Lo que hacemos en Nenemi es tratar de llegar a conocer la realidad de lo que nos rodea, por ejemplo, contestar la pregunta del niño, por ejemplo: ¿Por qué no se caen las estrellas? ¿Por qué pica la hormiga? ¿Por qué comemos la sal? Y con eso vamos viendo, estructurando cómo llegamos a conocer. Lo que importa más es despertar otra vez la curiosidad del niño, porque nos han matado nuestra curiosidad. ¿Y quién nos ha matado? ¿Puede ser la escuela!

En la metodología tenemos cuatro ejes: la lengua, el contexto, la pregunta y el pensamiento crítico. Con esto, ayudamos a los niños a despertar su curiosidad de hacer preguntas, preguntas, preguntas, y aprendemos a responder con las respuestas de ellos, con el docente, con nosotros y los libros. Nosotros estructuramos la metodología: discutimos ahí cómo va, antes de ponerlo en CONAFE, lo piloteamos, tuvimos nuestros grupos en la comunidad; yo tuve a mis sobrinitos, a mis hijos también y lo piloteamos. Cuando empezamos sí costó un poco, por las religiones que tenían los niños, les preguntabas y respondían que todo venía de Dios, pero cuando empezamos a trabajar la experiencia, se dieron cuenta que ellos pueden llegar a conocer, sostener su propio concepto, su propia idea.

Ahora me siento más maduro, también por las formaciones que he recibido. Si no, no hubiera conocido toda esta parte del trabajo que te hace conectar con tu mundo, en tu naturaleza. Me siento escuchado porque, sea bien o mal lo que digo, la cosa es que ahí está; esa es la parte que me gusta también, y la otra parte como que eso de ir trabajando lo que tenemos en la casa y ver que hay muchas maneras para aprender, y sobre todo que el corazón esté tranquilo, eso es lo que yo hago ahorita, lo que

estoy pensando. Mi meta personal, es que estoy pensando una escuela en la casa, en mi comunidad, fuera del sistema, me pongo a practicar lo que sé, que he recibido, tanto en escuela y comunidad.

Lo que más me ha aportado el trabajo en mi persona, es tomar decisiones en mi vida, en mi trabajo. Me ha ayudado a ser positivo conmigo mismo, si veo que no salió como yo lo esperaba, entonces tengo la oportunidad de hacerlo otra vez, de levantar. Siento que lo que hacemos en Nenemi es eso, de conocer el mundo, la naturaleza, pensar, reflexionar y hacerse preguntas y, a partir de eso, llegar a conocer lo que realmente quiere aprender tu corazón.

Me siento relajado, tranquilo y a gusto. Lo satisfactorio para mí, es cuando comparten, por ejemplo, o hacemos las formaciones, porque a veces los docentes mandan por mensaje: “Es que no me fue bien acá”, como cuando te responden que sí funcionó el trabajo, que se reportaron cuando vamos en el seguimiento, cuando el docente está innovando, cuando hay cosas que no le dijimos en la formación, pero está innovando. Entonces quiere decir que se hizo bien el trabajo, entonces ahí me siento: “Uy, órale”; regresamos tranquilo, feliz: “Este docente sí se está aplicando, sí le entendió” y, por ejemplo, cuando los docentes dan su clase en lengua, y los niños se están involucrando, están participando naturalmente y decimos: “Guau, aquí se está haciendo algo”. Entonces, es ahí que te sientes satisfecho.

“Siento que lo que hacemos en Nenemi es eso, de conocer el mundo, la naturaleza, pensar, reflexionar y hacerse preguntas y a partir de eso, llegar a conocer lo que realmente quiere aprender tu corazón”.



MARÍA SÁNTIZ GUZMÁN

Sentía que vivía mi niñez

Mi nombre es María Sántiz Guzmán, y soy de Crusiljá, San Juan Cancuc; hablo la lengua tseltal y tengo 28 años. Yo llegué a CONAFE cuando tenía 24 años y ahí presentaron una convocatoria abierta a quien se quería inscribir en la formación de Nenemi. Llevaba entonces cuatro o cinco meses en CONAFE y sentía que me hacían falta herramientas para trabajar con los niños, porque no es tan fácil estar frente a un grupo de 25 niños de primero y segundo grado. Entonces, dije: “Voy a inscribirme”, y así empezó mi mundo.

Me interesó porque había más entendimiento en los cursos de Nenemi que en los cursos de CONAFE. Nos daban la capacitación en nuestra lengua indígena, y había una confianza para hacer preguntas, hablábamos en tseltal y hubo más libertad de expresión. Nos daban una experiencia de aprendizaje a nosotros para aplicarles a los niños. Cada dos o tres meses, nos mandaban a llamar: ¿Cómo nos está yendo con la experiencia de aprendizaje que estábamos ejecutando con los niños? ¿Qué funciona y qué no? ¿Qué hay que agregar, qué hay que quitar? ¿Qué necesitábamos? También nosotros podíamos modificar o innovar en las actividades, siempre y cuando no nos saliéramos de contexto.

En el proyecto nos mandaron a recordar cómo fue nuestra niñez, y ahí es donde notas la realidad de los niños hoy en día; con eso hubo un cambio respecto a mi persona, hacia los niños. Me hicieron recordar cuando estaba en sexto grado, y llegó un profe que solo hablaba español. Entonces, fue muy difícil para mí, porque él daba las indicaciones y nada más quedábamos mirando lo que escribía. Nos mandaba tarea, llegaba yo a mi casa y no sabía qué hacer; incluso lloraba; porque me preguntaba mi mamá: “¿Qué aprendiste en la escuela? ¡Explícame!”. ¿Qué le iba a explicar si no le entendí lo que me dijo el profesor? Fue una experiencia muy fuerte. Y entonces, ahí como que me puse en el lugar de los niños cuando mandan un maestro que es de ciudad y no habla ninguna lengua.

La propuesta de Nenemi se dedica mucho a hacer exploración. El niño se divierte, pero al mismo tiempo explora y él mismo se va dando cuenta de lo que está aprendiendo. Una hora a la semana dábamos cla-

ses en tseltal. Para los niños fue sorprendente porque sí hablan el idioma, pero no sabían que se podía escribir, no conocían que existen números en su lengua. Yo también me sorprendí de que se puede escribir. Más o menos me acordaba de que sí nos mostraron el alfabeto en tseltal en la primaria, pero no le daba importancia. Me hicieron recordar mi niñez y cómo sufre uno cuando te introducen un método de aprendizaje que no está a tu nivel. En CONAFE no muy utilizamos lo que es la exploración del medio. Cuando entró Nenemi ellos se basan más en la exploración, en hacer experimentos. Por ejemplo, hicimos una experiencia de aprendizaje de hormigas. ¿Por qué duelen las picaduras de las hormigas? Si le planteas eso a los niños, pues no lo saben, y se quedan así: ¿Por qué será?

En la organización, para pensar se inicia con una pregunta. Y de ahí, de esa pregunta, se sacaba un mapa de aprendizaje, donde por ejemplo: tenías que conocer la anatomía de la hormiga, las partes de la hormiga. Y todo eso lo poníamos y escribíamos en tseltal. Vimos tres experiencias de aprendizaje con ellos; uno es por qué no se caen las estrellas y el otro era por qué no todas las plantas dan fruto. Empezamos de una pregunta que se le llama pregunta madre y los mismos niños van sacando sus propias preguntas que se representan en un mapa de aprendizaje, y cada mapa trae ciertas actividades. Funcionaba muy bien.

A mí me encanta trabajar con los niños. Disfruté eso, incluso sentía que vivía mi niñez con ellos, aunque ya era una persona adulta. Incluso a veces jugábamos y hacíamos relaxo con ellos. Ya no era yo la profesora regañona que conocían, ya hubo más comunicación. Y entonces ya los niños empezaron a tener confianza. Estaban acostumbrados a que llegaba la maestra, entrando directo a un tema que ellos no sabían; era una clase tradicional, como dicen: llega el maestro a cumplir su horario y su plan de trabajo, pero en realidad no estás viendo si tus alumnos lo están entendiendo.

Lo que promueve Nenemi es acompañar al niño en el transcurso de su aprendizaje, que él llegue a su propia respuesta, pero con tu ayuda, no se trata de darle la respuesta, sino orientarlo. Entonces el niño aprende a ser investigador y aprende a hacer experimentos; que él mismo se dé cuenta si está correcta o no está correcta su respuesta. Yo lo veo así la diferencia. Siento que lo que se hace es echar a andar ese conocimiento que tú tienes. Muchos en la comunidad tenemos el conocimiento, sin

embargo, no lo desarrollamos. Lo más valioso es lograr transmitir un conocimiento que traes desde casa. Por ejemplo, hay palabras que se están perdiendo y las rescatamos. Como hablantes, tenemos esa posibilidad de rescatar conocimientos con personas de la comunidad y aportarlos.

Mi experiencia en el proyecto ha sido significativa. Ha hecho que yo valore muchas cosas conmigo misma. Como la parte de hablar mi lengua, darle valor pues sí es importante. Eso me hace sentir mayor confianza al expresarme. También, el pensamiento crítico lo desarrollo, quizá anteriormente no. Una vez me preguntaron: “¿Cómo piensas, en español o en tseltal?”. Entonces, me quedé dudando: “No sé”. Fue algo que descubrí después. Nadie se ha puesto a pensar en ponerle una pausa así a las cosas, quizás sí piensas, pero nunca te has dado cuenta en qué lengua. Yo pienso en tseltal, algunas veces en español. Por ejemplo, cuando estoy con mis papás en mi casa, con mi abuelita, todo es en tseltal. Me gusta pensar en mi idioma. Aunque cuando estoy con personas hablan español, ahí sí tengo que analizar rápido las cosas en español, Pero lo que más me pasa es analizar las cosas en tseltal, y después las digo en español. No le había dado importancia a eso.

Aprendí mucho al ser docente. Aprendí a ser docente, a trabajar con niños. Eso más que nada transmitir cosas que los niños tienen y no se han dado cuenta. Que tengan esa libertad de expresarse y no limitarlos. He querido, con este proyecto, que el niño aprenda a valorarse por sí solo, que disfruten de la etapa de su niñez y que en una comunidad se pueden hacer muchas cosas con lo que les rodea.

“La propuesta de Nenemi se dedica mucho a hacer exploración. El niño se divierte, pero al mismo tiempo explora”.

UNIÓN DE EMPRESARIOS PARA LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN (UNETE)

*Generar el desarrollo de habilidades digitales y mejorar la calidad
y la equidad de la educación en México*

Extraído de la página web

Fue fundada en 1999 por don Max Shien Heisler, con la misión de mejorar la calidad y equidad de la educación en México, a través de la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollando las habilidades del siglo XXI en niños y niñas de escuelas públicas del país.

Creemos que cada niño y niña, en México, necesita acceder a una educación de calidad para construir su propio futuro y transformar su vida. Nuestra contribución radica en elevar el nivel educativo incorporando los beneficios de la tecnología e internet a escuelas públicas de todo el país, dando prioridad a las que tienen más alumnos y estén en zonas marginadas. También dotamos a los niños y jóvenes de nuevas herramientas que les impulsen a desplegar su potencial y a salir adelante en un medio cada vez más competitivo.

Para ello, empoderamos a los docentes para que puedan integrar la tecnología en sus clases. Esto lo hacemos con el apoyo de un formador que se encuentra de manera presencial en la escuela durante un ciclo escolar, quien se encarga de dar seguimiento en el equipamiento de aulas de medios con dispositivos tecnológicos, capacitación y acompañamiento a los docentes. Lo anterior, contribuye a reducir la brecha digital, ya que docentes y alumnos desarrollan habilidades digitales y a su vez desarrollan el pensamiento crítico.



Todos serán merecedores de todo, todos tenemos derecho a todo

En UNETE nos enfocamos en capacitar a docentes de educación básica para que puedan desarrollar habilidades digitales y también se les entrega equipo de cómputo a las escuelas públicas. Entonces, la combinación de capacitación docente con la entrega de equipo de cómputo genera el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes y, así, mejoramos la calidad y la equidad de la educación en México.

Nuestras computadoras tienen contenidos precargados, diferenciadas por grado escolar, nivel académico. Entonces, hay de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Las instalamos, las configuramos, se les deja las computadoras, les entregamos garantías y discos de restauración. En el caso de que la zona lo permita, se instala servicio de internet, dependiendo de lo que haya pagado el donante, puede ser un año, dos años o tres años, a partir de la fecha en la que se instala, y así se queda el aula de medios. Una de nuestras dificultades en Chiapas es la diversidad. Nuestro modelo tiene una base, y esa base siempre se mueve en Chiapas. En los Altos, la dificultad más grande es que no llega un servicio de internet adecuado a ninguna zona, no importa el proveedor que contrate. Otro problema es la comunicación, los directores no tienen señal, entonces hay que esperar para darles un comunicado hasta que ellos bajen a la cabecera municipal. También está el tema de mantener el equipo de cómputo en zonas húmedas. Y en donde las instalaciones eléctricas no son las mejores y las descargas eléctricas después de cinco años queman a muchos de los equipos. Ahora estamos viendo de qué forma podremos regresar a esas escuelas.

Una vez instalada el aula y arrancado el ciclo escolar, se presenta el facilitador de UNETE con las autoridades educativas. Plantea su plan de trabajo y empieza a ocuparse. Hace un análisis inicial que contempla tres diagnósticos: el socioeducativo, el pedagógico y el de habilidades tecnológicas en los docentes. Estos diagnósticos dan la primera pauta de cómo está la escuela. El programa de acompañamiento se compone por cinco procesos: construcción de acuerdos docentes; construcción de la línea base diagnóstica; asegurar el funcionamiento del aula de medios; las

capacitaciones presenciales, grupales, individuales. El acompañamiento del facilitador de UNETE sigue, capacita al docente de acuerdo a su necesidad. A lo largo del ciclo escolar se muestran herramientas a los maestros para que ellos puedan generar diseños de planes de clase dependiendo de lo que sus alumnos necesiten. Al final se genera una evaluación, por escuela o por proyecto. Trabajamos mucho el tema en español, lo que son las historias, lo que el abuelo te comparte, si es un relato, si es una leyenda, si es un cuento. De eso fue de lo que más aprendizaje tuvieron los chicos, la herencia para lo que estaban trabajando. Entonces, consideramos y afirmamos el saber y el conocimiento como una herencia colectiva. El trabajo que hacemos impacta bastante, pero muchas veces no vemos la parte emocional. En tema de estima y de merecimiento es en lo que más impactamos y es lo que menos medimos.

Al llegar nosotros a una comunidad, se transforma, no porque lleguen las computadoras, sino porque es algo nuevo, un merecimiento; se activa lo que está pasando y se activa tanto de manera positiva como negativa. Les damos esperanza y les damos felicidad, entonces confirmamos que la educación es para mejorar. Todos somos personas con derechos y dignidad. En UNETE siempre buscamos estos principios: el respeto al docente, el que tengan el espacio para que participen, el respetar su identidad, su autonomía, que es una responsabilidad compartida con los padres de familia, con los directores, con las autoridades educativas.

Partimos de una base: todos serán merecedores de todo, todos tenemos derecho a todo, todos estamos para tener. Aprendemos en colectivo, porque si no lo hacemos así, si yo no aprendo de lo que ya tiene la escuela en sí, si el maestro no aprende de sus demás maestros, si el niño no aprende del maestro y el maestro del niño, no vamos a crecer. Cuando construyes relaciones horizontales, te llevan a la responsabilidad, la autonomía y los derechos. En el “construir relaciones” también está la parte de comunicación que tiene ese trabajo. Si no hay comunicación no puedes construirlas.

Me gusta mucho mi trabajo. Conocer las escuelas es lo que me gusta más. Conocer a los maestros y los alumnos. Obviamente hay un grado de estrés porque es difícil conseguir recursos, tienes que ser lo suficientemente creativa para diseñar proyectos y estrategias que le permitan a la gente participar y, sobre todo, debes mostrar mucha transparencia en el

uso de los recursos y dar resultados para que la gente crea en ti; y gente, porque finalmente las empresas están conformadas por gente. Al final se trata de resultados; generar resultados, generar evidencia. En eso se basa una buena organización; los certificados, la congruencia. Entonces, yo busco a los donantes, les doy el seguimiento, entrego los reportes junto con el equipo para mantener esta comunicación, soy como el enlace entre el dinero y la escuela. Soy el intermediario.

En la institución he crecido muchísimo en el tema de ser empática con el de al lado porque no sabes lo que está pasando; a mí me lo enseñaron las comunidades. También el valorar lo que tengo, valorar realmente lo importante, y lo material no es lo importante; eso creo que me lo han enseñado muchísimo más las comunidades que nadie más. He aprendido también que mi trabajo vale la pena, que sí puedo generar un cambio, que puedo aportar un poco más para tener un mejor país y un mejor mundo; no por el hecho de que ahora sepan usar una computadora, sino porque ahora tengo humanos más contentos, porque al alumno le gusta usar una computadora, al alumno le gusta recibir algo nuevo, al maestro le gusta sentirse apapachado, le gusta sentirse bueno, le gusta sentirse identificado. Entonces eso es lo que más me ha dejado: crecimiento como persona, como mujer, el enfrentarme a esas comunidades sola; me doy cuenta de que puedo. El tema del feminismo lo veo con otros ojos, lo veo desde otra perspectiva, tengo más elementos para debatir; no es lo mismo el feminismo de la ciudad al feminismo de las comunidades. Sí es un crecimiento a nivel personal, más que otra cosa. Entonces, esa parte de llegar y entender a la gente ha sido lo interesante de trabajar en comunidades en Chiapas; conoces muchos estados, muchas realidades, y ninguna es buena ni ninguna es mala; simplemente son diferentes.

“He aprendido también que mi trabajo vale la pena, que sí puedo generar un cambio, que puedo aportar un poco más para tener un mejor país y un mejor mundo”.



Esto está rompiendo con lo tradicional de solo estar con mi pizarrón

Soy la profesora Cecilia Ruiz Pérez, originaria de Chenalhó, hablante de la lengua tsotsil. Tengo 33 años, y desde hace 11 años laboro en la comunidad de Las Limas, Chenalhó, Chiapas. Mi primer contacto con UNETE fue gracias a un compañero. Como directora de la escuela, me interesó y le digo: “Oye, contáctame a dónde voy, cómo le hago o cómo se trabaja”.

El primer obstáculo que tuve fue la construcción del aula, porque UNETE solo te manda las computadoras y la instalación. La adecuación del aula tiene que ser costeada por la comunidad, pero el cómo ir, plantearles y argumentar los beneficios y todo lo que nos lleva el contar con el aula de medios. No estoy muy acostumbrada a elaborar proyectos y en el momento que me dijeron: “Vas a hacer un proyecto”. Sí tuve mis miedos: “¿Será que estoy haciéndolo bien, o va a ir bien?”, porque decía: “Si el proyecto depende de mí, va a depender que lo haga bien y proceda, o por mí no va a proceder”. La competencia, va a estar reñida, debo de tener bien mis argumentos para solicitarlo y acorde a como lo piden. La comunicación para hacer la solicitud era vía telefónica, por correo, y la comunidad decía: “Bueno, ¿quién es el encargado de la fundación? Solo tú, directora, vienes y me dices, pero, ¿estás segura? ¿No nos estás mintiendo?” Eso también me hacía temer a mí. Solo era mi palabra y decirles: “Sí va a venir, sí me lo aprobaron, me comuniqué con la licenciada, que sí”. Entonces esos eran los miedos. Lo que prefería era no pedía ni un peso con tal de decir: “Bueno, si no llegara a proceder yo me voy a sentir bien por que hice hasta donde pude como directora, el gestionar sin estar pidiendo mis gastos”. Aunque no soy directora técnica, lo voy a gestionar por mi cuenta.

El beneficio que le veo al aula de medios es que el niño conoce la computadora, la ve, lo toca, porque, sinceramente, cuando vamos trabajando nosotros les decíamos: “Bueno, niños, esto es una computadora”, pero solo en imagen, a la hora de tenerla enfrente de ellos en el aula de medios, tienen ellos esa oportunidad de tocar, de ver, de manipular y tenerla ahí a la vista. De acuerdo a su grado van siendo más complejas las actividades que se les va dando, pero sí para ellos fue una experiencia muy

bonita y ya ha sido, puesto que cuando les decimos: “Vente, ya es hora de irnos al aula de medios”, es una emoción para ellos. El aprender juntos, el ayudarse, el que ya tenía noción de algo que apoyaba a su compañero o ayudarle en sus miedos, o a darle seguridad, eso es lo que me gustaba en ellos, sí tenían seguridad de decir: “No es mi intención de echar a perder esto y voy a explorarlo”, y había otro que decía: “No, no lo quiero echar a perder, mejor no lo toco”, pero aquel que tenía esa seguridad, de una u otra manera contagiaba de seguridad a su compañero, le decía: “No pasa nada, tenemos que aprender”. Salían de la pantalla y creían que la habían descompuesto: “Ya maestra, ya se descompuso”, y yo les decía: “No, solo se minimizó la pantalla”. Pero para ellos era un miedo, que lo fueron perdiendo. Estamos hablando de grupos de 30, 40. Pero, aun así, aunque fueran 15 minutos que entraran por alumno, lo hacíamos con tal de que cada niño explorara a su manera, porque no faltaba que un compañerito dominaba y veía que el otro niño solo estaba sentado.

Eso no me gustaba. Lo que hacía era que, si los tenía media hora a los dos, pues ahora va a ser 15 y 15, y eso era benéfico para ellos y es muy productivo. Y para ellos es divertido, porque el cambio de actividades, y frecuente, pues les ayuda mucho, y hace que para ellos la clase no sea tediosa. Y hay niños que son muy aplicados y tienen el apoyo también de sus padres, que se van a la telesecundaria, y ellos me decían: “Fíjese maestra que también allá hay computadoras, y allá trabajamos, pero hay niños que no saben”. Y les decía: “No saben por lo que no tuvieron esa oportunidad que ustedes gozaron, y que sus hermanitos siguen teniendo”. Ellos llevan un adelanto, el tener la noción del uso de la computadora.

Como docente a mí me ayudó mucho, me favorecía el ampliar mis actividades y ya no solo basarme en el libro o los textos o dibujos que traía el libro, sino descargar y crear textos y mostrarles en la computadora a ellos. Siento que hubo un antes de UNETE, puesto que tenía mis limitaciones, y ahora no; al contrario, ahora es buscar, ahora sí al comprometerme y tener esa iniciativa de buscar más y más, día con día, de acuerdo a las actividades que se piense abordar también. Podría decir que lo más valioso que he puesto es la dedicación, el empeño de seguir aprendiendo, y el compromiso de que si algo pasa tenemos a quién y a dónde recurrir.

Considero que esto está rompiendo con lo tradicional de solo estar con mi pizarrón y con mi libro de texto. Fueron de mucha importancia las

capacitaciones que nos dieron, me ayudaron mucho. Una cosa es trabajar con Word, pero otra muy diferente es que venga ahí el juego o el tipo de actividad que trae dentro del programa que da la fundación. Me ayudaba a reforzar lo que ya sabía y a conocer cosas nuevas, porque sinceramente ese tipo de programas precargados no los manejaba ni los conocía. Como docente te lleva a comprometerte, a buscar más, te impulsa a decir: “Tengo físicamente las computadoras. Entonces debo de hacer algo yo para trabajar y utilizarlas”. Te lleva a hacer compromisos, a buscar, a buscar, aparte de lo que me dice el libro, estar indagando más acerca de cómo sacarles provecho a las computadoras. En mi centro de trabajo actuábamos en equipo y, entonces, decirles: “Oyes compañeritos, regálenme una hora de su tiempo. Yo sé que hay obligaciones y en la tarde ya no son maestros, son mamás, son papás, tienen otras actividades, pero regálenme una hora para trabajarlo”. Y eso es lo que hacíamos, coincidíamos en que había que sacarle provecho a lo que nos había llegado.

Lo más valioso para mí es el compromiso que tiene la fundación de que aprueba lo que uno peticiona, la seguridad de que sí te darán los equipos y hay seguimiento. No es lo mismo que te lo entreguen con un: “Ahí arréglenselo como puedan”. No; aquí veo que es muy diferente, puesto que te dan seguimiento, y si no está dentro de sus manos darle solución te dicen: “Bueno, puedes hacer esto, o hay otra opción”. Entonces creo que eso nos ayuda mucho, porque no nos sentimos solos, nos sentimos acompañados y si hay dificultades sabemos a dónde recurrir también.

“El beneficio que le veo al aula de medios es que el niño conoce la computadora, la ve, lo toca”.

COMUNIDAD LÍDER DE APRENDIZAJE PARA LA SOCIEDAD CIVIL DEL SUR A. C. (CLAN SUR)

*Generar un espacio de intercambio, colaboración
y co-creación para organizaciones*

Arturo Arreola

CLAN Sur es una organización que pretende generar un espacio de intercambio, colaboración y co-creación para organizaciones de la sociedad civil. Nuestra escuela de Organizaciones Locales para la Acción Territorial (OLAT) retoma el planteamiento de las escuelas campesinas de Nicaragua, un modelo de formación política-educativa que enfatiza la transformación de las prácticas concretas. Los principios de la escuela son la educación popular, la investigación-acción participativa, el diálogo de saberes y el desarrollo psico-emocional. Una apuesta es que las organizaciones que se postulan deben tener una base de conocimientos comunes, estos se discuten y se analizan en el primer ciclo. Luego deben desarrollar una serie de habilidades en el segundo ciclo. Después, ejecutan esos conocimientos y habilidades en el proyecto piloto, y por eso es un proceso largo de tres años.

Se empieza a cumplir lo que queremos; estas organizaciones comienzan a reestructurar el territorio, en una transformación que venga desde adentro y no desde afuera. Desde las propias organizaciones locales salen las agendas y los programas a ejecutar. Hay formas y procesos que se nos escapan porque no vivimos allá, y solo ellos pueden desarrollarlos desde la lógica del continuum de la vida cotidiana. Todas esas negociaciones que se hacen de lo cotidiano, nosotros no las podemos hacer.

Aspiramos a ser una construcción dialógica entre los líderes, la experiencia en el territorio y “lo teórico”. La escuela ha logrado crear un espacio donde los líderes comunitarios pueden convivir y desarrollar formas de complementariedad de subliderazgos. A la vez, ha cambiado mucho el trabajo de CLAN Sur, ya que una cosa es lo que ocurre en el aula y otra cosa es lo que ocurre en el territorio. Mientras más nos alimentamos de lo que ocurre en el territorio, más transformativo es lo que pasa en el aula.



PEDRO ANTONIO MARTÍNEZ GÓMEZ

Nosotros, los que llegamos al aula, no enseñamos, solamente facilitamos, el aprendizaje está en ellos

Soy Pedro Antonio Martínez Gómez. Tengo 49 años. Soy originario de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y antropólogo de formación. Soy coordinador de la Escuela de Organizaciones Locales para la Acción Territorial (OLAT), en CLAN Sur. Mi trabajo es coordinar que los módulos ocurran, que estén con los docentes apropiados, que tengan los tiempos y materiales suficientes para que el módulo impacte. Entre mis aportes dentro de la escuela ha sido que he podido decir qué cosas podrían funcionar dentro de los módulos; por ejemplo, puedo buscar un facilitador, o un docente que no ha estado involucrado en la escuela, pero aun así me dicen: “Tráelo y veamos qué puede aportarnos”.

Entré en la organización al principio de la primera generación y llegué para cubrir el seguimiento docente y técnico. Posteriormente asumí la coordinación de un proyecto que se llama “Laboratorio de Innovación Social” y el año pasado ocupé la coordinación de la escuela de OLAT. Esta busca que grupos que se quieren formar como asociaciones civiles, y que están en los territorios que trabajamos, obtengan las herramientas necesarias para constituirse legalmente, y entonces grupos de jóvenes, mujeres, adultos, desarrollen acciones en su territorio. En un año aprenden a hacer la organización, el segundo año se les invita a que se inscriban en una de las cuatro áreas que manejamos: agroecología, fortalecimiento institucional, economía colaborativa y gestión del agua. Así es como se forman los primeros dos años en la escuela. El tercer año con el seguimiento que se les hace en territorio, se les va ayudando a ir definiendo proyectos piloto.

Lo más significativo para mí es el diálogo que se genera con los alumnos. Nosotros, los que llegamos al aula, no enseñamos, solamente facilitamos, el aprendizaje está en ellos, y solamente se trata de irle escarbando para que estos saberes se cristalicen en algo muy concreto, algo muy puntual. Nosotros solo somos acompañantes de un proceso más grande que tiene su origen en los propios saberes de los pueblos, encau-

zamos cosas, pero los aprendizajes se dan en el aula, en los territorios, y cuando ponen en marcha sus proyectos. Al inicio, cuando inscriben estos proyectos, las organizaciones piensan contribuir con equis número de gentes, y no sueñan con demasiado. Pero cuando les pedimos que hagan un registro de cuántas personas se vincularon en su proceso ya sea visitándolos, ya sea beneficiándolos de manera directa o indirecta, vemos que se multiplicó la gente que había considerado inicialmente. Entonces, lo que ellos pensaban que iban a ser 20, se convirtieron en 50. Nos ayudó mucho que nos tradujeron en mapas sus datos y vimos que el universo de impacto fue mayor. Hasta las mismas organizaciones se sorprendieron de ver en un mapa todo lo que ellos generan.

Me he mantenido en proceso educativo desde que llegué a CLAN Sur, siempre formando, siempre acompañando a grupos. Ha sido bastante enriquecedor, porque me ha permitido no olvidar mis raíces de antropólogo. Ahora, he tenido que retomar esas caminatas, esos desvelos, ese acompañamiento de gente, ese subir a recorrer localidades y municipios a pie. Es enriquecedor porque siento que estoy en un proceso de mucho aporte y de constantes aprendizajes. Me está permitiendo dar un poco mi punto de vista, decirles qué podría funcionar, y han tomado en cuenta mi opinión. Esto me da mucho margen de decir que lo que estoy haciendo está sirviendo para algo.

Me motiva, porque a veces son jornadas duras de trabajo, de muchas horas, pero al fin de cuentas te alegra. Por ejemplo, en diciembre unos señores presentaron el proyecto de vivero en Sitalá, a ellos los acompañé en un principio, cuando estaban armando su plan estratégico, e iba a su comunidad, platicábamos por dónde podía ser, y ahora veo que involucraron a más gente, y el proyecto que tienen ya se vinculó con otras oportunidades y su proyecto ya es por sí mismo sostenible, y está generando impactos no solo en la comunidad de Sitalá, donde estaba pensado, sino que ya está impactando en Chilón, en Ocosingo, y eso te dice que: “Pues valió la pena”. Este es el ejemplo que más alegría me ha dado porque fue un proceso que acompañé desde un principio, yo los acompañé en sus primeros pasos. Son como mis primeros frutos, dentro de este proyecto.

El aspecto social que ahora desarrollo lo he tenido en otros procesos trabajando en programas gubernamentales. Cuando salí de la es-

tancia gubernamental me sentí un poco más libre, sin las ataduras de los procesos burocráticos. En cambio, en el mundo de las organizaciones de la sociedad civil me siento más libre, siento que apporto más y siento que aprendo más. En ese sentido, mi camino en CLAN Sur está bastante andado, bastante allanado, porque ya pasaron muchas personas. Me ha aportado la oportunidad de aprender, de viajar y me ha brindado una estabilidad laboral también. Yo trato de mostrar lo que soy, o sea, no me asumo en ninguna pose, sigo siendo yo, y lo que apporto es desde lo que siento y pienso y sé. No ocupo otro papel que no sea el que soy, por eso trato de que los aprendizajes que estoy logrando se traduzcan en una mejora para mí y lo pueda manifestar con otras cosas, incluso hasta con mi propia presencia. En el trabajo estoy contento. No siento que me falte nada de manera personal, estoy contento con lo que tengo y hago.

Como CLAN Sur, todos nuestros esfuerzos van hacia el *lekil kuxlejal*, una filosofía de los pueblos originarios que se traduce en un bienestar, tanto de la mente como del cuerpo y del corazón. El *lekil kuxlejal* lo entiendo como un estado en el cual la gente puede generar mejores condiciones de vida, no en el aspecto económico, sino que buscamos que los territorios estén en armonía, sin pleitos, como ocurre en algunos municipios. Que haya libertad para que las personas logren generar su alimento, que tengan la tierra suficiente, que estén en las condiciones necesarias para que los niños puedan crecer, que puedan comer, sin ningún contratiempo. Esa búsqueda es a la que le apostamos todos; no a que tengan dinero, carro o casas de lujo. Podrá ser la casa más humilde, pero mientras haya armonía y los elementos que están fuera de esa casa ocurran con tranquilidad, eso para mí es buena vida.

Me gustaría que se consolide este proceso, que hubiera una tercera generación, y también que en la segunda generación que está terminando presenten iniciativas novedosas, que impacten en la localidad donde lo quieran hacer, pero que sean muy profesionales en su ejecución y que lo hagan con alegría, que no se vean forzados a hacer algo que no quieren, solamente por cumplir con CLAN Sur. Quiero que desarrollen una iniciativa que les llene, no tanto que cumpla con los requisitos de la escuela, sino que les llene a ellos y de esa manera lo hagan más contentos, no como una carga, sino como algo que les va a permitir materializar todos

los aprendizajes que generan a lo largo de los años, eso me gustaría. Y obviamente estar yo acompañándolos, mi equipo docente y los técnicos.

Mi camino en la organización es este y quisiera que se cristalice el proceso, que el camino que está generando CLAN Sur sea referente para otros. Y hacia eso estamos encaminando nuestros esfuerzos.

“Como CLAN Sur, todos nuestros esfuerzos van hacia el lekil kuxlejal, una filosofía de los pueblos originarios que se traduce en un bienestar, tanto de la mente como del cuerpo y del corazón”.



Me ha transformado a mí, como mujer, que soy muy impulsiva

Mi nombre es Juana López Díaz. Soy de Santiago El Pinar, Chiapas, hablo la lengua tsotsil y tengo 28 años. Tengo muchos hermanos, 12; soy la quinta hija. Estudié la carrera de Psicología, y en mi comunidad soy la única mujer que ha salido y ha tenido una licenciatura. Cuando salí de mi comunidad, fue muy duro, porque las personas me criticaban mucho. Yo salía a dar clases de INEA [Instituto Nacional para la Educación de los Adultos], me criticaban mucho de cómo daba las clases, porque yo sigo mucho los lineamientos, el reglamento. Veía un apartado de género que venía y yo daba mucho ese tema. Les decía literalmente a las mujeres: “Es que ustedes no tienen que dejarse, se tienen que acostumbrar a que hombres y mujeres somos iguales, que podemos tener los mismos derechos”. Fue un proceso bastante largo, muchas veces lloré mucho, lloré mucho cuando se me venía todo el mundo encima de mí, incluso mi familia. Fue un momento muy complejo, muy complicado, que ha sido como piedrotas en mi camino, de que “Tú eres mujer”, “No debes de participar o no debes de tomar decisiones, o no deberías de...”, o sea, todo de “No deberías”.

Yo siempre buscaba mi camino para seguir y fortalecer mi corazón, y ahora pertenezco a la organización Xojobal Jbetik A. C. “Resplandor de nuestro camino”, que trabaja con mujeres para su empoderamiento. Decidí aceptar la convocatoria de la escuela de formación de Organizaciones Locales Territoriales (OLAT), y me llamó mucho la atención, para poder construir una organización civil porque es ahí donde puedo gestionar recursos. La escuela trata de que nosotras como organizaciones locales tratemos de aterrizar en el territorio y ver las necesidades del pueblo, qué es lo que realmente las personas necesitan y siempre pensar en el espacio de donde estemos, en respetarla y tomarlos en cuenta a todas y todos. OLAT nos hace reflexionar, nos hace vibrar, también de pensar que realmente estamos en el buen camino. Fue donde dije: “No, pues tengo que moverme también en esto, seguir el lazo y el camino donde lo han dejado ellas”. Como que agarré la experiencia de trabajar más con mujeres y decidimos con unas compañeras, formar la organización. Sentíamos que en Santiago

El Pinar se necesitaba eso, una organización que trabajara sobre temas de derechos, sobre temas de mujeres, que realmente casi no se tocan esos temas.

Yo soy una mujer activa, que le gustan los retos y yo le dije que tendría que pensar porque es un reto bastante grande y es un compromiso para mí. Cuando llegué a Santiago empecé a platicarle a mi familia, unos amigos, y me platicaban también ellos que sí, o sea, eso es lo que se necesita en Santiago El Pinar, una organización local que justo trabaje sobre esos temas. Y me quedé pensando porque sí es un desafío estar a cargo de una organización, y entonces encontré a una chica del consejo municipal, que trabajaba con las consejeras; le platiqué sobre la convocatoria por si queríamos entrar, y ella estaba muy dispuesta: “Sí, entremos”.

Llegábamos como 20 personas, de diferentes municipios: Sitalá, San Juan Cancuc, Aldama, San Cristóbal, Chalchihuitán, Santiago El Pinar y Chenalhó. La relación con ellos fue muy bonita, aprendí mucho de las y los compañeros, y sobre todo que muchas de ellas no tienen esa formación o esa oportunidad que yo tuve, de estudiar una licenciatura. Los temas que me han fortalecido son: género, autoestima, trabajo personal, temas de medio ambiente. Fortalecido es que yo puedo tomar la voz y la palabra públicamente y decir “¿Saben qué? No estoy de acuerdo o sí estoy de acuerdo”. Aprendí, cómo hacer una sistematización y cómo hacer un proyecto. Aprendí mucho de los diferentes lenguajes, tanto profesionales y técnicas de cómo usar las palabras y saber diferenciar qué temas nos llaman la atención. Nos dimos cuenta yo y mi compañera que lo que nosotras estamos buscando es el género y los derechos. Incluso nos dieron temas de agroecología, por ejemplo, medioambiente, y como que nosotros entrábamos en ese tema porque es obligatorio, pero realmente lo que a nosotras nos llama la atención son temas que hablan de equidad, igualdad, derechos y autoestima. Me llama la atención lo que tenga que ver con el diálogo, el respeto y un espacio de mujeres donde podamos como dialogar de manera muy abierta, sin que nadie nos juzgue, y entender que tenemos nuestras propias historias de vida y nuestros procesos de cada mujer.

Uno de los impactos que me ha cambiado mucho también fue cuando tuvimos clases sobre autoestima; fue donde me di cuenta de que me he fortalecido mucho en ciertos ámbitos o en diferentes espacios

donde quiera que yo vaya. También descubrí que a través del arte nos expresábamos y que me faltaba mucho expresarme más. Es un proceso en el que se necesita mucha paciencia, pues es lento, es poco a poco, y pues eso es lo que me ha transformado a mí, como mujer, que soy muy impulsiva. Quiero que las cosas salgan rápido, que se hagan las cosas ya y a mi manera, y no se necesita así, sino trabajar en colectivo, en equipo, escuchar a mis compañeras, que no siempre yo dé mis opiniones, sino que mis otras compañeras también tienen sus propias experiencias y conocimientos.

Sinceramente lo que más disfruté fueron las clases de Noemí; fueron las que más impactaron, porque nos dieron herramientas. El trabajo personal, a mí me gustó mucho, porque podemos expresar el enojo, la ira, todo. Cuando Noemí nos daba las instrucciones de realizar una actividad a través del barro o nos poníamos a dibujar y platicábamos ahí con los compañeros, nos reíamos mucho y, la verdad, son momentos que se disfrutaban porque veíamos la alegría de las y los compañeros. Siempre se necesita mucho eso cuando trabajamos en la sociedad, se necesita que estemos bien nosotras mismas para poder trabajar bien con otras personas.

Al concluir la escuela de Organizaciones Territoriales nos dieron un proyecto que se llama Plan de Vida, que es un plan de vida de las y los jóvenes. Nosotras lo creamos, pensamos en eso porque las jóvenes no hacemos planes, es como decir, “Pues lo que venga”. Nos cuesta hablar sobre nuestro cuerpo, de nuestros sentimientos, de nuestros planes de vida. Lo efectuamos en Santiago El Pinar con 50 jóvenes que conocemos, de diferentes localidades, estudiantes de la Prepa. Cuando llegamos nosotras, fue un impacto para las y los jóvenes, porque hablábamos desde cómo están ellas y yo cómo estoy, y fue una gran experiencia para nosotros como organización. Vimos la participación de las y los jóvenes, llegaban y se emocionaban. Al llegar en el monte y platicar sobre cuál es la importancia de la tierra, de cómo se vincula nuestro cuerpo, si se necesita pedirle permiso para entrar o tocar la tierra tenemos que pedirle permiso para esto... y de igual forma a nuestros cuerpos tenemos que pedirles permiso. Fue una experiencia bastante grande, nos emocionó verlos y escucharlos. Ahora, estamos llevando a cabo un proyecto de seis meses que se llama Casa de Vida, es formación para mujeres, y tenemos cuatro áreas de formación: lo cultural, lo psicosocial, lo textil y la herbolaria. Estamos

trabajando con 32 mujeres de diferentes localidades. Gestionamos un espacio para mujeres, y se trata de visibilizar y apropiar la casa, que lleguen mujeres, que lleguen a participar, a ocupar el espacio.

Tenemos muy claro que es un proceso lento y para lograr eso necesitamos hacer muchas alianzas. Ahora estamos vinculados con IDESMAC [Instituto para el Desarrollo Sustentable en Mesoamerica A.C.], pues nos han apoyado con el financiamiento; con COFEMO [Colectivo Feminista Mercedes Olivera] nos han formado mucho como organización y nos dan acompañamiento en el proyecto; los de Sna Jts'ibajom, el año pasado hicimos una obra de teatro con ellos, de salud sexual y reproductiva, pero con pertinencia cultural de Santiago El Pinar. Como organización, queremos llegar a lo grande y trabajar mucho en el sentido de fortalecer nuestra organización, de estar muy sólidas. Que sea una organización muy reconocida en todo Santiago El Pinar, que trabajemos en diferentes áreas de trabajo, que haya más personal, que realmente llegue muchos recursos para trabajar con la población.

“La escuela trata de que nosotras como organizaciones locales tratemos de aterrizar en el territorio y ver las necesidades del pueblo, qué es lo que realmente las personas necesitan y siempre pensar en el espacio de donde estamos, en respetarla y tomarlos en cuenta a todas y todos”.

INNOVACIÓN EDUCATIVA (INED)

Mirar el quehacer educativo desde una perspectiva más relacional

María de los Ángeles Ulloa Reyes

En INED mantenemos la premisa de que todas y todos tenemos una tarea pendiente de desarrollo y transformación socioemocional. Por muy educados que seamos, nuestras vidas estarán atravesadas por un alto nivel de miedo, desconfianza, sufrimiento, conflictos y ceguera, y ello nos impide estar satisfechos, conectados, felices, proactivos y empáticos. Nuestra contribución para con las y los docentes es acompañarlos a que aprendan a perder el miedo, a reconstruir la confianza propia y en las demás personas, a no sufrir tanto, a no estar ciegos de sus propias limitaciones y mirar el quehacer educativo desde una perspectiva más relacional.

Cuando ingresan al curso de Ser Docente, Ser Persona, obtienen la experiencia vivencial de una educación transformativa. A partir de allí comprenden cabalmente que también pueden ser agentes de cambio, de transformación real en sus alumnos, ya que lo experimentan en sí mismos. Comprenden que las relaciones humanas pueden ser un espacio de mucho provecho para ellos. Si la escuela es un espacio hiperrelacional, y la docencia una práctica relacional, nuestra meta es recuperar la confianza en la relación, el deseo de vincularse, y también mejorar la capacidad de establecer nexos, hablar de manera asertiva, saber contar lo que ocurre en su interior, aplicar la escucha activa, reconocer lo que le ocurre al otro. Lo que estamos ensayando en Ser Docente, Ser Persona tiene que ver con el habitar nuestras relaciones de una manera más favorable y, así, consolidar un mayor sentido en la vida profesional y cultivar una vocación.

Al sistema educativo no le importa mucho el docente como persona, sino como intermediario para llegar al alumnado. Así que combatimos lo que Zemelman llama la “negación del sujeto”, e intentamos establecer en su lugar una experiencia del cuidado de sí. Si los docentes saben tratarse con cuidado y conciencia, tendrán más elementos para tratar al otro con cuidado y conciencia, y esto trato tendría que ser un ingrediente central en la vida escolar.



Lo verdaderamente importante es sentirse digna con uno misma

Mi nombre es Martha Vázquez, soy la mayor de cinco hijos; la nieta mayor de mi familia paterna. Además del castellano, hablo tsotsil y tseltal. La familia de mi padre es de Huixtán y mi madre de Oxchuc. No me fue difícil hablar ninguna de las dos lenguas. De niña no te pones a pensar en lo difícil que es, te adaptas fácil. Mis abuelos no hablaban el castellano, entonces tenía que hablar en su lengua si quería platicar con ellos; me tocaba entender y aprender lo que decían y hacían. Mi infancia estuvo marcada por la responsabilidad, la exigencia, el trabajo. Desde pequeña cuidé a mis hermanos. Entre un hermano y otro nos llevamos apenas un año y meses. Y no creo que haya sido malo, agradezco haberme hecho cargo, me hizo crecer y ser mucho de lo que soy ahora. Comencé a trabajar en lo que se pudiera y siempre estudié y trabajé al mismo tiempo. Así, me formé en Antropología Social y desde hace muchos años me desempeño en el mundo de las organizaciones sociales.

Hace nueve años me integré al trabajo de INED para ejecutar un proyecto educativo en municipios de la zona Altos, con la intencionalidad de reducir la marginación educativa, nos centramos en realizar formaciones técnico-pedagógicas con docentes de preescolar y primaria. Luego, en la continuidad del proyecto se decidió continuar con la formación a docentes, ahora con el enfoque socioemocional y así fue como se diseñó Ser Docente, Ser Persona, del cual fui participante. Un curso que promueve el desarrollo personal y a la par se trastoca lo profesional. Después de algunas generaciones, me dieron la oportunidad de ser facilitadora y esa es mi labor en la institución: promover y facilitar procesos de formación socioemocional.

Para mí, iniciar el camino de autoconocimiento fue un abrir mis ojos, un abrir mi corazón y mi conciencia. Abrí mi corazón y me di cuenta de que había mucho dolor, heridas sin sanar que ni siquiera me imaginé que estuvieran, prejuicios, estigmas que no solo se habían generado en mi familia, en la relación con mis padres, sino también en las escuelas donde estudié, heridas que me causaron mis maestros y mis propios compañeros. Ser mujer, indígena, rodeada de mestizos, fue un reto y mi relación

con ellos era hasta cierto punto hostil. Yo lo veía normal y siempre lo vi así, hasta que hice este trabajo profundo de cuestionarme por qué de adulta me costaba y me sigue costando expresar lo que me pasa, confiar en el otro, abrir mi corazón a los demás, a relajarme, a no ser tan seria, a sonreír. Ha sido muy fuerte, porque sacar lo que está adentro es un camino muy doloroso. Abrí mi corazón y me di cuenta de muchas cosas, agradables y no agradables, por ejemplo: vi que atesoro mucho el contacto con mi familia paterna y materna, eso fue muy lindo. Abracé lo que me significan mis raíces, vi con claridad que de ahí me sale la fuerza, la motivación, el sentido de la vida y el sentido de mi vida. En el proceso también toqué algo que ha sido un antes y un después en mi vida: el dolor.

Antes de tomarlo, no cuestionaba mis actitudes, mis comportamientos, mucho menos mi historia. Comencé el proceso de conocerme y vi que tenía mucha dureza y mucha exigencia, conmigo misma, (todavía) y así era con los demás, reconozco que eso influyó para que fuera así con mis hermanos, pero también sabía que ellos tenían derecho a vivir de manera distinta a como yo vivía, pero no tenía el nivel de consciencia de qué tan importante es eso y cómo eso condiciona nuestra vida de adultos. En mi caminar de conocerme, de mirar mi historia, también me di cuenta del dolor, la tristeza, la nostalgia que me acompañaban en todos los aspectos de mi vida, incluso la frustración, la desilusión, mi perfeccionismo hacia los demás, pero, sobre todo, hacia mí misma.

Un parteaguas en mi vida personal y profesional fue que mientras era participante en Ser Docente, Ser Persona, me conecté con el dolor de no haber llorado a mis abuelos, a quienes debo lo que soy y cómo soy, se fueron muriendo uno a uno y con ninguno de mis abuelos maternos me di el espacio para sentir dolor, era claro para mí que la vida continuaba y a seguir caminando porque tenía muchas cosas que resolver, y así estuve muchos años, sin darme cuenta de lo que cargaba conmigo.

Mi abuelo paterno, a quien adoro, falleció en el lapso en el que estaba en el curso, y cuando sucedió sentí que mi mundo se iba, pero mi coraza estaba ahí, tratando de sostenerme. Fue gracias al acompañamiento de Charlie [Keck] que la pude sacudir, sacudí también mi corazón y lloré tanto, que lloré a todos mis muertos y todo el dolor que la vida misma me había dado. Me descargué y físicamente me dolía mucho el pecho, fue una sensación de estar en una operación a corazón abierto.

Esa fue la llave para mirar que había crecido con mucha exigencia, mucha dureza, mucha responsabilidad, muchos cargos encima, y por eso estaba obligada a guardar mi corazón, a no exponerlo tanto, porque tenía gente que me estaba viendo, y a quien tenía que formar (mis hermanos). Yo era consciente de eso, hasta cierto punto. Yo estaba mucho para mi familia, y no había visto lo importante que es estar para mí misma... y, entonces, permitirme llorar a mis muertos fue mi primer acto gentil conmigo. Me di cuenta de lo incongruente que era, pues de mis abuelos había aprendido el cuidado al otro, el amor a la tierra, a mis raíces, a mi cultura, aprendí a mirar al mundo a través de sus ojos y no me había dado la oportunidad de sentir el sabor agrio de su ausencia (el duelo se vive de otro modo en las comunidades). A partir de ahí, he ido descubriendo cosas de mi vida y ahora las cuestiono, las analizo, acojo lo que me sirve o me ha servido en la construcción de mi ser y trato de cambiar lo que puedo y quiero cambiar de mí, en mi relación conmigo y con los demás. Cuando empiezas este camino de autoconocimiento aprendes que sí es importante llorar y sacar el dolor del corazón, cuando tienes que llorar. Gracias a eso pude ver lo que me había implicado crecer de la manera en que crecí, lo bueno, lo no tan bueno, para mí y en mi relación con los demás. Este caminar no ha sido fácil, ha tenido sus sinsabores, pero verlo tan de cerca también me ha llenado de mucha alegría y satisfacción. Me doy cuenta de lo bello que ha sido mi caminar.

Estar en INED, me ha significado encontrar constantemente espacios para dejarme ser y compartirme, crecer y arraigarme en mí. Si bien no siento la plenitud de mi ser, sí siento que estoy cada vez más contenta con mi vida, sé que hay otros rumbos que se pueden tomar y que lo verdaderamente importante es sentirse digno, y eso es que lo que trato de transmitir en los procesos de formación que facilito, me llena el corazón ver cómo los docentes encuentran esa dignidad de sí. Mi abuelo paterno, alguna vez me dijo que hiciera lo que de mi corazón naciera. Ahora entiendo que lo que él me decía era estar bien, estar contenta, disfrutar, no solamente trabajar. Hoy siento que eso es lo que vivo día a día, disfruto la dignidad de mi existencia.

El acompañamiento ha sido clave para practicar en mí la compasión, la ternura, la calidez, la paciencia y desde ahí acompañar a los docentes o personas que deciden iniciar la aventura de autoconocerse. Es claro

para mí que esto me ha sido de mucha ayuda en mi propio crecimiento y ha sido así para los docentes, porque lo que hacemos en INED es tocar la humanidad de cada participante, es decir, es un sacudir la coraza y el corazón, es un despertar el alma, un despertar de la memoria, es un despertar la conciencia. Mediante el contacto con la propia historia, de entender nuestros comportamientos y discernir cómo estos tienen su origen en nuestro pasado y que muchas veces es desconocido o no los vemos con mayor claridad. Quienes han participado, incluyéndome, encontramos aquí un espacio de compartir, de vernos, de palmar y sentir nuestra historia y desde ahí tomar conciencia de una misma y en la medida que esto se incrementa, encontramos otras formas de ser, cambiando algunos hábitos de vida y refrescando el corazón, el alma, tanto en lo personal como en lo profesional. Siento que el trabajo de INED es importante, porque encamina a resignificar y dignificar el quehacer docente, de despertar y encontrarle sentido a la labor de educar.

“Siento que el trabajo de INED es importante, porque encamina a resignificar y dignificar el quehacer docente, de despertar y encontrarle sentido a la labor de educar”.



Una educación con ese tinte más amoroso logra más, va más allá

Mi nombre es Blanca Bertha Morales Cancino y tengo 51 años. Soy originaria de la Sierra de Chiapas y nací en una comunidad muy adentro de la zona montañosa. En la ranchería donde vivía no había ni siquiera la primaria completa, solo de primero a tercero. Mi papá me tuvo que sacar de la comunidad para que yo terminara la primaria. Me fui a la cabecera municipal y luego a Motozintla a estudiar la secundaria, la preparatoria. Después me fui a Tuxtla, ya sola, y desde entonces me he hecho independiente, fuerte, sola.

Antes de entrar a los cursos que INED ofrece, yo me sentía aburrida con mi trabajo. Llevo casi 28 años trabajando en el Sistema Educativo, ya estaba muy estresada, ya no soportaba el ruido, los chicos me sacaban de quicio. ¡Pobres de mis alumnos! Porque realmente sufrían, yo tenía así, como una pared, no me permitía comunicarme con los demás. Mi carácter era muy seco, ponía mucha distancia y la gente lo notaba. No se acercaban a mí, vivía como zombi, con muchos rencores, y eso amargaba mucho mi corazón, arrugaba mi alma. Eso no me permitía, en verdad, vivir al cien por ciento. Y luego todos los años de erosión, de hacer siempre lo mismo, de la misma manera.

Al entrar a INED ha sido un camino tan hermoso. Siento que he tenido varios cambios. El principal aporte para mí ha sido aprender a amar, porque antes yo no sabía decirlo, expresarlo, mi carácter era bastante retraído. He aprendido a tener más autoestima, a quererme, a valorarme, a aprender quién soy, por qué era como era. Ahora realmente puedo decir que soy alegre, que soy feliz, que estoy en paz. Incluso trato de alegrar mi imagen, de darme a mí, de estar viviendo: sintiéndome viva. Veo que he recibido mucho amor de todos mis antepasados y de la gente que en la actualidad me rodea, y trato de transmitir eso también a las personas que están cerca de mí. Creo que también una educación con ese tinte más amoroso logra más, va más allá. Este es el eje que ahora mueve todo en mi labor.

¿Y cómo puedo apoyar y querer a las personas, si yo no me quiero? Ahora me quiero, a mis alumnos, a mi familia, a mis amigos, y eso ha sido

muy importante. Así que he aprendido a relajarme, me siento de nuevo inmersa en el proceso educativo, me siento integrada con los chicos, que es para mí lo más importante. Disfruto estar con ellos y ahora trato de que la educación que les doy sea más desde el corazón, más real, una educación que sea verdaderamente transformadora, que vaya más allá de unos simples trazos en la libreta, y tiene muchísimo que ver mi paso por INED en cuanto las actividades diarias que aquí desarrollo. Con todo lo que la organización me ha mostrado, he podido ir más allá de lo que se hace en las escuelas, hacia una educación transformadora. Siento que tengo una mayor empatía con los estudiantes, los entiendo mejor, comprendo por qué tienen cierta conducta, trato de guiarlos y también de sentirme parte de ellos: Yo soy la maestra, pero ellos también me enseñan a mí.

Pongo mi corazón en las cosas que hago y procuro involucrar a los estudiantes en muchas actividades, los saco en los pocos espacios al aire libre de la escuela para hacer dinámicas donde ellos se desenvuelvan y participen activamente. También participamos haciendo un periódico mural o escribiendo poemas, o hacemos mandalas donde dibujan sus sueños. Los alumnos se involucran mucho, están dispuestos a participar y a ser responsables. Sin INED estaría como siempre estaba antes: malhumorada, perdida por ahí. Entonces sí, realmente ha transformado mi vida y no solo la mía, sino la de mis alumnos.

He visto muchas resistencias de parte del propio sistema educativo para que los profesores tomemos estos cursos, eso lo he visto como una piedra de tropiezo. Yo me involucré con INED por iniciativa personal y he querido llevar a otros maestros, pero es difícil que salgan de la zona de confort. El obstáculo más fuerte lo he visto en la escuela, aunque sean los principales beneficiarios, porque lo que aprendo lo aplico en clases, y si estoy bien yo, están bien los chicos y toda la gente a mi alrededor, pero no lo ven así. Estos cursos deberían empezar por las propias cabezas del sector, si es que se dejan.

Mi esperanza es que la educación realmente cambie, que sirva para transformar al ser humano, a los chicos, a los adolescentes. Es la esperanza de lograr que el alumno realmente transforme su vida, que sea feliz en lo que hace, con alegría, que se pueda sonreír, vivir los pequeños detalles realmente como si fuera lo último que vamos a hacer. Y que los muchachos conozcan sus derechos, vivirlos, exigirlos y gozarlos, que na-

die nos los puede quitar. Y que debemos aprender a respetar nuestras diferencias; eso también les enseñó a los jóvenes. Es como pongo mi granito de arena en todo este inmenso mar.

“Ahora realmente puedo decir que soy alegre, que soy feliz, que estoy en paz. Incluso trato de alegrar mi imagen, de darme a mí, de estar viviendo: sintiéndome viva”.

SECCIÓN 3

**ANÁLISIS DE TESTIMONIOS A LA LUZ DE LA DECLARACIÓN DE
POSICIONAMIENTO ARTICULADO DEL COLECTIVO**

La intención de este apartado es presentar una lectura panorámica de los testimonios, con la finalidad de identificar lo que revelan sobre las propuestas y experiencias generadas en las organizaciones que componen el Colectivo. En un primer momento, se usan como herramienta analítica las 13 afirmaciones del nombrado “Decálogo” que sustentan y resumen el planteamiento, mismas que fueron elaboradas en noviembre de 2019. Se busca señalar evidencias de los principios educativos del Colectivo “en acción”, a través de las experiencias y los procesos transformativos. En cuanto al segundo campo analítico, se identifica lo que se puede ver sobre la situación de la educación en el estado de Chiapas, con base en la hipótesis de que las “verdades” de la situación educativa chiapaneca (incluyendo sus múltiples vicios y resistencias), se hacen patentes frente a la invitación al cambio que viene desde las organizaciones del Colectivo.

1. Consideramos al saber y al conocimiento como una herencia colectiva de la humanidad, no como una mercancía o instrumento de dominación. (Afirmación).

Gran parte de los testimonios presentados, que surgen desde las actividades de las organizaciones pertenecientes al Colectivo, contienen evidencias contundentes de esta afirmación, ya concretizada en la experiencia. Quizá el ejemplo más definitivo de la valoración del saber y conocimiento en un contexto de cultura maya-zoque, es el caso de Sna Jtz'ibajom, cuyo trabajo se enfoca exclusivamente en la dinamización de un saber histórico-cultural articulado alrededor de las lenguas indígenas. Como comenta Francisco, la organización fue creada hace 36 años para *“guardar la palabra de los portadores de cultura y de conocimiento”*. Así que, en su actividad de fomento cultural, que pasa por la publicación de libros, la enseñanza de contenidos culturales (incluyendo la lengua) y la puesta en escena de obras teatrales, encontramos la expresión de una herencia colectiva en diálogo con el presente, no desde un utilitarismo meramente desarrollista, pero sí desde la creencia de que estas mismas herencias tienen mucho que ofrecer en relación con el bienestar. Como dice Francisco: *“Nosotros queremos aprender de la historia. Consideramos que es una gran maestra, que no le hemos hecho caso, y en muchas situaciones, la historia podría salvarnos”*. Como ejemplo de un saber ancestral con relevancia para hoy día, Francisco hace hincapié en la filosofía maya de *lekil kuxlejal*, una ética del buen vivir. Para Jorge el foco de atención de su participación en Sna Jtz'ibajom ha sido la lengua, y ha implicado para él terminar de asumir y celebrar su pertenencia al pueblo ch'ol (*“Soy parte de un grupo lingüístico, de una familia lingüística y esto es lo que podemos aportar”*). Si bien Jorge se convirtió en actor para poder participar en las obras culturales, parece que su aportación sustantiva ha sido en el *“diseño de nuestra propuesta metodológica para la enseñanza de las lenguas originarias”*. Para Juan, en su interacción con don Xun como maestro y en su participación como becado de la organización, la lengua ha sido una puerta a un conocimiento más amplio de su herencia cultural, que ha contribuido a una nueva valoración de sí mismo:

No solo es aprender a leer y escribir en la propia lengua, sino que me permitió ver cómo es nuestra cosmovisión, como pueblo,

cómo nuestros ancestros fueron los que construyeron nuestra cultura [...] Conociendo tu cultura, puedes transformarte a ti mismo, llenarte de la riqueza del conocimiento. Anteriormente yo no tenía muchos conocimientos, tenía miedo a expresarme, era muy tímido, no tenía valor para responder a lo que se me preguntaba, ese es un gran cambio que yo noto en mí y, la verdad, gracias a los años que estuve en la Normal y a la colaboración de don Xun en sus talleres, he aprendido mucho, he aprendido a valorarme. (Juan, Sna Jzi'ibajom)

Vemos, en lo que reporta Juan, un joven cuya reivindicación cultural implica salir de una dominación cultural “occidental”, la expresión de la colonialidad mexicana. El viaje de Juan hace eco a lo vivido por Jorge, quien se dio cuenta de las fuerzas de aculturación presentes en su propia vida:

Entrar en contacto con nuestros pueblos me hizo reflexionar: “¿Hasta dónde ha llegado el proceso de aculturación que yo mismo he sufrido? Necesito volver a reencontrarme conmigo, mi espíritu, mi ch'ulel, ya no soy de allá, pero tampoco soy de acá, mi identidad no está formada”. Y empecé con esa necesidad de sentir de nuevo ese latido, ese pulsar de dónde es mi origen, de dónde tengo que ir para retomar otra vez esa fuerza que me permita encontrar el camino. (Jorge, Sna Jtz'ibajom)

Existe un reconocimiento implícito en la postura de Jorge de lo que ha sido el movimiento para también encontramos la misma afirmación identitaria en la experiencia de María, de Ch'ieltik, actualmente directora operativa: *“He aprendido a revalorizar mi cultura, mis raíces. En otro momento no lo miraba como algo tan importante, con toda su magnitud, lo que implica todo esto, lo rica que te hace esa parte de nuestra cultura”*.

Es importante no desestimar la centralidad del tema de la lengua como eje articulador de una herencia colectiva particularmente chiapaneca y como medio para contrarrestar los efectos históricos de una educación ejercida en términos de aculturación. Si Sna Jzi'ibajom enfoca su labor en las lenguas originarias y sus manifestaciones culturales, es cierto que también para otras organizaciones del Colectivo el tema de la lengua

resulta fundamental. En Nenemi, por ejemplo, el hecho de que la formación de los jóvenes maestros de CONAFE se lleva a cabo en lengua, es una característica determinante de su propuesta de trabajo, formando parte de su manera de abordar el tema de la educación en términos generales. Como dice Quetzalli, a partir de una apuesta por la renovación de la capacidad básica de asombro en los maestros y los niños: *“actualmente nos encontramos en esta exploración de cómo intencionar un pensamiento complejo en la lengua propia”*. Más allá de esta exploración particular y distintiva de Nenemi, existe también la preocupación por encontrar un quehacer genuinamente situado en su contexto: *“Si tú entiendes la lógica de una comunidad que ha vivido durante miles de años con una manera de comprender el mundo, ¿dónde están sus prioridades? Orientamos nuestro hacer en torno a esta reflexión”*. Antonio, un formador de los maestros, tiene muy claro que la lengua es para él una cuestión central:

En Nenemi tenemos en nuestras bases que la educación se haga en lengua, que se respete el derecho que tiene el niño de recibir una educación en su lengua. Empezamos a formar a los líderes así, y todas las formaciones son en idiomas tsotsil y tseltal. Al inicio algunos no lo quieren hablar, a otros les da pena, pero cuando empiezas a platicar en tseltal se abre más el ambiente y comparten con más facilidad. (Antonio, Nenemi)

Esto lo confirma María en su testimonio como maestra de CONAFE. Siendo formada por Nenemi, la valoración de su lengua tseltal le ha permitido encontrar una nueva confianza en su capacidad de expresión.

Sna Jtz'ibajom y Nenemi no son las únicas organizaciones empeñadas en poner el reconocimiento y la práctica de la lengua en el centro de su práctica formativa-educativa y, así, abrir caminos hacia la inclusión de los saberes culturales locales. Guaquitepec, por ejemplo, surge como respuesta a la inquietud de la propia comunidad indígena de estar perdiendo su particularidad tseltal, incluyendo su lengua. Desde la percepción de la gente mayor de la comunidad, el hecho de la educación oficial y la escuela de gobierno resultaba ser un instrumento de deculturación (de lo tseltal-campesino) y aculturación (a lo mestizo-urbano), una educación para la migración de sus hijos y jóvenes hacia vidas y valores urbanos. Entonces, esa instancia pretende contrarrestar la desvalorización del campo y

de lo indígena en la educación oficial, y crear una experiencia alternativa fundada en un respeto hacia lo local, que representa un esfuerzo descolonizador. Según los fundadores de Guaquitepec, el proyecto se concibió como un reflejo de, y en respuesta a, la realidad actual muy local y particularmente tseltal, siendo sus dos pilares la defensa de la lengua y la defensa de la vida tseltal y su conocimiento. Así fue como concibieron una formación cuyo objetivo era consolidar el vínculo entre los jóvenes y el campo y lo tseltal. Jerónimo deja muy claro cómo estos elementos ocupan un espacio importante en la vida curricular: *“Se trabaja mucho el tema de la lengua materna en los pasos formativos que tenemos. Hemos estado trabajando mucho el tema de la identidad, la cultura y la cosmovisión de nuestras comunidades, eso es lo que a mí me ha ayudado, porque fortaleces tu lengua, tu modo de pensar, tu aceptación de lo que eres, y viéndote como igual a los demás”*. Así que, para Antonio, los 25 años de trabajo de Guaquitepec han logrado formar una generación de personas que tienen: *“claro su ser tseltal, su identidad; que está orgullosa de eso y que desde ahí es capaz de construir alternativas en sus propias comunidades, es gente que no se fue de ahí, que hoy son autoridades ejidales, autoridades comunitarias, y que tienen otra visión”*.

Vemos un enfoque “situado” parecido en el caso de las propuestas de trabajo de Moxviquil y CLAN Sur, ambas organizaciones con una preocupación de formar agentes de cambio vinculados a sus comunidades rurales-indígenas. En el testimonio de Rosalinda, quien estudió la licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio en Moxviquil, se pueden ver evidencias de procesos formativos cuyos contenidos parten desde la experiencia vivida en la comunidad y cuyos frutos también se siembran allí. Entonces, es como un círculo virtuoso que busca reemplazar una educación universal-abstracta, con una educación situada-concreta donde caben las realidades, experiencias y saberes locales “otros”.

No se trataba nomás de que llegaba el profe y se tiraba un rollo, sino que todas las personas tenemos conocimientos previos, desde qué es lo que sabemos de nuestra comunidad, su historia, por qué se llama así, qué hacemos, cómo preparamos tal o cual cosa, qué problemas tenemos, y resulta que al principio dices “yo no sé nada” y te vas dando cuenta de que sí, sabes mucho, y eso me en-

cantó, que compartimos lo que conocemos, y aprendemos juntos, a partir de nuestras propias experiencias, eso me gustó muchísimo. (Rosalinda, Moxviquil)

Un contenido curricular o experiencial así concebido y practicado, es necesariamente receptivo y responsivo a la situación y los cambios contextuales. Graciela, mestiza y originaria de la Ciudad de México, quien actualmente coordina la licenciatura, aclara que para ella implicarse en el proyecto le ha llevado a un viaje de aprendizaje sobre otras formas de ser, propiamente chiapanecas, pero, a la vez, desde su perspectiva de valor universal: *“Moxviquil me implicó, replantear mi mirada de lo individual, lo grupal y lo colectivo, es una mirada distinta que te da este territorio”*. Desde esta nueva mirada afirma ella que: *“El saber y el conocimiento no solo están en las aulas, también se producen y reproducen en la vida cotidiana, y es algo que constantemente aprendemos y conocemos”*. De igual manera ha aprendido a poner la atención en otra dimensión de la vida, otra escala de conocimiento o de reconocimiento: *“Ahora siento que mis procesos son mucho más personales, más profundos, me detengo a escuchar a la gente, escuchar a los grupos, poner más atención en esas pequeñas cosas que hacen los cambios, las pequeñas transformaciones”*. Así que la integración de otras perspectivas genera el reconocimiento de otras maneras de ver y valorar la realidad, misma que ella denomina con el término *“cosmovisión”*. Para Roberto la visión que plantea Moxviquil, en parte derivado de esta misma cosmovisión maya, es una mirada integrativa e incluyente:

Nuestro principal aporte es presentar una visión más integradora: un enfoque educativo incluyente, diverso, vivencial, que toma en cuenta el corazón, el cuerpo, la mente, el espíritu y que nos permite voltear a ver a las personas, a su formación, su educación, sin perder nunca la visión del territorio. La experiencia de la gente, es el punto de partida para la construcción colectiva de conocimiento; una dinámica de trabajo horizontal, que se apropia del espacio, que tiene una conexión con la Madre Tierra, con los ancestros, con otras formas de vivir una buena vida, el lekil kuxlejal, lo que es bueno para todos y todas, para observar cómo cuidamos la tierra que nos sostiene, que nos nutre, que nos alimenta. (Roberto, Moxviquil)

La visión del territorio está muy presente también en la propuesta de CLAN Sur, donde según Arturo, su escuela de Organizaciones Locales para la Acción Territorial (OLAT) busca contribuir a generar procesos que *“empiecen a reestructurar el territorio, en una transformación que venga desde adentro y no desde afuera”*. El enfoque de OLAT mueve el foco de atención de los agentes de cambio hacia las agencias de transformación (organizaciones), buscando, así, generar otra escala de acción de desarrollo en las comunidades que reemplazaría lo que podría ser la actividad y el saber de agencias *“foráneas”*:

Desde las propias organizaciones locales salen las agendas y salen los propios programas a ejecutar. Hay formas y procesos que escapan a nosotros porque nosotros no vivimos allá, y que solo ellos pueden desarrollar desde la lógica del continuum de la vida cotidiana. Todas esas negociaciones que hacen de lo cotidiano, nosotros no las podemos hacer. (Arturo, CLAN Sur)

Al contrario de lo que pasa en los programas *“intervencionistas”* que suelen montar las agencias de gobierno o, incluso, OSC foráneas desvinculadas de los territorios, la propuesta de CLAN Sur y OLAT hace hincapié en la integración del conocimiento y experiencia local como vía que asegura la eficacia de los procesos educativos y de consolidación territorial y transformación social. Como afirma Arturo: *“Mientras más nos alimentamos de lo que ocurre en el territorio, más transformativo es lo que pasa en el aula”*.

2. LA EDUCACIÓN NO ES UN MONOPOLIO DE LAS INSTITUCIONES, ES UN INSTRUMENTO DE LOS PUEBLOS PARA GENERAR ESPERANZA, FELICIDAD, LIBERTAD. (AFIRMACIÓN)

No es casualidad que el término o concepto de *lekil kuxlejal* figure repetidamente en los relatos. Lo encontramos en relación con la experiencia de Sna Jtz'ibajom, Moxviquil, CLAN Sur y Ch'ieltik, donde forma un referente de orden mayor. Como dice Francisco, en referencia a la trayectoria de Sna Jtz'ibajom:

El lekil kuxlejal es una actitud, una filosofía de vida que permite dar lo mejor de uno mismo para integrarlo a los demás, para que pueda fluir armónicamente toda esa energía vital que consideramos es la esencia. Para nosotros, la educación transformadora tiene mucho que ver con esta convivencia que debemos tener con nuestra Madre Naturaleza, en primer lugar, y con nosotros mismos. (Francisco, Sna Jtz'ibajom)

De este modo, Francisco comunica su versión de lo que es un énfasis ético en los procesos educativos de la mayoría de las organizaciones del Colectivo. Si bien la educación promovida históricamente desde el Gobierno mexicano, como en todos los países del mundo, ha tenido la función principal de transmitir conocimientos, destrezas y “cultura”, en los testimonios encontramos muchas evidencias de una fuerte preocupación por aquella “otra” educación que impacta la calidad de vida tanto individual como colectiva. Subyaciendo en muchas de las propuestas educativas del Colectivo, está la pregunta detonadora: ¿Cómo vivimos?, en lugar de ¿qué sabes o qué conoces? Esta última interrogante es la que detona la experiencia convencional en las escuelas. Jerónimo, de Guaquitepec, deja ver que lo que preocupa no es el conocimiento en sí (¿sabemos o no sabemos?), sino la calidad de vida (¿vivimos bien y dignamente, o no?). Enfocados así en el tema de la calidad de vida comunitaria, se nota que para él, la mentalidad colonial, misma que despoja al pueblo de la búsqueda de su propio bienestar, tiene que quedar en el pasado.

Uno de mis aprendizajes es que uno espera que las soluciones vengan de afuera, y llegan con una mentalidad colonial. Antes, ¿cómo

trataban a la gente de otras partes? El kaxlán es el que sabe, el blanco es el que sabe, o el que venga de afuera. ¡No! Nosotros somos capaces, y la solución a nuestras problemáticas tiene que surgir de aquí. Claro, existe la colaboración de actores externos, pero nosotros sabemos qué es lo que se requiere para ir transformando y mejorando nuestra calidad de vida. (Jerónimo, Guaquitepec)

Queda claro, entonces, que Guaquitepec no es un proyecto que pretende incidir en el cambio de las escuelas oficiales, es decir, no le interesa interactuar con el monopolio de las instituciones del “sistema”, sino que prefiere consolidar la vida comunitaria de un pueblo mediante una propuesta educativa independiente. Así que se constituye en un ejemplo de una propuesta educativa liberada del paradigma estatal y entregado a procesos evolutivos como instrumento o expresión del pueblo.

Guaquitepec, Moxviquil, y CLAN Sur son las organizaciones que de manera más evidente se posicionan al borde de las instituciones del Estado (aunque necesariamente tienen relaciones y referencias institucionales, como, por ejemplo, para la validación curricular). Todas las demás organizaciones trabajan en alguna medida u otra en el marco del sistema educativo, con la intención de generar transformaciones en la vida institucional o en el paso de los estudiantes por la educación oficial. Si bien las demás organizaciones están articuladas al sistema en una relación que pretende ser simbiótica, al mismo tiempo hay en esta búsqueda un anhelo de incidir en el reconocimiento de que la tarea educativa no puede quedar únicamente en las manos del gobierno, a modo de monopolio. Las organizaciones que trabajan con el sistema, con las escuelas oficiales, abogan por temas que ya de por sí aparecen en los discursos oficiales y las políticas educativas, pero que no llegan a consolidarse en el contexto chiapaneco de marginación socioeconómica, o incluso desde las prácticas institucionales fosilizadas a nivel de la SEP en todo México. Así que, estas organizaciones tienen su razón de ser en su capacidad de encarnar y operativizar discursos y políticas educativas ya existentes o, en su caso, abogar por su modificación. Se puede hablar entonces de organizaciones de índole reformativa, que buscan intervenir en el sistema y empujarlo en cierta dirección.

No es un gesto únicamente poético decir que para estas organi-

zaciones reformativas el centro de su apuesta se ubica en estos temas de esperanza, felicidad y libertad, y aquí la diferencia principal entre el discurso oficial (que también pretende generar resultados similares) y el discurso de las organizaciones, está en el *cómo*. Si bien en las escuelas no suelen poner atención en la calidad de la experiencia y su coherencia con el supuesto mensaje, en las organizaciones el *cómo* mismo tiene que ser una fuente de esperanza, felicidad y libertad. La propuesta de trabajo de INED es un ejemplo de una instancia cuyo discurso a favor de la formación socioemocional es bastante reconocible en el marco de las políticas educativas que enfatizan la dimensión relacional del ser humano. No se puede decir que está promoviendo una visión de la educación que no existe en la actualidad. Más bien, está trabajando lo socioemocional de una manera “otra”, con un enfoque que trasciende el paradigma dominante sobre qué es permisible en el marco de la educación. Asimismo, con un nivel de atención en la escala humana de la experiencia formativa que el sistema educativo en Chiapas, por muchas razones, ya perdió. La lucha de INED por situar experiencias formativas “otras” al alcance de los docentes, tiene que entenderse como un intento de minar la monocultura institucional que determina que los cursos se vivan de tal manera, que están cargados de contenidos, pero carentes de sentido humano (aun cuando se trate del desarrollo socioemocional). Está más que claro desde el testimonio de Blanca, que estas experiencias generan esperanza y libertad, y que esto contrarresta el peso de sus años “*de erosión*”, sus años de institucionalización, mostrando que otra educación es posible.

Al igual que INED, todas las organizaciones del Colectivo que trabajan dentro del sistema educativo tienen un componente o un efecto desafiante a la cultura dominante, y, en la mayoría de los casos, no desafían tanto desde el *qué*, sino desde el *cómo*. Escalera está sintonizada con un discurso oficial del acceso a la educación y con prácticas de ayuda económica que el gobierno también suele emplear, pero el valor agregado radica en que sus aportaciones financieras se asocian con un acompañamiento a padres de familias. Ch’ieltik, de la misma manera, busca reducir la deserción escolar, pero mediante la toma de conciencia de los estudiantes en torno a sus derechos y su forma de tomar decisiones. UNETE otorga equipamientos importantes, aunque intentando optimizar la funcionalidad de los mismos (en vez de las prácticas de obsolescencia

tan comunes en el sistema), y tratando así de asegurar que no sea una experiencia más de crecientes frustraciones, sino de abrir horizontes de, por lo menos, mediano plazo. Worldfund, en su trabajo con el liderazgo de los directores escolares, insiste en ubicar al director, antes que nada, como un ser humano inmerso en relaciones humanas, y necesitado de una vivencia vital de sí mismo, y no como “funcionario”, donde el énfasis es su capacidad operativa ante un perfil de competencias. Nenemi, con su trabajo con los jóvenes maestros de CONAFE, parte de una reflexión muy sentida sobre las prioridades reales de las comunidades indígenas donde estos maestros llegarán. Al situar por delante una preocupación real por la pertinencia de una propuesta educativa en una comunidad indígena, pone en relieve la realidad del pueblo en contraste con el monopolio institucional, con sus referentes curriculares mayoritariamente nacionales e internacionales.

Aún en las organizaciones que no tienen un vínculo tan claro con “el pueblo”, o con “una comunidad”, siempre existe una preocupación por la experiencia real de las personas con quienes trabajan. “El pueblo”, en este sentido, no es ni un lugar ni una población, sino un referente vital-experiencial que contrasta con las abstracciones y universalismos del sistema educativo. “El pueblo” de INED, por ejemplo, es aquel “lugar” de cotidianidad socioemocional vivida por los maestros, el conjunto de la experiencia real que los maestros viven, que tantas veces contrasta con las idealizaciones e imaginarios impuestos. Más bien, existe una preocupación por lo “real”, por lo que ocurre en su relación con la organización misma. Está siempre por delante una ansiedad existencial de asegurar que la relación con este “pueblo”, multifacético, está regida por los referentes que él tiene del trabajo mismo. Es decir, saber si efectivamente esta relación es una fuente de esperanza real.

Cumplir con los “usuarios” necesariamente pasa por establecer, en la interacción, condiciones y emociones de esperanza, felicidad y libertad. Y esta verdad de la vivencia directa figura en todos los testimonios: Blanca (INED) nos habla de su nueva esperanza en la educación; Juana (CLAN Sur) acentúa haber visto la alegría en sus compañeros y compañeras; Cecilia (UNETE) manifiesta estar rompiendo con lo tradicional; María (Nenemi) nos habla de poder regresar a su infancia y de allí entender la necesidad de los niños por vivir su alegría y libertad; Juan (Sna Jtz’ibajom)

refleja ya estar viviendo en su propia vida el *lekil kuxlejal*; Andrés (Guaquitepec) comenta haberse sentido libre y así aprendido a expresarse; Rosalinda (Moxviquil) comparte su sentirse bien en la convivencia entre sus pares que experimentó en las concentraciones; Rufino (Escalera), en parte, desde el apoyo que recibe, no suelta sus estudios que son su felicidad, y así se mantiene en la esperanza de llegar a ser médico; Agrufino (Worldfund), con su participación, ya tiene asumida una visión para el mejoramiento de las escuelas, lo puede imaginar y pretende ahora involucrarse, comprometerse; Marco Antonio (Ch'ieltik), se siente más ligero, más confiado y más en paz consigo mismo. Cabe señalar que todos estos movimientos nacen no desde propuestas teóricas sobre los derechos y el crecimiento humano. No son “conocimientos” adquiridos con lecturas, sino son movimientos existenciales sembrados en el tejido experiencial y en las relaciones concretas promovidas desde las organizaciones.

3. LA EDUCACIÓN QUE NO TRANSFORME REALIDADES NI PROMUEVA JUSTICIA SOCIAL, NO ES EDUCACIÓN. (AFIRMACIÓN)

La relación entre educación y justicia social es uno de los pilares de los discursos oficiales que sustentan los sistemas escolares y las reformas educativas. Partiendo desde el planteamiento de los derechos universales, ya instalado en nuestra cultura sociopolítica universal, la finalidad de la igualdad y movilidad social son referentes no solo para los activistas sino también para los gobiernos y sus instituciones. La ampliación y la mejora de la educación se justifican en tanto su asociación con el incremento de la movilidad social, lo que ha dado lugar a que se genere un mayor acceso a las diferentes etapas de la educación. El alcance de la escuela se extiende en todos sentidos: curriculares, geográficos, y por edad y género (ingresan a la escuela más jóvenes y egresan más grandes, y se gradúan más niñas y mujeres jóvenes). Así que una apuesta por la transformación de realidades mediante los llamados a la justicia social no tiene mucho de nuevo ni de radical en el sentido que ha sido incorporado al “sistema”. Es por eso, por ejemplo, que Whitcomb, Borko y Liston (2008) abogan por un componente transformacional en la educación que va más allá de los referentes de la justicia social, nutrido desde un enfoque “humanista-secular” que permite “aprender el lenguaje de nosotros mismos y otros” y “conocer aspectos de nosotros previamente no reconocidos”; con ello se favorece el desarrollo de “narrativas alternativas que cuestionan las opiniones heredadas de los estudiantes, y hace crecer o redirecciona su círculo de significados” (p. 5). Según estos autores, una enseñanza-aprendizaje de esta naturaleza tiene una dimensión espiritual, ya que pasa por una fusión de la mente y el corazón.

En el caso del Colectivo, son evidentes dos cuestiones en relación con su llamado a la educación transformativa. En primer lugar, se tendría que asumir que la propuesta de una transformación de realidades a partir de la justicia social es una afirmación compartida con otras instancias públicas y privadas. Lo que quizás es más sorprendente de la ubicación del Colectivo, dentro del marco de la lucha para la justicia social, es que su declaración de principios articuladores no se detiene tanto en enunciar y detallar los contenidos, sino que pasa rápidamente a enunciar los principios pedagógicos-relacionales que definen el tipo de experiencia que

quieren promover. Así que el segundo elemento evidente en relación con la apuesta transformativa del Colectivo, es que se alinea a lo que se puede entender como la propuesta humanista-secular de la educación, como lo explican Whitcomb, JA., Borko, H. y Liston, D. (ibid)

Es notorio que de las 10 afirmaciones que el Colectivo elaboró bajo el título “Lo que vivimos”, solo la primera (“todos somos personas con derechos y dignidad”) hace referencia directa a los parámetros de la justicia social. En cambio, las demás enunciaciones (2-10) se corresponden más con establecer las condiciones para una praxis educativa transformativa al estilo “humanista-secular” de Whitcomb, JA., Borko, H., y Liston, D. Aquí se propone que lo que resulta transformativo en las acciones llevadas a cabo desde el Colectivo, que no se vinculan tanto con establecer referentes abstractos-políticos, sino con la capacidad de generar una práctica que encarna esos referentes. Es decir, no es la retórica la que transforma, es la práctica, es la experiencia que logra generar y consolidar en sus acciones. O, en otras palabras, lo que es transformativo es poder poner el ejemplo y, así, invitar a las personas para involucrarse en una experiencia educativa “otra”.

Vale la pena detenerse a pensar que más que organizaciones que “educan”, en el sentido que normalmente entendemos la interacción educativa, estas buscan generar una experiencia compartida que tenga ciertas características, y que sea esta la que “educa”. Así, se puede decir que más que ubicar una propuesta curricular en primer plano, es el contenido ético-relacional que sobresale en cuanto a su capacidad transformativa. Lo que vemos en los enunciados del 2 al 10 de “Lo que vivimos”, son todos elementos que apuntan no tanto a creencias o principios, o a contenidos específicos, sino a la capacidad de crear esas “narrativas alternativas” de Whitcomb, Borko y Liston que pueden catalizar un cambio de conciencia que redunde en un aprendizaje atravesado por el compromiso y la autenticidad. No es cosa menor, entonces, que el Colectivo haya escogido ese título de “Lo que vivimos” en vez de, por ejemplo, “Lo que creemos”, para describir lo que les orienta conjuntamente en su búsqueda de ser transformativos.

Si bien el proceso reflexivo del Colectivo, que llevó a la elaboración de su declaración, no identificó a este principio “experiencial” ni hizo referencia al “humanismo-secular”, ciertamente hay antecedentes dentro de

las organizaciones en cuanto a la identificación con estos lenguajes. INED, por ejemplo, ha sistematizado su propia formación socioemocional para los docentes mediante referencias al pensamiento de Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), especialmente haciendo uso del ensayo de ellos titulado: “Pensar la Educación desde la Experiencia”. Según Keck y Saldívar (2016) estos “experiencialistas”:

Nos invitan a buscar un lenguaje que no sea ni científico (técnico racionalista, que define nuestra realidad) ni crítico (sociopolítico, que califica moralmente nuestra condición y determina un “devenir” ideal). En vez de estos lenguajes, Larrosa propone “una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 247). De esta manera, plantean recuperar al sujeto, a la persona que habla, al docente que sufre y valora su propia vida desde su cotidianidad, que le da sentido y forma a su existencia: “A diferencia de los que hablan (o escriben) para nadie o para extrañas abstracciones como el especialista, el estudiante, el experto, el profesional, o la opinión pública, hablar (o escribir) en nombre propio significa también hacerlo con alguien y para alguien” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 257).

El lenguaje —o la práctica— que Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) proponen que busquemos o formulemos, tiene tres componentes, mismos que son reconocibles no solo en la propuesta pedagógica de INED, sino en el trabajo de todas las organizaciones del Colectivo, en mayor o menor grado. Estos son el viaje, la conversación, y el tacto. El viaje habla de esta salida a lo desconocido, con el riesgo o necesidad de perderse. La conversación alude al intercambio donde no se puede borrar ni el sujeto de la palabra, ni el sujeto de la escucha, es decir, el hecho de quien habla y quien escucha. El tacto se entiende como “una preparación para la improvisación” (van Manen, 2004), ya que entre más tacto “más conciencia de las infinitas posibilidades de la experiencia, y menos inclinación para imponer una postura de experiencias definitivas y globalizantes y, por ende, más necesidad tendremos de actuar en consecuencia de lo emergente” (Keck y Saldívar, 2014, p. 5). El viaje, la conversación y el tacto son, para

los experientialistas, componentes “pedagógicos” que son en sí transformativos, y que posibilitan procesos de cambio en una multiplicidad de direcciones posibles. Asimismo, son inherentes a lo que ellos entienden por la *verdadera* experiencia. Es decir, según estos autores si lo que nos pasa no es transformativo, no se puede llamar “experiencia”. Desde su postura crítica, es un hecho de que las instituciones se han esmerado en despojarnos de la experiencia *real* y transformativa, así, dejándonos sobrevivir y alimentar nuestro ser y nuestro espíritu solamente con lo que se entiende como una simulación. Entonces, de acuerdo con su entendimiento, hemos sido despojados de la “experiencia” y, por tanto, no hay aprendizaje trascendente, sino solo funcional:

Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. [...] Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles [...] Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia, puesto que no se resuelve con la formación o la transformación de lo que somos. (Larrosa, 2002, p. 97)

En este mismo sentido, Larrosa señala que son cuatro los obstáculos culturales que existen entre el sujeto moderno y la capacidad de vivir la experiencia, mismos que son también visibles en el contexto educativo: un exceso de información en el entorno; una tendencia compulsiva a emitir opiniones; una voracidad en cuanto a la búsqueda permanente de estímulos y una correspondiente fobia hacia el silencio y la quietud; y, finalmente, un protagonismo “heroico” en el afán de incidir en, manipular y “componer” el mundo (Larrosa, 2003). Todo lo anterior ha hecho al docente y a la enseñanza caer en una tendencia indiscutible de lo que podemos llamar “simulación educativa” (Keck y Saldívar, 2016).

Si bien Keck y Saldívar (2016) identifican cómo es que la formación de INED se puede considerar como un viaje impulsado desde el conversar y el tacto, parece que en muchas de las organizaciones existe una tendencia en enfocar la tarea en el tejido de “experiencias”, donde las cualidades transformativas del viaje, la conversación y el tacto se hallan presentes. De este modo, marcan una gran diferencia en relación con el paradigma

institucional de una educación prescriptiva, que, según Zemelman opera mediante la negación del sujeto (Rivas, 2005), es decir, requiere obviar lo local e idiosincrático anteponiendo, en el ejercicio de sus planteamientos, tendencias genéricas. Un contexto institucional-histórico de negación del sujeto y las subjetividades no pone mucha atención en quién habla o quién escucha, más bien se concentra en la elaboración del mensaje a transmitir (el currículo). Entonces, la dimensión relacional de la enseñanza-aprendizaje no tiene cabida, y es eclipsada por los contenidos y lo programático. En vez de la pregunta “experiencialista” “¿Qué nos pasa aquí (y ahora)?”, el paradigma educativo dominante tiene en primer plano la pregunta: “¿Qué tiene que pasar aquí (y ahora)?”. Es claro que la segunda interrogante pasa por encima del sujeto y su vivencia real.

Por el contrario, en el caso de las organizaciones del Colectivo, el sujeto es casi, sin excepción, una referencia central dentro de las acciones. Incluso en los proyectos más “técnicos”, como el caso de UNETE, podemos encontrar esta vivencia central de los sujetos. Cecilia, quien es directora de una escuela, detecta la diferencia en el trato otorgado por la Secretaría de Educación y aquel que bien por parte de UNETE. En el primer caso, destaca el gesto institucional que se resume en la frase: “Arréglenlo como puedan”. Detrás de estas palabras, se encuentra el desinterés por la experiencia real de los actores educativos. Para ella, el contraste con la disponibilidad de UNETE es notorio:

No es lo mismo que te lo entreguen, y por lo regular: “Ahí arréglenlo como puedan”. No, aquí veo que es muy diferente, puesto que te dan seguimiento, y si no está dentro de sus manos el darle solución te dicen: “Bueno, puedes hacer esto, o hay otra opción”. Entonces creo que eso nos ayuda mucho, porque no nos sentimos solos, nos sentimos acompañados, y si hay dificultades sabemos a dónde recurrir también. (Cecilia, UNETE)

Si hablamos del “viaje” en relación con el proyecto de UNETE, se podría decir que su origen se encuentra en la preocupación por lograr una verdadera funcionalidad y, para ello, existe el compromiso de resolver lo necesario en el camino. Contrasta, entonces, con el *modus operandi* que Cecilia evidencia en la frase mencionada y que parece abanderar con frecuencia las respuestas que se envían desde la Secretaría de Educación.

Como ejemplo de implementación de un programa comparable, encontramos que *Enciclomedia*, representó una considerable inversión en software y hardware a nivel nacional, pero sus intenciones se vieron frustradas al momento de aterrizar en las escuelas. De no tener posibilidades para desarrollar clases a través de la tecnología digital, las escuelas pasaron a ser “cementérios” de computadoras y proyectores descompuestos o en desuso. Al contrario, el “viaje” implica trabajar para que el aula de medios se integre de manera sustantiva y sostenida a la vida cotidiana de la escuela. Esto requiere situar el proyecto en el contexto, por lo que, primeramente, es necesario conocerlo. Para saber cómo llegar a donde uno quiere ir, hay que saber de dónde uno está partiendo, así que la vía transformativa de UNETE pasa por conocer “la realidad” de las escuelas. Yolanda explica que en el viaje para volver funcional el aula de medios, el facilitador asignado a la escuela empieza con un proceso de diagnóstico:

Hace un análisis inicial que contempla tres diagnósticos: el socioeducativo, el pedagógico y el de habilidades tecnológicas en los docentes. Estos diagnósticos dan la primera pauta de cómo está la escuela. El programa de acompañamiento se compone por cinco procesos: construcción de acuerdos docentes; construcción de la línea base diagnóstica; asegurar el funcionamiento del aula de medios; las capacitaciones presenciales, grupales, individuales. El acompañamiento del facilitador de UNETE sigue, capacita al docente de acuerdo a su necesidad. A lo largo del ciclo escolar se muestran herramientas a los maestros para que ellos puedan generar diseños de planes de clase dependiendo de lo que sus alumnos necesiten. Al final se genera una evaluación, por escuela o por proyecto. (Yolanda, UNETE)

Si bien este acompañamiento tiene un tono “técnico-racionalista”, al mismo tiempo se nota que su punto de partida es la necesidad de ubicar un conocimiento de los actores educativos en el centro del proyecto. No hay, entonces, una receta única, excepto el ingrediente fundamental de conocer antes que nada “la realidad”. Claro está, que desde el imperativo de conocer el contexto y sus actores, nacen necesariamente estas otras características de la experiencia, según Bárcena, Larrosa y Mèlich: la conversación y el tacto. UNETE tiene que conversar con los docentes

y luego intenta responder a lo que escucha. A partir de aquí se da una direccionalidad e impulso transformativo en la vida de los docentes, de sus alumnos, de la escuela y hasta de la comunidad. Se puede decir que la apuesta por establecer una interacción con los actores es lo que diferencia la actividad de UNETE de un programa parecido llevado a cabo por la SEP. Yolanda, hablando de su propia experiencia como operante del proyecto, comenta que su mayor satisfacción se relaciona precisamente con este conocimiento: “Me gusta mucho mi trabajo. Conocer las escuelas es lo que me gusta más. Conocer a los maestros y los alumnos”. El viaje para Yolanda ha sido esto, el de conocer a Chiapas, entrar en conversación con su “otredad”: “Entonces, esa parte de llegar y entender a la gente ha sido lo interesante de trabajar en comunidades en Chiapas; conoces muchos estados, muchas realidades y ninguna es buena ni ninguna es mala, simplemente son diferentes”.

En lo que es aparentemente el otro extremo de la gama de enfoques dentro de las organizaciones del Colectivo, en CLAN Sur también existe esta cuestión de transformar mediante la construcción de un proceso-experiencia, el cual es un viaje (de crecimiento sociopolítico) que se logra en la conversación y el tacto. Arturo, en su presentación de la apuesta de CLAN Sur, con su escuela de Organizaciones Locales para la Acción Territorial (OLAT), comenta lo siguiente en relación con la importancia de “intimar” con lo local, el territorio, los sujetos situados:

Mientras más nos alimentamos de lo que ocurre en el territorio, más transformativo es lo que pasa en el aula. Aspiramos a ser una construcción dialógica entre los líderes, la experiencia en el territorio y “lo teórico”. Esa es la diferencia que quisiéramos hacer en este proceso formativo: desarrollar un vínculo orgánico entre ellos y anclarlo en su experiencia en el territorio. (Arturo, CLAN Sur)

Por vínculo orgánico podemos entender vínculo natural, algo anclado en las experiencias reales, y, es este hecho, que asegura transformaciones que se entienden como expresiones justas del propio territorio.

4. TODAS Y TODOS SOMOS PERSONAS CON DERECHOS Y DIGNIDAD. (VIVENCIA)

En el testimonio de Yolanda de UNETE encontramos una enunciación casi textual de esta “vivencia” identificada por El Colectivo. Yolanda dice que “*todos somos personas con derechos y dignidad*” para referir al punto de partida del trabajo de su organización, donde lo prioritario no parece ser la existencia física del aula de medios, sino la interacción con los actores educativos y, sobre todo, “*el respeto al docente, el que tengan el espacio para que participen, el respetar su identidad, su autonomía*”. Estos principios que señala Yolanda son relativamente sencillos y fáciles de entender, pero, a la vez, desencadenan una complejidad de relación que trasciende lo blanco y negro de lo normativo-prescriptivo. Yolanda y UNETE están aquí en un viaje hacia lo singular, la capacidad de percibir al otro y darle (o cederle) su justo lugar en un mundo que es, finalmente, más suyo que de UNETE. Lo que plantea Yolanda se confirma en el testimonio de Cecilia, quien hace hincapié en el acompañamiento de la organización como característica destacada de su experiencia.

Sentirse respetados, reconocidos y escuchados, es una de las más importantes valoraciones que encontramos en los testimonios de los operativos y participantes de los proyectos, así, se puede aseverar que, efectivamente, es una vivencia que se da desde el Colectivo. Tanto los operativos como los participantes reconocen sentirse respetados, o bien, afirman estar inmersos en procesos de aprender a respetarse más y también a respetar al otro. Entonces, la vivencia es de respeto en un sentido amplio, incluyendo no solo su dimensión sociopolítica plasmada en la vivencia de los derechos, sino también la dimensión socioemocional plasmada en un estilo de convivencia comunicativa que incluso se hace evidente en el inciso 9 de “Lo que vivimos”:— “Procuramos comunicarnos de manera asertiva, efectiva e incluyente”.

El respeto característico de las formas de convivencia manifestadas en los testimonios tiene mucho que ver con la descripción que Van Manen (1998) hace sobre “el tacto”: “Tener tacto es ser solícito, sensible, perceptivo, discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso” (p. 253). El autor argumenta en torno a una “pedagogía del tacto”, y existen evidencias de que el ambiente que las organizaciones quieren procurar dentro de sus actividades

es precisamente este tacto. Abundan en los testimonios las referencias a una vivencia de tacto, o de tener mayor tacto, o de sentirse tratado con tacto. Un ejemplo de ello, lo encontramos en el testimonio de Graciela, de Moxviquil, en donde se retratan muy bien los movimientos que los operativos están haciendo entorno a sus vivencias de respeto-tacto:

Ahora soy una mujer más decidida; reconozco mejor las diversidades, y en esas diversidades soy más íntegra. Siento que mis procesos son mucho más personales, más profundos, me detengo a escuchar a la gente, escuchar a los grupos, pongo más atención en esas pequeñas cosas que hacen los cambios, las pequeñas transformaciones.

Este camino tiene que ver más con mi ser mujer en esta lucha por la vida, es decir, ya no soy la jovencita, estoy en mi vida adulta y estoy recuperando los frutos. He trabajado, desde esta mirada, el tratar de ser coherente en mis prácticas y creo que aquí ya puedo consolidar, es decir, traigo algunas semillas cargando conmigo; sin embargo, también se entrelazan con las semillas de aquí. Siento que soy una mujer más sensible. Ahora puedo retomar la vida de una manera distinta, con sencillez, pero también con los pies firmes, porque sé que muchos de los cambios empiezan por una misma; en las relaciones que voy estableciendo estoy mucho más segura, en la medida en que tengo claro hasta dónde están mis límites, y también tengo clara la defensa de lo que soy y de lo que quiero y lo que no quiero para mí, eso es fundamental. (Graciela, Moxviquil)

“Este camino” que marca Graciela, es una trayectoria que encontramos no solo en las mujeres que trabajan en las organizaciones, sino tiene muchos elementos en común con lo que expresan los hombres (Jorge, Pedro, Jerónimo y Antonio), sobre todo con una creciente capacidad de encontrarse encarnando en su propio trabajo la paradoja zapatista de “mandar obedeciendo”. Hay mayor firmeza en la presencia y el oficio, a la vez que una mayor susceptibilidad frente al otro. De igual manera, lo que cuenta Graciela es representativo de los aprendizajes alrededor del “respeto”, que encontramos en los testimonios de las y los participantes que evidencian movimientos similares: Agrufino (Worldfund), Rosalinda

(Moxviquil), Andrés (Guaquitepec), Juan (Sna Jtz'ibajom), María (Nene-mi), Juana (CLAN Sur) y Blanca (INED). Así que se puede hablar de un movimiento de conciencia colectiva, un despertar compartido, que se articula alrededor de la diada, derechos-respeto y que se aterriza en la vivencia como trato, o “saber tratarse”.

Cabe señalar que hay importantes matices en este marco general, mismos que competen a dos temas específicos de particular peso en el contexto chiapaneco: género e identidad indígena. En cuanto al género y el derecho a la igualdad en relación con el género, el testimonio de María de Ch'ieltik es representativo de una revaloración de la mujer, tema que está presente a lo largo de los relatos. Para María, el tema de valorarse como mujer es el punto más significativo de su experiencia:

Lo más significativo ha sido aprender a valorar el ser mujer. Me costaba muchísimo hablar porque era muy tímida, y la carga cultural me afectó por estas reglas que hay dentro de mi familia, de que la mujer no puede salir, no puede dar una opinión, no puede decir, más que aceptar las cosas que nos dicen. Me ayudó a reivindicarme saber que sí soy importante dentro de este espacio y, que, por lo tanto, no tengo que quedarme callada. (María, Ch'ieltik)

Esta transformación, el ganar un lugar de igualdad a través de la participación en las actividades del proyecto, el tener la vivencia de un trato digno e igual, y el sentirse valiosa (no menos), está presente en los testimonios de casi todas las mujeres, pero es más notoria desde la vivencia de las “usuarias”. En el caso de las mujeres operativas existe un componente de la reivindicación respecto a estar más a gusto consigo mismas desde la actitud receptiva y, así, dejar de empujar tanto. Por ejemplo, para Rosalinda este reposicionamiento implica recolocarse en su relación cotidiana con los hombres. A partir de lo vivido en Moxviquil, Rosalinda comenta lo siguiente:

He tenido en mi vida muchas transformaciones, como si me hubiera tocado vivir muchas vidas: tejedora, agricultora, cooperativista, estudiante... Pero una situación que viví en Moxviquil y que no había experimentado antes, algo que cambió mi vida, fue aprender que hombres y mujeres pudiéramos trabajar y vivir de otra mane-

ra. Eso fue muy bonito, porque antes, convivir con los chicos en la comunidad, siempre fue muy difícil; que si las mujeres somos así, o no servimos, o somos tontas, o las burlas, y son cuestiones y son frases que difícilmente se olvidan; en cambio, haber estado en un grupo, juntos hombres y mujeres, y haber aprendido juntos a convivir, para mí fue muy importante. (Rosalinda, Moxviquil)

No obstante, esta reivindicación en torno a la condición de género y los movimientos que se han derivado de esta, no solo han sido vividas y manifestadas por las mujeres, también está presente en la experiencia de los hombres. Marco Antonio, revela que, con Ch'ieltik, ha experimentado un proceso de cambio no solo le conlleva su ser y hacer, sino que este ha desencadenado una serie de transformaciones en su entorno familiar:

Anteriormente mi papá me decía que no debía hacer, según él, cosas de mujeres, como lavar la ropa, lavar los trastes, que son tareas para las mujeres, y cuando llegaron de esta organización empecé a practicar lo que aprendí ahí. Y creo que eso cambió nuestra vida; fue un proceso largo pero lo que aprendí de ahí, dio frutos. Ahorita, mi papá ya está haciendo cosas que antes hacían las mujeres, como hacer la comida, lavar los trastes, cargar mi sobrinito, mi sobrinita, y pues anteriormente no lo hacía. Fue muy importante para mí ese cambio porque duele ver cómo violentan a tu mamá. Ahora mi mamá también opina, le contesta a mi papá; si algo no le gusta a ella, pues nos sentamos y aclaramos las cosas, y opinamos entre familia. He visto mucho el cambio, porque de las cosas que hace mi papá pues llegan mis cuñados y pues toman el ejemplo, es así como va haciendo como cadenitas el cambio; primero cambio yo, luego mis papás, luego mis cuñados que ven el ejemplo de mi papá y mis cuñados a sus hijos. (Marco Antonio, Ch'ieltik)

En una escala menor, Andrés reporta un aprendizaje alrededor de “la igualdad entre hombres y mujeres, que no haya discriminación”. Al igual que en el caso de Marco Antonio, lo aprendido aterriza en su actitud frente a su propio quehacer:

Ahorita me gusta cocinar, lavo trastes, apoyo también en la cocina. Cuando estuve en el propedéutico para la universidad, renté mi

cuarto y me sé cuidar solo. Fue un cambio bastante grande para mí, fue algo que me hizo ver que tiene que ser parejo, no hay ni uno más, ni uno menos. (Andrés, Guaquitepec)

El género resulta ser un tema de especial peso en un contexto indígena cuyos “usos y costumbres” han determinado un trato desigual y discriminatorio hacia la mujer. Pero si la lucha por la igualdad para las mujeres indígenas es un tema central en Chiapas, también lo es la lucha por la igualdad y los derechos en relación con la identidad indígena y los pueblos originarios en general. Es evidente que en el Colectivo, el tema de la valoración de la identidad indígena, el respeto hacia las culturas y tradiciones (pasado, presente y futuro), es otra particularidad de las vivencias articuladas alrededor de la diada derechos-respeto. Para casi la mitad de las organizaciones —Sna Jtz’ibajom, Nenemi, Ch’ieltik y Guaquitepec— el derecho de la población originaria, mantenerse en su trayectoria propia, y actuar en consecuencia, está en el corazón palpitante de su visión educativa. Para otras organizaciones —Moxviquil y CLAN Sur— el derecho-respeto indígena está presente como referente importante en la construcción de un saber-hacer, y como reconocimiento de la autonomía territorial. Para otras —UNETE, Worldfund, INED— la experiencia y realidad indígena tiene cabida en el sentido que forma parte de una práctica de escucha e inclusión generalizada para todos los participantes, indígenas o mestizos por igual (aunque en el caso de INED existen planes de crear procesos reflexivos enfocados en la experiencia indígena).

A pesar de la existencia de diferentes grados de compromiso con la experiencia indígena, para todas las organizaciones el derecho indígena y el trato respetuoso frente a la cultura “otra” y su herida histórica, es característico. Si en un polo de la gama tenemos a Sna Jtz’ibajom, para quienes la lengua y cultura maya-zoque es el motor de su apuesta y actividad, en el otro polo, por ejemplo, INED, abre un espacio de rescate de lo vivido-biográfico donde la vivencia indígena tiene un lugar igual de importante que cualquier otra. En el caso de la apuesta sociocultural indígena de Sna Jtz’ibajom, eso da como fruto la expresión de la esperanza identitaria de Jorge:

Para nosotros, la clave es mantener la esperanza de que a través de las culturas podemos formar otra vez esta educación en va-

lores, y que en algún momento también va a ser algo que pueda contribuir a sanar el alma de nuestros pueblos. Nosotros tenemos mucha esperanza, mucha fe y tenemos también mucho compromiso, porque sentimos que nuestra cultura no se va a acabar; con este aprendizaje, nuestras culturas van a seguir aquí, recreándose, generación tras generación. (Jorge, Sna Jtz'ibajom)

Mientras que, en el caso de Martha, de INED, también encontramos en su testimonio una expresión de sanación y esperanza en función de su propia experiencia íntima de la herida de los pueblos originarios, esto traspuesto a su experiencia de la discriminación en su entorno formativo en San Cristóbal de Las Casas, ciudad donde se ha dado históricamente el encuentro de dos mundos, el mestizo y el indígena:

Abrí mi corazón y me di cuenta de que había mucho dolor, heridas sin sanar que ni siquiera me imaginé que estuvieran, prejuicios, estigmas que no solo se habían generado en mi familia, en la relación con mis padres, sino también en las escuelas donde estudié, heridas que me causaron mis maestros y mis propios compañeros. Ser mujer, indígena, rodeada de mestizos, fue un reto y mi relación con ellos era hasta cierto punto hostil. Yo lo veía normal y siempre lo vi así, hasta que hice este trabajo profundo de cuestionarme por qué de adulta me costaba y me sigue costando expresar lo que me pasa, confiar en el otro, abrir mi corazón a los demás, a relajarme, a no ser tan seria, a sonreír. (Martha, INED)

Así, vemos en las narrativas expresiones con muchos y variados matices que se articulan alrededor de una creciente capacidad de reconocer-respetar la experiencia de los pueblos originarios, así como el derecho de existir en igualdad.

5. ABRAZAMOS NUESTRAS DIFERENCIAS PARA NUTRIR VÍNCULOS EQUITATIVOS. (VIVENCIA)

Quizás la expresión más obvia de esta vivencia viene en el testimonio de Jerónimo, quien nos cuenta una historia de relaciones desiguales en torno a la comunidad. Si bien, antes era la persona de afuera, el “kaxlan”, quien portaba la verdad, el que sabía, y dentro de la comunidad existía una diferencia y preferencia hacia esta voz externa, ahora se vive de otra manera y se reconoce lo propio como valioso y lo foráneo como posible complemento:

Antes, ¿cómo trataban a la gente que de otras partes? El kaxlán es el que sabe, el blanco es el que sabe, o el que venga de afuera. ¡No! Nosotros somos capaces, y la solución a nuestras problemáticas tiene que surgir de aquí. Claro, existe la colaboración de actores externos, pero nosotros sabemos qué es lo que se requiere para ir transformando y mejorando nuestra calidad de vida. (Jerónimo, Guaquitepec)

Su palabra “colaboración” capta una característica central tanto en los vínculos establecidos por las organizaciones, como en el espíritu de sus acciones. Hay realidades básicas en la condición de las organizaciones que hacen que sea necesario cuidar, o nutrir, las relaciones que establecen. Primeramente, en cuanto a sus relaciones con los usuarios, en la mayoría de los casos no se trata de vínculos mandados u obligatorios desde el contexto, más bien son vínculos optativos. Los docentes que entran a los procesos formativos de INED, por ejemplo, entran por elección propia y, así, deciden ellos invertir tiempo y dinero para vivir la experiencia formativa que se les oferta. Y es, también, una decisión que puede ser retirada. De igual manera, los directores y sus escuelas que se vinculan con UNETE lo hacen por opción propia, y la sustentabilidad del proyecto, su capacidad de atraer escuelas dispuestas a asumir el compromiso y el trabajo “extra” que implica, depende, en parte, de tener una buena reputación entre directores, docentes y padres de familia. Poder mantener buenas relaciones es, entonces, un elemento esencial en la vida de las organizaciones, de modo que no solo se trate de brindar un “buen servicio” en términos de los contenidos, sino que también posea una alta valora-

ción por el trato. Para las organizaciones, el hecho de saberse expuestas continuamente a la valoración del otro implica una distribución de poder importante. Las organizaciones ofrecen “un servicio”, “una experiencia”, “un recurso” y, si así deciden las personas, ofrecen su compromiso, tiempo, acceso al territorio, y esto es vivido como un encuentro desde las diferencias regido por un interés compartido.

Si bien es importante mencionar la naturaleza “contractual” de los vínculos que se establecen desde el Colectivo, ya que tiene implicaciones en cuanto al trato, hay que reconocer que el compromiso con los vínculos equitativos va más allá de las consideraciones operativas plasmadas en el tema de acceso (o no) a una población meta, o a un territorio. También existe compromiso ético evidente en las diversas praxis de las organizaciones. En los espacios formativos ético-socioemocionales de INED, por ejemplo, el abrazo a la diversidad (y con eso, la diferencia) es constitutivo del diseño curricular, ya que funciona en gran medida, a partir de una invitación a que cada persona ponga en juego lo suyo, lo particular, lo personal, lo idiosincrático. El viaje que las y los participantes realizan juntos como grupo favorece la posibilidad de tejer un espacio-tiempo donde cada voz, cada historia de vida, cuenta por igual. Martha ha experimentado esto en su paso por “Ser Docente, Ser Persona”, en calidad de ser una participante más:

Quienes han participado, incluyéndome, encontramos aquí un espacio de compartir, de vernos, de palmar y sentir nuestra historia y desde ahí tomar conciencia de una misma y en la medida que esto se incrementa, encontramos otras formas de ser, cambiando algunos hábitos de vida y refrescando el corazón, el alma, tanto en lo personal como en lo profesional. (Martha, INED)

La experiencia de “Ser Docente, Ser Persona” se puede entender notoriamente como un abrazo individual y colectivo a las historias y, así, darles un peso por igual. A la vez, puede ser vista como una invitación para abrazar (en el sentido de reconocer y respetar) el contar del otro; así, otorgando al otro el derecho a su propia historia y de estar en el centro de su mundo. Está documentado que uno de los aprendizajes y de las transformaciones centrales que este proceso formativo genera, es el reconocimiento y respeto a la diversidad, y es un movimiento que los participantes

logran no por haber leído sobre la equidad, sino por haber experimentado “en carne propia” una forma de vincularse equitativamente, recurriendo sobre todo al abrazo de la escucha.

No debemos subestimar la importancia de la palabra “abrazo” como forma de comunicar un gesto institucional que es “corporal” más que conceptual. Corporal en el sentido que se concibe desde la emocionalidad, el afecto y la creación de una contención cálida, no tanto como el lenguaje tecno-racional de los derechos. En el “abrazo” está puesto un gesto que no pertenece al paradigma patriarcal, sino que evoca, más bien, valores y formas de actuar de índole más femenino-maternal. Cuando Graciela (Moxviquil) relata su proceso de transformación, hace mucho énfasis en una trascendencia en su ser mujer, un empoderamiento “suave” en lugar del feminismo radical de su juventud. Su ser feminista “más clara” y “visionaria”, se puede entender como la incorporación de la capacidad de abrazarse a sí misma y al otro en sus diversidades, hecho que le implica una nueva escucha. Es un abrazo existencial aprendido siendo participante de la maestría en Sexología Humanista y Acompañamiento de Grupos, y, actualmente, siendo enseñado por ella en su desempeño en la licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio. De este modo, Rosalinda, como participante en esta licenciatura, hace referencia a un ambiente que permite generar vínculos desde las diferencias, logrando una vivencia nutrida del trabajo grupal y la comunidad de aprendizaje:

Aunque al principio nos costó trabajo integrarnos, porque venimos de diferentes lugares y culturas, éramos hombres y mujeres, casi todos indígenas; conocernos y respetarnos nos costó trabajo, pero al fin logramos sentirnos como grupo. Vivir juntos toda una semana al mes, hacíamos equipos de limpieza, o de cocinar, hombres y mujeres, ¡hasta los hombres aprendieron a cocinar! Era un grupo muy variado y diverso, pero logramos una convivencia muy bonita. (Rosalinda, Moxviquil)

Algo parecido reporta Andrés de su tiempo en la preparatoria de Guaquitepec:

Si no hubiera estado ahí, no hablaría tselal o no hubiera entendido la importancia de las culturas y la igualdad entre hombres y

mujeres. Seguramente no sabría cocinar. Sería una persona muy diferente. Sí, reconozco que es una buena prepa para aprender y querer. (Andrés, Guaquitepec)

Para Andrés, el hablar tseltal es simbólico de su nueva capacidad de abrazar su propia diferencia y desarrollar un vínculo con él mismo como diferente (en el sentido de su identidad cultural). Se podría decir que este abrazo particular figura en varios de los testimonios. A partir de su integración como parte de Sna Jtz'ibajom, Jorge, por ejemplo, entró en búsqueda del abrazo a sus orígenes y la recuperación de su identidad arraigada. Es conmovedor y elocuente su caso, porque es donde más advertimos cómo es que el gesto de abrazar las diferencias se da dentro de uno mismo. Si ha sido mestizado, aculturado, él hace el trabajo de dignificar y recuperar lo perdido y traerlo al campo de su existencia en condición de igualdad:

“¿Hasta dónde ha llegado el proceso de aculturación que yo mismo he sufrido? Necesito volver a reencontrarme conmigo, mi espíritu, mi ch'ulel, ya no soy de allá, pero tampoco soy de acá, mi identidad no está formada”. Y empecé con esa necesidad de sentir de nuevo ese latido, ese pulsar de dónde es mi origen, de dónde tengo que ir para retomar otra vez esa fuerza que me permita encontrar el camino. (Jorge, Sna Jtz'ibajom)

Si para Jorge el proceso de negociar su condición de igualdad interna ha dado pie a ubicarse en la vida en términos de construir y encaminar su vocación en el contexto del trabajo de Sna Jtz'ibajom, vemos en el caso de Juan, un proceso similar pero incipiente. No se sabe hasta dónde podría llegar su viaje a partir de su iniciación con el grupo, pero queda claro que ha consolidado un vínculo con su ser tsotsil y, que en este abrazo a sí mismo, como él mismo dice, ha aprendido a valorarse.

Este llegar a valorarse representa llegar a ser diferente consigo mismo: es un Juan “diferente” al Juan tímido y retraído de antes. Ambos casos, el de Juan y Jorge, de Sna Jtz'ibajom, son representativos de esta otra dimensión de abrazar la diferencia que ocurre en la relación con uno mismo. Los testimonios dan cuenta de que las personas se hallan entre-

gadas al cambio personal como una forma de vincularse consigo mismas, en proceso de volverse “diferentes” a su pasado. La cuestión de estar inmersos en los procesos transformacionales es, sin duda, una fuente de identificación con el otro. En el reconocimiento que Andrés tiene de Guaquepec, como buena prepa —es decir, un lugar donde uno puede llegar a ser *una persona muy diferente*—, existe una afirmación de estar en igualdad de condiciones como muchos, y vinculados al grupo por compartir el viaje de hacerse diferentes. Lo mismo en la experiencia del grupo en el trabajo de INED. Se puede decir que “el negocio” del Colectivo es la propuesta de volverse distintos para con uno mismo, que no es otra cosa que la creencia que es posible transformarse, y existen maneras de propiciar dicho cambio. Es Rosalinda quien mejor encarna la vitalidad susceptible del cambio y, para ella, es tal la vivencia que podría creer haber tenido varias vidas:

He tenido en mi vida muchas transformaciones, como si me hubiera tocado vivir muchas vidas: tejedora, agricultora, cooperativista, estudiante... Pero una situación que viví en Moxviquil y que no había experimentado antes, algo que cambió mi vida, fue aprender que hombres y mujeres pudiéramos trabajar y vivir de otra manera. (Rosalinda, Moxviquil)

Así, lo vivido en Moxviquil parte de una convicción “organizacional” de que existen experiencias que pueden hacer la diferencia, y, en el caso de Rosalinda, esto se suma a un camino de muchas vidas en una vida. Esto representa para ella la posibilidad de nutrir una relación más equitativa entre hombres y mujeres, lo que permitiría romper con toda una carga histórica de trato desigual y su cosecha amarga de la desconfianza y el miedo.

6. COLABORAMOS CON LAS PERSONAS DE UNA MANERA INTEGRAL: DESDE NUESTROS CUERPOS, CORAZONES, MENTES Y ESPÍRITUS. (VIVENCIA)

El abrazo de la diferencia que exploramos anteriormente es un gesto de naturaleza integrativa, es decir, de juntar y sumar (al contrario que la mirada técnica-racional del “respeto” donde puede haber todavía una distancia, o una mirada objetiva). Este principio y trabajo integrativo es una de las características más importantes de las organizaciones y su forma de laborar. Donde más se evidencia este hecho es en relación con la mirada abarcativa del ser humano, sus necesidades y las dimensiones de su crecimiento. Está latente, en el conjunto de organizaciones, una mirada “maslowiana”³ a la cuestión de las necesidades humanas (que pasa de manera sumativa e integrativa por lo biológico/físico, la seguridad material, la pertenencia social, el reconocimiento/valor, y la autorrealización/autonomía). Si una organización, como es el ejemplo de Guaquitepec, trabaja en el ámbito de la seguridad y lo material, en el sentido de que su currículo está articulado principalmente alrededor de temas de producción agroecológica, y la consolidación de opciones para ganarse la vida desde lo local, no se pierden de vista los niveles de la pirámide que están “encima” o en un peldaño “posterior”. Entonces, existe una preocupación importante por el tema cultural y social, articulado a partir de retomar la identidad tseltal, el tema de la auto valorización y la autonomía. El currículo agroecológico de esta organización se tiene que entender no “técnicamente”, sino de forma ética, es decir, como una apuesta a la revalorización y consolidación de la vida en comunidad, así como en relación con el legado cultural e histórico que esta vida “encarna”. Entonces, el interés no es solo que los jóvenes sepan de agroecología, sino contribuir al arraigo hacia la vida comunitaria y evitar la migración, de modo que puedan existir autónoma y dignamente en Guaquitepec.

La integralidad es, entonces, un tema relevante para las organizaciones, pues desde este enfoque es posible permear, sobre todo, en relación con las diversas dimensiones de la experiencia humana que están

³Abraham Maslow fue un psicólogo que planteo una Jerarquía de Necesidades Humanas como manera de entender la motivación y salud psicológica

en juego cuando pensamos en el desarrollo y el bienestar. Pensar la experiencia humana matizada adquiere sentido cuando vemos al otro, porque hay que saber que este otro, está compuesto de cuerpo, corazón, mente y espíritu. En otras palabras, se trata de reconocer que su ser, su colocación en el mundo, resulta de una síntesis de estos componentes; además, que no se puede tratar al “otro” desde un solo punto, por ejemplo, concebir su transformación como sujeto social solamente a la luz de un argumento técnico-teórico, por más convincente que sea.

Aun en el caso de UNETE, quizás el más técnico de los proyectos, la mirada es hacia las personas, más que hacia las computadoras que otorgan. Como dice Yolanda, su contribución al mundo no lo percibe en relación con el dominio de un saber moderno concreto, y ella misma valora su trabajo:

No por el hecho de que ahora sepan usar una computadora, sino porque ahora tengo humanos más contentos, porque al alumno le gusta usar una computadora, al alumno le gusta recibir algo nuevo, al maestro le gusta sentirse apapachado, le gusta sentirse bueno, le gusta sentirse identificado. (Yolanda, UNETE)

Encontramos de manera paralela en Yolanda, una preocupación por la persona y por su calidad de vida, así como por una vivencia del proyecto como un espacio relacional, donde el corazón y la contención cuentan. A lo largo de todos los testimonios se encuentra manifiesto el interés por la persona desde una mirada integral. Roberto, por ejemplo, identifica lo integrativo como el toque sello de la propuesta educativa-pedagógica de Moxviquil:

Nuestro principal aporte es, presentar una visión más integradora: un enfoque educativo incluyente, diverso, vivencial, que toma en cuenta el corazón, el cuerpo, la mente, el espíritu, y que nos permite voltear a ver a las personas, a su formación, su educación, sin perder nunca la visión del territorio. (Roberto, Moxviquil)

El poder ver a las personas, de lo cual habla Roberto, implica una toma de conciencia que es en sí integrativa. La organización, quienes trabajan en ellas tienen que resonar con sus vidas desde lo corporal, emocional, cognitivo y espiritual, es decir, debe concebirse su existencia como un

conjunto de estos elementos/colores (se requiere una apertura de corazón y mente). Lourdes (Escalera) apunta a esta apertura o toma de conciencia al comentar que tiene ahora una nueva mirada hacia las personas y el mundo, misma que se deriva de su trabajo:

Me ha aportado mucho conocimiento, me ha aportado apoyo económico, me ha aportado esta sensibilidad. Antes era muy ciega, no volteaba a ver a las personas de alrededor. Como que pensaba: “Pues así tiene que ser, o así es la sociedad; entonces pues a cada uno nos tocó vivir lo que nos tocó ¿no?”. Y si había jóvenes que pues pedía dinero era como: “Ah, pues qué mala suerte tuvieron”. Pero ahora, es ver más allá, cuál es la raíz, el por qué están así. Después de mi experiencia con CONAFE y ahora con Escalera, siento que hay mucho por hacer, y más con jóvenes, o niños y adolescentes, cosa que anteriormente, o no sé si por mi juventud, o por mi inexperiencia, pues sentía que el mundo giraba y ya ¿no?, y no pasaba nada. Ahora digo: “No, o sea, sí podemos nosotros, como sociedad, apoyarlos”. Entonces, siento que es esa sensibilidad... me siento más humanitaria, como que estar en una organización que apoya mucho, también es contagioso y siento que me hizo más sensible. (Lourdes, Escalera)

El trabajo mismo opera para Lourdes en varias dimensiones de la vida, y le aporta no solo un ingreso, una manera de sostenerse materialmente, sino también le brinda otra forma de tomar la vida. En particular, una mayor capacidad de ver al otro en su complejidad, y situado en lo socioemocional y económico, es lo que ella asocia con el hecho de ser más humana. En la medida que integra su humanidad, es capaz de dimensionar al otro desde esa misma apertura, percibiéndolo en sus dificultades, sufrimientos y en sus potencialidades.

Queda claro que la función de Escalera es ayudar a los estudiantes a resolver el nivel material de su existencia para poder dedicarse a la educación, y la cuestión “humana”, señalada por Lourdes, resulta ser un complemento. En el caso de INED, la integración humana, la toma de la conciencia sobre lo que es “vivir humano” (Maturana, 1993) es el núcleo de su propuesta educativa. De todas las organizaciones es la que más se enfoca en la cuestión integrativa. Su propuesta pedagógica para la for-

mación ética-socioemocional del docente no es un complemento a otro contenido programático, sino el ser, el ser persona y el ser persona en relación, conforman el currículo. Este enfoque se entiende a la luz de la propuesta para el futuro de la educación elaborada por la UNESCO, donde el aprender a ser y el aprender a convivir son dos de los cuatro pilares que sustenta el proyecto educativo. Que los docentes aprendan a ser y aprendan a convivir es una apuesta vital y vocacional, algo que les permite ocupar su identidad y práctica docente de una forma más benéfica tanto para ellos como para sus estudiantes.

Siguiendo la perspectiva desarrollada por Maturana (2007), se puede decir que el trabajo de INED responde a la identificación del ser humano como un ser nacido y forjado en la convivencia: “pertenece a una historia evolutiva en la cual la convivencia en una intimidad de acogimiento mutuo ha sido fundamental para llegar a ser la clase de seres que somos” (p. 198). Así, lo que se pretende desde esta organización, es ofrecer un tiempo-espacio para construir y experimentar este “acogimiento mutuo”, la posibilidad de vivirse integrado a un grupo como una condición que concuerda con nuestra naturaleza y nos permite sanar heridas y crecer en nuestra humanidad. Los procesos de formación que propone INED, incluso en sus formatos virtuales, son diseñados como viajes “grupales”. La conformación de un grupo favorece la integración de cada participante en cuanto cuerpo, emoción, conciencia y espíritu. Es este grupo integrado que abre un campo de expresión que hace honor a lo que Maturana (2007) identifica como profundamente trascendente en cuanto a la realización de nuestra naturaleza: “Somos ‘humanos’ en un vivir humano, en un vivir en el lenguaje, un vivir en el entrelazamiento del lenguajear y el emocionar que yo llamo conversar” (p. 198). En el trabajo de sanación y crecimiento del que son parte las y los docentes, INED argumenta que existe la posibilidad de una transferencia importante al ámbito profesional, es decir, de su “ser persona” a su “ser docente”. Ciertamente esto es lo que reporta Blanca, cuyo proceso ha sido, esencialmente, orientado a la recuperación del sentido de valor, lo que posibilita estar bien con los demás:

Ahora me quiero, a mis alumnos, a mi familia, a mis amigos, y eso ha sido muy importante. Así que he aprendido a relajarme, me

siento de nuevo inmersa en el proceso educativo, me siento integrada con los chicos, que es para mí lo más importante. (Blanca, INED)

Es así también para Juana (CLAN Sur), cuya formación en la Escuela de OLAT ha incluido elementos relacionados con la integración de su emotividad. Son estas cuestiones expresivas que han sido lo más disfrutable para ella, no solo porque ha podido dar voz a su enojo y su ira, sino porque representa la posibilidad de encontrarse felizmente en el acogimiento mutuo:

Nos poníamos a dibujar y platicábamos ahí con los compañeros, nos reíamos mucho y, la verdad, son momentos que se disfrutaban porque veíamos la alegría de las y los compañeros. Siempre se necesita mucho eso cuando trabajamos en la sociedad, se necesita que estemos bien nosotras mismas para poder trabajar bien con otras personas. (Juana, CLAN Sur)

Detalles como estos abundan en los relatos, y revelan que este vivir la integración es algo real en los proyectos que surgen alrededor del Colectivo.

7. ANALIZAMOS CRÍTICAMENTE LAS NECESIDADES DE NUESTRA MADRE TIERRA Y NUESTRAS COMUNIDADES PARA CONSTRUIR PROCESOS DE VIDA BUENA (LEKIL KUXLEJAL). (VIVENCIA)

Si bien no todas las organizaciones tienen un enfoque sobre la madre tierra, en algunos casos la entidad a la que hace referencia está muy presente en los procesos formativos. Se entiende que la presencia de la madre tierra como referente alude, en primer lugar, a un cuidado de ella, que se asemeja a la sensibilidad ecológica “científica”. Pero al mismo tiempo es más que esto, ya que existe un ingrediente cultural-espiritual que hace una diferencia importante. Al igual que en el punto 3, notamos en esta propuesta vivencial del Colectivo, un tinte integrativo en la redacción de la frase, específicamente en el uso de la palabra *nuestra*, y también en la palabra madre. “*Nuestra madre tierra*” es un término, una evocación, que está repleta de significados, sobre todo en los contextos indígenas. Comunica una conexión, un vínculo, una descendencia y una pertenencia. Está latente también el tema de “territorio”, la comunidad o nuestras comunidades, como el lugar específico donde el vínculo con la madre se manifiesta, y donde el lugar y lo social se conjugan.

No es de sorprender que para algunas organizaciones, un enfoque en el territorio es lo que orienta el trabajo, como lugar donde lo humano toca tierra (y viceversa), para así generar este vínculo integrativo multifacético. Para CLAN Sur, Guaquitepec y Moxviquil, el territorio —y así la tierra— es un referente articulador, un eje transversal, en el que sus propuestas educativas surgen. Se puede decir que representa una pedagogía y un currículo para estar “en territorio”, es decir, para saber vivir en él y estar a su favor, para verlo —y de manera más abstracta, la madre tierra— como un lugar ameno donde se puede buscar la vida. El *lekil kuxlejäl* que estas tres organizaciones buscan construir, es una vida buena situada, es decir, es un buen vivir en este lugar. No se busca entonces una realización del ser humano independiente del lugar donde se encuentra, sino un buen vivir arraigado en el aquí y ahora de nuestras comunidades, y en gran parte vinculado al entorno rural y la ruralidad. Pedro capta este enfoque al decir que:

Como CLAN Sur, todos nuestros esfuerzos van hacia el lekil kuxlejäl, una filosofía de los pueblos originarios que se traduce en un

bienestar, tanto de la mente como del cuerpo y del corazón. El lekil kuxlejal lo entiendo como un estado en el cual la gente puede generar mejores condiciones de vida, no en el aspecto económico, sino que buscamos que los territorios estén en armonía, sin pleitos, como ocurre en algunos municipios. Que haya libertad para que las gentes puedan generar su alimento, que tengan la tierra suficiente, que estén en las condiciones necesarias para que los niños puedan crecer, puedan comer, sin ningún contratiempo. (Pedro, CLAN Sur)

Para Pedro, hablar de las mejores condiciones de vida no incumbe a la realización profesional, sino a la construcción de uno mismo dentro del territorio y según las posibilidades que este ofrece. Juana, graduada de la escuela OLAT, tiene bien dimensionada esta centralidad del territorio para su pueblo:

La escuela trata de que nosotras como organizaciones locales tratemos de aterrizar en el territorio y ver las necesidades del pueblo; qué es lo que realmente las personas necesitan y siempre pensar en el espacio de donde estemos, en respetarla y tomarlos en cuenta a todas y todos. (Juana, CLAN Sur)

Si bien existe un conjunto de organizaciones donde la tierra y lo territorial constituye su eje temático principal, la cuestión, como dice la afirmación del Colectivo, de advertir “*críticamente las necesidades [...] de nuestras comunidades*”, es un común denominador para todas. INED, por ejemplo, no aborda el tema de la madre tierra, pero sí pretende conocer y responder a los requerimientos de la población docente. Fomentar la renovación y el bienestar docente a través del autoconocimiento es considerado como un bien directo que repercute en los alumnos, en segundo lugar. Lo que hace esta organización impacta en el lekil kuxlejal o buen vivir, y es una propuesta marcadamente ética más que técnica o utilitaria. De esta manera, lograr un mayor bienestar existencial para los docentes es la meta principal (porque se considera que ellos viven una realidad sistémica dura y anulante), y los resultados educativos (que son muchos) están considerados como el beneficio paralelo.

En el caso de INED, desde un enfoque en lo socioemocional, es una

constelación de necesidades particulares que se atiende, pero en organizaciones como UNETE, se contemplan otras cuestiones de la población docente. Su foco es atender la necesidad de acompañamiento cercano mientras se busca consolidar un currículo digital en la escuela, lo que se va concretando con una intervención directa en los contenidos curriculares como intento de atender lo que los estudiantes requieren. Así que UNETE mira las necesidades “directas” de dos poblaciones complementarias, docentes y estudiantes. Podemos apreciar en el testimonio de Yolanda que, aunque es un proyecto aparentemente técnico, la referencia al *lekil kuxlejal* está muy presente, lo cual le otorga a ella una satisfacción por el hecho de atender necesidades humanas dentro de la comunidad escolar.

Finalmente, se refiere a una experiencia ética regida por una noción de bienestar y pertinencia, a la cual UNETE puede contribuir, pues afirma partir “*de una base: todos serán merecedores de todo, todos tenemos derecho a todo, todos estamos para tener*”. Así que el tema de la educación digital no está puesto tanto desde el lenguaje de las destrezas y competencias para el mercado de trabajo (como puede ser lo más normal en el discurso educativo), sino surge desde lo existencial y en términos de la equidad. En su énfasis en el derecho a tener, existe una contraparte a lo que es, en el caso de INED, un trabajo sobre el derecho de ser.

En general, todos los proyectos están orientados a una necesidad específica dentro de su población o comunidad. De manera muy esquemática se puede mapear el conjunto de la siguiente manera:

ANÁLISIS DE TESTIMONIOS A LA LUZ DE LA DECLARACIÓN DE POSICIONAMIENTO ARTICULADO DEL COLECTIVO

Organización	Población	Necesidad central	Enfoques
Ch'íeltik	Jóvenes indígenas	Agencia o empoderamiento	Arraigo cultural Libre expresión Participación Liderazgo
Worldfund	Directores	Liderazgos sanos	Comunicación dialógica Comunicación asertiva Liderazgo distribuido Profesionalización
Escalera	Estudiantes	Permanencia en la escuela	Estabilidad económica Toma de decisiones
Moxviquil	Jóvenes Trabajadores comunitarios	Sustentabilidad (situada)	Desarrollo humano Conciencia "ecológica" Conocimiento colectivo Conocimiento situado
Guaquitepec	Jóvenes	Permanencia comunitaria	Arraigo cultural Conocimiento productivo Conciencia ecológica Liderazgo Participación
Sna Jtz'ibajom	Jóvenes (becados) Público general	Vitalidad Cultural	Valoración de lenguas Conocimiento cultural Participación cultural Expresión creativa/artística
Nenemi Paxia	Jóvenes indígenas CONAFE	Pertinencia educativa	Valoración de lenguas Aprendizaje situado Pensamiento crítico
UNETE	Educación básica	Formación Digital	Equidad de oportunidades Trabajo colaborativo
CLAN Sur	Líderes comunitarios	Acción Social	Conocimiento contextual Profesionalización/liderazgo El encuentro de saberes Desarrollo socioemocional.
INED	Docentes	Formación ética socioemocional	Clima escolar Liderazgo y autonomía Bienestar y bien-ser Renovación docente Profesionalización

A partir de la información vertida en la tabla, se puede identificar con claridad la existencia de puntos de partida comunes; sin embargo, cada organización opera en un universo particular, en donde intenta entender las condiciones, necesidades y enfoques correspondientes según cada “nicho”. Hay aquí una importante correlación con el interés en el territorio y la madre tierra que algunas organizaciones demuestran. El esfuerzo principal es poder construir (o sembrar) una respuesta que embone en el contexto, que responda a necesidades reales y sentidas.

8. CONSTRUIMOS RELACIONES HORIZONTALES EN LA EDUCACIÓN, APRENDIENDO EN COLECTIVO. (VIVENCIA)

9. FORTALECEMOS LAS AUTONOMÍAS E IDENTIDADES PERSONALES Y COLECTIVAS. (VIVENCIA)

10. FOMENTAMOS LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA ENTRE PERSONAS Y GRUPOS EN SUS PROCESOS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS. (VIVENCIA)

11. FAVORECEMOS EL PROTAGONISMO DE LAS PERSONAS Y LOS GRUPOS QUE NO TIENEN ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN. (VIVENCIA)

Los puntos 8, 9, 10, y 11 se agrupan en esta sección debido a que representan matices dentro del mismo marco de agencia y participación, en la escala entre lo individual y lo colectivo. El hecho de que un total de cuatro puntos señalan cuestiones de agencia y participación, es indicativo de la importancia de estos conceptos para la praxis de las organizaciones del Colectivo. En este conjunto se revela con más claridad la relación entre metodología y teleología, es decir, entre el cómo y para qué de su quehacer educativo. El cómo representa el tipo de experiencia pedagógica que las organizaciones pretenden promover en sus interacciones con los usuarios, y el para qué, el tipo de sujeto sociocultural que quieren apoyar.

El esfuerzo por asegurar la coherencia entre el cómo y el para qué es quizás la característica que mejor define la vida de las organizaciones. Existe una preocupación determinante por lograr una experiencia formativa que trascienda la cuestión de “contenido” —el mensaje— para lograr que sean las características relacionales y procedimentales lo que resulte formativo. En otras palabras, se busca enseñar no teóricamente o en lo abstracto, sino poniendo el ejemplo. Así que los usuarios aprenden sobre la marcha de su participación, siendo activamente participantes, y es a partir de la práctica que se vuelven sujetos participativos. En el caso de INED, una sensibilidad hacia la dimensión relacional y socioafectiva de la vida y de la escuela, se genera invitando a los docentes a ser partícipes de un “viaje de significado emocional” (Britzman, 2003, p. 100). Entonces, el docente se abre a las posibilidades de sostener y nutrir una vida socioemocional para sí mismo y para otros, teniendo la experiencia de ser sos-

tenido y acompañado en su propia exploración. Como señala el punto 8, el viaje propuesto solo se puede dar a partir de lo colectivo, y no se trata de un grupo que es “audiencia” recibiendo lo que la organización y sus representantes proponen, sino que el grupo es aquel entramado de voces que construye la experiencia, y que también pone el contenido.

En este sentido, son significativas las siguientes palabras de Blanca: “INED, con todo lo que me ha mostrado, me ha ayudado mucho a ir más allá de lo que se hace en las escuelas, hacia una educación transformadora”. Aquí, lo más revelador es la palabra “mostrado”, ya que con esto Blanca capta esta cualidad de “ejemplificar” a la cual las organizaciones aspiran. Un refrán en inglés es lo que mejor capta el principio lúdico detrás de lo que se viene mencionando: show, don’t tell (mostrar, no relatar). De cierto modo, con esta expresión se resumen las acciones emprendidas por todas las organizaciones. Rosalinda, hablando de su experiencia en Moxviquil, señala la manera en que vivenció la apuesta a la horizontalidad y la colectividad, esto a partir del reconocimiento del saber de cada quien:

Desde el principio me sentí muy integrada, parte del grupo [...] fue el modelo, la forma de aprender, no se trataba nomás de que llegaba el profe y se tiraba un rollo, sino que todas las personas tenemos conocimientos previos, desde qué es lo que sabemos de nuestra comunidad, su historia, por qué se llama así, qué hacemos, cómo preparamos tal o cual cosa, qué problemas tenemos, y resulta que al principio dices “yo no sé nada” y te vas dando cuenta de que sí, sabes mucho, y eso me encantó, que compartimos lo que conocemos, y aprendemos juntos, a partir de nuestras propias experiencias, eso me gustó muchísimo. (Rosalinda, Moxviquil)

Aunque la imagen del profesor tirando el rollo es lo que Rosalinda reconoce como “educación”, parece ser que le queda notoriamente marcada la diferencia en Moxviquil. Si bien ella no habla de la “autonomía” y la “identidad”, queda entre líneas que este movimiento a ocupar el lugar del saber, de poblar el territorio y la historia personal con aprendizajes situados, y así participar en el grupo desde allí, le encamina hacia el favorecimiento y la consolidación de estas otras dimensiones. Efectivamente, esto queda confirmado a través de su relato, cuando ella comenta:

Aprendimos a valorar realmente lo que tenemos en la comunidad, porque pensamos que todo lo que traíamos de allá no vale, afuera como que no nos importa perder el idioma, nuestra forma de vestir, de pensar, de cuidar las cosas o de trabajar el campo, y es necesario darle valor a todo eso. Ha sido bueno tener claridad en lo que he querido, y no perder de vista que se puede ejercer lo aprendido, porque a lo mejor no todos lo estamos haciendo, pero creo que es el objetivo. (Rosalinda, Moxviquil)

A partir de lo que vivenció con Worldfund en la formación en liderazgo humanizado, y su apuesta para la horizontalidad y la participación, Agrufino resume con gran elocuencia al decir que: *“Un director no es el que dicta, no es el que ordena, sino el que se involucra”*. Implicarse, pasar de la condición de pasividad, es precisamente uno de los resultados que se espera de las experiencias educativas promovidas desde el Colectivo. El conjunto de proyectos parece tomar la característica de un criadero de change agents (agentes de cambio). Involucrarse, responsabilizarse, ser parte del cambio, y así tomar un liderazgo “concientizado”, son algunos de los resultados más evidentes en los testimonios. Otra vez, Agrufino, hablando desde su experiencia en Worldfund y el sistema educativo, logra sintetizar el espíritu del conjunto de organizaciones, cuando dice: *“Qué bonito sería si generamos líderes, líderes y líderes, todos seremos líderes y... todos con una sola visión del mejoramiento, hagamos un cambio, hacemos cambio”*.

Y, efectivamente, en el conjunto de testimonios apreciamos una diversificación de liderazgos, tanto desde las personas operativas que están en sus propios caminos de asumir su manera de involucrarse, como de los “usuarios”. Si bien la implicación de los operativos es importante, lo es aún más el impacto en la vida de los usuarios, por ello es preciso presentar una pequeña muestra de personas que, en actitud y práctica de change agent, operan en diferentes escalas. Agrufino mismo, por ejemplo, está en el cambio de generar un liderazgo compartido mediante el arte de delegar, y esto es ya operante en la escala de una comunidad escolar. Por su parte, Marco (Ch’ieltik), en la escala de su propia vida está catalizando cambios de comportamientos en relación con el género en su familia y, al mismo tiempo, empezando a imaginarse en una trayectoria política

fundamentada en un compromiso hacia el cambio social, incluyendo una concepción de servicios municipales para jóvenes, un tema inspirado directamente por el enfoque de Ch'ieltik. Al igual, Rufino (Escalera) opera todavía en la escala de su propia vida, activamente buscando generar el camino para llevar a cabo un proceso de movilidad social a través del cual puede llegar a ser médico, y lo que es notable en su historia es su grado de implicación en intentar transformar su vida, aunque conlleve la necesidad de hacer malabarismos entre trabajar y estudiar. En cambio, Andrés (Guaquitepec) ya está implementando cambios a nivel familiar en relación con las prácticas de producción agrícola, de modo que ahora cultiva una proporción de sus terrenos familiares sin usar agroquímicos, recurriendo a métodos naturales para fertilizar y abonar la tierra. Mientras que Juana (CLAN Sur), está ejerciendo un liderazgo local en el diseño y realización de proyectos de cambio social a nivel municipal-comunitario. Así que los cambios existen en rangos variados, que van desde lo más personal (Rufino) hasta lo más social (CLAN Sur), y con toda una gama de escalas de impacto intermedios.

12. PROCURAMOS COMUNICARNOS DE MANERA ASERTIVA, EFECTIVA E INCLUYENTE. (VIVENCIA)

El tema de la comunicación se puede entender como vital para las organizaciones y su propuesta educativa, ya que ayuda para generar o sanar vínculos, pues claramente la salud y eficacia de cada organización dependen en gran parte de la calidad de sus relaciones humanas. Entonces, la comunicación resulta ser la herramienta básica del trabajo de las organizaciones, no solo en el corazón de cualquier actividad pedagógica, sino también al interior de la propia organización, y también al exterior a través de las actividades de difusión y posicionamiento. De este modo, el esfuerzo comunicativo refleja una apuesta hacia ciertas prioridades existenciales, tales como: la necesidad de entablar conexiones sólidas con “terceros”; la valoración de la autenticidad y transparencia como dimensiones de la vida ética, necesarias para la construcción de un lugar de enunciación digna y reconocible; la visión del otro como sujeto crítico-perceptivo, facultado para ejercer valoraciones, juicios y discernimientos diversos y de actuar en consecuencia; la centralidad del acto de la persuasión como reflejo de una vitalidad vocacional y compromiso social que implica una relación con “el verbo” como fuente de poder. A manera de generalización, la comunicación resulta importante cuando la relación resulta vital, y donde hay algo que decir y algo que evitar.

La observación que hace María (Ch’ieltik) es la que mejor capta la preocupación por cuidar lo que se transmite: *“lo más importante para nosotros es hablar con la coherencia, porque es bien feo que digas cosas que tú mismo no haces. Eso es lo que hemos trabajado muchísimo aquí y para nadie ha sido fácil; es un reto que tenemos”*. El término “palabra con cuerpo”, que refiere a la noción de un decir que nace con el peso de su arraigo en lo real, lo muy sentido y lo muy vivido, es una forma de expresarse que puede ser reconocida como cabal (tanto por uno mismo como por el otro). María parece tener esto muy claro al decir:

Voy a transmitir algo que siento, entonces empiezo un trabajo desde mí, para que yo pueda transmitir esa misma emoción, porque es una forma en la que también los chicos van aprendiendo. Ha sido mucho el interiorizar en mi corazón, en mi cuerpo, el sentirme parte de una cultura. (María, Ch’ieltik)

No cabe duda de que María está evocando es el fenómeno o don de “palabra con cuerpo”, y para comprender mejor lo que está en juego, es útil hacer referencia a la explicación que hace Marina Garcés (2011) al respecto:

¿Qué puede significar poner el cuerpo? No podemos saberlo, cada situación lo requerirá y todo cambia rápidamente hacia umbrales que nos cuesta imaginar, pero antes que nada significa poner el cuerpo en nuestras palabras. Hemos alimentado demasiadas palabras sin cuerpo, palabras dirigidas a las nubes o a los fantasmas. Palabras contra palabras, decía Marx. Son ellas las que no logran comprometernos, son ellas las que con su radicalidad de papel rehúyen el compromiso de nuestros estómagos. Poner el cuerpo en nuestras palabras significa decir lo que somos capaces de vivir o, la inversa, hacernos capaces de decir lo que verdaderamente queremos vivir. Solo palabras que asuman ese desafío tendrán la fuerza de comprometernos, de ponernos en un compromiso que haga estallar todas las obligaciones con las que cargamos estas vidas de libre obediencia, de servidumbre voluntaria. (p. 7)

Efectivamente, María parece conocer lo que es “el compromiso de nuestros estómagos” y de reconocer la relación entre hablar y comprometerse, y el hablar y el construirse. La afirmación del Colectivo centrada en la comunicación da a entender que lo que María señala como algo personal es, en realidad, un fenómeno, o por lo menos un ideal compartido. Y tomando el testimonio de Agrufino comprendemos cómo es que dar lugar a las palabras con cuerpo también ofrece una función pedagógica dentro del marco del Colectivo. Abrir a los directores de escuelas un espacio para compartir desde sus experiencias reales, es una manera de afirmar y legitimar sus saberes situados y de ser asertivos desde lo que viven:

Platicamos las experiencias –cómo se trabaja este, cómo lo trabajó el otro– en conjunto, con el equipo de facilitadores. Lo que rescato más es: la experiencia, tiene que haberse experimentado para venir y decir: “Digo esto y esto, esto fue y esto hice, me conduzco de

esta forma, hago de esta forma”. Porque había compañeros maestros, directores, que estuvieron ahí y vivían situaciones tremendas en sus escuelas y a través de esto fueron regulándolas. Después venían a decir: “No, ya lo hice de esta forma”, eso es lo más valioso, lo que rescato más: compañerismo, experiencia, y que hayan dejado sus familias un fin de semana para venir hasta aquí. Mi participación no fue tanto: “Qué bárbaro, que participación”, no; más bien, me sentaba a escuchar y meditar. (Agrufino, Worlfund)

Agrufino da a entender que esta oportunidad de practicar una comunicación asertiva por parte de los directores, resulta ser efectiva como formación, además de ser incluyente, ya que genera un reconocimiento mutuo entre ellos, eliminando la división entre nosotros (“los expertos”) y ustedes (“los aprendices”). En el caso de Agrufino, no se debe obviar que lo que él nos comunica, su palabra con cuerpo, destaca este otro lado de la comunicación: la escucha. Su caminar con Worlfund hacia un liderazgo humanizado se vincula con superar una compulsión sociocultural, hasta patriarcal, hacia el protagonismo y la imposición, para luego incorporar en su práctica lo que es la receptividad, la escucha, el espacio para el otro. Su “me sentaba a escuchar y meditar” es indicativo de aprender a acomodarse en el otro polo del acto comunicativo. Sin escucha, incluyendo la escucha a uno mismo, no puede haber asertividad. Tenemos en la escucha una invitación a la asertividad, no solo desde la escucha a uno mismo, y dentro de un campo reconocido como interactivo, o intersubjetivo, sino con la idea de que uno aprende a hablar escuchando. Del mismo modo, un hablar conectado a la escucha, es decir, un hablar situado, será más efectivo e incluyente, ya que uno también aprende a hablar tomando el lugar de quien escucha.

No es de sorprenderse, entonces, que para muchos su relación con la organización correspondiente pasa por un aprendizaje relacionado con la escucha. Lo que Guadalupe relata es un ejemplo representativo, pues su labor en Worldfund está marcada por un viaje que va de una excesiva reactividad frente a los inevitables conflictos y frustraciones, a un lugar de contención que es marcado por la escucha y la paciencia:

He desarrollado mucho la empatía, el manejo de la tolerancia y la frustración, y este concepto de convivencia, del respeto mutuo,

que sí es bien difícil. Al principio, de repente ver que se peleaban entre ellos, que se decían cosas cuando estaban en este asunto de los bandos políticos, sí me molestaba, y decía: “¿Cómo interfiere?”. Yo era supersanguínea, ahora no. Ahora lo hago de una manera suave, muy tranquila, lo vivo como un proceso y siempre muy empática con ellos. Puedo prestar más espacio a la escucha. Y eso me lo felicito. (Guadalupe, Worldfund)

Guadalupe identifica el no-protagonismo, no como un abandono de su deber y liderazgo, sino como una evolución profesional que tiene que ser celebrada. Su comunicación ahora parece haber dejado de ser impositiva, dirigida hacia la resolución de situaciones de manera compulsiva, para volverse más sostenida (en el sentido de poder sostener una realidad y dar tiempo y espacio para la diferencia).

Al igual que Guadalupe, Graciela, desde su labor en Moxviquil, ha visto una transformación en su comunicación y en su interacción: *“siento que mis procesos son mucho más personales, más profundos, me detengo a escuchar a la gente, escuchar a los grupos, poner más atención en esas pequeñas cosas que hacen los cambios, las pequeñas transformaciones”*. Pareciera que lo expresado por Graciela en relación con la transformación, alude a una cuestión de escala. Si antes ella operaba en cierto sentido en una escala universal/abstracta y su atención se ponía allí (por ejemplo, en dialogar desde sus ideales), ahora su atención está puesta en la escala inmediata y concreta, desde la lectura de los hechos inmediatos. Es decir, permite que lo que pase en lo inmediato comunique “su verdad” con ella.

Para tomar una referencia teórica de este cambio, el concepto de la “microfísica del poder” que argumenta Foucault (1979) es útil para dimensionar la importancia de este movimiento. Para Foucault es precisamente en los pequeños detalles de la vida cotidiana que el poder se manifiesta, se comunica y donde, por ende, se puede también dar cuenta de movimientos en las relaciones de poder. Asimismo, por tomar referencia del feminismo, se puede decir que ahora Graciela está operando desde la afirmación feminista de que “lo personal es político”. Visto así, ella está aprendiendo a comunicarse en otra escala, más asertiva y efectiva, donde tiene cabida la dimensión cotidiana de nuestras vidas, los gestos, movimientos y acomodados que requieren de atención para ser notados y enten-

didados en su magnitud.

Si bien la escucha es importante, la manifestación más contundente de una comunicación asertiva, efectiva e incluyente, nos la da Jorge de Sna Jtz'ibajom, quien establece el retorno a sus raíces lingüísticas como un acto de resistencia afirmativa. Para él, retomar el “verbo” es revalorar su lengua materna, y esto representa en sí un posicionamiento frente a una cultura y lengua dominante. Para Jorge, comunicar en lengua —hablar, escribir, escuchar en lengua maya— está en el núcleo de su proyecto político cultural. Moverse en este sentido es asentarse, es efectuar resistencia, es incluir a uno mismo como sujeto también histórico-situado en las relaciones cotidianas:

Mi primer aporte importante fue producir una guía de aprendizaje de la lengua ch'ol. También para conmigo mismo, fue el hecho de decir: “Soy parte de un grupo lingüístico, de una familia lingüística y esto es lo que podemos aportar”. Y desde entonces, hemos centrado nuestra atención en el diseño de nuestra propuesta metodológica para la enseñanza de las lenguas originarias. Buscamos que el aprendizaje tenga un sentido de apropiación por parte de las comunidades, para formar a niños y jóvenes que estén en la dinámica de la gestión territorial, que se despierte el interés participativo, que venga acompañado de una verdadera formación cívica y ética como ciudadanos, pertenecientes a sus grupos lingüísticos, de fortalecer la identidad cultural, para que tenga el sentido y tenga el rumbo orientado de nuestras culturas, y lograr lo que tanto nosotros anhelamos en ese paradigma de la buena vida, de lo que llamamos el lekil kuxlejal, que en ch'ol se dice wuen kuxul. (Jorge, Sna Jtz'ibajom)

En los testimonios no hay expresión más sentida sobre la importancia del lenguaje y el acto comunicativo. Dicho esto, vale la pena mencionar que, de cierta forma, cada organización tiene un lenguaje que quiere situar en la vida de sus poblaciones de usuarios. En el caso de INED, por ejemplo, está el lenguaje de la expresión psicoemocional, el poder contar lo que nos pasa en nuestra interioridad y de relatar nuestra historia relacional. Para Ch'ieltik, es la enunciación del espacio existencial de la juventud chiapaneca. En Escalera, es la resiliencia y esperanza. En el caso

de Moxviquil es la construcción de los saberes colectivos arraigados en la experiencia local. Para CLAN Sur son los proyectos y las organizaciones locales. En Worldfund es el liderazgo; para Guaquitepec es el de la vida comunitaria; y, para Nenemi, es el lenguaje de la niñez indígena. Cada lenguaje implica un particular trabajo de comunicación asertiva, su propia escala de efectividad y sus inherentes inclusiones.

Tanto las organizaciones, sus operativos y sus usuarios están aprendiendo un lenguaje particular y específico, pero a la vez están todos simplemente aprendiendo a estar en la vida y tener acceso al “verbo” como antecedente simbólico de la creación. Marco, de Ch’ieltik, ejemplifica esto:

He aprendido mucho, creo; he crecido personalmente, pues yo era una persona tímida, ahora he visto el cambio, porque ya hablo en público, ya hablo con las personas que me daba miedo de hablar, por ejemplo, los profesores, las autoridades. (Marco, Ch’ieltik)

Parece que este movimiento le empieza a abrir mundos, pues ahora estudia comunicación, y no solo eso, desde su acercamiento con su propia voz empieza a soñar con futuros donde asentarse:

Más adelante, me gustaría primero terminar la licenciatura, apoyar a mi pueblo con proyectos, o también me gusta la política, no robar, como dice nuestro presidente. Si yo llegara a ser presidente municipal, abriría más espacios de convivencia con los jóvenes; tendría en cuenta la opinión de los jóvenes, en asambleas, que los jóvenes estudiantes o no estudiantes participen en la asamblea, en la toma de decisiones, que no solamente los que están casados. (Marco, Ch’ieltik)

Así que Marco empieza a construir su palabra con cuerpo, y en su testimonio es posible reconocer una ejemplificación manifiesta de la capacidad “de decir lo que verdaderamente queremos vivir” (Garcés, 2011).

13. REVISAMOS CONTINUAMENTE NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA ENRIQUECERLA. (VIVENCIA)

Como señala Arturo (CLAN Sur), una preocupación por el contexto y territorio, la práctica del tacto y la conversación que incluye necesariamente una escucha profunda, conforman el espejo en el cual las propias organizaciones pasan por su transformación:

La escuela ha logrado crear un espacio donde los líderes comunitarios pueden convivir y desarrollar formas de complementariedad de subliderazgos. A la vez, ha cambiado mucho el trabajo de CLAN Sur, ya que una cosa es lo que ocurre en el aula y otra cosa es lo que ocurre en el territorio. (Arturo, CLAN Sur)

Así que Arturo comunica esta otra dimensión de la realidad: que el afán de ser verdaderamente transformativo necesariamente implica el cambio del “educador” o de la instancia educativa y sus propuestas. Vemos esta “verdad” en operación en muchas de las organizaciones y en los testimonios de sus colaboradores. Esto ocurre en todos los niveles y con distintos matices, así que existen evidencias del quehacer educativo siendo transformativo a manera de espejo. Vernos en el espejo del otro, y su reacción o no-reacción a nuestro esfuerzo por “educar”, tendría que ser transformativo. A nivel personal, los testimonios están llenos de movimientos de quienes operan los proyectos, como consecuencia de participar en la realización de estos. Pedro, por ejemplo, parece estar aprendiendo una nueva cualidad de presencia y de forma de participar que recuerda un poco la paradoja zapatista de “mandar obedeciendo”, ya que refleja una creciente capacidad de ejercer un liderazgo que no está separado de la escucha. También es posible destacar lo que Antonio ha compartido en este sentido:

Lo que más me ha aportado el trabajo en mi persona, es tomar decisiones en mi vida, en mi trabajo. Me ha ayudado a ser positivo conmigo mismo, si veo que no salió como yo lo esperaba, entonces tengo la oportunidad de hacerlo otra vez, de levantar. Siento que lo que hacemos en Nenemi es eso, de conocer el mundo, la

naturaleza, pensar, reflexionar y hacerse preguntas y a partir de eso, llegar a conocer lo que realmente quiere aprender tu corazón.
(Antonio, Nenemi)

Para Martha, de INED, su involucramiento en los procesos de formación socioemocional para docentes ha implicado una transformación en su propio entendimiento de su realidad:

Para mí, iniciar el camino de autoconocimiento ha sido un abrir los ojos, un abrir el corazón y abrir la conciencia. Ha sido muy fuerte, porque abrir lo que está adentro es un camino muy doloroso. Abrí mi corazón y me di cuenta de que había mucho dolor, heridas sin sanar que ni siquiera me imaginé que estuvieran, prejuicios, estigmas que no solo se habían generado en mi familia, en la relación con mis padres, sino también en las escuelas donde estudié, heridas que me causaron mis maestros y mis propios compañeros.
(Martha, INED)

Las realidades transformándose en las vidas de los que trabajan en las organizaciones, las podemos encontrar de la siguiente manera: Lourdes, de Escalera, se encuentra más humanitaria; María, de Ch'ieltik, se ha revalorado como mujer; Guadalupe, de Worldfund, se vive más empática y en la escucha; Graciela, de Moxviquil, está inmersa en un replanteamiento de la colectividad; Jerónimo reporta un doble movimiento que implica estar abierto al otro (para aprender), pero sin perder la creciente sensación de autonomía propia; Jorge, de Sna Jzt'ibajom, ha reincorporado la fuerza de sus orígenes indígenas; Antonio, de Nenemi, se reconoce como más maduro, con una madurez que conlleva mayor firmeza y entrega con lo que está aprendiendo a valorar; Yolanda, de UNETE, identifica un cambio a nivel personal, sintiéndose empoderada como mujer; Pedro, de CLAN Sur se ha reconectado con su ser antropólogo, que para él significa la práctica de estar cerca de la gente; Martha, de INED, ha visto su herencia dolorosa y se ha involucrado activamente en su proceso de sanación para estar más contenta en la vida.

Si bien todas estas transformaciones nos hablan de cómo es que los individuos de las organizaciones son “permeables”, paralelamente existen evidencias de transformaciones a escala de la organización mis-

ma, en términos del entendimiento y práctica de su propio trabajo. Lo organizacional quizás no puede ocurrir sin lo individual, finalmente los movimientos organizacionales son más importantes, eso porque llega al núcleo o corazón de cómo entiende el Colectivo su quehacer educativo. Norma, por ejemplo, cuenta cómo Ch'ieltik sitúa su propio cambio organizacional como respuesta a una creciente cercanía con las regiones donde trabajan: *“Lo que ha cambiado es nuestra manera de percibir. En la medida que se está más cerca y se lleva más tiempo conviviendo con las microrregiones, con el equipo semillero, la visión va cambiando”*. Lo que capta Norma aquí, en este resumen de la experiencia de Ch'ieltik, es un viaje organizacional que surge desde la conversación y el trato con las comunidades de las microrregiones. Para Graciela, pertenecer a Moxviquil es estar en un lugar donde *“el trabajo del día a día es un replanteamiento de lo colectivo y es un fuerte desafío”*. Guaquitepec, también con su pasión por la comunidad y colectividad de un lugar en particular, deja ver cómo coexisten el ser transformativa con ser transformado. Antonio, comparte cómo es que a lo largo de sus casi 25 años en la comunidad ha podido formar una generación de personas que ahora están activos en los espacios de toma de decisión, y que están haciendo las cosas diferentes a como se hacían antes. Pero a la vez, la comunidad está pasando por una *“transformación generacional”* que requiere que el proyecto se renueve en función de una nueva realidad:

Estamos convencidos de siempre construir a partir de lo que somos, y lo que somos de tseltales, lo que sea que eso signifique hoy en día, que no es lo mismo a lo que significaba hace 20 años. Estamos en un proceso de reflexionar qué es la tseltalidad hoy, no solo para nosotros sino para los y las jóvenes, es decir: “¿Y qué es ser tseltal para ti? (Antonio, Guaquitepec)

Aquí vemos una evidencia muy clara de la centralidad de estas conversaciones en la vida de las instancias del Colectivo. Parece una paradoja, pero para ser verdaderamente transformativas *de la realidad*, las organizaciones tienen que abrirse a ser transformadas *por la realidad*. En palabras más acordes con la metáfora de la conversación, para saber qué decir, hay que saber escuchar, y saber escuchar a una realidad cambiante, multifacética y muchas veces atravesada por contradicciones. Una de

las contradicciones que enfrentan atañe a su propia identidad-realidad organizacional, que requiere puentear entre dos mundos, dos lenguajes. Primero, el Colectivo tiene que hablar el lenguaje tecno-racionalista de los proyectos y de las agencias financieras –el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, los programas y las acciones controladas— y al mismo tiempo el lenguaje de la experiencia “atravesado de pasión, capaz de enunciar singularmente lo singular, de incorporar la incertidumbre” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 256). En la medida que las organizaciones logran ser bilingües (o trilingües, si pensamos en el lenguaje de la colectividad indígena que es una característica de la experiencia en Chiapas), pueden sustentar su actuar en diferentes direcciones, mirando a las agencias (donde toca poder rendir cuentas) y el contexto social (donde toca ser pertinente y adaptable). No es ninguna sorpresa que el ir y venir de estos dos o tres lenguajes genera la sensación interna de movimiento perpetuo, a lo cual alude Graciela:

Siempre se está en un constante ir y venir, es decir, siempre nos estamos planteando nuevos retos individuales y colectivos, con la mirada puesta en la investigación, en hacer cosas nuevas, en proponer. Por ello, en el trabajo del día a día es un replanteamiento de lo colectivo y es un fuerte desafío. Este es otro camino que transito; estar constantemente trabajando con personas, con grupos, con colectividades, con redes, también me abre perspectivas y horizontes; es decir, no estoy en un lugar fijo, sino que se ramifican a cada rato otros caminos y otros desafíos. (Graciela, Moxviquil)

A la vez que este movimiento perpetuo es una de las riquezas del Colectivo, también puede vivirse como inestabilidad y, por lo mismo, se requiere tener un anclaje en algún punto que permita movimiento, pero que no conlleve a quedarse a la deriva. El ejemplo de un esfuerzo para anclar una organización se puede hallar en la decisión de INED, de hace ocho años, de desarrollarse como especialista en temas de la formación ética-socioemocional. Actualmente, cualquier movimiento se da alrededor de este referente fijo, pues antes la actividad de INED se determinaba en relación con las necesidades percibidas del sistema educativo, mismas que son infinitas.

SECCIÓN 4

REFLEXIONES Y PROBLEMATIZACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN CHIAPAS, DESDE LA ÓPTICA DEL COLECTIVO

Se ha comentado en relación con la primera edición de este libro, que los relatos generan una visión de la situación de las organizaciones y sus proyectos que es “poco confiable” por ser tan armónica y aparentemente exitosa. Es cierto que las personas pecan por no querer detenerse tanto en ‘la sombra’ de lo que han vivido; todo aquello conflictivo y frustrante de su experiencia. Esto se entiende en un contexto de testimonios donde no existe la protección de la anonimidad. Las personas se cuidan un poco, y cuidan el espacio en donde tienen algún grado de pertenencia. Señalar esto no implica que lo que sí comparten sea inválido, pero se reconoce que faltarían algunos elementos de su experiencia que no figuran aquí.

Dicho esto, hay también bastantes señales de que el mundo donde las organizaciones están situadas y donde trabajan no corresponde con el mundo que los mismos proyectos suponen en el momento de su concepción y financiamiento. En este sentido, lo que más llama la atención en cuanto a las referencias al contexto son las múltiples resistencias al cambio que enfrentan y experimentan, por lo menos al cambio entendido en su expresión lineal. Podemos decir que las organizaciones, colectivamente, conocen la frustración de sus pretensiones y planes. De los testimonios, el de Guadalupe (Worldfund) es el que más destaca las condiciones que frustran el desarrollo “idóneo” o “teórico” de los proyectos enfocados en la escuela pública. En su relato hace referencia al grado de conflictividad en las comunidades escolares, mismo que dificulta generar el consenso y el dinamismo que su proyecto requiere. Detrás de la conflictividad se palpa una desconfianza en las relaciones escolares (Keck, 2016), así como grandes desigualdades en posturas y prácticas de los actores, lo que genera conflictos que difícilmente se pueden mediar haciendo referencia a un lenguaje profesional-operativo-educativo compartido. Así que podemos hablar de una cultura de conflicto y de desconfianza dentro de las escuelas, donde lo que reina no es la construcción propositiva de soluciones, sino una atención exagerada a lo disfuncional con una asociada aportación de culpabilidades y evitación de la responsabilidad.

Un proyecto enfocado en la humanización del liderazgo (o del poder), como la de Worldfund, topa con el hecho de que la escuela chiapaneca está caracterizada por un ambiente sumamente politizado, sobre todo por la cuestión sindical y la existencia de dos frentes aparentemente “pe-

leados” a muerte. Esto, a su vez, refleja una cultura institucional en México bastante atravesada por intereses y maquinaciones políticas más que por preocupaciones de la calidad y pertinencia operativa. Aunque se habla mucho de la buena gobernanza de los territorios/espacios, la realidad se experimenta muy fracturada y movida por intereses que no competen a la construcción de un tejido sociopolítico con capacidad de respuesta a las necesidades históricas y emergentes (Lerner, 2012). Si Worldfund, a través de su cuestionamiento del autoritarismo tradicional y planteamiento del liderazgo humanizado, acciona sobre el tema de la gobernanza en las escuelas, a la vez la respuesta de las escuelas a esta intención deja muy claro que, aun cuando el proyecto responde a una necesidad y tiene muchos éxitos, estos logros coexisten con un persistente e intransigente problema de fondo. En el testimonio de Guadalupe se perciben evidencias de una vivencia compartida por todas las organizaciones: la de sentirse exitosas y realizadas, fracasadas y frustradas a la vez:

He probado la frustración, la gloria, la exquisitez del diplomado, y también he probado el dolor de los maestros. Cuando sienten que no pueden avanzar, que quieren tirar la toalla; cuando tú los ves a veces hasta enfermos por la preocupación de que: “Me fui por este lado o por este otro y pues no avanzo.” Y tú los ves hasta enfermos, tristes, los ves que no pueden, que no quieren ya, es cuando te preguntas: “¿Será posible que hagamos algo?”, y de repente alguien se asoma y te platica algo asombroso y dices: “Pues por esto”. Y lo vuelves a retomar. (Guadalupe, WorldFund)

Es entonces una experiencia “esquizofrénica” relacionada con los límites del alcance de los cambios. Es una vivencia no limitada solo a las organizaciones del Colectivo, sino abierta a todos los procesos de cambios socioculturales que necesariamente implican transformaciones tanto de los actores, de forma individual y colectiva, como también de los procesos institucionales. Así lo señala Guadalupe al comentar sobre los cambios de asignación de escuela de los maestros (situación que viene a interrumpir compromisos y pasos ya tomados dentro del proyecto de Worldfund), si bien las organizaciones trabajan a nivel de los actores individuales o colectivos, estos a su vez están inmersos en estructuras y espacios que operan bajo lógicas “viejas” y contrastantes. Muchas veces, entonces, lo que se

logra son transformaciones sustantivas en los participantes directos y en sus contextos inmediatos, pero los trasfondos se mantienen “intactos”, lo cual apunta a la necesidad de procesos a largo plazo y situados en ajustes estructurales en todo el país y en todos los ámbitos sociopolíticos. De la misma manera, apunta al “santo grial” de las organizaciones, y de la Fundación Kellogg (quien financió las organizaciones por aparte y también su colaboración en el Colectivo), que es el impacto en las políticas públicas. El frecuentemente deseado escalamiento de un proyecto, o su impacto en la política pública, tiende a quedarse frenado dentro de la región sombría del statu quo y sus resistencias.

Si bien Guadalupe es contundente en captar cómo el sistema y el contexto, en alguna medida, frustran el objetivo de la organización, también menciona cómo es que los docentes con quienes trabaja Worldfund se frustran también. Es una frustración que encontramos en viva voz en el testimonio de Blanca sobre su involucramiento en el proyecto de INED. Ella identifica una distinción entre lo que percibe como su propia transformación “radical” y “de fondo” –misma que se puede entender mejor como un proceso de “renovación docente” (Intrator y Kunzman, 2007)— y la resistencia al cambio por parte de sus jefes y colegas. Ella celebra el hecho de que sus experiencias con los procesos de formación socioemocional realizadas por INED le han permitido renovarse en su práctica. De ser una maestra identificable con el fenómeno conocido como “burnout” (estar quemada), se reconstruye de manera que su ser docente recobra su sentido y base en la vocación (“*de nuevo inmersa en el proceso educativo, me siento integrada con los chicos, que es para mí lo más importante*”). No solo es volver a un estado previo perdido por lo que ella llama “los años de erosión” sistémica, sino que significa llegar a un lugar diferente, donde el acto de educar es “más desde el corazón”. Una educación “*con ese tinte amoroso [...] es el eje que ahora mueve todo en mi labor*”. Su celebración de cambio contrasta con su percepción del sistema educativo que le rodea, y su apertura hacia la transformación encuentra un obstáculo fuerte desde los directivos de la escuela misma:

Aunque sean los principales beneficiarios, porque lo que aprendo lo aplico en clases, y si estoy bien yo, están bien los chicos y toda la gente a mi alrededor, pero no lo ven así. Estos cursos deberían em-

pezar por las propias cabezas del sector, si es que se dejan. (Blanca, INED)

La experiencia directa de Blanca refleja la realidad de las resistencias sistémicas alrededor de las propuestas para escuelas, ya que estas atraviesan todo el sistema, empezando con las autoridades que ocupan cargos importantes en la Secretaría de Educación de Chiapas. Es un hecho que, por lo general, estas figuras no se dejan ahondar en procesos de formación, acompañamiento y cambio propuestos por organizaciones como INED, y cuando deciden participar, son absorbidos por los ritmos y urgencias de sus puestos y por sus formas habituales de proceder. Pero más allá que la no-apertura y no-accesibilidad individual de estas figuras (hecho previsto en el *“si es que se dejan”*, que comenta Blanca), también existen argumentos *“abstractos”* en contra de una apertura sistémica a las propuestas de las organizaciones. Muchas veces redundan en lo presupuestal (*“no hay presupuesto”*) y la crisis financiera permanente, entonces, sumado esto a la falta de transparencia administrativa, anulan cualquier intento de lograr la evolución del proyecto en el marco de las políticas públicas, lo que suele dificultar, sino imposibilitar, un escalamiento a partir del apoyo de recursos federales o estatales.

Dentro de este tema sobre el presupuesto, existe una diferencia paradigmática entre las organizaciones y el Estado que se resume en el aparente conflicto entre calidad y cantidad. Puede ser una simplificación decir que a las organizaciones les preocupa mucho la calidad de los procesos educativos, mientras que al gobierno le interesa la relación costo-efecto en términos de números, pero algo hay de verdad en esta simplificación. El hecho de estar operando en dos paradigmas opuestos hace más difícil el diálogo y la transferencia de saberes entre las organizaciones y el gobierno. Dentro de los testimonios, Pedro, de CLAN Sur, alude a la diferencia entre trabajar para el gobierno y hacerlo para la organización, señalando que la burocracia del gobierno le restaba libertad. Por más que esta pueda ser una expresión personal, también tenemos que entender que refleja lógicas operativas diferentes a nivel institucional —lo burocrático (asociado con una supuesta eficiencia y rendición de cuentas) choca con lo procesual de las organizaciones (donde se enfatiza la calidad de la experiencia transformacional). Pedro expresa su anhelo en términos procesuales al decir lo siguiente:

Me gustaría que se consolide este proceso, que hubiera una tercera generación, y también que en la segunda generación que está terminando presenten iniciativas novedosas, que impacten en la localidad donde lo quieran hacer, pero que sean muy profesionales en su ejecución y que lo hagan con alegría, que no se vean forzados a hacer algo que no quieren, solamente por cumplir con CLAN Sur. (Pedro, CLAN Sur)

De nuevo se podría decir que se trata de una expresión personal, pero a la vez refleja una postura institucional que es común en todas las organizaciones: una preocupación por la experiencia real de los actores. Esto podemos identificarlo rotundamente en el testimonio de Cecilia, una directora de escuela de nivel indígena que trabaja con UNETE para traer computadoras a su centro de trabajo:

Lo más valioso para mí es el compromiso que tiene la fundación de que aprueba lo que uno peticiona, la seguridad de que sí te darán los equipos y hay seguimiento. No es lo mismo que te lo entreguen con un: “Ahí arréglenselo como puedan”. No; aquí veo que es muy diferente, puesto que te dan seguimiento, y si no está dentro de sus manos darle solución te dicen: “Bueno, puedes hacer esto, o hay otra opción”. Entonces creo que eso nos ayuda mucho, porque no nos sentimos solos, nos sentimos acompañados y si hay dificultades sabemos a dónde recurrir también. (Cecilia, UNETE)

Está aquí entre líneas la experiencia de abandono que experimenta en su relación con el sistema educativo, con su cultura de “arréglenselo como puedan”. La falta de cuidado hacia los actores educativos, por parte del sistema, es una de las razones por las cuales a las organizaciones les cuesta ganar la confianza de los docentes, o los padres de familia, o los actores comunitarios, ya que están acostumbrados al mal trato y asumen cualquier relación de colaboración como un campo minado donde están en desventaja.

Quedándonos con el testimonio de Cecilia, también nos ofrece evidencias de cómo el tema de la falta de presupuesto en el sistema educativo permea la acción de los proyectos y la vida de los actores. Frente al hecho de no contar, por ejemplo, con un presupuesto institucional para

la escuela, Cecilia se ve obligada a solicitar apoyo a los padres de familia para cubrir el costo de la construcción del aula donde se instalaría la sala de informática. Esto resulta ser un ingrediente más de las complicadas relaciones de poder entre el comité de padres de familia y el personal de la escuela. Genera cierto estrés para Cecilia en el sentido que le deja bajo la mira (y sospecha) de miembros de la comunidad, y existe el riesgo de quedar mal con ellos. Es decir, entrar al proyecto viene con una fuerte dosis de preocupaciones y negociaciones que pueden ser complejas, y esto, obviamente, tiene implicaciones en cuanto a la apreciación de las ventajas y desventajas respecto a la propuesta de la organización. Si bien la idea de aportaciones en especie o efectivo desde los actores e instancias locales parece importante para la vida de los proyectos, al mismo tiempo también son temas que pueden ser fuente de ruido o de conflicto, de tal manera que lo que podría ser una propuesta “limpia” y sencilla se enreda al interactuar con las realidades chiapanecas complejas y mermadas por una desconfianza histórica (Orantes et. al., 2023). En el caso de Cecilia, todo indica que logró atravesar el proceso sin mayor incidente, pero claramente era un asunto preocupante para ella en su experiencia dentro del proyecto.

Esta tendencia de quedarse enredados en las condiciones locales también se observa en el testimonio de Yolanda, quien comparte desde su lugar como operativa las dificultades “inesperadas” de estar trabajando en Chiapas. Primeramente, la ausencia de señal confiable de internet para que sean funcionales sus aulas sus aulas de medios, o incluso la falta de señal de teléfono para poder comunicarse fluidamente con los directores de las escuelas cuando el centro de trabajo de estos se ubica en las comunidades. Lo que pretende ser una apuesta para lograr mayor equidad en las competencias digitales, enfrenta entonces dificultades de índole estructural, como puede ser el acceso a la meta-infraestructura que en otros lugares se toma ya por “dado”. A otro nivel, Yolanda evidencia que hasta el clima húmedo o las descargas en la red de electricidad que afectan muchas comunidades, traen impactos en el proyecto, acelerando el desgaste del equipo tecnológico, por ejemplo.

También es real y de peso la preocupación por el desgaste en una situación donde no hay recursos económicos o técnicos para el mantenimiento o para la actualización de los equipos. Esto repercute en la interac-

ción de los alumnos con el uso de las computadoras, ya que, como señala Cecilia, hay miedo de desgastar o romper un equipo que ellos entienden que no se podrá reemplazar. Yolanda cuenta cómo es que se empieza a contemplar la cuestión de la renovación de las aulas de medios ya donadas, pero es una propuesta todavía tentativa, así que estos espacios operan en un vacío y en condiciones de precariedad que sin duda impactan en la relación que las escuelas y las comunidades tienen con los entornos digitales.

Trabajar en una relativa precariedad es parte de la experiencia de estar en Chiapas, una realidad que tiene que ser integrada a los proyectos y que genera la existencia de muchos matices en las planeaciones y las acciones. Como dice Maricris (Escalera): “Hay miles de situaciones que pasan en las comunidades”; una de estas cosas que está afectando la propuesta de trabajo de Escalera, es la inseguridad, porque “a los papás les preocupa que caminen para ir a la escuela”. En un proyecto que pretende garantizar la asistencia escolar, la deserción o ausentismo debido a temas de falta de seguridad (real o percibida) resulta ser bastante problemático. Ser precavidos en cuanto a la seguridad también ha afectado las decisiones internas en Escalera, siendo determinante en la decisión de no trabajar en tres de los municipios definidos como prioritarios en Chiapas (Chenalhó, Chalchihuitán y Pantelho).

Lo mismo con el tema de los “usos y costumbres”, sobre todo en relación con cuestiones de género y la continuación de las niñas y jóvenes en el sistema escolar:

La idea de casarse muy jóvenes no es un tema de atrás, las niñas todavía nos cuentan: “Yo sí quiero seguir estudiando, pero mi mamá o mi papá ya me comprometieron, o ya recibieron un dinero por mí y entonces me tengo que casar”. (Maricris, Escalera)

Aquí, en esta breve descripción de las vidas en comunidad, Maricris apunta a la brecha que existe entre lo que fundamenta y promueve su propuesta de cambio, por un lado, y por otro, los valores, principios, prioridades y referentes de la población donde las organizaciones están trabajando. En muchas ocasiones no son cuestiones de grado, o de empujar un poco la escala de medición en la dirección “correcta”, sino son asuntos de diferencias paradigmáticas, que pueden crear tensiones o paradojas

dentro de los mismos proyectos, o el tema del trabajo de desarrollo en general. Quizás la tensión más problemática que se vive en Chiapas y, al interior de las organizaciones, es precisamente entre el discurso de los derechos universales (que sustentan en gran parte los principios del Colectivo), y el discurso de los usos y costumbres que mantiene una continuidad de derechos tradicionales y específicos a las culturas y comunidades indígenas. Dentro de esto, el tema de género y los derechos de la mujer figura mucho en la vida de los proyectos y la experiencia de todos los actores involucrados. Muchas veces el trabajo de las organizaciones se tiene que acomodar a la otredad chiapaneca, o las personas trabajando en los proyectos deben ajustar su expectativa o aprender otras formas, como lo deja ver, por ejemplo, la experiencia y aprendizaje de Yolanda:

Me ha dejado crecimiento como persona, como mujer, el enfrentarme a esas comunidades sola; me doy cuenta de que puedo. El tema del feminismo lo veo con otros ojos, lo veo desde otra perspectiva, tengo más elementos para debatir; no es lo mismo el feminismo de la ciudad al feminismo de las comunidades. Sí es un crecimiento a nivel personal, más que otra cosa. Entonces, esa parte de llegar y entender a la gente ha sido lo interesante de trabajar en comunidades en Chiapas; conoces muchos estados, muchas realidades, y ninguna es buena ni ninguna es mala; simplemente son diferentes.
(Yolanda, UNETE)

Si bien el proyecto que lleva UNETE “nació” fuera y migró a Chiapas a partir de otras experiencias, la mayoría de las organizaciones, con sus respectivos proyectos, son endógenas, y son también resultado de procesos evolutivos dialógicos propiamente chiapanecos. No por eso se salvan de experimentar choques entre sus pretensiones y las realidades complejas que habitan, pero podemos inferir que lo viven de otra manera al no tener un patrón de procedimientos y contenidos desarrollados en otras circunstancias. En el caso específico de Guaquitepec, encontramos un punto medio. Aunque es un proyecto “importado” en su origen, lo que se importó es precisamente una sensibilidad al contexto local rural-campesino-indígena. Así que no tiene la misma carga “desarrollista” al ser una experiencia que surge como resistencia a los discursos oficiales con este tinte implícito en el sistema, con su modelo educativo centrado en la

profesionalización y la urbanización. El proyecto llegó como respuesta de una inquietud específica de una comunidad indígena de estar perdiendo su particularidad tseltal, incluyendo su lengua, y que la educación oficial contribuía a esto, educando a sus hijos para migrar hacia las vidas urbanas. Guaquitepec, entonces, pretende contrarrestar la desvalorización del campo y de lo indígena en la educación oficial-estatal, y crear una experiencia alternativa, fundada en el respeto hacia lo local. Representa un esfuerzo descolonizador y, según sus fundadores, el proyecto se concibió como un reflejo de (y en respuesta a) la realidad actual local, y particularmente tseltal, por lo que sus dos pilares son la defensa de la lengua y la defensa de la vida campesina. Así que desde su nacimiento revela mucho de las condiciones de vida en las comunidades rurales-indígenas de Chiapas.

Aún en el caso de un proyecto nacido en la propia comunidad, como este, su continuidad pasa por oposiciones y contradicciones, y su esfuerzo de reparar y cultivar el tejido social basado en una apuesta agrícola colectiva, así como en la fuerza de una identidad tseltal compartida, se topa con macro y micro movimientos sociales, económicos y políticos que presentan una serie de oposiciones y resistencias a la visión de futuro. Para Antonio, los 25 años de trabajo se reflejan en el gran logro de haber formado una generación de personas que tienen *“claro su ser tseltal, su identidad; que está orgullosa de eso y que desde ahí es capaz de construir alternativas en sus propias comunidades, es gente que no se fue de ahí, que hoy son autoridades ejidales, autoridades comunitarias, y que tienen otra visión”*.

Pero a la vez, Antonio reconoce que Guaquitepec ya existe en medio del cambio generacional, siendo otras las condiciones de vida, otros los sujetos de educación, otra la realidad e identidad tseltal. Si bien hay en este cambio una oportunidad de repensar y renovar el modelo para reflejar mejor la *“tseltalidad hoy”*, sin duda también da indicios de las tensiones que puede haber entre el proyecto y su contexto, tensiones que han ido creciendo e implican la necesidad de adaptar e innovar. Para Jerónimo, que nació y vive allí mismo, estar inmerso en cambios locales complejos no solo es un reto para el proyecto, sino para él en su intento de consolidar su credibilidad como agente de cambio:

Ahora en la comunidad hay cambios, factores externos que tratan

de destruir el tejido social; por ejemplo, los partidos políticos, las religiones, la llegada de los medios de comunicación, nuevas juventudes, nuevas miradas. Nuestro trabajo tiene que ser en función de articular el sentido comunitario, y que no se rompa el tejido social por actores externos. Entre las dificultades que he visto es que, a veces, como somos de aquí, de Guaquitepec, dicen que nadie es profeta en su propia tierra, pues nos vieron crecer y dicen: “¿Cómo es posible? ¿A poco este ya sabe?”, o “¿De dónde salió?”. (Jerónimo, Guaquitepec)

Parece, entonces, al mirar la necesidad de renovar, que Guaquitepec está batallando con la amenaza de volverse obsoleto en un mundo que va cambiando rápidamente y, así, enfrenta un gran reto de mediación entre las diferentes fuerzas que atraviesan la comunidad. En esta organización, el intento de encontrar una respuesta “orgánica” que crece de allí mismo vuelve más complicada la mediación, pero es a la vez, potencialmente más rico. Sobresalen en tal sentido los enfoques de Moxviquil, CLAN Sur y Nenemi por su preocupación de formar agentes de cambio vinculados a sus comunidades rurales-indígenas. En el testimonio de Rosalinda, quien estudió la licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio en Moxviquil, se pueden apreciar evidencias de procesos formativos cuyos contenidos parten desde la experiencia vivida en la comunidad, y cuyos frutos allí también se siembran. Se puede entender lo mismo como un círculo virtuoso que busca reemplazar una educación universal-abstracta, con una educación situada-concreta donde caben las realidades y experiencias “otras”. Lo mismo con los testimonios de Antonio y María, de Nenemi, que nos presentan como referencia central de su quehacer educativo, la experiencia e intención de volver a los maestros de CONAFE el referente de su propia cultura y experiencia rural-indígena.

Contenidos “curriculares” o experienciales así concebidos y practicados, son necesariamente receptivos y responsivos a la situación y los cambios contextuales. Lo mismo en el caso de CLAN Sur, donde según Arturo Arreola, su escuela de Organizaciones Locales para la Acción Territorial (OLAT) busca contribuir a generar procesos que “*empiecen a reestructurar el territorio, en una transformación que venga desde adentro y no desde afuera*”. El enfoque de OLAT mueve el énfasis desde los agentes

de cambio hacia las agencias de cambio (organizaciones), así, buscando generar otra escala de acción de desarrollo en las comunidades que reemplazaría lo que podría ser la actividad de instancias “foráneas”.

Desde las propias organizaciones locales salen las agendas y salen los propios programas a ejecutar. Hay formas y procesos que escapan a nosotros porque nosotros no vivimos allá, y que solo ellos pueden desarrollar desde la lógica del continuum de la vida cotidiana. Todas esas negociaciones que hacen de lo cotidiano, nosotros no las podemos hacer. (Arturo, CLAN Sur)

Al contrario de lo que pasa en los programas “intervencionistas” que suelen montar las instancias de Gobierno, o incluso OSC foráneas desvinculadas de los territorios, la propuesta de Clan Sur y OLAT hace hincapié en la integración de la realidad local como vía que asegura la eficacia de los procesos educativos: “Mientras más nos alimentamos de lo que ocurre en el territorio, más transformativo es lo que pasa en el aula”. Lo importante, en relación con el Colectivo, es todo lo que implica para las organizaciones que lo constituyen, el darse cuenta de lo que ocurre en el territorio y actuar en consecuencia. Tradicionalmente, las propuestas educativas prosperan (en el sentido de perdurar y ampliarse a una población mayor) en la medida en que logran obviar las realidades del contexto. En contraste, desde el Colectivo, con su afán de dar lugar a verdades incómodas de la situación educativa en Chiapas, lo que sobresale es un engranaje con las condiciones locales, con todo y sombra.

Así que alimentarse del territorio, como lo dice Arturo, viene siendo muchas veces tomar una fuerte dosis de realidad que puede ser un reto, pero a la vez da pauta para proponer una reconfiguración educativa. El trabajo de INED hace honor al hecho de que a los maestros chiapanecos les falta una maduración socioemocional y un compromiso ético-profesional más contundente. En el magisterio es común encontrarse con personas dependientes y acomodadas, inmersas en todo tipo de complicaciones existenciales y a quienes les falta capacidad de gestionar su propio crecimiento hacia la autonomía, autenticidad y creatividad. La reconfiguración educativa trata de abrir un espacio de reconocimiento y atención a este aspecto sombrío del docente, esta persona que no queda del todo a la altura del perfil profesional, o que existe en un plano socioemocional

que no corresponde con las destrezas y actitudes reconocidas y exigidas desde el ideal. La reconfiguración también se corresponde con una revaloración de la balanza entre comunidad (relación) y currículo (contenido). Lo que INED quiere resaltar es que no se puede seguir obviando el hecho de la educación como proceso y espacio hiperrelacional, lo cual implica reconocer la apremiante necesidad de dejar de relegar aquellos pilares de la educación –aprender a ser y aprender a convivir– que la UNESCO colocó en el debate educativo hace 30 años, pero que todavía no terminan de tomar vida propia en la concepción dominante de la educación.

Cada organización dentro del Colectivo está vinculada con el principio de realidad de diferente manera, con su especificidad, y cada una nos presenta una reconfiguración de posibilidades. La mancuerna entre el principio de realidad y el principio de la transformación de la realidad es lo que da a las organizaciones, de manera articulada e individual, su particular fuerza, o su nicho, en un contexto que parece ser condenado, por un lado, a la negación de las realidades incómodas y, por otro, a su reproducción ad infinitum. Romper con este círculo vicioso es su máxima pretensión, generar experiencias que tengan la capacidad de renovar y de cambiarnos de lugar. Sin duda existen muchas frustraciones, como se señaló antes en relación, por ejemplo, a Blanca y a Guadalupe, pero también es cierto que las organizaciones son capaces de modificar ámbitos micropolíticos y crear zonas autónomas temporales (Bey, 1999). Por eso la sensación de éxito combinado con el sentido acompañante de fracaso al no poder consolidar zonas autónomas permanentes. En el imaginario más idealizado de las organizaciones, su trabajo, lo que se hace en las poblaciones en Chiapas, tendría que inspirar o contagiar una cultura de reconfiguraciones educativas a lo largo de México y Latinoamérica. Por ello, la función de este libro es, en parte, servir de puente para comunicar y brindar un acercamiento a nuestras realidades en el sur global, y las experiencias, esperando que el lector se reconozca como en un espejo, o que resuene con la propuesta de cambio y lucha como algo necesaria aún donde no sea del todo resolutive, o que genere más preguntas que respuestas.

SECCIÓN 5

REFLEXIONES FINALES SOBRE LO MICRO Y LO MACRO DE LAS APUESTAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

ENTENDIENDO EL HACER

Contribuir a la transformación de la educación de un país no es una misión sencilla, más aún en México, con la centralización histórica del poder político y la falta de transparencia y rendición de cuentas. Sin embargo, de alguna manera u otra, todas las organizaciones del Colectivo comparten este mismo sueño, que es ser parte de un cambio “tectónico” en las formas en las que México se educa y se cultiva. Ciertamente, como los relatos dejan ver, cada organización tiene su trayectoria como “agente de cambio”, pues en sus historias está inmersa la sensación de que cada una ocupa su propia trinchera y está, de alguna manera, en una lucha con su propio destino, forjando su camino. Existe en el ambiente de las organizaciones el síndrome del “camino menos transitado” que evocó el poeta Robert Frost, o bien, de esta situación de pionero expresada por Antonio Machado al decir que “se hace camino al andar”. Cada organización ha hecho y está haciendo una trayectoria única. Por un lado, esto es algo que podemos celebrar y entender como fortaleza, pero, al mismo tiempo, tiene una connotación de vidas institucionales atomizadas (del estilo “cada loco con su tema”) que tiene un matiz de soledad. Podríamos entender esta condición solitaria de cada organización a través de la figura mítica de David, quien confronta valientemente, y a solas, a Goliat, que en este caso representa la cultura educativa y sociopolítica de México.

Si bien en el caso de David su atrevimiento con sus recursos tan limitados resulta en la derrota de Goliat, es evidente que, en el caso de las organizaciones, vencer a los factores históricos dominantes que condicionan la educación de los mexicanos es una batalla “otra” y sería algo descabellado cantar victoria, o por lo menos la victoria entendida como el paso a una nueva realidad para México. Seguramente hay triunfos a nivel de la microfísica del poder (Foucault, 1979), donde se logran generar experiencias y procesos “otros”, cuya condición de “alternativos” permite crear mundos paralelos a la cultura educativa dominante. En el terreno de lo educativo, el enemigo dominante a vencer se resume de mejor manera como la praxis de “negación del sujeto” expuesta por Zemelman (Rivas, 2005), que no solo es institucionalizada sino interiorizada en los educadores y aprendices mismos. Tal praxis de negación resulta constituyente de la educación que conocemos hasta ahora, con implicaciones multifa-

céticas en los múltiples espacios educativos. Como blanco de una lucha para lograr la transformación del país, el hecho de borrar a los sujetos de la educación tiene muchísimos matices, así que es una realidad “hostil” que tiene más en común con la figura mítica de la Hidra de Lerna que con Goliat. En el caso de la Hidra, sus muchas cabezas serpentina, y su capacidad de regeneración, hacen mucho más complicado el enfrentamiento y la victoria. David con su honda, actuando de manera unilateral, puede vencer a un enemigo “simple” como Goliat, pero no hubiera vencido, con los mismos recursos, a la Hidra. Y, efectivamente, en la historia mítica Hércules recibe ayuda de su sobrino y también de la Diosa Atenea para buscar la manera de hacerle frente al poder de la Hidra.

Así también, podemos decir que las organizaciones, al hacer un movimiento hacia la colectividad, reconocen su necesidad de trascender un quehacer más solitario que nace desde la particularidad de su lucha o apuesta, para intentar estrechar lazos, sobre todo de comunicación, en el marco de dos preguntas: ¿Cómo podemos aprender una organización de otra? ¿Cómo canalizamos el aprendizaje para la consolidación de nuestra capacidad individual y colectiva de efectuar cambios? Agruparse de esta manera no es nada nuevo, pues a lo largo de Latinoamérica han abundado las redes de organizaciones, formuladas como una de las principales estrategias para encauzar y amplificar las voces de las OSC. Como bien se expuso en la sección 1 de este libro, la agrupación de organizaciones es un mecanismo recurrente para sobrellevar la relativa impotencia de las OSC frente a realidades sociopolíticas arraigadas, estructurales y estructurantes. Para hacer efectivas las alianzas entre ellas, idealmente deben existir puntos de contacto que van más allá del pragmatismo, es decir, puntos que toquen las fibras de las convicciones fundacionales. En el caso de este colectivo educativo nacido en Chiapas, el trabajo de producir el Decálogo, que articula y orienta la mirada analítica del presente libro, ejemplifica el intento de trascender el aislamiento organizacional para encontrar un lenguaje común que, a su vez, genera otra manera de concebir las luchas.

Indudablemente, el análisis de las actividades que estas organizaciones realizan a la luz de su propia apuesta colectiva, deja en claro que hay puntos de coincidencia que además de ser fundacionales, también aterrizan en la práctica y la vivencia cotidiana. El que las afirmaciones del Decálogo se visibilicen en acciones y se manifiesten en la experiencia de

las diferentes personas implicadas, muestra que hay un sustento no solo teórico o discursivo, sino que trasciende en las diversas prácticas, lo que permite identificar una cierta cualidad de acción que une a las organizaciones y también las hace distintivas en el contexto chiapaneco-mexicano. Así que el Decálogo, efectivamente, representa un punto de convergencia, y genera un insumo básico que orienta no solo los procesos reflexivos compartidos, sino que podría ayudar en la maduración individual de cada grupo.

Advertir a las organizaciones en su conjunto resulta pedagógico, en el sentido de que es posible reconocer con mayor claridad el lugar que estas ocupan, más allá de lo que abogan temáticamente. Si bien por un lado tienen su particularidad en cuanto al tema que promueven (formación digital, educación socioemocional, acceso a la educación, etc.), lo que se presenta en este libro deja claro que lo que en realidad diferencia la cultura educativa de las organizaciones, de la cultura educativa dominante, es la recuperación de los sujetos de la educación. Como señala Zemelman, la condición sociopolítica que define la educación, por lo menos en su expresión masiva y estructural, ha sido “la negación del sujeto”. En contraparte, analizando el trabajo de estas organizaciones, nos encontramos con apuestas que ponen al sujeto (tanto su condición como su experiencia) en el centro de los procesos. En otras palabras, lo que sobresale en esta mirada colectiva a las organizaciones es una apuesta metodológica que, si pudiese ser resumida mediante un lema, este sería algo como: *educar desde los educandos*. Y dado el contexto chiapaneco, donde la población indígena es considerable, no es de sorprender que en el Colectivo existe una tendencia a subrayar la reivindicación de lo indígena y en luchar en contra de esta negación sistémica que es la negación del sujeto indígena. Los relatos demuestran la diversidad de intereses que están en juego en las organizaciones, y también es evidente que la valoración de “lo indígena”, o de lo que se vive en sus comunidades, destaca como experiencia, como preocupación y como especialidad.

Está claro que esto último se puede y se debe entender a la luz de los movimientos decoloniales con su bandera de las epistemologías del sur (De Souza Santos, 2011). Los movimientos decoloniales manifiestan una resistencia a la imposición de un/a sujeto/a hegemónica, y pone de frente las subjetividades y saberes múltiples. El Colectivo se puede enten-

der como implícitamente inmerso en una praxis decolonial, y por lo mismo como practicantes de una pedagogía con pretensiones decoloniales. Efectivamente vemos coincidencias importantes entre el Decálogo y lo que Cabaluz-Ducasse define como las seis características generales de las pedagogías decoloniales: la naturaleza necesariamente política de la educación; la educación como un proceso de concientización; la importancia de los espacios populares de autoeducación desde las personas en condición marginal; el reconocimiento de las formas subalternas de conocimiento; el desarrollo de todas las facultades humanas; y el reconocimiento de los impactos culturales y sociales del colonialismo (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 76). Como comenta Argüello y Anctil: “la decolonialidad es un horizonte particularmente amplio, diverso y fecundo para afectar las prácticas de enseñanza convencionales o las estructuras escolares repetitivas, y promueve, a su vez, espacios de autorreflexión para el cuerpo profesoral en su ejercicio pedagógico cotidiano” (Argüello y Anctil, 2019, p. 1). A la luz de la óptica y apuesta decolonial, se puede concluir que al imaginar la evolución del Colectivo, quizás tendría que pasar por establecer, de manera más contundente, el compromiso con lo intercultural y la cultura indígena en el conjunto de las organizaciones. Es decir, la consolidación de la relación entre las organizaciones y su lenguaje común pasaría por reforzar la sensibilidad hacia el entorno rural-indígena, y la implementación de enfoques y procesos que surjan de esta misma sensibilidad.

La renovación del Colectivo en estos términos queda para un posible futuro, y por el momento la práctica de detenerse a mirar y escuchar sus diversos educandos; es lo que las organizaciones saben hacer, o al menos es lo que intentan hacer. Sin duda, es su preocupación principal y es la cuestión central que orienta su quehacer pedagógico e interacción con el pueblo. ¿Pero en el marco de la educación, cuál es la importancia de una praxis de esta índole? Como se mencionó en la sección 1, la atención a los sujetos de la educación no se puede entender como una aportación teórica-política, ya que existen muchos marcos teóricos-políticos bien establecidos, como, por ejemplo, la propuesta de la educación centrada en el niño (*child-centered education*), o el planteamiento de los cuatro pilares de la educación de la UNESCO, o los discursos sobre los derechos educativos y la interculturalidad. Pero sí podemos apreciar la experiencia individual-colectiva de las organizaciones como el intento de aterrizar estos

diferentes posicionamientos en la práctica, sobre todo en un contexto inhóspito en muchos sentidos. Las organizaciones que conforman el Colectivo, así como sus diversos proyectos, son ejemplos enérgicos de lo que es intentar reducir la brecha entre las políticas y discursos educativos, por un lado, y la práctica educativa por el otro lado. También, como resultado de este análisis, se plantea aquí que el gesto central y articulador de sus enfoques y prácticas es detenerse a mirar a los sujetos educativos, incluyendo la mirada en el espejo que se conoce como reflexividad.

En términos algo resumidos, para el Colectivo, hablar de una educación “otra” es una apuesta, por llamarlo de alguna manera, a descolonizar y humanizar el ámbito de la cultura escolar chiapaneca y mexicana. A partir de su filosofía y de sus recursos, cada organización presenta su singularidad operativa y educativa para resignificar una sociedad en la que los conocimientos populares y educativos deriven de procesos participativos que toma en cuenta las especificidades identitarias y organizativas locales. Si bien las declaradas políticas de la Nueva Escuela Mexicana podrían abrir la puerta a mayor diversificación de los contenidos educativos, y por ende a una decolonización y humanización de la misma, en comparación con gestiones anteriores, esta educación “otra” de la NEM está todavía lejos de aterrizar en la vida escolar en Chiapas, y, de alguna manera, no existe propiamente un “saber” en el mismo sistema de cómo se materializaría en el sentido cotidiano. Es precisamente aquí donde el Colectivo tiene una oportunidad para aportar lo que es un saber ya vivido, aunque no tanto en el marco institucional y operativo que reina en las escuelas, sino en un universo que atraviesa las escuelas, pero al mismo tiempo es “paralelo”. Aunque las diferencias entre universos son muy grandes, hay puntos de coincidencia, y quizás más con la llegada en el escenario de esa nueva filosofía educativa que se explicita en la NEM.

Advertir a las organizaciones y notar sus esfuerzos panorámicamente, es también encontrarse con respuestas a las preguntas: ¿Cómo sería poner en práctica las apuestas educativas “otras”? ¿Cómo sería apostar por algo nuevo en un contexto donde domina tan contundentemente una filosofía y práctica educativa “tradicional”, es decir, donde la negación de los sujetos de la educación es tan arraigada, tan acentuada? ¿Cómo saber si lo que pretendemos como “educadores” es “bueno” y genera lo que la situación necesita, busca o anhela?

ENTENDIENDO EL “IMPACTO”

Es posible distinguir en los relatos que sí logran establecer y mantener prácticas “otras”, que en estos contextos “tradicionales” resultan ser bastante llamativas y transformativas para las diferentes personas involucradas, tanto del lado de los “operativos” de las organizaciones como de las personas de las poblaciones con quienes se trabaja. Hay resultados sustantivos en relación con este tema central de la recuperación de los sujetos de la educación, al igual que hay evidencias de muchos puntos de resistencia y frustración. Asimismo, también es posible advertir el esfuerzo que implica crear y sostener estos espacios que existen en paralelo con lo convencional-sistémico.

La situación de poder crear un microclima educativo se entiende como la de existir en una burbuja privilegiada, donde las organizaciones pueden preocuparse por la calidad y pertinencia sin tener que ocuparse de estar respondiendo a grandes escalas. ¿Será cierto que en alguna medida el clima educativo que se logra establecer es gracias a la escala en la cual las organizaciones trabajan? ¿Cuán relevante, cuán factible es pensar tal recuperación del sujeto de la educación a una escala mayor, es decir, a una escala de reforma sistémica? Preguntas como esta apuntan a una tensión central en la vida de las organizaciones, en referencia a la cuestión de calidad versus cantidad. Es una situación también vivida por el Estado en su intento de crear una cultura educativa que no es una expresión de privilegios contra marginaciones, sino de derecho en términos de igualdad de acceso. Parece una contradicción, una ironía o una paradoja, pensar que las organizaciones presentan logros y alcances en lo referente al rescate del sujeto de la educación porque, en parte, no tienen que batallar con la cuestión de cobertura y de atención en una escala grande.

Es lógico que haya una dificultad en la interlocución de dos paradigmas educativos aparentemente opuestos; por un lado, el paradigma estatal que batalla con las cuestiones de grandes escalas y poblaciones enteras, y por otro lado, el paradigma de las organizaciones que lucha con las cuestiones de calidad y pertinencia en poblaciones reducidas. Cuando los dos lados no hablan el mismo lenguaje, resulta difícil coincidir y, efectivamente, la “traducción” o “transposición” de la praxis de las organizaciones al paradigma estatal es algo que sigue siendo el reto mayor,

pues estas no se piensan tanto en términos clásicamente asistencialistas, sino en términos de estar impactando también a nivel estructural. Si bien hay legítimos criterios evaluativos relacionados con impactos inmediatos y una población meta, siempre está presente en el trasfondo del clima organizacional, una dimensión evaluativa que compete al impacto más allá de lo inmediato y, así, reconocer las posibilidades de estar contribuyendo a cuestiones estructurales, que idealmente incluyen incidir en políticas públicas. Aún en el caso de un proyecto como Guaquitepec, que está sumamente arraigado en una localidad y pretende dar respuesta a una realidad particular, un ojo siempre está puesto en ser reconocible y reconocido como una “buena práctica” cuya relevancia podría extenderse más allá de su entorno. Es decir, si el escalamiento no es necesariamente un componente formal de los proyectos de las organizaciones, siempre está presente la visión de contribuir a la transformación social en la región y en México.

De cierta manera, la conformación del Colectivo tiene que ser entendida como un gesto implícitamente vinculado a una apuesta al escalamiento. Responde a la necesidad de no sentirse tan solos y también de compartir y sumar fuerzas. Aunque es un trabajo todavía en su infancia y aún incierto, existe un interés en seguir encontrándose. La esperanza es que este libro tenga el efecto de concretar o manifestar en un producto tangible, lo que han sido procesos y encuentros con cierta cualidad efímera, ya que se trata de momentos que vienen y se van. Puede ser que sirva de referencia para confirmar la importancia del Colectivo y del esfuerzo de verse en el espejo del otro y de pensar juntos; pensarse y sentirse más allá de las luchas particulares de cada organización.

Así, la obra representa un viaje en dos direcciones o una conversación entre dos escalas o polaridades. Por una parte, nos adentramos en lo particular-personal-íntimo mediante los relatos, y es una manera de captar lo esencial de la apuesta transformativa de las organizaciones, donde vemos con mucha claridad cómo es que esta educación “otra” impacta en las vidas, y viceversa. Y por otra parte, proponemos una perspectiva panorámica que ayuda a entender cómo, desde lo específico, se puede tejer también una apreciación de lo compartido, de lo interconectado y resonante. Esta última búsqueda de “comunidad”, donde lo diferente reconoce lo común, empezó con una construcción colectiva previa que fue

el Decálogo, y se espera que se dé un paso más para acuerpar las afirmaciones mediante las experiencias reales, y así dejar en claro que se hallan sembradas en prácticas vividas, con nombre y apellido, vinculadas a los ritmos cotidianos de las organizaciones. Parece que, para tener fuerza, para ser un agente de cambio en un contexto que resiste el cambio, el Colectivo y las organizaciones agrupadas allí, tendrán que ocuparse cada vez más de este trabajo de adentrar en, y comunicar, su propia experiencia, y también saber tejer un lenguaje compartido o despersonalizado. El arte de este esfuerzo tendrá que ser el reconocimiento de cómo hacer esto sin recaer en una “negación del sujeto”, es decir, en la condición endémica de la educación tradicional-dominante.

Quizás una de las conclusiones más importantes de la sistematización y análisis que hace este libro, es llegar a nombrar el rescate del sujeto de la educación y la decolonialidad como los puntos articulatorios que unifica las diversas apuestas, y subyace en el conjunto de afirmaciones que es el Decálogo. Entonces, se propone aquí que, de múltiples formas, la negación del sujeto situado y diverso es la condición sistémica contra la cual las organizaciones luchan. Por ende, el Colectivo se puede concebir como un espacio donde se están aprendiendo las mil maneras de rescatar los y las sujetos de la educación, y de aprender a ser “sujetos erguidos”, como lo propone Zemelman (Rivas, 2005). Es allí donde podemos empezar a perfilar la posibilidad de un impacto compartido y aterrizar en un lenguaje común.

Por último, cabe señalar que a la fecha de la segunda edición de este libro, el Colectivo ha dejado de funcionar en el sentido de ser un punto de encuentro y colaboración. Por lo visto, sin tener el rango de un proyecto, con financiamiento, y liderado por una organización en particular, el Colectivo no tuvo la fuerza interna suficiente para seguir, así que cada organización regresó a su trinchera. Descubrir esta realidad, misma que habla mucho de las características de los OSC en Chiapas, puede resultar algo desalentador, con tintes de fracaso, sin embargo, es a la vez importante reconocer que sí se logró sostener durante más que cuatro años una conexión interorganizacional en el marco de lo que es normalmente una condición más atomizada. La posibilidad de seguir juntándose a pensar juntos fue, sin duda, mermada por la pandemia derivada del covid-19, que introdujo a todas las organizaciones en dinámicas de sobrevivencia

de manera prioritaria, y también por un cambio de enfoque en la Fundación Kellogg que significó una retirada de la apuesta hacía el Colectivo como espacio relevante.

Dejando de lado esta realidad, e imaginando el escenario “otro” en el cual el Colectivo optaba por seguir en la búsqueda del “pensarse juntos”, tendría que haber sabido despersonalizar su quehacer sin perder de vista las experiencias específicas, tendrá que haber sabido construir un “macro” sin perder lo “micro”. Este libro, quizás, hubiera contribuido a lograr este doble movimiento, ya que los relatos llevan siempre a una experiencia y reivindicación de lo micro, mientras que las elaboraciones sobre el contexto y el Decálogo hacen hincapié en lo macro. En la coexistencia de estas dos escalas de la vida puede que encontraríamos cómo potenciar el trabajo de las organizaciones y hacer que ellas, y el Colectivo, lograrán su sueño de ser agentes de cambio más allá de sus múltiples éxitos en lo inmediato y cotidiano de sus encuentros y procesos pedagógicos.

BUSCANDO LA RELEVANCIA DE ESTE PROCESO REFLEXIVO

Es común escuchar que el talón de Aquiles de las OSC es precisamente su poca capacidad de generar y sostener los procesos de reflexión, de documentación, evaluación y socialización, que les permite pasar del activismo a la construcción de una agenda política. Tal agenda, idealmente, tendría que ser fundamentada desde una comprensión mayor de lo que están pretendiendo hacer y, además, articulada dentro del contexto. Muchas veces la presión de la sobrevivencia en estas “instituciones” relativamente frágiles obliga a mantener la mirada para dentro. “Proyectitis” es una palabra, reconocible entre las personas que han trabajado en el ámbito de las OSC, que bien podría describir las dinámicas de trabajo y de lucha al interior de estas. Y sin duda, el concepto tiene algo en común con el asistencialismo, en el sentido de que existe la tendencia de no superar la condición de proveedor de servicios. La precariedad de las propias organizaciones es, entre otras cosas, uno de los factores limitantes para la creación de una plataforma sólida desde la cual salir de la “proyectitis” asistencialista para impulsar la transformación social en otra escala, otra dimensión.

Es demasiado común la sensación de estar *skating on thin ice* (patinando sobre hielo delgado) frente a la inseguridad financiera y a no poder construir comunidades profesionales estables. Este hecho se ha evidenciado en la experiencia del Colectivo, pues una de las dificultades depende de los cambios o la movilidad de las personas que participan como agentes representativos de cada organización. Así que tampoco sería del todo sorprendente si alguno de los “operativos”, cuyo relato se ha integrado en este libro, ya no se encuentra trabajando en la misma organización. La postura de la Fundación Kellogg de crear lineamientos y condiciones que favorezcan una colaboración financiera de largo plazo con organizaciones vinculadas a cierto territorio, y también el fortalecimiento de las mismas, es muy positivo en este sentido. Su apoyo al Colectivo formó parte de este compromiso, por lo que este libro “sistematizador” se ha generado en el marco de esta política y, por lo mismo, puede ser leído desde la perspectiva del fortalecimiento de las organizaciones, que para efectos de este proyecto se entiende en relación con la capacidad reflexiva.

El fortalecimiento de la capacidad reflexiva tiene dos componentes, uno vinculado con el proceso mismo de elaboración del libro, y otro que se relaciona con el alcance y uso del resultado, es decir, esta publicación. En cuanto al proceso, se puede decir que tal vez se hubiese enriquecido con la generación de más espacios participativos, pero los desfases de tiempo y atención generados con la pandemia obstaculizaron la posibilidad de más reuniones para reflexionar sobre la evolución del proceso y, así, insertarlo más en las vidas de las organizaciones. Dicho esto, el momento de la construcción del Decálogo (que constituye una de las herramientas analíticas de este libro) y los diversos momentos de entrevista para la elaboración de los relatos, sí resultaron ser ocasiones importantes para la reflexión de todos los participantes.

En resumen, se puede decir que ha habido significativas reflexiones en torno a la elaboración del libro, pero falta generarlas en un plano más colectivo. Cabe mencionar que la sección de análisis, desde la óptica del Decálogo, no ha sido fruto de una reflexión colectiva, sino de una lectura de “los datos” efectuada por los autores. No por ello el análisis pierde sus méritos, más bien la intención es dejar en claro que la lectura no debe tomarse como necesariamente acertada, sino como un insumo para lo que podría ser el proceso de reflexión que el libro mismo pretende generar. Así, no es la intención haber llegado a conclusiones definitivas, sino a un conjunto de ideas útiles para abrir y profundizar a través del diálogo y la reflexión dentro y entre las organizaciones en un futuro. Del mismo modo, se tiene el propósito de ofrecer a la comunidad educativa, más allá del Colectivo, una visión del trabajo transformativo que puede nutrir sus propias reflexiones. El rescate de los sujetos de la educación, entendido como el reconocimiento de las voces tan negadas sistémicamente, se perfila como un punto articulador que puede orientar una multiplicidad de quehaceres, de visiones y misiones, así como proyectos. Por tanto, se espera que este libro pueda ser retomado como un recurso que detone el diálogo y el análisis, que pueda ser discutido, e incluso contraargumentado.

BIBLIOGRAFÍA

Argüello, A., y Anctil, Pl. (2019). Presentación Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*, (52), 00001. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)/0052/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)/0052/001)

Ball, S. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado. *Revista Educación y Ciudad*, 14, pp. 115-137. Disponible en: <https://doi.org/10.36737/01230425.n14.135>

Ball, S. (2003). Social Justice in the Head: Are We All Libertarians Now? In C. Vincent (ed.) *Social Justice, Identity and Education*. London: RoutledgeFalmer.

Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J-C 2006. Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40-1, p. 256

Barraza, L. (2002). El desarrollo sustentable y la educación de adultos. *Desicio*, 4, pp. 1-6

Bermúdez, F. (2015). Desde arriba o desde abajo: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *LiminaR Estudios Sociales Y Humanísticos*, 13 (2), pp. 153-167. Disponible en: <https://doi.org/10.29043/liminar.v13i2.399>

Bey, H. (1999). T.A.Z.: La Zona Temporalmente Autónoma. *Nómadas*, (10), pp. 10 - 23

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (1ª. ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Borrell, V. (2016). Gestionando la ciudadanía pluricultural: la escuela indígena en Chiapas ante los derechos culturales. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6, pp. 107- 141. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455946719005>

Cabaluz, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, vol. 19, núm. 1.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). Ediciones UNESCO.

De Sousa Santos, B. (2016). Epistemologies of the South and the future. From the European South, núm. 1, pp. 17-29.

De Vos, J. (1994). Vivir en frontera. La experiencia de los indios de Chiapas. México: CIESAS-INI.

Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes. Colombia: Enviación Editores.

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 1 (1), pp. 53-69. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000105.pdf>

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder (2ª ed.). Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Gobierno de Chiapas. (2023). Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Chiapas, Periódico Oficial Número 278, Tomo III Decreto número 178, 19 de abril de 2023. Disponible en: <https://consejeriajuridica.chiapas.gob.mx/MarcoJuridicoPDF/Ley/LEY DE EDUCACION DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIAPAS.pdf>

Gobierno de México. (2020). Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Plan Nacional de Desarrollo 2019 -2024, 19 de junio de 2020. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5595269&fecha=19/06/2020

Garcés, M. (2011). Renovar el compromiso. Revista *Espai en Blanc, materiales para la subversión de la vida*. 9, 10, 11.

Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual. México: Ediciones B México S.A. DE C.V

Goodson, I. (2007). All the lonely people: the struggle for private meaning and public purpose in education'. *Critical Studies in Education*, 48 (1), pp. 131-148. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/17508480601120954>

Hale, C. (2002). Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*, 34 (3). Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3875459>

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

INEE (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. México: INEE.

Intrator, S. & Kunzman, R. (2007, March). The person in the profession: Renewing teacher vitality through professional development. In *The educational forum* (Vol. 71, No. 1). United Kingdom: Taylor & Francis Group.

James, C. y Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica*, 46. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/610>

Keck, C. (2016). Extreme teaching and the politics of teachers' working conditions at the peripheries of the mexican education system. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455015/html/>

Keck, C., & Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, (47) http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200002&lng=es&tlng=es.

Larrosa, J. (2002): "Experiencia y pasión" en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Apuntes sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, B. (2012). *Gobernabilidad y gobernanza en los albores del siglo XXI y reflexiones sobre el México contemporáneo*. México: UNAM-Instituto

de Investigaciones Sociales/Instituto de Administración Pública del Estado de México.

Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34 (2), pp. 131-141. DOI:10.1080/03050069828234

https://www.researchgate.net/publication/44824377_An_Epidemic_of_Education_Policy_what_can_we_learn_from_each_other

Levin, B. (2008). Attracting and Retaining Good Teachers. *Phi Delta Kappan*, 90 (3). Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172170809000312>

López, M. (2012). Democratización de la Educación Superior: Una estrategia para el desarrollo socioeconómico. *Gestión y Región*, 14.

Malgouyres, F. (2014). Descentralización y recentralización educativa en una perspectiva comparada de tres países federales latinoamericanos. México: *RevistaTrace* (65).

Martínez, B., Bracho, G. y Martínez, V. (2007). Los consejos de participación social en la educación y el Programa Escuelas de Calidad: *¿Mecanismos sociales para la rendición de cuentas?*. México: Universidad Veracruzana/CIESAS. https://www.researchgate.net/profile/Arcelia-Martinez-Bordon/publication/268421302_Los_Consejos_de_Participacion_Social_en_la_Educacion_y_el_Programa_Escuelas_de_Calidad_Mecanismos_sociales_para_la_rendicion_de_cuentas/links/5966888daca2728ca66d7a39/Los-Consejos-de-Participacion-Social-en-la-Educacion-y-el-Programa-Escuelas-de-Calidad-Mecanismos-sociales-para-la-rendicion-de-cuentas.pdf

Maturana, H. (1993). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen

Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Comunicaciones Noreste.

México. Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior.

Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Orantes, B., Keck, C., Saldívar, A. y Us, E. (2023). La desconfianza como condición estructural-estructurante de la escuela chiapaneca. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1560. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-005)

Pacheco, T. (2010). La problemática del sistema educativo en Chiapas. *L'Ordinaire des Amériques* [En línea], 213. Disponible en: <http://journals.openedition.org/orda/2458>

Payne, C. (2008). *So Much Reform, So Little Change: The Persistence of Failure in Urban Schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.

Perales, F. y Escobedo, M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/738>

Orantes, B., Keck, C., Saldívar, A., y Us, E. (2023). La desconfianza como condición estructural-estructurante de la escuela chiapaneca. *Sinéctica*, (61). DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-005)

Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina. (Vol.3)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.

Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf>

Rivera, Ú. (2014). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *México: Revista de Ciencias Sociales*, 40(72).

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. Teachers*. New York: College Press.

Saldívar, A., Micalco, M., Santos, E. y Ávila, R. (2004). Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002007>

Sánchez, G. y Cabrera Amador, R. (2018). *A contracorriente: El entorno de trabajo de las organizaciones de la sociedad civil en México* (1ª ed.). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. *Revista de Investigación Educativa* (28). México: Instituto de Investigaciones en Educación y Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2596/4482>

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002002>

Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Sulca, L. (2013). El mundo hoy: medioambiente y crisis del capitalismo. *Anuario del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica 2012* [17]. Disponible en: <http://repositorio.cesmecha.mx/handle/11595/470>

Tapia, M., Campillo, B., Cruickshank, S. y Morales, G. (2010). *Manual de incidencia en políticas públicas*. México: Alternativas y Capacidades A. C.

Tawil, S. & Cougoureux, M. (2013). *Revisiting Learning: the treasure within; assessing the influence of the 1996 Delors Report*. UNESCO. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220050>

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, vol. 40, 2004. Disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf>

UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <https://>

www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion.

UNESCO (s.f.). Liderar el ODS 4 - Educación 2030. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>

Van den Berg, R. (2002). Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 72 (4). Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543072004577>

Van Manen, M. (2004). El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona: Paidós.

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. España: Editorial Paidós.

Velasco, S. y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7 (3). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105019>

Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles educativos*, 22 (89-90). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n89-90/v22n89_90a4.pdf

Whitcomb, J., Borko, H. & Liston, D. (2008). ¿Por qué enseñar?. *Revista de formación docente*, 59 (1).

**Reconfiguraciones educativas en Chiapas, México.
Apuestas y experiencias transformativas desde una
sociedad civil articulada**

se terminó de editar en agosto de 2024 en
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

Este libro comparte las experiencias y trayectorias de varias personas vinculadas a propuestas educativas alternativas, mismas que abogan por distintas formas de concebir la enseñanza-aprendizaje y buscan educar para un mundo “otro”. Es una investigación narrativa de la relación entre el discurso y la práctica en organizaciones de la sociedad civil que trabajan “lo educativo”, y que además pertenecen al "Colectivo Educando-nos: Comunidad de Aprendizaje de Educación para la Vida y la Diversidad en Chiapas". Tomando como óptica analítica su discurso plasmado en un "Decálogo" de principios fundacionales, la labor sustancial de la investigación fue comprender cómo estos principios aterrizan en la práctica.

En la yuxtaposición de los relatos con el Decálogo, el libro teje una lectura de las propuestas educativas que está compuesta del encuentro entre lo micro y lo macro, lo concreto y lo abstracto, lo particular y lo colectivo. Una de las conclusiones más importantes es proponer que el esfuerzo de las organizaciones es una lucha contra lo que sustenta el paradigma de la educación tradicional: la negación de los sujetos. Así se identifica una participación social en la educación, entonces, cuya apuesta colectiva de fondo es la reivindicación, desde los principios humanistas, de las personas y sus subjetividades.

Si bien el objeto de esta obra fue construir saber, conocimiento y aprendizaje dentro del mismo Colectivo, también se posiciona como un material para diseminar el quehacer de las organizaciones a una población amplia de actores educativos, incluyendo la academia. En este sentido, genera insumos importantes para ahondar en la compleja realidad educativa, y reflexionar sobre maneras de actuar e interactuar a favor de su transformación. Así, el libro representa un insumo más para ayudar reflexionar sobre el qué, el cómo y el quién de la transformación educativa en la actualidad, no solo en Chiapas, sino en México y el contexto internacional.

