

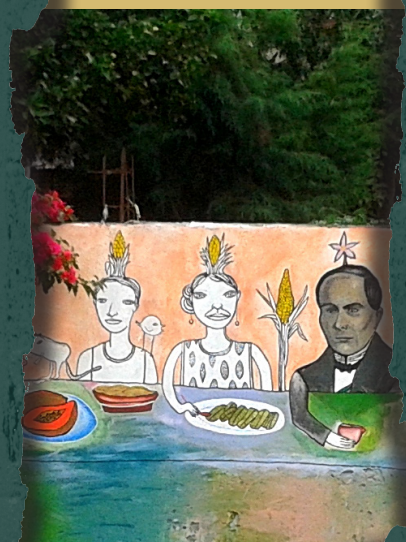
 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Casa abierta al tiempo UNIDAD XOCHIMILCO División de Ciencias Sociales y Humanidades

Educación y culturas comunitarias

Experiencias de reinención de la vida rural

Mayra Nieves Guevara
Jaime Romero de la Luz
(coordinadores)


mundos
rurales





EDUCACIÓN Y CULTURAS COMUNITARIAS EXPERIENCIAS DE REINVENCIÓN DE LA VIDA RURAL



Primera edición, 2021

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100, Colonia Villa Quietud,
Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México. C.P. 04960
Sección de Publicaciones de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.
Edificio A, 3er piso. Teléfono 54 83 70 60
pubcsh@gmail.com / pubcsh@correo.xoc.uam.mx
<http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig>
<http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/index.php/libroelectronico>

ISBN: 978-607-28-2178-1

Edición digital

EDUCACIÓN Y CULTURAS COMUNITARIAS EXPERIENCIAS DE REINVENCIÓN DE LA VIDA RURAL

Mayra Nieves Guevara
Jaime Romero de la Luz
(coordinadores)



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Rector general, José Antonio de los Reyes Heredia

Secretaria general, Norma Rondero López

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA-XOCHIMILCO

Rector de Unidad, Fernando de León González

Secretaria de Unidad, Claudia Mónica Salazar Villava

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Directora, Dolly Espínola Frausto

Secretaria académica, Silvia Pomar Fernández

Jefe de la sección de publicaciones, Miguel Ángel Hinojosa Carranza

CONSEJO EDITORIAL

Jerónimo Luis Repoll (presidente)

Aleida Azamar Alonso / Gabriela Dutrénit Bielous

Álvaro Fernando López Lara

Asesor del Consejo Editorial: Miguel Ángel Hinojosa Carranza

COMITÉ EDITORIAL SERIE MUNDOS RURAL

Blanca Olivia Acuña Rodarte (presidenta)

Alejandro Cerda García / Sonia Comboni Salinas / Roberto Diego Quintana

Elsa Guzmán Gómez / Rosa Aurora Espinosa García

Gisela Espinosa Damián / Miguel Meza Castillo / Violeta Núñez Rodríguez

Lorena Paz Paredes / Héctor Robles Berlanga

Asistencia editorial: Varinia Cortés Rodríguez

Diseño de portada: Logos Editores / Claudia Pacheco

Imagen de las páginas 2 y 3: *Mural*, producido por Chicken Bank Collective, 2018, Chiltoyac, Xalapa, Veracruz, fotografía Claudia Isabel Camacho Benavides.

Índice

Presentación

Mayra Nieves Guevara y Jaime Romero de la Luz 9

1. Comunidad-escuela: una interacción simétrica necesaria

Miguel Darío Hidalgo Castro 17

2. *Suma Qamaña* Vivir Bien en el centro infantil Brasil en la ciudad de El Alto en Bolivia: ¿utopía o realidad?

Columba Rodríguez Cortés 41

3. Hacia la participación política de niños y niñas rurales: metodologías para la construcción del pensamiento crítico infantil

Eliud Torres Velázquez 71

4. Tlanetokalistli: prácticas de partería y cosmovisión nahua en la Huasteca hidalguense

Teresita de Jesús Oñate Ocaña 93

5. La botánica del quehacer artesanal zenú: reflexiones sobre la agencia, la investigación y el desarrollo desde la Asociación de Artesanos Unidos de El Contento en el norte de Colombia

Jessica Valenzuela Palomares 117

6. Interacciones y transformación en la búsqueda de una alimentación y salud adecuada dentro del Sistema Biocultural Alimentario de Chiltoyac, Veracruz

Claudia Isabel Camacho Benavides 141

Presentación

MAYRA NIEVES GUEVARA*
JAIME ROMERO DE LA LUZ**

Si bien es cierto que la educación y la cultura instituyen el comportamiento social, también son el ejercicio de la vida comunitaria en su devenir. Pensar lo cultural como una construcción social nos permitirá superar la creencia de que se limita únicamente a las expresiones costumbristas de los grupos sociales. Asimismo, el acto educativo, más allá de normar la vida, constituye el conjunto de prácticas sociales que dan sentido al pensamiento y al lenguaje de lo propio. Lo cultural y educativo son un ejercicio político que evidencia la tensión de los procesos civilizatorios contemporáneos, las resistencias y los modos de apropiación que se dan en los mundos rurales, como parte de la reinención cotidiana de la vida rural que realizan los actores sociales que habitan, viven y recrean los diversos espacios territoriales.

El eje conductor —que permite el diálogo entre los textos que integran esta obra— es la relación entre educación y cultura, entendida como una totalidad, donde la educación es la expresión dinámica de las culturas; es decir, son las múltiples culturas en movimiento. Pensar el acto educativo más allá de los muros de la escuela, nos permitirá reconocer la importancia de los saberes y conocimientos, así como sus expresiones culturales en

* Socióloga, maestra y doctora en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Correo: <mayranie2000@yahoo.com.mx>.

** Psicólogo con área de concentración en Educación por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco; maestro y doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Correo: <jaimeromero@gmail.com>.

la constitución de la vida misma en el más amplio sentido. Pero no desde una lógica intrusiva y asimétrica, sino desde las propias formas de entender la vida, del ser-hacer desde las propias comunidades, en busca del bienestar común. No desde la lógica desarrollista que imponen las necesidades de la modernidad capitalista, sino desde las necesidades legítimas de existir y reinventarse que tienen las comunidades. Es decir, dejar de ser para el otro y ser para sí, con las consecuencias y los esfuerzos que se requieran para conseguirlo, como dice Paulo Freire (1987) en *Pedagogía del oprimido*.

En cada una de las experiencias expuestas podremos ver la emergencia de diversas prácticas sociales, entendidas —según Long (2007)— como acciones sociales concretas, espacialmente situadas y dotadas de significado, que se manifiestan como formas de resistencia y que, en el transcurrir de la vida cotidiana, transitan hacia acciones colectivas impulsadas por diferentes grupos sociales: asociaciones, colectivos, comunidades o pueblos campesinos e indígenas que desde sus propios espacios comunitarios promueven la reinención de la vida rural, desde su ser-hacer como práctica social concreta, con la finalidad de ser, reviviendo y reexistiendo en sus propios mundos de vida. Entonces se plantea, de acuerdo con Walsh (2013), que la resistencia no solo implica un cuestionamiento y negación al poder opresor o hegemónico, sino también se propone revivir y reexistir mediante la creación de nuevas maneras de vivir-existir, a partir del sentir, pensar y actuar en el mundo que se construye.

Por su parte, la reinención de la vida rural es entendida como un proceso de creación social que se asimila a la propuesta que aparece en la obra de Eric Hobsbawm y Terence Ranger, *La invención de la tradición* (2012), al aludir a la idea de la tradición como un invento y una creación de la vida social, no como algo antiguo y estático, sino una tradición que se forja de manera reciente, que es dinámica y está en permanente movimiento, justamente como parte de las respuestas que —ancladas en el pasado, la experiencia histórica y la memoria colectiva— impulsan los actores sociales ante los cambios abruptos o las situaciones de crisis que se presentan en su vida cotidiana.

En este proceso de reinención de la vida rural se entretienen diversos aspectos sociales que están articulados a la relación de la educación y las culturas comunitarias, pues ahí emerge el ser-hacer de los actores sociales, en interacción con su entorno, con la madre tierra y con la naturaleza. Este proceso de reinención de la vida rural es sumamente relevante, en tanto la creación colectiva, que al valerse del pasado configura el presente y el por-

venir de los grupos sociales, no solo en términos de generar estabilidad y cohesión social, sino porque —principalmente— posibilita la apropiación comunitaria del territorio, el apego a la tierra-terruño, crea sentido de pertenencia, refuerza la identidad cultural y, sobre todo, alienta la construcción de proyectos o planes de vida comunitarios alternos, distintos, muy otros, en la búsqueda del bien común.

Este proceso no es lineal ni es asumido de la misma manera por los actores sociales, pues las influencias del contexto regional, nacional e internacional inciden en los territorios y la vida cotidiana de los diversos grupos sociales al provocar una serie de contradicciones, tensiones, conflictos y disputas que generan distintas reacciones y respuestas locales, pero que de forma necesaria conllevan a la creación de acciones de resistencia, a la construcción de nuevas prácticas sociales desde el ser-hacer y, a final de cuentas, contribuyen al cambio y a la permanente reinención de la vida rural.

En este número de la serie *Mundos Rurales* se presentan seis experiencias comunitarias que exponen el conflicto entre los procesos de desarrollo hegemónico y las resistencias, acciones y prácticas sociales que despiertan. Como se ha señalado, la relación educación-culturas comunitarias es el eje que articula estas experiencias, al aludir a la reinención de la vida rural desde diferentes miradas, prácticas, vivencias y espacios territoriales en Bolivia, Colombia y México.

Los tres primeros trabajos ponen a la escuela como escenario en disputa dentro de las comunidades. El carácter disciplinario y civilizatorio de la educación se ve cuestionado mediante las prácticas constitutivas de construcción del conocimiento que tienen las propias comunidades. Además, de la tensión entre escuela-comunidad, se reconocen puentes que abren las posibilidades del diálogo hacia la construcción de un mundo mejor. Los últimos tres trabajos colocan a la cultura como el trasfondo de las contradicciones y los conflictos que emergen de la confrontación con una idea y práctica de desarrollo de carácter hegemónico, que se presenta como progreso y bienestar social, pero que provoca desencuentros con las visiones y formas de vida comunitaria, con las prácticas sociales del *ser-hacer* de las distintas culturas comunitarias.

El primer capítulo “Comunidad-escuela: una interacción simétrica necesaria”, de Miguel Darío Hidalgo Castro, nos ofrece un análisis entre la cultura comunitaria y la cultura escolar en dos comunidades indígenas en la región de la Chinantla, Oaxaca. El autor hace una reflexión de las formas de hacer educación comunitaria, desde sus propias concepciones pedagó-

gicas, entre lo escolar y comunitario por medio de un vertiginoso recuento histórico de la educación en nuestro país, que va desde el carácter religioso de los contenidos, hasta el surgimiento de la interculturalidad y el maestro bilingüe, se plantean algunas preguntas al carácter civilizatorio del acto educativo gestado desde la colonia hasta nuestros días. Enseguida, examina la relación comunidad-escuela y propone dos formas de interacción; por un lado, visibilizar procesos colonizadores y, por otro, las expresiones de resistencia y reexistencia tanto en la dimensión comunitaria como en la de lo escolar.

Este trabajo consigue una discusión educativa entre los saberes comunitarios y los escolarizados, al evidenciar la tensión que surge a partir de lo que el autor llama “comunalizar la educación”, en el cual se muestra cómo las prácticas comunitarias permean la cultura escolar, al entablar un diálogo necesario en la construcción del conocimiento. Así, se evidencia que la educación no solo es un agente extraño que viene a destruir las cosmovisiones de los pueblos, sino que cuando las comunidades se apropian de la educación escolar, el efecto puede ser el dar paso hacia una educación desde los pueblos y para los pueblos, donde los beneficios serán otros a las promesas desarrollistas del progreso. Comunalizar la educación será entonces una propuesta en beneficio de los procesos identitarios, donde los saberes, los conocimientos y las prácticas locales sean el camino hacia una escuela que responda a las formas organizativas propias de los pueblos.

En el segundo capítulo, “*Suma Qamaña* Vivir Bien en el centro infantil Brasil en la ciudad de El Alto en Bolivia: ¿utopía o realidad?”, de Columba Rodríguez Cortés, se aborda la tensión entre un modelo hegemónico de desarrollo y un proyecto de matiz indigenista, conocido como Vivir Bien Comunitario, que busca recuperar y fortalecer las prácticas de socialización y reciprocidad de las familias y la comunidad de esa región. Al tener como actores principales a los niños, a las educadoras y a las madres de familia, se menciona que las relaciones del Vivir Bien están marcadas por una participación basada en la reciprocidad y autogestión, como parte de la organización y cosmovisión *Ayllu* mediante el binomio familia-comunidad. En la primera parte se asientan algunas prácticas cotidianas que dan sentido al Vivir Bien en la comunidad. Además, se destaca la noción de los roles de género en el trabajo y la educación. Luego, se hace referencia espacial al centro infantil Brasil, donde se realiza una descripción del espacio tan bien lograda, que hace sentir al lector que camina por el lugar. A lo largo del texto se plantea que el camino de la enseñanza y el saber está considerado como un

proceso de formación de la persona y socialización, mediante un modelo y proceso socio-pedagógico que se caracteriza por ser sintiente, interactivo, participativo y demostrativo. Así, la reflexión se torna interesante cuando el texto se empieza a poblar de las voces de los entrevistados, suceso que le da un tremendo colorido por la diversidad que representan. Asimismo, brinda la reflexión sobre la lengua aymara como base para la construcción de su identidad cultural en la familia-comunidad y el Vivir Bien, y el castellano como acceso a la cultura e identidad occidental. Por último, se señala el papel de la familia, la comunidad y los centros infantiles como un todo que busca el desarrollo integral de los niños y las niñas, para que se sienta parte de una gran familia educativa.

El tercer capítulo, “Hacia la participación política de niños y niñas rurales: metodologías para la construcción del pensamiento crítico infantil”, de Eliud Torres Velázquez, es un texto que, bajo los designios de la nueva ruralidad y la educación popular, estudia las formas en que las nuevas generaciones de niños y jóvenes se conforman como sujetos críticos. Además, se abre una interesante discusión sobre las condiciones individuales y sociales por las que la niñez rural tiene poca participación en la organización campesina Consejo Autónomo Regional Zona Costa de Chiapas, a la cual pertenecen sus familias en las localidades Joaquín Amaro y El Fortín, del municipio de Pijijiapan. Es una propuesta frontal para defender la niñez como el único territorio inconquistado. Bien decía Rainer Maria Rilke (1995) que “la verdadera patria del hombre es la infancia” y este texto es una apuesta inquietante sobre la importancia y urgencia del reconocimiento de la infancia en el quehacer político.

También, llama la atención el enfoque metodológico que hace partícipe a los niños en el proceso de investigación, al pasar de investigar sobre ellos a hacerlo con ellos. Así, se dejan entrever las propuestas de participación política infantil en los procesos organizativos de la comunidad, que no terminan por cristalizar del todo, pero que, sin embargo, en el texto se plasman las evidencias de una semilla que en algún momento terminará por germinar y dar frutos. Uno de los méritos del investigador consistió en descender al territorio de la infancia para reconocer el juego como espacio epistemológico. Esto no es menor, ya que el río de la niñez ha sido condenado a desvanecerse en el mar negro que el adultocentrismo (como le llama el autor) tiene como destino. Para finalizar, el autor deja una serie de propuestas llenas de autenticidad, que van desde la ternura, el juego y la imaginación, como formas de participación política de la infancia en el mundo que

se habita. Este estudio invita a reconocer la infancia no solo como una etapa feliz de la vida, sino como una mirada capaz de transformar y actuar sobre la realidad que vivimos.

En el capítulo cuatro, “Tlaneltokalistli: prácticas de partería y cosmovisión nahua en la Huasteca hidalguense”, de Teresita de Jesús Oñate Ocaña, se abordan las prácticas de partería como parte de los procesos culturales e identitarios de las comunidades nahuas en la Huasteca hidalguense. La autora evidencia las formas en que las mujeres y sus familias pierden el poder de decidir cómo y dónde atender el parto; de manera crítica expone las tensiones que se generan entre el sistema de salud oficial y los de salud indígenas, en donde se confrontan los saberes, los conocimientos y las formas de proceder y concebir la vida, al construir una reflexión valiosa en torno a los saberes, el cuerpo y las formas de organización comunitaria. Asimismo, enfatiza la relevancia de las prácticas rituales en donde, al asemejarse a la siembra de maíz, las parteras “arrullan mazorquitas y siembran niños”; una labor que fortalece y recrea la cultura e identidad comunitaria que para los nahuas de la huasteca representa la articulación de la vida material y espiritual, de la relación sociedad-naturaleza, pero también el paso de lo individual a lo colectivo, al dar sentido de pertenencia comunitaria, apego y arraigo a la madre tierra.

Tras analizar las implicaciones del sistema de salud oficial, frente a los indígena-nahua, la autora propone la necesidad de repensar las políticas de salud desde su pertinencia cultural, a partir del respeto a los derechos culturales de los pueblos originarios, en tanto que el trabajo de las parteras representa no solo la transmisión de valores y significados culturales, sino también el fortalecimiento del tejido comunitario en la configuración del bienestar social, al abonar a la construcción de un plan de vida común, cargado de espiritualidad, saberes, educación y cultura comunitaria. Otro rasgo relevante es la propuesta metodológica que se llevó a cabo, pues el interés por recuperar la voz, los saberes y los conocimientos de los diversos actores comunitarios, en particular de las parteras como sujetas de desarrollo, se logra —sin duda— gracias a la vinculación horizontal y al diálogo intercultural que sostuvo la autora, a su estar-ahí, al acompañar, escuchar y aprender el idioma nahua, así como sus complejos significados, mediante la convivencia cotidiana con los habitantes del lugar.

En el quinto capítulo, “La botánica del quehacer artesanal zenú: reflexiones sobre la agencia, la investigación y el desarrollo desde la Asociación de Artesanos Unidos de El Contento en el norte de Colombia”, de Jessica Va-

lenzuela Palomares, se aborda el proceso identitario que constituye el arte del sombrero vueltiao, como una manifestación cultural representante de lo colombiano. En este trabajo se analiza la relación entre *teoría* y *metodología*, en relación con los propios debates de la Asociación de Artesanos Unidos de El Contento, respecto a la organización zenú. Tras ubicar la problemática e historia del lugar y de la Asociación, la autora expone los procesos de sobreexplotación y las percepciones en torno a la idea del desarrollo que emergen entre los diversos actores sociales de El Contento, al evidenciar que sus habitantes no solo resisten, sino que también crean caminos y estrategias para movilizarse en torno a su hacer artesanal, como una forma de apropiación de sus espacios y mundos de vida. Posteriormente, se traslada la discusión hacia el quehacer y hacer etnográfico, y cuestiona las prácticas en campo y en la escritura, así como las implicaciones que tiene en la vida de los pobladores. Esta reflexión devela los aspectos éticos y políticos subyacentes en los procesos de investigación al momento de indagar e interpretar, desde los cuales emergen una serie de injusticias, tal y como lo explica Miranda Fricker (2017): “una injusticia epistémica se produce cuando se anula la capacidad de un sujeto para transmitir conocimiento y dar sentido a sus experiencias sociales”. En el caso de El Contento, la autora muestra la manera en que son leídas, percibidas y cuestionadas por los integrantes de la Asociación de Artesanos, las interpretaciones y los discursos externos, respecto a su quehacer-hacer, a sus formas de vida y a la visión distinta que los actores sociales del pueblo zenú construyen en torno a su propia idea de desarrollo y vida comunitaria.

El sexto capítulo, “Interacciones y transformación en la búsqueda de una alimentación y salud adecuada dentro del Sistema Biocultural Alimentario de Chiltoyac, Veracruz”, de Claudia Isabel Camacho Benavides, examina —a lo largo de las últimas seis décadas— la transición alimentaria en la población de Chiltoyac, en un contexto de crisis generalizada ante los productos cada vez de menor calidad nutrimental para el consumo humano, que traen como consecuencia enfermedades crónico-degenerativas entre sus pobladores. Este trabajo logra problematizar las interacciones entre lo social-humano y lo natural; reconoce estas divisiones, más que como una mera separación objetiva, como convenciones conceptuales para entender la realidad rural comunitaria en su complejidad. Luego de plantear el significado conceptual de lo que se entiende por Sistema Alimentario Local, Sistemas Socio-ecológicos y Sistema Biocultural, la autora aclara que este último incluye no solo a los bienes naturales del territorio y a los actores que

lo habitan, sino también a la cultura e instituciones comunitarias creadas por la población. A partir de esta noción se discuten los diferentes discursos y las prácticas en torno a la tierra y alimentación, lo que se expresa en dos concepciones contrapuestas sobre el desarrollo, las cuales están en permanente tensión; por un lado, las propuestas basadas en las estructuras económicas y políticas que promueve el desarrollo hegemónico capitalista y, por otro, aquellas que se basan en la soberanía, autosuficiencia y seguridad alimentaria, que defienden y proponen la vida digna como alternativa de desarrollo. Uno de los principales aportes que plantea la autora, tras analizar las pugnas entre los diversos actores, es concebir a la alimentación como un bien común que, en el caso de la población de Chiltoyac, se plantea como discurso y práctica de resistencia que motiva a la acción de la comunidad, para la construcción de otros modos de vida.

En términos generales, los trabajos presentados ponen en juego, desde una perspectiva crítica, los paradigmas de la modernidad capitalista que intentan normar y, de alguna manera, explicar las problemáticas de las comunidades desde la lejanía. Desde adentro, los seis escritos logran una unidad temática que versa sobre experiencias concretas en torno a la relación indisoluble entre educación y cultura, como formas de expresión, resistencia y reinención comunitaria de la vida y el mundo rural en la sociedad contemporánea.

Bibliografía

- Freire, Paulo (1987). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Fricke, Miranda (2017). *Injusticia epistémica*. México: Herder.
- Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (2012). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Long, Norman (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México: El Colegio de San Luis/CIESAS.
- Rilke, Rainer Maria (1995). *Sonetos a Orfeo*. España: Lumen.
- Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomos I y II. Quito: Abya Yala.

1. Comunidad-escuela: una interacción simétrica necesaria

MIGUEL DARÍO HIDALGO CASTRO*

Introducción

Este artículo se deriva de la investigación: “Interacción entre cultura comunitaria y cultura escolar en comunidades indígenas chinantecas y mazatecas para visibilizar una educación comunitaria”, para obtener el grado de doctor en el programa de Desarrollo Rural en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, en la cual se consideró, como base del análisis, el trabajo desarrollado con dos comunidades indígenas ubicadas en la región de la Chinantla, en Oaxaca: Arroyo Plátano, comunidad chinanteca, y Raya Lecona, comunidad mazateca; ambas con escuelas bilingües multigrado, característica que les da un interés más para la reflexión sobre sus experiencias educativas en interacción con la comunidad. La investigación se realizó en el periodo 2015-2019.

La interacción entre la cultura comunitaria y la escolar, en comunidades indígenas del país, ha mostrado la forma en que se imponen los rasgos de la cultura escolar, con relación a los modos de vida de las comunidades indígenas; no se puede negar que es una situación que ha prevalecido a lo largo de muchas décadas en la historia de la educación en México. En este proceso de interacción, se encuentran puntos sustanciales de acuerdos o desacuerdos que presentan formas simétricas o asimétricas, que derivan de actividades educativas situadas o descontext-

* Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 202, en Tuxtepec, Oaxaca. Correo: <hdario65@yahoo.com>.

tualizadas con la vida comunitaria de los pueblos indígenas. Por lo tanto, esta relación toma importancia en espacios concretos, como la comunidad rural y la escuela, cuando los actores en interacción pretenden promover el desarrollo de los saberes y conocimientos comunitarios en los espacios escolares.

Estos fenómenos nos llevaron a acercarnos a la estructura y las dinámicas de la cultura comunitaria y su relación con las prácticas y formas de organización de la cultura escolar, que incluye el papel que tienen los sujetos sociales y sus condiciones sociohistóricas para visibilizar las posibilidades de una educación alternativa en comunidades de origen indígena. La dialéctica materialista nos permitió hacer interpretaciones y propuestas pertinentes de la realidad para comprenderla y, como fin último, entre otros, transformarla.

La mirada cualitativa se centra en los ámbitos de la vida comunitaria y de los procesos escolares; por un lado, se busca recuperar los elementos identitarios y comunitarios de las comunidades indígenas de la región de la Chinantla; y, por otro, destacar las experiencias sobre educación comunitaria que impulsa la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca A.C. (CMPIO),¹ en el marco de políticas educativas trazadas en el Plan para la Transformación Educativa en Oaxaca (PTEO), así como el Documento Base para una Educación de los Pueblos Originarios en Oaxaca (DBEPOO), que impulsa la Sección 22 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), por medio de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

La CMPIO, vieja organización magisterial etnopolítica en Oaxaca, que nació en 1974 y reivindica los procesos de la lucha magisterial y su condición indígena, es un espacio que ha promovido, durante más de 40 años, la educación comunitaria y la defensa de los derechos indígenas, como respeto a la identidad y a la libre autodeterminación de los pueblos, a partir de talleres, cursos, conferencias, diplomados, seminarios, demostraciones públicas, intercambios de experiencias, congresos, foros, etcétera. Esto ha contribuido en el quehacer magisterial a la búsqueda de una educación al-

¹ La CMPIO es una de las organizaciones indígenas más antiguas del estado de Oaxaca. Su experiencia de lucha la llevó a constituirse como una Jefatura de Educación Indígena en los niveles educativos del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). En esta situación de adscripción al magisterio, se conforma, además, como una delegación sindical de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y como magisterio disidente adherente a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE).

ternativa, pertinente a las condiciones, necesidades y anhelos de los pueblos indígenas del estado. Por su parte, el PTEO y el DBEPOO recuperan la filosofía de la comunalidad en proyectos educativos, como eje de análisis para hacer educación alternativa, y también organizan Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA) al inicio de cada ciclo escolar, en donde participa gran parte del magisterio oaxaqueño.

En este artículo entendemos por cultura comunitaria el modo de vida, que incluye pensamientos, saberes y formas de estar en el mundo, que de manera organizada en estructuras y dinámicas sociales particulares hacen identidad y comunidad. Mientras que por cultura escolar entenderemos las formas y prácticas que, con base en un contenido preestablecido, crean un espacio de enseñanza-aprendizaje que configuran una escuela escolarizada. La relación entre una y otra por lo general es asimétrica.

Por lo anterior, nos encontramos con una escuela que representa un espacio político y cultural que está en disputa. ¿Quiénes lo disputan? Por un lado, el Estado mexicano y la escuela pública, mediante el “Maestro bilingüe”, quien por medio de un mandato institucional imparte y reproduce una currícula que impulsa la Secretaría de Educación Pública (SEP), como parte del Sistema Educativo Nacional; por otro lado, las comunidades indígenas y el magisterio organizado, el cual ha jugado un papel muy importante con su experiencia educativa en las comunidades. Estos “Docentesindios”, a diferencia del “Maestro bilingüe”, desempeñan un escenario posible desde sus experiencias, sobre todo desde las expresiones socioculturales de las comunidades, para crear espacios alternativos en espacios de la educación escolar.

La insistencia por una educación desde lo comunitario, que coadyuve lo comunitario-rural, es porque las escuelas —hasta en las grandes ciudades— no son del todo un espacio de crítica, construcción y reconstrucción de conocimientos; es decir, la escuela habitualmente no es un espacio de discusión y análisis sobre las expectativas y posibilidades de los que asisten a la escuela, mucho menos de comunidades enteras. En este sentido, la disputa se despliega cuando la escuela en su hacer y estar incluye las experiencias comunitarias y configuran un dispositivo pedagógico que, sobre la memoria, la historia, los conocimientos y los saberes comunitarios se contraponen a la visión de progreso y desarrollo individual que pregona la política educativa del Sistema Educativo Nacional.²

² Véase “Prioridad 3: Apoyar a los maestros y las escuelas”, en *Una base sólida para la calidad y la equidad de la educación en México*. Resumen Ejecutivo. OCDE, 2018, p. 5.

Las interrogantes que cruzan el trabajo son: ¿Qué condiciones histórico-sociales determinan la interacción comunidad-escuela? ¿Qué formas de interacción comunidad-escuela, en contextos indígenas, favorecen el desarrollo de los saberes y conocimientos de las comunidades indígenas o rurales? ¿Cómo se resuelven los procesos educativos en la interacción saberes comunitarios y saberes escolares? ¿Qué significa una interacción simétrica en los procesos educativos en las comunidades rurales o indígenas?

La colonización y la educación. Un poco de historia

Las intenciones colonizadoras que se expresaron sobre las comunidades indígenas en América, desde la llegada de los españoles hasta los diferentes modelos educativos que mantienen el afán de “educar”, “civilizar” e integrar a los indígenas a la sociedad capitalista, es un asunto históricamente determinado. Se han logrado legitimar procesos de colonización, desde las más absurdas versiones hispánicas hasta la incuestionable fuerza hegemónica de las instituciones de los Estados-nación en América.

a) Formas de colonización

Lo primero con lo que se toparon los conquistadores españoles, y sus procesos de despojo y dominio territorial, fue una gran diversidad de modos de vida de los naturales y las lógicas substancialmente diferentes a la suya. Los excesos coloniales sobre los naturales llevaron al debate sobre la capacidad racional de los “indios” en la “Controversia de Valladolid”. Se sabe que en ese debate, Fray Bartolomé de las Casas defendió de manera permanente a los conquistados; acusó que la conquista era una especie de tiranía.

El argumento que utilizaron los conquistadores, como sabemos, fue considerar a los indios seres salvajes, ignorantes e inferiores; para esta visión colonizadora, eran buenos salvajes con alma primitiva, buenos para ser domesticados. Esto significó, sin duda, agravio y aculturación. Por esto, buscaron afanosamente que el conquistado se alejara de su historia, lengua y cultura, y adoptara otra; que se acostumbrara a vivir con obediencia e internalizara subordinación y actitudes serviles, además de invisibilizar su cultura, cosmogonía, formas de organización política, económica y religiosa, así como su sistema de creencias y, aún más, su relación de reciprocidad

con la naturaleza, fuente de sus conocimientos. Eso significó el coloniaje en América.

Dos acciones configuraron pedagogías en el proceso de la conquista: trasplantar fiel e íntegramente los conocimientos que se habían dado en España y Europa, a la diversa América, y su asimilación a la cultura europea. En estos procesos pedagógicos siempre predominó el sentido de superioridad, con una relación marcada de poder y dominio, que procuró en todo momento “la hispanización de los indios”, la minorización de su cultura y sus formas, y sus modos de vida y de estar en el mundo.

Pierre Clastres, en *Sobre el etnocidio* (1996), dice que es la “destrucción sistemática de los modos de vida y de pensamiento de agentes diferentes a quienes llevan a cabo la destrucción. Los obligan a transformarse al modelo que se les propone, que se les impone” (1996: 57). Ni más ni menos, pedagogía de la conquista española.

b) Estado-nación y resistencia

En el tránsito de la historia, los espacios educativos se convirtieron en escuelas escolarizadas,³ las cuales se caracterizaron por ser una visión eurocéntrica, al darle continuidad a las prácticas colonizadoras que conciben y ubican a los indígenas como comunidades subalternas y subsumidas. Sobre esta línea histórica, sobrevino la época de la conformación nacional.

Desde lo más profundo del movimiento de independencia en México, nació el espíritu de soberanía y sentimiento local del mestizo —y del indígena muerto— que, sin abandonar la vieja visión eurocéntrica heredada del colonialismo y la colonialidad, se tradujeron en prácticas educativas institucionalizadas con una visión dominante.

En la época republicana, en la lucha entre conservadores y liberales, se jugaba el sentido de nacionalidad que se construía en el país. El bando de los liberales, según Alejandro Martínez Jiménez (2011), tenía todo el apoyo de los antiguos y nuevos criollos, así como de los mestizos, para formar una nación de pequeños propietarios. Los conservadores que mostraron resistencia estaban representados por las corporaciones arraigadas a la colonia, como el ejército, los terratenientes y, sobre todo, el clero. El objetivo

³ Vale recordar que en la época de Napoleón (siglos XVIII-XIX), en Italia se institucionalizó la escuela y quedó organizada de la manera que fue retomada en la Nueva España.

general de los liberales era limitar la base económica del clero y disminuir drásticamente “la influencia política en el Estado y neutralizar su influencia ideológica y cultural” (Martínez, 2011: 3), en la reconstrucción de la nueva nación mexicana basada en el mestizaje. José María Luis Mora, según Martínez (2011):

Propuso que el Estado fuese el encargado de atender al servicio educativo; consideraba negativa la orientación monacal por cuanto “al educando se le hablaba mucho [...] de sus deberes religiosos [y] nada se le hablaba de patria, de deberes civiles, de los principios de justicia. [Así que tales contenidos] nada o muy poca cosa es aplicable a los usos de la vida ordinaria” (Mora, 1967: 81, citado en Martínez, 2011: 7).

En principio, los liberales lograron “libertad de enseñanza” y el carácter “laico” de la educación pública, triunfos que favorecieron profundamente el sentido nacionalista para la república restaurada. Esta situación convino de manera fundamental a las políticas liberales del gobierno de Benito Juárez García y a la introducción del positivismo por Gabino Barreda, al fortalecer la institucionalidad de los procesos educativos en el país. Es importante reconocer que esta enseñanza oficial institucionalizada llegó a resistir y sobrevivir los fuertes disturbios que se vivieron en la Revolución mexicana.

En esa época, la Ley de la Instrucción Rudimentaria (1910) obligó a los indígenas a hablar y escribir en español, en detrimento de su lengua materna y de sus prácticas comunitarias. En años posteriores, sobre esta línea de aculturación, aparecen dos representantes del racismo en México: Emilio Rabasa y Francisco Bulnes; el primero aseguró que la ciencia que se enseña en la escuela era inútil para los indios (Rabasa, 1921: 326); el segundo puso muy por encima la raza del trigo sobre la raza del maíz, al hacer alusión a la superioridad europea.⁴ Sin duda, fueron argumentos tomados como válidos por la escuela del Estado, desde una institución estructurada-estructurante que permitió seguir con la ardua tarea de “mexicanizar” a las comunidades rurales e indígenas, y las alejó más de su contexto cultural, histórico y social.

Desde este ángulo se ve cómo el racismo crea procesos de desvalorización del sujeto; mientras que el nacionalismo se encarga de negar la diversidad cultural de los pueblos indígenas, al proponer un sujeto que se desconozca como indígena y se acepte como mexicano; sin temor a equi-

⁴ Véase Carrillo (2011).

vocarnos, sostenemos que es un trabajo heredado por la historia, como un prestigio único para la escuela pública.

En esta etapa se reforzó la formación profesional sobre la “Escuela Rural Mexicana” y las “Misiones Culturales”. Posteriormente, se creó la “Escuela Socialista” con el general Lázaro Cárdenas. En este escenario, los maestros en las comunidades rurales indígenas jugaron un papel importante y adquirieron mucha experiencia de lucha política. Con la llegada de Ávila Camacho se gestó la ideología de “Unidad Nacional”; en 1943, se construyó, entre estires y aflojes de grupos políticos, un nuevo actor en la estructura de poder: el SNTE.

La transformación de la escuela socialista en una por la unidad nacional hizo que los planes y programas se estandarizaran en las escuelas de la ciudad y del campo; para muchos esto significó la desaparición del espíritu revolucionario en la educación (Ornelas, 1995: 115). Entonces, el sistema escolarizado quedó demasiado lejos de los deseos y las expectativas de los pueblos originarios; la escuela rural, como institución, a pesar de su esfuerzo por relacionarse con las comunidades, rara vez se inspiraba en las representaciones y expectativas de los grupos indígenas.

Los pueblos indígenas no estaban presentes en la elaboración de esas políticas educativas que se hacían lejos de las comunidades, pero que iban dirigidas a ellas. Ante el proceso de valores de las culturas indígenas como nacionales, conservarlos y promoverlos en vez de descartarlos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como nacionales, y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización de las comunidades indias (García, 2004: 63).

Sin embargo, el Instituto Nacional Indigenista (INI), por medio del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, proporcionó maestros para el medio indígena, bajo el supuesto de que a los indígenas se debía enseñar igual —formas y contenidos— que a los demás habitantes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) convocó a una reunión internacional, en 1981, en Costa Rica, para tratar el asunto del etnocidio y el etnodesarrollo. De esta reunión internacional emana la Declaración de San José, que representaría un avance significativo para la lucha de los pueblos indios de América Latina. De forma resumida señala:

- 1) Declaramos que [...] el etnocidio [...] es un delito de derecho internacional [...].
- 2) Afirmamos que el etnodesarrollo es un derecho inalienable de los grupos indios.
- 3) Entendemos por etnodesarrollo la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación [...]
- 4) Los pueblos, naciones y etnias indias [...] son titulares, colectiva e individualmente de todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, hoy amenazados [...] los participantes en esta reunión exigimos el reconocimiento universal de todos estos derechos.
- 5) Los participantes hacen un llamamiento a las Naciones Unidas, la Unesco, la OIT, la OMS, y la FAO, así como a la OEA y al Instituto Indigenista Interamericano a que tomen todas las medidas necesarias para la plena vigencia de los principios precedentes.

Este llamamiento se hace extensivo a los responsables de los poderes legislativo, ejecutivo, administrativo y judicial y a todos los funcionarios pertinentes de los países americanos para que en la vida diaria procedan siempre en conformidad con los principios enunciados (Bello, 1981: 35).

Esta declaración fue punto de partida para que, desde la década de 1980, en Latinoamérica salga a flote la discusión sobre la interculturalidad, el reconocimiento a la diversidad y la demanda de requerimientos educativos diferenciados y situados a las poblaciones y regiones del continente. La discusión suscitó el cambio en el panorama educativo y generó varias propuestas en el terreno indígena.

La Escuela Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), creada en la década de 1980, se convirtió en Escuela Intercultural Bilingüe (EIB), por la fuerte presión de los pueblos del sur del continente americano. Se decía que “el objetivo de esta educación es otorgar una oferta de calidad que respete sus lenguas y sus tradiciones, para contribuir a la superación de sus carencias, y al mismo tiempo les permita preservar y fortalecer su cultura” (Comboni, 2008: 21).

Se incorporó el enfoque intercultural para garantizar la pertinencia cultural y lingüística, y se creó, por decreto presidencial, entrado el siglo XXI, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), en la cual se experimentó establecer una educación intercultural bilingüe para

las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico. En este sentido, en acuerdo con Sonia Comboni Salinas, a pesar de haber incorporado la lengua materna como primera en los procesos de enseñanza, los modelos tradicionales se caracterizaron como un medio de transición cultural y lingüística al español.

En este sentido, existen comunidades indígenas que rara vez son tomadas en cuenta para la elaboración de las políticas educativas y de desarrollo comunitario. Sobre esa línea de pensamiento, que anteriormente intentamos construir en el escenario del tiempo, las políticas educativas no cubren las expectativas de los pueblos originarios; por lo que creemos, como un impacto institucional, que la cultura comunitaria se debilita ante los procesos educativos escolarizados.

Ante la prioridad de un programa único oficial, en las escuelas bilingües no se habla de las situaciones o los acontecimientos que existen en las comunidades; dejan de lado todo el legado de saberes y conocimientos comunitarios, así como los problemas que ocurren en las prácticas de la vida cotidiana. En tanto, la cultura escolar se mueve como un dispositivo pedagógico en una relación de poder-saber; algunos componentes fundantes son el libro de texto y sus contenidos congelados, que son una práctica pedagógica de enseñanza-control; el uso de los signos y símbolos patrios; los reglamentos y principios escolares; el tiempo-espacio escolar determinado, y, como el principal vehículo de transmisión, el “Maestro bilingüe”.

Una pedagogía oficialista, como parte fundamental de la cultura escolar, permite que la fuerza hegemónica del Estado presente una escuela de carácter obligatorio, que lleva a las familias indígenas a tomar la decisión de mandar a sus hijos a este espacio como una obligación disfrazada de derecho, sin cuestionar que la escuela presenta contenidos descontextualizados y procesos educativos colonizadores que eclipsan la cultura comunitaria.

Hay escuelas que buscan desafiar el dispositivo pedagógico institucional y construyen propuestas pedagógicas objetivas contextualizadas para el sujeto de vida comunitaria, que reflexionan y explican los procesos y las prácticas de la cultura local, así como las experiencias locales de agravios, resistencias y reexistencia, que avizoren horizontes de posibilidades y permitan construir una escuela alternativa, capaz de soportar las pedagogías subjetivas descontextualizadas.

La relación comunidad indígena-escuela escolarizada nos lleva a ver dos formas de interacción; por un lado, visibilizar procesos colonizadores; por

el otro, expresiones de resistencia y reexistencia tanto en la dimensión comunitaria como en la escolar. Una conjetura que podemos describir de este escenario es la carga intencional del colonialismo y la colonialidad en las prácticas de la cultura escolar.

Por ejemplo, la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) busca, de forma ambigua, castellanizar con mayor fluidez y de manera más focalizada; además, pretende considerar las demandas de los pueblos organizados, como una educación de calidad y respeto a sus conocimientos y lenguas. En otras palabras, ante esta forma de racismo cultural que muestra la escuela escolarizada y sus prácticas, es una respuesta la resistencia rural indígena desde varios frentes. Por ejemplo, cuando se constituyó la CNTE no solo hicieron posicionamientos políticos de reivindicación laboral, sino también plantearon posibles escenarios educativos diferentes, para favorecer a la clase social explotada, que incluye el sector rural indígena.

Por lo tanto, la escuela y su cultura escolar son un espacio concreto en disputa, como un símbolo de imposición, como categoría colonial y colonizadora; como un “dispositivo cerrado” que no beneficia ni recrea anhelos de desarrollo de la cultura comunitaria de los pueblos indígenas (Duschatsky, 1999: 20).

Las comunidades y formas de hacer educación

En Oaxaca, el escenario geopolítico y cultural es de 18 pueblos originarios, con 570 municipios divididos en siete regiones, lo cual significa que es un estado mayoritariamente indígena. En 1974, se impulsó el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), que formó cuadros técnicos que lograron promover la integración social y cultural a partir de procesos de castellanización. La mayoría de los egresados que conformaron la CMPIO, tuvo como prioridad la interacción con las comunidades rurales-indígenas en materia educativa.

a) *Experiencia y memoria histórica*

¿Cuáles prácticas de la cultura comunitaria en la historia local permiten posibilidades de análisis para una escuela diferente en las comunidades indígenas chinantecas y mazatecas? Creemos que lo esencial está en la memoria

colectiva y en la experiencia comunitaria. Para algunos estudiosos, los saberes comunitarios se construyen en experiencias concretas que se acumulan en la memoria colectiva; desde esta premisa, algunos pueblos indígenas hacen visible una identidad colectiva e inician un proceso de descolonización, donde la escuela juega un papel muy importante. Así se transita de la resistencia a la reexistencia en la vida cotidiana ante procesos colonizadores históricamente condicionados.

Los poseedores de la memoria colectiva en las comunidades son los ancianos; viejos sabios portadores de experiencias históricas acumuladas y compartidas en saberes y conocimientos comunitarios. Dice José Narciso Jamioy Muchavisoy que “los saberes no son producidos por ellos; su tarea es identificarlos con el apoyo de la comunidad para luego transmitirlos” (Jamioy, 1997: 65). El conocimiento colectivo es experiencia y memoria indispensable en las relaciones familiares y sociales que hacen posible el tejido comunitario.

En el estudio vemos cómo los saberes y conocimientos comunitarios se presentan como “lo no escolar” en la escuela escolarizada, como lo invisibilizado y, en tanto, desperdiciado por “lo sí escolar”. Sin embargo, a pesar de lo rutinario e irrelevante que pudiera ser la escuela pública, “lo no escolar” siempre está presente (Duschatsky, 2011: 47).

b) Genealogía de los saberes comunitarios y su uso

La práctica de la vida cotidiana es muy importante para la estructura y el dinamismo de la cultura comunitaria. Algunas expresiones fundantes de esta vida cotidiana son, por mencionar algunos, el trabajo social, como sustento familiar, y el comunitario, como el tequio, la gozona, la mano vuelta, las fiestas, las costumbres, la organización, incluso hasta los conflictos internos. Estos rasgos “no escolares” configuran de forma constante e histórica procesos de resistencia y reexistencia organizada en descolonización en espacios educativos. Así lo ejemplifica Raúl Zibechi con las escuelas zapatistas: “la escuela es un espacio donde se reproducen y resignifican las prácticas comunitarias, tanto el trabajo colectivo, como el ‘mandar obedeciendo’, [...] la escuela reproduce la comunidad y la sociedad india y zapatista, trasmite sus valores...” (2015: 94).

No perdamos de vista el contexto dominante en el que prevalece la vida cotidiana para iniciar su análisis, el modo de producción capitalista y sus

pretensiones globalizantes que influyen en los aspectos económicos, políticos y culturales, al forzar una vida cotidiana conforme ese modo, la cual se desarrolla sobre un espacio y tiempo determinado, y tiene el rasgo ideológico de los procesos electorales, el consumismo o las fiestas patronales; en otras palabras, la “irrelevancia” de la vida cotidiana se naturaliza y presenta como algo dado e incuestionable, como un sistema estructurante de la sociedad, como “un todo coherente y funcionan como un todo coherente”. Son elementos para que el sujeto construya su historia (Castoriadis, 1997: 69).

En este sentido, es importante destacar la historia oral, porque permite escuchar la voz de los excluidos, visibilizar lo indescriptible y da testimonio del sufrimiento extremo:

Toda persona es actora de historia. El relato oral permite discernir con mayor claridad los verdaderos motivos de una decisión, dar valor a unas redes tan eficaces como las estructuras oficialmente reconocidas y visibles, penetrar en el mundo de lo imaginario y de lo simbólico, que es tan motor y creador de historia como el mundo del universo racional (Joutard, 1999: 151).

La cultura de la vida cotidiana rural es un abanico de prácticas objetivas y subjetivas con lógica y sentido, que condicionan y construyen la historia colectiva-comunitaria. Son espacios no escolarizados en los cuales se dan procesos pedagógicos comunitarios no muy visibles, que se traducen en procesos educativos dentro de las estructuras y dinámicas de las culturas comunitarias, que incluyen acontecimientos y experiencias importantes que preponderan la memoria colectiva. La cultura comunitaria representa el guion de vida de las comunidades indígenas, pues influye ideológicamente sobre qué y cómo lo vemos.

Para Elsie Rockwell, la educación indígena se manifiesta en la cultura comunitaria que de forma antropológica no es equivalente a la educación escolarizada; por el contrario, es por medio de la observación y el ensayo constante en la vida cotidiana como los saberes se aprenden, los cuales defienden los actos de sobrevivencia comocomunidades indígenas. El conocimiento comunitario ofrece formas de interpretación y orientación histórica, siempre peculiar y orientadora (Paoli, 2014).

Según Silvia Schmelkes (2006), los conocimientos de los campesinos son creencias que han demostrado su utilidad y funcionamiento; satisfacen sus necesidades; son dinámicos y se transforman; se aprenden mediante la

observación, transmisión e imitación; por tanto, son un fenómeno social que se comparte y crea a los sabios de las comunidades. Mientras la escuela escolarizada, en sus formas de generar y difundir conocimiento, en sus lógicas y racionalidades, en la toma de decisiones y a la indiferencia a la diversidad cultural, somete al conocimiento campesino.

La educación alternativa

El maestro Moisés Sáenz, uno de los precursores de la escuela rural en México después de la Revolución, inspirado por el manifiesto del Ateneo de La Juventud Mexicana en la época porfirista, se planteó ir en contra de la educación oficial científica y positivista, y los rasgos culturales de Francia, Alemania y Norteamérica; propuso algunos principios pedagógicos para fortalecer el sentimiento nacional e implementar una educación que ayudara en el mejoramiento de las condiciones de vida, sobre todo en los pueblos indígenas. Decía que el niño aprende de lo que ve y de sus relaciones con la sociedad y la naturaleza; resaltó el trabajo cooperativo y evitó, en lo posible, los programas estáticos y procuró la libertad como medio de aprendizaje. Fueron los inicios formales de la unidad nacional como planteamiento en los horizontes de la historia del Sistema Educativo Mexicano (Jaimes, 2014: 166).

En su visita a México, John Dewey, después de conocer las escuelas rurales, escribió: “no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y la comunidad, que el que se encuentra en la nueva escuela rural mexicana” (Castillo, 2002: 180). Para Isidro Castillo era una escuela donde no se sabía “dónde acababa la vida del pueblo y comenzaba la escolar, porque volviendo por sus fueros primitivos de agencia social real, estas escuelas eran una con la comunidad entera” (Castillo, 2002: 180 y 181).

En la etapa de Lázaro Cárdenas y la escuela socialista, la cultura magisterial mexicana se caracterizó por alternativas de lucha y resistencia. En las comunidades rurales indígenas las formas de estar, hacer y ser docente se tradujeron con el tiempo en el antecedente inmediato de la actual educación rural en México. Asimismo, se caracterizó por escuelas multigrado,⁵

⁵ Son escuelas incompletas, que se les reconoce como escuelas unitarias, bidocentes o tridocentes, y destaca la práctica multiclases con estudiantes de diversas edades en un mismo espacio y tiempo determinado.

en circunstancias que los docentes ponen en práctica pedagogías situadas y se ven en la necesidad de inventar y reinventar constantemente ambientes de aprendizaje idóneos para las heterogéneas poblaciones; el trabajo creativo posibilitó condiciones para la interacción y el diálogo de aprendizaje, al romper a veces con la lógica escolarizante y normativa de la escuela oficial tradicional.

En las escuelas multigrado, que tomamos como referencia, trabajan entre 35 a 40 horas a la semana, las cuales se presentan como un espacio de diálogo y actividades de aprendizaje mutuo. Procuran una comunicación con sentido comunitario y hacen a un lado el plan y programa oficial. Consensan con la comunidad temas comunitarios posibles, para trabajar dentro y fuera del aula. De esta forma, lingüística y epistémicamente, la relación asimétrica disminuye de manera significativa.

a) Educación comunitaria (CMPIO)

En la vida cotidiana es probable “identificar fragmentos epistemológicos, culturales, sociales y políticos que ayuden a reinventar la emancipación social” (Tamayo, 2011: 43). Es decir, la memoria histórica de las prácticas de la vida cotidiana son el ejercicio donde el pasado vislumbra enseñanzas y aprendizajes para el presente. La historia se convierte en un balde de significaciones y valores de la cultura. En este sentido, Catherine Walsh (2015) dice que las prácticas y resistencias de la vida comunitaria configuran una cultura comunitaria, como un “horizonte —de posibilidades— decolonial” (Walsh, 2015: 24).

Después de veinte años de experiencia de educación alternativa, el Plan Piloto-CMPIO en la región de la Chinantla busca consolidar una propuesta de educación comunitaria; el ejercicio consiste que en los lugares donde tiene presencia, proponer temas de estudios que traten con su entorno social y cultural, y consultar a los padres de familia y las autoridades educativas para organizar los saberes y conocimientos comunitarios y, al mismo tiempo, desestructurar el sistema educativo que los invisibiliza, así como a los conocimientos de los pueblos originarios.

La interacción entre la práctica magisterial, las dinámicas y la estructura de la cultura comunitaria, permite construir espacios de educación comunitaria desde el hacer, ser y estar. La CMPIO se presenta como un ámbito de formación y territorialización de los saberes y conocimientos de las comunidades indígenas. El interactuar se percibe como Escuela-comunidad y

Comunidad-escuela, siempre al coadyuvar a una relación simétrica entre lo escolar y lo no escolar.

Así, se abre brecha para una resistencia y reexistencia comunitaria. El movimiento pedagógico que impulsa la Jefatura Plan Piloto-CMPIO consiste en una búsqueda constante en lo comunitario de acontecimientos, experiencias y memoria colectiva, para que se fortalezca desde acciones pedagógicas. El devenir histórico de los pueblos indígenas para la CMPIO es comunalizar la educación; por eso, la comunalidad es una orientación filosófica que permite encaminar acciones y diálogo como elementos que configuran un dispositivo pedagógico comunitario y, al mismo tiempo, construir una ruta epistémica comunitaria en resistencia y reexistencia.

Algunas fuentes de conocimiento tradicional que se transmiten en la práctica social, en lo íntimo de las comunidades, son: modo de vida agrícola (trabajo en el campo); compromisos comunitarios del sistema de cargos (incluye tequio y fiestas); la asamblea comunitaria que determina el ser, hacer y estar (gobierno local y lengua originaria); y las contradicciones y conflictos políticos internos, desde una visión de tierra-territorio.

Este dispositivo pedagógico, que construyen los maestros cuando interactúan con lo comunitario, juega un papel muy importante en la participación de los ancianos como sujetos portadores de conocimiento comunitario, y en las “clases abiertas”, que constituyen foros abiertos donde participan: estudiantes, maestros, autoridades, ancianos, padres y madres de familia e invitados. Como parte de este dispositivo, también destaca el intercambio constante de experiencias, que organizan como una forma de aprender de manera colectiva.

b) Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PETEO-Secc. 22)

El Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación en Oaxaca (MDTEO) no solo ha enriquecido las formas de lucha y resistencia en las bases del magisterio oaxaqueño, sino también mantuvo (desde Moisés Sáenz y su escuela con base en el trabajo cooperativo, hasta Lázaro Cárdenas y su escuela socialista) la necesidad intrínseca de una educación alternativa congruente, con esa realidad socio-histórica que presentan las comunidades rurales en Oaxaca, como un horizonte de posibilidades que permite fortalecer y aspirar a la vida comunitaria, frente a las formas de

dominación colonial, como Comunidad-escuela-comunidad pensada en comunalidad.

El Profe, Pablo Ojeda Carrillo,⁶ hace una aclaración muy interesante: “El PETEO y DB ven desde el salón hacía afuera; la Educación comunitaria es desde afuera hacía adentro”. En este sentido, podemos reflexionar que una comunidad pensada en comunalidad es una comunidad que connota estrategias y pistas para la descolonización, desde dispositivos pedagógicos situados en resistencia.

Interacción comunidad-escuela

La escuela impulsa una visión desde un mundo-contenido formal y deja fuera el mundo-vida comunitaria de los sujetos. Conjeturamos que, en el caso de considerar elementos de la cultura comunitaria propia, suele aparecer interés y necesidad de aprender; entonces, el sujeto escolar se transfiere a uno de cultura con posibilidades reales de aprendizaje. En los esfuerzos de la CMPIO, los diálogos entre la escuela y comunidad, en la mayoría de las veces, son una interacción de compartición, en donde confluyen las dinámicas de la cultura comunitaria y las prácticas de una cultura escolar crítica.

a) Dispositivos pedagógicos

Construir la historia es un acto de comprensión, es una “actividad intelectual del sujeto que descubre realidades”; entonces, posibilita acciones transformadoras. Por un lado, por la influencia que se puede tener de ella; por otro, por la intervención que se puede realizar en ese contexto. En otras palabras, es pensar la historia de las comunidades como un saber estar, con y para el mundo (Zemelman, 2010: 35 y 36).

Otro elemento importante que configura un dispositivo pedagógico comunitario es la asamblea colectiva, que es un espacio de privilegio comunitario, donde la experiencia como historia perfila horizontes de expectativas y posibilidades; es un lugar donde se establecen trabajos de interés común, salen propuestas y se toman decisiones difíciles; es un espacio donde la utopía se encamina para la acción. Otra característica es la

⁶ Supervisor de la Zona Escolar 112 de Plan Piloto-CMPIO en la región de la Chinantla.

memoria colectiva en la práctica comunitaria. Como lo dice José Narciso Jamioy Muchavisoy:

El saber indígena es un saber dinámico que se recrea a diario en los actos, hechos y circunstancias del hombre en la relación con lo divino, la naturaleza, con la familia, la comunidad y la sociedad en general [...] Los ancianos sabedores de diferentes pueblos que han cumplido la tarea de transmitir sus conocimientos generación en generación [...] En conclusión, el trabajo comunitario es el eje conductor en la trasmisión de los conocimientos ancestrales y de la formación de los nuevos sabedores tradicionales. Mediante dicho trabajo los ancianos sabedores se han preocupado más por formar inteligencias prácticas que abstractas, logrando que perdure la identidad de cada pueblo (1997: 669).

La memoria colectiva no solo habilita para mirar el pasado desde el presente y hacer utopías del futuro, sino que configura o refuerza la identidad del grupo mediante esa inteligencia práctica que ponen en juego en la vida cotidiana como dispositivo pedagógico comunitario. Por eso, la clase abierta⁷ y la divulgación sobre los megaproyectos de muerte que atentan contra el territorio de la Chinantla, se convirtieron en dos actividades concretas que se complementaron con el dispositivo pedagógico comunitario, que permitió una interacción comunidad-escuela de una manera muy esperanzadora.

Los involucrados mantienen ese dispositivo pedagógico comunitario crítico en constante observación y cambios circunstanciales; saben que a partir de la narrativa descolonizadora y decolonial es posible insistir de manera metodológica por la construcción de un sujeto epistémico que cuide su tierra-territorio, sus historias y su cultura comunitaria.

b) Prácticas comunitarias y saberes escolares

En las comunidades indígenas el consejo de ancianos, además de resguardar el acervo de saberes y conocimientos, juega un papel fundamental para darle

⁷ Propuesta de trabajo que nace en una escuela de la zona escolar 112 del Plan Piloto en la región de la Chinantla, ante la presión de los padres de familia por observar cómo implementan sus clases los maestros en la vida diaria con sus hijos. Después, se convirtió en una herramienta que utilizan los maestros para interactuar con los padres, madres, autoridades y la comunidad.

tranquilidad a los habitantes y mantener dinámicas de la vida cotidiana; por ejemplo, son los mayores quienes saben que un ayuno “cuando la luna está en medio, asegura el bienestar del pueblo”. Esta subjetividad, en colectivo, configura su comunidad entre los chinantecos. Además, los ancianos fungen como embajadores que dan consejos para vivir con respeto y responsabilidad en las bodas de los mazatecos.

También en situaciones extraordinarias, como en las comunidades de reacomodo por la presa “Miguel Alemán”, viven un proceso de territorialización de su propia cultura, al incluir la resistencia de la lengua materna. Encontramos que el consejo de ancianos es quien, en este proceso, transmite las prácticas comunitarias que hacen posible trasladar del pasado al presente las costumbres y tradiciones culturales. Nos dice Miguel Carrera Caballero, anciano de 71 años:

Las persona adultas, los padres, los abuelos les decían cómo tenían que sembrar, la mera fecha de la siembra había que avisarle a los vecinos, ahí iban todos, los papás les decían qué tanto hay que dejar, qué tanta distancia entre siembra y siembra, para que los novatos los nuevos que apenas estaban aprendiendo a sembrar los dejaban en medio de dos personas, que les indicaban qué tanto de espacio había entre siembra y siembra, para recibir indicación de esas personas, si por alguna razón no diera tiempo o se tardaban en terminar de sembrar, mandaban la información a la casa, y las mujeres llevaban la comida a la siembra.

La memoria histórica y las experiencias comunitarias, en tanto, son importantes para la interacción entre la cultura comunitaria y la escolar; permiten formas o maneras de hacer, estar y ser en el mundo. Los profesores de la CMPIO, y los que ponen en práctica el PTEO, aprovechan la oportunidad en estos procesos de interacción, de interrogar y obtener conocimientos de la vida comunitaria, y dejan de lado los contenidos oficiales. Vale reconocer los esfuerzos que hacen los maestros de Oaxaca por darle el estatuto de interés al mundo comunitario.

Este conjunto de expresiones culturales configura procesos de reconstrucción territorial en narrativas de resistencia y reexistencia; también lleva a contraer compromisos comunitarios entre la comunidad y la escuela, como el “Plan de la Chinantla”,⁸ que nació como un acuerdo entre las comunida-

⁸ Es un acuerdo entre autoridades, maestros y padres y madres de familia en el ciclo escolar 2000-2001, en San Lucas Ojitlán.

des chinantecas en materia educativa. Solo tres acuerdos contraídos siguen vigentes, esto da una idea de los compromisos que se contraen cuando la escuela dialoga con la realidad comunitaria:

- “Que los maestros y padres de familia se pongan de acuerdo en qué y cómo enseñar mejor a los niños”.
- “Que los estudiantes salgan leyendo y escribiendo las dos lenguas (Chinanteco y español) en el nivel primaria”.
- “Los padres de familia tenemos que enseñar a los niños lo que sabemos para apoyar a los maestros, pero que los maestros también le echen ganas”.

En la interacción entre la escuela y la comunidad casi siempre el aprendizaje se acompaña de acciones pedagógicas, desde lo realmente existente; es un aprendizaje sumamente complejo, inmerso en lo cotidiano, que se expresa en las vivencias y experiencias de resistencia y reexistencia de las dinámicas y estructuras de la cultura comunitaria, siempre con un sentido prolongado que da vida de una generación a otra.

Sostenemos que uno de los elementos más importantes para la educación comunitaria es el diálogo de saberes y los conocimientos tradicionales; muy a pesar de los conflictos y contradicciones internas, la interacción comunitaria se concreta como un proceso de acción participativa incluyente. La educación comunitaria muestra cómo fortalecer lo propio en la diferencia, reencontrar la identidad comunitaria y considerar los conocimientos tradicionales para la explicación del entorno social y cultural de los pueblos originarios.

Conclusiones

El alcance comunitario en los procesos escolares permite una interacción de resistencia y reexistencia en las dinámicas de la cultura comunitaria. El saber estar comunitario muchas veces se contrapone al saber estar escolar; por eso, la cultura escolar, como la conocemos, no nos permite entender la realidad y solo tiene valor en el mundo escolar (Esteve *et al.*, 1999: 3).

La necesaria interacción no solo muestra formas de resistencia, también propone formas diferentes de hacer educación comunitaria. Esto configura un dispositivo pedagógico que se construye de manera colectiva entre

la comunidad y la escuela, y ayuda a contrarrestar la gestión de los saberes escolarizados. Es una expresión interactiva entre los elementos comunitarios y la voluntad de los maestros que configura un arcoíris de intenciones comunitarias que trascienden el espacio escolar.

En esta educación comunitaria, la interacción de varios actores se presenta como una herramienta histórica de aprendizaje-enseñanza, dentro, fuera y a pesar de la escuela. Desde esta perspectiva, la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje inaugura un espacio de diálogo de saberes comunitarios, pero también busca territorializar la escuela y desvanecer la cultura escolar por la comunitaria; entonces, permite pensar en una escuela “muy otra” que dialoga muy de cerca con la realidad social comunitaria, al hacer comunidad, comunicación y comunalidad.

Las acciones del magisterio en las comunidades ponen en juego la experiencia del ejercicio docente, pero también de la vida sindical. Los profesores del medio indígena son sujetos históricos que en su gran mayoría acompañan y difunden las luchas y resistencias de los pueblos. En el magisterio existe un sujeto social de varios rostros, que vive procesos de enseñanza aprendizaje, lucha por sus derechos laborales, reivindica su condición indígena y tiene un rol social en lo cotidiano. Su condición identitaria, como reivindicación étnica en los escenarios antes mencionados, nos lleva a plantear a docentesindios como un sujeto social trascendente.

La comunalidad que prevalece en el imaginario de los docentesindios se puede ver desde dos enfoques complementarios; por un lado, como una bandera filosófica que orienta el trabajo de transformación social, donde se implementan o refuerzan relaciones comunitarias como resistencia construida; por otro, como una manera de comprender y entender el mundo comunitario existente y reforzar esa realidad social en términos de resistencia y reexistencia, con prácticas decoloniales y descolonizadoras. En este sentido, la comunalidad es un ingrediente epistemológico crítico, que en la lógica de concreto-abstracto-concreto pensado nos permite plantear que la escuela que considera la vida comunitaria se convierte en una pensada en comunalidad, resistencia y descolonización.

Por lo tanto, encontramos un espacio de transformación de las condiciones educativas de los pueblos indígenas que impulsan la CMPIO y Secc. XXII, con el movimiento pedagógico y el PTEO, respectivamente; en el camino muchas veces llegan a conjuntarse para rehuir a las insistentes propuestas institucionales. Se afirma que han logrado iniciar el camino para construir un dispositivo pedagógico comunitario que, con sus diferentes actividades pe-

dagógicas, marcan de forma metodológica una línea de trabajo para la resistencia y la reexistencia comunitaria de los pueblos indígenas, pero también precariamente una metodología de la interacción comunitaria.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992). *Obra antropológica X. Teoría y práctica de la educación indígena*. México: FCE/INI/UV.
- Alegre, José M. (1992). “Labor docente española en América en el siglo XVI”, en *RIDS*, núm. 127 (1-31).
- Ames, Patricia (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: PROEDUCA.
- Arnaut, Alberto (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos.
- Balandier, Georges (1973). *Teoría de la descolonización*. Argentina: Tiempo contemporáneo.
- Bello Domínguez, Juan (1981). “El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México”, en “La Unesco y la lucha contra el etnocidio: Declaración de San José Reunión internacional sobre etnocidio y etnodesarrollo en América Latina, celebrada en diciembre de 1981 en San José de Costa Rica”, en *Anuario Indigenista*, vol. XLII. México.
- Botero, Patricia (2015). “Descolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización”, en *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. Quito: Clacso/Universidad Salesiana.
- Carrillo Trueba, Cesar (2011). “En el principio está el desprecio”, en *Jornada del campo*, núm. 49, pp. 3-5.
- Castillo, Isidro (2002). *México: sus revoluciones sociales y la educación*. Tomo III. México: Universidad Pedagogía Nacional/SEP.
- Castoriadis, Cornelius (1997). “El imaginario social instituyente”, en *Zona erógena*, núm. 35.
- CEDES 22 (2014). *Documento base de la educación de los pueblos originarios*. Oaxaca, México: DEI-IEEPO-Secc. 22.
- Comboni Salinas, Sonia (2008). “Procesos culturales, diversidad y educación”, en *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*. México: UAM-Unidad Xochimilco.

- Coronado, Marcela (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. Oaxaca, México: Unidad 201.
- Clastres, Pierre (1996). “Sobre el etnocidio”, en *Investigaciones en antropología política*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Argentina: Paidós.
- Duschatzky, Silvia (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Argentina: Paidós.
- Esteve, José M. et al. (1999). “Cultura, cultura escolar y contenidos de enseñanza”, en *Revista EUSAL*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-15. Disponible en: <<https://revista.usal.es/index.php/eks/article/view/14029/14443>>.
- Freire, Paulo (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García Segura, Sonia (2004). “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20 (enero-marzo), pp. 61-81.
- Gómez-Quintero, Juan David (2010). “La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina”, en *El ágora USB*, vol. 10, núm. 1, pp. 87-105.
- Gutiérrez Aguilar, Raquel (2015). *Horizonte comunitario-popular. Antagonismo y producción de lo común en América Latina*. Puebla, México: BUAP-ICSH.
- Halbwachs, Maurice (2011). “Memoria colectiva y memoria histórica”, en *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Jaimes Hernández, Florentino (2014). *Un estudio de la calidad de la educación en México*. México: Recotral.
- Jamioy Muchavisoy, José Narciso (1997). “Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad”, en *Nómadas*, núm. 7, pp. 64-72.
- Joutard, Philippe (1999). “Algunos retos que se plantean a la historia oral del siglo XXI”, en *Historia, antropología y fuentes orales*, núm. 21, pp. 149-162. Disponible en: <<http://www.jstor.org/stable/27752989>>.
- Lowy, Michael (2012). “Prólogo al libro”, en Luis Martínez Andrade y José Manuel Meneses (comps.). *Esperanza y utopía: Ernest Bloch desde América Latina*. México: Taberna Librería Editores.
- Loyo, Aurora (1978). “1958: La lucha de los maestros”, en *Revista Nexos*, diciembre. Disponible en: <<https://www.nexos.com.mx/?cat=2735>>.
- Martínez Jiménez, Alejandro (2011). *La educación primaria en la formación social mexicana de 1875 a 1970*. México: UAM-Unidad Xochimilco.

- Meyer, Lois y Benjamín Maldonado (coords.) (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca, México: IEEPO.
- Nates Cruz, Beatriz (2012). *La territorialización del conocimiento*. México: UAM-Cuajimalpa.
- Olivé, León (2015). “El aprovechamiento social del conocimiento tradicional: un problema transdisciplinario”, en *La ruptura de las fronteras imaginarias o de la multi a la transdisciplina*. México: Siglo XXI.
- Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Paoli, Antonio (2014). *Pedagogía del mutuo aprecio*. México: Los otros zapatos.
- Rabasa, Emilio (1921). *La evolución histórica de México*. México: Frente Cultural.
- Raby, David L. (1981). “La educación socialista en México”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 29, pp. 75-82.
- Sección 22 (2013). “El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas”, en Seminario-Taller para la formación de formadores, “Proyecto educativo-PTEO”. Oaxaca: Ed. Secc. 22 CNTE-SNTE-IEEPO.
- Schmelkes, Sylvia (2006). “El conocimiento campesino”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 333-337.
- Tamayo, Juan José (2011). “Boaventura de Sousa Santos: Hacia una sociología de las ausencias y las emergencias”, en *Utopía y praxis latinoamericano*, año 16, núm. 54, pp. 41-49.
- Toledo, Víctor M. (2009). “¿Por qué los pueblos indígenas son la memoria de la especie?”, en *Papeles*, núm. 107, pp. 27-38.
- Una base sólida para la equidad y la calidad de las escuelas mexicanas*. Resumen Ejecutivo. OCDE 2018. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414156/Resumen_Ejecutivo_OCDE_en_espanol.pdf>.
- Walsh, Catherine (comp.) (2015). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Querétaro, México: Pensamiento decolonial.
- Zemelman, Hugo (2010). *Lenguaje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico*. México: IPECAL.
- Zibechi, Raúl (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías. Autonomías y emancipaciones en la era del progresismo*. México: Bajo Tierra.

2. *Suma Qamaña Vivir Bien* en el centro infantil Brasil en la ciudad de El Alto en Bolivia: ¿utopía o realidad?*

COLUMBA RODRÍGUEZ CORTÉS**

Introducción

En el siglo XXI Bolivia se mueve entre modelos, paradigmas y proyectos civilizatorios diferentes; por un lado, encontramos un modelo hegemónico de desarrollo, basado en un paradigma económico neo-extractivista, y un proyecto civilizatorio occidental; por otro, encontramos una nueva propuesta alternativa de desarrollo de matriz indigenista, sustentada en una economía de relación distinta con la naturaleza y un proyecto de Vivir Bien comunitario.¹

Es en este contexto, que el Sistema Educativo del Estado plurinacional, entre 2010-2013, trabajó en la construcción del modelo de educación inicial Familia-Comunitaria no escolarizada, para propiciar el desarrollo integral de la primera infancia, en el marco de un proyecto de país, fundamentado en el *Suma Qamaña Vivir Bien*, el cual se basa en la defensa y los cuidados de la vida en el *Ayllu*, que es una forma de vida y cosmovisión propia de las

* Este artículo es parte de la investigación para el trabajo de tesis presentado a la maestría de Desarrollo rural, *Un modelo participativo comunitario de educación inicial en los centros infantiles Brasil y Primero de Mayo en El Alto Bolivia* (Rodríguez, 2019), dirigida por la doctora Sonia Comboni Salinas.

** Estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, en el área Sociedad y Educación, en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Correo: <rodriguezccolumba@gmail.com>.

¹ Cabe aclarar que al momento de escribir este ensayo, Bolivia se encuentra en un proceso de definición de elecciones para elegir mandatario, ante la salida del poder de Evo Morales Ayma, lo que deja aún en el aire la decisión sobre la continuidad del proyecto del Estado plurinacional y el rumbo que tomará en lo económico, político y social, en su diversidad cultural.

comunidades aymaras en la zona andina. Con dicho proyecto también busca construir una alternativa de desarrollo que recupere y fortalezca las prácticas de reciprocidad y socialización de las familias y la comunidad, como base de la formación de los niños y las niñas de cero a seis años en los centros infantiles del país.

Se debe entender que la educación y sus instituciones, como la familia, la comunidad y los centros infantiles, son espacios históricos de construcción y reproducción del poder hegemónico del Estado nacional. Con esta propuesta, se pretendía fortalecer al Estado plurinacional de Bolivia; es decir, reforzar el proyecto político de descolonización de las estructuras de racialización, inferiorización y deshumanización, las cuales han significado un foco problemático para la pluriculturalidad y diversidad de formas de vida, cosmovisiones e identidades presentes en la construcción de los sujetos sociales en Bolivia.

En este ensayo expongo los hallazgos de una investigación, donde se estudió el sentido e interrelaciones del Vivir Bien² para las familias del centro infantil Brasil y la comunidad educativa de la ciudad de El Alto, en su cotidianidad y sus procesos de participación en reciprocidad y socialización. Identifiqué los elementos del *Suma Qamaña* que cobijan a niños y niñas en sus primeros seis años de vida tanto en esta institución como en su comunidad.³

Las preguntas que guiaron la investigación son las siguientes: ¿Qué se entiende en los centros infantiles, en las familias y la comunidad para el Buen Vivir *Suma Qamaña* en El Alto? ¿Qué procesos de participación de los diversos agentes educativos impactan en el desarrollo y en la diversidad para aprendizajes significativos de niños y niñas?

Con base en dichas preguntas, el objetivo general del estudio es analizar las características socio-culturales del binomio familia-comunidad en las propuestas curriculares alternativas que el centro Brasil recupera, para construir una educación significativa. En este marco, utilicé una metodología cualitativa-participativa, porque se trata de un proceso “que implica el reconocimiento del otro, como un ser con conocimiento [...] todos sabe-

² El Buen Vivir o *Suma Kawsay* en una construcción y cosmovisión de los indígenas quechua en Ecuador y en Bolivia, respectivamente. Para Silvia Vega Ugalde, es un modelo económico, político de sociedad, de Estado y una nueva visión respecto de la naturaleza.

³ Los insumos para dicha investigación fueron los meses específicos para el trabajo en las familias y la comunidad Brasil, más los años de trabajo y experiencia en proyectos de educación inicial en la ciudad de El Alto y en Bolivia.

mos algo [y en el] que la participación de los actores o grupos de investigación es voluntaria y una decisión de producir colectiva y conscientemente conocimiento” (Dávila y Silva, 2006: 62-63). En este caso, me refiero al conocimiento de los propios actores, en relación con la educación inicial en la familia y la comunidad del centro Brasil, en El Alto, Bolivia. Así, los métodos y las técnicas de la investigación son dirigidos a generar participación mediante el diálogo, el juego, la expresión gráfica (mapas, árboles o dibujos), las entrevistas abiertas, el registro de observación en la vida cotidiana, entre otros, con la intención de recuperar y documentar narrativas y prácticas de los distintos sujetos sociales sobre el Vivir Bien, *Suma Qamaña* en los centros infantiles, la familia y la comunidad.

Por tanto, mediante las voces y narrativas de niñas, niños, adolescentes, madres, padres, educadoras y técnicos educativos, recupero sus reflexiones sobre cuestiones centrales para la propuesta educativa en el binomio familia-comunitaria. Estos son los procesos de socialización, aprendizaje y reciprocidad de la primera infancia en su familia; la base de la organización económica, social y cultural del *Ayllu*; las prácticas pedagógicas y de socialización de los niños y niñas al interior del centro Brasil; la visión y concepción del *Suma Qamaña* Vivir Bien para la comunidad educativa Brasil en la ciudad de El Alto. Con base en estos intercambios y temas, me interesó cuestionar si dicha propuesta es ¿utopía o realidad?

Con este propósito, describo la estructura económica, social y cultural del *Allyu* en Bolivia, al ubicar los elementos de la cosmovisión andina aymara, sobre las relaciones entre la persona, familia, comunidad y naturaleza; en un segundo momento, reviso los orígenes de la propuesta pedagógica de la escuela *Allyu* a lo largo del siglo xx en el país. Asimismo, ubico al centro Brasil y la propuesta pedagógica en familia-comunitaria no escolarizada, con base en los planteamientos del Ministerio de Educación, en el marco del Estado plurinacional. Finalmente, en los apartados tres y cuatro, analizo y recupero las prácticas, las vivencias y el sentido del *Suma Qamaña* en la familia, la comunidad y los proyectos comunitarios, a partir de las narrativas de los distintos actores del centro Brasil los Azulitos.

El *Allyu* en Bolivia

En el caso específico de Bolivia, una de las construcciones del Vivir Bien o *Suma Qamaña* se conceptualiza sobre la organización económica, política

y social del *Ayllu*. Sobre esta cosmovisión y propuesta de comunitarismo social, o forma de vida de los pueblos indígenas, Bolivia apostó como sistema socioeconómico y político de redistribución recíproca, solidaridad y autogestión, con participación activa de todos los miembros de la comunidad. Un planteamiento central es que este “comunitarismo vive y se practica cotidianamente en las familias y la comunidad”⁴ y se ha adaptado a los procesos económicos y políticos externos de nuestros días.

El *Ayllu* es una organización de vínculos territoriales,⁵ familiares, económicos, sociales y políticos de los pueblos indígenas en Bolivia. En dicha organización la familia y la comunidad son la base de la estructura social, económica, religiosa y cultural, en la cual comparten una serie de prácticas cotidianas de reciprocidad y redistribución entre todos y con la naturaleza. En el mundo andino boliviano, la pareja hombre-mujer⁶ es la unidad básica de la economía, de la organización comunal y de la relación con el mundo sobrenatural. “Ser pareja es ser persona: ser reconocida como *jaqui*, con todos los derechos y deberes hacia la comunidad. Por eso la palabra que define al matrimonio es *jaquicaña*: convertirse o ser convertido en gente, ser reconocido como *jaqui* por toda la comunidad” (Rivera, 1990: 6); en otras palabras, ser una persona, un sujeto en la comunidad o sociedad.

Una vez que son pareja, en el *Ayllu* la familia, como unidad productiva familiar (UPF), basa sus actividades económicas en la agricultura y cría del ganado. En cuanto a las actividades, en la agricultura son asumidas por los integrantes de la familia en los tiempos de preparación de la tierra, siembra y cosecha, al trabajar juntos, hombre, mujer e hijos. La división tecnológica del trabajo es sexuada; los hombres se encargan del arado, en tanto las mujeres se dedican a la siembra, así como a su recolección y cuidado. Para el pastoreo del ganado, de igual forma se organiza o reparte con base en criterios de sexo y edad; las mujeres y los niños se encargan del pastoreo de ovejas y cabras, mientras los hombres realizan viajes largos para el pastoreo

4 La socióloga Silvia Rivera argumenta: “La pulsión comunitaria, la apuesta por la solidaridad, la reciprocidad, no son privativas de los grupos indígenas. Hay movimientos de mujeres, de abajo, que son coherentes en este terreno. Entonces son culturas homologas que tienen que enfrentarse con esta otra episteme, con la cual tienen que convivir creativamente”. *Diario la razón*, 8 de marzo del 2005. La Paz, Bolivia.

5 El territorio como armonizador de las distintas energías espirituales, humanas y agrícolas.

6 Para la constitución de un nuevo hogar, antes de realizar el matrimonio definitivo, se da uno a prueba, conocido como *sirwiñacu*, donde viven el hombre y la mujer por dos o más años; después ese tiempo recién van a la iglesia para el segundo matrimonio y definitivo.

de las llamas. En algunos casos, los niños cuidan a los animales pequeños, como gallinas, conejos o cuis (cuyos).

Dentro de la estructura del *Ayllu*, la base del *Ayllu* es la familia, es la unidad productiva hay roles y esos roles se han perdido, si algo queremos recuperar para que vuelvan a funcionar estos, sería tratar de recuperar los roles que se tenían, volver hacer que la familia sea productiva, y a partir de ahí complementar con los roles, porque esto es lo que se ha perdido, empezar a trabajar con la familia. Primero la familia, de la familia la comunidad y de la comunidad al *Ayllu*, del *ayllu* al sistema, si empezamos al revés nos vamos a estancar (Rolando, 2016).

Al asumir la relevancia en la UPF en el *Allyu* es importante precisar que en esta estructura organizativa la mujer, al igual que en las sociedades occidentales, trabaja doble jornada, no solo participa en igualdad de condiciones con el hombre en la producción, además realiza tareas domésticas que en muchas ocasiones no son compartidas por los hombres, como reflexiona el técnico del Centro de Investigación Educativa (CIPE).

Los roles de alguna manera se han mantenido. Han aumentado, sí para las mujeres, porque como corresponsables o cabeza de familia se da. Pero, por ejemplo, los menores siguen siendo encargados de la parte de los animales, y ese tipo de cosas. Pero lo que no están haciendo es la relación que antes había, ahora ya es cumplir las funciones agrarias haces dos cosas y te pierdes. Pero ya no hay ese motivo y las vivencias de antes, como tomabas a la familia antes. En el momento del almuerzo agarrabas y como recuperas todo lo que habías vivido, eso es lo que te enseñaba, era lo que mantenía ahí. La migración quieras o no ha hecho desintegración familiar y la desintegración familiar ha alentado mucho y ahora, es más complicado. Los chicos de 15 años es bien difícil tratar con ellos, el tema de las pandillas, el internet, los temas de las familias son una obligación [...] ¿cómo puedes trabajar con una familia que está desintegrada? La responsabilidad pasa ¿a quién, al *Ayllu*? No porque el *Ayllu* ya no se hace cargo de todo lo que antes era su familia, simplemente el *Ayllu* se preocupa por tener un monto y para justificar dentro de sus comunidades [...] Se ha perdido el rol del hombre en la producción (Rolando, 2016).

En los tiempos actuales, en el planteamiento “se ha perdido el rol del hombre en la producción”; sin duda alguna, se requiere profundizar su significado en el *Allyu* en los niveles económico, político y social, en el marco de la diversidad cultural, como propuestas alternativas al desarrollo.

En cuanto a la educación en la familia y la comunidad, en las sociedades de origen andino, como la boliviana, la socialización de los niños y niñas en el mundo aymara está sujeta a su cosmovisión y valores, en relación con la naturaleza, el reino animal, el cosmos y el ser humano, quien tiene una relación cuasi simétrica con las cosas de la naturaleza, sean vivas, como las plantas y los animales, o inertes, como los minerales u otros (Gutiérrez y Fernández, 2011: 24). El camino de la enseñanza y el saber está considerado como un proceso de formación de la persona y su socialización por medio de un modelo y un proceso socio pedagógico que se caracteriza por ser sintiente, interactivo, participativo y demostrativo.

Enmarcado en roles diferenciados, de acuerdo con la edad y el género, bajo el principio de aprender a hacer, la educación en el mundo indígena fue sexuado, el padre era el responsable de la educación del hijo desde los tres a cuatro años, quien le enseñaba una serie de saberes de acuerdo con su edad y el oficio que tenía el padre. Por otra parte, las madres se encargaban de educar a sus hijas en las labores de la agricultura y de la familia en de la casa.

El pensador indígena Felipe Guamán Poma de Ayala,⁷ en el capítulo dedicado a la educación indígena en su *Nueva Corónica y buen gobierno*, bajo el rótulo general de “calles”, demuestra una matriz con roles diferentes en la formación de la personalidad y socialización tanto para los hombres como para las mujeres. Para tal efecto, registra diez calles destinadas a ambos sexos, bajo la trilogía del esquema siguiente.

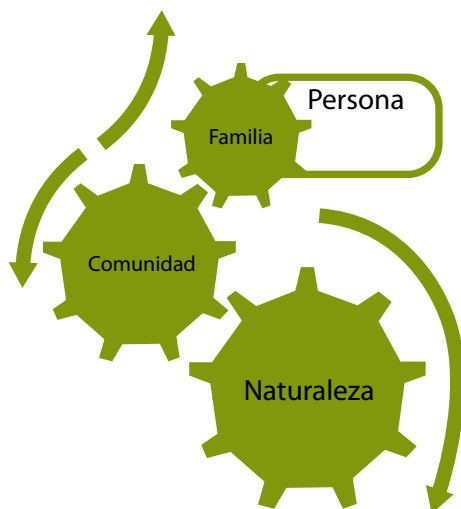
Con esta trilogía no habrá personas “ociosas”. Inicia con la primera calle, que comienza a los 33 años tanto para hombres como para mujeres y termina con la décima calle, que corresponde a los bebés de un mes.

Tanto las niñas como los niños que corresponden a lo que hoy sería la edad escolar se encuentran entre las “sestas calles”, “setima calle” y “otaba calle”, donde son “doctrinados y enseñados a trabajos y tomasen oficios y virtud” [...]. La particularidad de este proceso de “doctrinamiento”, “trabajo”, “oficio” y “virtud” es que se apoya en dos instituciones. Primero, en la institución del conocimiento de los mayores, quienes de-

⁷ Uno de los pensadores indígenas del siglo xvii.

ben transmitir su experiencia a los menores, en un proceso enteramente socio-pedagógico interactivo, participativo, demostrativo y sintiente. Segundo, entre las edades comprendidas en las calles sexta, séptima y octava, los varones están obligados a cazar y las mujeres se dedican a las actividades del hogar, la agricultura y la cosecha (Gutiérrez y Fernández, 2011: 20).

Figura 2.1. Trilogía Andina



Fuente: Elaboración propia.

Todo este proceso, pedagógico señalan los autores, es oral y en principio exige escuchar, mirar y sentir. El problema radica en que estos principios están invisibilizados, marginados o erosionados con la incorporación a otras formas de interrelación entre la persona, la comunidad y la naturaleza. En los centros infantiles esta cosmovisión es parte del proceso educativo en la actualidad (Equipo educadoras, 2016).

Hay todo material en el centro, pero los niños tienen que saber ensuciar y limpiar, la limpieza, como es si ensuciamos. Qué enfermedad puede tener la tierra, qué cosas podemos agarrar. Algunos que no agarran siempre la tierra tienen [...] rasca, rasca le dicen, alergia a la tierra, esos chicos que traen de La Paz. Tenía dos chicos de La Paz de Argentina, ellos no saben agarrar la tierra rasca, rasca. Se hacían dar, esos chicos

tienen que saber también hurgar la tierra, cómo es, sentir, qué se hace, ensucia la mano o no se ensucia la mano y tienen que saber limpieza también y se lavan y desinfectar. Esas cosas nos mandaban, con eso les enseñan y se pierde también de sus manos. Y los chicos tienen que ambientarse en toda forma, como es el campo; tenemos que saber rascar la tierra, los chiquitos hacer con piedra las casitas de piedritas y ver las plantitas también. Así se siembra, así se cosecha, las *wawas* [niños] ya saben en el campo. ¿Así es tía? [educadora]. Él no sabe, así se hace hay que aprender en la vida, hay que decir, la limpieza, lavar sus manos antes de comer, después de salir del baño, así ya saben los niños (Gladys, 2016).

Al retomar dicha cosmovisión y forma de organización en el *Allyu*, la historia nos detalla que los fundadores y pensadores de la propuesta pedagógica fueron Avelino Siñani, un amauta⁸ indígena, y Elizardo Pérez, un profesional de la educación, egresado de la escuela Normal de Sucre en 1914; ambos fundaron la escuela el 2 de agosto de 1931. Años más tarde, por su parte, Salazar Mostajo, como profesor de la Escuela *Ayllu* de *Warisatta*, con base en su conocimiento y experiencia, recogió y organizó en varios libros el modelo educativo y las características pedagógicas.

Entre los fundamentos, plantea y destaca a los filosóficos, sociológicos y pedagógicos organizados en el esquema siguiente.⁹

Sobre la base de la reciprocidad y la redistribución, organiza la “escuela para la vida”, cuya práctica pedagógica se propone desarrollar aprendizajes de socialización y escolares mediante tres espacios: el aula, los talleres y el sembradío. En el aula se integraba el taller y la tierra, así como el conocimiento y el trabajo de manera simultánea; en el taller, la tierra y los recursos del medio ambiente, y en el sembradío de acuerdo con la agricultura local y ganadería de la región.

⁸ Los amautas eran los encargados de la educación en el incanato de las personas nobles y de los incas, durante la época del imperio inca o Tahuantinsuyo. La palabra amauta en aymara significa sabio.

⁹ Él apunta que, en relación a la psicología del niño escolar-andino, no fue posible un estudio sistemático; por lo tanto, a lo largo de sus escritos recupera el modelo de la Escuela *Ayllu*-Productiva, en relación a los fundamentos, las características y la organización pedagógica.

Cuadro 2.1. Fundamentos del Modelo Escuela-Ayllu

Filosóficos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Warista incorpora el problema del indio de manera integral al contemplar las dimensiones económicas, sociales y culturales • Engloba la totalidad de los aspectos de la vida cotidiana del indio
Sociológicos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora la escuela, las instituciones del Parlamento Amauta (Malkus Jilacata y Comisionados) para resolver los problemas de la vida cotidiana • Formación social del <i>Ayllu</i>. Escuela central o matriz con otras escuelas alrededor • La marca y el núcleo escolar
Pedagógicos-indígena	
	<ul style="list-style-type: none"> • Relación del hombre y la naturaleza • Trabajo

Fuente: Elaboración propia.

En los fundamentos sociológicos incorpora a la escuela productiva con las formas y la distribución social del *Ayllu*.

Cuadro 2.2. Formación social del *Ayllu*¹⁰



Fuente: Elaboración propia.

¹⁰ Existe el *Walki*, la ayuda al partir, cuando las familias migran y no son incorporadas al esquema, ya que no se abordó durante la investigación en el centro infantil Brasil en la ciudad de El Alto.

A partir de estas características, la escuela para la vida y “la pedagogía indigenista”, según Salazar, deberían arrancarlas de la experiencia del medio.

Nuestra pedagogía así consiste en enseñar a trabajar al niño primero en su escuela, amasar barro para ella cuidarla; luego, su enseñanza se hará a base del conocimiento de su mundo. El jardín infantil ha de ser lo más grande que se conserve y se fomente. Allí se afinsa al niño en el amor a la naturaleza; se hace que cuide sus plantas, sus florecitas, sus animalitos [...], y todo por su iniciativa, jugando, eso es pedagogía nacional (Salazar, 1992: 68).

A partir del planteamiento de la “Escuela *Allyu*-productivo”, la recuperación de la experiencia, en el marco de la cosmovisión y las prácticas pedagógicas andinas, puede inscribir como un legado histórico de enlace entre lo pedagógico y decolonial de la época. Para Catherine Walsh, como teórica de la decolonialidad, este enlace incorpora:

[...] Estrategias que revierten el orden y la lógica civilizatoria colonial, a la vez que sitúa cosmologías propias haciendo pensar el mundo, la creación, la relación entre seres —vivos y muertos, humanos y no humanos— y con la naturaleza de modo para nada occidental. [...] para permitir distintas lecturas y una lectura desde el interior del mundo andino y desde su diferencia colonial, lecturas difícilmente vistas, reconocidas y entendidas por los colonizadores, la elite criolla y los sujetos provenientes del mundo occidental (Walsh, 2013: 33, 35-36).

En sintonía con la experiencia socio-pedagógica en el *Suma Qamaña Vivir Bien*, en el centro Brasil en la ciudad de El Alto, dependerá del lugar en donde nos situemos para una lectura del mundo andino, que involucra a las niñas y los niños en Bolivia, al reconocer si se revierte el orden y la lógica civilizatoria colonial en la implementación de este tipo de propuestas de educación en familia-comunitaria.

Suma Qamaña Vivir Bien en el Centro Brasil

Nadie sabe cuál es la historia del centro [...] sabemos que se fundó en 1991, y el año pasado cumplió bodas de plata... Dicen que fue la Junta de Vecinos del Distrito quien pidió a la alcaldía infraestructura. (Educadoras del centro Brasil, 2016).

El centro Brasil “Los azulitos” se encuentra ubicado en el corazón de la zona de Brasil, en la parte central del distrito 4 y en el cuadrante principal, junto al Centro de salud, al cuartel de policías, a la plaza Brasil, al parque, a la iglesia y ahora a una cancha de pasto sintético para jugar fútbol, que se encuentra en construcción como uno de los beneficios del programa “Evo Cumple”. Un dato relevante de la comunidad y del cuadrante principal es el monumento a los caídos durante la guerra del gas, en octubre de 2003, en la ciudad de El Alto, ya que este distrito “también participó de manera activa”, comentan las educadoras, madres y padres de familia.

En este centro se trabaja bajo los lineamientos del Programa de Atención al menor de seis años (PAN)¹¹ y con base en la propuesta del documento de Educación Inicial en Familia No Escolarizada, del Ministerio de Educación del Estado plurinacional.

De igual forma, este documento establece que los lineamientos metodológicos son la familia, la comunidad y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Sobre el desarrollo integral de este grupo, se incluye el “saber decidir”, dirigido a fortalecer relaciones democráticas y de participación entre los individuos, las familias y las comunidades. Este saber está en estrecha relación con el derecho a participar y a opinar de los niños y niñas, el cual demanda que los adultos bolivianos los consideren sujetos sociales desde que nacen.

En el centro Brasil el equipo de trabajo se conforma por ocho educadoras, una de ellas es trabajadora manual y sus actividades consisten en preparar los alimentos del día a día, con el apoyo de las madres, para solventar la preparación de tres comidas que reciben las niñas y los niños durante su estancia en el centro infantil. Sobre su participación e historia para incorporarse al centro, narran:

¹¹ El Programa Nacional de Atención al menor de seis años (PAN) se conforma a partir del Decreto Supremo No 24557, en abril de 1997, en la ciudad de La Paz, Bolivia.

Más antes vivía en Jesús de Machaca, y en el campo aprendía aymara. Siete años que vivo en El Alto y que entré al programa.

Yo he venido de otro centro, no me he iniciado en el Brasil, tengo 15 años de servicio y siete aquí (Educadoras del Centro Brasil, 2016).

Cuadro 2.3. Lineamientos metodológicos de la familia comunitaria

	En familia
	<ul style="list-style-type: none"> • Como primer espacio socio-afectivo de atención, cuidado y socialización • Convivencia interpersonal e intrapersonal • Primeros aprendizajes e interacciones de la vida comunitaria
	Comunitaria
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y socialización se dan en interacción entre los miembros de la familia y la comunidad • En interrelación entre la naturaleza y el cosmos • Holística en estrecha relación con la naturaleza
	Desarrollo integral
	<ul style="list-style-type: none"> • El ser • El saber • El hacer • Decidir

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su origen, cinco de las educadoras son migrantes: dos de la provincia Ingavi, una de la provincia Pacajes y otra de Kakiaviri, en el Departamento de La Paz; dos provienen de la ciudad de La Paz. Las tres educadoras más jóvenes nacieron y crecieron en El Alto. Las ocho educadoras hablan castellano; cinco dicen entender el aymara, ya que sus padres aún lo hablan, y tres de ellas hablan “perfectamente”, porque es su lengua materna. Dos escriben, aunque la escritura no es tan buena, ya que en la escuela no practicaron. Durante la conversación sobre su experiencia con la lengua aymara las educadoras que hablan castellano solo refirieron que les interesaría aprender aymara, pero siempre y cuando el programa las capacite.

Respecto a la lengua aymara y a su aprendizaje en el centro infantil Brasil, comentaron que es posible, porque hay niños que lo hablan, al explicar:

“yo he escuchado que Kevin habla perfectamente aymara”; pero expone que muchas veces son solo malas palabras, como por ejemplo “no me hables” (*jan parlistati*) o “anda a hablar con el perro” (*anum parlanum*).¹² Otros aprenden porque se quedan al cuidado de sus abuelos, quienes hablan aymara como lengua materna y el castellano como segunda lengua, ambas aprendidas oralmente, la mayor de las veces en la ciudad.¹³

Las niñas y los niños que participan del centro infantil Brasil son sesenta, vienen de varios sectores, ya que no todos pertenecen a la zona. Comentan madres y educadoras que vienen, porque es considerado por el programa PAN Manitos¹⁴ como el de mejor funcionamiento. “Es el mejor porque los papás siempre te apoyan y son muy unidos, se sienten orgullosos que el centro es bien visto”. En este centro “se les estimula desde el año y entendemos que la familia comunitaria, es que los papás te apoyen, y es para los de bajos recursos económicos”. Por eso la junta de vecinos no apoya mucho, porque dice que esos niños “deberían ir al centro de su zona, allá están sus recursos”.¹⁵ En cuanto a sus características, la totalidad de los niños y las niñas se encuentran entre uno a cinco años, y su lengua materna es el castellano. De acuerdo con la información de las educadoras y madres de los niños, son familias de origen aymara de escasos recursos y en situación de vulnerabilidad (Educadoras del Centro Brasil, 2016).

Suma Qamaña en la familia y la comunidad

La participación de las madres y los padres de familia para la gestión del centro infantil es organizada por el Comité de Protección de Padres de Familia, el cual, para la gestión 2016, se conformó por cuatro mujeres y un hombre,

¹² Traducción escrita Nora Mengoa, coordinadora del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), La Paz, Bolivia, octubre 2016.

¹³ La ciudad de El Alto se conforma a partir de dos fenómenos; por un lado, la expulsión de migrantes durante 1933 y 1935, que se asientan en el sector conocido como la Ceja; por otro, los asentamientos rurales que se han acercado a la urbe alteña, hasta integrarse como parte de ella.

¹⁴ El programa Manitos es el nombre que toma el programa PAN en la ciudad de El Alto.

¹⁵ En los primeros tiempos, de cada nuevo barrio y su junta de vecinos, predominan las actividades para dotarse de infraestructura, que puede tratarse desde la consolidación de los lotes, hasta los servicios básicos como agua, electricidad, calles y alumbrado, con una fuerte presión de la misma organización por la participación de los vecinos y por los trabajos comunales, como una “iniciativa por el bien común”. La Federación de juntas de Vecinos (FEJUVE) fue fundada en 1979; para 2004 había 442 organizaciones reconocidas.

con las funciones de presidenta, vice-presidenta, hacienda, actas y deportes. Las funciones de cada comité tienen una duración de un año escolar y para su elección cada grupo selecciona un padre o madre, y después en asamblea general se asignan las funciones de acuerdo con la votación.

Para proponer a los miembros del comité al iniciar el año escolar toman en cuenta las características personales y la “voluntad de trabajo, vocación de ayuda al curso, carácter para manejar situaciones complejas y dejar algo de obras o cosas que faltan al centro infantil” (Ximena, 2016). Es decir, al igual que en la escuela *Ayllu*, el aporte de los padres y madres se basa en la reciprocidad comunal *ayni* o ayuda a nivel familiar. Pero es importante precisar que algunos padres y madres ven este aporte como una obligación que les quita tiempo y por eso no participan.

Entre las actividades desarrolladas en beneficio del centro, la presidenta describe parte de ellas:

Como padres de familia hacemos acción comunal cada dos meses o de acuerdo con requerimiento. Se llama a los papás y vienen, se turnan y venimos en dos turnos mañana y tarde, cosa de terminar todo. La primera acción comunal de este año fue limpiar el patio, porque estaba lleno de hierbas y basura. Todos hemos sacado y hay que hacer recoger mañana con la volqueta la basura. Ha sido más que nada, porque se ve feo para los niños y se ponen a jugar, ha sido por el bienestar de los niños y también a petición de los papás, en la reunión del viernes. El año pasado [2015] iniciamos la sala de motricidad; ahora hemos hecho terminar la obra fina; una mamá nos va a ayudar con el pintado. Es así como los comités del 2015 y 2016 han trabajado de manera coordinada con las educadoras para reunir los recursos e instalar la sala de psicomotricidad. Este espacio cuenta con colchonetas, pelotas, caballetes de pintura y un estante de títeres con personajes que responden al contexto (Ximena, 2016).

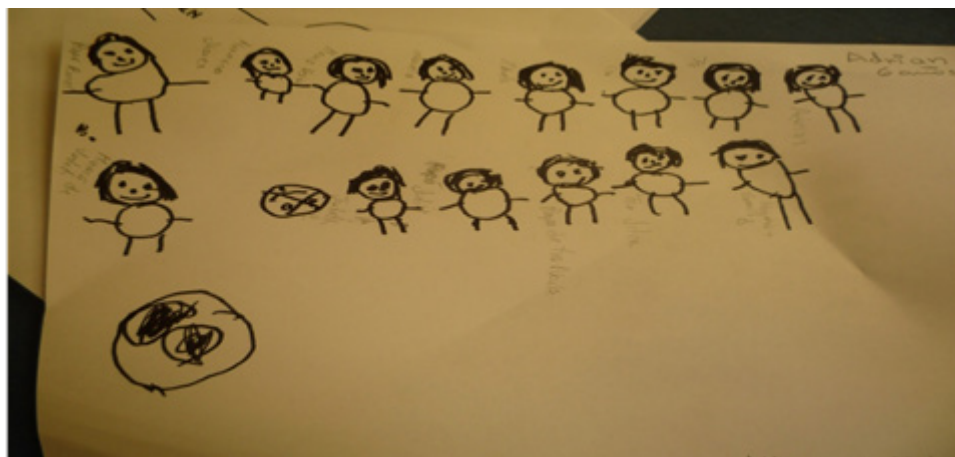
La mayor parte de los miembros del comité señalan tener contacto permanente con su comunidad. Así, la presidenta se traslada cada ocho días a su comunidad para apoyar a su madre en las diversas actividades del campo; “más ahora que murió mi papá”, comenta. Los otros miembros del comité dicen que sus relaciones son menos cercanas a su comunidad de origen, como señala Xavier Albó; quizá una de las fuentes que inspiran las formas de reproducción comunitaria son los vínculos que mantienen con sus co-

munidades. En cuanto a la lengua que hablan los miembros del comité, los cinco hablan castellano. Solo dos de ellos, entre los que se encuentra la presidenta, son bilingües y hablan aymara como segunda lengua.

A partir de las diversas fuentes se puede afirmar que las familias en el centro infantil son mayormente biparentales con uno o dos hijos. Un segundo grupo importante son monoparentales con jefe de familia, padre o madre, con tres o cuatro hijos. En este grupo de familias monoparentales existen jefas de familia o mamás solteras con un hijo. Aunque las educadoras indican que este grupo es reducido en el centro infantil, en el grupo de prekinder, con 22 alumnos, existen siete madres solteras, lo que representa 31%. Lo relevante de esta información es la estructura de la organización familiar, en la que las niñas y los niños viven su proceso de socialización durante la primera infancia.

Con relación a las familias, con el propósito de conocer y conversar con los niños y niñas del centro infantil Brasil sobre este tema, utilicé el dibujo. Algunos describieron con entusiasmo su trabajo y otros con poco interés.¹⁶ Andrés, de seis años, dibujó y habló con mucho entusiasmo de su familia extensa, compuesta por su papá, su mamá, un hermano, abuelos, tíos y muchos primos.

Fotografía 2.1. Dibujo Andrés y su familia



Fuente: Archivo personal, 3 de octubre de 2016, El Alto, Bolivia.

¹⁶ Por razones de espacio, retomo las que considero que apoyan este proceso de recuperación de la reciprocidad en la familia.

Mi papá maneja un camión y se va de viaje. [...] Los cuatro vivimos en la casa con mi abuela y mi abuelo. Mi abuela cuida a mi mamá, a mi hermanito y a mí, cuando mi papá está de viaje. Ellos deciden mientras mi papá regresa a la casa [...] Me gusta comer pizza, pan, leche, carne, pero no me gustan mis primos, abusan de mí, me pegan porque son mayores. Pero me defiendo y cuido de mi hermano menor que está con los otros bebés (Andrés, 2016).

En la familia extensa de Andrés, el *ayni* o ayuda en familia, los roles de las mujeres y los hombres son llevados a cabo bajo la dirección de los abuelos paternos. Así, las distintas generaciones de mujeres, como la madre de Andrés, cuidan de sus hijos en ausencia de su esposo. Por su parte, Andrés cuida de su hermano menor.

De igual forma, en las familias alteñas (pertenecientes a la ciudad de El Alto) los roles para las niñas y adolescentes mujeres implican apoyar a su madre en la preparación de alimentos y el cuidado de los hermanos menores. Para los niños y adolescentes los roles y aprendizajes dependerán de sus respectivos padres y sus actividades laborales, al seguir las costumbres aymaras de socialización y educación de sus hijos, como dan cuenta sus narraciones.

Cuando mi mamá trabaja, yo raspo los pisos, y sé cocinar, porque a veces ella tiene que salir. Sé cocinar fideíto con chorrellana (jitomate y cebolla), he hecho la entrada con carnes frías y tomate, sopa de ají nomás, porque me da flojera, pollo tostado con arroz y lechuga (María, 2016).

Mi papá trabaja el turno de noche en Coca-Cola, y cuando puede nos lleva a pasear, me lleva a la cancha a platicar y jugar futbol; a mi hermano de tres años le gusta el futbol. Yo recojo el cuarto, y le ayudo una vez a mi hermana a cocinar (Orlando, 2016).

Si bien los roles sexuados son el eje de los procesos de socialización en la familia aymara, es importante repensarlos para recuperar el trabajo y la toma de decisiones en condiciones de equidad y generar dinámicas más democráticas al interior de esta organización social, para un Vivir Bien.

Cómo viven el Suma Qamaña

Ahora bien, en medio esta dinámica de interrelaciones y prácticas sociales cotidianas en la familia y el centro infantil, ¿qué debemos entender por “Buen Vivir”? En concepción de Xavier Albo, uno de los intelectuales que ha aportado a este término en el país, que no se puede hablar de “Vivir Bien” sin el “Vivir Mal”, y a lo largo de las narraciones y los diálogos de las educadoras, los hermanos mayores¹⁷ y el Comité de Protección de Padres de Familia, podemos visualizar ambos aspectos. Para las educadoras del centro infantil Brasil:

El Vivir bien, el vivir en armonía sin problemas, aquí no se da, pero debería darse. Si yo propongo algo los papás deberían ayudarme, apoyar a la sala y el centro. El Vivir Bien es que acepten las actividades [...] el vivir con compañerismo con mis compañeras. Yo, por mí, me llevo bien con todas, las trato en cordialidad, pero sí les digo sus verdades cuando me hacen renegar. No tenemos problemas graves, estamos viviendo bien nomas, con los niños igual [...] El Vivir Bien tiene armonía, tiene buen trato, tiene compañerismos entre las personas que trabajan, estar bien económicamente, tener salud, cuando no hay plata renegamos [...] Este año el programa se tarda en pagarnos, he ido a reclamar que voy a vivir de aire. Supuestamente ya han arreglado, pero seguimos tropezando con los papeles. En otros años se tardaban, pero nos pagaban (Rosario, 2016).

Vivir Bien para mí sería alimentarnos bien, vestirnos bien, todo eso. Pero en mi análisis, en mi opinión, para mí no hay buen vivir bien, no hay vivir bien. No hay, porque la persona siempre tiene algo o si no hay personas pobres, hay personas que ni siquiera tienen nada para comer, están en las calles. Para mí un Vivir Bien sería todos felices. No sé, llevarnos algo a la boca [...] un pan por lo menos. Eso sería para mí Vivir Bien (Norma, 2016).

El Vivir Bien para las educadoras cobra sentido de tener qué comer, tener trabajo, salud, un hogar, el cuidado de la vida; si eso no se cumple, hablamos que la mayoría aún vive en la pobreza. En este diálogo, una de las

¹⁷ Son hermanos de los niños y niñas de los grupos del centro, que asistieron de pequeños a esta institución.

educadoras piensa que Vivir Bien en los centros infantiles es ser una familia. “Vivir Bien, para comer bien [...] Yo creo que somos una familia, son como nuestros hijos. Ellos mismos nos dicen mami, mami [...] y para mí sería dar felicidad a los niños, paciencia, cariño. Yo soy responsable de los bebés hasta los dos años” (Patricia, 2016).

Un principio cuestionado por las educadoras en el área rural es el relacionado al “saber decidir”, sobre todo en la asignación sobre el “turno” de las mujeres para ser educadoras del centro infantil de la comunidad, como se plantea en la siguiente narración,

En la selección y definición de las educadoras solo intervienen los Túpac,¹⁸ no las Bartolinas [...] Nunca intervienen las Bartolinas, mujeres tan valientes, tan organizadas como las Bartolinas [...] Es que como el Túpac tienen más cabeza, las mujeres siempre estamos abajo nomás y no “mujer nomás es”. Así, por eso, los Túpac nomás deciden, pero de la comunidad hay señoras que también intervienen; miran cómo trabajamos, mira bien, mirando nomás están lo que hacemos bien, mal pagados estamos (Rubén, 2016).

La participación para la reflexión sobre el Vivir Bien de las madres y los padres en el centro Brasil, se dio a partir de su organización como Comités de Padres de Familia y piensan que cumplen con los planteamientos o la filosofía de la propuesta educativa.

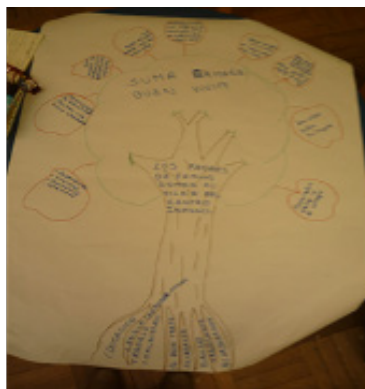
Nosotros estamos cumpliendo con la Ley Avelino Siñani. Hacemos trabajamos comunales, comunitarios; estamos cumpliendo con Vivir Bien, estamos cumpliendo ya (Jaime, 2016).

Realizamos obras, cosas que faltan a los cursos, trabajar por el centro para que vayan mejorando (Bertha, 2016).

Para esta reflexión en grupo, retomé la técnica del Árbol, muy común en la educación de adultos, y le llamé el árbol del Vivir Bien. En este proceso se conversaron y analizaron los actores y elementos que definieron como parte de una práctica en los centros infantiles, como se muestra en las fotos siguientes.

¹⁸ Los Túpac Catari y Bartolina Sisa, son los nombres de las organizaciones sindicales indígenas en el occidente y valles del país.

Fotografías 2.2. "Árbol del Buen Vivir", Comité de Protección Padres de Familia



Fuente: Archivo personal 24 de octubre del 2016 El Alto Bolivia.

Ellos piensan que en las raíces se encuentran la educación, la lengua (castellano y aymara), el trabajo comunitario, el buen trato, la recreación (juego), las tradiciones, la salud y la alimentación, según sus reflexiones y análisis conjunto.

Para mí es bien necesario que sepan aymara o quechua; así se pueden defender. Váyanse a un pueblito cercano al Alto y se vuelve experta, así nomás es. Mis hermanos, mi mamá viajaban y aprendieron. Yo me quedaba en la casa y no aprendí (Beatriz, 2016).

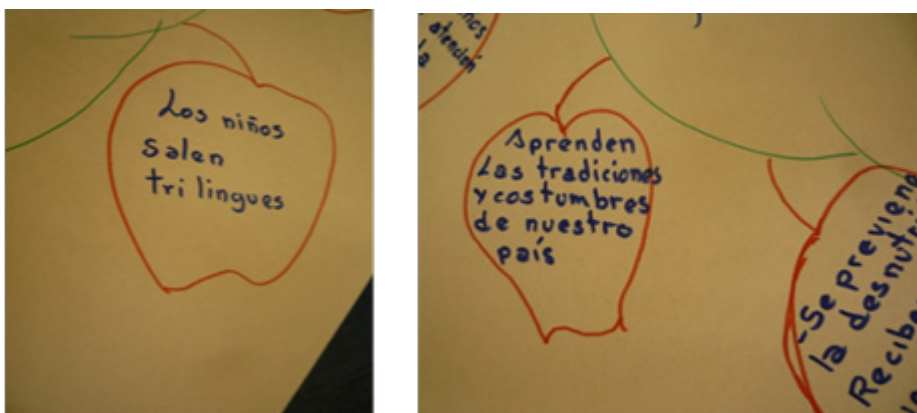
En el centro todos comen, quinua, chuño,¹⁹ papa, todo comen, crema de zapallo, crema de espinaca. A veces en mi casa no comen eso ya, y aquí vuelven a comer porque les dan [...] (Bertha, 2016).

El tronco para este comité lo conforman los padres de familia, con sus acciones, su trabajo y sus recursos económicos.

¹⁹ La *quinua* o *quinoa* (ambas del quechua kinwa) es una semilla, pero se conoce y clasifica como un cereal; es la base de la comida, como el amaranto en México. Forma parte de comidas de una variedad increíble, desde las sopas, los platos fuertes, el pan marraqueta, similar al bolillo, que está hecho con una mezcla de quinua y harina de trigo, se hacen también variedad de dulces, entre otros usos. El *chuño* es la papa deshidratada que, de igual forma, es base de la comida en Bolivia.

Los frutos son los niños y las niñas de los centros infantiles, con habilidades y actitudes como ser trilingües (castellano, aymara o quechua), aprende a convivir entre ellos, aprenden a desenvolverse en todas las actividades, aprenden las tradiciones y costumbres de nuestro país. Están preparados para irse al colegio; los niños aprenden rondas, a bailar, a cantar, a jugar, a agarrar el lápiz y escribir, a ser más seguros, como describen en las manzanas dibujadas (Beatriz, 2016).

Fotografías 2.3. Frutos Árbol del “Buen Vivir”



Fuente: Archivo personal, 24 de octubre 2016 El Alto, Bolivia.

En cuanto al centro infantil, mencionan que tienen buenas condiciones, porque proporcionan atención médica, se previene la desnutrición y reciben una buena alimentación. Asimismo, llama la atención el “acuerdo entre las madres” sobre la educación en el centro, así como la valoración de aprendizajes tanto escolares como los saberes y costumbres de la región y el país. Es decir, no se reduce a la lectura y escritura; el espectro está centrado en la cultura a partir del aprendizaje de las lenguas, tradiciones, relaciones y costumbres.

En las actividades diarias del centro infantil, la reciprocidad de *ayni* o *minka* toma diversas formas en las relaciones entre educadora y madres de familia. Como apunta Silvia Rivera, “a partir de las experiencias vividas de los líderes de la comunidad, los de abajo dan insumos para el Vivir Bien”; en este caso, a los centros infantiles.

Para los niños y adolescentes, hermanos mayores que se encuentran en la primaria y secundaria, el Vivir Bien como parte de la propuesta educativa se ha implementado mediante dos estrategias: la primera, situada en la currícula escolar con la materia de lenguaje y el aprendizaje del aymara, con el diseño de los Proyectos Comunitarios Productivos (PCP) por el equipo de docentes, padres de familia y comunidad; la segunda, relacionada con el Bono Juancito Pinto para todos los niños por parte del sistema escolar público del país, pero que no se aborda en el presente escrito.

Los proyectos comunitarios

En cuanto a los PCP implementados en las unidades educativas, al dialogar con los niños y adolescentes, no los reconocen de sus escuelas; a lo largo de la conversación identifican las acciones y las vinculan con dicha propuesta. Al respecto comentaron:

Nuestro Proyecto Comunitario Productivo (PCP) es sobre los “alimentos para Vivir Bien”. Hemos hecho una feria y nos ha tocado exponer sobre el trigo, aunque no me gusta; hicimos el ají de trigo (María, 2016a).

No he escuchado del *Suma Qamaña* [...] Festejamos todo santos, pero ahora no podemos festejar porque mi abuelito se ha ido, murió [...]. El año pasado hicimos hartos, galletitas, pancito, *tantawawas*, empanadas, y yo solo les puse las caritas (Grover, 2016).

No, en mi escuela no sé de qué es el PCP, no hay una materia en aymara [...] Vivir Bien la he escuchado, mi maestro me ha dicho, pero no me recuerdo. Si no trabajamos, nos manda a la dirección y nos jalaba la patilla. En la escuela sería ser responsable, hacer los trabajos, presentar las carpetas (Yoselin, 2016).

Para este grupo de niños y adolescentes, el Vivir Bien tiene relación con el saber comer, tener alimentos, saber comunicarse en su lengua o la armonía con buen trato. Por otra parte, la escuela y “Vivir Bien” la encuentran relacionadas con cumplir con sus tareas y presentar carpetas; la mayor parte de ellos manifestaron que en la escuela la “pasan mal” frente a las actitudes y formas de disciplina de los maestros.

Mal, tuve un mal día. Los castigaron porque llegaron a las nueve y tenían que llegar a las 8:30, los dejaron sin recreo y después mi profe les dijo que se sentaran porque ya estaban cansados. [...] Teníamos que hacer una canción en aymara, con los números del uno al veinte en aymara, no hicieron la mayoría, no habían hecho y los castigaron. La profesora había dicho que los que no acaben no se podían ir [...] Yo he acabado y me he ido (Grover, 2016).

En lo tocante al aprendizaje de la lengua aymara manifiestan estar de acuerdo:

En mi escuela la mayoría hablan castellano, solo uno habla aymara, porque creo que su mamá es de un pueblito y ella se enseña. Llevamos aymara, pero solamente nos enseñan los pronombres, pero no me los sé porque nos dicen copien esto y no hablamos. Es nuestra profesora, nos da literatura y nos da aymara; ella sí habla aymara. No llevamos nada de literatura en aymara, vemos más contenidos y gramática, resúmenes, lectura comprensiva, un compañero lee y nosotros tenemos que comprender y resumir. Nos hace traer noticias y de ahí trabajamos (María, 2016b).

A lo largo del texto, un elemento presente en todos los grupos es el de la lengua materna, sea castellano o aymara. Así, las distintas instituciones, en los centros infantiles, la escuela, las familias y la comunidad, viven en la actualidad en un campo de tensión y disputa de doble horizonte y significados para la construcción de su identidad cultural, disputa que tendría que resolverse al recuperar el aymara como base para la construcción de su identidad cultural en familia-comunitaria, y el Vivir Bien, con el castellano, como acceso a la cultura e identidad occidental. Decisión que, sin lugar a dudas, deben resolver los bolivianos.

Conclusiones

Las distintas narraciones, diálogos y análisis de los actores alrededor del Vivir Bien en los centros infantiles, permiten concluir que en El Alto entienden el “Vivir Bien” como contraposición al “Mal Vivir” generado por la pobreza en el país. Expresado por sus distintos actores en el centro infantil,

los niños, las educadoras y las madres de familia conciben que las relaciones de Vivir Bien están marcadas por una participación basada en la reciprocidad y autogestión como parte de la organización y cosmovisión en el Allyu, en el binomio familia-comunitaria. Esta organización se concreta en las distintas actividades y aprendizajes de la vida cotidiana de las niñas y niños, lo cual impacta en su desarrollo y diversidad de aprendizajes de su mundo bilingüe y pluricultural, como es El Alto.

Con base en dicha dinámica de participación y reciprocidad en los centros infantiles o la primera infancia, se concluye que es la modalidad familia comunitaria en la cual se piensa que es posible entretejer las redes de manera armónica entre el individuo, la familia, la comunidad y la naturaleza, en una trilogía andina para la vida y el Vivir Bien. Esto puede contribuir a generar procesos de producción de aprendizajes inter-epistémico, al descolonizar el saber y reinventar el conocimiento mediante la incorporación de otras formas de ser, sentir, conocer y reconstruir el mundo, las cuales impactan en el desarrollo integral y aprendizaje, así como en las relaciones de socialización en la familia y en la comunidad actualmente.

En resumen, la concepción del “Vivir Bien” para los distintos actores tiene relación con tener acceso a la vivienda, la alimentación, la salud, la educación, el buen trato, el trabajo, las relaciones de armonía entre los individuos y la naturaleza, al coincidir que existe una gran mayoría de niños que aún no acceden a este “Vivir Bien”, porque “Viven Mal” en la pobreza en El Alto. Un elemento común en los grupos es la disposición para aprender la lengua aymara, el español y el quechua, para recuperar su cultura y “así se puedan defender”. Entonces, dependerá de las comunidades su oportunidad de dialogar y enriquecer la propuesta educativa de la modalidad familia-comunitaria, que más allá de las propuestas educativas de los gobiernos en turno son parte de la vida cotidiana de las familias y comunidades en la primera infancia.

Existen retos que deben ser analizados, si es que de verdad el sistema se plantea una refundación de la educación descolonizadora en el país, que hoy está en suspenso. Entre estos retos se encuentra la recuperación del rol productivo del hombre, en armonía con la naturaleza, como postulado del Vivir Bien, ya que es el menos visible en los argumentos y reflexiones de los distintos actores en el centro infantil y en la comunidad en general. Por otra parte, el retorno a la agricultura se visualiza como un retroceso y una propuesta solo para el área rural, aun cuando se reconoce que las culturas y comunidades viven y no son cosas del pasado; no solo tenemos otro mundo

que está presente y vive, y quienes han trabajado en la formación profesional tienen un sesgo, por lo que ahí radica el problema (Nora Mengoa, 2016).

Otro elemento de la visión del Vivir Bien, que es cuestionado, es la toma de decisiones, las relaciones de poder y el respeto a la mujer; en específico, mantener el “turno político” como una oportunidad para acceder a ser educadora entre las mujeres, ya que son las autoridades (mayormente hombres), quienes deciden sobre este proceso. Este tema de poder en las relaciones de género implica revisar la concepción sexuada de la producción y socialización de niñas y niños, a partir de los roles en el *Allyu* en la actualidad. Un aspecto no menos importante y necesario de considerar es que no escucharon sobre el *Suma Qamaña*, como mencionan algunos de los niños, jóvenes y adolescentes, quienes son actores centrales en un cambio social.

Para cerrar, es necesario incorporar la llamada de atención de Xavier Albó y Silvia Rivera sobre el Vivir Bien en Bolivia, que proporciona elementos para pasar de la utopía a la realidad. Para Albó es necesario revisar “la ecuación indígena-campo y no indígena-ciudad”, sobre todo en las regiones y ciudades andinas como es la ciudad de El Alto. Si bien es cierto que la mayoría de los no indígenas se concentran en las ciudades, es sobre todo en las ciudades donde se juega el objetivo político mayor de construir una sociedad en el comunitarismo del *Ayllu* y un Estado unitario plurinacional. Un segundo aspecto está vinculado al poder y su colonialidad. Para que lo pluri-multi sea constructivo tiene que ser inter; entonces, en el inter son esenciales dos cosas: lo intra es tener bien puestos los pies en las raíces y lo propio, y después, en el inter, estar abierto a los otros, a quienes menos tiendes a aceptar. Pero para que esto sea verdad, tiene que ser igual el poder, tiene que ser compartido, como una construcción colectiva desde la gente en condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, y vivir de maneras distintas (Xavier Albó, 2016).

Finalmente, Silvia Rivera, para el Vivir Bien, acuña el concepto *che`xe*, que es más sofisticado y andino, que quiere decir gris; pero gris en el sentido andino es una mezcla de todo. Esos sombreros coloridos que llevan las cholitas significan que está todo entreverado, eso es *che`xe*; que está todo entreverado entre modelos, paradigmas y proyectos civilizatorios diferentes en un país pluricultural como es Bolivia y que expresa muy bien Yoselin, adolescente de la ciudad de El Alto.

No sé si tengo influencia indígena, porque nunca me he preguntado, pero me defino como indígena. Yo creo, porque nos relacionamos con

la gente, porque hablamos; no hablo aymara, bueno, no soy tan indígena, los que hablan aymara [...] Yo voy a Llallagua cada seis meses, no es grande y a veces nos aburrimos, porque no hay donde ir. No reconozco nada en mí indígena, mi abuelito era minero, trabajaba en Oruro, pero ya falleció, hace cinco años [...] Antes, él se vino para acá (Yoselin, 2016).

Como se afirma, los centros infantiles, la escuela, las familias y la comunidad, viven en la actualidad en un campo de tensión y disputa de doble horizonte y significados para la construcción de su identidad cultural, la cual tendría que resolverse al recuperar el aymara como base para la construcción de su identidad cultural en familia-comunitaria y el Vivir Bien, en diálogo con el castellano, como medio para el acceso a la cultura occidental a fin de hacer posible la utopía.

Bibliografía

- Albó, Xavier (2006). “Una corta pero vertiginosa historia”, en *Cuarto Intermedio*, núm. 81, pp. 66-90.
- Albó, Xavier (2009). *Suma Qamaña=convivir bien ¿Cómo medirlo?* Bolivia: CIPCA.
- Albó, Xavier y Amalia Anaya (2004). *Niños Alegres, expresivos y libres*. Bolivia: Unicef-CIPCA.
- Alzate Piedrahita, María Victoria (2001). “Concepciones e imágenes de la infancia” y “El ‘descubrimiento’ de la infancia: historia de un sentimiento”, en *Ciencias Humanas*, núms. 28 y 30. Disponible en: <www.utp.edu.co/~chumanas>.
- Alzate Piedrahitas, María Victoria (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira-Colombia: Editorial Papiro.
- Andersen Lykken, E., Arenas Juan C. Pando Eduardo (2010). *Evaluación Cuanti-Cualitativa del Programa de Atención a Niños y Niñas Menores de Seis Años (PAN)*. Bolivia: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Borges Arceo, Rigel (2012). *Guía de Transversalidad de la Intercultural en proyectos de desarrollo: salud, higiene y protección contra la violencia*. Bolivia: Unicef.
- Cajias, Magdalena (2011). *Continuidades y rupturas: el proceso histórico de la formación docente rural y urbana en Bolivia. 100 años de educación en Bolivia*. La Paz, Bolivia: PIEB.

- Centro de Investigación y Promoción Educativa (CIPE) (1984). *Documento Interno de Trabajo*. La Paz, Bolivia: S/D.
- Centro de Investigación y Promoción Educativa (CIPE) (2005). *Complementariedad Tecnológica al Modelo del Allyu. Breve Historia de un Proyecto en el Norte de Potosí*. Uncía Bolivia: CIPE.
- Chaves Salas, Ana Lupita (2001). “Implicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural de Vigosky. Revista educación”, en *Redalyc. Revista Educación* [en línea]. Disponible en: <<http://www.redaluy.org/articulo.oa?id=44025206>>.
- Comboni Salinas, Sonia y Juan Manuel Juárez Núñez (2016). *Las Reformas del Estado Boliviano*. Documento de trabajo (inédito).
- Convención sobre los Derechos del Niño* (2005). Ley 2026, Asamblea General de Naciones Unidas, Bolivia: Unicef.
- Cusi Quispe, Marilu (2009). *Los Patrones de Crianza de Niños y Niñas en la Comunidad Campesina Andina de Roccoto Cusco-Perú*, tesis, Cochabamba Bolivia: Universidad Mayor de San Simón/PROIEB-Andes.
- Dávila, Ricardo L. de G. y Juan Manuel Silva (2006). *Entrevista a Edelmira Pérez. La investigación participativa*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Estudios Ambientales y Rurales, Instituto de Estudios Rurales.
- Deledicque, Melina y Daniel Contartese (2009). *Movimientos Sociales en Bolivia: Las Juntas de Vecinos de El Alto entre la institucionalidad y la rebelión*, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <<https://kutexikotxokotxikixutik.files.wordpress.com/2015/02/103-400-1-pb.pdf>>
- Delors, Jacques (s/f). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors*. Argentina: Santillana Ediciones/Unesco, pp. 46.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2010). “Ley de Educación ‘Avelino Siñani-Elizardo Pérez’ No 070”, en *Gaceta Oficial de Bolivia*, La Paz, Bolivia.
- Estado Plurinacional de Bolivia y Asamblea Legislativa Plurinacional (2016). *Código Niña, Niño y Adolescente*. Ley 548 del 17 de julio del 2014, Bolivia.
- Farah H., Ivonne y Luciano Vasapollo (2011a). *Vivir Bien: ¿Paradigma no capitalista?* Bolivia: La Sapienza.
- Farah H., Ivonne y Luciano Vasapollo (2011b). “Suma Qamaña=Convivir bien ¿Cómo medirlo?”, en Xavier Albó, *Vivir Bien: ¿Paradigma no capitalista, Bolivia?* Bolivia: La Sapienza.

- Farah H., Ivonne, Cecilia Salazar, Fernanda Sostres y Fernanda Wanderley (2012). *Hacia una Política Municipal del Cuidado*. Posgrado de Desarrollo. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA.
- Farah H., Ivonne y Verónica Tejerina (2013). *Vivir Bien: Infancia, Género y Economía. Entre la teoría y la práctica*. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (1991). *Proyecto Escuelas Multigrado: Evaluación de su desarrollo en áreas rurales de Bolivia*. La Paz, Bolivia: Unicef-CEBIAE.
- Gutiérrez C., Yarmila y O. Marcelo Fernández (2011). *Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del Ayllu*. Bolivia: 100 años de educación en Bolivia.
- Informe Consultoría (2015). *Estudio de las prácticas de crianza, y desarrollo integral temprano de niñas y niños de 0 a 3 años en la familia y la comunidad visibilizando los roles de género en la crianza y las diferencias culturales entre ámbito urbano y rural*. Documento Final. Cooperación Española, pp. 48.
- Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2007). *Bases Sólidas Atención y Educación a la Primera Infancia*. Unesco. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>>.
- Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo (2015). *La Educación Para Todos 2000-2015: logros y desafíos*. Unesco.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Marco Navarro, Flavia (2007). *El Bono Juancito Pinto en el Estado Plurinacional de Bolivia: programa de Transferencias monetarias e infancia*. Bolivia: CEPAL (Proyecto Cepal-Unicef UNI/10/003).
- Michel A., Javier (2013). *Mapeo Económico de la Ciudad de El Alto*. La Paz, Bolivia: Fundación Infocal.
- Ministerio de Educación (2012). *Diseño Curricular Para el Nivel de Educación Inicial*. La Paz, Bolivia: Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. Dirección General de Educación Inicial y Primaria.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1998). *Políticas de Educación Inicial. Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria Programa de Transformación*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Planificación del Desarrollo (2016). *Plan Nacional de Desarrollo. Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien 2006-2010*. República de Bolivia.

- Ministerio de Relaciones Exteriores del Estado Plurinacional de Bolivia (2014). *Memoria 2006-2013. Revolución Democrática y Cultural, y su Política exterior*. La Paz, Bolivia.
- Quispe Santos, Walter Paz (2009). “Una mirada intercultural al desarrollo de la inteligencia del niño andino”. Disponible en: <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2015/05/150504.pdf>>.
- Reátegui Colareta, Norma (1990). *Estructuras cognitivas y afectivas de madres y niños andinos*. La Paz, Bolivia: ProAndes.
- Reforma Educativa (1995). *Organización Pedagógica*, La Paz, Bolivia: Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (1990). *La Mujer Andina en la Historia. Taller de historia Oral Andina*. Thua Chuquiyawu: Ediciones del THOA.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). “Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”, en *Ch'ixinakax utxiwa*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón. Disponible en: <chixinakax.wordpress.com>.
- Rodríguez Cortés, Columba (2019). *Un modelo participativo comunitario de educación inicial en los centros infantiles Brasil y Primero de mayo en El Alto Bolivia*. Tesis de maestría. México: UAM-Xochimilco.
- Salazar Mostajo, Carlos (1992). *La Taika. Teoría y Práctica de la Escuela Ayllu*. La Paz, Bolivia: Editorial Juventud.
- Schavelzon, Salvador (2015). *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos Conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador Pos-constituyentes*. Abya Yala: Clacso.
- Sistematización de Experiencias de Educación Inicial en Bolivia. Proyecto (2011). *Mejora de la Calidad de la Educación Inicial Mediante Procesos Participativos en la ciudad de El Alto*. La Paz, Bolivia: Save The Children Bolivia.
- Stefanoni, Pablo (2012). “¿Y quién no querría Vivir bien? Encrucijadas del proceso de cambio boliviano”, en *Crítica y Emancipación* [S.I.]. Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ojs/index.php/critica/article/view/123>>.
- Talavera Simoni, María Luisa (2011). *Formaciones y Transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia-1899-2010*. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA.
- Ticona, Esteban (2012). “Mestizo, cholo, misti. Camino al censo 2012”, en *Diario La Razón*, 8 de julio, Edición Nacional en Bolivia.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural*. Ponencia presentada en el Seminario de Interculturalidad y

Educación Intercultural, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 9 a 11 de marzo, La Paz.

Walsh, Catherine (2013). “Lo pedagógico y lo decolonial entretejiendo caminos”, en *Pedagogías descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y re(vivir)*, tomo 1. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

Entrevistas

Andrés, seis años de edad, dibujo de su familia, entrevista realizada por Columba, centro Brasil, El Alto, Bolivia, octubre de 2016.

Beatriz, madre de familia, entrevista realizada por Columba Rodríguez, centro Brasil, El Alto, Bolivia, octubre de 2016.

Bertha, del comité padres de familia, entrevista realizada por Columba Rodríguez, centro Brasil, El Alto, Bolivia, octubre de 2016.

Equipo educadoras, entrevista realizada por Columba Rodríguez Cortés, trabajo en grupo con las educadoras del centro infantil Brasil, 7 de octubre de 2016.

Equipo educadoras, entrevista realizada Columba Rodríguez Cortés, trabajo en grupo con las educadoras del centro infantil Brasil, 14 de octubre de 2016, El Alto, Bolivia.

Gladys, educadora responsable del programa PAN, entrevista realizada por Columba Rodríguez Cortés, Batalla, Bolivia, noviembre de 2016.

Grover, alumno de ocho años. tercer año de Primaria, unidad educativa Brasil, entrevista realizada por Columba Rodríguez, El Alto, Bolivia, octubre de 2016.

Jaime, del comité padres de familia, entrevista por Columba Rodríguez, centro Brasil, El Alto, Bolivia, octubre de 2016.

María, niña de diez años, entrevista realizada por Columba Rodríguez, El Alto, Bolivia, octubre de 2016a.

María, adolescente y hermana mayor, entrevista realizada por Columba Rodríguez, centro Brasil, El Alto, Bolivia, octubre de 2016b.

Nora Mengoa, coordinadora CEBIA, entrevista realizada por Columba Rodríguez, La Paz, Bolivia, octubre de 2016.

Norma, educadora, entrevista realizada por Columba Rodríguez, El Alto, Bolivia, octubre de 2016.

Orlando, niño de nueve años, entrevista realizada por Columba Rodríguez, El Alto, Bolivia, octubre del 2016.

Patricia, facilitadora, entrevista realizada por Columba Rodríguez, Chayanta, Bolivia, abril de 2016.

Rolando, responsable del Centro de Investigación Educativa (CIPE), entrevista realizada por Columba Rodríguez, UNCIA-Bolivia. Abril de 2016.

Rosario, educadora y estudiante de la Universidad Pública de El Alto (UPEA), entrevista realizada por Columba Rodríguez, El Alto, Bolivia, octubre de 2016.

Rubén, del equipo técnico, entrevista realizada por Columba Rodríguez, Batallas, Bolivia, noviembre de 2016.

Xavier Albó, entrevista realizada por Columba Rodríguez, La Paz, Bolivia, noviembre de 2016.

Ximena Apaza, entrevista realizada por Columba Rodríguez, comité de protección del centro infantil Brasil, El Alto, Bolivia, abril de 2016.

Yoselin, adolescente, entrevista realizada por Columba Rodríguez, El Alto, Bolivia, octubre de 2016.

3. Hacia la participación política de niños y niñas rurales: metodologías para la construcción del pensamiento crítico infantil

ELIUD TORRES VELÁZQUEZ*

Introducción. Infancias rurales

Al hablar de las generaciones más jóvenes en el ámbito rural, se deben identificar los cambios que sucedieron en el campo durante las últimas décadas, por lo que es pertinente referirse a la nueva ruralidad para tener un acercamiento a las actuales infancias y juventudes rurales (Pacheco, 2013: 21). Estos contextos cambiantes han difuminado algunas de las oposiciones tradicionales entre las características poblacionales en la ciudad y el campo; consecuencia de procesos globalizadores se han establecido pautas, estructuras, tendencias y nuevas formas organizativas que transforman profundamente el medio rural (Teubal, 2001: 61). Desde la perspectiva conceptual de la nueva ruralidad latinoamericana, las formas de apropiación o resignificación territorial, que hacen los sujetos, son una cuestión central para conocer los contenidos novedosos que emergen, al desvanecer la dicotomía espacial urbano-rural (Grajales y Concheiro, 2009: 161).

Ahondar desde particularidades locales, como las de la costa de Chiapas, ofrece elementos para darse una idea de cómo es que las infancias y juventudes rurales actuales crecen y se constituyen como sujetos y sujetas. Analizar el tipo de condiciones, discursos y prácticas que cambian, así como las que perduran y las que surgen como formas novedosas, podrán

* Posdoctorante en el Instituto de Investigaciones en Educación, Región Xalapa, Universidad Veracruzana. Correo: <eliud.torresv@gmail.com>.

sugerir rumbos que toma el proceso generacional que hoy viven niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el campo y la costa. Accesibilidad a las tecnologías de información y comunicación, promoción de los derechos de la infancia y las mujeres, participaciones sociopolíticas, así como experiencias organizativas de defensa de tierras y territorios que provocan represiones y muertes en sus comunidades, son algunas de las condiciones sociales rurales en aumento, que influyen en las subjetividades y en los cuerpos infantojuveniles, en las relaciones y en los espacios cotidianos de socialización, como el doméstico, escolar y comunitario.

Esto no exime que las infancias rurales aún crezcan en entornos socioeconómicos pauperizados y bajo condiciones de vulnerabilidad, al aprender pautas de crianza que reproducen los tradicionales roles de género, sometidos al poder adulto de la toma de decisiones, maltratos normalizados y discriminaciones institucionales intersectoriales, entre otras condiciones sociohistóricas sistémicas que permanecen. Por lo tanto, bajo la perspectiva de que no existen relaciones de poder sin resistencia, donde aquel sobre el cual se ejerce el poder instauro un campo creativo, para intentar sustraerse (Foucault, 1979; García, 2002), cotidianamente niños y niñas despliegan estrategias y acciones para escapar a ratos del autoritarismo, verticalismo y maltrato adulto. Actuaciones muchas veces lúdicas, silenciosas y fuera de la mirada vigilante que incluyen juegos, bromas, humor, risas, chacoteo y curiosidad por los detalles de su alrededor y naturaleza.

Es un despliegue de estrategias infantiles no solo para resistir o mitigar las violencias, ya que forma parte de un entramado más complejo para conocer, aprehender y gestar sentidos en el mundo que les rodea. Por ello, resulta fundamental resaltar las capacidades creativas y habilidades lúdicas desarrolladas en los contextos rurales, pues al reconocer que no son mejores ni peores, sino simplemente diferentes a las generadas en espacios urbanos, expresan la esencia del ser niño y niña. Particularmente, la presente experiencia investigativa se sitúa desde el modo de vida en localidades costeñas chiapanecas, cuyas tierras y territorios se extienden hasta el mar como el más inmenso, donde lo limitado de las tierras para cultivar se compensa con manglares, esteros, ríos y lagunas remanentes de la geografía istmeña que conforman los alrededores de la planicie costera en la Región IX Istmo-Costa de Chiapas.

El estudio doctoral correspondiente, titulado “La participación política de niños y niñas rurales en los proyectos de una organización campesina en la costa de Chiapas”, indagó sobre las condiciones individuales y sociales

por las cuales la niñez rural tiene una participación muy poco significativa en la organización campesina Consejo Autónomo Regional Zona Costa de Chiapas, a la cual pertenecen las familias de las localidades Joaquín Amaro y El Fortín, del municipio de Pijijiapan, así como explorar las posibilidades para que la participación política infantil suceda. En el presente trabajo, la atención está centrada en dos aspectos fundamentales: las metodologías desarrolladas para el trabajo de campo, que apelan a la posición epistemológica infantil, y los elementos identificados para impulsar la construcción de pensamientos críticos infantiles, que posibiliten su participación política desde visiones adultas, pues las perspectivas infantiles requieren un abordaje más profundo y extenso.

Niñez como lugar epistémico

En las investigaciones desde las ciencias sociales latinoamericanas de la última década, ha aumentado el interés por niños y niñas como sujetos capaces de explicar su realidad y aportar a la transformación de problemas sociales que les aquejan; aspectos públicos y privados sobre los cuales los adultos académicos buscamos intervenir, incidir o al menos conocer, para analizar, desde nociones emergentes que los conciben, como sujetos actuantes e incluso colaboradores, al tomar distancia de la perspectiva proteccionista tradicional que trata a los niños y las niñas como objetos de investigación. Adquiere mayor pertinencia investigar con y desde las niñeces, al dejar atrás prácticas metodológicas sobre y por las infancias,¹ pues la intención es conocer y compartir cómo se expresan, opinan, participan y se organizan, sobre algún aspecto de su vida, desde diversas disciplinas, con determinados sectores, según su clase, etnia, edad y género, así como con aproximaciones a sus espacios de socialización para dialogar y compartir. El papel social activo, reconocido de niños y niñas, en el devenir de las sociedades hegemónicamente occidentales, tiene como referencia central conceptual la Convención de los Derechos del Niño de 1989, y metodológica la Escalera de la Participación de Hart (1993); ambas poseen elementos críticos para analizar la potencia participativa contenida en una investigación,

¹ A lo largo del presente texto se utilizarán, casi indistintamente, las nociones niñeces, infancia, niñez, niños y niñas, lo cual no ignora los debates conceptuales sobre el dilema de cómo nombrarlos, ni las diferencias intrínsecas por edad; para fines sintéticos no se aborda sobre ello.

que aspira a generar aportes para revertir las exclusiones por edad, desde los niños y las niñas. Las experiencias participativas infantiles pueden apelar a distintos niveles de conciencia, como opciones posibles por la capacidad de decisión y los tipos de actividades, consecuencia de su capacidad de acción (Cussianovich, 2006: 458); conciencia, decisión y acción son elementos constitutivos del sujeto.

Heredera del pensamiento crítico latinoamericano, cuyas raíces están en experiencias de investigación-acción, educación popular y pedagogías críticas, una vertiente de las actuales investigaciones que plantea la posibilidad de participación, actuación y colaboración de niños y niñas, en cualquiera de los ámbitos personal y social, asume un carácter descolonizador. Es incipiente aún, pues el proyecto decolonial deja de lado a las niñas latinoamericanas, mientras que los especialistas en infancia siguen con un discurso ensimismado, por lo que el pensar epistémico de Zemelman, para la búsqueda de nuevas perspectivas que conduzcan a reflexionar a las infancias latinoamericanas desde la diversidad e historicidad, es más que pertinente (Shibotto, 2015: 65).

Por su parte, la violencia epistémica que ha ejercido la colonialidad (Castro-Gómez, 2010) y el extractivismo epistémico (Grosfoguel, 2016), sugieren líneas de análisis críticas para señalar utilitarismos de conocimientos y praxis en torno a las infancias y sus participaciones, al descontextualizarlas para despolitizarlas y quitarles contenidos radicales intrínsecos, en torno a la relación de poder hegemonizada por los adultos en todos los ámbitos, incluido, por supuesto, el académico. El pensamiento epistémico descolonizador conduciría a metodologías participativas que reconozcan de forma plena la potencia de los saberes y las prácticas sociales de niños y niñas históricamente utilizados, silenciados, invisibilizados y excluidos en un gran número de experiencias y trabajos académicos, que hablan sobre ellos y ellas.

Una apuesta central del quehacer doctoral fue la construcción de una estrategia metodológica que me posibilitara, como adulto e investigador, trazar diálogos horizontales con niños y niñas rurales costeños, para planear veredas hacia la participación política infantil. Por lo que la colaboración con jóvenes, mujeres, adultos y ancianos campesinos pescadores, que forman parte de sus familias, localidades y organización política, fue vital para reflexionar sobre creencias y pautas de crianza adultocéntricas, intrínsecamente violentas, heredadas de forma transgeneracional y, que de manera frecuente, no percibimos cómo las validamos y reproducimos. Como

parte de este proceso, para establecer relaciones sociales e investigativas con las personas costeñas chiapanecas, fue casi inherente la revisión crítica del vínculo entre académicos y sujetos investigados (Cerdeña, 2013), ya que es un elemento central del tipo de investigación colaborativa que aspira a producir conocimiento útil, para la organización o sujetos investigados (Leyva y Speed, 2008). En este caso, útiles para los niños y las niñas rurales de las localidades Joaquín Amaro y El Fortín, pero también con la niñez de las localidades vecinas como Gustavo López y La Conquista, así como en el municipio de Tonalá para familias pertenecientes al Frente Cívico Tonalteco y del barrio Las Flores, en la localidad de Paredón.

Asumir un lugar epistémico infantil implica localizar la marginalidad de niños y niñas dentro de los múltiples sistemas de subordinación, muy parecido al lugar de las mujeres (La Barbera, 2010), por lo que sus perspectivas ignoradas, invisibilizadas y descalificadas por el sistema patriarcal adulto se convierten en lugares subversivos para explicar y cuestionar la realidad. Esto demanda la construcción de nuevas categorías de análisis, conceptuales y metodológicas que consideren, de manera central, como sujetos y sujetas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La hegemónica mirada académica también es adultocéntrica, pero como consecuencia de los cambios vertiginosos y complejos en las realidades que son de difícil aprehensión adulta, cada vez más se voltea a ver, escuchar y preguntar a las generaciones más jóvenes.

Es necesario superar las prácticas investigativas centradas en las problemáticas infantiles para hablar de sus actuaciones y resistencias, en espacios sociales que se transforman como sujetos actuantes en las relaciones de poder (Unda, 2009). La transición de paradigmas en torno a las infancias, de objetos a sujetos, podría tener avances más sólidos en las ciencias sociales, al partir de la inquebrantable autocrítica al adultocentrismo académico e investigativo. Es indispensable una revisión aguda sobre las perspectivas hegemónicas que han abordado como objeto de protección e investigación a los niños y las niñas, como también es importante dilucidar sobre la posición del adulto investigador, y en torno a los alcances concretos de las investigaciones participativas.

Al considerar las específicas precariedades de la base material de la vida y de los valores socioculturales determinados como influyentes en el tipo de relaciones intergeneracionales que se establecen, dicha posición epistémica infantil es compatible con las pretensiones de estas investigaciones. Por lo tanto, desarrollar métodos horizontales, basados en la reciprocidad y el

diálogo, se relaciona de forma intrínseca con una ética y política académica que no pueden ser desarrolladas en un debate abstracto, sino que se da en un proceso conflictivo de negociación con las contrapartes de la investigación (Kaltmeier, 2012). La viabilidad de la generación de conocimientos, en colaboración con los integrantes de una organización política en la costa de Chiapas, parte del diálogo entre saberes locales y académicos, que implica el establecimiento de vínculos entre hombres y mujeres costeñas y el investigador, entramado de relaciones intersubjetivas que incluyen emociones, afectos, vínculos y miradas críticas compartidas desde las luchas de los pueblos, organizaciones y universidades, las cuales en gran medida determinarán el rumbo y desenlace de las colaboraciones.

La perspectiva de la participación en la presente investigación se bifurcó en los enfoques investigativos de la co-labor y lo metodológico de la participación infantil, los cuales a lo largo del estudio se complementaron, en tanto busqué, como investigador y adulto, establecer relaciones más horizontales con los sujetos investigativos, sin importar edad. La participación en la investigación, desde el pensamiento crítico latinoamericano, apunta a producir conocimientos, a partir de concebir la reflexión teórica y la acción social como dos aspectos de un proceso. Esta perspectiva metodológica orientó el uso de diversas herramientas y técnicas, cuya utilidad se develó en los encuentros con los niños y niñas rurales costeñas, que en su conjunto, y en el devenir del trabajo de campo, conformaron estrategias participativas, acordes al momento, pero con la referencia a mediano plazo del compromiso adquirido con ellos, a propósito del estudio.

Metodologías participativas hacia la colaboración

La organización campesina con quienes se realizó la investigación (el Consejo Autónomo Regional Zona Costa de Chiapas [CARZCCH]) está conformada por mujeres y hombres de familias mestizas, pertenecientes a ejidos y localidades del municipio de Pijijiapan, así como por integrantes de barrios y colonias del municipio de Tonalá, agrupados en el histórico Frente Cívico Tonalteco (FCT). El CARZCCH, o los de la resistencia, como son popularmente conocidos, se creó en 2007 en el marco de la iniciativa política zapatista La Otra Campaña; hoy la mayoría de sus integrantes superan los cincuenta años de edad, por lo que ven con preocupación la lenta pero constante reducción del número de adultos participantes, y la ausencia de

jóvenes en la organización, para continuar su lucha y quehacer político, por lo cual se cuestionan sobre cómo transmitir a las nuevas generaciones las enseñanzas, preocupaciones y acciones colectivas generadas durante sus años de experiencia.

Controversias generacionales y preocupaciones políticas a lo largo de tres años pude acompañar durante el trabajo de campo, al obtener un concentrado de informaciones derivadas de acciones y técnicas aplicadas en las localidades, según edades y roles sociales, para compartir alguna actividad colectiva, individual o sectorial. Comprender las continuidades y rupturas generacionales de las prácticas sociales en la ruralidad costeña chiapaneca, tuvo como trasfondo identificar expresiones de las subjetividades infantiles en Joaquín Amaro y en El Fortín, al afirmar las particularidades de las localidades, pero también las coincidencias para avanzar hacia propuestas de participación política infantil para la organización. Las herramientas diseñadas e informaciones detalladas se pueden consultar en la tesis doctoral, pues una intención es la posibilidad de reproducirlas con otras infancias rurales, al realizar los pertinentes ajustes. A continuación, se resume el proceso metodológico.

Cuadro 3.1. Síntesis general de la ruta metodológica

Periodo	Metodología	Material obtenido
Agosto 2015 - Agosto 2017	Observación participante	Diario de campo, entrevistas grabadas con adultos, rotafolios temáticos y por actor, fotografías
	Actividades lúdicas	Sopas de letras temáticas, dibujos de expresión
	Consultas escritas	Cuestionarios respondidos sobre derechos e intereses
	Reflexiones colectivas	Notas temáticas en grupos escolares de primaria, secundaria y preparatoria
Sep. 2017 - Julio 2018	Observación participante	Diario de campo, fotografías por fecha y comunidad
	Actividades de expresión y atención psicosocial	40 dibujos individuales, dos mapas colectivos comunitarios y 12 historias grupales en video
	Reflexiones colectivas	Rotafolios, notas temáticas con grupos de primaria
	Cabildeos colectivos	Propuesta de bibliotecas comunitarias

En gran medida, las evoluciones de una investigación participativa se comprenden y explican desde las relaciones que establecen, con los intereses particulares de los involucrados y los acuerdos compartidos que devienen en acciones implementadas como metodologías, así como en la relación a mediano plazo como proceso de intercambios, que suele ir más allá de la investigación formal al compartir aprendizajes de vida. Aspectos esenciales de la riqueza colaborativa académica de ese tipo son los inéditos rumbos investigativos, que suceden sin perder el rigor ético-metodológico, pero, sobre todo, las posibles transformaciones que los sujetos involucrados en la experiencia vivimos, al encontrarnos con la otredad, para lograr objetivos comunes acordados.

Así que los acuerdos iniciales con el CARZCCH para desarrollar la investigación estuvieron relacionados con cuatro compromisos: 1) involucrarme directamente en la forma y modo de vida de tres localidades en Pijijiapan y una en Tonalá; 2) impulsar el trabajo educativo con niños, niñas y jóvenes desde la perspectiva política de la organización, mediante la conformación de un grupo promotor educativo en cada localidad; 3) realizar estancias mensuales, cuyas fechas se definirían conjuntamente, en las cuales los gastos de traslado correrían por mi cuenta, mientras que el alojamiento y comidas estarían a cargo de los comités locales, y 4) intencionar la generación de procedimientos que puedan ser replicables en otras localidades, donde la organización tiene integrantes.

Las visitas durante los primeros dos años estuvieron centradas en conocer el contexto regional, local, comunitario y organizacional, además de buscar espacios colectivos para impulsar la reflexión hacia la conformación de los grupos promotores educativos. Reuniones con los comités locales, participaciones en las asambleas comunitarias, actividades con niños y niñas, charlas informales con jóvenes, reflexiones colectivas con adultos y convivencia cotidiana con las familias que me albergaron durante las estancias, fueron las acciones. Este periodo inicial del trabajo de campo estuvo caracterizado por cancelaciones de fechas programadas, deficiente comunicación entre los comités locales para mis visitas, poca participación de jóvenes y adultos para asumir tareas acordadas hacia la conformación del equipo promotor, así como la nula respuesta de niños y niñas integrantes de familias del CARZCCH cuando se les convocaba.

Ante tal panorama, en octubre de 2016 reconocí que no se lograría la acordada conformación de los equipos promotores a mediano plazo; sin embargo, las visitas continuaron en las cuatro localidades. Al identificar de-

bilidades en las condiciones organizacionales y locales para acceder a dialogar con niños y niñas sobre las prácticas y discursos políticos del CARZCCH, abrir la observación a otros lugares, como escuelas, el domo, la cancha; en general, a los espacios públicos. De tal manera que mediante charlas informales conocí a niños, niñas y jóvenes, cuyas familias no son de la resistencia, así como a profesores, autoridades ejidales, adultos y población en general.

Esta ampliación en las interacciones sociales me permitió, con cierta facilidad y confianza, desde septiembre de 2017 y hasta el término del trabajo de campo, ofrecer atención psicosocial a la niñez y población en general que vivió la tremenda experiencia del terremoto nocturno del 7 de septiembre. Algunos aspectos de los materiales obtenidos de dicha intervención en la emergencia fueron incorporados en el análisis, en torno a las participaciones políticas infantiles, sus relaciones con las generaciones adultas en una situación de emergencia, así como sobre el quehacer organizacional para considerar a niños y niñas como integrantes del CARZCCH. Las bibliotecas comunitarias para la promoción de la participación infantil fue la propuesta impulsada durante la etapa de reconstrucción del desastre en estas localidades, como parte del proceso de la colaboración en la investigación.

Transformar adultocentrismos para los pensamientos críticos infantiles

Al transcurrir las constantes estancias para el trabajo de campo, fue posible identificar, desde el paradigma tradicional de infancia que concibe a niñas y niños como objetos de protección, la vigencia de creencias sobre pautas de crianza que sostienen el autoritarismo adulto, en las prácticas para el establecimiento de las primeras relaciones socioafectivas infantiles en la privacidad familiar. La educación con violencia, como los castigos físicos, los gritos y a las gresiones psicológicas, la disciplina y los valores individualistas, además del sentido de propiedad privada sobre los hijos, son algunas orientaciones que permean el vínculo familiar entre niños y niñas con adultos. Este tipo de relación se prolonga con la mayoría de adultos con quienes socializan, aunque algunas características son compartidas como pautas culturales adultocéntricas que se transforman para expresarse diferente, según los tiempos generacionales, pero siempre al configurar subalternidades y verticalismos.

La sensibilidad infantil para resignificar las violencias normalizadas en la cotidianidad costeña como método de crianza, muestra la potencia que como sujetos tienen niños y niñas, al diversificar las tácticas ordinarias para amortiguar los efectos negativos, al evadir las agresiones domésticas o convertirlas en momentos lúdicos, aunque sin desaparecer el dolor y la tristeza, pero como mecanismo de protección. El espacio doméstico aún es visto como privado, donde no tienen cabida los discursos sociales sobre los derechos de la infancia e intereses públicos de niños y niñas; las subordinaciones se gestan en la cotidianidad familiar, justificadas con las preocupaciones adultas y machistas de forma predominante. Por lo que habilidades y saberes para el buen trato, que madres jóvenes desarrollan cuando reflexionan sobre la eliminación de la violencia, como recurso de crianza, debido a que ellas padecen las violencias machistas, emprenden posibles cambios generacionales sobre las relaciones de poder.

Esto insinúa entre niños y niñas cuando se cuestionan algunas prácticas machistas, reflexiones críticas deben sostener otras maneras más estructurales a nivel comunitario y organizacional para las subsiguientes generaciones. Las niñas se resisten a resignarse a solo aprender a cocinar el pescado y no a pescarlo, a tener que aceptar sumisamente la priorización de los niños para ir a la escuela; otras juegan fútbol por las tardes calurosas en la canchita y renuncian a mantenerse excluidas de los espacios públicos, aunque continúen encargadas de los quehaceres domésticos y en los cuidados a hermanos pequeños.

En la escuela se promueve la discontinuidad de las prácticas violentas y discriminatorias hacia las niñas, lo cual no sucede en la vida cotidiana, pues depende de más factores que solo la información del contexto escolar. Del aula al patio escolar, hasta el traspatio doméstico, hay niñas y niños costeños que dudan en reproducir los roles tradicionales de género de sus abuelas, madres y hermanas mayores, pero las condiciones desiguales impuestas por el sistema patriarcal persisten en la violencia, exclusión y pobreza que las mujeres padecen a cualquier edad. Los jóvenes docentes rurales son sensibles a las historias personales del alumnado infantojuvenil, por lo que buscan herramientas pedagógicas pertinentes, aunque no logran desplegar estrategias para detonar procesos de participación infantil a mediano plazo.

En muchas ocasiones, niños y niñas tienen el interés manifiesto de opinar o proponer, pero ante las escasas experiencias de participación y condiciones propicias, sonríen en silencio, titubean, hablan en voz baja y, en general, muestran habilidades individuales limitadas para expresarse y pen-

samientos críticos efímeros. Falta alentar la sospecha crítica infantil sobre asuntos que suceden en sus principales espacios públicos de socialización cotidiana, como los motivos de la suspensión constante de clases, el quehacer político de sus profesores como docentes organizados, la escases del camarón para la pesca, el alcoholismo adulto, la migración juvenil o el análisis de la realidad transmitida por la televisión y el teléfono celular, sobre la cual poco cuestionan su veracidad. En la vida diaria aún están ausentes las orientaciones de los discursos que señala la organización política; el activismo del CARZCCH no logra generar proyectos autónomos de larga duración para incidir transgeneracionalmente algún ámbito de la vida común, como la educación, salud o comunicación.

Por otro lado, después del terremoto de septiembre de 2017, las subjetividades de las niñas rurales se transformaron definitivamente en diversos aspectos cognitivos, emocionales y sociales, al hacerse conscientes de la vulnerabilidad en la que viven, pero también por los aprendizajes obtenidos durante los sucesos emergentes, las acciones de solidaridad y la confluencia de varios actores sociales en sus localidades. Experiencias que incluyeron el descubrimiento y reconocimiento de emociones propias y familiares, así como sobre la minuciosidad de los saberes que poseen en torno a la naturaleza, sin duda más complejos que detentados los adultos (Singer, 2016), y que ponen en juego cuando resignifican la experiencia del terremoto al personificarlo como robot, volcán submarino o señor enojado por la contaminación del mar. Este acontecimiento causó estupor infantil, en tanto fenómeno natural intempestivo, tremendo e inédito, pero también por las consecuencias materiales, psicológicas y sociales que suspendieron su cotidianidad, ya que durante varias semanas su vida se transformó en tiempo extraordinario de angustia, miedo y duda, pero también de solidaridad, organización y posibilidad por las acciones autogestivas del CARZCCH.

Sin embargo, es necesaria la proyección colectiva política del futuro, para que en la inmediatez infantil se busque discontinuar la dominación adulta en las relaciones interpersonales, la invisibilidad social por el desinterés de su opinión y la desestimación de sus saberes noveles. Así como gestar los pensamientos críticos para auscultar las relaciones que se establecen con quienes les rodean, cuestionar la normalización de su silenciamiento ante los adultos o la subordinación frente a los varones, preguntarse si son naturales las exclusiones sociales, las pobreza materiales o los relegamientos domésticos. Conocer algunos aspectos sobre sus intereses, actuaciones e informaciones, ha dado elementos para comprender cómo es que se cons-

truye su pensamiento, con qué elementos se complejiza y perfila, así como para identificar algunas pautas tradicionales que se encarnan en los cuerpos y en las subjetividades de las generaciones jóvenes.

Estas comprensiones, en torno al ser y estar infantil, permitieron proponer primero a los comités locales del CARZCCH, y luego a las comunidades, la inserción en el proceso de reconstrucción de la instalación de bibliotecas comunitarias en espacios escolares, concebidas como un espacio público para indagar sobre temas de creciente inquietud infantil y adolescente, pero de abordaje cauteloso en la casa o escuela, como la sexualidad, el consumo de sustancias y la orientación vocacional, al considerar la participación plena de los docentes para su gestión. Las cuestiones políticas son distintas desde una perspectiva comunitaria que desde la mirada organizacional, pero dado que las prácticas del CARZCCH dirigidas a infancias y juventudes son cotidianamente inexistentes en las localidades, emprenderlo desde las bibliotecas como espacios públicos es otra vía para llegar al meollo político, como parte de la participación infantil.

Hacia la participación política infantil

A lo largo de las experiencias locales en el trabajo de campo y a lo ancho de las metodologías tan flexibles como no se pierda el rigor científico, se mostró cómo es que aún y con los limitados recursos locales se desarrollaron actividades participativas para dialogar con niños y niñas, para buscar comprender cuestiones políticas desde su perspectiva. Las actividades reflexivas en las escuelas y en los espacios públicos siempre debían tener un preámbulo de juegos para comenzar a establecer una relación más franca y amistosa, pero también para canalizar el ímpetu y la energía que se desborda en esa etapa de vida. El jugar seriamente a lo que niños y niñas proponen, además de establecer un compromiso colectivo sobre el orden de las actividades por realizar cada vez, significa entrar a sus reglas de convivencia, ética grupal, sentido colectivo y sincronización, digamos, energética.

Al término de una ronda de correteadas-atrapadas en el patio a pleno sol, sudados y acalorados, pudimos platicar en torno a sus fuentes de información política y las cualidades que identifican de los candidatos a la presidencia de México para las elecciones del 1° de julio de 2018. Después de escuchar relatos de castigos, enumerando instrumentos con los que les pegan y compartiendo estrategias para evadir las agresiones correctivas adul-

tas, jugamos a la víbora de la mar dentro del salón de clases sin la presencia de su maestra y arriba de las bancas para cantar desafortunadamente. Estos son ejemplos de cómo el juego fue un recurso lúdico como medio y no fin en sí, pues se hacen necesarias las metodologías que posean contenidos serios, constantes y críticos. De lo contrario, el juego y el dibujo, como herramientas pedagógicas, tienen un alcance anecdótico e inofensivo (con disimulo del adulto) al convertirse en el fin, de entretenimiento, jugar por jugar y no jugar para dialogar.

Desde el rigor metodológico de la escalera de Hart o de los indicadores de Cussianovich es posible afirmar que la participación infantil en los espacios domésticos y escolares de estas localidades es escasa, mientras que en las esferas comunitaria y organizacional es inexistente. Las causas corresponden a la hegemónica perspectiva adultocéntrica que sostiene la dominación adulta, por lo que ha sido indispensable la negociación adulta para la implementación de metodologías, por parte del investigador externo a la colectividad abordada, que busquen impulsar procesos para la participación infantil. En este proceso negociador emergió cierta tensión entre los mandatos adultos y las inquietudes infantiles, triangulada y complejizada con las propias motivaciones del colaborador adulto, pero que mediante la práctica dialógica se lograron acuerdos para decidir los haceres educativos para resolver satisfactoriamente los intereses de los actores.

La estrategia para lograr puntos de acuerdo entre quienes nos involucramos fue mediante metodologías específicas según el destinatario, en sus tiempos y espacios de convivencia particulares, como reflexiones colectivas con adultos en el preámbulo de su asamblea del CARZCCH, charlas en las aulas escolares con padres y madres, diálogos pedagógicos con profesores durante el recreo, así como encuestas anónimas en los salones con jóvenes estudiantes y, claro, los juegos con niños y niñas. Lograr consenso entre las partes es un proceso paulatino, pues siempre emerge la tentación adultocéntrica de manipulación para resolver lo más eficazmente posible, ya que el deber ser se impone: que se porten bien, aprendan, obedezcan, no hagan travesuras, sean respetuosos y se alejen de las pantallas. Mientras que para niños y niñas es el querer hacer: jugar, no aburrirse, explorar, resolver dudas, conocer temas novedosos, emprender acciones inéditas y divertirse.

Para el investigador externo la pretensión fue dotar de contenidos más allá de la estrategia metodológica para obtener información, al problematizar el tipo de aporte que tales actividades tendrían para las propias vidas de los sujetos investigados. La combinación de espacios, instrumentos y

temas fue fundamental para garantizar la mínima pertinencia de las actividades implementadas, aunque la eficacia de dichas combinaciones posibles no siempre será igual, dado que son situaciones particulares distintas, pero bajo los mismos principios éticos-políticos de la participación y en la colaboración investigativa.

Cuando el niño y la niña se apropian de los discursos y quehaceres participativos, para pretender ejercer sus derechos enunciados, es posible señalar la presencia del sujeto de derechos, un individuo que subjetivamente se reconoce como tal, poseedor de capacidades suficientes para exigir el goce de sus derechos en cualquier espacio. Como proceso subjetivo les hará preguntarse e interesarse en asuntos más allá de los ámbitos doméstico y escolar (hegemónicamente aceptados como los idóneos para su crecimiento y socialización), como la calle, la comunidad, las localidades cercanas, las noticias nacionales, los sucesos internacionales y, en los últimos años en diversas ruralidades, con respecto a las redes sociales virtuales. Al descubrir las propias posibilidades concretas de acción y transformación, las niñas buscarán emprender acciones, negociar decisiones y proponer actuaciones grupales, gestadas con sus pares como los otros con quienes socializa en las colectividades que juntos conforman.

Así, interpelarían su derecho a inmiscuirse en asuntos públicos, al hacer valer su condición de sujeto social niño y (más aún en el sistema patriarcal dominante) sujeta social niña, al buscar salir de la esfera privada a la que son confinados desde la perspectiva adultocéntrica, que reconoce los derechos infantiles condicionados a obligaciones y acotados en lo doméstico. Por lo que la participación infantil tendrá horizontes distintos si la educación es pública o autónoma, si el énfasis en talleres de promoción de derechos humanos es lo individual o colectivo, si son consultas gubernamentales, comunitarias u organizacionales, iniciativas sociales o políticas, estatales o anticapitalistas. De ahí surgirían posibilidades de gestar procesos constitutivos de niños y niñas como sujetos de derechos, sociales, políticos o colectivos, al ser fundamental el acompañamiento de adultos que les reconocen capacidades y habilidades para crear sentidos y hacer surgir nuevos y diferentes que mermen al adultocentrismo.

Como sujetos y sujetas, los niños y las niñas tienen la potencia creadora para comprender y desarrollar otros tipos de roles alejados de los tradicionales, identificar y señalar las desigualdades adultocéntricas y patriarcales, llevar a cabo la praxis reflexiva y dialogante que cuestione discursos y modelos hegemónicos autoritarios, desplegar capacidades de

autocrítica, negociar con disposiciones a construir equidades y proponer sentidos colectivos hacia el bien común. Asimismo, la constitución de sujetos niños y sujetas niñas, desde la visión de organizaciones políticas y comunidades autónomas que erigen un proyecto político dirigido a mejorar las condiciones de vida de quienes lo integran con énfasis en las generaciones más jóvenes, se impulsa desde pedagogías críticas que transmitan saberes, acordes a los discursos políticos. La complementariedad, entre los espacios doméstico y escolar con el comunitario y organizacional, es crucial en estas experiencias, pues da la posibilidad de transmitir en todos los espacios de socialización infantil la visión del mundo que se tenga. A mediano plazo se podrán configurar procesos educativos constitutivos de sujetos políticos niños y sujetas políticas niñas, quienes podrán construir pensamientos críticos vinculados a sus colectividades que apuestan por proyectos de vida para el bien común, cautelosos ante la promesa democrática estatal y suspicaces hacia el capitalismo individualista consumista.

En las expresiones infantiles costeñas de la presente experiencia, se ha podido conocer su crítica a las incongruencias y violencias adultas con las que crecen, así como las estrategias que despliegan para contrarrestar autoritarismos. En tanto, los adultos justifican su proceder y apelan al deber ser de la idealización tradicional de infancia y a su propia responsabilidad de crianza para transmitir valores, sea a regaño o a leña, como dicen popularmente. Pero que sea el abrazo y no el varazo, la palabra y no la nalgada, la empatía y no la intimidación, la reflexión y no la imposición, la paciencia y no la indolencia, los recursos para una crianza más armoniosa, que si bien no se idealiza como absolutamente posible y menos aún en contextos rurales que de tan pauperizados son estresantes, sí podrían de forma paulatina sustituir en las prácticas cotidianas, conforme se generen espacios adultos de reflexión colectiva para tal fin. Es la escucha cariñosa ante la desdicha del terremoto y pánico por la alerta de tsunami después del sismo, no ignorarlos ante sus incertidumbres o minimizar las emociones infantiles bajo la justificación de la urgencia del desastre social. Es la potencia contenida en un abrazo acompañado de pacientes explicaciones sencillas sobre el acontecimiento.

Es consensuar que en estos tiempos mexicanos no hay que acostumbrarse a la violencia que brota por doquier, al explicarles como inaceptable lo que sucedió con los estudiantes normalistas de Ayotzinapa, que tanto han visto en la tele, o sobre la desgracia e impunidad de los feminicidios en Chiapas. Es escudriñar juntos los videos violentos reales o ficticios que de

cualquier manera el niño verá; preguntarse sin censuras por el mensaje que transmite la letra de la canción de moda, que tanto le gusta bailar a la niña; pero también es reír con alguna caricatura absurda o con un chiste de algún youtuber, jugar con algún perro maltrecho o contar estrellas al anoche- cer, al apagar las pantallas digitales para encender el rugir del mar como fondo. Es decodificar juntos, adultos y niños, los mensajes que transmiten los dispositivos capitalistas dirigidos a las subjetividades infantiles que busca preformarlas (Bustelo, 2007); por lo que al compartir ignorancias adultas e inquietudes infantiles, las ideas desentrañadas tendrán otras posibilidades en la construcción de los sujetos.

Entonces, un reto comunitario y político en estas localidades costeñas es cómo mostrarles a las generaciones más jóvenes que sí hay más opción que la migración o el narco, cómo articular el precario modo de vida pescador-campesino con un proyecto político autónomo que genere vínculos colectivos, relaciones intergeneracionales más armoniosas y autonomías personales responsables. Cómo construir con todos, desde las singularidades de edades, intereses y capacidades, pero bajo el compromiso compartido del cuidado mutuo, del bien común, del trabajo colectivo y de mecanismos no violentos para resolver conflictos, asumir responsabilidades y resarcir daños. No es idealizar otro tipo de infancia ni pretender que los problemas desaparecerán; es reconocer las diferencias, abordar de manera consistente conflictos cotidianos para construir relaciones interpersonales cada vez más horizontales y trazar, a mediano plazo, proyectos políticos emancipadores con pensamiento crítico.

Pero la ausencia de participación infantil en estas localidades rurales también es reflejo de la situación de las subjetividades políticas adultas al interior del CARZCCH, debido a que no logran trascender de la subalternidad al antagonismo hacia la emancipación, además de las dificultades socioeconómicas para expandir la participación política en las localidades de la región. Sin embargo, cuando adultos y ancianos se involucraron en las actividades implementadas con niños y niñas, como parte del trabajo colaborativo, mostraron capacidades y habilidades para potenciar tales acciones, bajo la perspectiva de mediano plazo. La constancia de actividades lúdicas reflexivas, desde la perspectiva de la organización política, podría configurar procesos educativos autónomos que doten de mayores elementos críticos a las subjetividades infantiles, al aspirar que niños y niñas se constituyan como sujetos políticos.

Sin omitir la condición infantil y sin concebirlas como adultos chiquitos, las cuestiones regionales territoriales podrían ser tema de consenso para jugar y charlar, así como los megaproyectos de los que escuchan hablar en las asambleas a los adultos preocupados, o sobre el problema de la energía eléctrica que conocen mediante dificultades técnicas de los apagones, pero no en el origen del problema social. Comprender la realidad sociopolítica con informaciones acorde a su edad, rol y saberes, al fraguar criterios propios para reflexionar, opinar y actuar de forma colectiva desde las singularidades de cada niño y niña cuando sea posible. Lo anterior se ha concebido como posible en las bibliotecas propuestas, aun cuando el CARZCCH no logre erigir un proyecto político de mediano plazo, que acompañe a las generaciones jóvenes en sus demandas regionales, pero también sectoriales y personales.

El análisis de la estructura organizacional del CARZCCH, y su vinculación con los espacios doméstico, escolar y comunitario de las localidades donde están sus integrantes, permite identificar posibilidades de participación política infantil con el indispensable componente crítico que proporcione elementos para decidir formar parte de la organización... o no. Las metodologías implementadas y la propuesta de las bibliotecas colocaron en el centro del quehacer político adulto, no solo del CARZCCH, aunque principalmente oportunidades para generar espacios de participación donde puedan sostenerse incipientes diálogos, autodeterminaciones y acciones colectivas infantiles. Para que el fortalecimiento organizacional, hacia la participación política infantil, es pertinente incluir la revisión de la visión política sobre la infancia y juventud, el lugar que ocupan en la estructura interna, así como en la planificación anual que incluya la ejecución de acciones educativas intergeneracionales.

Reflexiones finales. ¿Estaremos listos?

Para construir procedimientos críticos, subjetivos y colectivos es necesario superar el disimulo y la autocomplacencia adultocéntrica que halaga concesiones infantiles, como muestra de la buena voluntad adulta por construir relaciones menos autoritarias con niños y niñas. Si bien es un asunto personal relacionado con las historias de vida, emociones y experiencias individuales, la revisión de las expresiones ordinarias del adultocentrismo se convierte en un asunto político y público al colectivizarlas para su abordaje y transformación individual, cuyo rumbo se construye en la colectividad

reflexiva. Entonces, se podrá volver a lo personal, a lo íntimo de las subjetividades que se replantean el establecimiento de relaciones intergeneracionales distintas a las hegemónicas aprendidas y heredadas, en los espacios de socialización cuya apertura posibilitaría las participaciones infantiles en temas y ámbitos de la vida, que de manera tradicional está normalizada su exclusión.

Impulsar la participación política y promover los pensamientos críticos infantiles, desde los peculiares espacios de socialización costeña chiapaneca, pretendió abrir en adultos la posibilidad de concebir a niños como sujetos y niñas como sujetas, para responder con mayor disposición y preparación a la exigencia infantil del cumplimiento de sus derechos e intereses. Hombres y mujeres más informados e involucrados en procesos pedagógicos, podrán vislumbrar cómo es que el ejercicio de los derechos de los niños aprendidos en la escuela, promovidos en los medios masivos de información y reflexionados en los talleres autogestivos del CARZCCH no solo atenta en contra de su autoridad y responsabilidad adulta, sino que apela a crecer con dignidad. Porque un niño digno y una niña digna exigirán detener los maltratos físicos, emocionales y psicológicos, querrán opinar y ser considerados en las decisiones personales, familiares, escolares y comunitarias. La dignidad infantil también implica no faltarle el respeto a sus parientes, profesores, vecinos y compañeros adultos, pues educar para los derechos humanos es un aprendizaje para la exigibilidad de relaciones respetuosas, pero también para educar al goce, el placer y el deseo entre prójimos como sujetos sociales (Cussianovich, 2009: 413).

El desafío no solo es organizacional o educativo autónomo, sino de vida para acompañar la creación de sentidos colectivos transgeneracionales en proyectos políticos donde el niño y la niña se desafíen a sí mismos como sujetos y sujetas, para desplegar sus capacidades críticas en la construcción de relaciones incluyentes con los diversos modos de ser y crecer. Procesos de vida para adquirir conciencia de los límites normalizados, luchar contra ellos al aspirar a no quedar sometidos al respectivo espacio o rol, y ampliar la subjetividad para ir más allá de las verdades dichas, al subordinarlas a lo indeterminado de contenidos que plantean diferentes modos de apropiación y actuación (Zemelman, 1997: 73). Que la niñez, al sentirse parte de una colectividad horizontal con jóvenes, adultos y abuelos, asuma una postura política crítica sobre diversos ámbitos de la sociedad a la que pertenecen y situaciones de la localidad en donde viven, al expresarla como a ellos y ellas mejor les parezcan, y no desde los imperativos adultos.

La participación política infantil incluye prácticas, discursos y decisiones que niños y niñas llevan a cabo en las actividades cotidianas, organizativas y políticas de comunidades, organizaciones políticas y movimientos sociales que resisten a las políticas neoliberales y que trabajan en torno a la autogestión, autonomía y bien común (Torres; 2016: 27), por lo que hay que enfatizar que en la presente experiencia, esta participación, desde lo político, se desarrolló como un proceso que respetó roles y saberes, acordes a cada edad, al confluir aspectos biológicos, cognitivos, emocionales y sociales, esenciales en el desarrollo humano constituyente de sujetos y sujetas. Entonces, será fundamental preguntar y dialogar con niños y niñas sobre sus propios intereses, para conocerlos, reconocerlos y priorizarlos de forma organizacional, respetarles sus decisiones y potenciarlas en acciones colectivas constantes encaminadas a construir pensamientos críticos.

Es una participación que trasciende a la niñez como sector, al establecer y fortalecer vínculos colectivos, tratarlos como integrantes plenos de la organización campesina a la que pertenece su familia, y cuya conformación subjetiva está permeada por las socializaciones políticas del CARZCCH. Este tipo de participación es, primero, política, en la medida en que implica el establecimiento de vínculos colectivos y relaciones intergeneracionales de quienes integran la organización política, al afirmar determinadas identidades críticas. Desde la presente experiencia en la costa de Chiapas, el impulso de la participación política infantil implica dos factibles caminos, largos y profundos, por emprender para la construcción de pensamientos críticos infantiles: el individual, con cada persona integrante, y el colectivo organizacional transgeneracional.

La cuestión analítica de las metodologías participativas aquí presentadas, para la gestación de pensamientos críticos infantiles, ha sido vislumbrada desde la realidad concreta costeña para su pertinencia, las características y los activismos organizacionales, así como desde sus discursos autonómicos como horizonte político. Viabilidad que, como se ha señalado al examinar adultocentrismos latentes, necesita ser sostenida por acciones constantes de los hombres y mujeres organizadas en el CARZCCH, por el interés manifiesto de involucrar a las generaciones más jóvenes en su quehacer político local. La experiencia colectiva de donde emanan los aprendizajes intergeneracionales, que busca el establecimiento de relaciones con mayor horizontalidad, es la base para plantear metodológicamente la formación política infantil como un quehacer necesario al interior de las organizaciones políticas, pues son enseñanzas para la vida común.

Desde las autonomías personales y colectivas para la construcción de proyectos políticos de vida, es un reto metodológico proporcionar motivos para reunirse de forma intergeneracional (en bibliotecas, por ejemplo) a charlar, leer y jugar con el ánimo de compartir y colectivizar críticamente. Si la ternura se opone a la violencia, habría que dudar de ciertas prácticas cotidianas para desnaturalizar los maltratos y las desigualdades de género desde la niñez, asunto que es poco abordado en organizaciones políticas y movimientos sociales que consideran a niños y niñas como integrantes plenos. Es comenzar en los terruños el largo andar de vida, encaminado a garantizar procesos de relevo generacional en las organizaciones autónomas, gestar pensamientos críticos que cuestionen las dominaciones generacionales por edad.

Por lo que diversos factores individuales y colectivos identificados que podrían intervenir para crear procesos de participación política infantil al interior del CARZCCH, son complementarios como esfuerzos adultos para la transformación de las relaciones familiares, escolares y comunitarias, así como para la inclusión de niños y niñas en la visión, estructura, programas y acciones organizacionales. El punto de partida aquí ha sido el acto participativo como unidad o elemento esencial que genere tales procesos, tan básico como un gesto amoroso adulto en su interacción con las niñeces y que, al sumarlos, se complejice hasta desarrollar procedimientos participativos desde pedagogías críticas y educaciones populares, que intencionen sinergias para la creación de espacios acordes, como se concibió a las bibliotecas.

Tan estratégico como el diseño de programas de formación política infantil que transforme la estructura organizacional para materializarlos en tiempos, espacios y recursos propios que permitan identificar de manera concreta los avances logrados, una vez emprendido el camino intergeneracional. Entonces, en el marco organizacional del CARZCCH, la participación política infantil expresada en palabra, acción y decisión sería posible como proceso de mediano plazo, donde los actos participativos y la programación organizacional sustenten prácticas y discursos encauzados al acompañamiento adulto, para la construcción de los pensamientos críticos infantiles comprometidos con las colectividades.

Así, el camino trazado a partir de la experiencia en la costa chiapaneca con el CARZCCH se ha visto como una labor arduamente interminable y hasta utópica, pero de la convicción pueden emerger relaciones intergeneracionales más horizontales, respetuosas, cariñosas y críticas que fortalezcan los proyectos colectivos de vida por el bien común y los buenos vivires. En

medio de contextos violentos y pauperizados, la apuesta será que infancias y juventudes rurales compartan con mujeres y hombres, adultos y ancianos, experiencias de vida que sin prisa, pero sin pausa, transformen nuestras prácticas a la par del crecimiento de las generaciones infantojuveniles, que de a poco puedan constituirse cada vez más emancipadas, para lo cual se requieren adultos francamente comprometidos con las causas infantiles.

Bibliografía

- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*. Argentina: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerda, A. (2013). “Diversidad epistemológica: descolonización y saberes emergentes”, en C. Martínez, M. Chapela y V. Ruiz-Velasco (coords.), *En el juego de los espejos. Multi, inter, transdisciplina e investigación cualitativa en salud*. México: UAM-Xochimilco.
- Cussiánovich, A. (2006). *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich, A. (2009). “Educación ¿desde? ¿para? los derechos humanos”, en M. Liebel y M. Martínez (coords.). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- García, M. (2002). *Foucault y el poder*. México: UAM-Xochimilco.
- Grajales, S. y L. Concheiro (2009). “Nueva ruralidad y desarrollo territorial. Una perspectiva desde los sujetos sociales”, en *Revista Veredas*, vol. 10, núm 18, pp. 145-167.
- Grosfoguel, R. (2016). “Del ‘extractivismo económico’ al ‘extractivismo epistémico’ y al ‘extractivismo ontológico’: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo”, en *Tabula Rasa*, núm. 24, pp 123-143.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Florencia: Centro Internacional de Desarrollo Infantil (Ensayos Inocenti, núm. 4).
- Kaltmeier, O. (2012). “Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder”, en S. Corona y O. Kaltmeier (coords.).

- En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales.* Barcelona: Gedisa Editorial.
- La Barbera, C. (2010). *Género y diversidad entre mujeres.* Madrid: Universidad Carlos III.
- Leyva, X. y S. Speed (2008). “Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor”, en X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (coords.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor.* México: CIESAS/Flacso Ecuador/Flacso Guatemala.
- Pacheco, L. (2013). “La construcción de cohesión social en la ruralidad”, en L. Pacheco, R. Román y M. Urteaga (coords.). *Jóvenes rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades.* México: Universidad Autónoma de Nayarit/Juan Pablos Editor.
- Schibotto, G. (2015). “Saber Colonial, Giro Decolonial e Infancias Múltiples de América Latina”, en *Colonialidad en los saberes y prácticas antagónicas desde y con los NATs. Revista Internacional NATs desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores*, año 19, núm. 25, pp. 52-69.
- Singer, K. (2016). “Tenemos mucho que decir, simplemente nadie escucha- Luchando por el (re)conocimiento de las y los niños (as) mediante un mapeo participativo”, en Hanne Cottyn, et al. (eds.). *Las luchas sociales por la tierra en América Latina: Un análisis histórico, comparativo y global.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Teubal, M. (2001). “Globalización y nueva ruralidad en América Latina”, en N. Giarracca (comp.). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: Clacso.
- Torres, E. (2016). “La fiesta y la protesta en Latinoamérica: La irrupción de los niños y niñas indígenas como actores políticos”, en K. Núñez et al. *Niñez indígena, resistencias y autonomía., Miradas antropológicas en contextos de violencia en América Latina.* Chiapas: UNACH.
- Unda, R. (2009). “Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina”, en M. Liebel y M. Martínez (coords.). *Infancia, Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica.* Perú: IFEJANT.
- Zemelman, H. (1997). “Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica”, en E. León y H. Zemelman (coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social.* Barcelona: UNAM/Anthropos.

4. Tlaneltokalistli: prácticas de partería y cosmovisión nahua en la Huasteca hidalguense*

TERESITA DE JESÚS OÑATE OCAÑA**

Tlajpotlajkuiloli. Palabras que abren

En este trabajo planteo el vínculo de ciertas prácticas de la partería nahua, al momento del parto con sedimentos o núcleos duros, fundamentales para la construcción identitaria de los nahuas de la Huasteca hidalguense. Considero que dichos sedimentos están en riesgo, al darse el traslado de la atención materna e infantil del ámbito comunitario al público.¹ Esto implica que el Sistema de Salud oficial no solo confronta las formas y prácticas de partería nahua, sino que amenaza, de alguna manera, a las formas propias “de estar en el mundo” de los nahuas, con un discurso occidentalizado de desarrollo y bienestar.

* Este trabajo es un extracto de la tesis de doctorado titulada *Ser sembrado para ser nombrado: partería nahua, saberes y prácticas en confrontación con los servicios de salud en la Huasteca Hidalguense*, la cual fue presentada para la obtención del grado de doctora en Desarrollo Rural en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, el 27 de enero de 2016.

** Doctora en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Docente en el Centro de Estudios de Bachillerato 5/2, Loreto, Baja California Sur. Correo: <tedejeo@gmail.com>.

¹ El traslado de la atención del parto, en la región nahua en Hidalgo, ha traído diversas consecuencias, pero no ha incidido en una reducción significativa de la mortalidad materna. Las mujeres nahuas y sus familias han perdido el poder de decisión sobre el lugar y la forma de atención del parto: la atención hospitalaria es muchas veces una imposición o, por lo menos, resultado de un consentimiento no informado. Este traslado deja efectos colaterales económicos, sociales, políticos y culturales, complejos y profundos, al dejarse en el olvido el trabajo de las parteras; este trabajo incluye acciones que ven con el tejido comunitario y con la transmisión de valores y significados culturales centrales, para que los nahuas sean lo que son.

Las parteras nahuas “siembran” niños en el momento del parto y arrullan mazorquitas de maíz en las fiestas septembrinas por la cosecha de elotes. Ellas muestran, por medio de sus prácticas, la idea de que el cuerpo —la carne del maseual— es de maíz y este se siembra para crecer con fuerza; por su parte, es niño y niña, hijo e hija del Dios maíz, y tal deben ser tratados con cariño y ternura. Como el maíz, el maseual se siembra y en ese acto recibe un nombre y arraigo, donde el recuerdo de que parte de su ser regresa a la Tierra —que lo recibe como madre, lo cobija y le dará sustento— se vuelve central para su identidad y memoria colectiva. Así, al sembrar niños, las parteras siembran y reproducen su cosmovisión nahua.

El papel de las parteras es central y, por ello, resulta importante repensar las políticas de salud en esta materia, para que tengan pertinencia cultural y no pongan en riesgo este ciclo de construcción de la memoria y cosmovisión del pueblo maseual de la Huasteca hidalguense. Este trabajo es parte de un esfuerzo de denuncia que comenzaron las propias parteras nahuas de la Huasteca en noviembre de 2013, al presentarse en la preaudiencia “Devastación de la Vida Comunitaria” del Tribunal Permanente de los Pueblos Hidalgo-Veracruz-San Luis Potosí, en Acatepec, Huautla, Hidalgo, con el reclamo por la violación a sus derechos culturales, por parte del Sistema de Salud oficial. Esto es parte de un amplio coro de justos reclamos a lo largo y ancho de los territorios indígenas de nuestro continente.²

Mi perspectiva y posicionamiento

Llegué a la Huasteca hidalguense en 1988, a realizar mi servicio social con apicultores nahuas por seis meses... pero me quedé seis años, atraída por una forma distinta de vivir y comprender la vida: una vida en colectividad. Quería cambiar el mundo a partir de la mejora de la producción, pero la realidad de la Huasteca me llevó a hacer trabajo de salud y educación popular. Aprendí la lengua y me convertí en capacitadora de promotores de salud. Cuando regresé en 2006, retomé el trabajo con los promotores, enfocado a la salud materna, en particular, con parteras y curanderas nahuas.

² Mi tesis de doctorado, de donde surge este ensayo, toca el tema de los derechos sexuales y reproductivos; para su análisis se apoyó en publicaciones de grupos de mujeres indígenas y organizaciones de parteras indígenas del sureste mexicano, documentadas por organizaciones no gubernamentales, como Nueve Lunas y Kinal Antzetik. Puede revisarse parte de la lucha de estas organizaciones en: https://omm.org.mx/wp-content/uploads/2020/04/Blog-62_SLa-parter%C3%ADa-tradicional-saberes-y-pr%C3%A1cticas-en-riesgo.pdf.

Mi reiterada presencia en la Huasteca hidalguense me permitió reconstruir mi papel como “agente externo” y tejer vínculos potentes con los sujetos con quienes trabajé, de modo que la metodología empleada en este trabajo priorizó el diálogo —en su propia lengua— y la reflexión con los nahuas poseedores y herederos de saberes y prácticas en torno al cuerpo, a la maternidad y a la colectividad, para recuperar su voz y conocimiento. Una relación larga de confianza y respeto mutuo, resultó clave en este proceso, ya que a la mayoría les conozco desde hace más de 20 años; a otros —los más jóvenes—, los conocí cuando era niños o jóvenes.

La comunicación constante y la participación en ritos realizados por parteras de cinco municipios de alta marginación en la Huasteca, durante más de cuatro años, alimentó este trabajo, al mostrar sus procesos de reflexión en su incipiente organización y suman elementos para una visión distinta de la vida y del bienestar y un cuestionamiento del diseño e instrumentación de políticas públicas que inciden —muchas veces abrupta e irrespetuosamente— en la vida y aspiraciones los miembros de los pueblos originarios de México. Horas y horas de grabación de charlas, entrevistas y rituales se acumularon, pero Irma, de Piltepeco, hizo el larguísimo trabajo de transcripción. Realicé la interpretación del náhuatl al español, pero mis textos fueron revisados por tres estudiosos de la lengua y la cultura nahua: el sacerdote Raúl Ley, el médico naturista José Sánchez y el profesor bilingüe Refugio Miranda (†). Agradezco su apoyo, lo que me dieron y enseñaron. Con ellos quedo en deuda, porque agradecer es fácil, lo difícil es devolver.

Maseuali/el mercedo: cuerpos abiertos y en flujo

En el tiempo que compartí con los nahuas de huasteca hidalguense —cerca de 12 años—, escuché sus cuentos y testimonios, compartí rituales y ceremonias, presencié su forma de relacionarse con el entorno, identifiqué que han construido y mantienen vigente un otro mundo que se asoma mediante *kuentos* (Van’t Hooft y Cerda, 2007), narraciones y rituales que todavía se platican y practican en la región *Kuexteka* (Huasteca). En este mundo imposible, plétórico de humanidades impensables, los maseuales nacen y comienzan a devolver y vincularse en cuerpo y alma, al dar vigencia y sentido a su nombre: *maseuali* (el mercedo). Desde ese momento, su cuerpo, así como los saberes y prácticas en torno a él, toman sentido: cuerpos na-

huas abiertos y en flujo permanente. Al comprender ese mundo nahua, su origen, estructura, organización y normas, reconocemos raíces profundas de la construcción de los cuerpos nahuas. Cuerpos que deben ser entendidos para ser atendidos, de modo que se contribuya a que los dueños de esos cuerpos vivan una vida equilibrada, sana, feliz, compartida y en permanente devolencia.

Los cuerpos nahuas imaginados abiertos, con flujos constantes, son transformados por el entorno, y transforman. Los rituales y las prácticas nahuas, así como los saberes en torno al cuerpo y a sus posibilidades, muestran dicha vinculación. Mediante ritos y prácticas, los nahuas recrean la forma en cómo perciben el mundo y la forma en cómo entienden su estar. De ese modo, dichos ritos y prácticas constituyen veneros centrales para la construcción de sus saberes propios como nahuas, los cuales se interpretan como memoria colectiva (Hallwbachs, 1997), que a su vez se alimenta y es alimentada por la manera de comprender y percibir el mundo, así como la forma de estar en él, de interactuar con él, al vincular, entretrejer individuos, formar comunidad y la conciencia de ser (Candau, 2001).

Xinachtlajtoli (palabras semilla): ventanas al pensamiento nahua

Una forma privilegiada para conocer la forma en que se describe, comprende y apropia el mundo, es el lenguaje; más en concreto, la lengua, el idioma. Por ello, me apoyo precisamente en la lengua náhuatl, en tres *xinachtlajtoli* (palabras semilla) (López, 2013: 80) que transmiten conceptos profundos: centrales para la comprensión del pensamiento nahua de la Huasteca hidalguense, que son muestra de su otra racionalidad.³ Palabras de los abuelos;

³ López (2013) propone que las palabras semilla son como el aire que se respira sin verlo: están, han estado y, aunque se escuchan, no se les pone atención; eso no significa que no penetren hasta la conciencia, el *ch'u'lel-tonalli* para los nahuas de la Huasteca hidalguense, por ello, son parte de la memoria y de la vida cotidiana. Palabras que se escucharon desde el momento de nacer y que por son recibidas y adquieren significados en lo individual y lo colectivo. Les llama palabras, saberes y conocimientos y actitudes de vida que no están aisladas, sino sabiamente urdidas, entretrejidas por el “saber agudo de la mente-corazón”. Además de la profundidad y centralidad de estas palabras semilla, me anima comprobar que para los mayas *tse'tales* que refiere este autor, la sabiduría se anida en la mente-corazón, tal como lo explica el profesor Refugio Miranda, que para los nahuas no es la mente sola, sino el corazón donde reside la fuerza, la conciencia del *maseuali*.

palabras heredadas, transmitidas; legado de sus padres y madres, “constelaciones del pensamiento” (López, 2013: 77) de los más viejos y viejas, que implican posicionamientos muy diferentes frente a la racionalidad occidental, por el hecho de hablarlas, pensarlas, compartirlas, que confrontan y cuestionan la universalidad⁴ del saber hegemónico; que como las semillas tienen profundas raíces, extendidas y se enlazan con muchos significados profundos, centrales para el modo de ser y estar nahua.

Comienzo con el significado de la palabra *maseuali* (el que fue merecido), maseual. Sigo con *No toka* (mi siembra), que se traduce como mi nombre, para terminar con *tlaneltoka* (la siembra verdadera), que puede entenderse como la creencia, aquello que se respeta y cumple dentro de la tradición nahua. Estas palabras semilla me ayudarán a explicar prácticas de la partería nahua en la región y su centralidad para mantener el vínculo entre los cuerpos nahuas y el cosmos, el cual es imposible para el razonamiento occidental, pero central para comprender el permanente flujo (Marcos, 2013) en el que viven los maseuales y resulta puntal en la construcción de la memoria colectiva, la identidad y cultura nahuas en la Huasteca hidalguense.

“La palabra *maseuali* viene de muy atrás” (Raúl Ley,⁵ Huejutla, entrevista 2014). Existe la mención de los *maseuales* en el libro de León Portilla (1974), que hace referencia al *Manuscrito de 1558*, donde se narra la leyenda de los Soles. *Maseuali* significa “el que fue merecido”. Es decir, que si están vivos y en el mundo no es porque ellos lo merecieron, sino porque otro los mereció, otro hizo algo para merecer que ellos estuvieran en el mundo. Eso implica que están en deuda; por eso siempre agradecen y devuelven. Esto tiene una profunda relación con la ritualidad cotidiana y reciprocidad que se vive en estas tierras y se muestra en la mayoría de los rituales y prácticas cotidianas de los maseuales de la Huasteca hidalguense. Para Marcel Mauss, “son nuestras sociedades occidentales las que han hecho, muy recientemente, del hombre ‘un animal económico’, pero todavía no somos todos seres de este tipo” (Mauss, 1971: 36); todavía se puede constatar la circulación de bienes, regalos, dones, servicios, prestaciones y contrapres-

⁴ Guerrero (2010) propone la universalidad como la pretendida “forma (uni) de mirar, entender y explicar el mundo, y la vida impuesta por Occidente en el ámbito planetario (universal)” (Guerrero, 2010: 85). Plantea el universalismo como una construcción del poder que ha legitimado la superioridad de los dominadores y ha impuesto su única (monocultural) visión de la realidad investida de verdad.

⁵ Párroco durante muchos años y ahora vicario de la diócesis de Huejutla, región predominantemente nahua. Bilingüe y estudioso de la lengua y cultura nahua de la Huasteca hidalguense.

taciones, fuera del ámbito comercial, del mercado propiamente dicho. Estos dones circulan con la certeza de que tendrán su contraprestación, su acto de devolvencia, en el corto, mediano o largo plazo, porque al entregar o recibir algo se asienta la posibilidad de recibir a cambio o de devolver.

La reciprocidad que planteamos como parte del saber estar en el mundo, por parte de los nahuas, parece corresponder a las reflexiones donde el don recibido tiene algo —que Mauss (1971) llama alma— y obliga de cierta forma al que lo recibe, que endeuda al que recibe. El que da entrega algo propio y en ello pareciera irse parte de su propia alma. El que lo acepta recibe, de cierta forma, el alma del otro, por lo menos su esencia, y ese ir y venir le da un poder especial y hace que se posibilite la devolución, su retorno. Desde esa perspectiva maussiana, el maseual, en permanente intercambio con una amplia y diversa comunidad sociocósmica, de humanidades distintas, intercambia dones y quizá las esencias de los dueños que dan y reciben son las que obligan a devolver. Queda claro que el maseual se distingue por su cotidiano recibir y devolver. Eso es lo que se busca en los rituales y prácticas de la partería, como veremos.

En la Huasteca, los maseuales son sembrados para ser nombrados: “Para decir mi nombre, se dice *na notoka*, pero también al sembrar, uno dice *nij-toka*/lo siembro y respetar o crear, se dice *tlaneltoka*, *nineltoka*/yo creo, que respeto” (Rubén,⁶ Chiapa, entrevista 2014).

Cuando los niños y las niñas nahuas caen a este mundo reciben un nombre, lo que no significa que será el mismo con el que lo conozcan. Los tejidos y significados alrededor del *tokajyotl* (nombre) de las personas son muy complejos. Quiero resaltar cómo comparte la raíz *toka* con las otras *xochikamanali*, *xochitlajtoli* (palabras floridas), palabras semilla. *Toka* (la siembra) es el hilo que teje la urdimbre, que las vincula para mostrar la sabiduría profunda, la visión otra sobre el cuerpo, la vida, el cosmos y sus vínculos y flujos e interacciones.

El *tokayotl* tiene una fuerza simbólica profunda entre los *maseualmej*, no solo porque con él se identifican, sino que por medio del nombre se crean vínculos y relaciones, se plantean aspiraciones y trazan posibles destinos; al saber el nombre, se tiene un cierto poder sobre el que lo lleva. “Cuando un niño nace inmediatamente se le busca un nombre, *itoka/su nombre* para poder llamarlo” (Irma,⁷ Piltepeco, entrevista, 2014).

⁶ Artesano nahua, que de joven me enseñó a hablar náhuatl.

⁷ Mujer nahua, líder de su comunidad, con un hijo que posee dones de curación.

Sahagún habla de los bateos nahuas, “ritos dirigidos por las parteras, donde bañaban de forma ritual al niño y le ponían un nombre” (Sahagún, 2013: 380 y ss); en la huasteca se realiza un ritual con raíz común al bateo que menciona este autor.

Cuando los niños nahuas son muy pequeños tienen muy débil su *tonali* (alma) y, por lo tanto son muy frágiles; cualquier cosa, persona, ruidos, animales o aires les pueden hacer daño, asustar y enfermar. Por eso no los sacan mucho cuando son muy pequeños y cuando salen de su casa es importante llamarlos.

Las mamás los vienen llamando. *Xinotsa tiuala maye, xitsatsili tiuala ika itoka*/vente llamándolo, vente gritándole con su nombre, así me decía mi mamá. Mi hija así le pasó. Estaba llorando, “¿dónde lo llevaste?, ¿no lo llamaste?, ay Maye, ya sabes que debes de llamarla por su nombre para que no se pierda donde sales ¿a poco no sabes?”, me dijo mi mamá (Irma, Piltepeco, entrevista, 2014).

En otras regiones indígenas se sabe y recomienda lo mismo. Los niños recién nacidos deben ser llamados por su nombre cuando los sacan de su casa, para que en el camino de vuelta no se queden perdidos. En la Huasteca hidalguesa si el niño llora de forma inexplicable y la partera o curandera miran que fue porque dejó su *tonali* en algún camino, irán hasta donde creen que esté perdido y se vendrán de regreso, lo llamarán y harán oración a los dueños del monte para que dejen ir de regreso el *tonali* del pequeño y deje de llorar o recupere la salud.

Tsonkiska (donde salió su cabeza) es su apellido. En las comunidades es común que para identificar a un vecino se le nombra junto con el nombre del solar donde vive su familia y la casa donde vive. Las casas en las comunidades tienen nombres, según el lugar o el entorno donde están. Hay vecinos que les nombran Juan *chotetsintla* si su casa queda debajo de un árbol de Chote; Juan *amelteno* si está a un lado del pozo. Los nombres de las casas permiten la identificación del dueño de la casa y de la familia.

El *tsonkiska* (donde salió su cabeza) coincide con el sitio donde quedó enterrada la placenta de los hijos de la familia dueños del solar. El *tsonkiska*, además, hace referencia al lugar donde quedó enterrada una parte de la persona que se nombra. No importa si la persona se cambia de lugar, como si el joven se matrimonia y construye su casa en otro solar, será nombrado con el mismo *tsonkiska* de cuando dependía y vivía en casa de sus padres,

porque allá quedó *itejio* (su placenta), *iuikalo* (su igual). De alguna manera, el nombre que acompaña al individuo lo vincula al pedazo de tierra o solar donde quedó su primera ofrenda, su primer acto de devolver por el don recibido de nacer.

Le llaman Juan *Lemontsintla* (junto al limón), según su solar y aunque ya no viva junto a un limón [...] allá nació, allá se quedó su ombligo. Ese segundo nombre lo toman como apellido, le dicen *motsonkiska* [...] Allá donde está enterrado nuestro ombligo es un lugar donde añoramos siempre [...] incluso ha habido casos en que a última hora cuando ya están agonizando, “quería ir a dejar *no uikalpol nikauilise se candela* (a mi placenta dejarle una vela)” (Refugio Miranda,⁸ Huejutla, entrevista, 2014).

Los que fueron sembrados, reciben la indicación por parte de sus padres o abuelos, del lugar preciso donde quedó su placenta, porque: “Tiene el significado que eres de ahí. [...] seña que eres de ese lugar [...] que no se te olvide que eres de ahí. Les dicen dónde dejaron sembrado su ombligo” (Irma, Piltepeco, entrevista, 2014).

Todas las parteras con las que he platicado en la Huasteca, coinciden en que cuando un niño nahua nace en la comunidad, la costumbre es que parte de él se siembra, se devuelve a la madre tierra para que crezca como debe ser, para que dé fruto.

Durante ese rito se le nombra al pequeño. La partera *kitoka itejio* (siembra su placenta) del niño el día del nacimiento:

Moneki tlalchi ma kitokakaj tlauiakajlotl, ne konetl iuikajlotl, pampa to-tonik (Manuela,⁹ Santa Teresa, entrevista, 2014).

Hace falta que se entierre en la tierra la deuda, su igual del niño, porque es caliente [interpretación propia].

Hay una lógica de compartir cuando se siembra la placenta del niño: desde ese momento queda vinculado y compartido con el resto de la comunidad humana, así como de los seres que habitan el cosmos:

⁸ Maestro bilingüe. Durante su vida propició la valoración de su lengua y cultura. Revisó mi trabajo de traducción-interpretación, e incluso mi trabajo de análisis, durante todo el proceso de elaboración de la tesis doctoral.

⁹ Partera nahua en activo.

Tlatoka (siembra algo), le da sentido a eso que se hace, sembrar el ombligo, la placenta. Integrarse [...] ya nació, ya está sembrado, ya está arraigado (Raúl Ley, Huejutla, entrevista 2014).

La placenta es (algo) vivo, no es (algo) muerto. El bebé está vivo, su placenta también está viva [...] la entierran. Si no quieres que le pase nada a tu bebé lo tienes que enterrar con aguardiente y con tabaco, es acción de gracias para la madre Tierra. La madre [...] acepta el aguardiente, el tabaco. Es como [...] una abuela que fuma, que toma, también espera. Siempre tiene que tomar, tiene la costumbre de tomar, siempre espera si le vas a dar un traguito para tomar (Nicolás,¹⁰ Tenamastepec, entrevista, 2014).

En un rito que puede variar; la placenta regresa a la madre Tierra en un acto de reciprocidad, de devolución, de cierre de un ciclo, que comienza de nuevo con cada niño o niña que llega a la tierra. La madre tierra tiene la costumbre de recibir *iuikaloj* (el igual) del recién nacido, junto con otras ofrendas, como aguardiente y tabaco. Es una deuda contraída que debe saldarse.

Niños nahuas sembrados: para tener raíces y fuerza

El acto de la siembra me parece central en la construcción de lo que se puede llamar la memoria de este grupo nahua, la memoria colectiva (Hallwbachs, 1997; Candau, 2001). Al asumir que este concepto puede verse como una “retórica holística” totalizadora (García, 2011: 3; Candau, 2001: 22), como un conjunto imaginado homogéneo, estable y durable. La memoria colectiva —al referirnos a los recuerdos compartidos por un grupo humano—, al ser una construcción humana, al igual que la cultura e identidad, es un proceso pulsante, cambiante y, desde luego, sumamente heterogéneo.

Hallwbachs (1997) propone una memoria individual y una colectiva —la segunda refiere a recuerdos y memorias que atesora una sociedad en su conjunto, recuerdos transmitidos, compartidos y construidos por el grupo social—; para Candau (2001), solo puede ser un atributo del individuo, porque es muy difícil que más de uno recuerde exactamente un hecho en común, por eso cuestiona la memoria colectiva que propone Hallwbachs

¹⁰ Catequista y partero de su comunidad.

(1997) y prefiere explicarla como una forma de metamemoria;¹¹ es decir, una representación que los miembros de un grupo humano construyen acerca de recuerdos comunes entre sus miembros.

Connerton (1989: 2) habla de la memoria social: la experiencia del presente depende en mucho del conocimiento del pasado; es decir, del recuerdo de ese pasado. Una sociedad recordará su pasado para poder funcionar en su presente, como grupo; al igual, propone al cuerpo humano como sitio para los procesos colectivos de retención y propagación de la memoria. Para el caso de la siembra de la placenta es una parte del cuerpo del bebé que se entierra en un lugar preciso y que se señalará, a modo de recordar, que ahí quedó. Los nahuas de la Huasteca recuerdan en cada rito de siembra que tienen una deuda, que nacen y existen, porque alguien los mereció y por ello deben devolver; cuando se deja de hacer, se quedan con la sensación del riesgo de transgredir.

Uan tla san kampa ueli ki majkauasej mo xik kenki ne doctores kichiua yejka ne konemej san tletleueli elij ax kipia ininneluayok. Se tokkli kampa ti tokas uan tla ax auiloj tsintelotik, eli ni tojuantij nojkia kinompa ti eli yejka ni konetl tla tixiktokas kiplas juerza (Antonio,¹² Acatepec, entrevista, 2014).

Y si como quiera tiramos el ombligo (cordón umbilical) como esos doctores lo hacen, por eso los niños como quiera están, no tienen sus raíces. Una mata de maíz, donde la siembras y si no se humedece, no tiene con qué sostenerse, así nosotros también de ese modo somos, por eso al niño si lo siembras su ombligo tendrá fuerza [interpretación propia].

Irma describe cómo recuerda que fueron sembrados dos de sus tres hijos. La primera no se pudo, porque nació en la clínica y no supo qué hicie-

¹¹ Candau propone una taxonomía de la memoria: “la primera es la memoria de bajo nivel o *protomemoria* que son saberes y experiencias inmediatas, compartidas por los miembros del grupo pero que son memorias imperceptibles es decir que no se tiene conciencia de que se recuerda. Uno camina cuando aprende a caminar y no será consciente de que es parte de un recuerdo, hasta que pierde esa memoria. La segunda es la memoria propiamente dicha o de alto nivel, que si se reconoce y que se evoca de forma deliberada o involuntaria y puede ser autobiográfica, de saberes, creencias, sensaciones, etcétera. La tercera es la *metamemoria* que se refiere más a una representación que la persona hace de su propio recuerdo, lo que el individuo piensa de ese recuerdo; es decir es un acto más reflexivo, analítico” (Candau, 2001: 19-20). Para Candau, es la que puede considerarse memoria colectiva.

¹² Curandero nahua con gran reconocimiento en su región.

ron con la placenta; por eso cree que su primer hija es muy distinta a los dos últimos:

Cuando cae (la placenta) es caliente y ella (la partera) no lo agarra como quiera, pone un nailon y lo amarra para enterrarlo, ella misma lo lleva, manda que hagan un agujero un poco más profundo para que no lo vaya a sacar un perro, no debe de sacarlo, lo lleva con todo y nailon y allá lo entierra. Antes le habla a la tierra que ahí le deje la placenta que forma parte del niño o de la madre para que crezca bien el bebé y la mamá no se vaya a enfermar y ahí lo deja, nomás que ahí es donde empieza el *maltia konetsi* (baño del niño), así lo deja la placenta enterrada.

Cuando la mamá empieza a mover lo del *maltia konetsi*, la partera es ahí donde prende las velas, ahí donde enterró la placenta. Tenemos que hablarle a la tierra porque allá se dejó algo muy importante. Ahí se comienza: orando, tamales, huevo, dando de comer a la tierra. *¿Kanke titojtok motejio?* (¿dónde lo sembramos tu placenta?), te pregunta. Ella va y le empieza a orar la parte donde está enterrado, le tiene que orar por ella. Prende velas, rocía aguardiente, el tabaco lo espolvorea, lo pone un *yoloktli*, tamal chiquito, y también dinero, porque tiene que pagar un poquito, pide y paga, la madre tierra le paga para que nos ayude. *Nikani timitsmaka ni tomi xikonseli uan xikontlalana ika kuali, ma kuali muskalti nokone uan amo ximajkauaj* (aquí te damos este dinero, recíbelo y levántalo con bien, que crezca bien mi hijo y no lo sueltes). Enterraste tu ombligo, tu placenta, ya dejas algo, entierras algo profundo y que nunca salga de ahí, ya eres parte de esa tierra, ella es tu madre, pues ya te recibe desde que naces. Desde que llegas a la tierra formas parte de la tierra, te entierran poco a poquito, vas enterrando partes de tu cuerpo de tu ser (Irma, Piltepeco, entrevista, 2014).

Los cuerpos de los y las *maseuales* no solo se andan por la *tlaltepaktl* (superficie de la tierra) desde que llegaron a la tierra; también están en su interior. Su igual, su par, su placenta, fue enterrada y entregada a la tierra como adelanto y compromiso de lo que hará el maseual al morir: regresa a ella para continuar el ciclo de la vida y restablecer el equilibrio en el cosmos. Refugio Miranda (entrevista, 2014), señala una palabra para nombrar este ciclo: “cuando alguien muere, la gente comenta que él o ella ya completó, dando a entender que ya cumplió con el ciclo y dicen *motlaaxitilijia* (ya se completó)”.

Es una deuda con la madre Tierra, es una madre que nos sostiene, nos detiene y la tienes que respetar [...] la entierran porque todos venimos de la Tierra y tiene que volver [...] esto es obediencia (Nicolás, Tenamastepec, entrevista, 2014).

Por eso así mucha gente dice: “*tla notoka, motoktok, na nojkia moneki ma nimotoka* (si mi nombre, mi tocayo está enterrado, yo también debo enterrarme). Me tengo que enterrar”, explica el profesor Refugio, como señal de una dimensión profunda de la conciencia del ser maseual. El retorno a la madre tierra comienza desde el nacer, desde el momento en que la placenta, *motoka* (tu siembra) la realiza la partera o algún familiar. Explica que es parte de una deuda que debe ser saldada. Manuela me explica que otro nombre con el que se conoce la placenta es *tlauikalotl* (deuda). El profesor Refugio piensa que ese puede ser el origen del término *iuikalotl* (placenta), pues la posibilidad de vivir constituye una deuda, pues los maseuales son los merecidos; por el actuar de otro tienen la posibilidad de existir, nacer, ser. La procreación es un don que implica una deuda que se salda con la devolución del igual del bebé: la placenta.

Con él se va la mitad, yo me quedo con la otra mitad. Con el *iuikalo* (su igual), la placenta, se va la culpa. Aquello sagrado que nos dio, que nos formó, nos ayudó y nos dio el valor para poder hacer esa relación se convierte, el que va a pagar la mitad. *Tlauika* (quedar o estar en deuda). *Tlauika, iuikalo* se toma de ahí [...] pero todo, esa media culpa se la lleva. Porque el que autoriza, él se queda la mitad de la culpa. Ese señor, ese don, ese ser, esa cosa que lo autoriza a uno, que lo induce a uno a reproducirse, él tiene la culpa por dar permiso. Ahora ahí está el resultado por eso ahí te va. Ese que autorizó se lleva la mitad. La procreación es por autorización de un ser divino, y por haber autorizado ese ser divino se hace cargo de la mitad de nuestra culpa, por eso quizá viene el *tlajtlakoli* (mi mitad), las mitades (Refugio Miranda, Huejutla, entrevista, 2014).

El *iuikalo* (la placenta) del niño se quedará como parte del pago de esa deuda con aquel que autorizó y permitió la procreación; si no se siembra, la deuda permanece y tarde o temprano se tendrán consecuencias. Conerton (1989) explica que en los rituales y ceremonias se reactiva el pasado; es decir, su recuerdo o concepción por parte de los miembros de un grupo humano. Esas construcciones, y todo el conocimiento acumulado, se sus-

tentan en los actos rituales, al reactivar la memoria social del grupo. Son los rituales una forma privilegiada de transmitir y reactivar los recuerdos compartidos que, de alguna manera, contribuyen a la conciencia de quienes son como individuos y como grupo, a conformar su identidad como nahuas:

Desde mi niñez así lo concibo, yo no acepto que nuestro ombligo lo tiremos a la basura [...] luego decimos, *axkiasiti iteki, ¿kenke?, san ki-majkauato* (no completo su trabajo, ¿por qué?, nada más lo fue a tirar). *Uan ¿kintojke ne mo pilkone o san kikuamakajke?, teipa axkineltoka, axkitlepanita* (¿lo sembraron tu niño o solo lo tiraron? después no cree, no respeta). Eso se maneja desde hace mucho; por eso dicen que la placenta no se puede tirar, se tiene que enterrar, le da problemas [al niño] o le quita a uno un buen destino (Refugio Miranda, Huejutla, entrevista 2014).

Maseuali, el merecido, que fue merecido. Nació no por sí solo, ni por sus padres, sino porque ya antes alguien lo mereció, alguien hizo algo para que él naciera y por eso nació y por eso ellos son *maseualmej*. Entonces, lo que es el principio de la vida, el ombligo y la placenta, lo devuelvo a la tierra para que todos podamos participar de esa vida y se pueda seguir comunicando y siendo cada vez más. Y así pueda haber más *maseualmej*, más gente que pueda nacer, que haya sido merecida. En ese sentido el *tlatoka* es regresar, que se dé el ciclo [...] Desde el principio eso que te da vida, se lo está regresando a nuestra madre Tierra para que siga habiendo mucha más vida y que pueda haber nuevos *maseuales*, nuevos merecidos y pueda continuar la vida en la tierra. No naces para ti, fuiste *merecido*, naces para el que merece: debes. Y como todos son merecidos, tenemos que juntarnos, ser comunidad. Más de ahí viene la fuerza de estar en comunidad, la fuerza en que somos iguales, merecidos, al mercedor, es al que debemos y por eso nos reunimos y hacemos y deshacemos todo en comunidad, nos sentimos todos juntos [...] *Ipalnemoani* (aquél por el que vivimos), aquél por quien nos movemos o somos, el que nos mereció [...]. Siempre están devolviendo, todo es devolver (Raúl Ley, Huejutla, entrevista, 2014).

Se comprende por qué hay esa reciprocidad en casi cualquier acción de la vida cotidiana de los *maseualmej*, siempre devuelven. El acto de devolver al sembrar la placenta reactiva el, así como el saber acumulado y transmitido y debe hacerse para ser merecidos.

El *xik* (ombligo), cordón umbilical, tiene un papel importante en la correspondencia y la devolución, además de los ritmos en que se teje la comunidad, pues no solo es la siembra, sino la espera de un año para que el *xik* dé fruto y terminar la costumbre.

El *xik* de mi hija lo sembré a los 15 días de nacida, cuando se le cayó lo sembré, junto con un plátano. Es la creencia de nosotros y es la costumbre que tenemos [...] porque para nosotros es muy importante sembrar y dar fruto. El fruto es para compartirlo con la gente que nos rodea [...] porque así, el niño crece y él o ella pueda compartir todo lo que tenga a su alrededor [...]. Este fruto del plátano no se vende, se regala y es algo muy bonito para nosotros, así el niño empieza a regalar o la mamá [...] viene parte del cuerpo de tu hijo que tú siembras y das (Irma, Piltepeco, entrevista, 2014).

En las comunidades existe una preocupación de que el niño sea compartido, para que cuando sea grande viva bien en la comunidad y crezca como debe ser. Es una preocupación, pero también es un gusto, un rito que se comparte y se convierte en fiesta, donde toda la comunidad participa y reconoce al nuevo miembro, que ese día se reconoce miembro, pues comparte y devuelve a la comunidad parte de su cuerpo; todos comen de su *xik*, que dio fruto y como tal es compartido, por lo que el ciclo se renueva y la vida será posible mientras siga la comunidad y la preocupación por compartir.

Nuevamente un rito, el de la siembra del *xik* es una forma de reactivar el recuerdo sobre la forma de ser del maseual: la compartencia; rituales vinculados al recuerdo, que miran al pasado desde el presente para conformarlo. Adela Garzón (1998 cit. en Manero y Soto, 2005: 180) explica que la memoria es uno de los principales elementos para la construcción de la realidad social, al afirmar que el pasado se reinterpreta desde las necesidades del presente. La comunidad solo puede salir adelante si hay compartencia entre sus miembros; cuando no había transporte ni caminos, los enfermos podían sobrevivir si la comunidad reaccionaba a tiempo. Aún en esta modernidad, que ha trazado brechas y terracerías, en casi cualquier poblado en la región de estudio, la clave de la sobrevivencia es la ayuda mutua, el compartir, el apoyarse para enfrentar los retos cotidianos: el niño que comparte el fruto de su *xik* crecerá como debe ser, como se espera que sea para que sea parte de una comunidad que comparte.

Pero la siembra del *xik* tiene una fuerza igual o más profunda que la de compartir y así ser parte de la comunidad. Donde se siembra, me explica Irma, es el sitio donde perteneces: “no te puedes ir de veras de tu comunidad, no te olvidas de tu comunidad porque ahí has dejado enterrado tu ombligo ahí en la comunidad”. Esa siembra arraiga y hace saber de dónde vienes y de dónde eres.

La fuerza del *xik* enterrado hace, que tarde o temprano, los maseuales regresen a su tierra y se reconozcan parte de su comunidad. La siembra del cordón umbilical arraiga y da pertenencia:

Tla kanaya tias tipiltetokiliti uejka. Kipia titlakuapiliti pampa tijmati kanke mokajki moxik, tias tel tiualati (donde quiera que te vayas lejos, tienes que regresar porque sabes dónde quedó tu ombligo, te irás, pero vendrás) (Irma, Piltepeco, entrevista, 2014).

Tlaneltoka (lo que está bien sembrado): memoria e identidad

Candau (2001) explica el proceso de creación de la memoria, por la transmisión de recuerdos que influyen de forma efectiva sobre las construcciones identitarias; es decir, que alimentan y conforman la identidad. Esa transmisión de recuerdos puede realizarse mediante reliquias, vestigios, ruinas, archivos, objetos (García, 2011), pues dejan huellas que promueven la apropiación colectiva de los recuerdos (Candau, 2001: 105). La escritura es una forma de poner en común un recuerdo; en el caso de las comunidades nahuas de la Huasteca hidalguense, es por medio de la transmisión oral y de la repetición de rituales, como el de la siembra de la placenta y del cordón umbilical: “una transmisión memorialista,¹³ afectiva y mágica, arraigada en lo concreto, en el gesto, la imagen, a partir de objetos” (García, 2011: 6). A partir de dichos rituales se transmiten saberes y recuerdos de manera consistente y se posibilita un efecto en las construcciones identitarias.

De esas dos primeras siembras, de *itejio uan ixik* (su placenta y su cordón umbilical), parece venir *tlaneltoka* (lo que está bien sembrado, la verdadera siembra), que el padre Ley interpreta como creer en la verdad o sembrar la verdad, estar en la verdad.

¹³ La transmisión memorialista es la que se realiza desde la vivencia de un recuerdo, “una representación del pasado donde reinan las emociones, los sentimientos, las pasiones” (García, 2011: 6).

Candau (2001) se plantea que el gran reto es comprender cómo lo que se considera una capacidad individual —el recordar— separa a “formas cuya existencia y cuya esencia son problemáticas y que exigen continuamente ser confirmadas” (Candau, 2001: 10), lo cual se traduce en la dificultad de entender los procesos, mediante los cuales las personas individuales comparthen “prácticas [...] creencias, recuerdos, en una palabra: sentido” (Candau, 2001: 10); de esa forma se vinculan e identifican como un colectivo.

Para los nahuas de la Huasteca hidalguense la *xinachtlajtoli* (semilla) del *tlaneltokalistli* (lo que está bien sembrado), explica la forma en que, considero, pasan de lo individual a lo colectivo, lo comunitario, lo social en lo referente a la memoria, la identidad y los saberes.

Neltoka,¹⁴ *tlaneltoka* (que se siembra de verdad), algo que se siembra de verdad y [...] es porque no se va a sacar nunca. Lo que se queda sembrado en el corazón es como si se hubiera quedado sembrado en la tierra, se quedó sepultado, bien, bien (Refugio Miranda, Huejutla, entrevista, 2014).

Tlaneltoka, creer en la verdad o sembrar la verdad, estar en la verdad. *Nel* también significa más profundidad o fuerza [...] *Tlaneltoka* (lo que está muy bien sembrado). El creer, algo que está muy arraigado, muy dentro, que le da sentido a la vida, la fe, en lo que tú crees, es lo que le da fuerza a todo lo que desarrollas aquí en la vida, *tlaneltoka*, de donde agarra fuerza todo lo que tú haces. Por eso cuando se pierde eso, se pierde la identidad, no tienen el *tlaneltoka*, no están bien sembrados, ya no es igual, no se sienten bien [...] apartados a un lado, les falta la raíz, la siembra, el estar bien en su identidad, el que no está bien sembrado. Sin el *tlaneltoka* no habrá respeto por lo que son sus creencias, sus costumbres, sus formas de trabajar y de estar en el mundo. Estarán perdidos y no se hallarán, no sabrán de donde son, dónde es su lugar (Raúl Ley, Huejutla, entrevista, 2014).

Tijneltokaj (estamos bien sembrados) se traduce como una acción que significa respetar o creer, porque lo tenemos bien sabido, bien sembrado. En el náhuatl la palabra *tijneltokaj* se entiende como obedecer, creer y respetar; no se puede respetar algo en lo que no se cree y viceversa. El profesor Mar-

¹⁴ *Neltoka* tiene sus raíces que son *nelia*, *nel*, prefijo que indica asegurar, afirmar algo; *neli*, adverbio, en verdad, de veras, y *toka*, siembra.

celino Hernández Beatriz (2008), originario del municipio de Xochiatipan, define en su vocabulario *tlanetokalistli*, *tlanetokayotl*, como obediencia, respeto, fe. *Tlanetoka* (obediente), adjetivo que refiere una persona que obedece las reglas o disposiciones, que no hace mal a nadie, que respeta. Este respeto se enseña, transmite y siembra desde muy temprana edad. Las parteras dicen que se siembra-transmite cuando se siembra la placenta.

Tlanetokalistli (la siembra verdadera): memoria común, la forma de “estar en el mundo”

La cultura contiene normas y valores que posibilitan el estar en el mundo y la convivencia de los individuos y sus propias instituciones. La cultura teje y entreteje las relaciones interpersonales, da sentido y construye a la colectividad y da cohesión a sus miembros; en sí, es su memoria y “legítima o deslegítima sus acciones” (Giménez, 2005: 87). De alguna manera, la cultura norma o controla al interior de los grupos, aunque siempre hay espacio para la transgresión, para la creatividad y la originalidad, al escapar “momentáneamente de las normas [...], valores y modos de sentir habituales” (Bassand, 2005: 219). Lo cual, el *tlanetokalistli* podría entenderse como una construcción cultural vinculada o cercana al concepto de memoria común: saberes y normas que se transmiten y comparten en colectivo.

Gómez (2002), a su vez, propone el *tlanetokili* como espiritualidad. Desde mi percepción, los nahuas viven su cotidianidad de una forma integrada; no dividen lo espiritual de lo material. Así, propongo que su cuerpo es un cuerpo extendido abierto y permeable a los flujos diversos en el cosmos; su actividad diaria, trabajo, vida en familia y en comunidad, no están desvinculados de lo espiritual. El profesor Refugio Miranda explica cómo entre los nahuas se comprende el *tlakayotl* (cuerpo): “*Tlakayotl* es mi *humanidad*. *Notlakayo* es *mi cuerpo*, pero es un cuerpo integral: el cuerpo y el corazón. Porque aquí [entre los maseuales] no es la mente [el centro], sino el corazón”. En esa construcción integral del cuerpo-humanidad se comprende que la actividad y experiencias vividas no solo tienen que ver con lo material, sino con la actividad del *yolotl* (corazón) y del *tonalli* (alma); es decir, con la conciencia del ser.

De esta manera, el *tlanetokalistli*, que retoma aquella primera siembra del cuerpo del recién nacido, pareciera referirse no solo a lo material de la siembra-entierro de una parte del cuerpo de la persona, sino al vínculo es-

piritual que desde ese momento se siembra en la conciencia del sembrado, porque “desde que llegas a la tierra formas parte de la tierra, te entierran poco a poquito, vas enterrando partes de tu cuerpo de tu ser”. Los padres y abuelos se encargarán de recordarle, en una forma de construcción de la memoria común de memoria colectiva, al niño o niña, dónde está sembrado, a dónde pertenece y a dónde va a regresar. Desde ese primer momento, el niño o la niña nahua vinculan su cuerpo y aseguran el flujo permanente con el cosmos, pues es parte —de alguna manera— de la totalidad de *tonana tlaltepaktli* (nuestra madre tierra).

El *tlaneltoka*, *tlaneltokilistli* se vincula a la espiritualidad nahua, pero también con saberes y normas, con una forma de percibir el mundo y comprenderlo y, lo más importante, tiene que ver con la propia concepción de la persona, de su cuerpo como su ser, una entidad amplia, permeable, en permanente flujo y contacto con el cosmos del que es parte. Considero que el *tlaneltokalistli* (la siembra verdadera o lo que está bien sembrado) para los nahuas de la huasteca hidalguense, se refiere más a saberes construidos y parte de una visión del mundo, a partir de la experiencia percibida y transmitida por medio de cuentos, relatos, de la palabra de los más viejos¹⁵ y de la experiencia vivida, la cotidiana, la experiencia propia del individuo, pero que se lee y analiza desde un marco de referencia transmitido y percibido. Por eso, *tlaneltoka* tiene que ver con la memoria en el sentido de representar saberes compartidos y transmitidos, pero también es identidad; la siembra concreta te ubica y te da pertenencia, origen, te muestra el preciso espacio donde has quedado sembrado al llegar a este mundo.

Las palabras *toka*, *notoka* y *neltoka* me recuerdan lo que desde occidente entendemos por identidad e identificación, la pertenencia y el saberle parte de un colectivo. Esa identidad supone un fuerte contenido emocional, igual que la cultura, por “el afecto que despierta la presencia de otros con los cuales es posible identificarse en razón de considerarlos semejantes a nosotros mismos” (Bartolomé, 1998: 47). Me parece que la siembra y el ser sembrado tienen una fuerza emocional que transmite la sensación de pertenencia a un lugar, a una comunidad concreta. Lo interesante es si esa fuerza emocional del estar sembrado pueda o no llegar a ser factor de movilización

¹⁵ Los más viejos tienen su *tonalli* (alma, conciencia) más caliente, más fuerte, pesada, por la experiencia de vida, por todo lo que han vivido y sufrido. La memoria colectiva construida por vía de la comunicación humana cotidiana, a partir de los intercambios orales, de los saberes transmitidos de forma oral e intergeneracional, donde la palabra autorizada de los viejos logra que el recuerdo se constituya en memoria colectiva (Manero y Soto, 2005).

política, cuando se comparten situaciones donde se violentan estas prácticas y se reconoce que el agravio moral es compartido.

La reflexión sobre la palabra *tlaneltoka* nos lleva, al igual que *tokayotl*, *notoka*, a la siembra y creo que los maseuales tienen que ser sembrados para seguir siendo maseuales, para poder ser nombrados maseuales, ser merecidos y creer para recordar lo que son y para lo que son, y lo que hacen en la vida tenga fuerza: *moneki ma kitoka* (hace falta que lo siembre). Nadie mejor que las *tekonelalanani* (parteras) para sembrar y nombrar a los niños y niñas nahuas. Antonio explicaba que “*yejka ne konemej san tletleueli elij axkipia ininneljuayo* (por eso los niños están como quiera, no tienen su raíz)”; de no sembrarlos, crecen sin raíz y sin la fuerza necesaria para trabajar como maseuales, en y para la tierra.

Parteras nahuas: tejen memoria, tejen comunidad

Las parteras nahuas de la Huasteca en Hidalgo son reproductoras de una concepción diferente del cuerpo, en general, y del cuerpo femenino, lo que se muestra en las prácticas otras en torno al embarazo y al nacimiento; de una forma distinta de llegar y estar en el mundo, de una construcción y comprensión distinta del mundo y todo lo que en él se mueve. En sus prácticas de partería se comprende la fuerte vinculación con la concepción de la vida, en todos sus sentidos y del mundo, repleto de entidades (im)posibles en permanente interacción y donde el equilibrio del cosmos depende de los flujos e interacciones que se establecen y mantienen.

Las parteras, y demás especialistas, son parte de un sistema de salud nahua, pues son “las prácticas fundadas en los conocimientos que utilizan los Pueblos Indígenas para mantener la armonía de los individuos con sus comunidades y con el universo que los rodean” (Aldrete, 2004: 73);¹⁶ en ese sentido, resultan reproductoras de una concepción sobre el mundo, de una forma de construirlo y mantenerlo por medio de sus ritos y prácticas.

¹⁶ Varios autores mencionan al Sistema de Salud Indígena: Sistemas Médicos Tradicionales (Duarte, 2003); Sistemas Indígenas de Curación (Aldrete, 2004); Bejarano (2004) plantea el aparente antagonismo entre los dos “sistemas” y el proceso de integración de saberes. Clavijo (2011) habla de la importancia del “Sistema Médico Tradicional en la Amazonía nororiental, para la continuidad étnica y el equilibrio comunitario [...] y los aportes” importantes al sistema médico occidental.

Esta es una de las razones por las que es urgente reconocer que las parteras son parte fundamental del sistema de salud nahua, al ser ellas quienes ayudan a los nahuas a tejer y entretejer su memoria, su forma nahua de ver y comprender la vida y el mundo. Urge se redimensione su papel, como una atención integral y culturalmente adecuada a la región nahua, donde ellas sueñan y aprenden su oficio.

Los saberes nahuas sobre el cuerpo y sus posibilidades surgen desde lo profundo del modo maseual, de su forma distinta de mirar, comprender y estar en el mundo, para cuestionar con su sola enunciación los saberes que se han proclamado como verdaderos-universales, mientras muestran el fino tejido que los vincula al *tlaneltokilistli* (las cosas bien sembradas) que guían a los *maseualmej* (nahuas) en la forma de llegar y estar en el mundo a modo de cuidar-mantener su equilibrio. Los saberes y las prácticas nahuas en torno al cuerpo, muestran de modo inequívoco el enraizamiento profundo de estos cuerpos en un cosmos imposible, junto con sus dinámicas internas.

Esto tiene implicaciones serias para la comprensión-atención y cuidado de los cuerpos femeninos nahuas. Los programas de salud materna tendrían que considerar dichos saberes, para adecuar sus acciones al universo simbólico que está inmerso en ellos. Además, podrían encontrar respuestas a preguntas que no se han planteado y a otras para las que no se ha encontrado respuesta, en lo que se refiere al cuerpo y a sus posibilidades.

Los saberes y las prácticas nahuas, en torno al cuerpo, proponen un modo distinto, posible de nacer, crecer y vivir en el mundo que se opone al que dicta el occidente hegemónico. Como cuerpo de saberes representan una parte fundamental de su cultura, junto con la lengua, cosmovisión y cotidianidad ritual. Constituyen parte de la diversidad cultural mundial y resultan una alternativa para un desarrollo sostenible y culturalmente adecuado.

La última reflexión

Este texto invita a una reflexión urgente, pues pone de manifiesto la situación de confrontación entre el sistema de salud oficial y el de los pueblos nahuas de la Huasteca en Hidalgo, que tiene su símil en la mayoría de las regiones habitadas por pueblos indígenas, donde la partería es una práctica vigente y con pertinencia cultural.

La urgencia no solo es por la amenaza que implica un sistema y sus prácticas que respaldan un discurso del desarrollo, que ha demostrado sus

debilidades y claroscuros, sino porque plantea otras formas distintas de concebirnos como seres y como parte de un gran conjunto de humanidades no humanas, con quienes debemos mantener relación, respeto, devolencia y equilibrio.

Fotografía 4.1



Partera de Oxeloco, Yahualica, Hidalgo. *Maltiakunetsi* (Baño del niño). Un rito donde el niño se presenta a la comunidad y todos los que estuvieron en contacto con la madre durante el embarazo y parto, comparten el agua de yerbas frescas que les liberan del “calor” propio de ambos. Es en este ritual donde la partera concluye su largo acompañamiento a la familia y a la mujer embarazada y su pequeño.

Fuente: Archivo personal, 2013.

Es imperioso permitir la sobrevivencia de otras formas distintas de “estar en el mundo”, que guardan una diversidad de prácticas, saberes, formas de gestar, parir, nacer y vivir que pueden ser alternativas para construir un bienestar donde quepan todos, absolutamente todos.

Además, porque son formas propias del pueblo nahua de la Huasteca hidalguense que son profundas y poderosas estrategias de resistencia desde las prácticas cotidianas y desde espacios tan íntimos, como el momento de nacer, que entretejen la memoria y fortalecen la identidad nahua. No solo porque les recuerdan quiénes son —los merecidos—, sino porque son

sus formas y modos de pensarse y estar en el mundo: formas diferentes de desarrollo, propias de definir sus planes de vida, de pensarse, de nombrarse, de sembrarse memoria y pueblo.

Fotografía 4.2.



Reunión de parteras, Juanita al frente, partera y curandera reconocida, limpia a las parteras asistentes del “calor” que les queda al atender a embarazadas y parturientas.
Fuente: Archivo personal, 2013.

Bibliografía

- Alderete, Ethel (2004). *Salud y Pueblos Indígenas*. Ecuador: Abya-Yala.
- Bartolomé, Miguel Alberto (1998). “Las identidades étnicas en México”, en *Gente de costumbre y gente de razón*. 2ª edición. México: Siglo XXI/INI.
- Bassand, Michel (2005). “La dinámica cultural. Algunos puntos de referencia”, en Gilberto Giménez (comp.). *Teoría y análisis de la cultura. Volumen II*. México: Conaculta.
- Bejarano, Ignacio (2004). “Lo culto y lo popular: medicina letrada/medicina tradicional. Hacia una práctica unificada de los conocimientos médicos”. Argentina: Universidad Nacional de Jujuy. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n24/n24a01.pdf>>.

- Candau, Joel (2001). *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Del Sol.
- Clavijo, Carmen (2011). “Sistema Médico Tradicional en la Amazonía nororiental: salud y saberes alternativos”, en *Iatreia*, vol. 24, núm. 1, pp. 5-15. Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/iatreia/article/view/8426/7741>>.
- Connerton, Paul (1989). *How Societies Remember*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Duarte, María Beatriz (2003). “Medicina occidental y otras alternativas: ¿es posible su complementariedad? Reflexiones conceptuales”, en *Cad. Saúde Pública*, vol. 19, núm. 2, pp. 635-643. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n2/15429.pdf>>.
- García, Christopher Bernard (2011). “La gestión social del recuerdo y el olvido: Reflexiones sobre la transmisión de la memoria”. En *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 49, pp 1-16. Disponible en: <<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/cbernard.pdf>>.
- Giménez, Gilberto (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Volumen II*. México: Conaculta.
- Gómez, Arturo (2002). *Tlaneltokilli. La espiritualidad entre los nahuas chichtepecanos*. México: Ediciones del Programa de Desarrollo Cultural de la Huasteca/Conaculta.
- Guerrero, Patricio (2010). “Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia”. en *Calle 14*, vol. 4, núm. 5. Disponible en: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/1205>>.
- Hallwbachs, Maurice (1997). *Los marcos sociales de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández, Marcelino (2008). *Vocabulario náhuatl-español de la Huasteca hidalguense*, México: Edición Xochipouali, Cruzhica, Xochiatipan, Hidalgo.
- León-Portilla, Miguel (1979/1974). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. México: IIH-UNAM.
- López Austin, Alfredo (1980). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos mayas. Tomos I y II*. México: IIA-UNAM.
- López, Juan (2013). “Ich’el ta muk’: la trama en la construcción del Lekil kuxlejaj, vida plena-digna-justa”, en Juan López, Sylvia Marcos y Carmen Osorio (coords.). *Sentipensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios*. México: Red IINPIM.

- Manero, Roberto y Maricela Adriana Soto (2005). “Memoria colectiva y procesos sociales”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, núm. 1, pp. 171-189. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210112>>.
- Marcos, Sylvia (2013). “Descolonizando el feminismo: la insurrección epistemológica de la diferencia”, en Juan López, Sylvia Marcos y Carmen Osorio (coords.). *Sentipensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios*. México: Red IINPIM.
- Mauss, Marcel (1971/1923). “Ensayo sobre los dones: razón y forma del cambio en las sociedades primitivas”, en *Sociología y Antropología*. Madrid: Editorial Tecnos. Disponible en: <www.econ.uba.ar/www_institutos_economia_Ceplad_HPE_Bibliografia_digital_Mauss_castellano>.
- Sahagún, Bernardino de (2013). *Historia General de las cosas de Nueva España*. México: Editorial Porrúa.
- Van't Hooft, Anuschka y José Cerda Zepeda (2007). *Lo que relatan de antes: Kuentos Tének y Nahuas de la Huasteca*. México: Ediciones del Programa de Desarrollo Cultural de la Huasteca/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.

5. La botánica del quehacer artesanal zenú: reflexiones sobre la agencia, la investigación y el desarrollo desde la Asociación de Artesanos Unidos de El Contento en el norte de Colombia

JESSICA VALENZUELA PALOMARES*

Entre 1970 y 1986, el pueblo zenú recuperó parte de las tierras que conforman el resguardo indígena zenú de San Andrés de Sotavento, creado en 1773 por orden de la Corona española. Según la Asociación de Artesanos Unidos de El Contento, en esa lucha por la tierra, el territorio y la autonomía, emerge la organización zenú, basada en relaciones vitales que territorializan de forma continua el Resguardo. Hoy, la comunidad enfrenta otro despojo. Este pueblo realiza el sombrero vueltiao, una artesanía que ha sido utilizada en el discurso nacional como icono de “lo colombiano”, aunque en su promoción se anula la autoría del pueblo zenú y su vínculo con el territorio, al reproducir la historia colonial de saqueo y explotación. De acuerdo con el pensar de la Asociación, es necesario ingresar nuevamente a la organización zenú para defender el dominio artesanal. En esta reflexión emergió un intenso debate sobre la agencia, el desarrollo y la investigación. Las trayectorias de las plantas fueron elementos decisivos para el análisis final.

Introducción

La Asociación de Artesanos Unidos de El Contento asegura que el sombrero vueltiao se popularizó en los festivales y carnavales del norte de

* Maestra en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Investigadora del Instituto de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Correo: <jevalep@gmail.com>.

Colombia. Antes de la década de 1980, artesanos y artesanas caminaban extensos recorridos de un día para sacar la artesanía “del monte” y llevarla hasta las carreteras principales que atraviesan el Resguardo. Tendían lonas negras al borde de las vías, en donde apilaban los sombreros para ofrecerlos a los viajeros y turistas del Carnaval de Barranquilla, en febrero o en las fiestas de Sincelejo en el mes de junio. Según Luis Martínez Alean (1992), antes de 1990 surgieron varios mercados de artesanías organizados por la comunidad. Ahora solo se encuentran tiendas de artesanías o centros de captación, presididos por comerciantes paisas; es decir, que provienen del contiguo departamento de Antioquia, desde donde se controla la distribución y comercialización de la artesanía.

Según la Asociación de Artesanos, las tiendas de los paisas o los colonos emergieron con más fuerza a mediados de la década de 1990, pero sobre todo a inicios del milenio, lo cual coincide con la emisión de la Ley 908 de 2004 en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, por la cual “se declara Símbolo Cultural de la Nación El Sombrero Vueltiao”. Una vez que se habla del símbolo de Colombia, se dispara la venta del sombrero, pero también se reproduce una continua negación del pueblo zenú. Entre el 2000 y 2018, en los principales periódicos de Colombia, el relato nacional anula la relación entre la artesanía y el pueblo zenú, y la historia de lucha que acompaña el Resguardo. En 2006, la *Revista Semana* imprimió, en la portada de su semanario, la foto de un niño rubio y de ojos claros que lucía el sombrero vueltiao. Debajo de él dice: “El símbolo de Colombia” (véase imagen 1).

Imagen 1. El sombrero vueltiao según la *Revista Semana*



Fuente: *Revista Semana* (2006), “Los colombianos eligieron el sombrero vueltiao como el símbolo que más los representa”. Disponible en: <<http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=217505>>.

En este contexto, la Asociación de Artesanos Unidos de El Contento propone investigar la organización zenú, para analizar su participación en el dominio artesanal. El grupo explica que la organización nace una vez que el pueblo zenú se moviliza por la recuperación del Resguardo.¹ Puesto que estos terrenos estaban cercados por haciendas ganaderas desde el siglo XIX, los zenú empezaron a caminar por sus senderos, montañas, cerros, con toda la confianza que les concedió el haber encontrado, en 1970, la Cédula Real, emitida por la Corona española, al exigir la delimitación de 83 000 hectáreas de tierra para ubicar allí el pueblo zenú, en 1773.

Entonces, si este pueblo se configura en una historia de lucha y organización, ¿cómo se puede incidir en el dominio artesanal desde su organización? Esta fue la pregunta principal que orientó una investigación colectiva entre la Asociación de Artesanos; pero resumir la organización zenú fue una tarea fallida, por lo que se decidió escribir sobre los debates y las reflexiones que se suscitaron en torno a la investigación, con un análisis que incidió en la definición de las trayectorias metodológicas del ejercicio.

Se ha privilegiado, entonces, la reflexión que surgió en los linderos, entre los rastrojos, en el avistamiento de plantas y palmas que se extienden por debajo de la tierra y otras que mueren un poco y cada tanto para volver a vivir. En estas primeras lecciones sobre botánica surgió el debate sobre la agencia en el desarrollo.

La investigación, el lugar común en el que desembocaron el yo y el nosotros, también fue presa de críticas. No pasó insubstancial; la investigación, razonamiento de la modernidad, puede ser engullida por los objetivos del desarrollo. En este trabajo se analiza la relación entre teoría y metodología en relación con los debates de la Asociación de Artesanos Unidos de El Contento, con respecto a la organización zenú.

La Asociación de Artesanos Unidos de El Contento

Estábamos sentados a una orilla de la casa de palma.² Digo orilla, precisamente, porque esa casa no tiene paredes, solo su techo a dos aguas y un paisaje lleno de vegetación enverdecida por las lluvias de marzo. Éramos

¹ República de indios en México.

² Construcción tradicional del pueblo zenú. El techo se elabora con hoja de caña agria y en forma de espiral, y los postes (horcones) son de madera del árbol mata razón o morita.

diecinueve entre artesanos y artesanas zenú de la Asociación de Artesanos Unidos de El Contento, una delegada de una organización no gubernamental y yo. Las máquinas de coser estaban ubicadas justo en otra orilla, cerca de una extensión de luz y al tubo de desagüe del techo, por donde se escurrían las últimas gotas de lluvia de la tarde con olor a óxido de metal. Los costureros, quienes confeccionan el sombrero vueltiao y otras artesanías, a partir de la unión de una trenza elaborada con fibras de caña flecha (*Gynerium sagittatum*), aprovechaban la luz fría de las seis de la tarde para resolver un acertijo en la costura y terminar una serie de artículos que habían sido encargados por algunos de sus clientes.

Entre cada gota de agua que se deslizaba por el tubo oxidado, sonaba una y otra vez el traqueteo de las máquinas Singer. Mientras moría una gota en su rebotar, el pedaleo de los costureros hacía agitar y estremecer la tierra. Cuando los costureros descansaban, las gotas se alborotaban y marcaban un tic-tac, tic-tac, entre una y otra. Una vez regresaba el traqueteo de las máquinas, daba la impresión de escuchar el resoplido de un tren, como si fuese atravesar el patio entre los árboles de guayaba que rodean el taller. De por sí, este estruendo tiene esa capacidad majestuosa de separar el interior del exterior, de extraer el lugar más concreto de su realidad, como si pudiese cerrar el afuera y ponerlo bajo llave. El zumbido era tal, que cada vez que los costureros se detenían, quedaba cierta sensación de aislamiento, como si hubiésemos estado suspendidos en otra realidad delineada por el merodeo de un tren.

Obnubilados en medio del traqueteo y el tic-tac, tic-tac, los trenzadores, quienes hilan las fibras de la caña flecha y elaboran extensos metros de trenza, estaban sentados a espaldas de las tres máquinas Singer. Hablaban sobre la cosecha, la fiesta de la vecina y la muerte de la finadita, sin olvidar los pies de la trenza, pues al igual que el tren, la trenza también tiene movimiento: los artesanos y las artesanas consideran que cada una de las fibras con las que se trenza se asemejan a los pies; por eso se enseña a “echar a andar los pies de la trenza” (véase fotografía 5.1).

En uno de esos intersticios en que las gotas —o los costureros, ya no recuerdo— se detuvieron por error o por cansancio, escuché a alguno de los artesanos decir: “yo no sé ustedes, pero tenemos que pensar bien las cosas, no sé si estamos en la capacidad de ingresar nuevamente a la organización zenú, porque eso es algo serio y todos los aquí presentes saben a qué me refiero”.

Fotografía 5.1. Los pies de la trenza



Fuente: Archivo personal, 2019.

De entrada, asumí que se trataba de la organización formal, oficial o, si se quiere, gubernamental del resguardo indígena zenú de San Andrés de Sotavento, una institución colonial creada en 1773, con el fin de “resguardar” los recursos naturales o las encomiendas de la corona española; entre ellos, la población indígena que se había reducido de manera considerable a finales del siglo xvi. La orden fue enviada desde el Reino de Castilla, con el fin de controlar el saqueo de “templos y sepulturas de indios”, pero, sobre todo, para vigilar la extracción de minerales y maderas, caña de azúcar, carnes y, entre ellos, al pueblo zenú. Una vez delimitados los terrenos, los españoles tomaron la estructura de gobierno del pueblo zenú, quienes se regían a partir del mando de un Cacique o Cacica, y la incorporaron —a como diera lugar— en la figura del cabildo español. El objetivo de esta transacción era lograr que los “indios” obedecieran a su jefe o jefa principal y así entregaran lo demandado por la Corona.

Una vez que el pueblo zenú recupera el resguardo, en la década de 1960, después de cinco siglos en los que dichos linderos se fraccionan, reparten y se venden, también se retomó la figura de caciques y cacicas en un gobierno de cabildos. De esta forma, supuse que el artesano se preguntaba si estaban en capacidad de trabajar a la par con el gobierno del resguardo, estructurar su trabajo con las políticas locales y vincularse con los jefes o jefas principales, capitanes o capitanas, hasta llegar al cacique o cacica en turno.

Los otros espectadores, quienes al parecer sabían muy bien qué significaba regresar a la “organización zenú”, se quedaron pasmados en un horizonte distante y silencioso. Algunos se acomodaron su gorra y cambiaron

de posición en sus sillas, otros miraron los sombreros que se confeccionaban en las máquinas y otros se quedaron inmóviles en sus lugares con sus rostros mudos. Tuve la impresión de que muchos esperaban el regreso de los murmullos de aquel tren para reanudar la conversación anterior, no por incomodidad, ni por miedo, la sensación era mucho más cercana a la nostalgia, pues el rostro cambia y es particularmente noble cuando mira hacia el pasado.

Después de ese momento me di cuenta que no debía dar por sentado la afirmación del artesano. Supuse que, en algún momento, me enteraría del cuento completo, como cualquier otra noticia del resguardo. Era evidente que me faltaba mucho tiempo para comprender el silencio.

El Contenido y el resguardo indígena zenú de San Andrés de Sotavento

Antes de llegar a El Contenido, no me imaginaba que una comunidad se pudiese llamar así; ahora no la puedo imaginar sin otro nombre más preciso que el de su bautizo. Incluso, su única y principal plaza hace alusión a su designio, que no está relacionado de forma necesaria con lo festivo o la algarabía, sino con una familia que vivía justo al frente de aquella plaza y siempre se le veía contenta, porque tenía trabajo, comida y se daba el lujo de descansar después de los brebajes revitalizantes de queso.

Allí, en ese rectángulo natural de tierra seca en donde se realizan las fiestas, los bailes, las reuniones, las tardes de futbolito, está ubicado el cepo, una mini capilla y la emisora de la comunidad, que en realidad es un único parlante que debe estirar el sonido hasta los límites de la comunidad. En los otros costados se han construido varias casas de adobe y caña flecha, y unas muy pocas en concreto. En el centro de la plaza, a eso de las cinco de la tarde, cuando apenas cae el sol, un grupo de pelaos³ descalzos suelen jugar fútbol a pie limpio. Entre balonazos se levanta esa polvareda del agrietado suelo y el juego suele durar lo que dura la luz del ocaso. Frente a las puertas de las casas, casi siempre, se ven algunos vecinos sentados en sus sillas mecedoras, se abanicán y le ayudan al tiempo pasar. Justo en la esquina de la plaza, crecen pequeñas plantas verdes y robustas, que se mantienen a pesar del clima, del suelo agrietado y de la polvareda de los días. Esas plantas

³ Niños o jóvenes.

ruderales, como les llaman en biología, son asombrosas, porque resisten cualquier clima, cambio o estrés, con perturbaciones y destrucciones.

Por esta misma plaza puede verse la carretera principal que atraviesa el resguardo indígena zenú de punta a punta, que a su vez cruza dos departamentos, pues permanece en medio de dos jurisdicciones territoriales, en toda la mitad, entre el departamento de Córdoba y el de Sucre. Visto desde un mapa, parece que el resguardo se ha anclado en medio de un caos (véase mapa 5.1). Se parece a aquellas plantas ruderales que brotan en lo imposible, incomodan las normas y subvierten el orden hegemónico, al tener en cuenta que todo tipo de colonos han pasado sobre estos terrenos con el estandarte de “desbravar las tierras para la civilización”, en palabras de Margarita Serje (2011). La pregunta principal es cómo permanece aquel resguardo ruderal.

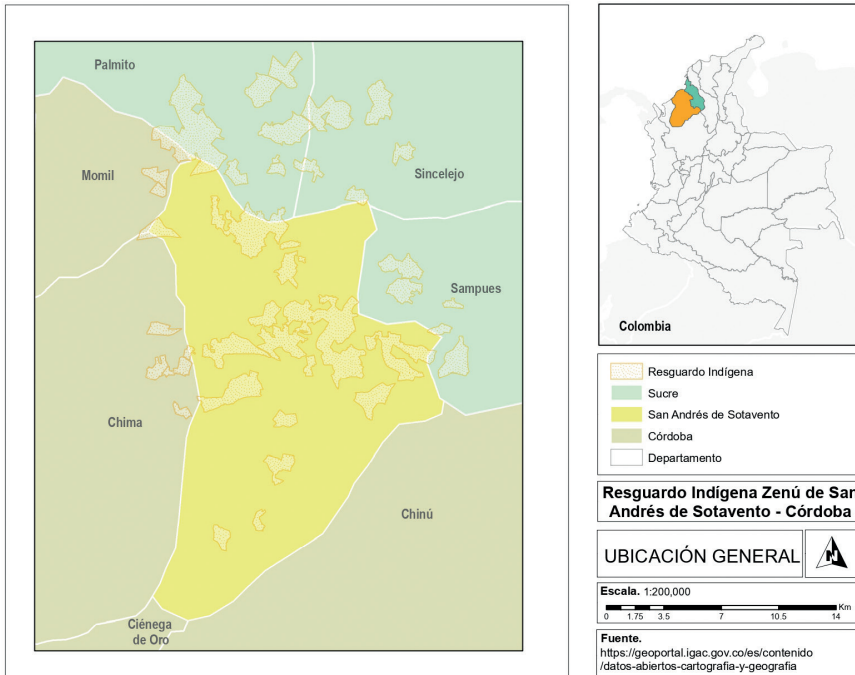
Después de la —formal— independencia del régimen español, y en el marco de las reformas anticoloniales entre 1845-1853, “se liquidaron los resguardos indígenas” en los Estados Unidos de Colombia (Jaramillo y Meisel, 2008: 2). Los resguardos, que eran extensas porciones de tierra en donde se confinaron a diferentes comunidades indígenas, se pusieron a disposición de los proyectos liberales; su venta se realizó mediante transacciones efectivas, solo era necesario acercarse a un notariado, atestiguar que los predios solicitados eran tierras *baldías* y entregar un proyecto promisorio que tuviese la capacidad de traer el progreso al país (Ley 55 de 1905, Asamblea Nacional Constituyente de Colombia).

De esta forma, entre el siglo XIX y principios del XX, se extendieron empresas madereras extranjeras y haciendas ganaderas de colonos paisas, es decir, que provienen de Antioquia, por todo el resguardo indígena zenú de San Andrés de Sotavento (Polo, 2018; Ocampo, 2017). La instauración de la hacienda ganadera, el sistema parcelario y la extensión de la propiedad privada, influyó en la composición del mapa político del país y en la distribución de la tierra.

Después de dos siglos de despojo y saqueo, y en el marco del surgimiento del movimiento indígena nacional en Colombia en la década de 1970 (Archila y González, 2010), el pueblo zenú inició la recuperación del resguardo una vez que Tiburcio Ciprián, capitán de una comunidad del resguardo, solicitó ante notaría la Cédula Real o los Títulos Primordiales del Resguardo, en donde se indicaba el confinamiento del pueblo zenú en “83 000 hectáreas de tierra” (Fals Borda, 1986). Pero no solo fueron necesarios los documentos reales —u oficiales, si se quiere, en todo caso papel blanco, creíble e histórico—, sino también la posibilidad de volver a andar por los terrenos

una y otra vez para recuperarlo; abrir líneas de fuga entre el alambrado de las haciendas y caminar por los senderos que habían sido negados. Según la Asociación de Artesanos, una vez el pueblo empieza a andar por el resguardo, nace la organización zenú en tres comunidades; una de ellas es El Contenido.

Mapa 5.1. Resguardo indígena zenú de San Andrés de Sotavento



Fuente: Elaboración propia, 2019.

El resguardo no tiene unos límites fijos y rígidos, sus fronteras son bastante porosas y fragmentadas. En realidad, se parece mucho más a un rizo-ma, una raíz —tallo, que se conecta y desconecta en diferentes puntos del territorio—. De ahí, está conformado por nueve municipios, pero no tiene total autonomía en todo el territorio. Algunas comunidades cuentan con algunos títulos colectivos y en otros casos solo se rigen por el gobierno, sin tener potestad sobre la tierra. Asimismo, cada municipio cuenta con un cabildo territorial, que tiene la función de articular sus comunidades o cabildos menores. Por ejemplo, San Andrés de Sotavento es el municipio principal del Resguardo; también está Tuchín, Momil, Chinú, Chimá, Cié-

naga de oro, Sincelejo, Palmito y Sampués; cada uno tiene su propio cabildo territorial, el sistema de gobierno heredado desde la colonia y reapropiado por la comunidad. El Contenido, que es una comunidad de San Andrés de Sotavento, es un cabildo menor liderado por un capitán o capitana.

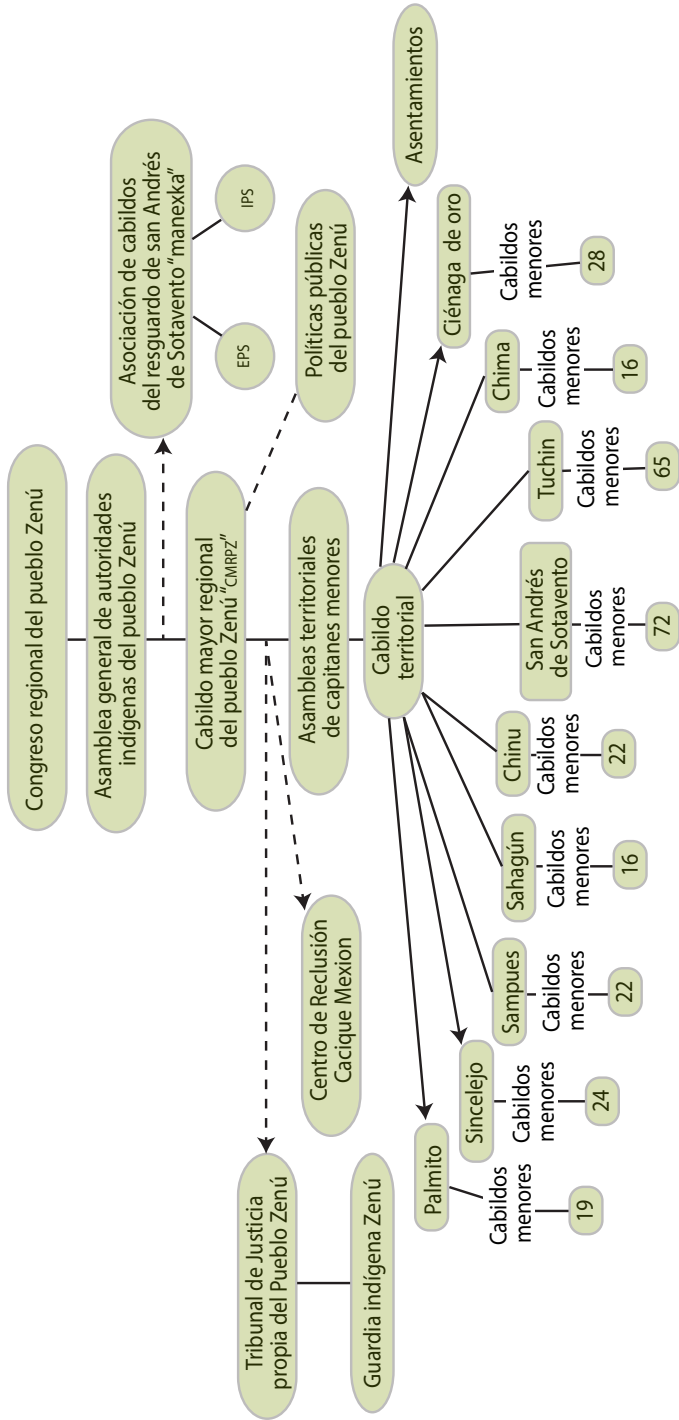
En esta arena se encuentra la Asociación de Artesanos Unidos de El Contenido, quienes se proclaman herederos de la caña flecha, así como conocedores del sombrero vueltiao del que muchos hablan, pero pocos relacionan con el Resguardo. La Asociación está conformada por diecisiete integrantes provenientes de diferentes comunidades del cabildo territorial de San Andrés de Sotavento, y de otros municipios aledaños. El grupo decidió consolidar la Asociación en El Contenido, porque allí proliferan redes de artesanos y artesanas, quienes a su vez movilizan redes de productores agrícolas y pecuarios, y de líderes sociales, también interesados en ingresar a la organización zenú, porque conocen la historia, porque andan el Resguardo, porque al andar allí también se anda la organización zenú.

El pasado como horizonte

El primer día que me encontré con la Asociación de Artesanos en su taller provisional, ubicado en la casa del artesano Dumar Peñate, la segunda casa sobre la avenida principal después de la plaza central, el grupo inició su presentación a partir de la configuración de la organización zenú y el florecimiento de diferentes núcleos organizativos como la Asociación de Grupos de Artesanos y Artesanas del Resguardo de San Andrés de Sotavento, creada en 1976 con el propósito de “pensar el desarrollo del pueblo zenú”.

Aunque la presentación sugiere una semblanza del presente, precisamente su significado etimológico proviene del *praesense*, es decir, que alguien o algunos están al frente de una situación; es bastante dicente que la Asociación de El Contenido haya iniciado con una explicación sobre la Asociación antecesora, por medio de la cual se consolidó una gran red de trabajo en todo el territorio en plena recuperación del Resguardo. Que la mirada presente esté puesta en el pasado nos indica que el pasado no es algo que está atrás en un eje espacial; todo lo contrario, el pasado posa sobre el horizonte (Ceballos, 2016; Gómez, 2000). En esa misma reunión, también dejaron muy claro su principal propósito:

Gráfica 5.1. Organigrama del Resguardo Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento Córdoba – Sucre



Fuente: Resguardo Indígena Zenú (2018), Organigrama del Resguardo. Recuperado de: <http://resguardoindigenazenu.com/wp-content/uploads/2016/09/Organigrama-e1480007471196.jpg>.

Si estamos aquí reunidos es porque nos gusta ser artesanos. Queremos algo ahora mismo, es poder seguir viviendo de la artesanía. Tener una venta justa. Ser dueños de lo que hacemos. Todo el mundo habla del sombrero vueltaio, pero nadie dice que ese sombrero es zenú. No merecemos este trato. Somos los creadores y merecemos justicia (Arnulfo Rodríguez, diario de campo, 2015).

Al igual que el Resguardo, el sombrero vueltaio también ha sido un territorio en disputa, pues la elaboración del sombrero, así como su distribución y sus redes de comercialización están directamente relacionadas y dominadas por el sistema hacendatario, que se extendió por el territorio desde el siglo XIX. Aunque el pueblo zenú recupera gran parte de las tierras coloniales, aún permanece la concentración de la tierra en manos de ciertas familias ganaderas, empresarias y, por supuesto, políticas que configuran una élite regional (Velandia, 2003). Entonces, hay una estructura histórica de dominación que aún permanece en el territorio y se perpetúa en diferentes dominios como, por ejemplo, el artesanal.

La Asociación de Grupos de Artesanos y Artesanas del Resguardo de San Andrés de Sotavento logró seguir funcionando por lo menos durante tres décadas, entre 1976 y 1996, sin poder avanzar, ya que con la llegada de la hacienda ganadera, también lo hicieron comerciantes paisas que se apoderaron de la manufactura y distribución de los productos artesanales; ellos construyeron tiendas de artesanías o emporios de captación de trenza y de sombreros vueltaios en sus diferentes calidades,⁴ y se establecieron en tres municipios del Resguardo: Sampués, Chinú y Tuchín, el cual se ha convertido en uno de los centros de compra y venta de sombreros más importantes en Colombia. Las tiendas acapararon el trabajo artesanal a partir de diferentes medios, al dominar no solo las relaciones de producción sino también las redes de comercialización.

⁴ Las trenzas se pueden elaborar con 11, 15, 19, 21 o 27 fibras o pies de caña flecha. Es decir, que un sombrero vueltaio se puede confeccionar con trenza de 11 pies, 15 pies, 19 pies, 21 pies o 27 pies. Las trenzas que tienen más pies o hilos, son más livianas, ya que las fibras deben ser suaves y finas para que se puedan trenzar. Por lo tanto, los sombreros de 19 o 21 pies son livianos y ligeros. Bajo este supuesto, se ha configurado una idea en la que los sombreros de 27 pies son finos, mientras que los de 15 pies son menos finos, “comerciales” y de paso. Por esa razón, se habla de calidades, pues algunos sombreros tienen mayor calidad que otros. Sin embargo, las calidades no solo se miden por el número de pies, para la Asociación hay otro tipo de indicadores que no se consideran en la comercialización, ya que no benefician el mercado. Esta discusión se amplía en la tesis, ya que recaba ideas sobre lo fino y lo comercial, mediante lo cual se perpetúa otro tipo de dominación.

En esa misma primera reunión, los artesanos y las artesanas de El Contento comentaron que la anterior Asociación fue un precedente en todo el Resguardo, puesto que trabajó varios años con la organización zenú. Los nueve municipios o cabildos territoriales del Resguardo se relacionaron con dicha Asociación, porque se trataba de un centro de trabajo “confiable, de la gente, de uno”; sin embargo, creció, pero sus ventas menguaron al lado de las grandes tiendas de artesanías ubicadas en Tuchín.

En esta ruta, y con estos primeros conocimientos, la Asociación, y quien escribe, nos dedicamos a buscar “la organización”. La tarea nos compelió a todos y todas. Era un trabajo diario y continuo a pesar de que tuvimos suerte en algunos momentos, no la encontrábamos. En un momento imaginé que tendría que renunciar al cargo de antropóloga, porque tampoco me era fácil contestar cuál era mi función. En una que otra ocasión acordamos que —y me permito hablar en plural, porque lo discutimos colectivamente— la organización tenía que ver con un trabajo comprometido y uno dedicado a la comercialización de artesanías para poder vivir de este oficio.

El concepto no estaba nada mal, pero no convencía al grupo en su totalidad. A decir verdad, el objetivo se hacía cada día más complejo en medio de las contradicciones del quehacer artesanal, y el difícil y espinoso terreno que se ha configurado en torno al sombrero vueltaio zenú; decidimos hacer una revisión de otras investigaciones sobre él y las aportaciones de la academia.

Las etnografías del desarrollo

América Larraín (2012, 2015) ha sido una de las autoras que más se ha acercado al estudio de las artesanías en el norte de Colombia, en especial al sombrero vueltaio, como principal objetivo de su tesis doctoral. La autora realiza su trabajo de campo en Tuchín, en donde se concentra el comercio de la artesanía zenú y donde se registró un mayor número de víctimas y desplazados entre 1984 y 2000, según las bases de datos del Centro Nacional de Memoria Histórica. Para Larraín, el sombrero es un símbolo cultural creado por las élites regionales, quienes se lucran a su vez de este “patrimonio”. La autora encuentra vínculos entre la promoción del sombrero, políticos de la región, grupos paramilitares y tiendas de artesanías foráneas.

La apropiación de este sombrero como un producto patrimonializado y de consumo ha permitido, a su vez, la descontextualización de la artesanía, su historia y sus procesos sociales. Según Larraín, el sombrero vueltaio es

un concepto polisémico relacionado con una región o con un tipo de música o con la identidad nacional o con cualquier otra idea generalizada, ya que se ha descontextualizado de su trayectoria e historia. También es un concepto comodín. La autora explica que el Resguardo utiliza el sombrero para fortalecer la identidad del pueblo zenú, aun cuando permanece una continua sobreexplotación del trabajo artesanal; en otras palabras, cumple fines funcionales y responde a necesidades.

Después de leer la tesis de Larraín, me pregunté por los sujetos que elaboran y conocen la artesanía zenú. ¿En dónde está el pueblo zenú que recuperó gran parte del Resguardo? ¿Qué hacen al respecto? En algún momento llegué a pensar que la Asociación de Artesanos Unidos de El Contenido no tenía claro el panorama regional y su lucha por incidir en el Resguardo como artesanos no tendría mayor ilusión. Me preocupé aún más después de leer otro de sus artículos, pues su argumento principal inicia con un relato al parecer etnográfico, una descripción de un paisaje que se debate en la pobreza y en la miseria y está lejos de ser una arena en donde convergen diferentes tipos de agencia:

Extensas fincas en las que no se ven personas y de las que no se distingue claramente el comienzo o el fin, contrastan con el hacinamiento de ciertas localidades, en las que los niños juegan desnudos con desechos plásticos, mientras sus madres, padres, abuelos y hermanos mayores, trenzan la fibra de la caña flecha con la cual se elaborarán los sombreros. Algunas bongas y otros árboles autóctonos llaman la atención en medio de modestos cultivos de yuca, maíz y ñame.⁵ Ciénagas, pequeños lagos y ojos de agua sobreviven, no obstante, la explotación intensiva, embellaciendo un paisaje heterogéneo, donde los contrastes parecen no sorprender más a quien habita ese territorio. Niños empujando carretillas con galones de agua a pleno rayo del sol, desnutrición infantil, ausencia de manejo de residuos, etcétera, están a la orden del día (Larraín, 2015: 216).

¿Cómo realizar una investigación en la que los niños desnudos no se conviertan en la imagen principal de un pueblo? De hecho, ¿cómo referirse a los agenciamientos y acciones de un pueblo, tanto de las relaciones de poder y sometimiento como las que permiten la redistribución de ese po-

⁵ Tubérculo de la región.

der? Las necesidades básicas y la pobreza existen, claro está. Requerimos de alimentos y recursos para existir, así como de otros objetos que en la actualidad nos acompañan como ropa, zapatos, gafas, en fin. No obstante, los relatos etnográficos no deberían narrar las listas incumplidas de la modernidad. Este tipo de repertorios incide en los sujetos empobrecidos por el discurso del desarrollo, quienes “comienzan a percibir su situación en los mismos términos en los que son definidos por las instituciones” (Laguado, 2002: 361); por ejemplo, para la Asociación estas lecturas son difíciles de comprender, porque no se consideran “pobres” y no creen que vivan en la miseria.

La investigación, en torno al despojo del dominio artesanal zenú, no se puede basar en un discurso funcional y sesgado, en donde los poderosos solo mantienen su estatus sobre los pobres, que juegan desnudos en el suelo. La Asociación, frente a este tipo de trabajos, explica que las miradas externas, académicas y gubernamentales suelen concentrarse y enfocarse en el estudio del sombrero vueltiao e ignoran los procesos socio-históricos adelantados por el pueblo zenú.

La investigación académica, como otro campo de poder, incide en la ruptura de un conocimiento o una epistemología colonialista. En este sentido, es necesario cuestionar el trabajo de campo y la escritura etnográfica. Quizá, cuestionar el ego en relación con otros egos. Para Luis Vasco (2002), es menester transformar la relación “investigador-investigado”, equiparable a su vez con la relación “sujeto-objeto”. El profesor Vasco nos recuerda que es una relación sujeto-sujeto, que en su contradicción y coincidencia se debaten diferentes perspectivas del conocimiento:

El diálogo, pero el diálogo como contradicción, parece ser un camino. La confrontación del conocimiento de dos sociedades a través de una relación de diálogo que implique necesariamente acción, podría indicar una vía de avance en este camino. Diálogo que represente una forma de elaboración del conocimiento y su sistematización y afinación a través de la expresión-comunicación del mismo. No se trata, entonces, de ligarse, de insertarse con y en las sociedades indígenas, recoger sus experiencias y saberes, analizarlos luego para producir el conocimiento, devolverlo más tarde, transmitirlo por medio de instrumentos que hay que elaborar conjuntamente (Vasco, 2002).

Dicho así, el diálogo como contradicción, o el debate en sí, son uno de los múltiples caminos, desde donde se podría incidir en el sentido común que se reproduce en la investigación, en las instituciones académicas y en diferentes espacios de poder. Creo que el debate como proceso, y sobre todo como producto, se ha subestimado en los espacios académicos. En esta presuntuosa prisa por entregar y devolver “el conocimiento” se han desarrollado diversos materiales metodológicos y audiovisuales, con mensajes concretos y prácticos, algo que valoro y aplaudo; no obstante, esta buena causa ha relegado la reflexión colectiva a un segundo plano.

Muchos ingresamos a las aulas y nos preguntamos sobre la incidencia de nuestra investigación en los espacios cotidianos que compartimos con diversas organizaciones y grupos sociales; sin embargo, si una es el resultado de un arduo y complejo debate, seguramente, todos los presentes llevarán consigo una reflexión que replicará en otras voces. El debate no solo es un proceso, sino un producto. Es el resultado más intacto y concreto que se logra en una investigación, aún más en grupos sociales que suelen mantener en vida su memoria por medio de la palabra. De ahí que muchas veces hablo de nosotros, en particular cuando se trata del resultado de una reflexión colectiva, porque aunque no tengo un apellido zenú, ni una historia zenú, ni soy zenú, tanto mis ideas como las de la comunidad se han entremezclado en los debates que sostenemos sobre su organización. Creer que mi criterio no tiene ninguna trascendencia, es reducir la opinión de alguien o romantizar las ideas de otros y otras, es obligar que alguno de los presentes debe ser el objeto a través de un obtuso reflejo. Todos los sujetos tienen la capacidad de incidir y contrariar un objeto de discusión.

Claro está, todos están relacionados con diferentes capitales, pero una investigación colectiva tiene tal potencia para incidir en dualidades como académico/razón/lógica/masculino-comunidad/subjetividad/mito/femenino. Realizar un estudio significa cuestionar nuestras prácticas en el campo y la escritura, nuestras formas de presentarnos y nuestros privilegios. Reflexionar, a todas luces, sobre nuestro rol. Es necesario enaltecer el debate como principal resultado de la investigación en las Ciencias Sociales y recordar que el conocimiento es finito en la academia e infinito en todos los mundos de la sociedad.

El debate como investigación

Finalmente, la Asociación confió en una investigación polifónica, colectiva y reflexiva. Revisamos los puntos en que podríamos coincidir, como antropóloga y como artesanos y artesanas. El punto focal siempre fue comprender por qué insistir en el quehacer artesanal y cómo un análisis de esa organización podría ser útil para el quehacer del grupo. Después de diferentes discusiones, nos acercamos —en grupo— a la narrativas en las que emerge la organización zenú tanto en los cabildos cercanos a la Asociación como con los actores externos del Resguardo. De esta forma, mientras unos trenzaban y platicaban sobre el nacimiento del acontecimiento, otros y otras —yo dentro de ellas— realizábamos recorridos que nos ayudaron a complejizar el debate principal, porque la memoria es locuaz sobre el espacio.

En un momento, la organización se confundió. A veces, lo que parecía ser parte de la organización se mostraba tan cotidiano que nadie se imaginaba que se encontrarían conexiones estrechas entre la lucha por el Resguardo o un cargamento *e'casa*, o esta festividad, con la continua apropiación de sus territorios colectivos. Tal fue el caos que se armó, que hasta el quehacer artesanal se tiñó de organización.

Uno de los retos fue partir de las teorías del conocimiento propio. Se encontró que hacía falta o era necesario acercarse a los conceptos o palabras que le daban sentido a la configuración del territorio o del Resguardo, y a la configuración de las acciones colectivas del pueblo zenú. Buscar cuáles eran los conceptos-fuerza que inciden en el quehacer artesanal y los significados relacionados con la organización zenú; es decir, la casa de palma se carga consigo, porque se considera la base de la vida tanto que al hablar de un techo de palma también se habla de toda una historia; por ejemplo, andar: los humanos, la trenza y la caña flecha andan.

Al respecto de las teorías del conocimiento propio, Orlando Fals Borda, en coautoría con Mohammed Anisur, escriben *Acción y conocimiento*, desde donde se empiezan a cincelar diferentes rupturas en la epistemología colonial en Colombia (1955). El libro se escribe en pleno furor del funcionalismo que contrasta con los debates marxistas sobre la relación entre teoría y praxis. Los autores, en búsqueda de otras formas de abordar el conocimiento, explican que la acción debe ser una respuesta en medio de la dominación. Asimismo, la acción de las “clases populares”, como llaman los autores a los campesinos, indígenas y demás poblaciones no reconocidas

como clases proletarias, tienen la capacidad de incidir en la construcción del conocimiento y de un “saber popular”. De ahí que la “ciencia popular”, que preferiría llamar la “ciencia de los mundos”, se constituye en “su propia manera de institucionalizar, acumular y transmitir conocimientos de una generación a otra” (Fals Borda y Anisur, 1955: 196).

El conocimiento no es estático, pues hablar de lo “propio” no significa hablar de hermetismos. El concepto de organización zenú es propio en la medida en que se ha configurado mediante diversos procesos socio-históricos y en relación con diversos actores sociales. El pueblo zenú no se explica en sí y en sus propias categorías, sino también en los procesos nacionales, como la incidencia de una ley que debería proteger el sombrero o la repercusión de colonizaciones internas o el continuo despojo de tierras por diferentes medios. En este sentido, fue menester partir de las arenas sociales como un concepto metodológico que nos recuerda las múltiples agencias que atraviesan un espacio social y geográfico.

Para Long (2007), la arena social no solo se contiene en un espacio geográfico, más aún con el despliegue tecnológico que permite conectarnos desde diferentes extremos del mundo en un solo segundo. No obstante, como lo explica Mançano, “el espacio social está contenido en el espacio geográfico, creado originalmente por la naturaleza, y transformado continuamente por las relaciones sociales, que producen diversos tipos de espacios materiales e inmateriales” (2005: 26). Es decir, hay un doble vínculo entre el espacio social o el espacio geográfico. Las arenas se entremezclan, no son estáticas. Como lo explica Boaventura de Sousa Santos (2001), las relaciones globales se regularizan en lo local, que no es ajeno a lo que pasa en el mundo; de hecho, la globalización se concretiza en las relaciones más inmediatas.

La arena social significa una situación, casi una coyuntura, relacionada con una o varias escalas espaciales. El concepto es aún más provechoso en la medida en que se analice desde una perspectiva histórica. Parto de la posibilidad de comprender una “situación”, al igual que un acontecimiento o “significante maestro” en palabras de Žižek (2014). Para nuestro caso, encuentro que la situación, el acontecimiento y el paradigma que reboza toda realidad inicia en el momento en que la Asociación se pregunta si es menester entrar otra vez a la organización zenú. Al principio de la investigación me concentré en “las redes que se desarrollan entre individuos”, tal como lo propone Long (2007), sobre todo en las “relaciones desiguales de poder” (Long, 2007: 142-143). Me enfoqué en las discontinuidades y en las

contendias principales que rodean los contornos de la arena social. Una vez creí que la interfaz, es decir, la intersección, se podía analizar en las acciones más inmediatas de la Asociación y al rasgar entre los archivos del Resguardo y varios relatos de los artesanos y las artesanas, me encontré con la maravillosa sorpresa que aquella pregunta —que le hizo el artesano a todo el grupo— es la misma que acompañó la recuperación del Resguardo en la década de 1970, así como el ingreso de los líderes zenú, en el ámbito de la política en la década de 1990. Es decir, una intersección no solo es coyuntural, sino también histórica.

Por lo tanto, la interfaz social, entendida como una intersección entre diferentes mundos de vida, no puede llegar a ser “una entidad organizada de relaciones e intencionalidades entrelazadas” (Long, 2007: 142); porque los “diferentes mundos de vida” responden a múltiples perspectivas y experiencias sobre el tiempo y el espacio, *logos* y *locus*, lo cual no significa que en una intersección no exista un diálogo entre los diferentes mundos. Todo lo contrario, el debate —o diálogo reflexivo y profundo— entre estas múltiples formas de organización no deben finalizar en una sola estrategia que traduzca cierta información en función de algo o de alguien, ya que en la contradicción es posible extender un debate que amplíe el horizonte político. Además, si la interfaz es un concepto que busca una forma organizada de interrelación, ¿cómo se puede analizar una que no tienda a ser funcional para los sujetos históricamente poderosos? Es decir, si el análisis se enfoca en la agencia de los actores sociales y en la interrelación entre los proyectos sociales que entran en conflicto en determinada intersección, ¿cómo analizar el cambio social desde los diferentes actores que inciden en las relaciones de poder sin caer en la continua búsqueda de una resistencia sin contra poder?, ¿cómo se puede leer la desujeción en una intersección? Por último, lo más interesante de una intersección es que sea múltiple, no un artificio o aparato que permita la traducción de las discontinuidades en una identidad final y obligatoria.

Para el caso del pueblo zenú, la intersección justo está en la pregunta principal de la Asociación, una inquietud que surgió en la década de 1970 cuando se inició la recuperación del Resguardo, y tomó fuerza otra vez en la década de 1990 con el incremento de asesinatos y masacres perpetuados por diferentes actores armados ante la participación del pueblo zenú en el ámbito de la política. Si realizamos un corte transversal de esta pregunta, tal cual como se define la intersección, encontramos que dicha situación o acontecimiento atraviesa diferentes temporalidades y también permea diversas escalas geográficas; es decir, lugares, territorios y regiones. Además,

en este corte transversal se identifican acuerdos que no siempre atraviesan una entidad organizada de relaciones, mucho menos una institución funcional; por lo contrario, son implícitos y se multiplican en diferentes tipos de agencia.

Agencia, rizoma y caña flecha

La caña flecha se comporta como un rizoma o una raíz-tallo que se bifurca de forma horizontal por debajo de la tierra, como lo explican Deleuze y Guattari (2001). Esta palma crece hasta dos veces más que una persona; su tallo, o la caña, es poroso y está repleto de agua agria; las hojas, de las que se extraen las fibras con las que se trenza, se extienden en su circunferencia como si fueran un par de manos que ondean por el suelo. Estas hojas crecen tanto como el tallo se colme de agua; de lo contrario, la caña flecha no tendrá manos para abrazar la tierra. A decir verdad, la planta hace todo lo posible por encontrarse con el agua que devolverá nuevamente al suelo, pero ahora filtrada, porque además de todo tiene la capacidad de purificar el líquido, al capturar metales pesados y otros contaminantes (Ortega *et al.*, 2011). De hecho, su única forma de buscar agua es gracias a sus raíces que caminan.

Para la Asociación, la caña flecha es una planta que anda ligero, porque sus raíces también son tallos que andan “al igual que el indio o la india”. La raíz-tallo (el rizoma) de la caña flecha acude a la variación. Debajo de la tierra se enfrenta ante un camino y otro con el propósito de buscar pozos de agua. Así como se extiende, también expande el líquido purificado. Tal como lo explican Deleuze y Guattari, “las raíces son pivotantes, con abundante ramificación lateral y circular, no dicotómica” (2002: 11).

Entonces, el rizoma es un tallo subterráneo con varios nudos de donde crecen de forma horizontal otras raíces o brotes. Un rizoma puede crecer años y años, algunas partes se destruirán otras partes del tallo crecerán nuevamente. Un rizoma se puede cortar en un extremo o en el centro, pero de sus nudos crecerán nuevos brotes; su crecimiento y ramificación es horizontal, no vertical como el árbol, aunque es semilla su proceso es lineal y homogéneo. El rizoma, en cambio, se conecta en diferentes puntos. Es heterogéneo en la medida en que ninguna de sus partes es similar, pero todas y cada una lo configura. No tiene unidad, sino multiplicidad, pues cambia de naturaleza en todo su contorno.

La caña flecha, por ejemplo, solía desplazarse entre los espacios vacíos que dejaban el cultivo de maíz, los árboles frutales y otra maleza. Podía zigzaguear entre una y otra compañía vegetal. Dicen que como puede pasar por encima y entre espacios muy pequeños en las raíces del subsuelo, compartía su espacio vital con plantas de ahuyama,⁶ cultivos de ñame y yuca, uno que otro arbusto de ají y varios árboles solitarios de guayacán. Sin embargo, su forma de andar por el Resguardo tuvo un cambio drástico. En la década de 1980, el pueblo zenú acordó con una organización internacional el desarrollo de un proyecto gubernamental, interesado en “potenciar” la “producción artesanal”. Bajo sus lineamientos, la organización internacional sugirió coartar la flecha, es decir, domesticarla y sembrarla en cierto tipo de terreno bajo la ilusión de producir fibras para la artesanía durante todo el año. También ajustaron una que otra manguera para regar la planta, por lo que decidieron jalar metros de cableado engomado desde algunos pozos hasta los cultivos a modo de invernaderos. A cada casa le correspondió un segmento de los terrenos colectivos y cada quién debía asegurarse de cuidar sus plantas para que la materia prima no pereciera.

La planta, que es caprichosa y terca, no obedeció en su totalidad; aunque el pueblo zenú y la organización internacional acordaron la redistribución de la siembra y, por consiguiente, una abrupta domesticación de la planta, la caña flecha saltó las cercas. ¡Al revés! Se arrastró por debajo de las cercas y se extendió en búsqueda de caminos, al abrirse paso entre la arcilla maciza, porque además de purificar el agua, también tiene esa capacidad de cavar y labrar el suelo, para que la tierra sea fácil de arar o de caminar.

A pesar de que el pueblo zenú acordó, junto con la organización internacional, la domesticación de la caña flecha para avanzar en los indicadores de desarrollo, la planta también demarcó su voluntad. Muchos de los artesanos y artesanas que participaron en dicho proyecto comentan que prefirieron semidomesticarla o cuidarla. Es decir, limpiar el monte, hablarle en ocasiones, rosear agua mientras se desmonta y cortarle sus hojas cada vez que lo requiriera; no sembrarla, porque se trataba de una tarea en vano, pues tiene esa capacidad de andar sola.

El pueblo zenú, por su parte, recibió las mangueras. Una vez la organización internacional se fue del Resguardo, los participantes del proyecto decidieron cortar el cableado de plástico en varios segmentos y lo repartieron entre todas las casas, para tener una pequeña extensión de tubo en sus

6 Calabaza.

piletas, en donde se recoge el agua todos los martes y jueves para abastecer los hogares entre los días intermedios.

Para Deleuze y Guattari (2002), una de las propiedades más importantes del rizoma es su principio de ruptura. “Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras. Es imposible acabar con las hormigas, puesto que forman un rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstituirse” (Deleuze y Guattari, 2002: 15). En la ruptura de un rizoma se encuentra la intersección, en donde se marca el corte del conflicto y la contienda. Claro está, de cada corte de una raíz surgen otras raíces.

La agencia se encuentra y desencuentra en estos intersticios del rizoma. Como lo vimos con la caña flecha, el pueblo zenú y la organización acordaron el desarrollo de un proyecto. No obstante, la relación entre los diferentes actores no solo se sostiene en este acuerdo tácito y visible, sino también en acuerdos que sobrepasan una entidad organizada, como lo sugiere la interfaz de Long (2007): los artesanos y las artesanas incluso desbarataron los cableados de manguera, establecieron un diálogo diferente con la caña flecha y hasta la misma planta toma partido dentro de estas relaciones.

La agencia, que siempre es territorial, se puede geografiar como si fuese un rizoma. La capacidad de actuar e incidir en el territorio tiene múltiples sentidos. Deleuze y Guattari (2002) sugieren analizar la acción como una relación compleja que se puede bifurcar o multiplicar y aun así desviarse y dividirse.

La agencia sucede tanto en un nivel molecular de las formas de vida, de la cotidianidad, en los cuerpos, en las palabras, como en el nivel molar de la organización y las instituciones, al tener en cuenta que el poder no es algo que se tiene o con lo que se cuenta, sino una relación que se encuentra en continua tensión.

Por lo tanto, la intersección de una interfaz no tiende a la traducción de una entidad organizada, sino hacia la bifurcación de esas entidades. En donde hay un nudo o un nodo, un encuentro o una intersección, brotan otras extensiones de la raíz-tallo. Deleuze y Guattari (2002) explican que todo movimiento de territorialización también sucumbe ante la desterritorialización o se convierte en una oportunidad de reterritorializar.

Esto quiere decir que los acuerdos toman distintas trayectorias. Por ejemplo, y en relación con el pueblo zenú y a la organización internacional, los diferentes actores demarcaron significativas trayectorias en esta intersección. La organización efectuó su proyecto, el pueblo zenú acondicionó

una propuesta de “desarrollo” y hasta la planta se saltó las fronteras. Cada línea de acción se convirtió en un paradigma de la agencia.

Aunque la propuesta teórica de los autores franceses reduce la relación entre los humanos y no humanos con el territorio a un trinomio básico, es una propuesta que intenta desvincularse de un pensamiento binario.

Encuentro necesario el rizoma, el andar de la caña flecha, para hacer una ruptura en la misma interfaz, con el único propósito de comprender la acción de los sujetos rurales en diferentes escalas y relaciones de poder. Las intersecciones o los nodos no se traducen en una línea codificada de información, sino que optan por la ramificación en la que se configura la agencia. La organización, por ejemplo, actúa como rizoma y se desplaza como la palma que camina.

A modo de invitación y conclusión

En uno de mis últimos viajes a El Contento —lo digo en plural porque las historias tienen muchos inicios y muchos finales— comprendí otro elemento que configura el interés de la Asociación por incidir en el dominio artesanal, sobre todo, hacerlo tercamente en este quehacer y en su territorio. Antes de despedirme, miré una vez más aquellas plantas ruderales que suelen crecer en la plaza principal de El Contento. Recordé que aunque el sol ardiera y la lluvia no cesara, permanecían; en ocasiones un poco opacadas, en otras brillantes y rozagantes, pero siempre estaban allí, merodeando esa plaza de suelo tosco y agrietado. Gracias a una buena casualidad —si llamamos casualidad a lo que buscamos en voz baja— me topé por fortuna con aquellas plantas en una película. El narrador del filme explicaba que estas vegetaciones no solo requieren de la fuerza para permanecer y reproducirse, sino crean y recrean diversas estrategias para existir. De hecho, tienen la capacidad de crear nuevas células y nuevos cuerpos que les permiten habitar condiciones extremas.

Las plantas de la plaza de El Contento no solo resisten, sino que también crean caminos, rizomas, para movilizarse en direcciones insospechables. Al pensar en clave de rizoma el caso de la Asociación, no se trataba de terquedad, tampoco era una absoluta resistencia. Entonces, la insistencia del quehacer artesanal es la potencia que tienen los actores para reterritorializar sus espacios y arenas rurales. Vale la pena geografiar los rizomas de dichas potencias y comprender las diferentes intersecciones, en donde se disputa la agencia social en el marco del desarrollo.

Bibliografía

- Archila Neira, M. y N. González (2010). *Movimiento indígena caucano: historia y política*. Tunja, Colombia: Editorial Universidad Santo Tomás.
- Ceballos Rosero, F. (2016). “El cabildo de indígenas: de la opresión colonial a la resistencia contemporánea. El caso del pueblo Quillasinga de Mocondino (San Juan de Pasto, Colombia)”, en *Diálogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, núm 49, pp. 329-339. Chile: Universidad de Tarapaca.
- De Sousa Santos, B. (2001). “Los Nuevos Movimientos Sociales”, en *Observatorio Social de América Latina*. Argentina: Clacso.
- Deleuze, G. y F. Guattari (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. España: Pretextos.
- El Tiempo (1994). *La violencia de cada día*. Disponible en: <<http://www.eltiempo.com/>>.
- Fals Borda, O. y M. Anisur (1955). *Acción y conocimiento: como romper el monopolio con investigación acción participativa*. Bogotá: CINEP.
- Fals Borda, O. y M. Anisur (1986). *Historia Doble de la Costa. Retorno a la tierra*. Tomo IV. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Gómez, H. (2000). “De los lugares y sentidos de la memoria”, en Cristóbal Gnecco y Marta Zambrano (comps.). *Memorias hegemónicas, memorias disidentes; el pasado como política de la historia*. Bogotá: ICANH/Colciencias/U. del Cauca.
- Jaramillo, R. y A. Meisel (2008). “Más allá de la retórica de la reacción, análisis económico de la desamortización en Colombia, 1861-1888”, en *Cuadernos de Historia Económica y Empresarial*, núm. 22. Cartagena, Colombia: Banco de la República-Centro de Estudios Regionales (CEER).
- Laguado, A. C. (2002). “Pobreza”, en: M. Serje de la Ossa, M. C. Suaza y R. Pineda Camacho (eds.). *Palabras para desarmar: una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*. Bogotá: ICANH.
- Larraín, A. (2012). *Artesanía Indígena en el Caribe colombiano: el sombrero vueltaio zenú*. Tesis doctoral.
- Larraín, A. (2015). “El sombrero vueltaio zenú: retratos del símbolo cultural de la nación de Colombia”, en *Revista Landa*, vol. 4, núm 1.
- Ley 55 de 1905. Asamblea Nacional Constituyente de Colombia*. Disponible en: <<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1607905>>.
- Ley 908 de 2004. Congreso de Colombia*. Disponible en: <<http://www.avancejuridico.com/actualidad/documentosoficiales/2004/45666/10908004.html>>.

- Long, N. (2007). “La construcción de un marco conceptual e interpretativo”, en *Sociología del Desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México: CIESAS.
- Mançano Fernandes, B. (2005). “Movimentos socioterritorias e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais”, en *Revista Nera*, vol. 8, núm. 6, pp. 24-34.
- Martínez Alean, L. (1992). *El sombrero vueltiao zenú: ayer y hoy*. Colombia: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de Córdoba.
- Ocampo, G. (2007). *La instauración de la ganadería en el valle del Sinú: la hacienda Marta Magdalena 1881-1956*. Colombia: Universidad de Antioquia/Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Ortega-Ortega, R., J. Beltrán-Herrera y J. Marrugo-Negrete (2011). “Acumulación de mercurio (Hg) por caña flecha (*Gynerium sagittatum*) (Aubl) Beauv. in vitro”, en *Revista Colombiana de Biotecnología*, núm. 13(1), pp. 33-41. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34752011000100005&lng=en&tlng=es>.
- Polo Acuña, J. (2018). “Los franceses en el valle del Sinú”, en *Revista Digital de Arqueología e Historia desde el Caribe. Revista electrónica*, pp. 31-56.
- Revista Semana* (2006). “Los colombianos eligieron el sombrero vueltiao como el símbolo que más los representa”. Disponible en: <<http://www.colarte.com/colarte/foto.asp?idfoto=217505>>.
- Serje, M. (2011). *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogotá: Universidad de Los Andes-Facultad de Ciencias Sociales/Ediciones Uniandes.
- Vasco Uribe, L. (2002). *Entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india*. Bogotá: ICANH.
- Velandia, D. (2003). *Liderazgo Indígena: institución política y tradición de lucha en el pueblo zenú*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. México: Sexto Piso.

6. Interacciones y transformación en la búsqueda de una alimentación y salud adecuada dentro del Sistema Biocultural Alimentario de Chiltoyac, Veracruz

CLAUDIA ISABEL CAMACHO BENAVIDES*

Introducción

Este texto presenta una parte de mi trabajo de investigación de doctorado en Desarrollo Rural, realizado en colaboración con dos actores sociales del ejido de Chiltoyac, municipio de Xalapa, Veracruz: las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) y el Círculo de Mujeres del Centro de Tradiciones, Oficios y Saberes de Chiltoyac (CECOMU). También participaron otros actores, como el grupo de adultos mayores del DIF, productores seleccionados y proveedores de servicios de salud.

El trabajo se planteó ante un panorama de crisis generalizada y falta de bienestar, con una transición alimentaria hacia productos de menor calidad nutrimental y un aumento de enfermedades crónico-degenerativas reconocidas por la población de Chiltoyac y por sus prestadores de salud. El objetivo de la investigación era entender cómo se conforma la alimentación de Chiltoyac, cómo se ha transformado en las últimas seis décadas y cómo afecta la salud de la población.

Dada la complejidad del objeto de estudio, se abordó de manera colaborativa, al incluir investigación y reflexión desde los enfoques sistémico, biocultural y la perspectiva centrada en el actor, lo cual permitió mirar las interacciones entre lo social-humano y lo natural, al reconocer estas divisiones como convenciones conceptuales para entender la realidad no solo

* Doctora en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco. Posdoctorante en la maestría y doctorado en Ciencias Económicas de la UAM-Xochimilco. Correo: <isabelcb@gmail.com>.

como una separación objetiva. Durante el periodo de 2016 al 2019 se realizaron 26 entrevistas, 34 sesiones de talleres de salud y alimentación, 10 caminatas de reconocimiento ambiental, diálogos diversos con actores clave, observación participante, cuatro talleres participativos de diagnóstico y análisis de resultados, un inventario de tiendas de abarrotes y productos comercializados, así como encuestas a 10 de estos establecimientos.¹

Este texto recupera los resultados referentes a las acciones que ejercen diversos actores en el Sistema Biocultural Alimentario de Chiltoyac, así como los conflictos que se presentan a partir de las percepciones, valores y discursos de los participantes. De esta manera, se pretende entender cómo la acción social y las decisiones tomadas mantienen o afectan un sistema alimentario, y el ámbito ecológico y cultural que lo sostiene.

Chiltoyac es una localidad perteneciente al municipio de Xalapa, en el centro de Veracruz. Se distribuye sobre 1 350 ha, en un terreno cuya altitud varía desde los 700 a los 1 040 metros sobre el nivel del mar (Inegi, 2017), cubierto por una vegetación original, cada vez más afectada, de bosques de pino y de encino en la parte más alta, bosque mesófilo de montaña y selva baja en las zonas menos elevadas. Se encuentra en las faldas del Eje Neovolcánico y forma parte del Sistema Hidrológico de la Cuenca del Río Actopan, en el que se incluye el río Sedeño, que atraviesa el norte de la ciudad de Xalapa y bordea la parte sur de Chiltoyac, y el río San Juan, que recorre el límite norte de la localidad (DOF, 2012). El asentamiento urbano se encuentra en el inicio del valle de Actopan, aunque sus tierras abarcan parte de la sierra, que se corta abruptamente en un acantilado que baja desde Xalapa, denominado cerro de Jacalotepec (Camacho, 2020).

La población está conformada por alrededor de 7 000 habitantes, dedicados principalmente al campo, en parcelas propias o como jornaleros en otras, “en lo ajeno”. La caña y el café son los principales cultivos comerciales, aunque también hay maíz, frutales y hortalizas para comercio y consumo familiar. La alfarería fue el principal sustento de muchas familias hace algunas décadas y todavía hay algunas dedicadas a ello. La actividad comercial en tiendas de abarrotes y el préstamo de servicios en la ciudad de Xalapa son otras de las actividades económicas presentes (Camacho, 2020).

¹ Para más detalle sobre los enfoques metodológicos seguidos y las herramientas de investigación utilizadas, se puede referir directamente a la tesis que da lugar a este trabajo. Camacho Benavides (2020). Disponible en: <http://dcsh.xoc.uam.mx/podr/imagenes/Tesis/Doctorado/Camacho_Benavides_Claudia_Isabel.pdf>.

El Sistema Biocultural Alimentario de Chiltoyac

El ámbito de la alimentación abarca procesos amplios y complejos, que pueden ser estudiados desde distintas aproximaciones. El enfoque sistémico es utilizado para ello de manera frecuente (Contreras y Gracia, 2005; FAO, 2017), pues provee una guía para revisar los componentes, que conforman la dinámica alimentaria, y las interacciones que se dan.

Los sistemas alimentarios locales² han sido definidos como aquellos que incluyen alimentos a los que la población tiene acceso local, sin tener que comprarlos, que se colectan, cultivan o producen en el ambiente de la población, aunque también incluyen alimentos comercializados local o regionalmente, así como los introducidos de otras regiones y que han sido adoptados en la cocina del lugar (Kuhnlein *et al.*, 2009; FAO, 2015).

Al observar más de cerca los sistemas locales de alimentación, se aprecia que expresan fenómenos bioculturales en su totalidad. El concepto de bioculturalidad hace referencia a la integración entre lo biológico y la cultura. Esto se estudia desde varias líneas de investigación, entre las que se destaca la de la diversidad biocultural, que estudia la integración, coevolución e interdependencia de la diversidad biológica en todos sus niveles y las expresiones culturales humanas en distintas escalas. Como resultado, se observa la conservación y diversificación eco y agroecosistémica, así como la diversificación cultural (Posey, 2001; Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Esta integración biocultural ocurre dentro de un contexto socioecológico más amplio.

Al integrar las perspectivas biocultural y sistémica, defino a los sistemas bioculturales como un tipo de sistemas socioecológicos, arraigados en un territorio, conformados a lo largo de la historia por elementos y procesos que forman parte del ambiente y la vida de comunidades rurales, indígenas, campesinas y pesqueras, que son base para su reproducción biológica, social y cultural. El sistema biocultural se conforma por los bienes naturales de un territorio, así como por los actores sociales que lo habitan, su cultura en su sentido más amplio y las instituciones conformadas. Estos interactúan

² Aunque en la literatura es común encontrar el término de “sistema alimentario tradicional”, prefiero utilizar el adjetivo “local”, pues en muchos casos es difícil definir lo tradicional, en especial en comunidades mestizas con influencias diversas, mientras que lo “local” hace referencia a una delimitación territorial y temporal explícita en el estudio. Foucault (1977: 34) cuestiona el término de “tradición”, porque “permite reagrupar una serie de acontecimientos dispersos y referirlos a un mismo y único principio organizador”, aunque tal uniformidad puede dejar fuera y ocultar ciertas prácticas socio-culturales.

entre sí y se establecen prácticas y estrategias para conocer, usar, manejar y disfrutar su ambiente, las cuales se transforman a lo largo del tiempo.

La satisfacción de la alimentación y salud en el ámbito rural son áreas en las que claramente se expresan sistemas bioculturales, pues hay componentes biológicos y ambientales que incluyen la biodiversidad y agrobiodiversidad de plantas y animales cultivados, criados, colectados y cazados; así como suelos, clima y ecosistemas que los sostienen y determinan. También hay componentes socioeconómicos y culturales que incluyen a individuos, grupos y organizaciones involucrados, herramientas, maquinaria, tecnología, etcétera, que intervienen tanto en la obtención, transformación, conservación, distribución y consumo posterior de los alimentos como en la satisfacción de la salud mediante la búsqueda de medios de vida saludables, acciones de prevención y estrategias terapéuticas.

En Chiltoyac se caracterizó un Sistema Biocultural Alimentario (de ahora en adelante SBA) conformado por 122 especies y variedades vegetales y hongos comestibles, producidos y colectados localmente, distribuidos en huertos familiares, cafetales, cultivos colectivos, milpa y cañales. Se consumen 17 especies animales, criadas y cazadas en los espacios productivos y en terrenos de uso común. De los alimentos insertos en cadenas de comercialización, 29 se producen en la localidad y 210 se consiguen en las tiendas locales. Del total de los productos encontrados en los comercios, 6.66% son elementos culinarios, 19.00% alimentos procesados, 34.28% productos procesados y 40% ultraprocesados.³ Las relaciones e interacciones entre los actores locales y su entorno, para abastecerse de alimentos, son más frecuentes en la milpa, en los cafetales y huertos familiares, pues en estos espacios se presenta una mayor riqueza conjunta de biodiversidad, relaciones sociales y actividades relacionadas con la alimentación.

La transformación alimentaria

El SBA de Chiltoyac ha sufrido cambios profundos en los últimos 60 años, a partir de múltiples causas y con efectos diversos. El origen de la transformación alimentaria se traza a mediados del siglo xx, con el auge de los sistemas agroindustriales de la caña y el café, aunque está inserta en la crisis socioambiental y alimentaria que se vive en el planeta.

³ Según el sistema NOVA de clasificación de alimentos (OPS, 2015).

Para analizar y describir las causas de la transición alimentaria se identificaron factores determinantes, tanto ambientales, como socioeconómicos y culturales. Los ambientales abarcan el estado actual y la modificación en los últimos 60 años de: *a)* hábitat, ecosistemas y biodiversidad; *b)* variabilidad climática; *c)* contaminación ambiental; *d)* disponibilidad y calidad del agua, y *e)* calidad del suelo. Por su parte, los factores socioeconómicos y culturales incluyeron el estado actual y cambio en: *a)* contexto y diversidad cultural; *b)* tecnología disponible; *c)* tenencia de la tierra, acceso y uso del territorio; *d)* demografía y urbanización; *e)* economía, y *f)* proyectos políticos y programas gubernamentales.

A partir de la memoria y experiencia de los participantes en la investigación, al utilizar las herramientas de investigación mencionadas, se revisó cómo las variaciones de estos factores han afectado el SBA y el territorio que lo sostiene. Se observa que, en términos totales, la situación alimentaria se ha desplazado hacia la erosión del SBA, transición alimentaria y nuevas condiciones epidemiológicas. El término “erosión” se usa para indicar el desgaste del SBA por la pérdida de la diversidad alimentaria, la disminución de la calidad de los alimentos consumidos y la reducción de interacciones entre la diversidad cultural y la diversidad biológico-ambiental. Por su parte, la transición alimentaria incluye un incremento de alimentos industrializados, mayor dependencia a alimentos comercializados no producidos localmente, cambio en preferencias alimentarias y estilos de vida más urbanos. Finalmente, las tendencias epidemiológicas han ido de la prevalencia de enfermedades infecciosas y desnutrición, a cuadros crónico-degenerativos acrecentados.

Cualquier sistema complejo es dinámico que cambia a lo largo del tiempo y sus componentes se ajustan a las nuevas condiciones. Se conoce como resiliencia a esta capacidad de un sistema para adaptarse a las perturbaciones. Si los cambios en el medio o los internos sobrepasan los límites aceptables por la estructura, entonces habrá una modificación en el sistema, llegará una etapa de crisis y una reestructuración de los elementos y sus interacciones. De esta manera, los sistemas se adaptan o modifican con el tiempo; al cambiar su estructura no son estáticos, sino estacionarios en periodos determinados. Sin embargo, en el caso de sistemas bioculturales alimentarios, la adaptación no siempre se traduce en resultados positivos para sus actores. En este caso, el concepto de resiliencia se describe como la capacidad de los componentes humanos del sistema para adaptarse a nuevas condiciones alimentarias. No obstante, en el caso de Chiltoyac, se observa que estas nuevas condiciones implican una

pérdida de derechos básicos, reducción al acceso a la tierra, transición hacia una alimentación menos nutritiva y diversa, etcétera. Los actores y las comunidades tienen la capacidad de adaptarse, incluso hasta donde lo permitan sus condiciones fisiológicas, pero esto no significa que vivan circunstancias de vida digna, pues el proceso de adaptación incluye la presencia de enfermedades crónicas, malnutrición y pobreza.

Aquí es donde entra una postura de búsqueda de sistemas socioecológicos equilibrados, donde lo importante no es siempre la resiliencia, sino una idea clara de hacia dónde se quiere ir, implica un cambio en las maneras de producir, consumir y vivir. En las siguientes secciones me enfoco en analizar cuáles son las propuestas desde las CEB y el Círculo de Mujeres, a partir de sus valores, percepciones y discursos, cuáles son las disputas que surgen entre actores antagonistas cuando dichas propuestas se ponen en práctica y cuáles son los resultados para el SBA.

Los actores y las disputas

La transformación del SBA chiltoyense ha ocurrido por medio de dinámicas heterogéneas, puestas en marcha por una diversidad de actores locales y externos que se encuentran, chocan o se alían para fortalecer o debilitar procesos bioculturales y territoriales. Sus dinámicas se impulsan desde diversos niveles interrelacionados: local, regional-nacional y nacional-internacional (García, 2006).

La propuesta de la geopolítica del desarrollo local (Rodríguez, 2015) plantea realizar un análisis geopolítico, de territorialidad y resistencia social alrededor de las dinámicas de disputa por los bienes naturales y el territorio. Al aplicar este enfoque a la transformación del SBA, encontramos en Chiltoyac un campo de conflicto en el que, por un lado, se encuentra su población, dueña original de la tierra mediante la figura ejidal (además de familias extendidas y otros vecindados que no alcanzaron el título de ejidatario). Ellos y las generaciones anteriores han manejado la tierra, sus bienes alimentarios y productivos, y el agua por varios siglos, al adaptarse al territorio. Por otro lado, se encuentra una serie de fuerzas económicas y políticas, encarnadas en actores gubernamentales y privados que intentan modificar los modos de vida locales, al justificarlo por un discurso de desarrollo o intereses de acumulación de capital. Por una parte, el deseo por una vida digna donde se logre, en mayor o menor grado, la soberanía,

autonomía, autosuficiencia y seguridad alimentarias; por otra, estructuras político-económicas que toman decisiones, con base en agendas partidistas, intereses de acumulación de capital o un bien-intencionado discurso de desarrollo que desconoce la importancia de los complejos bioculturales y la salud ecosistémica.

La tierra es un bien codiciado en las tendencias dominantes de despojo, ya sea la expansión urbana, la extracción minera, los mega-desarrollos turísticos, las plantaciones forestales o de agrocombustibles, o los megaproyectos de obras para infraestructura (Rodríguez, 2015). De estos modelos de disputa por la tierra, el de expansión urbana es el que más afecta a Chiltoyac desde diversos frentes; sus habitantes viven un proceso de despojo activo, de baja intensidad, que impacta el SBA.

No ha llegado nadie a quitarles sus tierras y aguas por la fuerza, pero el modelo de desarrollo político-económico organizó la compra-venta de tierras para construir un libramiento que interrumpió el libre flujo a las zonas de cultivo y destruyó fuentes de agua, así como la compra-venta de terrenos para especulación urbana; tampoco hay ningún megaproyecto en el territorio ejidal que destruya grandes extensiones, pero los desechos de Xalapa envenenan los ríos hasta hacerlos inservibles y dañan las tierras; todavía se cultivan alimentos, caña y café, pero se incrementan los sistemas contaminantes que erosionan la diversidad alimentaria y la capacidad del suelo para soportar una buena producción.

Otro aspecto en disputa es el control por la alimentación; por un lado, un sistema alimentario biocultural, como bien común, con alimentación variada, saludable, vinculada a una alta actividad física y apego al campo; por el otro, estructuras comerciales que tratan de sustituir dicho sistema alimentario con otro más dependiente del mercado, menos diverso, altamente procesado e insumos provenientes de regiones lejanas.

Los chiltoyenses experimentan esto y no son pasivos. Como respuesta, surgen resistencias y planteamientos de otros modos de vida. La inconformidad de la mayoría ante los cambios alimentarios (ya sea por tradición, sabor, baja producción, dependencia hacia la compra de alimentos o los efectos sobre la salud) genera malestares, inquietudes y reacciones. Las respuestas van desde una tristeza fatalista por el cambio drástico y sus efectos, hasta la motivación para la acción y hacerle frente a los procesos de destrucción, para recuperar lo perdido.

Sin embargo, no hay bloques homogéneos. Aunque Chiltoyac tenga como base la forma campesina de organización social y producción, y quienes

participaron en la investigación tengan un gran apego y cariño a la tierra, no toda la población se encuentra en un grupo y los demás actores en el segundo. Como en cualquier sistema social se dan alianzas y rupturas internas y con el exterior. Esto corresponde a la heterogeneidad social identificada por Norman Long (2001), en la que se expresan distintos intereses y valores que están en juego a la hora de tomar decisiones y actuar.⁴

Aquí se recupera la acción de las Comunidades Eclesiales de Base y del Círculo de Mujeres del CECOMU, como dos movimientos de búsqueda de bienestar alimentario y salud. Sus propuestas a veces son antagónicas con otros sectores de la comunidad, de forma no exteriorizada ni abierta, sino expresada mediante las decisiones y acciones cotidianas; no obstante, algunas apoyan, consciente o inconscientemente, modelos de desarrollo que no toman en cuenta el sistema socioecológico ni el SBA.

El trabajo realizado no abarcó un estudio a profundidad de la dinámica de las luchas existentes; ciertamente, hay conflictos dentro de las CEB y del CECOMU que no se tratan aquí. No obstante, se presentan disputas identificadas entre posiciones locales incompatibles, y entre las propuestas de las CEB y del Círculo de Mujeres, ante algunos actores externos, como un marco para comprender el lugar donde se sitúan las acciones de resistencia y la afirmación biocultural.⁵ Los grupos de actores identificados en pugna son:

- Las CEB, el CECOMU, el Círculo de Mujeres y sus aliados académicos.
- Los habitantes de Chiltoyac, cuyas decisiones y acciones dificultan las acciones del primer grupo o están en franca oposición.
- Las instancias gubernamentales y empresas cuyos modelos y proyectos socioeconómicos afectan el SBA.

⁴ Para Long (2001: 55 y 56) “un enfoque orientado al actor empieza con la simple idea de que en las mismas o similares circunstancias estructurales se desarrollan formas sociales diferentes. Tales diferencias reflejan variaciones en las maneras en que los actores intentan encarar o lidiar con las situaciones, cognoscitiva, organizacional y emocionalmente.”

⁵ Entiendo la resistencia social como “formas de acción colectiva que incluyen diversas respuestas sociales, mecanismos de movilización y negociación, que implica la capacidad de los actores de impulsar cambios, con base en una identidad colectiva e intereses comunes, como reacción a una relación de conflicto con actores que tratan de imponer sus relaciones de dominación y despojo, así como proyectos diferentes al hegemónico en defensa de la vida” (Rodríguez, 2015: 54, párrafo sintetizado). Por su parte, como afirmación biocultural, retomo a Díaz Castillo (1978), al agregarle la relación con el ambiente, entendida como cualquier acción que fortalezca y reproduzca dichas relaciones entre la cultura y el ambiente, y sus diversas expresiones.

Discurso y acción de las CEB, el Círculo de Mujeres y sus aliados en sus acciones de resistencia y reafirmación biocultural

¿Qué es exactamente lo que los grupos de CEB y el Círculo de Mujeres quieren cuidar? ¿Qué es lo que se defiende?

A lo largo de la investigación se habla sobre cómo se acostumbra alguien a los cambios de la alimentación. Surgieron inquietudes, al afirmar que uno no se puede acostumbrar, sino que se aprende a vivir con ello; se añadía que siempre se añora lo que se perdió y se sabe que no volverá. Otras voces comentaron que se deben acostumbrar poco a poco a los cambios tanto de diversidad alimentaria como de reducción de la comida por falta de dinero; aunque se expresó que el no poderse adaptar, porque todo cambia, todo hay que comprar, conlleva un sufrimiento permanente. El punto de quiebre al cual no se quiere llegar es cuando los niños y jóvenes no tengan recuerdo de los alimentos del campo, porque no les toque comer la comida casera y diversa proveniente de la milpa, allí ya no se tendrá de dónde agarrarse para la añoranza.

En el trabajo realizado en el Círculo de Mujeres, principalmente las iniciativas productivas y las de alimentación y salud, se expresó la preocupación por mejorar las condiciones de vida ante un sistema socioeconómico que afecta la vida de la comunidad. Surgieron inquietudes sobre la pérdida de alimentos locales o las formas de preparación “tradicionales”; los cambios culturales en los jóvenes que ahora rechazan los alimentos de las familias; la transformación de la alimentación debido a la crisis económica; y sobre la alta incidencia de diabetes y enfermedades crónico-degenerativas. A la vez, ellas también reflexionan sobre las virtudes de la alimentación local y de las técnicas locales de producción. El grupo hace énfasis en la importancia de revalorar, promover y recuperar “la alimentación saludable de antes”, “basada en la cultura tradicional”. Por su parte, en las Comunidades Eclesiales de Base se ha dado más peso al Cuidado de la Casa Común (Francisco I, 2015), como base para una salud y alimentación integral. Esto coincide con lo que Rodríguez (2015) plantea:

Lo que defienden los grupos campesinos es un conjunto de relaciones y percepciones que incluyen la tierra, sus vínculos con la naturaleza, las relaciones sociales y de poder que se tejen entre los grupos de la población local, la historia común, la identidad y el arraigo, así como la forma de producción y de distribuir lo producido, el paisaje, las costumbres,

la manera de organizarse y de tomar decisiones públicas, entre otros aspectos que configuran las formas de vida en un espacio dado (Rodríguez, 2015: 26).

En Chiltoyac resaltan motivaciones económicas, de producción local, de reafirmación cultural, simbolismo, salud y vínculo con el campo que se desean cuidar. Aunque de manera local no se habla de soberanía o autonomía alimentaria como tal, las características de lo que se busca proteger son aquellas en donde tomen sus propias decisiones sobre la alimentación, no solo tener comida suficiente para no tener hambre, sino atender los derechos expresados en la declaración de Nyéléni,⁶ tener las condiciones para ser autosuficientes en la producción de alimentos, en mayor o menor grado; o bien, contar con ingresos dignos derivados de la producción agropecuaria y de otros empleos.

Al tener claro qué se quiere cuidar, las CEB, el Círculo de Mujeres y otros habitantes de Chiltoyac aterrizan sus motivaciones en distintas iniciativas que atienden a sus propios cuerpos y al territorio donde todo lo demás se inserta. Son tareas de reafirmación y de resistencia ante un modelo socioeconómico que no proporciona bienestar, mediante modos de producción y de organización. Sin embargo, el accionar y resistir de estos grupos genera disputas y conflictos entre los grupos de actores identificados.

Para identificarlos, se tomaron en cuenta los factores determinantes revisados, tanto ambientales como socioeconómicos y culturales. Por su semejanza, se agruparon varios de estos factores para analizarlos y verlos como arenas de acción⁷ en las que se identifican tareas de resistencia y reafirmación biocultural, contra qué y quiénes entran en conflicto, y los efectos que tienen en el SBA.

⁶ En el año 2007, la Vía Campesina y aliados convocaron al primer Foro Internacional para la Soberanía Alimentaria, en el pueblo de Nyéléni, Mali. Su declaración final define a la soberanía alimentaria como una serie de derechos, entre ellos a los alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo. Disponible en: <<https://nyeleni.org/spip.php?article291>> (consultado el 19 de mayo del 2020).

⁷ Para Long (2001: 125) son “situaciones sociales en que tienen lugar las contiendas sobre asuntos, recursos, valores y representaciones. Sitios sociales y espaciales en que los actores se confrontan entre sí, movilizan relaciones sociales y despliegan medios culturales discursivos y otros medios culturales para el logro de fines específicos”.

Hábitat, ecosistemas y biodiversidad. Tenencia de la tierra, acceso y uso del territorio. Demografía y urbanización

En estos ámbitos, las familias de CEB, del Círculo de Mujeres y otros habitantes de Chiltoyac expresan un constante amor y apego a la tierra, la valoran y reconocen la importancia del ecosistema para el bienestar del pueblo. Por lo tanto, descartan la tierra como bien mercantil e intentan que no se cambie el uso del suelo mediante la venta de terrenos para urbanizar. También utilizan el territorio (parcelas, fincas de café, huertos familiares, patios, áreas de acceso común) como base material para producir y conseguir alimentos, al dar vida a relaciones sociales y productivas que mantienen el SBA. Xalapa es un centro de comercialización para su producción agrícola y de colecta, al complementar sus ingresos económicos para la compra de alimentos. Asimismo, se articulan con luchas regionales de defensa del territorio y prosalud ambiental, y localmente se han realizado jornadas de reforestación.

Sin embargo, son pocos los integrantes de estas familias con derechos ejidales, voz y voto en asamblea, y sus acciones chocan con otras familias que priorizan el beneficio económico a corto plazo, mediante la introducción de nuevas variedades de café que requieren desmonte y uso de herbicidas. Hay quienes deciden o necesitan fragmentar sus terrenos urbanos donde antes tenían fincas de café y huertos familiares, para la construcción de casas. La Asamblea de Padres de Familia de la primaria que, al no conocer las actividades agroecológicas y de reforestación que se realizan en la parcela del CECOMU, lo han considerado una tierra ociosa y han pedido que se devuelva a la escuela para sembrar caña de azúcar. Por su parte, habitantes de la colonia Antorcha Campesina y de colonias xalapeñas colindantes con Chiltoyac, generan presión y compiten por tierras productivas, fuentes de agua, alimentos silvestres y leña, y roban la producción agrícola.

Desde las instancias oficiales, la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa) entregó plantas de café resistente a la roya, para la renovación de cafetales afectados, que requieren una mayor cantidad de sol que las variedades anteriores, por lo que al sembrarlas se necesita desmontar. Empresas inmobiliarias e intermediarios convencen, presionan o estafan a propietarios locales para la venta de terrenos, en especial a aquellos más cercanos a la zona urbana de Xalapa y a la carretera. El gobierno federal, mediante el cambio del artículo 27 constitucional en 1992, el programa Procede y el fin del reparto agrario, ha facilitado la venta

o cesión de derechos de tierras, al limitar a su vez que nuevas familias tengan terrenos productivos. La Secretaría de Comunicaciones y Transportes y la empresa Isolux Corsan construyeron el libramiento Xalapa-México, lo que fragmentó parcelas, generó erosión de suelos e impidió el libre tránsito hacia tierras altas.⁸

Contaminación ambiental. Disponibilidad y calidad del agua. Calidad del suelo

Las familias de CEB, Círculo de Mujeres, algunos integrantes de la comunidad y aliados externos,⁹ han realizado desde hace muchos años acciones de cuidado socio-ecológico, que incluyen protestas contra la nucleoelectrica Laguna Verde (década de 1980), los askareles en Perote (1996), el basurero y relleno sanitario (2003), la construcción de libramiento (2008) y la instalación de una antena de celular (2018). Desde 2012 se desarrollan talleres y espacios de reflexión sobre el cuidado de la madre tierra, salud, ecoteología, efectos de la contaminación y el uso de agroquímicos; limpieza de calles y terrenos; talleres de aprendizaje sobre manejo de residuos sólidos, compostaje de desechos orgánicos, recuperación de suelos, producción agroecológica, etcétera.

Estas acciones entran en conflicto con aquellas de familias y productores chiltoyenses que queman la basura plástica y tiran basura en fincas, terrenos o cauces de agua. O bien, con quienes han cambiado sus labores agrícolas de barbecho por un mayor uso de agroquímicos, en especial herbicidas para controlar malezas en cafetales, milpas y otros cultivos. A esto se suman habitantes de Xalapa que tiran basura en ríos, arroyos y terrenos, al contaminar aguas y suelos más bajos; el municipio de Xalapa que no tiene plantas de tratamiento de agua que eviten que desechos y drenajes lleguen directamente a los ríos Sedeño y San Juan; la empresa Veolia que ha seguido un mal manejo de residuos en el basurero municipal; la planta nucleoelectrica Laguna Verde de la Comisión Federal de Electricidad (CFE) que fue

⁸ Los detalles del proyecto pueden verse en: <<http://www.isoluxcorsan.com/es/proyecto/seguridad-viaria-perote-xalapa.html>> y <https://www.proyectosmexico.gob.mx/proyecto_inversion/111-autopista-perote-banderilla-y-libramiento-de-xalapa/>. (Consultados el 8 de agosto del 2019.)

⁹ Un actor que trabaja de manera continua con el CECOMU es el Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes (EcoDiálogo) de la Universidad Veracruzana.

vista en su momento como un actor que pondría en riesgo la producción alimentaria local, y todavía genera contaminación y preocupaciones al respecto;¹⁰ el gobierno federal, por medio de la Sagarpa, el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (Inifap) y empresas privadas como Bayer, que distribuyen y producen paquetes tecnológicos que incluyen agroquímicos y la promoción de su uso sin considerar la contaminación, erosión y empobrecimiento de agua y suelo consecuentes, ni los efectos directos a la salud y a los alimentos silvestres; y quienes construyeron el libramiento sin tomar en consideración las afectaciones a las fuentes de agua, escurrimientos naturales, ni medidas de mitigación adecuadas.

Contexto y diversidad cultural: religiosidad, fiestas, convivencia

Como reafirmación cultural, integrantes de CEB, Círculo de Mujeres, sus familias y gran parte de los habitantes de Chiltoyac celebran fiestas y rituales sincréticos¹¹ que acompañan ciclos agrícolas y mantienen un reconocimiento de momentos clave de los ciclos estacionales y dinámica productiva; producen alimentos para fiestas y velorios, preparan alimentos “tradicionales” y fomentan su compartir durante estos eventos; desde el catolicismo expresan un vínculo con Dios, con San Isidro o con el Señor de Chiltoyac, quienes protegen las cosechas, lo cual incentiva la producción; algunos consideran a la Tierra como “madre” o como “santa” que se honra y se respeta, lo cual impone límites en las prácticas ambientales destructivas; y los grupos de CEB y Círculo de Mujeres promueven activamente la integración familiar, la convivencia y el compartir de alimentos locales.

Dentro de la comunidad, esto choca con familias evangélicas, que no celebran fiestas ni rituales que tengan motivos prehispánicos o católicos, o con algunos párrocos quienes han dejado de incentivar la convivencia o las celebraciones fuera del templo católico, al declararse en contra de cualquier fiesta con elementos prehispánicos. Asimismo, hay familias e individuos que prefieren comprar alimentos industrializados en fiestas y celebraciones en lugar de los locales; o la mayoría que ha olvidado los regalos típicos (figuras de pipián, animales de corral) que fomentaban la producción y con-

¹⁰ Laguna Verde se encuentra a 50 km de distancia de Chiltoyac, en línea recta.

¹¹ En Chiltoyac estos rituales se presentan como una combinación de calendarios y fiestas prehispánicas, con ritos y celebraciones católicas.

sumo de alimentos locales. Como actores externos, encontramos empresas y negocios ambulantes que llegan los días de fiestas para vender alimentos procesados y ultraprocesados.

Contexto y diversidad cultural: las mujeres y la cultura alimentaria

Las mujeres de Chiltoyac juegan un papel crucial en la producción de alimentos, en el mantenimiento de la salud de la población y la transmisión de la cultura y conocimientos a sus hijas e hijos. Las mujeres participantes de este trabajo actúan de manera cotidiana hacia el cuidado y reafirmación biocultural de la alimentación. Diariamente cocinan, crían animales, cultivan alimentos y especias alrededor de su casa o en sus fincas, coleccionan o compran alimentos producidos y cosechados localmente. Reflexionan sobre la alimentación que les beneficia de forma física, económica y ambiental, así como sobre aquello que les daña. Les enseñan a sus hijos y compañeros, y se resisten a insertarse en un modelo económico donde rigen los mercados alimentarios y de atención a la salud.

Por otro lado, hay mujeres, en especial las más jóvenes, para quienes la carestía de alimentos, la necesidad de trabajar fuera, el no tener tierra para sembrar, o el acceso a electrodomésticos y nuevos alimentos, promueve un cambio en las formas de cocinar y alimentar a sus familias.

Como actor externo, el gobierno federal, con programas sociales como el extinto Prospera, tiende a dar mucha más carga de trabajo, tiempo y esfuerzo a mujeres a quienes se les exigía su participación en reuniones, actividades de limpieza, consultas, talleres, etcétera, sin considerar el trabajo de cuidado o responsabilidades económicas que tienen.

Economía

Esteva (2003: 214) considera que “la catástrofe natural, productiva, social y política no es mucho mayor, en el campo y en el país, por la sorprendente capacidad de los campesinos de resistir, primero, la marejada mortal, y después empezar a regenerar, por nuevos caminos, sus condiciones de producción y de vida”. Esto es patente en Chiltoyac. Los miembros de CEB, del Círculo de Mujeres y de la comunidad en general mantienen una economía campesina —de producción agrícola de autosubsistencia y comer-

cial de café y caña, alfarera—, con diversificación productiva e integración de nuevos empleos para poder cubrir los costos cada vez más altos de la alimentación y de la vida en general. Los actores también siguen estrategias no-monetarias para complementar sus necesidades alimentarias, como compartir alimentos con quien no tiene, préstamo de cosechas, vida y trabajo colectivo y familiar, mano vuelta, trueque y cocinar en grupo. Además, se han realizado acciones concretas de diversificación y cuidado del SBA, como la producción de hortalizas, recuperación de semillas en la parcela comunitaria, promoción de la milpa y de la llamada cocina bio-regional, talleres de preparación de mole y dulce de pepita.

Encontramos, además, propuestas económico-productivas desde el Consejo Regional del Café de Coatepec, con sus representantes de Chiltoyac la S.S.S. Chilares Junto al Río, para mejorar las condiciones de producción y alimentarias en el pueblo, al promover la compra en mercados regionales, orgánicos, de productores locales y no incentivar la compra en grandes supermercados.

En contraste, los dueños de tiendas de abarrotes, que ven en el comercio una vía de ingresos económicos, priorizan poner a la mano alimentos baratos de baja calidad. También están los productores locales o sus hijos, quienes han decidido, por diversos factores económicos y culturales, sustituir las labores del campo por otros trabajos como principal fuente de ingreso familiar, al incrementar la dependencia al mercado de alimentos.

Desde fuera y a otro nivel, el fin del reparto agrario limita que nuevas familias tengan terrenos productivos y contribuye a la pobreza alimentaria; las políticas neoliberales implementadas desde el gobierno federal en las últimas décadas provocan un encarecimiento de insumos agrícolas y alimentos, así como la eliminación de subsidios; también se impulsó el crecimiento de sistemas agroindustriales de caña y café, lo que afecta la producción para autosubsistencia, para luego llevarlos a quiebre con políticas neoliberales. Estas políticas y estrategias impulsan el cambio de uso de suelo, una menor producción de alimentos para consumo familiar, así como el incremento de compra de alimentos, para los que se necesitan ingresos y trabajo remunerado.

En cuanto a actores empresariales, las productoras de trastes de aluminio y plástico inundan el mercado local con mercancía barata que afecta la venta y producción alfarera (ollas, comales y cazuelas de uso cotidiano); y las empresas nacionales y transnacionales de alimentos industrializados invaden el mercado con productos de bajo costo pero de mala calidad (al-

tamente calóricos y bajos en nutrimentos esenciales), al facilitar su compra por medio de abarrotes al menudeo.

Tecnología disponible

Quienes realizan acciones de reafirmación biocultural tienen el conocimiento y habilidades para el uso de herramientas manuales de producción agrícola más amable con el entorno y sus funciones ecológicas, y se capacitan en nuevas técnicas agroecológicas. También están las mujeres que utilizan de forma cotidiana utensilios de origen prehispánico, al dar continuidad a la preparación de platillos con ingredientes y elementos locales.

Ellos están en contraposición de productores locales que prefieren usar paquetes tecnológicos por un aparente costo menor en mano de obra, en lugar de usar labores manuales, animales de trabajo y abonos orgánicos. Sin embargo, estas prácticas generan un círculo vicioso más costoso en el largo plazo, pues el uso inmoderado de agroquímicos contamina y debilita el suelo hasta el punto en donde si se desea que los cultivos rindan, se debe usar mayor cantidad de fertilizantes y herbicidas.

De forma externa, el gobierno federal, Inifap y Banco Mundial impulsaron la Revolución Verde en el último medio siglo, al imponer un modelo productivo con maquinaria y paquetes tecnológicos, que empobrecieron, erosionaron y contaminaron suelo y agua. Actualmente, la Sagarpa impulsa el uso de nuevos agroquímicos ante la intensificación de plagas como la roya del café; y el gobierno federal ha implementado políticas neoliberales de disminución de crédito y subsidios para paquetes tecnológicos, al implicar un mayor costo para los productores y al dejar de incentivar la producción.

Cuidado y colectividad

Además de estos factores determinantes, hay diversas acciones de reafirmación biocultural que se centran en el cuidado de los actores individuales, familiares y colectivos, que incluyen las actividades de formación para el bienestar físico, emocional y sostenibilidad ambiental.

Asimismo, la organización colectiva o comunitaria es algo que se recordó con añoranza a lo largo de la investigación. Aunque una característica

básica de las propuestas y acciones, tanto de las CEB como del Círculo de Mujeres, y las actividades reportadas aquí, se plantean y realizan en grupo, con frecuencia se expresó que falta mayor integración para un trabajo organizado que contribuya al bien común. Las CEB de Chiltoyac han promovido la limpieza de las calles y terrenos, organizados por barrios y con el apoyo del consejo parroquial. Por su parte, dentro del Círculo de Mujeres, a partir de los talleres de alimentos locales, en septiembre de 2019 se conformó legalmente una cooperativa de producción dedicada a la preparación y venta de comidas. En colectivo se construyó una casita, la cocina y el temazcal de la parcela comunitaria, así como la cocina y el baño seco del CECOMU. Tanto el Círculo de Mujeres como los grupos de CEB donan su trabajo para preparar comidas para clausuras escolares y eventos locales, o preparan alimentos en grupo para ellos.

La historia y las experiencias revisadas muestran que la presencia y participación de actores externos ha sido un catalizador para las acciones recopiladas. Les han acompañado animadores diocesanos, religiosas, sacerdotes, investigadores y estudiantes universitarios, que promueven e inician actividades relacionadas con la alimentación y la salud. El encuentro de grupos e individuos locales con estos actores externos ha generado coyunturas en las que se potencian valores, intereses y el poder de acción para generar iniciativas que han durado años. Estas coyunturas parecen haber favorecido el trabajo de las CEB en los últimos treinta años y del Círculo de Mujeres en los últimos siete. El riesgo es la dependencia hacia agentes externos, su presencia y recursos, para poder iniciar y continuar proyectos y acciones de resistencia y afirmación cultural.

Me gustaría enfatizar que, a pesar de estas posibles carencias, hay un área en común en el que convergen los discursos, la espiritualidad y la filosofía de las CEB y el Círculo de Mujeres, con las prácticas presentes en el SBA de Chiltoyac: considerar y tratar a la alimentación como un bien común. Vivero Pol (2019) considera que al reconocer a la alimentación como un bien común se puede garantizar el alimento para cada persona de manera continua, al cumplir el derecho a la alimentación y la seguridad alimentaria.

Las características de este enfoque de la alimentación están presentes en los discursos, espiritualidad y proyecto político de las CEB, con *Laudato Si'* (El Cuidado de la casa común) como una guía ecoteológica y con la búsqueda de la salud y alimentación como derecho básico para todos; así como en

el Círculo de Mujeres y el equipo de EcoDiálogo, cuya ideología está inspirada en parte por los teóricos de la comunalidad.¹²

Dentro del SBA chiltoyense se observan elementos de colectividad y manejo común de la alimentación, expresados en las estrategias monetarias y no-monetarias para hacerse de los alimentos. Se añora lo comunitario, el que todos podían comer porque había solidaridad y participación. La comida se compartía y se comparte, es para todos. En el SBA están presentes las distintas dimensiones y valores de la comida (elemento vital, bien natural con funciones ecológicas, determinante cultural, componente económico-comercial, como derecho humano, etcétera) en contraste con una visión productivista donde se realza el valor monetario y de intercambio comercial de la comida, sumado a la percepción de la tierra como bien mercantil. Por último, la idea de bien común confluye con la propuesta de memoria, herencia y diversidad biocultural, en las que los ámbitos biológicos, ambientales y culturales compartidos se determinan mutuamente y son la base común para nuestras prácticas de reproducción biológica, cultural y social.

El ejercicio de identificación de actores en disputa permite entender algunas interfaces donde se encuentran las distintas posturas hacia el manejo del territorio y las relaciones para la producción y obtención de alimentos. Se observan distintas ideologías adoptadas, el poder de acción de las CEB y el Círculo de Mujeres, y sus límites. Sin embargo, de nuevo recalco la heterogeneidad de grupos, pues incluso dentro de las CEB y el Círculo de Mujeres hay individuos o familias que, al depender de la situación y necesidad, se moverán más hacia uno u otro modelo. Por ejemplo, existen casos en que miembros de ambos grupos han elegido participar activamente en partidos políticos o en actividades del grupo Antorcha Campesina, cuyas políticas y prácticas históricas generan presión sobre el SBA. Como Long (2001) nos advierte, no podemos generalizar la acción social por las características generales del grupo, pues siempre está ubicada y se genera en contextos específicos. Los habitantes de Chiltoyac, cuyas acciones se alinean con los modelos de desarrollo neoliberal o productivista, no lo hacen con una intención destructiva, sino porque no encuentran otras herramientas o medios para satisfacer sus necesidades y las de sus familias de otro modo; en

¹² Para explorar más el impacto de la encíclica papal *Laudato Si'* en los asuntos de alimentación y salud, puede verse FAO (2016), y para explorar el efecto de la espiritualidad, moral y religión en las prácticas alimentarias puede recurrirse a Coveney (1999).

palabras de Long (2001: 42): “solo es posible que fuerzas sociales ‘remotas’ y en gran escala alteren las oportunidades de vida y la conducta de individuos porque toman forma, de un modo directo o indirecto, en las experiencias de la vida cotidiana y las percepciones de los individuos y grupos implicados”.

Disputas y conflictos en una escala mayor

Las acciones de resistencia y afirmación biocultural llevadas a cabo por las CEB y el Círculo de Mujeres, podrían parecer acciones menores a escala local que no tendrán un efecto en el sistema socioambiental mayor con su estructura dominante, en especial dadas las disputas existentes. Sin embargo, estas acciones se suman a los cientos de experiencias locales a nivel nacional e internacional en que: *a)* se analiza de manera crítica el sistema socioeconómico dominante desde la vida misma, la experiencia cotidiana y los efectos negativos de empobrecimiento y erosión que tiene sobre las familias y sus ambientes, y *b)* se construye un cambio hacia una vida digna y de bienestar para todos, al buscar que sus propuestas se extiendan hacia escalas mayores (Ysunza *et al.*, 2012; Rodríguez, 2015; Toledo *et al.*, 2015). Además, la diversidad biológica manejada, los patrones culturales, la complejidad biocultural y las acciones para protegerlos, mostradas en el SBA de Chiltoyac, son parte de la diversidad territorial, de relaciones productivas y de reproducción campesinas, afines a la vida digna que buscan estos actores, y antagónica a la expansión capitalista con sus efectos de erosión y empobrecimiento.

Por otro lado, no podemos negar que las disputas alimentarias se juegan en escalas mayores, en las cuales los modelos político-económicos que determinan las políticas y programas a nivel nacional e internacional se cristalizan en la escala local, con sus correspondientes diferencias y variaciones. Pimbert (2009) afirma que muchos de quienes se esfuerzan por alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU, consideran que se necesita una reducción en el número de personas dedicadas a la producción agrícola, pesquera y los modos de vida, basados en la tierra o en el agua. Se asume que los productores a pequeña escala, los artesanos rurales, los trabajadores de la alimentación y muchos de los pobres rurales migrarán inevitablemente a áreas urbanas y encontrarán nuevos y mejores trabajos. Parte importante de las políticas internacionales y nacionales, sociales, económicas y ambientales conciben menos gente dependiente en los sistemas de alimen-

tación localizados y sus ambientes para sus modos de vida y su cultura. Esto es visto como deseable y necesario, a pesar de los costos sociales y ecológicos que trae consigo. Esta postura es ejemplificada con el discurso que el expresidente Felipe Calderón dio en diciembre de 2010, en el día mundial de los bosques, durante la Conferencia de las Partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre Cambio Climático (COP 16), en Cancún; al atribuir la deforestación en México a las formas tradicionales de agricultura de los pueblos indígenas y campesinos, junto con la tala ilegal, y afirmar que dentro de la agenda ambiental nacional se encontraba la integración de la población rural a los mecanismos financieros que les permitiría recibir compensación económica en lugar de cultivar sus tierras (Camacho *et al.*, 2013). Así, lo explícito de estas posturas y la experiencia de Chiltoyac muestran que los sistemas bioculturales alimentarios se encuentran amenazados por políticas que intentan desintegrarlos y por sistemas alimentarios agroindustriales que erosionan la diversidad biológica y la cultural.

Conclusiones

Los cambios que han ocurrido como factores determinantes del sistema biocultural alimentario de Chiltoyac en los últimos sesenta años, han afectado su capacidad para cumplir su función en forma integral: la población de Chiltoyac no se puede alimentar por medio de un SBA, tal como lo hacía a mediados del siglo xx, antes del auge cañero, cafetalero, la Revolución Verde y la implementación de políticas neoliberales. La afectación a los ecosistemas, a los sistemas productivos locales y a la economía de la población, disminuye su capacidad para proveer los nutrimentos necesarios para asegurar el bienestar y la salud de los individuos y familias, de forma constante a lo largo del ciclo anual y con periodos de estrés como las sequías. La pérdida de conocimientos y su transmisión, los cambios de preferencias y las nuevas condiciones socioculturales reducen la capacidad de uso, manejo y conservación de la diversidad biológica alimentaria adaptada a distintas situaciones y ambientes de Chiltoyac. El estado de los factores determinantes y su transformación, no ocurren a partir de hechos aislados, o impulsados por fuerzas meramente locales y regionales, sino que responden a dinámicas en los niveles regional-nacional y nacional-internacional, en donde se toman decisiones, se diseñan proyectos sociales y se aplican programas de gobierno.

Por otro lado, no se puede afirmar que el SBA ha desaparecido, la base biológica y ambiental, las interacciones bioculturales, las relaciones sociales y productivas, y los elementos simbólicos que lo conforman, siguen presentes. Es la estructura completa la que no puede satisfacer la función alimentaria integral. Pero se parte de lo que existe, si se considera que puede ofrecer una salida para aliviar los problemas alimentarios; este trabajo, así como diversos estudios previos (por ejemplo Kuhnlein *et al.*, 2009; Gálvez y Peña, 2015; Ranaboldo, 2013; Chévez, 2016) indican que los sistemas bioculturales alimentarios fortalecidos y protegidos, contribuyen a la seguridad y soberanía alimentarias, a incrementar la autosuficiencia y la autonomía productivas y de consumo, y a promover estados de salud más favorables; a final de cuentas, a cumplir con los derechos a la alimentación y la salud.

Entre más diverso sea un ecosistema o agroecosistema, mayor será su capacidad de proveer los nutrimentos necesarios para asegurar el bienestar y la salud de los individuos y poblaciones, de forma constante a lo largo de todo un año y entre periodos con variabilidad climática (Burlingame y Dernini, 2010). Por su parte, la diversidad cultural permite el uso, manejo y conservación de la diversidad biológica alimentaria mediante prácticas y sistemas de conocimientos ecológicos, etnobiológicos y gastronómicos adaptados a los distintos ambientes (Pretty *et al.*, 2009). También se generan paisajes agroalimentarios, así como una diversificación agrícola y pecuaria (Toledo y Barrera-Bassols, 2008).

Las acciones locales y proyectos sociales alrededor de la realidad alimentaria chiltoyense muestran un dominio o mundo de vida¹³ que intenta mantener la bioculturalidad en el modelo productivo-alimentario, al proteger la tierra, las formas de producción y alimentos locales, los beneficios ambientales, sociales y económicos a largo plazo, etcétera, y otro que pone como prioridad el beneficio económico a corto plazo, al dejar en segundo término la preocupación por la contaminación, la erosión de la diversidad alimentaria y la dependencia alimentaria. También se manifiesta la capacidad que tienen los actores locales para moldear su territorio y modificar el curso de los modelos de desarrollo, por medio de su acción y en disputa con otros, a pesar de las condiciones que les tocó vivir, las tendencias y estruc-

¹³ Para Long (2001: 115) los “mundos de vida” (*lifeworlds*) corresponde a lo “vivido” y “dado-por-sentado” del actor social; así como los procesos por los cuales los individuos construyen o reconfiguran los mismos.

turas económicas dominantes y el ejercicio desigual del poder (Long, 2001; Rodríguez, 2015: 17-38).

El revitalizar la alimentación local (entendida aquí como SBA) significa proteger la cultura a partir de los alimentos locales, sus formas de preparación y sus ingredientes; el ambiente vinculado a la diversidad alimentaria; la cantidad de alimentos que se producen para contar con una alimentación suficiente; tener que comprar menos sin restricciones nutrimentales; evitar la transformación de la alimentación producto de la crisis económica; tener buenos ingresos por la producción y labor campesinas, así como buenos ingresos por los sueldos en otros trabajos; mantener el contacto con el campo; mejorar condiciones de vida ante un modelo que no genera bienestar; evitar cambios culturales en los jóvenes que los lleven a rechazar la alimentación local; y frenar la incidencia de enfermedades crónico-degenerativas.

La pregunta que no termina de ser contestada es si ante las actuales condiciones socioeconómicas y ambientales, el SBA podría recuperarse, revitalizarse y hacerse de nuevo viable para toda la población de Chiltoyac. Surge el cuestionamiento de cómo potenciar las acciones y propuestas locales de manera que tengan un efecto en todo el pueblo y sus familias. Para Pimbert “el reclamo de tales espacios para la autonomía y el bienestar depende del fortalecimiento de los elementos positivos de los sistemas alimentarios locales y también de una acción ciudadana a gran escala basada en una teoría alternativa del cambio social” (2009: 5).

Algunos integrantes de los grupos de CEB y el Círculo de Mujeres desean seguir con esa lucha en diferentes intensidades, pues tienen la experiencia de batallas perdidas, como el basurero y el puente del libramiento. Es necesario que más fuerzas estén de su lado, cuando menos el Estado, al cumplir su deber de satisfacer los derechos a la alimentación, a un ambiente sano y a la salud, al ver que los SBA contribuyen hacia ellos.

Bibliografía

- Burlingame, B. y S. Dernini (eds.) (2010). *Sustainable Diets and Biodiversity. Directions and Solutions for Policy, Research and Action*. Roma: FAO.
- Camacho Benavides, C. I. (2020). *Conformación, transformación y resistencias en un sistema biocultural alimentario, el caso de Chiltoyac, Xalapa, Veracruz*. Tesis de doctorado. México: UAM-Xochimilco.

- Camacho Benavides, C. I., L. Porter Bolland, I. Ruiz Mallén, y S. McCandless (2013). "Introduction: Biocultural Diversity and the Participation of Local Communities in National and Global Conservation", en L. Porter Bolland, I. Ruiz Mallén, C. Camacho Benavides y S. R. McCandless (eds.). *Community action for conservation. Mexican experiences*. New York: Springer.
- Chávez Martín del Campo, J. E. (2016). *Sistemas productivos y aprovechamiento tradicional de recursos alimenticios en comunidades del Municipio de Atzalan, Veracruz*. Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias. Xalapa: Instituto de Ecología.
- Contreras, J. y M. Gracia Arnaiz (2005). *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel.
- Coveney, J. (1999). "The science and spirituality of nutrition", en *Critical Public Health*, núm 9, 1, pp. 23-37.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012). "Acuerdo por el que se dan a conocer los estudios técnicos de aguas nacionales superficiales de la Cuenca Hidrológica Río Actopan de la Región Hidrológica denominada Papaloapan A", en *Diario Oficial de la Federación*. Tomo DCC, núm. 3, pp. 64-83.
- Díaz Castillo, R. (1978). "Afirmación de la identidad cultural en América Latina, preservación y desarrollo de los valores que la componen", en *Anuario de Estudios Centroamericanos*, núm. 4, pp. 127-154.
- Esteva, G. (2003). "El vaivén de ilusiones y realidades", en Esteva G. y C. Marielle (coords.). *Sin maíz no hay país*. México: Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes/Dirección General de Culturas Populares e Indígenas/Museo Nacional de Culturas Populares.
- Foucault, M. (1977). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Francisco I (2015). *Carta Encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la Casa Común*. Roma: La Santa Sede.
- Gálvez A. y C. Peña (2015). "Revalorización de la dieta tradicional mexicana: una visión interdisciplinaria", en *Revista digital universitaria*, vol. 16, núm. 5.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Instituto de Estadística y Geografía (Inegi) (2017). *Carta topográfica 1:20 000. E14B27*. México: Inegi.
- Kuhnlein, H., B. Erasmus y D. Spigelski (2009). *Indigenous Peoples' food systems: the many dimensions of culture, diversity and environment for nutrition and health*. Roma: FAO /CINE.

- Long, N. (2001). *Sociología del desarrollo: Una perspectiva centrada en el actor*. México: COLSAN/CIESAS.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2015). *Sistemas alimentarios tradicionales de los pueblos indígenas de Abya Yala*. Volumen I. La Paz: FAO /Fondo Indígena.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2016). *Laudato si'. Sobre el Cuidado de la Casa Común. Discursos de presentación de la última Encíclica Papal en la FAO*. Roma: FAO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (2017). *Reflexiones sobre el sistema alimentario y perspectivas para alcanzar su sostenibilidad en América Latina y el Caribe*. Santiago: FAO.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2015). *Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina: tendencias, efecto sobre la obesidad e implicaciones para las políticas públicas*. Washington, DC: OPS.
- Pimbert, M. (2009). "Towards Food Sovereignty", en *Gatekeeper*, núm 141: IIED.
- Posey, D. A. (2001). "Biological and cultural diversity: The inextricable, linked by language and politics", en L. Maffi (ed.), *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Pretty, J., B. Adams, F. Berkes, S. Ferreira de Athayde, N. Dudley, E. Hunn, L. Maffi, K. Milton, D. Rapport, P. Robbins, E. Sterling, S. Stolton, A. Tsing, E. Vintinner, y S. Pilgrim (2009). "The Intersections of Biological Diversity and Cultural Diversity: Towards Integration", en *Conservation and Society*, núm. 7(2), pp. 100-112.
- Ranaboldo, C. (2013). "Biocultural diversity valorization of food systems", en *The Broker*. Amsterdam: International Development Publications.
- Rodríguez Wallenius, C. (2015). *Geopolítica del desarrollo local. Campesinos, empresas y gobiernos en la disputa por territorios y bienes naturales en el México rural*. México: UAM-Xochimilco/Itaca.
- Toledo, V. M. y N. Barrera-Bassols (2008). *La memoria biocultural*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Toledo, V. M., D. Garrido y N. Barrera-Bassols (2015). "The struggle for life: Socio-environmental conflicts in Mexico", en *Latin American Perspectives*, vol. 42, núm. 5, pp. 133-147.
- Vivero Pol, J. L. (2019). "Food as a new old commons: A paradigm shift for human flourishing", en *World Nutrition*, vol. 10, núm. 1, pp. 119-137.

Ysunza Ogazón, A. (coord.) (2012). *Centro de capacitación integral para promotores comunitarios: 20 años de activismo utópico en salud comunitaria*. México: CECIPROC-Oaxaca/W.K. Kellogg Foundation/Instituto Nacional de Ciencia Médicas y Nutrición Salvador Zubirán.

La edición digital de
Educación y culturas comunitarias.
Experiencias de reinención de la vida rural,
se terminó en junio de 2021,
bajo el cuidado de
Logos Editores.

En los trabajos que integran esta obra, se presentan seis experiencias comunitarias que exponen el conflicto entre los procesos de desarrollo hegemónico y las resistencias, acciones y prácticas sociales. El eje conductor —con el que dialogan los autores— es la relación entre educación y cultura, entendida como una totalidad, donde la educación es la expresión dinámica de las culturas; es decir, son las múltiples culturas en movimiento. Pensar el acto educativo más allá de los muros de la escuela, nos permitirá reconocer la importancia de los saberes y conocimientos, así como sus expresiones culturales en la constitución de la vida misma en el más amplio sentido.

Lo que denominamos la *reinención de la vida rural*, es entendida como un proceso de creación social, en el que se entretrejen diversos aspectos sociales articulados a la relación de la educación y las culturas comunitarias, pues ahí emerge el *ser-hacer* de los actores sociales, en interacción con su entorno, con la madre tierra y con la naturaleza. De esta manera, la relación educación-culturas comunitarias alude a la reinención de la vida rural desde diferentes miradas, prácticas, vivencias y espacios territoriales que son explorados en Bolivia, Colombia y México.

mundos rurales