

UN RELATO EXPERIENCIAL SOBRE UNA PRÁCTICA ANTROPOLÓGICA PARTICIPATIVA CON SIETE COMUNIDADES DE CHIAPAS

Marta Morente Lopez*

Resumen: Año 2011, Chiapas, México. Varios promotores educativos indígenas y asesores pedagógicos de un proyecto educativo denominado: *Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas (NEAPI)*, contemplaron la necesidad de realizar una evaluación desde un punto de vista antropológico, sobre el impacto sociocultural que la educación autónoma había tenido en las comunidades desde sus inicios en el año 1995. Para realizar esa evaluación, querían contar con una persona sensible a la realidad indígena campesina, que tuviera conocimientos de antropología aplicada y capacidad para trabajar junto con la gente desde la reciprocidad y la transformación conjunta. A modo de narración experiencial y muy personal, el siguiente artículo describe la experiencia de investigación-acción que llevé a cabo junto con la gente del proyecto, los avatares del trabajo de campo y las transformaciones conjuntas que vivimos entre las personas que me abrieron sus comunidades. Por otro lado y a través de un relato apoyado plenamente en lo vivencial más que en lo teórico, problematizaré los principios metodológicos de la Antropología, apuntando a la necesidad de una apertura de la misma, así como a la importancia de una onda de reflexividad por parte de los investigadores, para poder ejercer una ciencia social descolonizada y en complicidad con los sujetos con los que trabajamos.

Palabras-clave: Antropología Aplicada; Etnografía; Reciprocidad; Reflexividad; Transformación.

* Doutora em Antropologia Social, professora da Universidad Autònoma de Madrid, Madrid, Espanha. E-mail: martamorente@gmail.com

UM RELATO EXPERIENCIAL SOBRE UMA PRÁTICA ANTROPOLÓGICA
PARTICIPATIVA COM SETE COMUNIDADES INDÍGENAS DE CHIAPAS

Resumo: Ano 2011, Chiapas, México. Diversos agentes educacionais indígenas e assessores pedagógicos do projeto intitulado: *Nueva educación Autónoma de los Pueblos Indígenas* (NEAPI), observaram a necessidade de fazer uma avaliação desde o ponto de vista antropológico sobre o impacto sociocultural que a educação autônoma tinha originado nas comunidades desde seu começo no ano 1995. Para desenvolver essa avaliação, queriam ter o apoio de uma pessoa sensível à realidade indígena camponesa, que tivesse conhecimentos de antropologia aplicada e fosse capaz de trabalhar em conjunto com as pessoas de forma recíproca e mediante à transformação conjunta. Em forma de narração experiencial e muito pessoal, o seguinte artigo descreve a experiência de investigação-ação que desenvolvi em conjunto com pessoas do projeto, as transformações do trabalho de campo e a transformações conjuntas que vivenciamos entre as pessoas que me abriram suas comunidades. Do mesmo modo, e através de um relato, amparado mais em vivências do que no plano teórico, problematizarei os princípios metodológicos da Antropologia, pontuando a necessidade da abertura da mesma, assim como a importância de uma onda de reflexibilidade que parta dos pesquisadores, para levar ao exercício de uma ciência social descolonizada e, em cumplicidade, com os sujeitos com os que trabalhamos.

Palavras-chave: Antropologia Aplicada; Etnografia; Reciprocidade; Reflexividade; Transformação.

EXPERIENTIAL NARRATION ABOUT A PARTICIPATIVE ANTHROPOLOGICAL
PRACTICE WITH SEVEN INDIGENOUS COMMUNITIES FROM CHIAPAS

Abstract: Year 2011, Chiapas, Mexico. Several indigenous educational promoters and educational advisers of a so-called educational project *Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas* (NEAPI) saw the need for an evaluation from an anthropological point of view on the sociocultural impact this autonomous education had in the communities since its inception in 1995. For this evaluation, they wanted to have a support of a person sensitive to the indigenous peasant reality, who had knowledge of applied anthropology and ability to work with people in a reciprocal way and by joint transformation. From an experiential and very personal narrative, the following article describes the experience of action-research that I carried out together with the people of the project, the transformations of field work and joint transformations that I as an anthropologist lived among the people who opened their communities to me. In the same way, and through a report supported by an experiential rather than a theoretical basis, I problematize about certain methodological principles of anthropology, pointing to the need for the opening of this field, as well as the importance of a deep reflexivity by researchers to exert a decolonized social science and in complicity with the people who we work with.

Keywords: Applied Anthropology; Ethnography; Transformation; Reflexivity; Reciprocity.

Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas: Contextualización y Antecedentes de un Proyecto Educativo hecho por la gente para la gente

En el complejo contexto en el que se vivía en 1994 en Chiapas y, *a raíz del conflicto armado desencadenado por el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)*, se produjo el abandono de los maestros oficiales de zonas agrarias, quedando las comunidades indígenas sin escuelas oficiales.

Antes del levantamiento, en algunas de estas comunidades de los municipios de Las Margaritas y La Independencia ya se venía reflexionando a través de asambleas comunitarias, acerca del tipo de educación que las escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) estaban ofreciendo y que no correspondían a las necesidades reales de la población indígena campesina. Esto se sumaba a la falta de compromiso por parte de la mayoría de los maestros llegados de fuera de la región, que a su vez contaban con poca o nula formación en estos contextos socioculturales.

En 1995 algunas comunidades de estos municipios cercanas a la ideología activista y de empoderamiento impulsada por Don Samuel Ruiz, por entonces obispo de San Cristóbal de las Casas y afín a la Teología de la Liberación, comenzaron a organizarse y nombraron promotores educativos entre los catequistas de las comunidades para enseñar a los niños y niñas.

Después de un tiempo enseñando en situación de máxima precariedad¹, esas comunidades decidieron pedir asesoría y formación pedagógica a voluntarios temporales llegados de diferentes ciudades y a la congregación marista perteneciente a la diócesis de San Cristóbal. Fue entonces cuando comenzó lo que los primeros maestros campesinos y asesores externos denominaron el “*Caminar Educativo*”. Durante los primeros dos años posteriores al levantamiento armado, el proyecto Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas (NEAPI) como tal no existía, sino que se conocía como “escuelitas populares” vinculadas a la Iglesia Católica y al movimiento zapatista, por entonces muy unidos y desde donde salieron la mayor parte de los promotores actuales por su antigua pertenencia a los grupos pastorales en los que se fue fraguando previamente una ideología de resistencia a las políticas del Gobierno.

Entre 1996 y 2001 los promotores educativos, asesores y religiosos maristas vieron conveniente la creación de comités de educación para acompañar y controlar el trabajo de los promotores educativos y se iniciaron las asesorías de acompañamiento y capacitación a las comunidades.

Durante ese periodo no cesaron las consultas de los asesores a las comunidades sobre las necesidades educativas que se iban reflexionando mediante asambleas. Se determinaron los cuatro *primeros objetivos* para todas las escuelas. Esos objetivos consistían en: “Leer Bien”, “Escribir bien”, “Hacer cuentas bien” y “Dar su Palabra para poder defendernos de lo que viene de fuera.”²

A lo largo de esos años, la implicación de la gente fue en aumento y las propias comunidades construyeron más escuelas y un Centro Colectivo de capacitación continua para los promotores y padres de familia en el que se trabajaron en conjunto técnicas pedagógicas y diseños curriculares adaptados a las necesidades expresadas en las asambleas por la comunidad agraria indígena.

Alrededor del año 2002 en el interior del movimiento zapatista comenzaron a sentir bajas significativas, se produjo una separación entre aquellos que seguían siendo afines a la lucha de resistencia desde el zapatismo e independientes a toda ayuda externa y aquellos que, dentro de la resistencia a los planes del Gobierno, aceptarían ayuda exterior entre financiadores y simpatizantes afines al proyecto educativo incluida la Iglesia católica, en este caso representada por la congregación marista como máxima financiadora económica y responsable de la capacitación pedagógica para los promotores educativos campesinos.

Entre los dos grupos se empezó a dar un entendimiento de la autonomía desde diferentes puntos de vista. El zapatismo optó por una postura de mayor radicalidad en cuanto a las dependencias y subvenciones, cerrándose momentáneamente a las ayudas externas a la propia organización y creando una distancia con respecto a la diócesis. La contraparte se decantó por entender la autonomía en cuanto al control y libertad de decisión para recibir o no las ayudas, así como se expresó en una de las comunidades durante el período de evaluación llevado a cabo en Octubre de 2012: “Autonomía no es no depender de nada ni nadie sino poder decidir libremente entre varias opciones”³

A partir de esa etapa el proyecto educativo previo, conocido por “las escuelitas populares” quedó dividido y aquellos que escogieron la segunda opción comenzaron a estipular las nuevas bases y acuerdos de lo que, a partir de ese momento, se llamaría NEAPI.

La formación de los promotores se mantuvo durante esos años hasta llegar a crear la Universidad de la Montaña (UNIMÓN), como un espacio de formación más especializada y formal para los jóvenes de las comunidades que incluía una rama común en formación pedagógica y tres especialidades: construcción alternativa, manejo forestal y agroecología.

En 2008, concluyó la primera y última generación de estudiantes de la UNIMÓN, según el formato que se dio en el origen y se planteó la necesidad de realizar una evaluación del proyecto global para poder estudiar el impacto de esta iniciativa y seguir creciendo dando continuidad al mismo.

Los “graduados” de entonces, se siguen fortaleciendo en lo que llaman “*El caminar educativo*”⁴ y, en su mayoría, siguen participando en NEAPI como padres de familia, autoridades ejidales, promotores educativos, entre otros. Son una generación formada en NEAPI desde sus inicios que expresan su pertenencia e identidad al proyecto con diferentes compromisos, tanto hacia adentro del mismo como en sus propias comunidades prestando servicios específicos tanto en las iglesias como en cargos políticos donde demuestran su liderazgo y autonomía.

A lo largo de su recorrido los promotores, asesores, padres de familia, catequistas y colaboradores, unos de las comunidades, otros llegados de diferentes ciudades de México, EEUU o Europa, han ido adecuando sus formas de colaboración con el proyecto, compartiendo diferentes conocimientos, respetando y ahondando en las necesidades de las comunidades y en los principales objetivos del proyecto educativo:

1. Formar personas con sentido de servicio comunitario regional adaptando los currículos al conocimiento y reflexión de la forma de vida comunitaria y sus necesidades, apostando por una visión de desarrollo desde y hacia lo local.
2. Empoderar a los niños, niñas y jóvenes para alcanzar un desarrollo personal y comunitario desde la dignidad.
3. Sustentar un modo de vida acorde a las raíces culturales, fortaleciendo la identidad indígena y campesina, abiertos a nuevas ideas y rescatando los espacios educativos “tradicionales”: familia, asamblea, celebraciones, trabajo, tierra.
4. Una educación construida por los propios beneficiarios y colaboradores externos escogidos por ellos mismos a través de asambleas.
5. Aumentar la participación pública de la mujer en la vida comunitaria.
6. Mejorar las condiciones del entorno natural: bosque, suelo, agua, teniendo en cuenta el trabajo agrario. Trabajar de manera responsable con la tierra y el medio ambiente aprendiendo nuevas estrategias de producción y manejo de los suelos resistiendo al uso de abonos y fertilizantes químicos.
7. Educar en la dignidad desde la comunidad y para la comunidad.

Mí llegada a NEAPI: Una cosa es la Teoría y otra la Práctica

Selva, frío, humedad, mosquitos, familias acogedoras, pollos, caballos, ruidos de animales nocturnos, luciérnagas, letrinas, petates, lodo, olor a humo y ocote. Recuerdo mi aterrizaje en las comunidades: en mi cabeza un sinfín de información, de emociones y de trabajo por delante. Grabadora preparada, cámara en mano, diario de campo y mucha teoría antropológica en mi mente. Mi ritmo de llegada por aquel entonces era muy distante al del contexto al que había llegado. Y es que *había llegado*, pero aún *no estaba*.

6:30 a.m. Primer desayuno. Las gallinas se meten en la cocina mientras un perro se pasea pausadamente buscando algo para llevarse a la boca. Dña. Andrea, una entrañable mujer de setenta y tantos años me sirve amablemente un cuenco lleno de frijoles con cuatro o cinco tortillas de maíz de acompañamiento mientras me pregunta: “¿Sabe usted comer frijol?”. Me quedo perpleja ante la pregunta. En España, aunque poco, se come las alubias y en la Ciudad de México ya había probado a mi llegada el frijol mexicano. Con cara de extrañamiento le dije que sí y le agradecí el desayuno. Después de semanas comiendo frijoles tres veces por día me acordé de la pregunta de Dña. Andrea y me di cuenta que no, que no sabía comer frijol. Ni sabía agarrarlo con la tortilla, pues se me derramaba todo sin ayudarme de ningún tipo de cubierto, ni estaba acostumbrada a comer lo mismo una y otra vez todos los días.

Pasó tiempo y le fui “agarrando el tranquilo” al frijol, a la tortilla y me emocionaban los días en los que se mataba alguna gallina y había caldo de pollo con chayote. Los mosquitos ya no me picaban tanto, por el cambio de alimentación y sudoración y empecé a entender la alimentación desde otro punto de vista mucho más amplio.

Pero Dña. Andrea, junto con otros miembros de la comunidad, me seguían interpellando con cuestiones “básicas” y complejas al mismo tiempo y me sorprendieron de nuevo al

preguntarme: -“¿Sabe usted caminar?”. Otra vez ese pensamiento cómico de extrañamiento rodeó mi cabeza: “¿Cómo no voy a saber caminar yo, si llevo kilómetros a mis espaldas entre todos mis viajes, si antes de llegar a esta comunidad me compré en Madrid unas botas preciosas en las tiendas especializadas en montaña?” Una vez más pude comprobar que cuando el lodo de los caminos en la época de lluvia te llega hasta la rodilla, que cuando quieres ir a la letrina por la noche tienes que hacer funambulismo en un tronco o “surfear” entre el barro o hacer malabares con: la linterna, el papel higiénico y el impermeable, mientras espantas a los insectos que te rebotan en la luz de tu foco frontal, e ir a hacer tus necesidades básicas se convierte en un ejercicio de estrategia metodológica, te das cuenta que no, que no sabes caminar y que además, las botas relucientes que te compraste en la ciudad, no estaban tampoco adaptadas al calor ni a lo corrosivo del lodo que rápido destroza la suela. Había que aprender a caminar, en sus múltiples sentidos.

Así que te cuesta también semanas o meses aprender a hacerlo, a distinguir los espacios donde poner los pies, a pisar a otro ritmo buscando los lugares más secos, más estables, menos peligrosos. Aprendes a caerte menos, a mancharte menos, a dejarte ayudar por la gente y a reírte de tus torpezas. En el proceso es la gente la que te enseña a salir del lodo que literalmente te atrapa a ti o a tu caballo. Te prestan su calzado, mucho menos sofisticado pero más útil. Y también entiendes que “saber caminar” por estos lugares implica mucho más que avanzar un pie y después otro.

-“¿Sabe usted hablar nuestra lengua?”

En Chiapas existen numerosas lenguas, siendo cinco las más habladas, pero cuando me hicieron esta pregunta vivía en una comunidad donde la totalidad de sus habitantes hablaba el castellano, habiendo perdido el *tojolabal* desde hacía casi tres generaciones. Entonces, ¿por qué me hacían esta pregunta si supuestamente hablábamos la misma lengua castellana?

Palabras tan cotidianas como: *Elote, Guajolote, Ejote, Chayote, Agujetas, Ocote, Copal, Milpa, Tejolote, Petate, Mordida, Coyote, Calaca, Camión, Carro, Platicar*, significaban para mí un vocabulario absolutamente novedoso, así como un sinfín de expresiones como: “A su mecha”, “hallarse”, “parate pué”. Y yendo más allá, la entonación, los ritmos de conversación, la capacidad auditiva y la percepción de la vida más allá de la comunicación verbal siguen significando para mí un reto único de comprensión y entendimiento que supera a la oralidad. Supuestamente y por la herida colonial hablábamos la misma lengua, pero todos estos matices de comunicación y vocabulario específico han provocado numerosas y cómicas confusiones, además de un primer sentimiento de agotamiento y soledad ante la incompreensión provocada por las diferencias en los códigos culturales de la comunicación.

Pasado un largo tiempo de selva, montaña y lodo, de idas y vueltas, habiendo aprendido este lenguaje en su nivel más básico, habiendo aprendido a comer, a caminar, a *estar* y mucho más, me llegó un regalo único, una afirmación que se me brindaba como el tesoro más preciado para mí como antropóloga, el *reconocimiento* por parte de la gente a un esfuerzo arduo de aprendizaje por mi parte. Un buen día me expresaron: -“Parece que ya se halló usted acá”. -¿Cómo que ya me hallé? - Le pregunté a los que ya consideraba casi mis colegas. - *Porque ya sabe usted hacer las preguntas que sirven a nuestra comunidad*. Y entonces me di cuenta que

para poder realizar la investigación que me habían encomendado tuve que dejarme educar yo primero por la cotidianidad de la gente y sus proyectos, dejándome romper en muchos de mis esquemas culturales y cuestionándome la metodología de investigación que llevaríamos a cabo con todos los sujetos del proyecto educativo. En ese momento supe que estaba preparada al menos, para empezar la investigación con técnicas y metodologías basadas en la participación comunitaria y consensuada, educándonos unos a otros desde la reciprocidad de conocimientos.

Participación comunitaria en la investigación: Metodología y Técnicas consensuadas

La historia del propio proyecto educativo y la idiosincrasia que lo constituye determinó la metodología de investigación desde el primer momento. En la mayoría de los casos en las agencias de cooperación, la decisión de participación por parte de los sujetos locales en un proyecto de desarrollo, viene decidida e impulsada desde fuera de los propios beneficiarios a los que va dirigida la acción. Agentes externos detectan una serie de necesidades de una población concreta y articulando actores locales mediante estrategias de convencimiento, se intenta que la gente se identifique y participe en un programa predefinido por actores externos. (MANDERSON et al., 1991). Sin embargo y como ha quedado reflejado en la contextualización y antecedentes del proyecto NEAPI, en este caso fue al contrario, fueron las propias comunidades las que solicitaron capacitación desde sus inicios y mi propia participación en el proyecto años después. Este hecho, junto con la fase prolongada de adaptación y aprendizaje por mi parte hacia el contexto cotidiano local, marcó plenamente la línea participativa con la que se me pedía trabajar junto con la gente. Utilizando uno de los lemas zapatistas tuve que: “aprender a mandar, obedeciendo”⁵, poniendo el foco de atención de la investigación en una práctica de transformación socio-educativa para la propia gente con la gente. (KOTTAK, CP 1995).

A lo largo del proceso de evaluación sobre el impacto que esta educación autónoma ha tenido en las comunidades desde un punto de vista sociocultural, la metodología de investigación se acomodó a los ritmos y agendas de las familias pertenecientes al proyecto educativo.

En las reuniones trimestrales en las que todos los promotores educativos de las siete escuelas que conforman el proyecto se reunían junto con los asesores pedagógicos, para elaborar nuevas propuestas y debatir problemas puntuales de cada comunidad, se aprovechaba para organizar mis visitas de evaluación durante todo el trimestre siguiente. Una vez que llegaba a cada comunidad, las familias se organizaban para atender mi alimentación diaria y mi hospedaje durante el tiempo que estuviera en cada lugar. Normalmente dormía todas las noches en la misma casa y alternaba mi alimentación cada día en una familia diferente. Esa organización de rotación por familias en sus hogares me permitió entablar lazos afectivos de convivencia, poder crear espacios de comunicación e intimidad en cada hogar y participar

en la cotidianidad de manera más personalizada. El hecho de dejarme acoger por la propia gente dependiendo de sus casas, compañía y alimentación, disfrutando de las conversaciones cotidianas y expresando mi agradecimiento por todo el aprendizaje que me estaban ofreciendo, repercutió en una mayor participación en las asambleas educativas comunitarias e implicación en el proyecto por parte de las familias.

Los responsables del comité educativo representado por un padre o madre de familia se hacían cargo a su vez de organizar mi agenda semanal, facilitándome: las entrevistas individuales a personas claves para la investigación, las evaluaciones con los niños y niñas dentro del horario escolar y la convocatoria para las asambleas de evaluación donde participaban todos los miembros del proyecto de cada comunidad.

Las dimensiones a evaluar⁶ se preparaban previamente con el grupo de promotores educativos y otros líderes mediante reuniones de análisis intenso. A partir de estas reflexiones ellos mismos elaboraban preguntas para seguir ahondando a continuación con el resto de padres y madres en las asambleas. Los propios promotores educativos guiaban y dinamizaban la reflexión mediante las preguntas preparadas previamente conmigo y utilizando técnicas de investigación adaptadas al contexto, pensadas también previamente en conjunto para lograr la participación. Delegar a los promotores la iniciativa de guiar la reflexión en el grupo asambleario facilitó enormemente la comunicación y la participación con las personas de la comunidad. Por otro lado esta metodología favoreció la continuidad de esta evaluación poniéndola en manos de la propia gente con técnicas de investigación sencillas que pudieron seguir aplicando sin la intervención constante de una investigadora llegada de fuera. Al contar con un amplio porcentaje de personas analfabetas y sobre todo con dificultad de expresar sus ideas en grupo por vergüenza o inseguridad, fueron los propios promotores educativos los que desarrollaron una serie de técnicas de recopilación de datos adaptadas a la gente que resultaron de gran ayuda para la investigación y para la cohesión comunitaria. Algunas de las técnicas de recogida de datos y transformación fueron:

Exposiciones de comics y cuentos para hacer leyendas de vida: escritos e ilustrados tanto por niños y niñas como por padres y madres de familia. Resultó una técnica de expresión muy asequible y disfrutada por la gente que les ayudó a hacerse consciente de numerosas transformaciones de sus propias vidas que tuvieron lugar gracias a la Educación comunitaria.

Representaciones teatrales enmarcadas en cada una de las dimensiones de la evaluación. Resultando muy significativas para llevar a cabo las reflexiones en grupos grandes y ayudaron para la participación de todos, sobre todo del grupo de mujeres que tendían a quedarse calladas en espacios públicos pero que disfrutaban con la representación de escenas cotidianas.

Mapas de la comunidad: Con el diseño del mapa de la comunidad se trabajó en la proyección y sueños de la gente con respecto a sus ideales comunitarios. Ayudó especialmente a evaluar las infraestructuras de los espacios públicos: escuela, iglesias, hornos de pan, molinos, tanques de agua de lluvia, limpieza de camino etc. Y animó al compromiso para una mejora de estos espacios y construcción de nuevos proyectos: biblioteca comunitaria, sala de talleres etc.

Líneas del Tiempo Comunitarias: Divididos entre tres generaciones construyeron líneas del tiempo apuntando los cambios significativos en cuanto a diferentes dimensiones: tipo de viviendas, división del trabajo, tipo de alimentación etc. De manera grafica y ayudados por dibujos valoramos los cambios que se habían producido a lo largo de las generaciones y reflexionamos cuántos de ellos se ocasionaron por la influencia de la nueva pedagogía en la escuela.

Diseño de Posters comparativos Comunidad – Ciudad: Muy utilizados en la evaluación con los alumnos y alumnas de las escuelas para valorar la visión de los espacios y la influencia que cada uno de ellos tenía en sus propias vidas.

La recopilación de datos extraídos a lo largo de mi observación muy participante, parte de las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas que realizaba en cada casa y todo el material recogido durante las asambleas comunitarias a través de las técnicas de participación, fueron compartidas con los promotores, con los comités y con algunos de los representantes ejidales en un cuaderno final.

Sin embargo fue el propio proceso de investigación: la metodología y las técnicas, el compartir la cotidianidad desde la inmersión total y las reflexiones espontáneas que surgieron en los hogares y entre los caminos, lo que finalmente evaluamos como el verdadero proceso de transformación – acción más allá del informe final escrito en papel.

La investigación participada a nivel comunitario se convirtió en un fin dentro del propio proceso, viéndose cambios significativos en la toma de conciencia por parte de la gente hacia la educación construida por ellos mismos durante casi dos décadas y el impacto de esta más allá de las paredes de las escuelas.

La implicación de la gente tanto en la discusión de las dimensiones a evaluar, la capacitación en metodología y técnicas de investigación desde la práctica, la toma de decisiones y el sentirse beneficiario de todo el proceso, hizo que después de casi año y medio de investigación conjunta entre todos los actores implicados en el proyecto, se pudieran abrir nuevas líneas de acción teniendo en cuenta la evaluación: revisión del currículo de la escuela, implantación de un programa de secundaria acorde a las necesidades de los jóvenes de las comunidades, creación de un equipo coordinador indígena de las escuelas, incremento de las dinámicas de participación por parte de las familias en la educación escolar, doméstica y comunitaria etc.

A modo de conclusión recojo las palabras de Lenkersdorf cuando propone:

transformarnos en sujeto agencial en convivencia con otros sujetos agenciales que se apropian de nosotros. La razón es que el conocimiento sólo se da como acto participativo de los sujetos agenciales. Aquello que queremos conocer abandona la función de objeto para hacerse sujeto y en colaboración con nosotros produce conocimiento. (LENKERSDORF, 1996, p. 103)

A lo largo de mi estancia con mis compañeros promotores indígenas de NEAPI, pude comprobar que para llevar a cabo una antropología descolonizada, habría que buscar insaciablemente la vivencia y la convivencia a través de la sensibilización con los márgenes epistemológicos del mundo (SANTOS, 2009). Vivenciar dando apertura a la experiencia con

“los otros”, dándonos el tiempo necesario para identificarnos en muchas de sus facetas, luchas, ideas de mundo para que al hacerlo, ya no sean “otros”, sino “nosotros” trabajando en conjunto por un objetivo consensuado en común.

La descolonialidad comienza en uno mismo, desde una profunda reflexividad hacia el propio ser que te construye desde la identificación con lo que tú mismo construyes como “otro”. Creo que sólo a través de la experiencia llega la conciencia y el compromiso desde la antropología al servicio de los márgenes.

Apunta el psicólogo Claudio Naranjo que: “Aprendemos a nadar nadando, no leyendo libros acerca de ello o analizando nuestros “bloques a nadar” (NARANJO, 1989, p. 68). En este relato, compartí una primera “zambullida”, muy personal y consciente de saltarme demasiados cánones de la academia, pero sin duda pienso que apostar por descolonizar las humanidades exige arriesgarse y “nadar”.

Para concluir agradezco a todos mis compañeros campesinos y promotores de Chiapas todo el aprendizaje de campo que me ofrecieron, pues, a partir de él fue posible este relato. Todos sus nombres no caben en estas páginas y yo aún desconozco si exista algún protocolo para, en el futuro, incluirles como parte de una “bibliografía oral” y darles el reconocimiento que merecen con sus nombres y apellidos.

Notas

1 En el comienzo la educación escolar se realizaba bajo un árbol, sin apenas material, sin apoyo económico a los promotores, lo que les quitaba tiempo para trabajar la milpa y sin formación previa como docentes.

2 Testimonios recogidos en entrevistas llevadas a cabo entre los meses de Septiembre y Noviembre de 2012 y a través de registros de la organización NEAPI.

3 Tomado de la reflexión acerca de la autonomía en una de las comunidades durante el proceso de evaluación llevado a cabo en Octubre de 2012.

4 El significado de “Caminar Educativo” lo explicaba Don Aureliano, un miembro del comité de educación de una de las comunidades diciendo: “es un caminar porque no se para, se va haciendo mientras caminas. A veces te caes y pasamos momentos bien difíciles, pero si le entras, le entras, y sigues caminando. Se construye paso a paso, como en camino, viendo lo que vamos necesitando en cada momento” (DON AURELIANO. Sept. 2012. Comunidad de Belén, Municipio de Las Margaritas, Chiapas).

5 *Mandar* desde el sentido de liderazgo en la responsabilidad que me habían asignado y *obedeciendo* en cuanto al respeto por la cultura local en actitud constante de reciprocidad y transformación mutua.

6 Impacto de la Educación NEAPI en: Cuidado de la tierra y el medio ambiente, cambios en la organización familiar, Liderazgo y Servicio a la comunidad, Dependencia Económica dentro del proyecto y de las familias, Migración y Alternativas para los Jóvenes, Relación con otros sistemas Educativos de la comunidad, Relaciones de género, Salud, Alcoholismo, Relación con la Congregación Marista, Tipo de vivienda, Cambios en la Alimentación, cuidado de Letrinas y espacios públicos, etc.

Referencias

- BRONFMAU, Mario; GLEIZER, Marcela. Participación comunitaria: necesidad, excusa o estrategia? O de qué hablamos cuando hablamos de participación comunitaria. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 1994
- KOTTAK, Conrad Philip. Cuando no se da prioridad a la gente: algunas lecturas sociológicas de proyectos terminados. En: CERNEA, M. (Coord.). **Primero La Gente**. México: FCE, 1995.
- LENKERSDORF, Carlos. **Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales**. México: Siglo veintiuno editores, 1996.
- MANDERSON, L.; VALENCIA, L.; THOMAS, B. Bringing the people in: community participation and the control of tropical diseases. **Resource Papers for Social and Economic Research in Tropical Diseases**, n. 1, UNDP/WORLD BANK/WHO/TDR, Genève: World Health Organization, 1991.
- NARANJO, Claudio. **La vieja y novísima Gestalt, actitud y práctica de un experiencialismo ateorico**. 11. ed. Santiago del Chile: Ed. Cuatro Vientos, 1989.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del Sur**. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2009.

*Recebido em 02 de agosto de 2015
Revisado em 30 de abril de 2016
Aceito em 07 de junho de 2016*