



MÁSTERES de la UAM

Facultad de Filosofía
y Letras /11-12

Máster en
Antropología de
Orientación Pública



**“Trastienda” de un
trabajo antropológico
orientado a la trans-
formación social:
Aproximación
a la primera fase de
evaluación del im-
pacto sociocultural
provocado por un
proyecto educativo
en Chiapas**

Marta Morente López



ÍNDICE

	PÁG
Resumen	1
1. Introducción.	2
2. Planteamiento inicial y justificación del trabajo de investigación – acción.	3
3. Historia y Localización del Proyecto Educativo NEAPI.	6
4. Identificación de las fuentes y agentes de información.	11
5. La antropóloga en el campo: primeras impresiones y toma de contacto.	13
5.1 Tiempo y ritmo.	17
5.2 Espacio social y espacio íntimo: “aprendiendo a estar”.	21
5.3 Aprendiendo a observar participando de la vida cotidiana.	27
6. Metodología de intervención.	31
6.1 Metodología cimentada en los acuerdos assemblearios.	31
6.2 Pretensiones de la investigación – acción participativa.	33
6.3 Dimensiones, variables e indicadores de evaluación.	34
6.4 Técnicas empleadas.	43
7. Conclusiones	49
8. Agradecimientos	51
9. Bibliografía.	52

RESUMEN

En ocasiones parece que los antropólogos trabajamos en proyectos de investigación cuyo único fin es lograr una titulación o publicar algún artículo que nos ayude a seguir avanzando en la “competición de escalones académicos”, pero pocas veces dichos trabajos inciden en beneficio de la gente de la que procede la mayor parte de la información con la que se elabora el texto final del autor.

Desde la perspectiva académica apenas se contempla la adaptación y actitud que el antropólogo debe superar para realizar un buen trabajo etnográfico y sobre todo cuando el motor de dicho trabajo arranca desde la inquietud de la antropología aplicada.

Lo más difícil para el investigador no es la obtención de material teórico ni empírico sino la devolución del conocimiento y la práctica elaboradas a lo largo del propio proceso de investigación y más aún reconocerse como parte del mismo valorando la reciprocidad de conocimientos. Lo difícil es no acomodarse, así como algunos de nuestros predecesores, en una antropología “de sillón” que lo que está consiguiendo es alejar a la academia de la propia gente a la que se “estudia” sin comprometerse con proyectos y problemáticas concretas.

Palabras clave: Reflexividad, antropología aplicada, observación participante, antropología crítica de la academia, reciprocidad de conocimientos, investigación- acción.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando me senté a escribir acerca de todo lo vivido durante este tiempo me acordé de un libro de mi infancia. ¿Se acuerdan de la *“Historia Interminable”* de Michael Ende?, esa aventura en la que un niño comienza una novela y se encuentra literalmente introducido dentro del relato y tiene problemas para salir de él. Así me sentí en parte.

Bastian, uno de los protagonistas, comienza situado en el “mundo real”, pero va involucrándose en una historia que en un comienzo no es “su historia”, sólo forma parte de un libro. Pero poco a poco, desde un lugar escondido de su propia escuela en el que apenas nadie entra, situado fuera de las aulas, va introduciéndose en otro mundo. Sólo aprecia su realidad más cercana cuando el reloj de su colegio da las campanadas (el orden marcado por el tiempo de su realidad).

Este niño lector sospecha página tras página como él es parte de “la otra historia” y que de algún modo puede acabar participando en la misma.

Es posible que muchos de los lectores de “La Historia Interminable” puedan acercarse a la “magia” que te lleva a vivir historias situadas en otros lugares, que también están dentro de tu contemporaneidad, pero funcionan desde otra lógica del tiempo, desde otro espacio y bajo otra cosmovisión.

Esa “magia” que te lleva a vivir en gran parte, las vidas de otros o gozar de experiencias inesperadas y después de todo a reinventar tu propia vida al haberte transformado tú también.

Una historia dentro de otra historia en la que una no se entiende sin la otra pero que tiende a escribirse en capítulos separados y de diferentes colores, como en la *“Historia Interminable”*.

2. PLANTEAMIENTO INICIAL Y JUSTIFICACIÓN DEL POR QUÉ DE ESTA INVESTIGACIÓN.

El tema de investigación – acción de este trabajo lo escogí aprovechando la oportunidad de colaborar en un proyecto educativo diseñado por varias comunidades indígenas de Chiapas (México). Estas comunidades llevan trabajando, durante más de quince años, en diferentes estrategias pedagógicas desde una nueva manera de entender y construir educación independiente al modelo oficial del Estado. Una educación que busca satisfacer las necesidades familiares y comunitarias planteadas en asambleas de padres e independiente¹ a los programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Los promotores educativos de las escuelas, junto con los asesores pedagógicos y la congregación marista que respalda económicamente el proyecto de la “Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas” (NEAPI), solicitaron la asesoría de un agente externo que tuviese conocimientos en antropología aplicada y sobre todo, con habilidades de interacción en este tipo de contextos para realizar una evaluación – sistematización del impacto que ha generado este tipo de educación en las comunidades a lo largo de su recorrido. Buscaban una persona que supiese trabajar *junto con* la gente del proyecto en una evaluación de impacto.

Como dice Vasco Uribe:

... ellos no llamaron a cualquier antropólogo, ni pegaron un aviso en los departamentos de antropología, (...), ellos buscaban un antropólogo que fuera solidario (...). Ellos no necesitaban un antropólogo, necesitaban un solidario que tuviera relación con temas de antropología (...). Pero si llamaron a alguien de fuera fue porque consideraron que lo que esa persona hacía y sabía les podía aportar. Lo hicieron al considerar que se necesitaba un trabajo conjunto. (Uribe, V 2007:43)

Desde esta lógica de investigación – acción conjunta, compartida, solidaria y “desde abajo” llevo trabajando desde el mes de Septiembre de 2012 en una evaluación del impacto social y cultural que está generando el proyecto educativo NEAPI en las ocho comunidades indígenas que lo forman. La evaluación se está llevando a cabo desde una metodología consensuada entre los diferentes actores del proyecto y se encuentra en este momento en su fase inicial.

¹ Independiente al no recibir ningún tipo de apoyo económico ni material. Exentos de toda ayuda, beca y certificado oficial por parte de la Secretaria de Educación Pública. Independientes a su vez en la realización del currículo y contenidos pedagógicos, con promotores de la propia comunidad capacitados fuera de cualquier organismo público del Estado.

Esther Hermitte, en el prólogo de *“El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo”* escrito por Rosana Guber recordaba:

“ El profesor Robert Redfield solía decir en sus clases que así como el número 4 era sagrado para los mayas, debía también serlo para los antropólogos, ya que, por lo común, hasta pasados los cuatro meses de la iniciación del trabajo de campo no se comenzaban a desentrañar los hilos de la compleja trama de un sistema social y, por lo tanto, no se podía responder a las clásicas preguntas de "quién es quién", "quién con quién", "cómo" y "por qué" de la interacción social. (Guber, R 2005:7)

De este modo mi objetivo con este trabajo de fin de máster no es como tal un análisis en profundidad acerca de los cambios sociales producidos en las comunidades a través de un nuevo sistema educativo. Sería imposible haber realizado tal investigación en tan poco tiempo. El objeto de estudio o reflexión consiste en ahondar en el mismo proceso de investigación que se está dando en esa dirección y que en un futuro pretende convertirse en tema central de Doctorado.

Por ahora, representa un trabajo humilde de aproximación etnográfica que incluye experiencias personales en el campo, reflexiones acerca de la metodología empleada y aprendizajes vitales para la realización de un proyecto de investigación – acción participativa en contextos agrarios e indígenas de México.

Pretende dar a conocer parte de la “trastienda” de esta investigación que acaba de iniciar a través de este trabajo que se enmarca más allá de los límites de la academia pero que se articulada con ella misma en el desafío de saber combinar la teoría con la praxis y viceversa, que intenta repercutir en beneficio de otros agentes externos al mundo universitario y alcanzar objetivos que concedan mucha más trascendencia que la entrega de un trabajo para cumplir con los “ritos de paso” institucionales marcados por la dinámica universitaria.

Constituye un intento de basar este trabajo de fin de máster en una oportunidad de ir aprendiendo a utilizar la antropología con fines aplicados a la transformación de contextos locales y al servicio de las personas enmarcadas en realidades sociales con altos niveles de marginalidad, aspirando poco a poco a alcanzar el objetivo que recogen las palabras de Boaventura de Sousa Santos en cuanto al uso de las epistemologías del sur:

“Si tú estás en una tesis doctoral, la idea en la que estas es que estas a saber por el saber, no estás a saber para transformar el mundo. Tu tesis es un producto intelectual, académico. Entonces, en cuanto a las epistemologías del sur, los saberes son una herramienta para transformar el mundo, y es muy difícil que apliques una tesis doctoral en la que puedes hacer de la transformación del mundo el eje central de tu trabajo. (Santos, B. de Sousa 2011:240)

En este trabajo escrito y gráfico, lo importante no es el principio ni el fin en sí mismo, sino el reflejo del proceso con el que se está elaborando la intervención y que intentaré sistematizar a lo largo de estas páginas.

La estructura de trabajo queda ordenada según el transcurso de inmersión inicial en la temática del proyecto educativo y en la metodología empleada para la aplicación de la primera fase de la evaluación realizada hasta el momento en dos comunidades.

El tercer y cuarto capítulo de este trabajo se encuentra la contextualización del proyecto educativo en cuanto a su historia y localización geográfica y los actores sociales que lo construyen y forman parte de las fuentes de información relevantes que se están tomando en cuenta para la investigación.

El capítulo cinco se asomará a la trastienda² de la experiencia etnográfica rescatando algunos aprendizajes recogidos durante la estancia en las comunidades que intentan servir de reflexión en torno a la actitud del antropólogo en campo y la mentalidad con la que hay que acercarse a la antropología aplicada a la transformación social en estos contextos específicos. Se valorará el tipo de metodología de investigación a partir de la flexibilidad del investigador como herramienta fundamental para la realización del trabajo de investigación- acción y la actitud de reciprocidad en la construcción del conocimiento.

El sexto capítulo explicará la metodología de intervención que se está realizando utilizando la organización asamblearia de las comunidades. Se explicarán los objetivos a lograr con la realización de la investigación y expondré algunas dimensiones, indicadores y variables socioculturales que se están evaluando en el proceso. En el último apartado de este capítulo se explicarán las técnicas de investigación que se están empleando en la investigación – evaluación.

² Por trastienda me estoy refiriendo a la experiencia de aprendizaje en campo, a lo que en ocasiones queda detrás de lo visible en el trabajo del antropólogo tanto a nivel práctico en el mismo campo como a nivel teórico cuando se elabora el escrito final y que pertenece más al plano de lo vivencial.

3. LOCALIZACIÓN Y APROXIMACIÓN HISTÓRICA DEL PROYECTO NEAPI.

Localización:

El proyecto NEAPI (Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas) se encuentra en el estado de Chiapas (México) situado en los municipios de Las Margaritas y La Independencia, en la zona fronteriza con Guatemala.

Actualmente NEAPI está presente en ocho comunidades indígenas aunque sólo una de ellas ha apostado a este proyecto en su totalidad, quedando las otras siete representadas por grupos de familias más que como proyectos comunitarios.



Ilustración 3 ESTADO DE CHIAPAS (MÉXICO)³



Ilustración 2 Municipio Margaritas. Chiapas

Origen del proyecto NEAPI y su trayectoria.⁴

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

En diferentes zonas de Chiapas como en algunas comunidades indígenas de los municipios de Las Margaritas y La Independencia ya se venía reflexionando desde antes

³https://www.google.com/search?q=mapa+politico+chiapas&hl=en&tbo=u&rlz=1C1SKPL_esMX406&tbm=isch&source=univ&sa=X&ei=ZbO1UP3EKsr1qAHH04GQAQ&ved=0CDgQsAQ&biw=1366&bih=667

⁴ Información tomada de entrevistas informales a través de Skype realizadas antes de mi llegada a Chiapas con dos asesores pedagógicos, de memorias escritas por el equipo pedagógico, así como entrevistas formales a través del Trabajo de Campo realizado en los meses de Septiembre, Octubre y Noviembre.

del levantamiento zapatista, a través de asambleas comunitarias, sobre el tipo de educación que las escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) les estaban ofreciendo y que no correspondían a las necesidades ni realidades de la gente. Esto se sumaba al poco interés y compromiso por parte de los maestros llegados de fuera de la región, que a su vez gozaban de 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 más pequeños (correspondiente a las edades de preescolar y primeros cursos de primaria, según la distribución general de una escuela oficial).

Después de un tiempo enseñando en condiciones de precariedad técnica y metodológica⁵, estas comunidades decidieron pedir asesoría y formación pedagógica a voluntarios llegados de fuera y a la congregación marista perteneciente a la diócesis de San Cristóbal. Es entonces cuando comienza lo que los primeros maestros y asesores externos denominaron el “Caminar Educativo”. Durante estos primeros dos años posteriores al levantamiento armado, el proyecto 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 fueron fraguando previamente los movimientos de resistencia armada.

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 por parte de la Misión de Guadalupe (casa – proyecto perteneciente a la congregación marista en Chiapas).

Durante este periodo no cesaron las consultas de los religiosos



Ilustración 4 Mural zapatista.
Caracol 1. Agosto 2007.
Foto de la autora.

⁵ 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.

maristas a las comunidades sobre las necesidades educativas que se iban reflexionando mediante asambleas. Se determinaron los cuatro *primeros objetivos* para todas las escuelas que consistían en: “Leer Bien”, “Escribir bien”, “Hacer cuentas bien” y “Dar su Palabra”, “para poder defendernos de lo que venga de fuera en actitud de resistencia”⁶

A lo largo de estos años, se construyeron más escuelas comunitarias y un el Centro Colectivo de capacitación continua a los promotores y padres de familia en el que se trabajaron en conjunto técnicas pedagógicas y diseños curriculares adaptados a las necesidades de la comunidad agraria indígena expresadas en las asambleas.

Alrededor del año 2002, cuando en el interior del movimiento zapatista comenzaban a sentirse bajas significativas entre muchos de sus miembros por decepción o por la radicalidad de su ideología, se produjo una separación entre aquellos que seguían siendo afines a la lucha de resistencia desde el zapatismo e independientes a toda ayuda externa, incluida la Iglesia, y aquellos que, dentro de la resistencia a los planes del Gobierno aceptarían ayuda exterior y pretendían seguir vinculados a la Iglesia, en este caso a la congregación católica marista.

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 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”⁷

A partir de esta 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

⁶ 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.

⁷ 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.

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 antes de dar continuidad al mismo.

Sin embargo, los “graduados” de entonces, se siguen fortaleciendo en lo que llaman “*El caminar educativo*”⁸ 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.

A lo largo de su recorrido los promotores, asesores, padres de familia, catequistas y colaboradores, unos de las comunidades, otros llegados del DF, EEUU o Europa, han ido adecuando sus formas de construcción del conocimiento, sus programas curriculares y de trabajo, su estructura, acuerdos etc., dependiendo de las circunstancias y el contexto de cada comunidad.

Por otro lado hay que puntualizar que si bien este proyecto educativo surgió a raíz de la ideología de la Teología de la Liberación y no se hacía diferencia entre un catequista y un promotor educativo, la relación con la Iglesia ha ido cambiando a lo largo de la última década por diferentes razones, como la llegada de sectas, que han tendido a dividir a las comunidades y por el cambio de obispo en la diócesis, este último más afín a una ideológica conservadora y alejada a la teología de la liberación, lo que ha impactado en la formación y talante de los nuevos acompañantes de pastoral que tienden a dar la espalda a proyectos sociales concretos enfocando su atención a un servicio sacramental sin tanta reivindicación o lucha social.

⁸ 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)

Estos acontecimientos han hecho que la propia NEAPI haya reinventado su ubicación dentro de su vinculación con la congregación marista, con la que mantiene una relación de ambigüedad de pertenencia al pretender una autonomía propia pero reconociendo su situación de dependencia en recursos económicos y en gran parte, de capacitación técnica. En estos momentos se encuentran en una confusa encrucijada entre el estar dentro de una institución mayor (Congregación marista y su “sede” en Chiapas denominada “Misión de Guadalupe”⁹) con la que trabajaron desde sus orígenes y hay un vínculo afectivo de pertenencia muy estrecho, o posicionarse en paralelo al percibirse ciertas tensiones y/o competencia entre la organización educativa y los grupos pastorales en los que numerosos promotores educativos también participan.

Objetivos con los que partía la Neapi junto con la Unimón.

En líneas generales el proyecto NEAPI busca y trabaja por lograr los siguientes objetivos¹⁰:

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. Sustentar un modo de vida acorde a las raíces culturales, fortaleciendo la identidad indígena y campesina, abiertos a nuevas ideas pero rescatando los espacios educativos “tradicionales”: familia, asamblea, celebraciones, trabajo, tierra.
3. Una educación construida por los propios beneficiarios y colaboradores externos escogidos por ellos mismos a través de asambleas, tratando de rescatar conocimientos antiguos así como avanzar en nuevas alternativas para la transformación social y empoderamiento de las comunidades, sabiendo unir la idea de modernidad con el respeto a las tradiciones.
4. Ser una herramienta que aporte elementos de reflexión, análisis y búsqueda de alternativas que permitan vivir con dignidad dentro del contexto agrario.
5. 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.

⁹ <http://raulugo.indignacion.org.mx/?p=187>

¹⁰ Puntos tomados de documentos internos de NEAPI- Unimón, 2011. Facilitado por el asesor pedagógico a través de conversaciones vía Skype antes de mi llegada a Chiapas y entrevistas realizadas durante el Trabajo de Campo a promotores y asesores.

La formación en la Universidad de la Montaña (UNIMÓN) junto con la NEAPI como parte del mismo proyecto tenía como objetivos:

1. Fortalecimiento de la identidad NEAPI como alternativa a la educación de la SEP.
2. Revaloración de los recursos comunitarios: culturales, humanos y naturales.
3. Arraigo cultural y comunitario. Disminución de la migración y abandono de la tierra.
4. Aumentar la participación pública de la mujer en la vida comunitaria.
5. Mejorar las condiciones del entorno natural: bosque, suelo, agua, teniendo en cuenta el trabajo agrario.
6. Dignificar y revalorizar la vida rural.
7. Construir e impulsar una educación basada en las necesidades de las comunidades y por lo tanto acorde al contexto en el que se encuentran.

4. IDENTIFICACIÓN DE FUENTES Y ACTORES CLAVE PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO NEAPI EN SU IMPACTO SOCIOCULTURAL.

El proyecto NEAPI en su organigrama interno ordena sus agentes en dos niveles, el local y el regional. A estos dos he añadido un tercer nivel de agentes externos que quedarían representados por los siguientes sujetos:

Nivel local: formado por promotores, comités educativos, alumnos y padres de familia del proyecto.

Nivel regional: compuesto por promotores itinerantes, asesores pedagógicos y el representante de la pastoral de la zona en la que se sitúa NEAPI.

Nivel externo: formado por familias, maestros y niños pertenecientes a otros sistemas educativos (SEP o zapatistas) pero dentro de la misma comunidad así como líderes con cargos representativos dentro del ejido y personas o instituciones externas al proyecto como la compuesta por la jerarquía de la congregación de los maristas con sede en el Distrito Federal u otros benefactores económicos que inciden directa o indirectamente en el funcionamiento interno.

En cuanto a la clasificación de fuentes y sujetos clave de información (Ligero Lasa 2011) para llevar a cabo la investigación¹¹ podrían ordenarse en los diferentes subgrupos:

Subgrupo de “legitimación”: Entiendo por este grupo todos aquellos sujetos clave que tienen mayor legitimidad real entendida en cuanto al peso institucional en la toma de decisiones y tienen una visión más amplia y global de toda la envergadura del proyecto. Este grupo estaría representado por los promotores educativos, promotores itinerantes, comités de educación y asesores pedagógicos así como el director de la Misión de Guadalupe representado por un religioso marista.

Subgrupo de acción directa y continua: Entiendo por este grupo a los actores que de una forma u otra actúan dentro del programa prestando un servicio específico en un espacio localizado (la escuela de una comunidad concreta). Quedarían representados el grupo de padres de familia, alumnos y promotores, los comités educativos y el asesor pedagógico.

Subsistema de “reacción” o “impacto”: Lo compondrían los actores sociales heterogéneos que reaccionan ante el programa incluyendo tanta a los que son beneficiarios directos que buscan serlo, los que reciben los beneficios de manera indirecta por encontrarse conviviendo en el mismo contexto sociocultural o los que se mantienen en una postura de defensa ante el mismo pero también son impactados positiva o negativamente por él. Aquí estarían representadas todas las familias de la comunidad, los educadores del propio programa así como los que pertenecen a otros sistemas y otras instituciones, ya sean escuelas del estado, grupos religiosos, organizaciones campesinas etc.

Subsistema de agentes de pastoral y catequistas: Representado por laicos contratados por la congregación cuya función es acompañar a los grupos pastorales católicos de las comunidades de NEAPI y dar formación y seguimiento a la participación de los sacramentos por parte de las familias y grupos de jóvenes.

Subsistema de “información institucional”: A través de memorias escritas en su mayoría por los asesores externos, programaciones, publicaciones, producciones audiovisuales, registros, sistematizaciones y reflexiones previas. Todos estos documentos me están ayudando a descifrar parte de la argamasa con la que se construye el discurso del proyecto, la ideología y sus valores predominantes, los elementos más característico de

¹¹ Tanto la investigación personal para la elaboración del trabajo teórico como para la realización de la propia evaluación para la gente de las comunidades.

identificación y las bases de la identidad educativa para después reflexionarlo con los promotores y familias pertenecientes al proyecto.

5. LA ANTROPÓLOGA EN EL CAMPO: PRIMERAS IMPRESIONES Y TOMA DE CONTACTO:

“sobre una advertencia, una sugerencia metodológica”

Después de haber realizado la primera toma de contacto con la historia y sujetos del proyecto que me ayudaron a situarme de manera estructural, inicié mi estancia en las comunidades llevando conmigo la dura advertencia de Andrés Aubry:

“Al investigador de campo en Chiapas más le vale callar su condición de antropólogo: es la peor tarjeta de presentación ante gente indígena. Le definen como alguien que va por los pueblos a ratos y al año se marcha para escribir su libro sin regresar. Tiene un arsenal de “conocimientos” que no sirve a nadie, mientras que él no sabe nada de lo que a todos principalmente importa” (En Baronnet, B; Nora Bayo; Stahler – Sholk, R; coord. 2002:59)

Con esta observación pero siendo fiel a mi identidad, me introduje en las comunidades indígenas de Chiapas, como maestra y antropóloga, pero sobre todo como persona con ganas de seguir aprendiendo y ésta última es la que más me acercó a la gente y con ella a la investigación conjunta.

Apoyándome en la opinión de Piero Gonza (2002) en su investigación en San Andrés Larráinzar y haciendo caso a mi experiencia de convivencia durante los últimos años en Chiapas y en otros estados de México, creo que tampoco consiste en tenerle miedo a tu identidad profesional, ni tampoco en tratar de imitar lo que no eres, sino en disfrutar con la convivencia y la comunicación aprendiendo sus códigos de manera tranquila y alegre, que es lo que hace que la gente se sienta a gusto, en confianza con el investigador y creando un clima de intercambio y reciprocidad en atmósfera de encuentro.

Conseguida esta actitud, muchas veces han sido los propios sujetos clave de la investigación los que han estado deseando contar sus experiencias y comunicarse conmigo, ahorrándome el esfuerzo de la “caza y captura” de los informantes clave, al considerarme en gran medida como parte del proceso conjunto de reflexión y transformación mutua.

Las estrategias metodológicas de investigación que estoy empleando en esta primera fase de evaluación no se limitan a entrevistas demasiado estructuradas como las que en ocasiones preparamos concienzudamente los antropólogos para realizar en un contexto concreto, en el que visitamos durante un día y después nos marchamos a nuestro escritorio, como suele darse a menudo en investigación cuando el libro o trabajo final se valora por encima de la gente.

Por el contrario, la primera fase de este proceso de investigación para la evaluación se está basando sobretodo y especialmente en la contemplación del lenguaje silencioso de la cotidianidad, en la observación de los tonos de voz, la expresividad, en las prácticas diarias de una casa, de la milpa, en la escuela, alrededor del fuego de la cocina, en la cancha de futbol o en una fiesta, en cómo te preparan la comida o viven el tiempo y el espacio, en los discursos diarios y en las conversaciones de atmósfera informal.

Comprendo que es imprescindible darse estos espacios para lograr percibir todo esto y para que la entrevista estructurada o cualquier otra técnica de investigación que se emplee a continuación tenga sentido es vital darse tiempo (ahí está la dificultad en este sistema académico en el que estamos inmersos) para ver, sentir, escuchar, incluso más allá de lo que en un principio nos interesa o forma parte de nuestro “objeto” de estudio. Creo que sólo si se logra tener esta actitud investigadora se podrá paliar la percepción de Aubry sobre los antropólogos en Chiapas.

¿De dónde vengo? : La importancia de la reflexividad (Guber,R 2001) y el descubrimiento de otras maneras de comunicación.

Desde la experiencia vivida en campo, creo que para practicar esta metodología de acercamiento lento, es fundamental para el investigador ser consciente de su propia identidad y herencia cultural, de sus propios tonos y ritmos comunicativos y de lo que en ocasiones te sientes exigida a investigar por tu propia formación en ciencias sociales desde su propia idiosincrasia academicista que en ocasiones no te permite contemplar bajo otras lentes.

En el prólogo de “La pedagogía del oprimido” de Paulo Freire (1971) , Ernani María Fiori expone:

Paulo Freire no inventó al hombre; sólo piensa y practica un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando: “método de concientización”.

Pero nadie se concientiza separadamente de los demás. La conciencia se construye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera su mundo, las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados, cual nómadas incommunicables. (Freire, P 1970:17)

Quizá consista en parte, en practicar la comunicación para lograr la concientización, en mezclar los colores separados por capítulos con los que comienza “*La Historia Interminable*”. Pero la misma comunicación también tiene sus propios códigos dependiendo de la cultura con la que nos encontremos conviviendo.

Como ejemplo, en el caso de la cultura tojolabal, que es con la que estamos realizando el trabajo de evaluación educativa, podemos observar que la construcción gramatical difiere mucho a la de los hispanohablantes.

Según los estudios lingüísticos de Carlos Lenkersdorf¹² realizados en comunidades indígenas tojolabales, éste se pregunta: “¿No será que la estructura lingüística nos hace ver la manera en que nombramos el mundo, incluso las relaciones que vivimos dentro de él? Dicho de otro modo, la lengua no está apartada de la manera en que vemos el mundo, sino que manifiesta nuestra cosmovisión” (Lenkersdorf 1996: 29)

Y para demostrarlo pone algunos ejemplos de frases en español y su traducción más cercana en tojolabal:

“Les dije”: “kala awab’yex”

k- : prefijo agencial de la primera persona del singular (yo)

- **Ala** : verbo agencial vocálico (decir) (...)
- **Aw**: prefijo agencial de la segunda persona, completado por el sufijo **-yex** que señala el plural de la misma persona (ustedes). Este prefijo representa el segundo sujeto.
- **-ab´** - raíz del verbo **-ab´í** (escuchar, oír, etc.). (...)

En español el acontecimiento se describe mediante un solo sujeto cuya acción expresa el verbo. (...)

En tojolabal, en cambio, tenemos dos sujetos agenciales (yo) y (ustedes). Cada uno de ellos ejerce la acción que le corresponde. El primero “dije” y el segundo “escucharon”. (...)

La diferencia entre las versiones española y tojolabal es obvia. La lengua indoeuropea emplea un solo verbo para dar expresión verbal al acontecimiento; el idioma maya, en cambio, utiliza dos verbos, correspondiente a dos acciones.

¹² Carlos Lenkersdorf (1926 – 2010) Doctor en filosofía, lingüista y teólogo. Vivió y convivió en comunidades indígenas abandonando de 1973 a 1994 la cátedra universitaria para vivir y trabajar con los tojolabales. Lenkersdorf (1996)

En castellano, al decir algo a alguien, se piensa sólo en la acción de un solo sujeto (singular o plural). El otro (también singular o plural) a quien se dice algo, desempeña un papel subordinado. Gramaticalmente es el objeto indirecto. No le toca acción alguna. (...)

Por eso una traducción algo más completa del texto sería: “lo dije. Ustedes lo escucharon”. (...)(Lenkersdorf 1996:28-37)

Este ejemplo de construcción del lenguaje me sirve para seguir ahondando en la actitud del antropólogo en estas regiones. La cosmovisión que favorece la comunicación en la inmersión en las comunidades para realizar el trabajo, se debe fundamentar desde ese lenguaje intersubjetivo, motivo por el cual el investigador nunca debería jugar el papel distante y autónomo que va y viene realizando entrevistas sin apenas interactuar y que pone su mayor énfasis de su investigación en su trabajo final escrito más que en un trabajo de investigación compartido, transformador y cercano a la propia gente.

De Sousa Santos (2009) observa y hace una crítica a la distancia empírica que se construyó entre sujeto y objeto en antropología. Desde esa lógica, en el proyecto de evaluación educativa en este caso, yo representaría el sujeto, como mujer extranjera e investigadora y el objeto serían los beneficiarios del proyecto, en este caso la población indígena de estas comunidades. Para romper con esta asociación Lenkersdorf 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: 103)

Para lograr esta tarea de concientización y a su vez de actitud de reciprocidad en la creación de conocimiento desde una actitud solidaria y bidireccional, difícil a veces de llevar a la práctica, propongo desde mi corta experiencia etnográfica adentrarnos en algunos matices reflexionados durante esta primera toma de contacto en las comunidades y que a mí personalmente me dieron pistas para después optar por una metodología de evaluación concreta.

Estos matices contextuales parten de esta primera etapa de “ruptura” con tus propias lógicas culturales heredadas y que ayudan en el ejercicio de reflexividad acerca de los mecanismos que construyen tu propia mirada, ayudando a sumergirte en el autoconocimiento de tí misma y de tu propia cultura.

Así como dice Santos, Boav. De Sousa (2009: 52): *“... todo el conocimiento científico es autoconocimiento. La ciencia no descubre, crea, y el acto creativo protagonizado por cada científico y por la*

comunidad científica en su conjunto ha de conocerse íntimamente antes que conozca lo que con él se conoce de lo real”.

Propongo tres aprendizajes vividos en torno a la primera toma de contacto en el campo: La primera en cuanto a la percepción del tiempo, la segunda en cuanto a la concepción del espacio social e íntimo con el que convive el antropólogo en contraste con su cultura de origen y una tercera aproximación a la vida cotidiana en torno a las comidas y espacios de encuentro.

5.1 Tiempo y ritmo



Ilustración 5 Mural Zapatista. Agosto 2007. Foto de la autora.

La revolución industrial, sumada a la capitalización de la propia existencia conseguida por la lógica neoliberal nos están dejando un sinfín de herencias de comportamiento social, entre ellas las relacionadas con la percepción del tiempo, con la temporalidad.

Las culturas occidentales y más concretamente las más cercanas a las zonas urbanas experimentan el tiempo de forma lineal (Iparraguirre y Ardenghi, S 2011:253) La medición del tiempo tiene un principio y un fin, así como una cadena de producción. El tiempo se divide de forma exacta y se percibe como un producto tangible y preciado, como algo que se puede consumir, así se dice que “el tiempo es oro”.

A medida que nos acercamos a poblaciones más parecidas a las sociedades pre industriales o a zonas rurales en todo caso, nos encontramos con una percepción del tiempo más flexible, menos medida. Así muchos de nosotros parece que necesitamos de vez en cuando salir a estas zonas a “desestresarnos”. El tiempo en estos espacios no parece haber sido devorado tan vorazmente por la percepción económica del mismo.

El manejo y la percepción temporal basada en los ritmos de la naturaleza (tiempo circular en contraposición al tiempo lineal de las sociedades urbanas) (Hiernaux Nicolas, D. 2007) repercute en el carácter, en las maneras de relacionarse con la producción, en la organización social e incluso en la relación de las personas con la misma vida: enfermedad, incertidumbre, alimentación, modos de comunicación, trabajo, muerte, etc.

Habremos observado como en sociedades agrarias o preindustriales se da una mayor interrelación entre las personas, se “pierde más el tiempo” en los saludos, en las visitas, en la convivencia diaria. Parece como si el tiempo dedicado a esta interrelación se considerara más importante que cumplir con tiempos estrictos.

En palabras de Sousa Santos:

“Así, diferentes culturas crean diferentes comunidades temporales: algunas controlan el tiempo, otras viven dentro del tiempo, algunas son monocrónicas, otras, policrónicas; algunas se centran en el tiempo mínimo necesario para llevar a cabo ciertas actividades, otras, en las actividades necesarias a cumplir a tiempo; algunas privilegian el tiempo- horario, otras, el tiempo- acontecimiento, suscribiendo de esta forma diferentes concepciones de la puntualidad.(...) La lengua silenciosa de las culturas es por encima de todo un lenguaje temporal” (De Sousa Santos 2009:118)

Si se desconocen estas diferencias y no se reflexiona en torno a la idea de *tiempo* con la que llegamos de nuestra cultura, puede causar problemas de comunicación e incluso llegar a desesperarnos como investigadores, ya que mientras una persona en un contexto policrónico nos habla desde los acontecimientos subrayados por una lógica temporal enmarcada en la relación con otro acontecimiento, la parte ubicada en un contexto monocrónico se obcecará en muchas ocasiones en querer medir cada suceso bajo una lógica inflexible enmarcada en año, mes , día e incluso hora de suceso, lo que suele suceder en las reincidentes preguntas cronológicas - cuantitativas que casi de manera inconsciente nos salen a los investigadores a lo largo de nuestras entrevistas.

Es común encontrarse en comunidades indígenas a numerosas personas que dudan la fecha exacta de su propio nacimiento o al preguntarles por la edad de sus hijos te dan un número aproximado o necesitan hacer memoria de otro acontecimiento que ocurriese durante el nacimiento del niño para dar con la fecha exacta que le demanda el investigador de cultura monocrónica. El año exacto no suele interesar a estas sociedades, mucho menos otras escalas temporales mínimas, como el minuto o la hora exacta en la que ocurrió tal o cual cosa.

Para las sociedades industrializadas como la nuestra, el tiempo lo solemos percibir como escaso y suele ordenarse de forma lineal, mientras que en sociedades agrarias como en

la que se está realizando el trabajo de campo, se percibe como abundante y desde una visión temporal más acorde a una percepción cíclica al estar relacionado con la agricultura y los días de fiesta. En las sociedades industriales que viven desde la lógica de consumo, cualquier producto tiene una fecha de fabricación y otra de caducidad. El producto nace y muere y ese es su fin. En las sociedades agrarias por el contrario la relación de las personas está más relacionada con los ritmos de la Naturaleza, en donde una semilla crece, da alimento, muere y se vuelve a convertir en algo fértil que repite otra vez el mismo proceso de manera circular.

Así por ejemplo se entiende también como en estas regiones, el día de muertos celebrado cada año entre el 31 de Octubre y el 2 de Noviembre es la fecha más señalada del año al unir el tiempo de los muertos con el de los vivos en una cosmovisión temporal que nunca acaba sino que se repite de manera similar a la de la agricultura y en la que el pasado, presente y futuro forman parte de un mismo tiempo no tan compartimentado como en la cultura occidental.

Esta temporalidad “circular” se percibe incluso en la manera de hablar. Las conversaciones que se mantienen en las juntas de educación que estamos organizando, suelen reproducir esa misma lógica y los diálogos acostumbran a girar en torno a una idea que resulta ambigua (para el recién llegado de otra cultura), que se repite una y otra vez sin llegar a concretarse hasta haberle dado numerosas vueltas. El lenguaje rápido y directo del investigador suele resultar en ocasiones agresivo y no comprendido por los participantes por comunicarse bajo otra lógica del tiempo. Este hecho suele desesperar en ocasiones:

“A veces el ritmo es tan infinitamente lento...Se repite cada cosa mil veces sin concreciones rápidas y directas, se dan tantísimos espacios de silencio eterno que en contraste con el “bombardeo” de diálogos, imágenes, conceptos y palabras rápidas de mis espacios de vida en Madrid, aquí te vuelves “tarumba”... Mi cabeza se vuelve loca con estos cambios de ritmo tan antagónicos.” (DIARIO DE CAMPO. SEPTIEMBRE 2012)

El tiempo ordenado según la Naturaleza y el ciclo del sol hace que por lo general todas las comunidades indígenas agrarias del sur de México se hayan negado a cambiar la hora en los meses de verano al concebir que el horario del día debe ser ordenado por su propio ritmo de luz natural y no por el gobierno. Dato a tener en cuenta al quedar con gente de comunidad en alguna reunión, porque durante seis meses al año lo más

probable es que viviendo en la misma franja horaria desde el punto de vista internacional, los relojes marquen una hora de diferencia con respecto a la gente de comunidad.

Por otro lado, las representaciones que en la sociedad occidental hemos dado a las diferentes edades de los seres humanos en cuanto a la actividad y desarrollo psicosocial que les corresponden, difieren en gran medida con la lógica de desarrollo y compromiso en las comunidades indígenas de la Montaña, en donde un niño está dentro de la edad infantil hasta los diez o doce años, es joven desde los doce hasta los dieciocho y adulto a partir de entonces. La adolescencia no está contemplada en esta organización social en donde la mayoría de personas forma una nueva familia entre los dieciséis y veintidós años como término medio, viviéndose este hecho de manera alegre y no como un problema social como en nuestra sociedad occidental.

Los planes educativos de la NEAPI contemplan estas edades y estos ritmos en el diseño de sus currículos a diferencia de la SEP que los orienta desde una concepción cronológica occidentalizada y urbanizada, muy poco o nada adaptada a los ritmos agrarios de la cotidianidad de estos contextos.

En las escuelas de la Secretaria de Educación Pública los niños y niñas quedan diferenciados dentro de las aulas según su fecha de nacimiento, ordenándolos por edades (como si de productos de fecha de fabricación se tratara). Por otro lado estas mismas escuelas suelen llevar un horario lectivo de lunes a viernes (siempre y cuando el maestro cumpla con lo establecido) de nueve de la mañana a dos de la tarde.

La lógica del proyecto de la NEAPI, desde la concepción temporal y productiva según los cánones occidentales de percepción del tiempo y esquemas de educación escolar “normalizada”, podrían verse como insuficientes, al dividir a los alumnos por niveles de conocimiento e intereses en proyectos personales y grupales comunes con edades mezcladas y al tener “tan solo” tres días de educación escolarizada, respetan los otros trabajos del promotor educativo en su milpa (cosecha) y el aprendizaje de los alumnos en sus compromisos domésticos que ocupan gran parte de la mañana. La educación NEAPI se entiende con unas fronteras que van más allá de la educación escolarizada, cohabitando con los ritmos de trabajo agrario que se entienden también como parte de la educación.

Toda esta lógica temporal que impacta en la organización social cotidiana hace que el antropólogo inmerso en la nueva cultura sienta como el tiempo se dilata y parezca que la realidad de vida en su lugar de origen quede en otro espacio – tiempo muy lejano:

“Don Kees¹³, el hombre que nos ha puesto en contacto con los de la comunidad reflexiona mientras maneja el todoterreno: “acá el tiempo se dilata, después de años en estos paisajes y en las comunidades comienzas a ver “borroso” y ya todo lo demás deja de tener el mismo significado que antes” (sé a lo que se refiere). En este momento me acuerdo del máster de Madrid y lo lejano que siento ese estrés de las últimas semanas y la diferente perspectiva ante las preocupaciones de allá. Acá el tiempo es otro. Parece mentira que hace sólo dos semanas estuviese allá, me parece un mundo” (DIARIO DE CAMPO 13 JULIO 2012).

5.2 Espacio social y espacio íntimo: aprendiendo a estar.



Ilustración 6 Mural Zapatista. Caracol1. Agosto2007. Foto de la autora.

Al igual que el tiempo es apreciado bajo diferentes prismas dando lugar a temporalidades variadas. La percepción del espacio y en consecuencia la espacialidad está directamente relacionada y enlazada con la temporalidad.

Si bien en el apartado anterior enfoqué la comparación entre la temporalidad lineal (más afín a la cultura del investigador occidental) y la temporalidad cíclica a la que se acercan más los sujetos de la cultura indígena agraria, del mismo modo habrá que fijarse en la percepción espacial (espacialidad) de ambas culturas en su relación.

Hienaux – Nicolas (2007) hace una diferenciación de tres modelos de temporalidad y espacialidad: la circular, la lineal y la simultánea.

¹³ Don Kees fue uno de los “porteros” en el trabajo educativo llevado a cabo en una comunidad tzeltal de la biosfera de los montes azules. Es un arquitecto holandés de setenta y cinco años que dedicó sus últimos veinte a realizar instalaciones de agua potable en comunidades de la selva lacandona entre otras obras.

La espacialidad simultánea más acorde a las sociedades dependientes de la alta tecnología nos da la posibilidad imaginada de poder estar en diferentes espacios – tiempo en el mismo momento. A través de la televisión podemos (de manera imaginaria) en un breve espacio de tiempo introducirnos en la vida de una persona de la India (en un documental) a la vez que en la de mi vecino de enfrente grabado ese día por otra cadena de televisión o introducirme en la vida de unas personas de Nigeria a través de un “realitie” de otra cadena. Si mientras tanto chateo desde la computadora y abro cinco ventanas de conversación con gente de los cinco continentes podría decir que en ese momento, de manera virtual me encuentro viviendo en ocho realidades diferentes más en la mía propia del sofá de mi casa. “Realidades” que de algún modo desaparecerán en cuanto desconecte los enchufes de cada aparato.

En cuanto a las sociedades alejadas de esta tecnología, la concepción espacio temporal estará muy diferenciada de esta simultaneidad y el espacio se centrará en el presente, en el aquí, ahora potenciando lo local y lo experimentado con todos los sentidos a nivel social y personal.

La primera vez que estuve en Chiapas me explicaban como en una de las lenguas indígenas, al encontrarse una persona con otra en una habitación le saluda preguntándole en su lengua: “¿Estas?”. Si la persona preguntada no contesta, está atareada con otra actividad o su expresión muestra poca predisposición a la comunicación, se interpreta que esa persona “no está”, aunque ocupe parte de un espacio físicamente.

Durante el trabajo de campo se aprende el “espacio del estar”.

Poco se habla en el trabajo de campo a cerca del *aprender a estar*. Ni *hacer*, ni *investigar*, ni *preguntar*. Sino sólo a *estar*. Al igual que la lógica temporal ha sido amasada bajo las manos del neoliberalismo, el espacio y la actividad también han sido manipuladas por el mismo, dando preferencia a unos verbos más que a otros bajo la lógica de la productividad intensiva. El verbo *hacer*, se lleva el premio a esta lógica.

He convivido con colegas antropólogos que llegan al campo con cierta ansiedad por la recuperación - captura de datos y el afán de comenzar a entrevistar a cuantas más personas (quizá desde la lógica de la acumulación de conversaciones desde la simultaneidad espacio – temporal) sin apenas darse tiempo a *estar y callar*, a sentirse en

los espacios antes de comenzar a hacer nada, a irse haciendo al ritmo del lugar, a convivir y experimentar los tempos.

Con esto no estoy diciendo que durante el trabajo de campo haya que tener una actitud indiferente y pasiva, sino todo lo contrario. Me refiero sobre todo a esta primera fase de extrañamiento en la que lo que más importa no es **hacer** sino **dejarse hacer** para poder aprender. Dejar que el nuevo espacio social te vaya educando en sus propios verbos y en sus propias formas para, entre otras cosas, poder escucharte a ti misma en todo este proceso en contraste con el de tu cultura de origen y que “simplemente **estando**” ya te da datos para la propia investigación.

Creo que para lograr sumergirse en la nueva cultura y dejarse hacer por ella, es importante ir solo, así como el que se va a la montaña a meditar en soledad, a escuchar y a escucharse. Hay que atreverse a entrar “a pelo” y sin resguardo sociocultural representado por un compañero perteneciente a tu propio contexto, y de este modo, experimentar la soledad de tu propia identidad cultural así como lo recomendaba el propio Malinowsky en “Los argonautas del Pacífico Sur”.

“Como se ha dicho, lo fundamental es apartarse de la compañía de los otros blancos y permanecer con los indígenas en un contacto tan estrecho como se pueda, lo cual sólo es posible si se acampa en sus mismos poblados. Es muy agradable tener una base en casa de algún blanco, para guardar las provisiones y saber que se tiene un refugio en caso de enfermedad o empacho de vida indígena.

Pero debe estar lo suficientemente alejada como para que no se convierta en el medio permanente en que se vive (...). Incluso no conviene estar lo bastante cerca como para que se pueda hacer excursiones de recreo en cualquier momento (...)

Pero si uno está en un poblado, sin posibilidad de satisfacer este deseo, se marcha a dar un paseo solitario durante una hora, más o menos, y a la vuelta busca espontáneamente la sociedad de los indígenas, esta vez por contraste con la soledad, igual que aceptaría cualquier otro acompañante. A través de este trato natural se aprende a conocer el ambiente y familiarizarse con sus costumbres y creencias mucho mejor que si se estuviera atendiendo por un informador pagado y a menudo sin interés.

Esta es toda la diferencia que hay entre zambullirse esporádicamente en el medio de los indígenas y estar en auténtico contacto con ellos. ¿Qué significa esto último? Para el etnógrafo significa que su vida en el poblado – en principio una aventura extraña, a veces enojosa, a veces cargada de interés- toma pronto un curso natural mucho más en armonía con la vida que le rodea. (MALINOWSKY 1922).

Estando sola se acrecienta la reflexividad y la lucha interna de apegos y desapegos de los propios códigos culturales con los que llegas los primeros días, para después de un tiempo poder dialogar entre esos mismo códigos y los nuevos, para poder comprender desde la gente y no sólo desde lo ya aprendido, para poder sorprenderse y abrirse a nuevos cuestionamientos desde otros ángulos, para de algún modo, quitarse temporalmente las “gafas” con las que la antropología estudiada en la academia nos

enseña cómo y qué debemos mirar, para convertirse en persona analfabeta en el nuevo escenario y dejar que tu ser antropóloga se dé por añadidura.

Durante mi estancia en las poblaciones indígenas realizando la evaluación educativa, la reflexividad en torno a la comprensión de los espacios, ya sean físicos o mentales en los que estoy inserta, me pareció vital para lograr un equilibrio entre el trabajo a realizar, tanto teórico como práctico con la gente, como para la supervivencia emocional propia en el terreno que no deja de resultar apasionante y dura al mismo tiempo.

La sensación que te persigue a menudo queda reflejada en la conferencia que expuso Alfredo Moffattla (1994) sobre la Antropología de la Soledad en Buenos Aires y que versa de la siguiente manera: *“Yo soy dentro de esa realidad como un yo social, pero, íntimamente, me veo ser o representar un personaje en ese teatro social, y ese rol o personaje es imprescindible para mi identidad. De todos modos, el personaje hacia afuera, el yo social, debe dialogar con el yo íntimo”* (Moffattla 1994)

Es como un constante diálogo, a veces medio esquizofrénico, entre lo que eres y representas hacia afuera en este nuevo contexto y tu “yo íntimo” que llegas a sentir como tu propia casa, tu hogar que nadie del contexto conoce, tu lugar de descanso contigo misma ante todo lo de fuera novedoso.

Para guardar el equilibrio entre lo que va ocurriendo alrededor y lo que te va suscitando por dentro al dejarte cuestionar dentro de la lógica de la reciprocidad con la que me comprometí con este trabajo, el organizar la propia vida cotidiana en el campo me ayuda a equilibrarme como persona y como investigadora, pero esto no es tarea fácil.

Los espacios de soledad buscada para poder lograr ese equilibrio personal y aparte para poder ir escribiendo las anotaciones del día en mi diario de campo, se hacen complicados de encontrar. La construcción de la mayoría de las casas no tiene espacios de intimidad ni de rincones privados para una sola persona, como lo son la mayoría de las casas de clase media española. Durante mi estancia en las comunidades he dormido en tablas de madera en el suelo o en camas sin colchón en habitaciones compartidas con diferentes miembros de la familia de acogida. Las construcciones están abiertas a que durante el día pasen vecinos y un sinfín de animales como: gallinas, perros, gatos, patos e incluso algún cerdo. El trasiego de personas y animales en lo que entenderías como “tu espacio personal” (al tener tu mochila en ese lugar), se hace prácticamente imposible para lograr esa intimidad buscada y en momentos puede llegar a producir algo de irritabilidad y agotamiento personal a la vez que agradecimiento por la inmejorable hospitalidad.

“Voy a extrañar a esta gente. Nos están tratando de manera espectacular, bien atentos, nos hacen sentir bien. A veces (me río) hasta demasiado. Es divertido ver como en distintos momentos del día me rodean los niños. Se pegan a mí, con este calor que hace, y de repente tienes a siete alrededor sin espacio ni para moverte. Observan cada movimiento y todo lo que haces (parecen ellos los antropólogos). A veces estás tratando de leer o escribir tú sola y aparecen dos o tres y ponen su cabeza entre la tuya y el libro... La intimidad es prácticamente nula, no hay ni un minuto al día en el que pueda estar sola” (DIARIO DE CAMPO PERSONAL 20 JULIO 2012.)

Sé que en cuanto abra mi saco de dormir y la mosquitera, comienza un día entero por delante en el que los únicos momentos de intimidad y soledad serán cuando esté en la letrina y tampoco te apetece especialmente pasar mucho rato en ese espacio. A veces me siento entre repudiando todo esto y gozándolo a la vez... Hoy estoy agotada, y aún ni salí del saco de dormir. Extraño mi baño, mi comida, mi cama con colchón. Extraño también mi humor, mi gente de allá. A veces tengo ganas de irme de acá... y a la vez me encanta todo esto. Ansío una cama blandita, una ducha calentita, mi espacio propio y solo mío. Mientras, veo como todas estas familias duermen sobre estas tablas de madera a diario y amanecen con una sonrisa... ¡¡ Vamos!! (DIARIO DE CAMPO PERSONAL 16 SEPTIEMBRE 2012)

Ante mi falta de espacios personales, vitales hasta ahora para mi equilibrio emocional básico, me pregunté a cerca de ello, en cuanto a esta necesidad como creada por mi propia cultura o como necesidad básica de todo ser humano el tener este tipo de espacios de ordenamiento personal de tus circunstancias y pensamientos.

Durante un día entero conviví con Maribel, una madre de familia, de aproximadamente veinticinco años, separada y con tres hijos de entre cinco y ocho años. Al cabo del día, el único espacio de soledad (entendida desde el estar solo, no desde el sentirse solo) transcurría en un periodo de tiempo de tan solo una hora, entre las cinco y las seis de la mañana. Momento en el que aprovechaba para preparar el maíz y comenzar a tortear antes de que se despertasen los niños. A partir de entonces todo el día es una convivencia constante entre vecinos que pasan a saludar, niños de otras casas que se asoman y juegan en la cocina, familiares que llegan a platicar de tal o cual cosa.

Al día siguiente de acompañar a esta mujer en su horario habitual, le pregunté si ella en algún momento necesitaba estar sola y tranquila, sin nadie alrededor. La pregunta no se entendió, y me pidió que se lo explicara. Le pregunté entonces si recordaba algún instante en el que ella estuviese a gusto estando sola. La contestación no pudo ser más opuesta a la respuesta que yo estaba esperando: *“No, aquí siempre estamos alegres, porque viene mucha gente a visitarnos y nunca estamos solitillos” (DIARIO DE CAMPO 28 SEPTIEMBRE 2012).*

Es cierto que en los momentos en los que, aun estando rodeada de gente, mi mente tiende a aislarse y crearme mi “propio mundo”, los miembros de la familia o equipo de trabajo con los que esté en ese momento me preguntan si “estoy triste”, asociando la soledad o espacios de introspección en espacio público con un sentimiento de tristeza y desconexión del mundo social.

Los espacios públicos y privados en las comunidades se separan por fronteras muy tenues en este sentido y hay que estar atentos porque esta percepción casi te exige tener una predisposición anímica, alegre y positiva casi constante.

Me pregunto en este aspecto si es la propia educación recibida desde mi cultura, basada en un sistema individualista, la que hace que mi necesidad de espacio personal sea mucho mayor que el de estas personas. Y por otro lado si esta necesidad también queda marcada por la relación sujeto – objeto en la que me detuve anteriormente apoyándome en Lenkersdorf (2008), en donde si yo me aílo temporalmente estoy tratando al “otro” como un objeto no afectado por mi decisión. Y sin embargo, desde la lógica de la intersubjetividad, el hecho de que alguien mantenga una actitud de introspección muy evidente haga que se rompa la relación comunicativa sujeto – sujeto y por tal motivo, cree la percepción de tristeza o enfado con el mundo social.

Como intento recoger brevemente en este apartado, los espacios en los que se mueve el antropólogo van más allá de los espacios físicos y tangibles, y es preciso además darse cuenta de esos otros espacios “transparentes” que se crean en la misma relación comunicativa entre los sujetos y la actitud del investigador.

No hay que olvidar, que durante el transcurso de la investigación no sólo se activa tu mirada analítica sino que tú misma como antropóloga – persona extraña, estás siendo a su vez, en tí misma, motivo de muchas otras miradas investigativas de todos los sujetos de tu entorno.

Así como versa Antonio Machado: *“El ojo que ves no es*

ojo porque tú lo veas;

es ojo porque te ve.”

5.3“Aprendiendo a observar participando de la vida cotidiana”



Ilustración 7 "Pláticas alrededor del fuego". Cdad. Chun Cerro 2012

FOTO DE LA AUTORA.

La mayoría de las comunidades con las que estoy trabajando la evaluación educativa se organizan de manera similar ante mi llegada: Mi mochila y espacio dormitorio se ubica en una casa concreta en la que pasaré todas las noches de mi estancia. Sin embargo, la responsabilidad entorno a mi alimentación diaria queda repartida entre varias familias de la comunidad, lo que me permite por otro lado, aprovechar la “peregrinación alimenticia” de casa en casa para poder acercarme a diferentes familias, tener un panorama más amplio de espacios de información y tomar nota a través de conversaciones informales o entrevistas semiestructuradas sobre el tema de investigación.

La facilidad para entrar en un sinfín de casas comunitarias por la necesidad de alimentarme me abre un abanico de observación social amplísimo. Las horas de la comida se convierten en todo un laboratorio de datos, de conversaciones interesantes y de espacios para lograr la empatía con gran parte de los sujetos de la investigación.

En torno a la comida se generan igualmente numerosas percepciones entre los diferentes sujetos. Por norma general, yo como aparte y a diferente hora que el resto de la familia denotando una diferenciación hacia mi persona.

El “ritual” casi siempre se repite: me dan un vasito de agua para que me lave las manos, me invitan a sentarme en la mesa más grande de la cocina y la mujer de la familia estará en todo momento atenta a mis expresiones y movimientos en torno al plato de comida por

si necesito algo. Las gallinas con sus polluelos entran una y otra vez a picotear los restos de maíz que caen al suelo, algunos perros llegan con la cola entre las piernas a esperar algún bocado. Todos los animales son espantados de la cocina con una escoba. Una y otra vez se repite la misma escena. Con la presencia del esposo en la sala se producen conversaciones a cerca de la escuela y su funcionamiento, así como las curiosidades a cerca de mi propio país. Con la presencia del hombre, la mujer suele quedar en un segundo plano en la conversación, aunque no en todas las familias.

El fuego se mantiene siempre encendido aunque no se esté cocinando nada y la conversación de inicio casi siempre es en torno a las nuevas estufas ecológicas construidas gracias al programa educativo, que consumen menos leña, canalizan mejor el humo hacia el exterior y producen menos enfermedades pulmonares.

Mientras voy comiendo mi plato de frijol con pasta o arroz y un chayote, acompañado por un café de olla o un té de limón (dieta que se repite a diario en tres de las cuatro comidas), los niños se ríen de mi presencia y de tener que comer con cuchara en vez de con la tortilla porque si no se me cae todo.

Cuando termino de comer se asoman disimuladamente a mi plato para comprobar que la comida me gustó y no queda ni un poquito de caldo de frijol. Al acabarme el plato en ocasiones comentan: *“usted ya se halló por acá, ya sabe comer frijol”*.(CUADERNO DE NOTAS 20 SEPTIEMBRE 2012)

La reunión en torno a la comida y sobre todo el hecho de acabarse el plato es símbolo de reconocimiento y empatía, de haberte *“hallado”* en parte a sus costumbres y a lo que ellos son a partir de la comida. Comer a diario lo mismo que ellos y mostrar agrado te abre puertas de empatía con las familias, como si comenzases a hablar el mismo lenguaje. El esfuerzo a veces se hace bárbaro cuando, por ser la invitada de lujo, pueden llegar a matar una cabra y ponértela de desayuno a las siete de la mañana, sabiendo que apenas comen carne al cabo del año y te están dando lo mejor que tienen, tienes que aprender a interpretar la comida desde otra lógica más allá de una representación de la comida como alimento o disfrute, sino más bien como una estrategia de acercamiento, agradecimiento y empatía que ayudará siempre a la investigación y al trabajo conjunto.



Ilustración 8 "Trabajo en la milpa y comida de descanso"
Comunidad Belén. Sept.2012.
FOTO DE LA AUTORA

La forma de relacionarse con los alimentos no se reduce únicamente a razones del ambiente ecológico o agrario del entorno sino que, como en todas las culturas el papel de la alimentación en las relaciones socioculturales se hace más que evidente en las casas de estas comunidades. La identidad alimenticia descansa sobre todo en el maíz y el frijol con todas sus variantes. En la evaluación educativa se está reflexionando entorno al impacto sociocultural que ha suscitado la implantación de nuevos cultivos impulsados por la NEAPI y que han llegado a ocasionar conflictos intergeneracionales por diferentes enfoques a cerca de la identidad alimenticia.

El antropólogo recién llegado se dará cuenta como tanto el frijol como el maíz significan mucho más que un alimento: *“A continuación entraron en pláticas acerca de la creación y la formación de nuestra primera madre y padre. De maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres, los cuatro hombres que fueron creados”* (“Popol Vuh” “1952”)

A parte de ser la dieta básica sobrepasa las fronteras del significado alimenticio para convertirse en un símbolo de identidad que impacta en la relación de los seres humanos con la tierra y las estrategias de producción.

La relación de los niños con las frutas, ya sean mangos, nances, caña de azúcar, moras etc. que agarran de los árboles se puede comparar a la de un niño de contexto urbano con las chucherías compradas en un kiosco, al que le llamas la atención por el empacho que le pueda ocasionar.

Lo que aparentemente se puede percibir como un simple alimento, puede encerrar significados diversos como es el caso del ganado vacuno o la pertenencia de un cerdo. El ganado, que tienen muy pocas familias de las comunidades y que a primera vista podría significar una fuente de alimento en

reserva, representa más un banco de ahorro para pagar las medicinas, hospitalización, transporte a la ciudad y gastos médicos ante posibles enfermedades graves de algún miembro de la familia y que, al no tener ese “banco de reserva” les sería difícil pagar de otra manera según la economía prácticamente de subsistencia de las familias pertenecientes al proyecto educativo en el que estamos trabajando. Las vacas por lo tanto están destinadas a la alimentación únicamente en una o dos ocasiones al año,



Ilustración 9. "Niñas buscando mangos". Comunidad Chun Cerro 2012.FOTO DE LA AUTORA

coincidiendo con fiestas importantes y como ahorro económico el resto del año. En cuanto a los cerdos, aunque sí están destinados a la alimentación, haciendo la matanza una vez al año, también significan control social. Tanto las niñas como los niños son educados según su sexo y edad a través de responsabilidades en torno a la familia y la comunidad. Cuando una niña tiene entre ocho y doce años se le regala un cerdo y/o varios pollos para que se vaya haciendo responsable de su engorde y para asegurarse que no esté paseando demasiado por la comunidad, obligándola de esta manera a regresar a la casa varias veces durante el día para atender la alimentación de sus animales.

Estos y más datos, aunque aparentemente resulten anecdóticos representan la base para saber qué evaluar, desde donde y para qué.

Entendiendo que para llevar a cabo una evaluación educativa desde un punto de vista antropológico, esto requiere una investigación antes y durante el propio proceso de evaluación, resultando imprescindible hacer un trabajo etnográfico a cerca de las costumbres, historia, organización social etc. para después tener datos significativos para poner en diálogo la teoría con la práctica de impacto.



Ilustración 10 "Alimentando al cerdo"
Comunidad Chun Cerro 2012. FOTO DE LA AUTORA.

El investigador, a través de su estancia larga en la comunidad se va haciendo con los códigos culturales mientras mantiene esa tensión entre lo de fuera y lo de dentro del nuevo entorno, entre el "irse haciendo", habituándose a las nuevas formas pero reconociéndose en gran parte analfabeto. Estando "acá y allá".

Este ejercicio constante va desarrollando una actitud casi inconsciente de diálogo bidireccional entre la cultura del investigador y la nueva de destino para de este modo irse preparando para la práctica de la investigación- acción participativa con la que se quiso comenzar, pero ahora con más herramientas para actuar al haberte iniciado en esta conjugación de códigos.

6. METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN PARTICIPATIVA.

6.1 UNA METODOLOGÍA CIMENTADA A TRAVÉS DE ACUERDOS ASAMBLEARIOS.



Ilustración 11 "Asamblea educativa con padres y madres de familia"

Comunidad Nueva Cruz. Nov. 2012. FOTO DE LA AUTORA.

Hay que considerar que uno de los elementos centrales, no sólo de la cultura tojolabal, sino del propio proyecto NEAPI es *la asamblea*.

Todas las comunidades y ejidos están representados por diferentes cargos comunitarios autónomos y rotativos, quedando la autoridad ejidal representada por un presidente del comisariado, un consejo de vigilancia compuesto por varios hombres encargados de controlar el estado de los caminos de acceso a la comunidad, la conflictividad que se pueda dar entre familias y vecinos, el uso y manejo del agua y estado de los ríos, las condiciones de las instalaciones públicas como la escuela, la casa ejidal, la casa de salud etc. Cada uno de estos cargos tiene a su vez un suplente, un secretario y un tesorero.

Aunque la autoridad está formada por estos hombres (hasta el momento no hay representatividad de mujeres), las decisiones se toman en asamblea. Todos los hombres mayores de quince años tienen obligación de asistir a dichas juntas ejidales siempre que se les requiera, donde se toman las decisiones por unanimidad a través del consenso. En el caso de no darse dicha unanimidad se retoma el asunto concreto y se vuelve a reflexionar hasta que todos muestren aprobación.

Tanto en las juntas educativas como en las escuelas NEAPI se reproduce esta dinámica. Los niños y niñas se educan en actitud asamblearia mediante juegos cooperativos, proyectos realizados en conjunto y resolución de problemas en grupo. Ante tareas individuales, se admite la ayuda y colaboración de los compañeros, valorándolo como trabajo en equipo, como aprendizaje compartido y no como “trampa”.

Desde pequeños, son educados en la casa en una actitud de servicio a la familia y a la comunidad a través de pequeños compromisos hacia otras personas o animales, tareas y cargos que se van acrecentando con la edad. De este modo no es extraño ver a niños y niñas de cinco o seis años comenzando a asumir responsabilidades como cargar a la espalda a sus hermanitos más pequeños, cargar leña, ser mensajeros entre una casa y otra, ir a por agua, traer fruta de los árboles, comenzar a desgranar el maíz etc., tareas que deben realizar de inmediato cuando se les solicita o como dinámica ya interiorizada.

Partiendo de nuevo de la lógica sujeto – sujeto, las actividades cotidianas se realizan en base al “otro” que convive junto contigo. No se concibe tener alguna fruta en la mano sin ofrecer, entrar en una casa y no probar bocado o como ya expliqué anteriormente, mantenerse al margen de la vida social. La actitud de servicio es una obligación si formas parte de la comunidad.

Es entonces mediante la asamblea educativa, en este caso formada por los comités de cada comunidad, los promotores y asesores como consensuamos los objetivos que se plantean con esta evaluación, las dimensiones que se quieren abordar y algunas técnicas para llevar a cabo la investigación, antes de comenzar la evaluación con los otros miembros de las comunidades.

Organizar las reflexiones conjuntamente, enfatizando el aprendizaje mutuo en el mismo proceso, está resultando muy positivo para el propio equipo, generando debates y cuestionamientos en la organización interna del proyecto que nunca antes se habían tratado sobre temas referentes a la autonomía, relaciones de género, expectativas futuras de los jóvenes y reflexión sociocultural.

6.2 PRETENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN PARTICIPATIVA.

Desde el punto de vista local y consensado con la asamblea educativa, la evaluación pretende:

- Obtener datos sobre los cambios socioculturales generados en las comunidades para la detección de nuevas necesidades y la elaboración de nuevas propuestas y estrategias para subsanarlas.
- Generar aprendizaje institucional tanto en los componentes de la asamblea NEAPI como en la Misión de Guadalupe (Maristas) para mejorar las prácticas y dar claridad en la relación entre ambos organismos.
- Convertirse en un ejercicio continuado y no resultar un acontecimiento puntual que se dé con la visita de la asesora externa y que acabe con su partida.
- Fortalecer la identidad y participación de los agentes pertenecientes al proyecto y enfatizar en los problemas que se están dando con el mismo, así como sus limitaciones.
- Empoderar a los promotores y a otros agentes con el aprendizaje de estrategias de análisis social que puedan utilizar después para la comprensión del proceso de cambio que ellos mismos están generando.
- Adquirir información sobre el proceso educativo y social que pueda ser ejemplo para otras instituciones que trabajen bajo objetivos parecidos.
- Conseguir datos empíricos para la realización de una investigación académica contribuyendo a futuro a la elaboración de un trabajo teórico sobre etnografía de la educación o temas relacionados con el mismo.

6.3 DIMENSIONES, VARIABLES E INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO SOCIOCULTURAL DE LA NEAPI EN LAS COMUNIDADES:

6.3.1 DIMENSIONES:

1. DIMENSIÓN TIERRA Y MEDIO AMBIENTE:

Desde sus inicios, el proyecto NEAPI, a diferencia del plan educativo de la SEP se interesó por hacer una escuela adaptada a los ritmos agrarios diarios procurando que la escuela no suscitase una huida de las nuevas generaciones del campo a la ciudad y no interfiriese en las responsabilidades de los jóvenes en sus hogares directamente vinculados al trabajo agrario.

Por otro lado y como ya mencioné anteriormente, la gran mayoría de las comunidades pertenecientes al proyecto NEAPI dependen directamente de una economía de subsistencia basada en la agricultura. El maíz y el frijol forman parte de la dieta básica para sus habitantes. En muchos hogares son estos dos productos la única dieta diaria consumida por las familias. En muchas ocasiones la razón de esta única dieta se debe a un tema relacionado con la tradición e identidad cultural de las generaciones más mayores que se resisten a otros cultivos.

La NEAPI ha tratado de educar a las nuevas generaciones en otro tipo de conocimientos agroecológicos que permita el cultivo de nuevas hortalizas a través de técnicas sostenibles y no contaminantes en las comunidades.

2. DIMENSIÓN: ORGANIZACIÓN FAMILIAR Y ADMINISTRACIÓN DE LA CASA.

En esta dimensión se está analizando la repercusión de la educación NEAPI – UNIMÓN en los cambios generados dentro de la vida cotidiana de las casas en relación al tipo y modelo de construcción de la casa, la administración del solar, la educación de los niños y la relación con los ancianos.

3. DIMENSIÓN: POLITICA EJIDAL:

Los ejidos, están representados por autoridades autónomas indígenas que sirven a la comunidad a través de diferentes cargos de manera gratuita. Están conformadas por un

presidente (comisariado ejidal), consejos de vigilancia y diferentes secretarios, tesoreros y suplentes de cada uno de los cargos dependiendo el numero de ellos de acuerdo a la organización interna de cada comunidad. Todos los cargos están ocupados por hombres.

En la evaluación se está reflexionando a cerca del impacto de NEAPI en la nueva toma de decisiones desde la organización política en los diferentes ámbitos de la vida comunitaria: educación, salud, producción, manejo forestal, derechos de la mujer etc. Y en la representatividad de los miembros de NEAPI en los cargos político.

4. DIMENSIÓN ECONÓMICA.

Esta dimensión se trabajará en dos direcciones, por un lado desde la economía interna al proyecto educativo en relación a los gastos que ocasiona la NEAPI en su funcionamiento y el sentido que se le da a la economía desde sus participantes y por otro lado desde un enfoque externo para poder observar las consecuencias que está generando en la comunidad los planes de gobierno en cuanto al plan de oportunidades educativas que otorga una beca de entre 400 y 600 pesos mensuales a cada alumno escolarizado en educación primaria.

5. DIMENSIÓN JÓVENES Y MIGRACIÓN:

Ante la creciente migración de los jóvenes de las comunidades se está reflexionando en torno al significado que se le está dando a la misma, las causas y las implicaciones que ésta tiene en las familias y en la comunidad.

Una de las preocupaciones más fuertes que se están valorando en el proyecto es la falta de alternativas de formación que tienen los jóvenes de las comunidades después de terminar su formación por niveles, ya sea en la NEAPI o en la SEP, lo que está provocando por un lado una tentativa a migrar, “mas por curiosidad que por necesidad” así como la aparición de “*graves problemas de alcoholismo a partir de los quince años*”¹⁴.

Las migraciones suelen ser a corto o medio plazo, pasando uno o dos meses de estancia en Cancún o Distrito Federal trabajando por lo general como obreros o de larga estancia

¹⁴ Impresiones recogidas por los participantes en la evaluación realizada en los meses de Septiembre y Octubre.

(dos años) en Estados Unidos empleados como agricultores. Nunca pasan mas de dos años en regresar a su comunidad para no perder el derecho de propiedad de tierra.

6. DIMENSIÓN: SISTEMAS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD.

La presencia de dos o más sistemas educativos en comunidades (SEP, NEAPI o ZAPATISTA) de no más de ochenta familias, representa una de las categorías de análisis en cuanto a la convivencia, impacto sociocultural de cada uno de ellos y las tensiones que puedan generar al compartir el mismo territorio y otros espacios de encuentro como la iglesia, la asamblea ejidal etc. Las tensiones suelen generarse entre maestros y familias de la SEP con los promotores y familias de la NEAPI por miedo a que la escuela oficial deba expulsar a alguno de los maestros oficiales por no cubrir la cantidad mínima de alumnos por escuela.

7. DIMENSIÓN DE GÉNERO.

El ritmo del día entre las comunidades agrarias pertenecientes al proyecto gira en torno a la casa, la escuela, la iglesia, el desempeño de los cargos comunitarios y el trabajo en la milpa (cosecha).

Los roles de género vienen marcados especialmente por la asociación diferencial de hombres y mujeres a estas actividades.

El tema de los roles de género se está evaluando especialmente con los promotores, cuestionándose si en este punto se puede hablar realmente de “Nueva Educación” o si por el contrario no se están generando nuevos cambios en el empoderamiento de las mujeres dentro de la escuela, la casa y la comunidad.

La evaluación de esta dimensión ha resultado muy impactante en la comunidad de Nueva Cruz (Municipio de la Independencia) y única comunidad del proyecto que apostó en su totalidad por este sistema educativo. Después de cuatro días reflexionando en torno a este tema se llegó al acuerdo entre hombres y mujeres, que a partir de la siguiente asamblea ejidal, los y las nuevas jóvenes de quince años iban a comenzar a asistir a las asambleas, entendiendo que: *“si reciben la misma educación en la escuela y les educamos en saber dar su palabra, deben comenzar a participar parejo entre hombres y mujeres. Antes no era así, porque las mujeres no iban a la escuela y no quieren hablar en grupos grandes, pero ahorita es diferente y todos tienen*

la misma educación de NEAPI así es que los nuevos participantes de quince años , ya sean hombres o mujeres van a empezar a participar en las asambleas.” (ISMAEL OCT.2012)¹⁵

6.3.2 INDICADORES

1) INDICADORES RELACIONADOS CON EL USO DE LA TIERRA Y MEDIO AMBIENTE:

- Valorar el cambio en los índices de mortalidad y/ o desnutrición materno infantil de las personas pertenecientes a la escuela desde su inicio.
- Observar las relaciones intergeneracionales en la aplicación de nuevos cultivos en los solares.
- Observar el manejo que se está dando a las cocinas ecológicas ahorradoras de leña así como a las letrinas secas y su empleo como abono en los cultivos.
- Observar las estrategias comunitarias que se están empleando en el uso de los suelos: fertilizantes, abonos químicos, abonos verdes etc.
- Observar las estrategias que se están impulsando desde el proyecto educativo en la reforestación de los bosques y cuidado del agua.
- Observar las estrategias que se están impulsando de trueque de semillas autóctonas para paliar los daños que están ocasionando multinacionales como MONSANTO en el uso de productos y semillas transgénicos.
- Observar el impacto que se está dando con la llegada de productos como Coca-Cola, Sobritas y productos llegados de fuera de la comunidad en el cuidado de la tierra, desperdicio e incremento de enfermedades como diabetes y cáncer.
- Observar las estrategias de motivación desde las escuelas en la lucha por un desarrollo rural local que favorezca la dignidad de las personas para paliar el impulso migratorio entre los más jóvenes.
- Observar el nivel de conocimiento teórico y práctico de los alumnos de la escuela en el uso y manejo de la tierra, el bosque, el agua y los medios de producción orgánicos.

¹⁵ Opinión de Ismael, comisariado ejidal de Nueva Cruz. Oct. 2012. Recogido en mi cuaderno de notas.

- Observar la productividad de las cosechas y el impacto en los suelos después de las estrategias de cultivo ecológico en contraste con las técnicas químicas anteriores.
- Observar la programación didáctica empleada en las escuelas para este fin.
- Observar las estrategias que se están llevando a cabo en la concienciación de uso de plásticos, latas, pilas etc. y observar las vías de reciclado.

2) INDICADORES REALCIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN FAMILIAR.

- Observar los cambios producidos en el tipo y modelo de construcción de la casa a raíz de la educación NEAPI y sus propuestas de construcción realizadas en UNIMÓN: materiales, estructuración de la vivienda, tipo de cocina (tradicional de fuego o ecológica de estufa), distribución de las habitaciones, letrina de agua o seca etc.
- Observar los cambios producidos con respeto a la administración y distribución del solar: comprendido por la vivienda y otros sectores cercanos a ella como la letrina, el terreno de hortalizas, leñero, gallinero, etc. Analizando los diferentes elementos que se han ido añadiendo para favorecer el cultivo ecológico y la calidad de vida.
- Observar los cambios producidos en la educación hijos/as desde la casa: en factores relacionados con la educación de género, expectativas futuras, violencia, responsabilidad y compromiso familiar y comunitario, sueños y cambio generacional etc.
- Observar el papel que desempeñan los ancianos en la comunidad prestando atención a la combinación y diálogo entre los conceptos de valorización de lo “tradicional” y la idea de modernidad.

3) INDICADORES RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN POLITICA EJIDAL

- Observar el impacto que ha suscitado la educación NEAPI en la selección de personas con cargo comunitario en relación a sus habilidades: comprensión lectora, habilidad en escritura, fortaleza en la toma de decisiones, conocimiento de nuevas técnicas agrarias y de construcción, mediadores comunitarios etc.
- Observar el impacto que las personas con educación NEAPI han ocasionado en los cambios de leyes ejidales con respecto a: la reforestación de los bosques, agroecología,

relaciones de género y papel de la mujer en la toma de decisiones en la comunidad, control educativo en las escuelas de la SEP, resistencia y/o reflexión mas profunda en cuanto a propuestas del Estado etc.

- Observar dentro de la escuela el conocimiento de los alumnos a cerca de la organización política interna de su propia comunidad y la percepción de lo local – global

4) INDICADORES RELACIONADOS CON LA ECONOMÍA.

- Analizar los gastos ocasionados por la escuela y la formación de los promotores a lo largo de cada año,

- Analizar la situación de dependencia económica con respecto a la congregación religiosa marista.

- Analizar la predisposición a crear nuevas vías de sostenibilidad económica en el proyecto relacionando este punto con el sentido de autonomía que se quiera dar al mismo.

- Analizar la dificultad de atraer a nuevos niños y jóvenes por la falta de un ingreso económico por cada alumno perteneciente al proyecto. Encontrar otras vías para que el subsidio económico no sea impedimento para invitar a más niños al proyecto encontrando otras modalidades.

- Analizar las alianzas de compadrazgo entre los miembros de la NEAPI.

- Analizar la repercusión económica que ha tenido para las primeras generaciones NEAPI el hecho de no haber recibido un certificado académico oficial a la hora de poder sustentarse y/o encontrar trabajo fuera de la comunidad.

- Analizar la repercusión del proyecto en la formación y especialización de servicios como carpintería, construcción, artesanía o panadería que a la larga estén dando herramientas de sostenibilidad económica a las familias.

- Analizar las estrategias económicas alternativas como el trueque de productos y semillas entre las comunidades cercanas y entre los miembros de NEAPI.

5. INDICADORES RELACIONADOS CON LA REALIDAD DE LOS JÓVENES Y LA MIGRACIÓN:

- Contemplar el número de jóvenes que migraron durante los últimos diez años en cada comunidad y atender las causas.
- Contemplar las diferentes versiones en torno a lo positivo y negativo de la migración relacionándolo con la idea de tradición y modernidad así como de identidad cultural.
- Observar el impacto económico, político y familiar que está generando la migración.
- Observar las alternativas de vida que ofrecen las comunidades a los jóvenes en base a sus necesidades e inquietudes.
- Observar el discurso que se escucha en las escuelas de la SEP en cuanto a su visión de progreso y desarrollo más cercano a las alternativas que dan fuera de la comunidad en contraste con el de la NEAPI y su apuesta a nivel local y desde ahí comparar el nivel migratorio de aquellos que acabaron su educación escolar en la SEP en contraste con los de la NEAPI.
- Observar la relación que pueda existir entre la opción de no migrar por tener un cargo comunitario o pertenecer a un grupo de referencia fuerte como puede ser NEAPI, más allá de la vinculación a la familia, la tierra y la cultura.
- Observar las prácticas en las políticas ejidales en cuando a la tenencia de la tierra con respecto a personas que migran y dejan su parcela sin trabajar.
- Observar el tipo de migración a corto o largo plazo y el tipo de trabajos que realizan estando fuera
- Observar la aceptación o rechazo que experimenta el migrante a su vuelta a la comunidad en cuanto a los elementos positivos o negativos que pueda aportar a su regreso.
- Observar el incremento o pérdida económica que supone una migración de una persona en el contexto familiar.

6. INDICADORES DE RELACIÓN CON OTROS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LA COMUNIDAD.

- Contemplar los espacios de encuentro entre los maestros y alumnos de los tres sistemas educativos.
- Observar las prácticas conjuntas (si las hubiese) entre ellos.
- Escuchar las distintas versiones sobre la metodología pedagógica, ideología y finalidad con la que trabajan los diferentes sistemas.
- Comparar los conocimientos y aspiraciones logradas en los niños/as de la SEP y los de NEAPI así como con los zapatistas (si fuera posible)
- Hacer un ejercicio de reflexión en cuanto a las diferencias y semejanzas de los tres sistemas.

7. INDICADORES DE RELACIÓN Y ROLES DE GÉNERO

- Observar los horarios diarios y las actividades realizadas por hombres y mujeres en un día ordinario.
- Recordar los cambios producidos a lo largo de las generaciones en los roles de género en la familia y en la comunidad.
- Ser conscientes de los espacios de vida pública y privada que ocupa cada género.
- Observar los niveles educativos que estén atendidos por promotores o promotoras.
- Observar las prácticas y estrategias pedagógicas que se están empleando en el aula y que favorezcan la igualdad o la diferencia de género.
- Observar las expectativas y sueños de los niños y niñas a futuro.
- Observar el tipo de participación de hombres y mujeres en las asambleas, ya sean educativas, de la Iglesia o políticas y el lugar físico que ocupa cada uno en los espacios públicos de reunión.

- Observar el tipo de talleres de formación que los asesores externos ofrecen a los promotores y otras personas de las comunidades y la participación por género que se da.
- Observar el papel que desempeña el promotor educativo en su propia casa y la educación diferenciada que lleva a cabo entre sus hijos e hijas.
- Escuchar la opinión de las promotoras en relación a su formación educativa tanto en la escuela, comunidad y familia y el lugar que ocupan las nuevas generaciones en la toma de decisiones asamblearias.
- Observar el número de niños y niñas por aula, aquellos que completen todo el programa escolar y las deserciones por género y sus causas.
- Observar el número de mujeres participantes en las asambleas educativas semestrales y el papel que desempeñan en la NEAPI.

6.3.3 Variables.

Los factores que afectan al proyecto tanto a nivel interno institucional como en el contexto sociocultural dependen igualmente de variables estructurales e ideológicas por parte del equipo que lo consolida desde dentro (promotores, asesores, familias y congregación marista) y a variables externas relacionadas con la historia de cada ejido en su vinculación con la NEAPI.

Algunas de las posibles variables que nos podemos encontrar son:

- ✓ Variables relacionadas con la historia de cada comunidad y relación previa con el movimiento zapatista y la diócesis.
- ✓ Variable relacionada con el número de promotores y promotoras de cada comunidad, su implicación y formación previa en la UNIMÓN.
- ✓ Variable relacionada con el número de familias dentro del proyecto y su nivel de implicación.
- ✓ Variable relacionada por el acompañamiento del asesor pedagógico y de las promotoras itinerantes.

- ✓ Variables de tipo jerárquico – institucional que puedan crear tensión y conflicto por luchas de poder y reconocimiento tanto en cada una de las comunidades como con los miembros y jerarquías internas del proyecto NEAPI.
- ✓ Variables ocasionadas por la ambigua relación entre la NEAPI y la congregación marista en Chiapas con respecto a su pertenencia y dependencia.
- ✓ Variables relacionadas con el contexto geográfico concreto de cada comunidad: topografía, cercanía a las cabeceras municipales etc.
- ✓ Variables ocasionadas con el nivel de fondos y ayudas llegadas del exterior.
- ✓ Variables relacionadas con el nivel de reflexión educativa y social en torno al proyecto.
- ✓ Variables relacionadas con la falta de comunicación o confianza con el equipo interno de promotores, comités y asesores.
- ✓ Variable relacionada por la falta de concordancia entre los promotores y los agentes de pastoral y catequistas de la zona.
- ✓ Variables relacionadas con el grado de implicación política de la comunidad en el proyecto educativo.

6.4 TÉCNICAS EMPLEADAS HASTA EL MOMENTO.

A lo largo del proceso de evaluación se están empleando diversas técnicas etnográficas, unas aprendidas en la academia, otras aprendidas con la gente del proyecto. Entre todas ellas, la observación participante es la que ha ocupado el papel central dentro del trabajo de investigación.

Observo, entre colegas de disciplina, cómo esta técnica que considero la piedra angular de todo trabajo de investigación antropológico, está tendiendo a quedar en segundo plano, en parte, por los propios ritmos del mundo académico, contagiado en gran medida por el consumo y producción de conocimiento impuesto desde el sistema capitalista que lo sostiene y que le impone unas lógicas temporales a esta disciplina incompatibles con los ritmos que requieren ciertas metodologías etnográficas en determinados contextos.



Ilustración 12 "Cargando leña"
Comunidad Belén Sept2012 FOTO
DE LA AUTORA



Ilustración 13" *Alumnos de Chun Cerro*".
Comunidad de Chun Cerro. Julio
2012.FOTO DE LA AUTORA.

Una observación participante entendida no sólo como la base, desde mi punto de vista, de este trabajo de evaluación, sino como la mejor posibilidad de abrirse a otras maneras de entender, de transformarse, de transformar y de que se produzca intercambio epistemológico desde la diversidad, al exigirte la convivencia cotidiana e intensa con los sujetos de la investigación.

Salir a pescar, trabajar en la milpa recogiendo maíz, jugar al fútbol, bailar en una fiesta, ir a la iglesia, dar clase en una escuela, limpiar una letrina, atravesar lodazales a pie y a caballo, dormir en el suelo, cargar con la leña, empaparme con las lluvias torrenciales, correr perseguida por perros, consolar a una mujer o reírme a carcajadas con la gente constituyen parte de las actividades de la observación y la participación con la que se comienza a construir este trabajo de investigación mayor que se dará a continuación y sin las cuales no entiendo la antropología.

Mis diarios de campo y cuadernos de notas, han resultado por otro lado mis compañeros de viaje inseparables donde está quedando recogido gran parte del trabajo etnográfico, a través de anotaciones breves, descripciones densas, observaciones cotidianas y la vivencia personal como antropóloga.

A parte de la observación participante, estoy realizando entrevistas estructuradas y semi estructuradas a padres y madres de familia vinculados al proyecto desde sus inicios y a otros que no participan en él en este momento o no lo hicieron nunca, a promotores actuales y a aquellos que lo fueron en las primeras generaciones, a asesores, religiosos maristas y maestros de otras escuelas.

Se comenzará, en el mes de Enero a realizar genealogías e historias de vida entre los sujetos y familias que vivieron toda la trayectoria de la NEAPI.

Los dibujos y cuentos escritos e ilustrados tanto por niños y niñas como en otras ocasiones por padres y madres de familia están siendo técnicas fundamentales en estos contextos, pues están significando una manera de expresión muy asequible y disfrutada por la gente.

Las representaciones teatrales enmarcadas en cada una de las dimensiones de la evaluación y sugeridas por los propios promotores, están resultando muy significativas para llevar a cabo las reflexiones en grupos grandes y están ayudando a la participación de las mujeres que tienden a quedarse calladas en espacios públicos pero que disfrutan con la representación de escenas cotidianas.

Las reflexiones en torno a las dimensiones de evaluación están siendo preparadas previamente con el grupo de promotores educativos mediante reuniones de análisis intenso. A partir de estas reflexiones ellos mismos elaboran nuevas preguntas y cuestiones importantes para seguir ahondando a continuación con el resto de padres y madres en las asambleas. Son los propios promotores los que guían y dinamizan la reflexión mediante las preguntas preparadas previamente o utilizando alguna de las técnicas anteriores para lograr la participación y sintetizar los contenidos. En este momento yo permanezco en segundo plano, tomando notas a distancia, interfiriendo sólo en el caso de percibir a los grupos muy desviados del tema o cuando veo necesario seguir ahondando en algún punto específico.

Permitir a los promotores y otros representantes voluntarios la iniciativa de guiar la reflexión en grupo grande está facilitando la comunicación con las personas de la comunidad, pues mi acento, expresiones y vocabulario a veces no son entendidas por algunas personas y ellos, después de haber trabajado previamente la dinámica de evaluación, son capaces de traducir mejor la idea con el vocabulario y expresiones adecuadas. Por otro lado esta metodología está favoreciendo la idea de continuidad de esta evaluación poniéndola en manos de la propia gente con técnicas de análisis sencillas que pueden seguir aplicando una vez me haya ido de la comunidad.



Ilustración 15 "Evaluación con niñ@s" Comunidad Nueva Cruz.Oct.2012 FOTO DE LA AUTORA



Ilustración 14 "Síntesis grupo migración" Comunidad Nueva Cruz"Oct2012. FOTOS AUTORA.



Ilustración 17 representación teatral género y generación.N.Cruz.Oct.2012. FOTOS AUTORA



Ilustración 16 "Dinamizando un grupo de evaluación"Comdad. N.Cruz. Oct. 2012FOTOS AUTORA



Ilustración 18 Grupo reflexión dimensión economía. S.Cruz. Oct. 2012, FOTO AUTORA



Ilustración 19 Grupos de reflexión. Sta Cruz. Oct 2012. FOTO AUTORA.

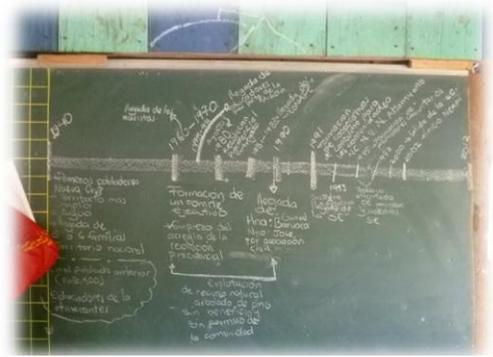


Ilustración 20 "Recordando la Historia". Sta Cruz. Oct 2012. FOTO AUTORA

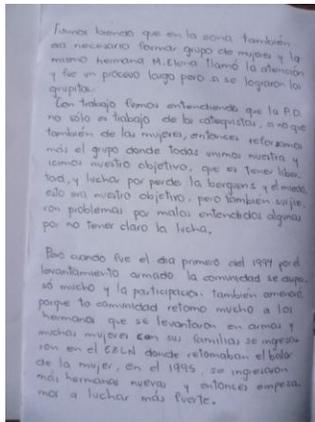


Ilustración 22 "Historia de la comunidad escrita por mujeres. Sta. Cruz 2012 FOTO

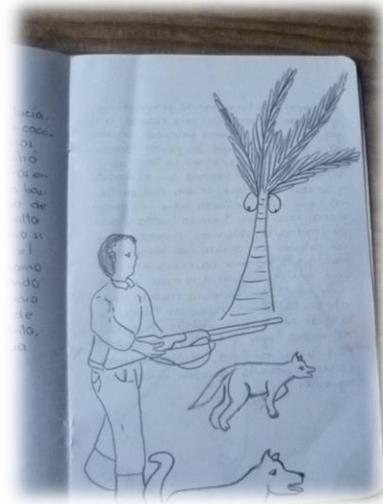


Ilustración 23 "Actividades de hombres". (Recopilación de historias) N. Cruz. Oct. 2012. FOTOS DE AUTORA.

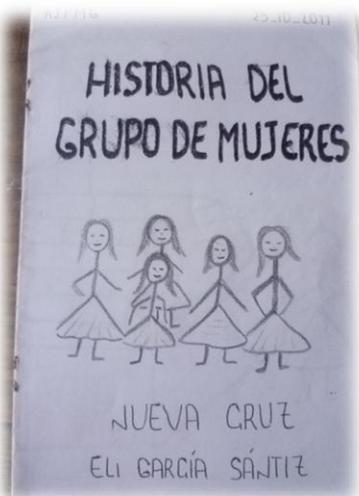


Ilustración 25 Historia de la comunidad escrita por mujeres "Snta Cruz. 2012. FOTO AUTORA

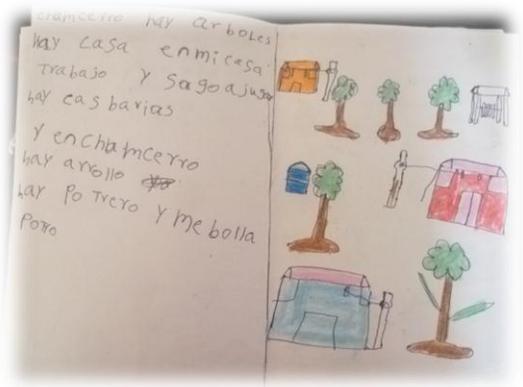


Ilustración 24 "Asi es mi comunidad". Dibujo de niños. Chun Cerro. 2012. FOTO AUTORA



Ilustración 26 "Síntesis etapas de la vida en una comunidad". N.Cruz. Oct. 2012. FOTO AUTORA

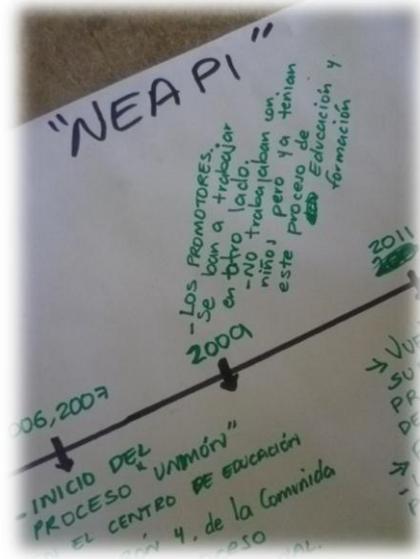


Ilustración 27 "Recordando la historia de NEAPI". Cdad. de Belén. Sept. 2012. FOTO DE AUTORA

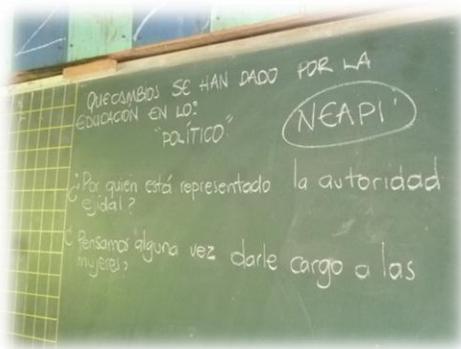


Ilustración 28 "Historia de la comunidad escrita por mujeres". NCruz. Oct. 2012. FOTO AUTORA



Ilustración 29 evaluación con niños. Cdad. Belén. Sept 2012. FOTO AUTORA

7. CONCLUSIONES:

Después de cruzar ríos de lodo, dormir en el suelo, escuchar testimonios de vida algunas veces preciosos y en otras ciertamente estremecedores, de comer frijol diario, de convivir con la gente y de estar compartiendo este trabajo en la Montaña con promotores de educación siendo co- participes del mismo, este trabajo se ha convertido en algo bien diferente a como hubiese sido sin trabajo etnográfico.

Es con la gente donde la teoría cobra sentido, se vuelve práctica y crea más teoría. Es a través del campo en donde el antropólogo puede entrar en esa cosmovisión de crecimiento circular donde no se sabe que llegó primero, si la teoría o la práctica, pero entre ambas se sustentan como el mismo proceso de la agri-cultura, circular y retroalimentándose una y otra vez.

Mario Humberto Ruz al recibir el premio Chiapas en Ciencias en 1999 opinó: "*Sin compromiso no hay legítima ciencia*".¹⁶

Pero, ¿cómo llegar a ser comprometido sin arriesgarse a conocer directamente a los sujetos hacia los cuales va dirigida la investigación? ¿No estaremos retrocediendo a épocas pasadas de antropología en las que desde el sillón se escribía la ciencia social?

Talad Asad apunta que: "*La antropología no percibe simplemente el mundo, sino que el mundo también determina el modo en que la antropología percibe*". (Asad1973:283)

Un mundo académico cada vez más controlado por la lógica neoliberal, acomodado y que pretende resultados rápidos quizá salpique la metodología con la que la antropología se construye a sí misma.

En la Academia se aprenden muchas cosas, en la Montaña muchas otras y es en esta última donde se encuentra la escuela de la resistencia. Después de años disfrutando entre las "dos orillas", me resisto como antropóloga a silenciar la etnografía para cualquier trabajo de investigación. Me resisto a que esta disciplina quede totalmente comprada por la lógica capitalista de producción de conocimiento. Me resisto a que mis trabajos no sirvan para nada a la gente con la que los voy narrando.

¹⁶ Fragmento del Discurso expuesto por Mario Humberto Ruz al recibir el "premio Chiapas" en Ciencias en 1999.

Me resisto a conformarme con explicar los procesos sociales sin atreverme a sumergirme en la teoría y vivirla con sentido práctico.

Hay un compromiso que debería ser obligatorio para todo el que practique las ciencias sociales en estos contextos de marginalidad y exclusión social desde donde se alimenta la antropología, porque cuando escribimos estos trabajos estamos hablando de la vida de muchas personas en situaciones de pobreza y opresión constante que sin embargo nos abren sus casas como al mejor de los invitados. Tendemos a hablar de sus prácticas pero sin comprometernos a practicar nada junto con ellos, sin poner de este modo a la gente en primer lugar. (Cernea, P y Kottak, C 2005)

He tratado de poner en práctica parte de la teoría aprendida, por pasión y por la responsabilidad ética y social (San Román, T 2005) con la que entiendo esta disciplina.

Como expuso Boaventura de Sousa Santos en el seminario sobre *“Educación crítica para la Cooperación al Desarrollo* celebrado en Madrid (2012), ya es hora de comenzar a pensar el mundo, la cooperación, la educación y por qué no, la propia teoría y práctica antropológica desde una visión descolonizadora que nos coloque frente a los sujetos de estudio como compañeros y maestros conocedores de diferentes epistemologías, para poder abrirnos a lo construido como lo *“no existente”* y abrir la mente hacia nuevas formas de crear puentes de conocimiento junto con las *“epistemologías del Sur”* (De Sousa Santos 2011) y por añadidura favorecer la visibilidad de un *mundo donde quepan muchos mundos*¹⁷



Ilustración 30 "Puente de acceso a otras epistemologías". Comunidad Chun Cerro. 2012. FOTO DE LA AUTORA.

¹⁷ Frase tomada de uno de los lemas zapatistas escritos en los muros de sus escuelas.

8. AGRADECIMIENTOS:

Agradezco a todas aquellas personas de la Montaña, tanto de Guerrero, Tabasco y Chiapas que durante estos últimos años caminando por sus tierras me acompañaron y me enseñaron a estar, a vivir y a mirar de manera diferente. A todos aquellos que alrededor del fuego tuvimos el placer de compartirnos parte de nuestras vidas y aprender tantísimo de ellas, transformándonos juntos.

Agradezco a “mis familias mexicanas de descanso” que me acogieron en sus casas y me ofrecieron una cama con colchón, ducha caliente, comida variada, compañía gustosa y estupendo reposo después de las largas estancias de trabajo etnográfico.

Agradezco al Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma de Madrid por estos cuatro años compartidos entre aulas, cafetería y despachos, por la cercanía, disponibilidad y ánimo recibido en todo este tiempo y por haberme inmerso en una disciplina apasionante de la cual ya no puedo desprenderme.

Agradezco igualmente a mis compañeros de Licenciatura y Máster sus aportaciones y tantas horas de estudio y trabajo compartido, especialmente a Paula y Carlos por su cercanía y complicidad.

Agradezco especialmente este trabajo a mis amigos y familia por el entusiasmo, paciencia y acompañamiento que me han ofrecido durante todo este tiempo y que sin ellos toda esta lucha no hubiese sido posible de ninguna manera. Gracias por su incondicional apoyo y ánimo constante.

Agradezco por último a José Luis por haberme iniciado desde hace años en esta vocación que va más allá de cualquier institución, por haber podido compartir juntos el lenguaje y los matices escondidos de la Montaña enseñándome a estar y a apasionarme por esta opción de vida.

9. BIBLIOGRAFÍA

ASAD, T (1973) "Las políticas de la Antropología: La Antropología y el encuentro colonial". Londres. Ithaca Press,

BARONNET, B; MORA BAYO, M. STAHLER SHOLK (2011) "*Luchas "muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas"*". México. CIESAS, Casa Abierta al Tiempo, UNACH.

DE SOUSA SANTOS, B (2005) "*El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*". Buenos Aires. Editorial Trotta S.A.

DE SOUSA SANTOS, B (2009) "*Una epistemología del Sur*". Buenos Aires, Argentina. Siglo veintiuno 118)

DE SOUSA SANTOS, B (2011) "Entrevista a Boaventura de Sousa Santos realizada por Lopera y Navarro Colorado" Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales (FJIDI) de CIDOB.

ENDE, M (1982). "*La historia interminable*" Madrid. Ediciones Alfaguara.

FREIRE, P (1970) "La pedagogía del oprimido" Perú. Ed. Retablo de Papel.

GONZA, P "Habitar el Tiempo en San Andrés Larráinzar: Paisajes indígenas en los Altos de Chiapas". Universidad Nacional Autónoma de México. México DF 2002)

GÓMEZ LARA, H (2008) " Indígenas, Mexicanos y Rebeldes". Procesos educativos y resignificación de Identidades en los Altos de Chiapas". Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

GUBER, R (2001) "*La etnografía. Método, campo u reflexividad*". Bogotá. Grupo Editorial Norma.

GUBER, R (2005) "*El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*". Buenos Aires. Barcelona. México. Ed. Paidós.

HIERNAUX NICOLA, D (2007) "*Tiempo, Espacio y Transnacionalismo: Algunas reflexiones*". Revista: Papeles de población, número 053. PP. 47 – 69. UAM. México.

IPARRAGUIRRE Y ARDENGHIS (2011) "Tiempo y temporalidad desde la antropología y la física", Revista de Antropología Experimental, número: 11, p.p 251 – 260. Jaén. España.

- JARA, O (1994) *"Para sistematizar experiencias "San José, Costa Rica. ALFORJA.*
- KOTTAK, CONRAD PHILIP (1995): "Cuando no se da prioridad a la gente. Algunas lecturas sociológicas de proyectos terminados" en *Primero La Gente*, M. CERNEA (coord.) FCE, México 1995
- LENKERSDORF, C (1996) *"Los Hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales"* México. Siglo veintiuno editores.
- LIGERO LASA, J.A (2011) *"Dos métodos de evaluación: Criterios y teoría del programa"* (En proceso de Publicación)
- MACHADO, A *"Proverbios y cantares. Nuevas Canciones.* Primera Parte. Recuperado de enlace de la página: <http://www.poetasandaluces.com/poema.asp?idPoema=226>
- MALINOWSKY (1922). *"Los argonautas del pacífico occidental"*. Recuperado de enlace de la página: <http://antropologiacbc.files.wordpress.com/2008/05/los-argonautas-del-pacifico-occidental-malinowski.pdf>.
- MOFFATTLA, A (1994) *"La soledad en uno mismo"*. Revista Unos y Otros. Transcripción de la conferencia expuesta en el XI Congreso Latinoamericano de Psicoterapia de Grupo". Recuperado de la página: http://www.google.com/search?q=la+soledad+en+uno+mismo&rlz=1C1SKPL_esMX406&q=la+soledad+en+uno+mismo&sugexp=chrome,mod=16&sourceid=chrome&ie
- "POPOL VUH"* (1952). Colección Popular. Fondo de Cultura Económica. México.
- SAN ROMAN, T (2005) *"¿Acaso es evitable? El impacto de la Antropología en las relaciones e imágenes sociales"*. Revista de Antropología Social Universidad Autónoma de Barcelona. PP.: 373 -410, 2006. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2545282>
- URIBE, V (2007) *"Así es mi método en etnografía"*. *Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.6: 19-52, enero-junio 2007*
- VILLASEÑOR, S (2002) "Investigación de impacto en proyectos de desarrollo. Una propuesta participativa" IMDEC, Jalisco. México.