



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

LA DIFERENCIA Y EL PODER EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL INTERCULTURAL:  
EL CASO DE LA ESCUELA DE CAFÉ DE LA ORGANIZACIÓN YOMOL A'TEL EN CHIAPAS, MÉXICO

**TESIS**  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
**DANIELA ALEJANDRA HERRERA BARRERA**

TUTORA  
DRA. ANA LAURA GALLARDO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX. ENERO DE 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis amigas, que me sostuvieron e impulsaron a través de todo.

A mis profesoras, que me inspiraron.

A mi tutora, por su guía y acompañamiento invaluable.

A mis padres, por su inagotable paciencia.

A Miguel, por todo lo compartido en este camino.

Y especialmente al equipo de Yomol A'tel y la Escuela de café: Gerardo, Cris, Omar, Martín, Marimar, XMary, XManuela, JBernabé, JPablo, Alex, Arturo, Beto, Lalo, Aida y María que compartieron generosamente su tiempo, sus reflexiones, sus ideas y el contenido último de este trabajo. Esperando que pueda aportar, aunque sea mínimamente, con todo cariño.



*Cuando nos extendemos como puente entre las diferencias nuestras, esta expresión mantiene la promesa de aliviar las heridas causadas por los siglos de nuestra separación.*

*- Cherrie Moraga, Esta puente mi espalda*

*It was from the difference between us, not from the affinities and likeness, but from the difference, that that love came: and it was itself the bridge, the only bridge, across what divided us.*

*- Úrsula K. Le Guin, The Left Hand of Darkness*

# Índice

<b>Introducción</b>	6
<b>1. Planteamientos generales de la investigación</b>	7
a) Problema de investigación .....	7
b) Objeto de estudio.....	17
c) Objetivos .....	18
d) Preguntas y supuestos.....	18
e) Metodología.....	19
f) Referente empírico.....	23
<b>2. Marco teórico: conceptualizando la diferencia</b>	26
a) Otras educaciones y otros actores educativos	26
b) ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?	34
c) La diferencia más allá de la cultura: el enfoque interseccional	45
d) El papel de la etnicidad, la raza y el racismo	51
e) El problema del poder en la diferencia sociocultural	64
f) Asimetría del poder en las relaciones pedagógicas interculturales	72
<b>3. El caso de la Escuela de café, una experiencia de educación no formal intercultural</b>	84
a) Acercamiento al contexto: Chiapas	84
b) Los jesuitas y la Misión de Bachajón	90
c) Yomol A'tel	98
d) La Escuela de café	105
e) Esquema de sistema didáctico	116
<b>4. Análisis</b>	128
a) Ejes temáticos y categorías de análisis	128
b) Las comunidades, la situación de pobreza y la cooperativa	129
c) Los jóvenes, el trabajo y la migración	136
d) La organización, sus procesos y conflictos internos	145
e) Las diferentes culturas y saberes	156
f) Los problemas de comunicación: la lengua y el lenguaje	179
g) Los procesos de participación y toma de decisiones	194
h) Los procesos sociales producto de la diferencia y la asimetría	204
i) La Escuela de café y lo educativo	222
j) El género: retos para el trabajo relacionados con la diferencia cultural	233
<b>5. Conclusiones</b>	246
a) La diferencia sociocultural significa asimetría de poder	246
b) Las asimetrías operan y se reproducen de formas sofisticadas	250
c) Una educación intercultural crítica implica una gestión de la asimetría	253
d) La gestión de la asimetría tiene efectos de reproducción o transformación	255
e) Para transformar hay que promover la autonomía	258
f) Tesis principal y líneas que se derivan	259
<b>6. Referencias</b>	263
<b>7. Anexo: El yo del etnógrafo, mi experiencia personal</b>	270

## Introducción

El presente trabajo lleva por título La diferencia y el poder en la educación no formal intercultural: el caso de la Escuela de café de la Organización Yomol A'tel en Chiapas, México, y es resultado de un proceso de investigación cualitativa realizado en el marco del programa de Maestría en Pedagogía albergado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La investigación se realizó en colaboración con los miembros de *Yomol A'tel*<sup>1</sup>, una organización social ubicada en Chiapas, Ciudad de México, Guadalajara y Puebla, que reúne a tres cooperativas de productores y productoras tseltales<sup>2</sup>, así como a un grupo de empresas de Economía Social y Solidaria<sup>3</sup> constituidas alrededor de la transformación y agregación de valor de materias primas, con un enfoque de justicia social, defensa del territorio y construcción del *lequ'il cuxlejalil*<sup>4</sup>.

Al tratarse de una organización de la sociedad civil (OSC) con una amplia experiencia en torno al trabajo multicultural, así como sede de diversos procesos educativos -definen sus empresas como escuelas- representa un escenario idóneo para la investigación sobre el trabajo educativo de las OSC, así como el papel de múltiples y diferentes orígenes socioculturales<sup>5</sup> de sus actores.

Durante varios meses de colaboración, se buscó realizar un análisis sobre las relaciones interculturales al interior de la organización y las formas en que éstas se dan en los procesos educativos, específicamente la Escuela de café<sup>6</sup>, de la cual además se pretendió sistematizar

---

<sup>1</sup> Juntos trabajamos o trabajo conjunto en tseltal. La organización suele traducirlo como juntos trabajamos, juntos soñamos, juntos caminamos.

<sup>2</sup> Los tseltales son uno de los pueblos indígenas con mayor población en México, descendientes de los mayas y ubicados principalmente en el estado de Chiapas (CDI, 2004).

<sup>3</sup> Economía Social y Solidaria o ESS: conjunto de teorías, prácticas y tipos de organizaciones críticas con la economía tradicional y que buscan maximizar el beneficio social sobre la acumulación de capital (Guridi & Mendiguren, 2014).

<sup>4</sup> Típicamente traducido como buen vivir. Lequ'il cuxlejalil o lek kuxlejal es un concepto complejo que deriva de la idea de armonía para las comunidades tseltales (Schlittler, 2012).

<sup>5</sup> A lo largo del trabajo se utiliza este concepto para referirnos a la diferencia en un espectro amplio: diferencia de origen geográfico, nacionalidad, género, cultura, nivel socioeconómico, entre otras.

<sup>6</sup> Durante el proceso de elaboración de este trabajo, la Escuela de café pasó a llamarse Escuela de Economía Solidaria para la Sustentabilidad (EESS) como parte de su reestructuración, lo cual se aborda en el capítulo 3. Sin embargo, debido a que la investigación se centró en el camino avanzado hasta ese momento y para facilitar la lectura, se decidió utilizar el término "Escuela de café" a lo largo de todo el documento.

actividades, metodologías y resultados, en respuesta a la solicitud expresa de la organización como parte de los frutos deseados del trabajo.

Uno de los objetivos principales de la colaboración fue la generación de elementos que sirvieran no solamente al tema de investigación, sino también a las líneas de trabajo de Yomol A'tel, abonando a sus reflexiones internas sobre el futuro de sus procesos educativos. Así fue como inició esta vinculación con el antecedente de mi participación en la organización durante algunos años antes, como voluntaria y más tarde como trabajadora. La relación de amistad y conocimiento previo de sus miembros facilitó el acercamiento y la delimitación conjunta del proyecto de investigación, así como la apertura para realizar el trabajo de campo, el acceso a documentos y la comunicación constante con los directivos.

Este trabajo está formado por 5 capítulos o segmentos principales: (1) la introducción que incluye los planteamientos generales de la investigación, (2) la presentación del marco teórico y los principales conceptos a utilizar, (3) una descripción general de la Escuela de café, su contexto, sus elementos y su funcionamiento, (4) un análisis que intenta explorar la interrelación entre la teoría y la práctica en las experiencias de los y las participantes, y finalmente (5) unas conclusiones que surgen del análisis.

## **1. Planteamientos generales de la investigación**

Este primer capítulo del trabajo busca aclarar el terreno básico sobre el que se construyó la investigación: los acuerdos principales que se realizaron con la organización que se estudia, así como las experiencias previas que llevaron a su conceptualización. Asimismo, se incluye a continuación la formulación de los elementos centrales para el análisis: el problema de investigación, el objeto de estudio, los objetivos, las preguntas de investigación y la metodología utilizada.

### **a) Problema de investigación**

De acuerdo con Manuel Capote Castillo (2007), el problema de investigación en el campo de la educación se distingue por representar una situación problemática de la realidad educativa que no puede ser resuelta con el conocimiento científico existente y que requiere de



investigación para conocerse y solucionarse. Para Ricardo Sánchez Puentes (1993) el problema de investigación es aquello que trata de resolver o averiguar una investigación y es lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos.

Dicho problema suele presentarse en la experiencia educativa cotidiana, ya sea en la interacción docentes-alumnos, en los procesos administrativos en los que se gestiona el currículum, en la interacción de los estudiantes con los contenidos, entre otras muy diversas. Es decir, el problema científico parte de un problema de la realidad que pasa por ser detectado, percibido o intuido por la investigadora quien a su vez puede ser cualquier sujeto que participa de esa realidad educativa y que se cuestiona o problematiza su funcionamiento o estructura.

Además, Sánchez Puentes (1993) indica que el problema de investigación es el producto del proceso de *problematización*. Es decir que, de manera posterior a la identificación del problema, la experiencia original tiene que ser complementada con información preexistente: estudios, proyectos, artículos, investigaciones, etcétera, de manera que con la unión de práctica y teoría se puede plantear como un problema de la realidad y también como uno de conocimiento que requiere mayor indagación dentro de un campo (Capote, 2007). Podemos entender éste como el campo problemático en el que se inscribe el problema (Sánchez, 1993).

La problematización implica integrar el contexto y el campo disciplinario al que nos estamos refiriendo, así como determinar el referente empírico del problema, identificar un esquema de problematización, delimitar el problema construido y finalmente reconocer su alcance epistemológico (Sánchez, 1993).

Dicho lo anterior, quisiera comenzar la descripción del problema de esta investigación planteando la experiencia inicial que algunos autores llaman la *experiencia problémica* o *problema real* (Martínez, 1987) y que para el presente proponemos llamar experiencia *inicial* o *punto de partida*.

Ésta se dio en el seno de la organización *Yomol A'tel*, cuando colaboraba como parte del equipo de trabajo, brindando acompañamiento pedagógico y administrativo a la cooperativa de mujeres Yip Antsetic<sup>7</sup>.

*Yomol A'tel* es una organización cuya base se encuentra en el municipio de Chilón, al norte del estado de Chiapas. El municipio tiene una población 98% de origen indígena, mayoritariamente tseltal (INPI, 2015). La organización pertenece y tiene su origen en la Misión de Bachajón, fundada y dirigida por los jesuitas desde hace 60 años y que se ha constituido como una de las instituciones con mayor influencia en la zona, trabajando por la defensa de los derechos, el territorio, la lengua y la cultura tseltales. Asimismo, la creación de la Misión está vinculada fuertemente a las corrientes ideológicas dentro de la Iglesia católica que proliferaron luego del Concilio Vaticano II<sup>8</sup>, como la Teología de la liberación<sup>9</sup>, que tuvo gran influencia en la zona y que se ha ligado fuertemente con la figura del obispo Samuel Ruiz y su trabajo en Chiapas.

*Yomol A'tel*<sup>10</sup> aglutina a una serie de cooperativas y empresas de economía social y solidaria, (entre las que se encuentra Yip Antsetic) que trabajan bajo una administración y dirección central. Su equipo está conformado principalmente por jóvenes tseltales de las comunidades aledañas, hijos de los socios de las cooperativas, así como un equipo mestizo proveniente de diferentes lugares y que, en su mayoría, ha rotado a lo largo de su historia.

La propuesta de *Yomol A'tel* consiste principalmente en que las comunidades tseltales de la región se apropien de la cadena de agregación de valor del café que han cultivado durante decenas de años. Cuando normalmente los productores tienen que venderlo como materia prima (en verde) a “coyotes”<sup>11</sup> quienes pagan un precio determinado desde la bolsa de

---

<sup>7</sup> *Yip Antsetic*, en tseltal ‘la fuerza de las mujeres’ es un grupo de artesanas tseltales que elaboran y comercializan jabones artesanales utilizando miel de abeja orgánica y plantas de la región. Forma parte del grupo de empresas de economía social y solidaria que forman la organización *Yomol A'tel*. Durante el proceso de investigación se constituyó como cooperativa cambiando su nombre a *Jun Pajal O'tanil* o ‘un solo corazón’.

<sup>8</sup> Se trató de un evento eclesial promovido por el Papa Juan XXIII en 1962 para la discusión y renovación de la Iglesia católica y el cual derivó en cambios importantes en sus dogmas.

<sup>9</sup> “La teología de la liberación es una corriente teológica cristiana...nacida en América Latina...que se caracteriza por considerar que el Evangelio exige la opción preferencial por los pobres y por recurrir a las ciencias humanas y sociales para definir las formas en que debe realizarse aquella opción” (Boff, 1989).

<sup>10</sup> A pesar de que el nombre de la organización es de origen tseltal, a partir de esta mención no se utilizarán itálicas para facilitar la lectura.

<sup>11</sup> Coyote se le llama normalmente a la persona que recorre la región comprando café en verde para luego venderlo a quienes lo procesan. Ellos suelen indicar al productor el precio que se pagará.

valores de Nueva York, la alternativa de este colectivo es realizar la agregación de valor ellos mismos en su territorio para mantener el valor acumulado circulando dentro del mismo grupo y evitar su distribución desigual en la cadena de intermediarios.<sup>12</sup>

A lo largo de esa etapa de colaboración, presencié algunas situaciones y experiencias a nivel individual y colectivo que me hicieron cuestionar si existía y de qué manera un desequilibrio de poder entre los miembros mestizos e indígenas<sup>13</sup> del equipo, de manera particular, en la marcada participación de mestizos en la toma de decisiones y en el liderazgo de los procesos de formación, y una participación acotada de los indígenas, especialmente de los jóvenes de la Escuela de café.

La Escuela de café se considera un 'proceso' dentro de la organización no acotado a un solo espacio físico o una estructura formal sino a una serie de actividades que se llevan a cabo internamente para capacitar a jóvenes tseltales con el objetivo principal del aprendizaje y apropiación de las cadenas de valor de los productos de las cooperativas, como parte del proyecto de sostenibilidad más amplio de Yomol A'tel, el cual se describe en el capítulo 3.

En una ocasión, en una reunión con jóvenes tseltales, uno de ellos planteó que a pesar de que llevaban ya varios años formándose al interior de la organización no estaban tomando decisiones, es decir, se planteaba una inquietud sobre su acceso a puestos de coordinación. A pesar de que esto ha cambiado con los años, en ese momento su argumento correspondía con la realidad práctica puesto que había pocas personas tseltales en puestos de liderazgo. Como esta, hubo otras experiencias que señalo en el apartado autobiográfico de esta tesis<sup>14</sup>.

De manera paralela, una parte esencial del discurso fundacional de la organización se centra en la importancia de contar con procesos educativos culturalmente adecuados y pertinentes, respetuosos del medio y de los valores locales, que partieran de la base y que no reprodujeran la educación bancaria impartida por el Estado. Pero, en mi opinión y la de algunas otras personas, en la práctica existían inconsistencias con el discurso. Es por eso que algunas(os) compañeras(os) y yo nos preguntábamos si se estaban implementando estrategias

---

<sup>12</sup> Para más detalle, ver capítulo 3.

<sup>13</sup> Como parte del carácter multicultural de la organización, internamente se reconoce la participación de mestizos e indígenas, considerándose como indígenas a los miembros tseltales y como mestizos a todos aquellos no indígenas o a quienes provienen de fuera de la región.

<sup>14</sup> Ver Anexo 1: El yo del etnógrafo.

pedagógicas adecuadas para el contexto intercultural y útiles para los fines de la organización, así como para contribuir a la autonomía del pueblo tseltal, como se buscaba.

Estas experiencias derivaban en reflexiones compartidas entre nosotros en el ámbito privado y podíamos constatar que se trataba de algo compartido con otras organizaciones similares con quienes manteníamos algún tipo de relación. Fue ese el problema detectado en la realidad, el punto de partida que más tarde evolucionaría para convertirse en la pregunta que guía esta investigación.

Sin duda, el problema se encuentra delimitado por el contexto de la región, la cual ha sido marcada por la necesidad de una lucha interminable de los pueblos indígenas por la defensa de sus derechos. Comparte con el resto del estado una historia injusta de explotación y empobrecimiento que continúa hasta el presente; tan solo en 2018, el informe de pobreza y evaluación del CONEVAL identificó que el 94% de la población en Chiapas se encontraba en condiciones de pobreza o vulnerabilidad por carencias o ingresos (CONEVAL, 2020), además del constante conflicto social y político. La insurgencia del EZLN en 1994, entre otros eventos, han marcado profundamente esta historia, generando un ambiente de resistencia y reivindicación cultural, así como la recuperación de territorios geográficos y simbólicos.

La situación de desigualdad ha tenido como consecuencia una gran presencia de organizaciones de la sociedad civil que en muchas ocasiones han intervenido para llenar el vacío dejado por el Estado con una multiplicidad de proyectos e iniciativas de todo tipo. A pesar de ello y de la gran cantidad de recursos inyectados a través de programas sociales y de la cooperación internacional, las condiciones de los pueblos indígenas en Chiapas son todavía de injusticia.

De manera general, podemos decir que el contexto está marcado por las consecuencias de la exclusión y la discriminación. El proyecto oficial de desarrollo económico en la región ha sido insuficiente para los pueblos, de la misma forma que lo ha sido el proyecto educativo, ayudando poco a la transformación de las condiciones de vida. Esto ha contribuido a la necesidad de plantear y buscar proyectos alternativos que permitan la supervivencia digna y la cohesión social, la búsqueda del buen vivir indígena a través de sus procesos de producción, de salud y de educación.

Asimismo, la realidad está atravesada por el antagonismo histórico en las relaciones entre mestizos e indígenas debido a la explotación y desigualdad originadas en la colonia y que se han visto perpetuadas a pesar de las transformaciones y avances en materia de derechos que han permitido las luchas indígenas. En el contexto de esta investigación, dicho antagonismo se complejiza con la presencia eclesial, pues desde Bartolomé De las Casas hasta los clérigos actuales, la Iglesia Católica ha tenido toda clase de roles en la región y ha representado un vehículo para la llegada de personas y grupos mestizos que históricamente han convivido con los pueblos locales.

Además de este contexto, será importante colocar la investigación en un campo problemático, el cual, volviendo a Sánchez Puentes, es su espacio global de aparición (Sánchez, 1993, p. 5). Como parte del ejercicio de análisis que se realizó, se identificó que las relaciones interpersonales están predeterminadas por la estructura de la organización y sus procesos educativos, y por lo tanto por las relaciones de poder que se dan en su interior, en un ámbito de diferencia cultural y social. Es así que se propone el ámbito de las relaciones interétnicas o interculturales como el campo problemático en el que se inscribe el problema.

Asimismo, se trata de relaciones que se dan en un proceso educativo o pedagógico, por lo tanto, podríamos decir que se trata de *relaciones pedagógicas interculturales* en un contexto de educación no formal. Por lo tanto, se asume que estas relaciones están atravesadas y determinadas por asimetrías en el poder. Es por ello que se propone la *asimetría del poder en las relaciones pedagógicas interculturales* (categoría que se aborda con más profundidad en el inciso g) como el campo problemático en que se inserta el trabajo.

Sánchez Puentes invita a ubicar el problema de investigación en relación con una temática, la cual “introduce la idea de un campo disciplinario o científico” (Sánchez, 1993, p. 12) por lo que la experiencia inicial deberá alimentarse de estudios empíricos y teóricos.

Aunque existen pocas investigaciones centradas en contextos tan específicos como el de la educación no formal en un escenario intercultural, existen experiencias diversas que han sido sistematizadas y que dan cuenta de este fenómeno en escenarios parecidos. Destaca el estudio de Giner Espín *et al.* (2017) *Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas,*

*Chiapas, México*, en el cual se problematiza la reproducción de relaciones desiguales de poder en el trabajo intercultural de una organización social.

De acuerdo con las autoras, se da una contradicción “entre lo que se promueve como transformación social del problema de la exclusión y la contradicción sutil en determinados discursos y acciones” (Giner *et al.*, 2017, p.1). Es decir, se ponen en duda los efectos del deseo de transformación social que se da en muchas organizaciones similares (en su mayoría mestizas), para analizar su materialización en las prácticas y relaciones interpersonales al interior. Describen que el posicionamiento de la organización como formadora de niños y niñas indígenas en condiciones de marginalidad y pobreza, y su discurso sobre ellas y ellos, tiende a colocarles en una condición de víctima que contribuye a reproducir su situación.

Un estudio relacionado es el de María Eugenia Sánchez y Eduardo Almeida (2005): *Las veredas de la incertidumbre: relaciones interculturales y supervivencia digna*. Los autores sistematizan una experiencia de educación y acompañamiento comunitarios en San Miguel Tzinacapan, estado de Puebla. Describen, entre otras cosas, la importancia de las diferencias étnicas entre los actores en los proyectos comunitarios que se establecieron, especialmente entendiendo que las diferencias culturales o étnicas son también diferencias de clase social lo que provoca inevitablemente conflictos y tensiones en el trabajo colaborativo. Este proceso de interacción, dicen, provoca desestabilización y reelaboración constante en las identidades.

Por otro lado, Reyes, Pech y Mijangos en su artículo *Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México* (2018) describen una experiencia educativa en Yucatán en la que un grupo de académicos (mestizos) se enfrentó a la falta de herramientas pedagógicas suficientes para trabajar con comunidades mayas. Afirman que el método de trabajo intercultural “tiene que seguir una vía pedagógica crítica que ilumine las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder” (Reyes *et al.*, 2018).

Estas experiencias son ejemplos que se insertan en el mismo campo problemático: en el trabajo de las organizaciones de la sociedad civil (mestizas o no-indígenas) que son actores principales en la promoción de la educación no formal en contextos interculturales a través de su trabajo con pueblos indígenas y rurales; reflejan que se trata de una problemática

común, aunque no siempre identificada, pues requiere de una mirada crítica sobre su propio trabajo (Amescua, 2016).

En el campo teórico, encontramos referentes importantes en disciplinas como la interculturalidad crítica, la pedagogía decolonial<sup>15</sup>, así como en distinto grado en los estudios culturales, la antropología, y en general las ciencias sociales y los estudios humanísticos.

Específicamente, para el concepto de relaciones interculturales, se encontró que ha sido desde la antropología que se ha estudiado el contacto entre poblaciones con culturas u orígenes diferentes que se dio históricamente por diferentes motivos: migraciones, comercio, intercambio, etcétera. A esto se le llamó técnicamente como *relaciones interétnicas o interculturales* a principios del siglo XX. En México, en los estudios posteriores a la Revolución, se dio un giro y se le llamó *aculturación*, pero posteriormente, en 1965, el antropólogo indigenista Julio De la Fuente recuperó el término de *relaciones interétnicas* para referirse al contacto cultural entre “ladinos e indígenas” en nuestro país (Tirzo & Hernández, 2010).

De manera más reciente, el antropólogo e historiador Federico Navarrete lo retoma en su obra *Las relaciones interétnicas en México* (2004) en la que critica el falso mito de la constitución nacional con los elementos indígenas como signo de autenticidad y tradición versus la “modernidad mestiza” y propone analizar la historia sin esencializar ni polarizar estas dos identidades. Él define las relaciones interétnicas como relaciones entre diferentes grupos étnicos y considera que siempre son relaciones de poder (de tipo político, social o económico) y que se basan en la distinción cultural e identitaria de las personas y los grupos de acuerdo con sus adscripciones a categorías étnicas (Navarrete, 2004).

De acuerdo con Jorge Tirzo (2010), el camino del desarrollo del concepto de relaciones interculturales o interétnicas implicó modificaciones en la definición y visión sobre la cultura, la etnicidad y la nacionalidad que fueron ligándose con el surgimiento del multiculturalismo y de la educación intercultural:

---

<sup>15</sup> La interculturalidad crítica se presenta como un movimiento socio-epistémico que busca dar cuenta no solamente de la articulación de la diversidad colonial, sino visibilizar los patrones de poder colonial que atraviesan las relaciones que se dan en ese contexto (Walsh, 2008). En esa misma línea, la pedagogía decolonial, busca romper la dependencia y subordinación del sujeto en el proceso educativo, y construir alternativas educativas desde la visibilización de las relaciones de poder (Peñuela, 2009).

En este marco, se abre paso la noción de multiculturalismo en tanto fundamento filosófico de algunos gobiernos latinoamericanos, permitiendo la posibilidad de restablecer un debate crítico sobre temas educativos diversos, entre los cuales destacan los que abordan la complejidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el espacio escolar con implicaciones de género, clase y etnia; la diversidad cultural e identitaria de los sujetos que establecen dichas relaciones; y las prácticas pedagógicas instrumentadas para atender dicha diversidad. (Tirzo & Hernández, 2010, p. 23).

Por otro lado, Comboni & Juárez (2013) y Catherine Walsh (2009) insisten en la necesidad de abordar los problemas de la educación intercultural desde la interculturalidad crítica en contraposición a la interculturalidad funcional, la cual afirman “asume el diálogo intercultural como utopía sin cuestionar las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y las culturas que se expresan en la asimetría” (Comboni y Juárez, 2013, p.12).

Consideran que la diferencia cultural tiene una relación directa con la diferencia colonial, por lo tanto, se requiere adicionalmente de una pedagogía *de-colonial* [sic] en la que los propios pueblos puedan plantear y resignificar sus proyectos educativos con la finalidad de liberar a los individuos de las relaciones de poder y dominación (Walsh, 2009 en Comboni & Juárez, 2013, p. 17). Una de las herramientas para lograrlo es la apuesta por la educación popular o los múltiples escenarios de educación no formal que representan alternativas a la institución escolar como espacios para el diálogo de saberes y construcción de conocimiento desde la comunidad y su medio social y cultural (2013, p. 19).

Como se abordará en el capítulo 2, el campo problemático de las relaciones interculturales en la educación ha sido estudiado por los teóricos de la educación intercultural como Gunther Dietz (2018) o de la interculturalidad crítica y la decolonialidad como Catherine Walsh (2008) entre otros. Asimismo, desde otra perspectiva, el trabajo de Foucault ha sido ampliamente citado para abordar el problema de la asimetría de poder en las relaciones sociales y es posible encontrar multiplicidad de trabajos relacionados con este ámbito en muchas diferentes disciplinas. De manera específica, las relaciones asimétricas de poder en la educación intercultural no formal han sido trabajadas desde la educación popular y comunitaria, aunque es difícil encontrar estudios abocados de manera profunda a este ámbito y existen más en el de la educación intercultural escolarizada, por lo cual se espera que esta investigación aporte a la definición de un área de estudio.



Esta área, que implica relaciones asimétricas de poder, interculturales y no escolarizadas tiene como referente empírico el espacio de la formación en prácticas y procesos didácticos específicos (Sánchez, 1993), como es el caso de Yomol A'tel y la Escuela de café. Específicamente, las relaciones que se busca problematizar son las que se dan entre los mestizos e indígenas que participan del proceso educativo.

Siguiendo la propuesta de Sánchez Puentes, existen muchas maneras de hacer ciencia y de producir conocimiento y por lo tanto diferentes estrategias para hacerlo. Para ello, el autor propone diferentes *esquemas de problematización*<sup>16</sup>, que en el caso de este trabajo corresponden a un esquema que busca “problematizar preguntándose por el principio que explique y transforme las relaciones pedagógicas entre los diversos actores del proceso didáctico y educativo” (Sánchez, 1993, p.9), en otras palabras, la búsqueda de elementos que permitan entender el rol del poder dado por la diferencia y la posibilidad de su transformación en el proceso educativo.

Redondeando, se realizó un acercamiento al proceso de problematización, empezando por identificar la experiencia inicial de la investigadora, para luego relacionarla con el contexto, alimentarlo y compararlo con otros estudios empíricos y darle sentido dentro de una temática o campo disciplinar, y finalmente definir su esquema de problematización. Dicho lo anterior, proponemos como resumen o resultado de esta construcción del problema de investigación lo siguiente:

Todo proceso intercultural, es decir, aquel en el que conviven e intercambian grupos sociales diversos, está necesariamente atravesado por relaciones asimétricas de poder propias de las diferencias dadas por circunstancias históricas, sociales, políticas y económicas. Este mismo fenómeno se da igualmente en todo proceso educativo, se trata de una tensión que forma parte de lo pedagógico en cualquier contexto.

Las organizaciones de la sociedad civil suelen tener una labor educativa que atraviesa sus objetivos generales, especialmente en aquellas destinadas al trabajo con y para grupos sociales vulnerados como lo son los pueblos indígenas en nuestro país. Es el caso de Yomol A'tel que, bajo un proyecto de economía social y solidaria (ESS) busca *alternativas al*

---

<sup>16</sup> Los cuales define como estrategias de explicación científica (Sánchez, 1993, p. 9).

*desarrollo* justas y que promuevan la autonomía indígena con el ideal del buen vivir, y para lo cual lleva a cabo una serie de procesos educativos.

Considerando las diferencias socioculturales que se dan en esos procesos, estudiar este trabajo educativo de la sociedad civil en nuestro país es de gran relevancia social pues representa una pieza clave en la lucha social contra la injusticia. Para ello, se requiere que su trabajo sea crítico apoyándose de algunos principios fundamentales de la interculturalidad que han venido planteando los movimientos y luchas indígenas en América Latina desde hace varias décadas, de manera que se prevenga la reproducción de desventajas, discriminaciones y desigualdades, que pueden darse incluso de manera involuntaria.

En resumen, se parte de la idea de que *las relaciones asimétricas de poder al interior de la Escuela de café pueden reproducir mecanismos de dominación si no se gestionan para potenciar la autonomía de los jóvenes indígenas que participan de ella.*

## b) Objeto de estudio

De acuerdo con Carlos Álvarez (1995),

El objeto de investigación (el qué) es aquella parte de la realidad objetiva sobre la cual actúa el sujeto (el investigador), tanto desde el punto de vista práctico como teórico, con vista a la solución del problema planteado (...) el problema es la manifestación externa del objeto en cuestión, lo que implica que cuando se va precisando el problema se hace a la vez la determinación del objeto. (Álvarez, 1995, citado en Capote, 2007)

Al respecto, Silvia Fuentes Amaya (2016) afirma que la construcción del objeto de investigación es un proceso complejo que implica reconocer que la realidad no se nos presenta de manera transparente sino opaca, que la tensión entre subjetividad y objetividad está siempre presente en el proceso, y que la producción de conocimientos se da en un marco académico que legitima la aproximación (Fuentes, 2016).

Para esta investigación, a grandes rasgos se ha definido la educación intercultural no formal como la esfera de la realidad educativa en la que nos ubicamos, sin embargo, siguiendo las precisiones de Álvarez y Fuentes, sería importante reconocer que el problema planteado está cruzado por una diversidad de fenómenos que se dan simultáneamente y que lo opacan: las

subjetividades de los actores en el equipo, las identidades étnicas, la identidad de género, las clases sociales, la cosmovisión incluso. A esto se suma mi propia subjetividad como investigadora en los que se incluyen mis experiencias, deseos, traumas, determinaciones de clase y etnia, etcétera, sumadas las determinaciones del contexto académico y onto-epistémico en el que se propuso y se ha trabajado este proyecto.

Reconociendo lo anterior, se propone como objeto de estudio *las relaciones asimétricas de poder en un proceso de educación no formal intercultural* y se parte del supuesto de que en la Escuela de café existe un tratamiento de éstas -ya sea intencional o no- que tiene efectos a nivel individual y colectivo en la construcción del buen vivir -ligado con la autonomía- al que aspira la organización.

### c) Objetivos

A continuación, se plantean los objetivos principales de esta investigación, los cuales se fueron transformando durante el proceso, especialmente luego de haber realizado el trabajo de campo y la delimitación del problema de investigación y el objeto de estudio.

De manera general, se pretende contribuir a la comprensión de formas de gestión de las relaciones asimétricas de poder dadas por la diferencia sociocultural para evitar la reproducción de dominación y potenciar la autonomía, a partir de la experiencia de la Escuela de café de Yomol A'tel. Para ello, de manera específica, se buscará:

1. Describir la Escuela de café, su estructura y funcionamiento básicos.
2. Identificar las manifestaciones de la diferencia sociocultural en el proceso educativo.
3. Proponer posibles manifestaciones de las relaciones asimétricas de poder derivadas de la diferencia sociocultural.
4. Indagar sobre los efectos que éstas han tenido en los individuos y el colectivo.
5. Analizar el rol de dichos efectos en la construcción de la autonomía indígena.

En correspondencia con estos objetivos se plantean las siguientes preguntas de investigación:

### d) Preguntas y supuestos

1. ¿Qué es la Escuela de café, cómo se estructura y cómo funciona?
2. ¿Cómo se manifiesta la diferencia sociocultural en el proceso de la Escuela?
3. ¿Cómo se manifiesta la asimetría del poder derivada de esas diferencias?
4. ¿Cómo gestionan las diferencias y las asimetrías?
5. ¿Qué efectos tiene la gestión en el proceso educativo?

## 6. ¿Cómo se potencia o promueve la autonomía?

### e) Metodología

Para abordar los objetivos de la investigación, se definió la necesidad de utilizar un diseño metodológico cualitativo exploratorio. El elemento central que informó los esfuerzos fue una serie de 12 entrevistas a profundidad con un formato semiestructurado, que se llevaron a cabo en el mes de diciembre de 2019 en un transcurso de aproximadamente 10 días de visita para el trabajo de campo.

Puesto que las entrevistas eran semiabiertas y exploratorias, se formuló un instrumento que consistió en un cuestionario con 3 ejes principales de indagación, relacionados con los objetivos de investigación: la trayectoria personal dentro y fuera de la organización, la participación directa o indirecta en la Escuela de café, y la vivencia de las relaciones de diferencia<sup>17</sup>.

Además, se hizo un análisis previo de los posibles participantes, en el cual, con el objetivo de hacerlo lo más equitativo posible, se tomaron en cuenta los orígenes socioculturales, los procesos o áreas de la organización, las generaciones de participación en la Escuela, el género y los niveles de puesto. De tal forma, se intentó equilibrar la participación de todos y todas para que quedaran representados de manera equitativa. Adicionalmente se propuso un calendario de entrevistas y se organizó el contacto al menos dos semanas antes con las y los participantes.

Originalmente, se tenía contemplado realizar más de 15 entrevistas, sin embargo, debido a que la visita se realizó en las últimas semanas de diciembre, la carga de trabajo de algunos miembros ante el cierre próximo de oficinas para las vacaciones impidió que pudiera hablar con ellos. Esto afectó principalmente las entrevistas planeadas con los “chavos” de la planta, la mayoría jóvenes varones tseltales, con quienes pude tomar un café rápido más no profundizar. Cada entrevista realizada tuvo una duración de aproximadamente una hora en

---

<sup>17</sup> De esta manera se le llamó a las relaciones interculturales en algunos momentos para enfatizar que se trataba de indagar sobre diferencias no solamente “culturales” sino en un sentido amplio, para evitar categorizaciones desde el folclor que omitieran elementos esenciales de la diferencia en la organización, como lo son los orígenes geográficos y socioeconómicos.

promedio y se llevaron a cabo en la sala de juntas de la planta de café en Chilón, en momentos en los que podía utilizar de manera privada. Las entrevistas se grabaron en audio con el permiso previo de las y los participantes, y se tomaron notas complementarias. Casi siempre fueron acompañadas de un café preparado por los compañeros de la planta.

Estas entrevistas fueron inevitablemente atravesadas por el conocimiento previo del escenario de trabajo. Aunque fueron solamente 10 días de trabajo de campo, una cercanía y cariño de 10 años hacia el territorio y sus actores respaldó la importancia de tener un acercamiento profundo del campo, que permitió no solamente darles una dirección adecuada a las entrevistas al tener mayor sensibilidad ante las personas y la interpretación de los datos sino realizarlo desde un espíritu amistoso y de confianza que permitió un acceso profundo a los significados y experiencias de los y las participantes. Me atrevo a decir que el haber vivido ahí prácticamente 3 años<sup>18</sup> y haber trabajado lado a lado con mis compañeros, compañeras, amigos y amigas tseltales y caxlanes fue la principal experiencia informativa.

Luego de realizar las entrevistas, se transcribieron completas y se hizo un análisis individual para identificar los temas que surgieron en cada una. Se identificó una lista de aproximadamente 90 temas diferentes incluyendo las relaciones de poder, el género, los conflictos con los productores de café, etcétera. Luego, se identificaron los más frecuentes y se agruparon en 9 ejes para facilitar el análisis. Se realizó una matriz que cruzó los 9 ejes con las 12 entrevistas, lo cual permitió identificar los fragmentos más significativos en cada uno. Finalmente, en una segunda matriz, se cruzaron los 9 ejes con las 5 categorías de análisis que surgieron de las preguntas de investigación.

A pesar de que se han presentado los nombres y perfiles de los y las participantes, a lo largo del documento no se menciona el nombre de la persona al citar algunos testimonios para respetar la privacidad y confidencialidad de todos y todas. Además, se utilizan algunas palabras en tseltal que se traducen únicamente en la primera mención.

---

<sup>18</sup> Ver apartado autobiográfico.

Puedo decir que una buena parte de la investigación comenzó unos años antes de su formulación oficial, cuando Manuela y yo trabajamos juntas en Xapontic. Desde que hacíamos ese trabajo le propuse a Manuela y mis compañeros en la dirección y coordinaciones realizar una documentación de los pasos que íbamos dando en el progreso de la estructuración técnica y logística del proyecto, de la mano del proceso formativo de Manuela y mío en la adquisición y desarrollo de habilidades y herramientas que permitieran poco a poco fortalecer la autonomía de las mujeres desde una perspectiva de acompañamiento pedagógico intercultural.

De manera adicional, se hizo una revisión de la mayor cantidad posible de documentos relevantes. Principalmente, se tomaron como referencia las dos sistematizaciones anteriores del proyecto<sup>19</sup> coordinadas por el Dr. Enrique Pieck Gochicoa, la Dra. Roxana Vicente y la Dra. Graciela Messina de la Universidad Iberoamericana. Se recuperaron varias tesis de maestría y doctorado elaboradas por excolaboradores y/o voluntarios/as de Yomol A'tel y la Misión. Los libros *Los tseltales* del padre Eugenio Maurer, S.J., *Huellas de un caminar* y *Un legendario activista de Chiapas: Mardonio Morales* fueron instrumentos esenciales para complementar la comprensión del contexto de trabajo de la Misión de Bachajón. Estos junto con otros documentos, minutas y notas nutrieron de manera invaluable los relatos de las y los participantes obtenidos en las entrevistas y permitieron construir un *zoom* al contexto, previo al análisis.

Debido a que la investigación parte de la base de cuestionar críticamente las relaciones de poder implícitas en las relaciones interculturales, busco tomar en cuenta la manifestación de las asimetrías no sólo en el análisis de los contenidos dialogados con los y las participantes, sino también en la propia metodología, en los planteamientos epistémicos y en el proceso de reflexividad propio de la investigadora. Por lo tanto, se tomó como guía e inspiración metodológica algunos principios de la Investigación Acción Participativa, de la Sistematización de la práctica y de la Etnografía, además de ideas planteadas desde el enfoque decolonial y la interculturalidad crítica.

---

<sup>19</sup> A lo largo del documento, uso en algunas ocasiones los términos “el proyecto” o “la organización” para referirme a Yomol A'tel, de manera indistinta.

Por ejemplo, aunque las condiciones logísticas no permitieron realizar la totalidad de la investigación de manera presencial, en el proceso de las entrevistas se buscó construir diálogos amistosos desde las vivencias comunes y con una mirada crítica, tomando las experiencias narradas por los y las participantes como punto de partida, entretejidas con las experiencias propias de la investigadora en el escenario, y con la intención de articular “todo esfuerzo tendente a estrechar vínculos entre investigadores e investigados en la tarea común de develar la realidad social para transformarla en beneficio de los sectores más oprimidos y explotados” (Fals Borda, 1981, citado en Palazón, 1992).

“La sistematización se presenta, por lo general, como una alternativa a la evaluación tradicionalmente aplicada a los proyectos sociales y educativos” (Martinic, 1998), como un proceso que permite mirar la práctica y reflexionar sobre ella para ampliar el entendimiento de la propia realidad en conjunto con la realidad social más amplia, de manera similar a la IAP<sup>20</sup>. Esto se intentó poner en práctica a través de los diálogos adicionales con la dirección de la organización, que fueron complementando el trabajo de las entrevistas.

En ese mismo sentido, la etnografía toma en cuenta la diversidad cultural y pone especial atención al trabajo en campo. Procura tener un ejercicio de extrañamiento que invita al investigador a renunciar a su propio etnocentrismo o por lo menos ponerlo en cuestión para generar una interacción social significativa con los sujetos: un modo de estar basado en la confianza recíproca, dialógica y en constante reflexividad (Velasco, 1999). Como lo dice Elsie Rockwell (2009), no es sólo cuestión de método o de un producto final, sino un enfoque y un modo de proceder.

Asimismo, retomo la idea de Bertely (2000) de que se deben explicitar las prenociones de la investigadora, por lo que hice un ejercicio autobiográfico que acompañó el proceso de redacción de esta tesis y ayudó a clarificar el origen e intención de la investigación, además de intentar tejer las valoraciones propias con las observaciones y el análisis.

El enfoque decolonial y el de la interculturalidad crítica han planteado la necesidad de evitar el extractivismo metodológico en la acción investigativa procurando el intercambio y la

---

<sup>20</sup> Investigación Acción Participativa

participación horizontal y equitativa, partiendo de las demandas propias de los actores y entendiendo que ellos y ellas son los y las principales expertos/as en su propia realidad, desviando el foco de poder de la producción del conocimiento del/la investigador/a, centrándolo en una producción colectiva y propia. Por ejemplo, Gayatri Spivak cuestiona el rol de la academia a favor de la dominación del subalterno quien “no puede hablar” cuando la academia es incapaz de relacionarse con el otro si no es bajo su propio paradigma, actuando como una élite incapaz de escuchar.

Por lo tanto, se intentó realizar un análisis descentrado y un abordaje crítico con las relaciones de poder implícitas en la acción investigativa. Se buscó respetar lo más posible los tiempos de disponibilidad de los y las participantes, crear ambientes propicios para el diálogo y realizar las entrevistas a manera de una conversación informal y amistosa. En la medida de lo posible, se procuró mantener un diálogo permanente abierto con la dirección para evitar una lectura simplificada de la realidad y tener un intercambio permanente de ideas en la evolución de los sucesos que se dieron en el transcurso de la investigación.

De manera adicional, Aníbal Quijano (2000) reconoce que los sistemas económicos y políticos coloniales se montan sobre los ejes del patriarcado, capitalismo y racismo. Entender esto al abordar las relaciones asimétricas de poder fijó la intención de entreverar en el análisis sus diferentes manifestaciones, especialmente tomando en cuenta los factores del género, la clase social y la etnicidad.

#### f) Referente empírico

En nuestro país, existe una gran cantidad de organizaciones de la sociedad civil cuyo trabajo está relacionado de alguna u otra forma con los grupos históricamente discriminados y excluidos, incluyendo pueblos originarios y comunidades vulneradas por la desigualdad económica, entre muchos otros. Aunque muchas de estas organizaciones pueden ser “de base”, es decir, conformadas por personas del colectivo local donde se lleva a cabo el trabajo, también hay muchas otras conformadas por personas de orígenes distintos a los del lugar donde se operan sus proyectos, especialmente cuando se trata de organizaciones de carácter internacional. Esto implica que la diferencia en un sentido amplio es parte del día a día de una buena parte del trabajo de la sociedad civil.



Reconociendo lo anterior, podemos decir que estas organizaciones pueden ser multiculturales por la diversidad dentro de sus miembros, pero también porque realizan un trabajo multi o pluricultural cuando requieren de articular las diferencias entre su personal y las poblaciones con las que trabajan para lograr sus objetivos.

Es común que muchas OSC u ONG trabajen bajo paradigmas desarrollistas donde los actores externos intervienen en realidades locales bajo la premisa de que son ellos quienes tienen la respuesta para resolver las problemáticas presentes, generando una relación de poder, pasando por alto el rol de la diferencia social y por lo tanto reproduciendo discriminación.

Existen, sin embargo, organizaciones que intentan modificar y retar estos paradigmas optando por uno intercultural, donde la diferencia sea parte constitutiva y se refleje en sus formas de planear, operar y evaluar, procurando en el fondo un cambio hacia esquemas horizontales de relación, tanto en sus estructuras internas como en su interacción con las comunidades más amplias.

Me atrevo a decir que Yomol A'tel entra en esta segunda categoría al inscribirse dentro de un sector de la sociedad civil que parte de la Economía Social y Solidaria, así como de un trabajo intercultural histórico en la región por parte de los jesuitas de la Misión de Bachajón. En ese contexto, podemos ver a la Escuela de café como un proyecto de una organización intercultural, dada la conformación diversa de sus miembros y sus principios orientados a la disrupción de la educación tradicional.

Es así que las experiencias y relatos proporcionados por las personas que participaron en las entrevistas se convirtieron en la principal fuente de datos, de la mano con los documentos y recursos adicionales que se mencionaron anteriormente. Sus experiencias compartidas dan cuenta del lugar simbólico que tiene la diferencia en su trabajo, de cómo se interpreta y se le da sentido en las relaciones cotidianas, así como de las problemáticas que se perciben. A partir de ello, se realiza un análisis descriptivo que intenta encontrar similitudes y diferencias entre los y las participantes, así como indagar en las formas en que se podrían estar manifestando mecanismos de poder que no necesariamente se reconocen o se visibilizan de forma consciente.

*Dentro de la interdependencia de diferencias mutuas  
no dominantes se encuentra la seguridad que nos  
permite descender al caos del conocimiento y regresar  
con visiones verdaderas de nuestro futuro, junto con el  
poder concomitante para efectuar los cambios que  
puedan realizar el buen futuro. La diferencia es esa  
conexión en carne viva y poderosa de la que se fragua  
nuestro poder personal.*  
-Audre Lorde

## **2. Marco teórico: conceptualizando la diferencia**

Para realizar el análisis que se propone la presente investigación, es necesario plantear algunos conceptos básicos que serán los ejes que atravesarán todo el trabajo y sobre los cuales se construirá la tesis principal. Éstos se considerarán como un primer marco conceptual para posteriormente proceder a abordar las relaciones entre los conceptos y su importancia para las características particulares del caso que se estudia en esta investigación. Se trata de los conceptos de: interculturalidad, interseccionalidad, relaciones de poder, educación no formal y sociedad civil.

### **a) Otras educaciones y otros actores educativos**

A continuación, me gustaría dar cuenta de lo que se pretende entender por Educación no formal en la presente investigación, considerando sus múltiples definiciones y perspectivas, pasando por la Educación popular, la Educación social, la Educación comunitaria, la Educación de adultos, entre otras. Se introducen algunas de sus principales características, así como las bases para comprender el proceso de la Escuela de café como uno de Educación comunitaria o Educación no formal intercultural, buscando utilizar ambos términos de manera complementaria y encontrando en común algunos principios ético-políticos que justifican y explican su existencia, importancia y necesidad, así como algunos dilemas o problemáticas que nos plantea en los ámbitos de la educación y la pedagogía. Asimismo, se plantea la relación de esta educación con las organizaciones de la sociedad civil como uno de sus motores principales.

En el estudio de la educación y la pedagogía, típicamente se considera como educación no formal a todos aquellos procesos y espacios educativo que se dan en contextos no escolares y que no necesariamente responden al sistema educativo nacional o un currículum dictado por instituciones del Estado, sino por multiplicidad de iniciativas y modalidades de enseñanza-aprendizaje como pueden ser talleres, diplomados, cursos, e incluso algunos otros espacios sin una estructura o currículum concreto, sino en las que se promueven aprendizajes a través de prácticas como la organización comunitaria, proyectos productivos, cuidado de niños, adultos mayores o enfermos, proyectos de desarrollo comunitario, etcétera. Muchos

de estos espacios se concretan en el seno de organizaciones que entran normalmente bajo la categoría de organizaciones de la sociedad civil.

A pesar de que el término educación típicamente se asocia con la escuela o la escolarización, esto no fue así en todo lo largo de la historia, sino que conforme se fue institucionalizando y extendiendo cada vez más la educación escolarizada en el siglo XIX, fueron quedando fuera del ámbito de estudio de la educación otros tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje (Trilla, 1996). Es decir, la escuela nunca ha sido la única forma de educación en las sociedades.

Jaume Trilla (1994) menciona que entender esto es importante para el estudio y la consideración de “todos los factores educativos que actúan sobre los individuos” (Trilla, 1994). El autor indica que la escuela y su marco metodológico no necesariamente son la mejor forma de atender y resolver todas las necesidades educativas de las sociedades, por lo que naturalmente han ido surgiendo en diferentes contextos y de diferentes maneras de abordar estas necesidades (Trilla, 1994).

Los planteamientos relativos a esta educación no formal empezaron a surgir de manera más clara en la segunda mitad del siglo XX, en los años sesenta y setenta. Algunos de los elementos económicos y sociales que influyeron en su consolidación como concepto tuvieron que ver con: un crecimiento en la demanda de educación por parte de grupos sociales excluidos, la evolución del mundo laboral que requería mayor capacitación, la ampliación del tiempo libre de muchos sectores, cambios en las familias y los territorios que producen la necesidad de satisfacer necesidades educativas fuera del hogar, la influencia del desarrollo de los medios de comunicación, la llegada de nuevas tecnologías que permitieron trabajar fuera de la escuela, y sobre todo, una necesidad sentida en las sociedades sobre la importancia de llevar educación a poblaciones marginadas. Todos ellos entendidos como expresiones de la aspiración al progreso y la justicia social, la extensión del estado de bienestar, así como muchas veces como mero control social (Trilla, 1994, p. 103).

Lo anterior estuvo seguido y acompañado por fuertes movimientos intelectuales de crítica hacia la educación escolarizada y los sistemas educativos mundiales. Trilla destaca que aunque los autores de esa ola no necesariamente se concentraron en el problema de la

escuela, sí llegaron a entenderla como una institución del estado para el control social. Menciona a autores como Althusser, Bourdieu, Bernstein, Illich y Foucault, cuyo pensamiento influyó en el surgimiento de corrientes y grupos que buscaron desestabilizar la educación formal y evidenciar su función en la reproducción cultural.

Con el tiempo, fueron surgiendo algunas ideas o conceptos que irían dando forma a lo que hoy conocemos como educación no formal; uno de los primeros fue el de la educación permanente, seguido de educación abierta, educación extraescolar, enseñanza no reglada, etcétera. Sin embargo, esto significaba que estaba cambiando el paradigma de lo educativo.

En una obra de Coombs de 1968 llamada *The World Educational Crisis* se utilizó por primera vez la distinción de la educación informal y no formal como medios educativos diferentes a los escolares, pero refiriéndose a aquellos que “se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje” (Coombs, 1968, citado en Trilla, 1994). La idea de tres tipos de educación (formal, no formal, informal) se consolidó en el libro de 1974 *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*<sup>21</sup> de Coombs y Ahmed:

Llamaban educación no formal a “Toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. (Trilla, 1994, p.104)

Es importante notar la manera en que desde su concepción para esta educación había un objetivo particular: la población rural pobre. Por lo que, podemos rastrear su concepción actual a estas primeras nociones. En la actualidad, encontramos que la educación no formal por lo general se sitúa en escenarios de atención a poblaciones excluidas, ya sea económicamente, por cultura o etnicidad, por migración, por discapacidad, edad, etcétera, y en su mayoría es dirigida por organismos no estatales o no gubernamentales, es decir, ONGs u OSCs.

---

<sup>21</sup> “Atacando la pobreza rural: cómo la educación no-formal puede ayudar”

Trilla describe algunos escenarios o ámbitos en los que se ha acogido la educación no formal, entre los que menciona la formación relacionada con el trabajo o capacitación ocupacional, el ocio y la cultura, como actividades de animación sociocultural, el ámbito de la propia escuela, como actividades extracurriculares y finalmente el ámbito de la educación social, es decir, aquellos programas dirigidos a personas en situación de algún tipo de conflicto social, y que generalmente es llevada a cabo por instituciones no escolares.

Gregorio Hernández (citado en Ruiz, 2009) indica que se trata de espacios fundamentales para los sectores populares especialmente debido al limitado acceso que existe a la educación escolarizada de calidad. Por ello, una de las principales influencias especialmente en Latinoamérica ha sido el movimiento de educación popular, el cual promueve métodos de enseñanza participativos, e impulsa la “conciencia crítica y el sentido de autonomía (...) una toma de conciencia... y emprender acciones para transformarse a sí mismo y a su entorno” (Ruiz, 2009, p. 18).

Para Mercedes Ruiz (2009) la educación en contextos no escolarizados tiene un enfoque en los aprendizajes sociales y los saberes para la vida diaria de los grupos organizados y organizaciones civiles que trabajan fuera de las aulas: “Comprende alternativas pedagógicas que se configuran en los márgenes del discurso gubernamental y se articulan con los nuevos movimientos sociales como una forma de expresión de la lucha política-pedagógica” (Ruiz, 2009).

Una de las formas que ha tomado es la educación para adultos. Mercedes Ruiz indica que espacios sociales como la escuela, la familia, la iglesia, las asambleas vecinales o las organizaciones sociales forman parte de un *archipiélago educativo*, rompiendo la preconcepción de que lo educativo se circunscribe únicamente al espacio escolar dirigido a las infancias y juventudes (Ruiz, 2009, p.26).

De manera similar a la educación de adultos, otra de las expresiones más claras de la educación no formal ha sido la de la educación comunitaria. De acuerdo con Diana Peñuela<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Investigadora y académica colombiana abocada al estudio de la pedagogía crítica latinoamericana

(2009) la ECO (educación comunitaria) se pregunta por la pedagogía del trabajo comunitario, llevado a cabo tanto por universidades, como por otros grupos y prácticas de educación popular, educación en derechos humanos, en salud, género, con jóvenes, con personas indígenas, con desplazados, con comunidades rurales, entre otros (Peñuela, 2009).

Aunque esta vertiente surgió como una búsqueda para extender la universidad hacia las poblaciones más excluidas, se ha constituido como una forma de cuestionar el propio *ethos* universitario y alentar el diálogo intercultural con otros saberes. Considera que existe una relación en el surgimiento de ésta junto con la educación popular, puesto que ambas provienen de la pedagogía freiriana, nacidas en y para América Latina (2009, p. 5).

Por otro lado, José Antonio Cieza (2006) menciona que la educación y la pedagogía comunitarias se enmarcan en el ámbito de la educación social cuyo propósito es “ocuparse de los aspectos educativos del desarrollo comunitario” (Cieza, 2006, p.2). Considera que la educación comunitaria se plantea bajo dos elementos: *la animación y la formación*. La primera se refiere a la dinamización de las comunidades de trabajo educativo, fomentando la participación, mientras que la segunda se trata de la promoción, optimización y capacitación para generar mayor igualdad de oportunidades. Asimismo, está implicada la participación de un agente o agentes externos a la comunidad.

Finalmente, aunque ya se mencionó anteriormente, la educación popular ha sido una influencia contundente en el ámbito de la educación no formal. Se trata de un conjunto de prácticas, mayormente de alfabetización, que en América Latina conocemos como producto de los planteamientos de Paulo Freire, especialmente aquellos de su obra más conocida, la *Pedagogía del oprimido*.

A pesar de ser Freire su representante más reconocido, la Educación popular - de acuerdo con Marco Mejía (2001)- surgió como la conocemos en América Latina a partir de tres principales troncos históricos: el de las luchas de independencia, el de las universidades populares en la primera mitad del S. XX y el de diversas experiencias de transformación de la escuela al servicio de los grupos más desprotegidos. En la década de los sesenta se consolidó su comprensión actual de la mano con algunos procesos históricos y culturales como fueron: la

revolución cubana, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la investigación-acción, el protagonismo de la sociedad civil, y finalmente con las ideas de Freire. Todo lo anterior, de manera paralela con una “ebullición educativa” que se dio en la región ante la aparición de múltiples teorías y corrientes educativas (Mejía, 2001).

Dice Mejía que ‘toda educación presupone una pedagogía’ y por lo tanto plantea que existen algunos pilares esenciales para la pedagogía popular: a) la implicación de una opción básica de transformación; b) la exigencia de una opción ética; c) la construcción del empoderamiento de excluidos y desiguales; d) el partir de la realidad social; e) la consideración de la cultura como telón de fondo; f) la operación en procesos de negociación cultural; g) el impulso de procesos de autoafirmación y organización; su entendimiento como saber práctico-teórico; i) la generación de producción de conocimientos; j) la diferenciación de niveles en la producción de conocimientos y saberes y; k) la búsqueda de su propia especificidad. Dice el autor: “En esta perspectiva, también se requiere una construcción de lo educativo que dé cuenta del reconocimiento de la globalización y la manera como ella afecta subjetividades, instituciones, organizaciones, y procesos humanos” (Mejía, 2001, p. 31).

Es importante reconocer que las formas en que se expresa la educación fuera del ámbito escolar son tantas, tan variadas y con tan diversos orígenes, enfoques, objetivos y participantes, que resultaría imposible hacer una clasificación precisa de cada una de ellas. De igual manera, las características de estas “otras educaciones”, tomando la expresión de Mercedes Ruiz, se entrelazan y se vuelve difusa la línea que las separa o las distingue; así como una experiencia educativa puede sustentarse en los principios de la educación popular, puede tener rasgos de la educación comunitaria; o una experiencia que se entiende a sí misma como educación para adultos puede ser simultáneamente una de educación no formal.

Puesto que, la experiencia educativa que se estudia en esta investigación se puede entender desde todas estas tradiciones o corrientes, se situará principalmente bajo la categoría más amplia de educación no formal, pero tomando en cuenta a lo largo del análisis la influencia y expresión de las formas educativas mencionadas, así como otras que puedan aportar elementos para la indagación pedagógica.



Asimismo, debido a que uno de los principales actores en el ámbito de la educación no formal son las organizaciones de la sociedad civil, vale la pena aclarar qué se va a entender bajo este término en la presente investigación.

Las organizaciones de la sociedad civil<sup>23</sup> en México abarcan una amplia variedad de campos de acción, desde la asistencia social, la salud, los derechos humanos, el medio ambiente, hasta proyectos productivos y de desarrollo comunitario (Díaz Díaz, 2016). Han tenido un importante papel en el desarrollo histórico de nuestro país, no sólo por su influencia en la política sino también por su trabajo cercano a múltiples grupos vulnerables de la sociedad (Bermejo, 2007).

De acuerdo con Bertha Salinas Amescua (2016),

En la práctica real, se considera a la sociedad civil como un ente activo de grupos organizados, cuya fuerza está en la dimensión asociativa donde las personas de distintos orígenes se agrupan con un fin concreto. De manera sencilla, empecemos por decir que las “organizaciones civiles” son aquellas que buscan fines públicos, sin lucro ni beneficio personal, cuya orientación y estructura organizativa es independiente del Estado y del mercado o de la empresa privada. (Penso, 2001, citado en Salinas, 2016)

La autora retoma la clasificación de Yaziji (2009) que coloca a estas organizaciones en dos grandes grupos: 1) las asociaciones para beneficio de sus miembros - como son: los sindicatos, los colegios profesionales o las confederaciones empresariales, grupos o asociaciones vecinales y algunas agrupaciones deportivas, culturales, recreativas o de autoayuda y; 2) las asociaciones de servicio a otros - tales como: movimientos sociales y redes temáticas, organizaciones de promoción del desarrollo, asistenciales, civiles de incidencia pública y, de pueblos indígenas (Salinas, 2016, p.31).

De manera específica, muchas de ellas trabajan para atender las necesidades de las comunidades indígenas y su desarrollo comunitario; éstas se ubican dentro del segundo grupo, como organizaciones de promoción del desarrollo. Actualmente, en las bases de datos

---

<sup>23</sup> Recientemente, el término de Organización de la Sociedad Civil se acuñó para englobar a toda una clase de organizaciones sociales que también han sido llamadas: no gubernamentales, del tercer sector, no lucrativas, entre otros. Esencialmente, se distinguen por no realizar actividades lucrativas y por diferenciarse del sector público al estar constituidas al margen de éste, por ciudadanos con fines diversos (Bermejo, 2007).

del INDESOL se pueden encontrar 6,913 organizaciones registradas y activas, de las cuales 6,695 reportan como parte de sus objetivos y actividades el “desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas” (INDESOL, 2016).

A pesar de que muchas de estas organizaciones no siempre tienen como finalidad contribuir a la educación de los pueblos indígenas, ejercen otro tipo de actividades educativas de tipo no formal (Pieck, 1996) a manera de talleres, capacitaciones, campañas, entre otros.

Según Patricia Medina (2003), algunos de los sectores a partir de los cuales se han originado estas organizaciones son el eclesiástico, el empresarial, movimientos sociales, entre otros, lo cual determina las características de cada organización haciendo a cada una distinta de las demás, aunque comparten rasgos en común. Cabe decir que, particularmente la sociedad civil que se fue constituyendo en el estado de Chiapas (en el cual se enmarca la investigación) el crecimiento y expansión de las organizaciones vino luego de 1994, en respuesta a las políticas asistenciales dirigidas hacia los indígenas. La autora considera que se trata de una nueva generación de organizaciones “identificadas con un *indigenismo integrador*” (Medina, 2003). Por otro lado,

La acción educativa de las ONG se establece a partir de los dos referentes expuestos: participación ciudadana y sujetos de intervención. Por tanto, estas organizaciones consideran a los procesos educativos no como un fin, sino como *medios* para lograr los objetivos de participación social, tanto en el ejercicio de los derechos fundamentales de sujetos y grupos que definen sus formas de acción colectiva, como en su posición en las relaciones sociales y condiciones de vida. (Medina, 2003, p. 149)

Es de gran relevancia social conocer el trabajo educativo que están realizando estas organizaciones en múltiples ámbitos de la vida social en nuestro país, presumiendo que tiene impacto en la escala local a nivel de comunidades y regiones, de manera paralela a las políticas y acciones impulsadas por el Estado para esas mismas poblaciones. Sin embargo, es muy difícil encontrar datos o indicadores que confirmen dicho impacto, debido a que cada organización cuenta con mecanismos de evaluación diversos, o incluso trabajan sin éstos, y no existen actualmente plataformas o investigaciones que puedan dar cuenta de ese elemento.

A pesar de ello, dada su extendida presencia en el territorio mexicano y particularmente el chiapaneco, podemos afirmar que se trata de actores sociales relevantes para la vida pública y la realidad cotidiana de muchas personas.

Bertha Salinas Amezcua, en su libro *ABC de la educación comunitaria*, aborda este asunto diciendo que:

Una premisa que sostenemos es que toda organización civil que trabaja en contextos de pobreza siempre tiene una postura sobre el desarrollo y siempre realiza una acción educativa, aunque no lo sepa, ni lo declare [...] la práctica misma de una OSC transmite y defiende un determinado modelo de desarrollo y también un modelo educativo. (Salinas, 2016)

Tomando en cuenta esta descripción general de las organizaciones de la sociedad civil y su labor o acción educativa, podemos entrar al análisis de la Escuela de café con mayores elementos para su comprensión. Se trata de las bases para entender en dónde se inserta esta organización con respecto a la vida pública en Chiapas y en México, identificar su acción educativa y por lo tanto su concepción del desarrollo y su propia pedagogía. Puesto que se trata de una organización de origen eclesial, pero dedicada a la organización productiva de un pueblo indígena, el tseltal, se complejiza su estudio, en tanto que no se trata propiamente de una organización de los pueblos indígenas, tampoco tiene fines netamente de promoción religiosa, pero sí busca una forma de desarrollo o de bienestar a través de acciones educativas que permitan la coordinación comunitaria en colaboración con actores externos.

## b) ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?

Se podría decir que hoy en día una buena parte de la sociedad ha tenido contacto con el concepto de interculturalidad. Algunas definiciones encontradas en páginas de interés general refieren a: relaciones de intercambio y comunicación igualitarias (Imaginario, 2020); presencia e interacción equitativa de diversas culturas, respeto mutuo (UNESCO, s/f); interacción horizontal, interacción armónica, y respeto a la identidad (Cavalié Apac, 2013).

Aunque probablemente ha sido mucho más utilizado y analizado en círculos académicos o espacios de estudio, ha sido ampliamente usado al interior de los movimientos sociales y en particular de los movimientos en defensa de los derechos de los pueblos indígenas, además de recientemente adquirir un uso político ante los amplios movimientos migratorios que han generado nuevos escenarios de convergencias culturales en diferentes partes del mundo.

Sin embargo, esta idea que probablemente damos por hecho como una convergencia o convivencia entre culturas diferentes es un término bastante reciente pero no por eso menos complejo.

En una búsqueda simple en Internet, destacan las definiciones utilizadas por los organismos internacionales, como la anterior citada de la UNESCO o las que encontramos en instituciones como la OPS, la OEA, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, el BID, la OEI, la Unión Europea, el PNUD, entre otros que históricamente se han ocupado apropiado del tema. Éstas generalmente hacen referencia a la convivencia y cooperación entre culturas diferentes (CEPAL, 2007; OEA, s/f; Banco Mundial, 2017; FMI, 2003; BID, 2011; UE, 2008; OEI, s/f).

En México, la CDI o el ahora INPI, la CGEIB de la SEP, y la secretaría de salud, entre otras, han aportado sus propias definiciones que enfatizan la convivencia y equidad, especialmente entre pueblos indígenas y el resto de la sociedad (CDI, 2011, 2012, Secretaría de Salud, 2005; SEP, 2017).

Al igual que en el caso de las definiciones y conceptos utilizados por las instituciones y organismos de gobierno, existen múltiples orígenes y acepciones que varían de acuerdo con la región del mundo de la cual surjan, épocas o momentos históricos, las corrientes ideológicas y epistemológicas, así como los diversos autores y escuelas.

De acuerdo con Patricia Medina (2009), la interculturalidad junto con otros conceptos similares surgió a partir de movimientos sociales de las décadas de los setenta y ochenta, para luego adoptarse en discusiones académicas y finalmente en “políticas gubernamentales y líneas de instrumentación oficial” (Dietz, 2003, citado en Medina, 2009). Para la autora, es importante reconocer las múltiples vertientes y significados geográficos que ha adquirido el

término sin dejar de mirar críticamente las potentes demandas que el mismo implica y que provienen de los pueblos originarios.

En esta línea, indica que, en México, se comenzó por adoptar la noción de biculturalidad importada de los Estados Unidos, mientras que, en Sudamérica, Mosonyi y González crearon la de interculturación (López, 2006, citado en Medina, 2009)<sup>24</sup>. Luis Enrique López, por su parte, además apunta que emergió desde las ciencias sociales latinoamericanas en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena en Venezuela en 1974 (López, 2001).

Por otra parte, Jorge Tirzo Gómez menciona que la interculturalidad no es una relación empírica. Es decir, no está dada simplemente por la coincidencia histórica y geográfica de grupos sociales, sino que se requiere la práctica de algunos postulados principales como respeto, armonía y aprendizaje mutuo (Tirzo, 2005).

En su texto *Interculturalidad y plurinacionalidad*, del 2008, Catherine Walsh se refiere a la interculturalidad como “proceso y proyecto político, social y ético”. De acuerdo con la autora de origen norteamericano y radicada en Ecuador, la interculturalidad no existe puesto que, “tiene como meta la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (Walsh, 2008, p. 6). Ella sitúa el origen de su significado en el movimiento indígena ecuatoriano y considera que debe ser el eje central de un proyecto histórico alternativo.

Siguiendo a la autora, el concepto no solamente refiere al contacto entre culturas, sino a un “intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad” (Walsh, 2005):

Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un

---

<sup>24</sup> “Este término se define como una forma de inserción selectiva de otros corpus de conocimiento a través de la cual las sociedades mayoritarias, generalmente nacionales, reconocen la necesidad de mantener los marcos de referencia de las culturas como una manera de mediación en la construcción de nuevas prácticas de inclusión” (Medina, 2009, p.4).

desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (Walsh, 1998, citada en Walsh, 2005, p.8)

Vale la pena enfatizar la idea de *proceso* en su definición, puesto que insiste en que no es una realidad dada, sino una actividad continua: "...debiera, pues, ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción" (Godenzzi, 1996, citado en Walsh, 2005) y además extenderse a toda la sociedad en lugar de hacer referencia únicamente a los pueblos indígenas o grupos campesinos. El término en sí implica una reconstrucción de la sociedad y sus instituciones, y depende de todos los grupos sociales.

Siguiendo a Catherine Walsh, la distinción entre interculturalidad y los términos multiculturalidad o pluriculturalidad reside en que el segundo refiere a la existencia en un mismo espacio de múltiples culturas sin que necesariamente exista una relación. Suele utilizarse en países occidentales, como lo es Estados Unidos, o en Europa en dos contextos: uno, el del despliegue de programas y tratos especiales a ciertos grupos, como respuesta a la exclusión, y otro, como la idea de la igualdad de condiciones y derechos para todos. Sin embargo, se considera que esta noción puede ocultar la desigualdad social.

Por otro lado, la pluriculturalidad es más utilizado en América Latina generalmente para describir una realidad dada (como hecho constatable) de convivencia entre culturas en un territorio común, formando parte de una totalidad nacional, con procesos de mestizaje, aunque "sin una profunda interrelación equitativa" (Walsh, 2005, p.10).

Es importante destacar que la interculturalidad, a diferencia de los otros términos, reconoce las "asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder" (Walsh, 2005, p.11) para impulsar procesos de intercambio, construcción de diálogo, asociación de saberes. Es decir, que en este concepto se introduce un elemento crítico y que invita a mirar cuidadosamente la diferencia, con un halo histórico siempre presente a su alrededor: uno que exige a su vez el reconocimiento propio del que mira y de quien es mirado.

Algo importante que destaca Walsh es la articulación como puente: uno en el que no se borra la diferencia, ni tampoco se “amestiza” sino que, desde la pertenencia, desde las múltiples tensiones que la atraviesan, la relación reconoce la hegemonía, el poder y la autoridad cultural que intenta imponerse. No se invisibiliza la inequidad, y al mismo tiempo se construyen nuevas dinámicas y productos que desafían esa misma hegemonía (Walsh, 2005, p. 13).

Realizando una crítica al concepto, la autora comenta que se le suele utilizar como algo innato a la realidad latinoamericana y se le utiliza simplemente como la incorporación de elementos indígenas en la cultura mayoritaria, dejando de ver así la complejidad de los procesos sociales que le anteceden, tales como el colonialismo y el racismo. Se opta por una “visión idílica, paternalista y folclórica de los pueblos indios” (Walsh, 2005) además de que se dan por hecho o se excluyen otras diversidades, como lo son las culturas afrodescendientes, la diversidad de género, las clases sociales, las generacionales, las situaciones migratorias, etcétera (Guerrero, 1999, citada en Walsh, 2005). Además, vale la pena mencionar que se requiere un componente individual y otro colectivo que den cuenta de los conflictos sociales.

Esta relación positiva implica un elemento personal y otro social que se complementan y se exigen mutuamente. Es decir, mientras que los procesos de la interculturalidad, a nivel personal, se enfocan en la necesidad de construir relaciones entre iguales, a nivel social se enfocan en la necesidad de transformar las estructuras de la sociedad y las instituciones que las soportan, haciéndolas sensibles a las diferencias culturales y a la diversidad de prácticas culturales (educativas, jurídicas, de medicina y salud, etc.) que están en pleno ejercicio. En ese sentido, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones nativas, indígenas, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blancos-mestizos occidentalizados [...] Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. (Rivera, 1999)

Por su parte, Gunther Dietz (2013) propone entender por interculturalidad un “enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos” (Dietz, 2013). El autor propone tres dimensiones a través de las que se concibe la interculturalidad en los estudios etnográficos e

interculturales: la dimensión inter-cultural que implica visibilizar prácticas y lógicas culturales diferentes; la dimensión inter-actoral que pretende aprovechar pautas de negociación y transferencia de saberes; y una dimensión inter-lingüe, que pretende la articulación y traducción lingüística y cultural.

Algunos autores indican que:

Precisamente, el análisis de la producción bibliográfica en la última década revela que el enfoque intercultural, en términos conceptuales, varía en función del contexto, los objetivos, y las condiciones que intervienen en su aplicación práctica. Aunque no debemos perder de vista que se sigue implementando de forma preferencial y, a veces, de manera casi exclusiva, en contextos indígenas y rurales como producto y reflejo de la persistencia del indigenismo mexicano, y de la emergencia de los movimientos indígenas latinoamericanos. (Bertely et al., 2013, citada en Di Caudo, 2016)

Inmaculada Antolínez indica que la interculturalidad está fuertemente ligada a la evolución del concepto de multiculturalismo, entendido como un conjunto de movimientos sociales provenientes de Estados Unidos en los sesenta, que fueron trasladados a Europa y eventualmente a América Latina, especialmente por la influencia de los organismos internacionales. Por ejemplo, en Estados Unidos se creó el *Service Bureau for Intercultural Education*<sup>25</sup> en 1934 en respuesta a las demandas de los grupos étnicos y migrantes, así como las tensiones entre éstos. Sin embargo, plantea, hay posturas en el estudio de este término que indican un origen simultáneo en diferentes contextos (Antolínez, 2011).

Los movimientos de revitalización étnica (Antolínez, 2001, p.5) de las minorías raciales<sup>26</sup> así como el surgimiento de los estudios étnicos, y una serie de teorías pedagógicas y filosóficas tuvieron un importante rol en su reconocimiento. Por otro lado, en Europa, se dio un reconocimiento paulatino de la complejidad cultural creciente dado el fenómeno incrementado de la migración, y con influencia de los movimientos sociales norteamericanos, surgiendo así un fenómeno de promoción de competencias a través de una educación

---

<sup>25</sup> Buró para los servicios de la educación intercultural.

<sup>26</sup> Así llamadas anteriormente.



intercultural con la búsqueda de la “convivencia democrática y el respeto a la diversidad” (Antolínez, p. 11).

Para Ruth Moya (2009), se trata de una noción que, como tantas, no se ha desarrollado homogéneamente y que especialmente en los “núcleos de poder indígena continental” (Moya, 2009, p. 23) es donde ha sido más controversial y ha tenido más significados. Para la autora, la diversidad siempre fue aceptada en América Latina por el poder colonial, sin embargo, se trató de una admisión a favor de un modelo único de relaciones sociales y económicas (Moya, 2009, p.22).

Después de la colonia, el liberalismo propuso la idea de la igualdad de los seres humanos en la ciudadanía, pero no se cambiaron las relaciones de dominación. Luego, vino la desposesión de la tierra de los pueblos indígenas y su desindianización producto de la campesinización (2009, p.25). Posteriormente, surgen los movimientos por los derechos de los individuos indígenas a la tierra y posteriormente, casi de manera simultánea, los debates sobre las relaciones interétnicas, sin que se discutan las relaciones interclasistas.

En los setenta, la discusión sobre la interetnicidad se convierte en el discurso de la interculturalidad, generando confusión entre ambos conceptos al inicio. Unos años más tarde, comenzó el debate sobre las relaciones entre etnia y clase y el rol del poder de las etnias dominantes. Sin embargo, en contraparte, se utilizó el discurso de las identidades nacionales para subsumir las identidades étnicas. Todo lo anterior estuvo atravesado por múltiples espacios de guerra interna en América Latina entre 1970 y 2000, cobrando un gran número de víctimas indígenas. Eventualmente, el tránsito a la paz dio lugar al reconocimiento de las diversidades étnicas. Se fueron creando aparatos de estado, servicios y políticas que respondieron a esa nueva idea, así como el incremento a la participación política indígena (2009, p. 26).

Para Moya, la interculturalidad:

... no es solamente la “relación entre culturas”, sino “la relación entre culturas en conflicto” y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial. Por esto

mismo, la “conurrencia” cultural no puede ser vista sólo como un epifenómeno de la ideología (aunque sea cierto) sino como la existencia de contradicciones entre los sujetos sociales portadores de las culturas insertas en una estructura de poder, a su vez definida por las ya aludidas relaciones de clase y de opresión cultural. Al interpelar la naturaleza de esas mismas relaciones socioeconómicas y culturales, se interpelaba la naturaleza del Estado y, en consecuencia, la de los modelos de desarrollo impulsados desde las clases elitarias de las sociedades nacionales. (Moya, 2009, p.29).

Moya destaca que las visiones culturalistas de la interculturalidad, típicas de las escuelas estructuralistas como la antropología ocultaron el componente político del poder, resultando muchas veces en el reforzamiento de fundamentalismos culturales, lo cual, destaca, es “igualmente improductivo para los intereses indígenas” (Moya, 2009, p.30).

Otra autora que se ha ocupado de analizar el concepto es Alicia Barabas, quien menciona que la idea de multiculturalismo se ha usado para tres acepciones distintas pero relacionadas: (1) la existencia de pluralidad de culturas en un mismo espacio; (2) la ideología de la convivencia armoniosa y respetuosa entre culturas; o, (3) una serie de políticas implementadas para el abordaje de las migraciones. Dice que, a pesar de ello, el concepto se ha utilizado ampliamente en la antropología latinoamericana para referirse al lugar específico otorgado a los pueblos originarios en contextos diversos.

Para Barabas (2014), la interculturalidad ha tenido un uso ambiguo en las ciencias sociales y sostiene que no podría desarrollarse sin una plataforma multi o pluricultural. El multiculturalismo, por una parte, de acuerdo con la autora, ha tenido un uso general cercano al concepto de pluralismo cultural que se ha utilizado en la antropología y que refiere a la diversidad de culturas que conviven en un mismo estado-nación y ha evolucionado hacia la idea de la inclusión de las minorías culturales o étnicas. Esto genera problemas, pues se deja de distinguir entre grupos sociales, como lo son los inmigrantes, de los pueblos originarios o indígenas quienes no pueden ser catalogados como minorías al ser sobrevivientes de largos procesos de colonización, subyugamiento y subalternización.

Barabas propone el uso del término pluralismo cultural, entendido desde la antropología para hacer referencia a situaciones de convergencia intercultural en la que participan los pueblos originarios, mientras que se usa el multiculturalismo para las situaciones de inmigración. (Barabas, 2014, p.5)

Ella define interculturalidad como “la dinámica de las relaciones que se establecen en el contexto de la diversidad cultural” (Barabas, 2014, p.5) e indica que desde cada disciplina y contexto se le han dado matices diferentes. Asimismo, uno de los mecanismos que normalmente se proponen desde estas ideas son el diálogo intercultural y la competencia de la comunicación intercultural<sup>27</sup>.

Para el caso de México, destaca la importancia del reconocimiento histórico sobre la Colonia y sus implicaciones con la llegada no sólo de población europea, sino también africana y asiática que tuvo consecuencias en la invisibilización de los indígenas, así como el surgimiento de un nuevo racismo que se consolidaría más tarde en la concepción de la identidad nacional mestiza.<sup>28</sup>

A pesar de que, desde 1992 se reconoció la pluriculturalidad en nuestro país, las condiciones de desigualdad y marginación prevalecen, con una “clasiización y culturización del concepto multiculturalismo, sin reflejar necesariamente las situaciones de acceso a derechos básicos” (Barabas, 2014).

... mi propuesta es que para referirnos con propiedad a la interculturalidad debemos aceptar por lo menos dos acepciones del término. Una, de uso común y no situacional, que se refiere genéricamente al contacto entre culturas y acepta la diferencia entre ellas, y otra, de uso literario-científico y situacional, que se refiere al contacto entre culturas diversas en el marco de la globalización, el multiculturalismo y las políticas de derechos humanos. (Barabas, 2014, p.8)

Barabas indica que la segunda acepción es la que ha dado origen y sustento a la educación intercultural en nuestro país, “como una conquista del indigenismo de participación”

---

<sup>27</sup> Al respecto, Barabas (2014, p.6) indica que es esta competencia la que posibilita la verdadera interculturalidad

<sup>28</sup> Ver capítulo II

(Barabas, 2014, p.9). El término antes utilizado, por lo menos en la antropología, era el de aculturación, entendido inicialmente como simple contacto e integración, y adquiriendo más tarde tintes de conciencia sobre el rol del poder en estas relaciones, hasta abordarse como una problemática colonial y de explotación. De tal forma que surgieron conceptos como fricción interétnica, fronteras étnicas, etnocidio, etcétera (Barabas, 2014, p. 10).

Finalmente, se comienza a usar *interculturalidad* para finales de los ochenta y a comprender que, la interacción no debe ser asimilacionista sino pluralista, suponiendo respeto, tolerancia, convivencia y comunicación sobre la base de la igualdad. Barabas insiste en que la interculturalidad no se ha desenvuelto en nuestra región de manera justa, sino a partir de relaciones de discriminación, por lo que invita a a la reflexión sobre las palabras que usamos para reflejar dichas condiciones y considera que el concepto debe transformarse, y ampliarse para explicar nuestra realidad social (Barabas, 2014, p.11).

Gunther Dietz (2017) indica que, la interculturalidad es un concepto polisémico que actualmente se entiende como las relaciones sociales en términos de cultura, etnicidad, lengua, religión y nacionalidad; y su comprensión está determinada por los elementos contextuales. El propone tres ejes semánticos para clasificar esta noción: 1) la oposición descripción-prescripción; 2) la tensión entre una noción de cultura estática y otra dinámica; y 3) su aplicación funcionalista vs. crítica.

El primero se refiere a que en algunos casos la interculturalidad es usada para simplemente describir situaciones de confluencia de grupos distintos y suelen reflejar asimetrías de poder basadas en la historia y presupone una cierta calidad en esas relaciones. Mientras que, su lado prescriptivo indica que el concepto contiene un programa de transformación social en sí mismo, que busca relaciones más incluyentes, conscientes y simétricas.

El segundo eje aborda el problema de que, a pesar de que cada vez se tiene más conciencia social de la diversidad cultural, la noción de cultura se mantuvo estática, aunque la antropología ha buscado crear concepciones más dinámicas “híbridas y contextuales” entendiéndolo que se trata de un fenómeno complejo.

El tercer eje se refiere a visiones de la interculturalidad que consideran que para suavizar las relaciones entre grupos se deben generar capacidades y herramientas, mientras que otras insisten en que se trata de develar y transformar las desigualdades.

De acuerdo con Dietz, a pesar de la extensión de su uso, ciertas disciplinas se han especializado y abocado a la aplicación del enfoque intercultural: la pedagogía intercultural y antropología de la educación, los estudios interculturales, y la hermenéutica intercultural.

Al igual que las autoras citadas previamente, Dietz menciona que existen disparidades entre las concepciones de interculturalidad desde el Norte y el Sur globales. En el primero, se identifica con una noción “de diversidad de índole constructivista, antiesencialista e interseccional” mientras que en el Sur, se enfatiza su vínculo con movimientos sociales emancipadores (Dietz, 2017, p.13).

Cada vez más se ha problematizado la interculturalidad en torno a la idea de la diversidad y diversidad cultural cambiando poco a poco la idea cultural de diferencia (entendida como distinción entre marcadores), para incluir distintas fuentes de esta: de género, migración, capacidades, etc. enfatizando la “multiplicidad, superposición y entrecruzamiento” en la variabilidad humana (Dietz, 2017, p.13)

Sin embargo, desde la escena pública, se ha insistido en la “gestión de la diversidad” como una estrategia de inclusión promoviendo la superposición de ciertas características sobre otras, tales como: el color de piel o raza (entendida desde los EUA) el género, etc. muchas veces sin tomar en cuenta la clase social.

En este sentido, es de utilidad el enfoque interseccional en el caso del Norte global que ayuda a profundizar en la idea de interculturalidad al tomar en cuenta múltiples aristas de opresión y discriminación, entrando al análisis tanto de la formación identitaria como de los mecanismos de exclusión y de poder. De igual manera, el enfoque decolonial, en el caso del Sur, la redefine como reconocimiento de las relaciones colonizadas y propone como programa político sustituir los parámetros eurocéntricos por los propios de los actores locales (Dietz, 2017, p.15).

Como lo diría Luis Enrique López:

No se trata más de esa interculturalidad de celebración, deformada por el multiculturalismo ornamental y simbólico (Rivera, 2006) priorizado por el neoliberalismo, sino de una interculturalidad inscrita en la lucha contra el racismo y la discriminación, una interculturalidad que apunte hacia la igualdad, pero con dignidad, una interculturalidad que cuestione y transforme nuestras formas de relacionamiento con la diferencia y la diversidad. Es decir, una interculturalidad desde el conflicto que le es constitutivo y por eso una interculturalidad que apunta a ser duradera. Para ellos será necesario retornar a las raíces de las cuales nació y aprovechar el enriquecimiento que ha tenido en su trayectoria, gracias a las lecciones de interculturalidad vivida que mujeres y hombres indígenas nos han entregado desde su terca afirmación por continuar siendo diferentes desde la subalternidad. (López, 2009, p.202)

### c) La diferencia más allá de la cultura: el enfoque interseccional

A lo largo del proceso de conceptualización de esta investigación fui pasando por un proceso metodológico de reflexión sobre las categorías teóricas desde las cuales abordaría el análisis. Aunque al principio lo natural era pensar en la interculturalidad, dadas las características de Yomol A'tel, los seminarios en el programa de maestría me mostraron que estaba utilizando este concepto de manera limitada y que probablemente no iba a ser suficiente para dar cuenta de la realidad que quería describir y analizar.

Muy temprano en el camino del replanteamiento del proyecto, me di cuenta de que estaba partiendo de culturizar la diferencia que se vive al interior de la organización, queriendo entender a los dos grupos predominantes (indígenas y mestizos) desde la lógica de que: 1) solamente existían estos dos grupos en oposición y 2) la diferencia entre ambos era primordialmente cultural. Ante una mayor claridad sobre mi enfoque sobre la desigualdad entre ambos grupos, reconocí con ayuda de mis profesoras y compañeras la importancia de considerar las diferencias de clase social implicadas en las relaciones interculturales.

Posteriormente, identifiqué la importancia de incluir las diferencias de género como producto de: 1) las reflexiones en los seminarios respecto a la necesidad de usar la perspectiva de

género en la investigación; 2) algunas pláticas con la subdirectora de Yomol A'tel respecto de las dificultades en las diferencias de género dentro de la organización; y 3) por reflexiones y procesos personales de concientización y politización feminista.

A partir de estos “pasos” metodológicos no previstos en un inicio, decidí que el enfoque interseccional sería útil en el abordaje de mi investigación, debido a la presencia de estos tres ejes de opresión (cultura<sup>29</sup>, clase y género) en el grupo de personas con el que se realizó el trabajo. Es por eso que, a continuación, profundizo en una definición general de este enfoque y su utilidad para el estudio de la Escuela de café de Yomol A'tel, tomando como principal referencia la recuperación que ha realizado Mara Viveros Vigoya<sup>30</sup> (2016) sobre su historia y desarrollo.

La idea de interseccionalidad ya sea como categoría o como enfoque teórico y metodológico ha sido creada y utilizada por algunos feminismos desde hace varias décadas para referirse a una perspectiva que busca incluir diferentes aristas de desigualdad y opresión social y “que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” o “el entrecruzamiento de diferentes modalidades de dominación” (Viveros, 2016, p. 2). De acuerdo con Mara Viveros, el enfoque empezó a usarse incluso antes de que se le nombrara, y en realidad no es tan reciente como pareciera, sino que se fue gestando a lo largo de las centenarias luchas de las mujeres alrededor del mundo, particularmente occidental.

Uno de los primeros puntos en la historia desde los que se puede rastrear el origen del concepto fue en 1791 en La declaración de los derechos de la mujer de Olympia de Gouges<sup>31</sup>, en Francia, en la cual se comparaba la dominación colonial con la patriarcal, identificando similitudes entre las problemáticas que vivían las mujeres y los esclavos (Viveros, 2016, p. 3). Asimismo, en Estados Unidos hubo importantes alianzas entre las luchas abolicionistas y las primeras feministas a principios del siglo XXI (Davis, 2005).

---

<sup>29</sup> En el apartado sobre raza y etnicidad profundizo sobre el entrecruzamiento de estas categorías con la de cultura.

<sup>30</sup> Académica e investigadora afrocolombiana, fundadora del programa de estudios de género de la Universidad Nacional de Colombia.

<sup>31</sup> (1748-1793) Escritora francesa, feminista y abolicionista

En el caso de Latinoamérica, encontramos algunos primeros escritos con denuncias parecidas hechas por Clorinda Matto<sup>32</sup> en 1899. En su caso y en otros, prevalecía una mirada crítica por parte de ciertas mujeres de las élites blancas al respecto de las opresiones que vivían como mujeres pero que veían también en las mujeres indígenas y negras.

Posteriormente, en el siglo XX, alrededor del mundo comenzó a haber muchas más voces activas al respecto, entre las que destacan la de la activista afroamericana Angela Davis, la escritora afroamericana Audre Lorde, la académica chicana Gloria Anzaldúa, la profesora india Chandra Talpade Mohanty y la filósofa argentina María Lugones, entre otras, que expresaron críticas contundentes al feminismo hegemónico considerado predominantemente “blanco”. Múltiples veces a lo largo del siglo XX se criticó la exclusión del racismo en los debates sobre feminismo.

Mara Viveros menciona en su texto *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación* que una de las referencias históricas más importantes para comprender esta categoría es la de los grupos del feminismo negro en Estados Unidos en la década de los sesenta y setenta, entre los que destacó la Colectiva del Río Combahee que realizara en su momento un manifiesto marcando las bases para una buena parte del movimiento feminista. De manera igualmente importante, en Brasil algunas otras activistas e intelectuales promovieron la teoría de la tríada de opresiones raza-clase-género. Como indica Viveros, se trataba de “... el problema de las exclusiones creadas por la utilización de marcos teóricos que ignoraban la imbricación de las relaciones de poder y que circulaban desde hacía mucho tiempo en contextos históricos y geopolíticos diversos.” (Viveros, 2016, p.5)

Formalmente, el concepto fue acuñado en 1989 por Kimberlé Crenshaw, abogada afroamericana<sup>33</sup> quien buscaba categorías para explicar las diferentes desigualdades y discriminaciones que sufrían las mujeres negras en Estados Unidos, teniendo como un importante antecedente el libro de Angela Davis, *Mujeres, raza y clase* escrito en 1981.

---

<sup>32</sup> (1852-1909) Escritora peruana, precursora del género indigenista

<sup>33</sup> Lo utilizó en la discusión de un caso legal que buscaba defender a trabajadoras negras de la compañía General Motors.



Poco a poco, en los países anglófonos el concepto se fue convirtiendo en el más difundido para hablar de identidades y desigualdades múltiples.

Posteriormente, Patricia Hill Collins (socióloga y pensadora feminista afroamericana) fue la primera en considerarlo un paradigma el en 2000, mientras que Ange Marie Hancock (profesora afroamericana y especialista en estudios interseccionales) consideró formalizarlo englobando la teoría y la investigación e identificó seis de sus principios básicos: 1) en todo problema político complejo hay más de una categoría de diferencia; 2) las relaciones entre categorías son variables y constituyen una pregunta empírica abierta; 3) cada categoría es diversa internamente; 4) las categorías de diferencia son producto de factores individuales e institucionales; 5) una investigación interseccional examina las categorías en varios niveles de análisis e interroga las interacciones entre éstos; y 6) la interseccionalidad como paradigma requiere desarrollo teórico y empírico.

En el caso del contexto latinoamericano, se empezó a divulgar a partir de 2008. Sin embargo, desde los ochenta, se había iniciado un debate sobre “el sujeto político del feminismo” en Latinoamérica, debido a que muchas mujeres de color y lesbianas empezaron a cuestionar que no se considerara el racismo y heterosexismo en el movimiento. Posteriormente, los movimientos indígenas y afrodescendientes incluyeron esta crítica y se articuló la necesidad de considerar la colonialidad: “El sujeto del feminismo debía ser heterogéneo, dar cuenta de pertenencias cruzadas y ubicar el proyecto feminista en el marco de un proyecto de descolonización del pensamiento y las relaciones sociales” (Viveros, 2016, p.14).

Algunas autoras críticas dicen que en el contexto latinoamericano no se ha convertido en un concepto hegemónico como lo ha hecho en EE. UU. y Europa, aparentemente debido a que las mujeres latinoamericanas han tenido que vivir múltiples formas y niveles de opresión. Han criticado que, desde el feminismo hegemónico, existe una “colonialidad discursiva” sobre la diversidad, insistiendo en que las desigualdades nunca son universales.

Uno de los debates más importantes al respecto del término es que no se puede analizar el fenómeno de la dominación y el de la opresión como cuestiones aritméticas en las que cada forma distinta de desventaja social “suma puntos” en una escala de ventaja o desventaja, sino

que, por el contrario, se deben considerar el análisis de situaciones particulares para acercarse a comprender el funcionamiento de la dominación, sin reglas universales.

En este sentido, menciona Viveros, no se puede asumir que el patriarcado funciona igual en cualquier contexto: la dominación masculina negra es distinta que la blanca, al igual que la subordinación femenina blanca no existía como tal en las mujeres negras.

Los parámetros feministas universales son inadecuados para describir formas de dominación específicas en las cuales las relaciones se intrincan y se experimentan de diversas formas... En resumen, la apuesta de la interseccionalidad consiste en aprehender las relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas que forman... 'realizaciones situadas', es decir, contextos en los cuales las interacciones de las categorías de raza, clase y género actualizan dichas categorías y les confieren su significado... (Viveros, 2016)

Una crítica que me parece importante retomar es la de la autora francesa Daniele Kergoat, quien ha problematizado la interseccionalidad puesto que puede caer en la fijación de identidades sociales, sin comprender que las relaciones de dominación son *cambiantes e históricas, no preexistentes*; que son *consustanciales*, es decir, que no se pueden separar sus elementos salvo para efectos analíticos (por ejemplo, el ser negra, de clase media y latinoamericana) y que son *coextensivas* porque se producen en reciprocidad, no existen aisladas.

En ese mismo sentido, María Lugones propone que la intersección represente un vacío que permita la fluidez y movimiento de las identidades, y que haya una fusión de círculos resistentes al poder a partir de identidades de coalición (Lugones, 2005, citada en Viveros, 2016).

(...) Estos contextos permiten dar cuenta no solo de la consustancialidad de las relaciones sociales en cuestión, sino también de las posibilidades que tienen los agentes sociales de extender o reducir una faceta particular de su identidad, de la cual deban dar cuenta en un contexto determinado. (Viveros, 2016, p. 11-12)

Asimismo, es importante mencionar que hegemónicamente se consideran las categorías de género, raza, clase y sexualidad como las más relevantes para el análisis interseccional, pero algunas voces han visibilizado la importancia de no dejar de ver otros elementos que entran en juego como la religión, edad, nacionalidad, diversidad funcional, etcétera (Viveros, 2016, p.15).

Los análisis interseccionales permiten y propician una reflexión permanente sobre la tendencia que tiene cualquier discurso emancipador a adoptar una posición hegemónica y a engendrar siempre un campo de saber-poder que comporta exclusiones y cosas no dichas o disimuladas. (Viveros, 2016, p. 14)

Se considera que el concepto sigue corriendo el riesgo de uso y explotación capitalista o mercantilista, como ha sucedido con el caso de la interculturalidad y el multiculturalismo; por lo tanto, es necesario mantener una actitud autocrítica frente a su uso y desarrollo. Viveros recuerda la importancia de no adoptar una actitud prescriptiva para prevenir lo anterior, sino siempre utilizarla de forma contextualizada y delimitada.

En conclusión, se puede decir que para que se originara y desarrollara la categoría de interseccionalidad, el feminismo negro tuvo que promover que el feminismo hegemónico abriera sus fronteras frente a múltiples grupos minoritarios. Al respecto, Chandra Mohanty dice que desde esta perspectiva “se puede leer la escala ascendente del privilegio, acceder y hacer visible los mecanismos de poder a partir de las vidas e intereses de las comunidades marginadas” y particularmente de las mujeres cuyo punto de vista es la visión más inclusiva del poder sistémico del capitalismo (Mohanty, 2008, citada en Viveros, 2016).

Se trata de una perspectiva que ha permitido no solamente confrontar y extender el feminismo blanco, sino que ha logrado reducir brechas dentro del feminismo, y facilitado su campo de influencia al estudio de grupos marginalizados, especialmente de mujeres, y el análisis de sus situaciones sociales, políticas y económicas. Se convirtió en la principal perspectiva dentro del feminismo, sin la cual es difícil pensar los estudios de género.

Al haber identificado -como parte de la problematización de este trabajo- una serie de situaciones y dificultades referentes al género dentro de la organización con la que se realizó, y encontrando una insuficiencia teórica en el enfoque intercultural, así como atendiendo a la propuesta crítica del enfoque interseccional sobre los sistemas de dominación, considero que permitirá realizar un análisis más profundo de los ejes que se encuentran presentes: el género, la clase social y especialmente la racialidad/etnicidad.

#### d) El papel de la etnicidad, la raza y el racismo

Cuando analizamos procesos interculturales no podemos perder de vista los fenómenos históricos que nos permiten profundizar en las relaciones de poder. Así como entran en juego factores como el género, la cultura o el nivel socioeconómico, es importante tomar en cuenta el rol que tienen las identidades étnicas, particularmente en un contexto con profundas diferencias socioculturales. Aunque las palabras etnicidad, raza y racismo pueden despertar emociones fuertes incluyendo aversión, incomodidad o una sensación de ataque y conflicto, vale la pena aclarar que se utilizan aquí para reflexionar sobre las condiciones estructurales de las que no se puede escapar y que configuran tanto las identidades en la diferencia como las relaciones interculturales. Se espera entonces que su abordaje sirva para enriquecer el análisis aportando otro eje teórico desde el cual mirar y preguntarnos por la realidad.

Me gustaría comenzar diciendo que este año estuvo marcado por una serie de protestas violentas en los Estados Unidos a raíz de la violencia policial que terminó con la vida de múltiples personas afroamericanas<sup>34</sup>, entre ellas el caso de George Floyd, cuyo asesinato quedó documentado en video para darle la vuelta al mundo y encender la indignación, incluyendo la de los mexicanos. Días después de su muerte, en nuestro país se desató una fuerte discusión sobre las expresiones de racismo en nuestra sociedad. Se reflexionó ampliamente en redes sociales y en medios de comunicación masiva sobre la brutalidad policíaca y se dieron protestas relacionadas frente a la detención y muerte a manos de la policía del joven Giovanni López en Guadalajara. Se desataron las conversaciones sobre las

---

<sup>34</sup> Me referiré a las personas afroamericanas como afrodescendientes, de color o negras, apelando al uso académico de todos estos términos en el contexto estadounidense. En el caso mexicano, se ha procurado optar por el término de afrodescendiente, aunque el debate está abierto.

expresiones de la discriminación en México y se organizaron una serie de eventos virtuales para su discusión.

Esta experiencia de la vida pública mexicana puso luz sobre un tema que desde hace décadas se discute en ámbitos académicos de la sociedad pero que ha cobrado presencia y se ha popularizado en redes sociales, echando mano de algunos acontecimientos recientes. Es posible de forma cada vez más frecuente encontrar conversaciones sobre expresiones de racismo en los medios de comunicación, en lugares públicos, sobre los “*whitexicans*”, la gente blanca, o ejemplos como la campaña #poderprieto.

Específicamente en México, el racismo tiene una connotación anti-indígena que, podríamos decir que existe desde tiempos de la conquista. Puesto que este racismo anti-indígena ha permeado nuestra sociedad y nuestra historia es importante ver cómo ha evolucionado, mutado, cómo se ha perfeccionado, tecnificado y sofisticado. Federico Navarrete describe cómo han sido las relaciones contemporáneas en México basadas en motivos de raza o de características físicas y de origen sociocultural (Navarrete, 2004).

Hago referencia a estos hechos pues me parece que son un reflejo de la presencia constante del tema del racismo, de cómo se ha extendido la conciencia social y la educación sobre su existencia en muchos ámbitos, especialmente en la cultura *pop*. Por lo tanto, podríamos afirmar que es un asunto que creemos conocer, creemos poder definir y creemos que sabemos cómo opera, se expresa, de dónde viene y qué tendríamos que hacer al respecto. En otras palabras, se *da por hecho*.

Durante mi formación en este programa de maestría, asistí a un seminario sobre racismo y xenofobia con la finalidad de ampliar mis herramientas teóricas y metodológicas para abordar el análisis de esta tesis. Ese seminario se convirtió en uno de los momentos clave para el proceso de problematización y me gustaría plantear aquí los elementos que aportó, especialmente para comprender la definición del racismo y etnicidad que propuse en los párrafos anteriores.

De acuerdo con Olivia Gall,

Varios de los especialistas europeos más destacados en este tema sitúan los orígenes del racismo en el momento histórico del nacimiento de la modernidad: primero con la colonización de nuevos territorios y mercados; después —y sobre todo— con la ilustración, con la instalación en las mentes, los corazones y las Cartas Magnas de Occidente, de la igualdad como valor jurídico central y, finalmente, con la consolidación de los Estados-nación en el siglo XIX. (Gall, 2004)

La autora indica que se puede ubicar dos grandes corrientes sobre la cuestión del origen del racismo: 1) una corriente que lo sitúa en paralelo a la Ilustración y las constituciones liberales; y 2) otra que nació desde el surgimiento de los pueblos con historia:

La primera sostiene que surgió como una evolución de otras formas de discriminación, exclusión y segregación históricas que fueron integrando un componente biológico que, unido a la ideología ilustrada sobre la igualdad de los ciudadanos ante la ley, permitía justificar la explotación de algunas personas y grupos basándose en una supuesta inferioridad. Esto se consolidó con el llamado racismo científico, y fue de la mano con la creación y consolidación de los estados-nación, los cuales necesitaban de una identidad basada en algo definitivo y visible: las características físicas. Así se formó la idea de una identidad nacional total que aportó a la explotación de unos pueblos sobre otros. En este caso se entiende el racismo como inferiorización y exclusión del “otro” basadas en la biología de la modernidad occidental (Gall, 2004).

La segunda corriente considera que no hay diferencia entre esta forma de discriminación y las que la antecedieron, pues siempre hubo en las sociedades humanas la intolerancia llevada al extremo de aniquilar al otro. Por lo tanto, no se cree que sea una invención de Occidente, como en la primera corriente, sino que se entiende como un fenómeno de exclusión, segregación, intolerancia, discriminación y de exterminio (Gall, 2004).

Resulta importante entonces, partir de una definición general de este fenómeno para aclarar el sentido que se le da en este trabajo. La RAE define racismo como: “exacerbación del sentido racial de un grupo étnico que suele motivar la discriminación o persecución de otro u otros

con los que convive” (RAE, 2020). De manera general, entendemos el racismo como actos de discriminación o exclusión por motivos de *raza*.

Lo anterior exige que, a su vez, definamos el concepto de raza. La raza ha sido una idea construida históricamente, que se refiere a la existencia de grupos humanos con características genotípicas y fenotípicas similares que, han sido interpretadas por otros grupos humanos como la causa y fundamento de características culturales. Es decir, se ha utilizado no solamente para definir grupos biológicamente diferenciados, sino para adjudicarles o explicar características culturales.

De acuerdo con Peter Wade, especialista en el estudio del racismo, la idea de raza está vinculada a múltiples criterios, tales como: el color de la piel, características físicas, la ascendencia y origen ancestral, la cultura, y a categorías históricas como “los blancos” o “los negros” (Wade, 2014). El autor indica que, a pesar de que existen diversas posiciones sobre el origen del racismo, o sobre la idea de raza, existe cierto consenso con respecto a que la raza empezó a existir en algún punto de la historia, pero no existió siempre como tal, sino tal vez como formas de etnocentrismo<sup>35</sup> u otras formas de explicación sobre la diferencia humana. La palabra surgió en Europa en los siglos XIII y XVII, y se relacionaba con el linaje, la religión, el comportamiento y el medio ambiente (Wade, 2014, p. 36). Más adelante, en el S. XVIII y XIX, se consolidó alrededor del cuerpo y la biología, pasando a ser un aglomerado de elementos de apariencia física, sangre (o linaje) y medio ambiente como determinante geográfico de características corporales.

Posteriormente, se dio la etapa del racismo científico, es decir, de aquel supuestamente sustentado en la ciencia y más tarde surgiría el racismo cultural, el que pretendía separar la biología y la cultura, asumiendo que los seres humanos eran iguales biológicamente hablando y que las diferencias se explicaban culturalmente. Poco a poco se fue desechando y viendo negativamente la palabra “raza”. A pesar de ello, el racismo persistió y de manera más reciente surgió nuevamente el interés por la ancestría genética (Wade, 2014, p.37).

---

<sup>35</sup> Se entiende por etnocentrismo la tendencia de los grupos sociales a interpretar el mundo y la realidad a partir de su propia vivencia de la misma y sin considerar las de otros grupos.

El autor defiende que es posible hablar de un concepto de raza a partir del S. XV, puesto que ya existían categorías de personas con base en sus diferencias mentales-corporales o físico-morales (Wade, 2014, p. 41) y que, además, se daban “en un contexto de dominación y explotación colonial y como parte de una jerarquía social y política”:

Para mediados del siglo XIX, el concepto raza se había convertido en algo distinto: era la clave intelectual para pensar la diferencia humana a nivel global... las diferencias fisiológicas eran las bases para entender diferencias de moralidad, inteligencia y ‘civilización’. (Wade, 2014, p. 42)

En el S. XX el concepto empezó a perder fuerza. Tres elementos que contribuyeron a ese proceso fueron: 1) las teorías de Darwin que permitieron entender que todos los seres vivos están en proceso de adaptación; 2) el trabajo del antropólogo alemán Franz Boas quien cuestionó la inmutabilidad de las razas y la separación de la biología y la cultura y; 3) el rechazo al nazismo (Wade, 2014, p. 46).

Posteriormente, biólogos encontraron que no existía una división coherente de los seres humanos en razas, como se puede entender en otras especies de seres vivos. Asimismo, las ciencias sociales comenzaron a entender la raza como “una construcción social” (Wade, 2014, p. 46) es decir, como una idea basada en la cultura, con un fuerte impacto en la cotidianidad y construcción de las sociedades humanas.

Actualmente, el término sigue siendo usado en algunos lugares como categoría cultural (por ejemplo, en el caso de Estados Unidos o Brasil, donde comúnmente se habla de las diferencias sociales dadas por la raza, o se puede hablar de personas de raza blanca o raza negra). Sin embargo, en muchos otros contextos, se ha utilizado en su lugar la idea de etnicidad que pretende marcar la diferencia cultural sobre la fisionómica. También es posible hablar de diversidad cultural (Wade, 2014, p. 46).

El concepto de etnicidad surgió en los años 50 acuñado por el sociólogo norteamericano Davis Reisman (Giménez, 2006) y se empezó a usar en los años 70 como herramienta para el análisis de los grupos sociales o étnicos (Rocca, 2010). Según Gilberto Giménez,



Es muy interesante destacar que el uso de estos dos últimos términos casi siempre ha tenido una connotación excluyente, discriminatoria y la mayor parte de las veces inferiorizante (Hutchinson y Smith, 1996: 4 ss.). Es decir, las "etnias" siempre son los "otros", menos el grupo que clasifica de este modo a esos "otros" desde una posición dominante. Así, para los griegos las "etnias" (*ta ethnea*) eran las otras gentes, los no griegos, los periféricos, los bárbaros foráneos, por oposición a los "helenos" (*genos Hellenon*), como se nombraban a sí mismos. (Giménez, 2006)

Giménez menciona que su uso se extendió en la década de los setenta en las ciencias sociales norteamericanas. Quienes trabajaban con el término buscaban seleccionar y clasificar "unidades culturales" para realizar estudios comparativos sobre las mismas. Sin embargo, esto suponía un problema, pues implicaba que los grupos sociales -entendidos como entidades culturales o etnias- tendrían algunas características intrínsecas, es decir, rasgos culturales distintivos e identidades definidas (Giménez, 2006).

Esta manera de enfocar el estudio de las etnias condujo muy pronto a un callejón sin salida. En efecto, fue imposible encontrar un conjunto de rasgos culturales objetivos que permitiera distinguir a un grupo étnico de otros. Se postulaba, por ejemplo, criterios como la lengua, la etnonimia, la organización política y la contigüidad territorial, pero siempre se encontraban numerosas excepciones, es decir, casos en que tales criterios, considerados en forma aislada o combinada, no eran pertinentes para definir a determinados grupos étnicos. (Giménez, 2006).

Por lo anterior, existen posiciones diferenciadas sobre la pertinencia de su uso. Algunos autores consideran que se trata de una noción que produce discursos sobre la Otredad, reforzando la dominación (Bhabha, 2002, citado en Rocca, 2010) mientras que otros consideran que es una noción que, apropiada por sujetos del dominio colonial, puede formar parte de un repertorio de movilización colectiva (Greene, 2009; Rocca, 2010).

Por consiguiente, algunos autores como Frederick Barth propusieron que se debe partir del principio sociológico de que los grupos sociales se determinan recíprocamente. Por lo tanto,

... ya no se consideran los grupos étnicos como unidades discretas y preconstituidas definibles taxonómicamente mediante un listado de rasgos culturales observables, sino como entidades

que emergen de la diferenciación cultural —subjetivamente elaborada y percibida— entre grupos que interactúan en un contexto determinado de relaciones inter-étnicas (estructura de relaciones entre centro y periferia, situaciones migratorias, fenómenos de colonización y descolonización...) De este modo, la etnicidad definiría al mismo tiempo el contexto pluri-étnico dentro del cual emerge. (Giménez, 2006)

Siguiendo a Giménez, en la evolución del concepto dentro de las ciencias sociales se pasa a un análisis de cómo se mantienen las fronteras étnicas a través de construcciones intersubjetivas y en las relaciones intergrupales. Es decir, al estudio de las maneras en que los grupos se construyen socialmente, no por sus características “sustanciales” sino por sus formas de expresión de la identidad, de manera dinámica y relacional, nunca definida ni definitiva, “de la estructura a los procesos”.

Una de las contribuciones de Fredrick Barth fue la idea de que los grupos étnicos no están constituidos por características objetivas que los delimitan y distinguen de otros, sino que dependen de características asignadas subjetivamente en relación con y a otros grupos sociales. Se trata de los rasgos que los actores consideran significativos, ya sea para autodescribirse o adscribirse, o para distinguir múltiples adscripciones. Por consiguiente, esto tiene que darse en interacción entre grupos y mecanismos de inclusión-exclusión (Giménez, 2006). Asimismo, dice que “la conservación de las fronteras requiere la organización (y reglamentación) de intercambios entre los grupos”, es decir, que los límites de lo que se considera propio o ajeno están en la interacción con otros. “La identidad de los grupos étnicos se definen por la continuidad de sus fronteras, a través de procesos de interacción inter-étnica, y no por las diferencias culturales que, en un momento determinado, marcan o definen dichas fronteras (Giménez, 2006)”.

Puesto que estas fronteras y distinciones entre grupos se pueden dar a partir de muchas otras características tales como la religión o la nacionalidad, se ha encontrado que la etnicidad refiere específicamente a los lazos dados por un origen o ancestría común, o un vínculo de sangre, para el cual pueden hacerse relevantes rasgos como la apariencia, la lengua, la cultura, tradiciones, religión, mitos o memoria. Pero no importa cuál o cuáles de ellos se resalten o destaquen, se utilizan para explicar el origen común (Giménez, 2006). De esa

selección de características se pueden derivar otras, como, por ejemplo, la identificación con una nacionalidad.

Giménez menciona la importancia de que, a pesar de que etnia o etnicidad sean categorías usadas por las ciencias sociales, no necesariamente son usadas por los grupos sociales para nombrarse a sí mismos. Por ejemplo, los tseltales, los yaquis, los mayos, los zapotecos, se nombran tal cual y no como grupos étnicos. En ese sentido, múltiples autores han insistido en la importancia de pensar *quién tiene etnicidad*: si es una categoría que es asignada por los antropólogos o una comunidad dominante a otros grupos, o si se trata de una característica que tenemos todos los seres humanos.

De acuerdo con Eduardo Restrepo en su texto *Teorías contemporáneas sobre la etnicidad*, existe un debate entre dos corrientes frente al estudio de la etnicidad y los procesos étnicos: el constructivismo y el esencialismo. A grandes rasgos, como se mencionó en párrafos anteriores, el constructivismo refiere al ala del pensamiento en la que la etnicidad es una construcción social, única y exclusivamente, por lo tanto, no puede ser una categoría objetiva sino subjetiva y dependiente del contexto y de los grupos y mecanismos sociales que la determinan como tal (en esta corriente Restrepo ubica a los autores que consideran la etnicidad como “buena para pensar”).

Como parte de la tendencia constructivista, se concibe la etnicidad como una *comunidad imaginada*, y se enfatiza la “historicidad del sentimiento de comunidad y de las identidades étnicas resultantes” (Restrepo, 2004).

Por el otro lado, el pensamiento esencialista considera que sí existen elementos para considerar la etnicidad como una categoría objetiva de la realidad; es decir, que se trata de un conjunto de características observables y comprobables, dadas por circunstancias tanto biológicas como culturales que distinguen a unos grupos de otros con cierto grado de inmutabilidad (Restrepo dice que son tendencias que suponen la etnicidad como un hecho existente, independiente del sujeto que la analiza).

De manera paralela, el autor reconoce otra tendencia que estudia la etnicidad como superestructura con relación a la clase social, y que corresponde a autores de tradición marxista como Balibar, Quijano, Wallerstein y Wolf (Restrepo, 2004, p. 17). Asimismo, ubica a autores como Abner Cohen o Paris Yeros como parte de una tendencia que ve la etnicidad como estrategia, es decir que ven una utilidad instrumental en el concepto como recurso político, social y cultural (Restrepo, 2004, p. 17).

Restrepo propone retomar de Stuart Hall - uno de los principales referentes de los estudios culturales- el enfoque “anti-anti-esencialista” y su propuesta de una “eticidad sin garantías” la cual:

... demanda una historización y contextualización radical; aboga por una definición maximalista de etnicidad que no sólo cuestiona los análisis que la circunscriben a una otredad comunal y tradicional radical sino que desestabiliza la naturalización de una etnicidad no-marcada que ha estructurado lo que aparece como étnico. (Restrepo, 2004, p. 23)

¿En qué consiste una visión anti-anti-esencialista? El esencialismo plantearía que la etnicidad o incluso la identidad étnica responden a una o unas características *esenciales* y por lo tanto naturales, inseparables e innegables de un grupo humano, llámese americanos, musulmanes, indígenas, entre otros. Una visión anti-esencialista se situaría completamente en contra e indicaría que no existen estas esencias o identidades puras. Una visión anti-anti-esencialista tendría que oponerse a este último planteamiento, proponiendo entonces que no solamente no existen las identidades puras de acuerdo a unas características dadas naturalmente, sino que además tampoco se pueden negar del todo algunas características que identifican a los grupos, puesto que estas responden a procesos históricos, culturales y simbólicos que las han constituido como tal. “... La concepción esencialista por negación revierte los términos, planteando que no hay ninguna correspondencia entre locación y representación; el invencionismo radical (que algunos superponen con postmodernismo) pertenece a esta modalidad de esencialismo” (Restrepo, p.40).

Para Stuart Hall, esto se explica a través de la noción de *articulación*, la cual consiste en el vínculo entre dos aspectos de una unidad social; por ejemplo, el color de piel y la lengua de un grupo social, el origen geográfico y la habilidad para correr de otro, etcétera. Ese enlace o

articulación no es casual, sino que existen condiciones históricas que permiten que exista, las cuales son azarosas y al mismo tiempo dependen del contexto. Esas mismas articulaciones son relativas: pueden desarticularse y modificarse, por lo que no son inamovibles y sí son dependientes del contexto y de múltiples relaciones que las hacen crear.

Lo anterior no quiere decir que “todo sea relativo” y que, entonces, estas articulaciones no existan en la realidad. Por el contrario, aunque se les pueda considerar como mero discurso, Hall dice que el discurso “tiene efectos tan reales como cualquier otra práctica social” (Restrepo, 2004).

Restrepo indica que la visión de Stuart Hall sobre la etnicidad es *maximalista*. Esto quiere decir que abarca a todos los grupos humanos y no solamente a aquellos que son definidos o nombrados por sectores de poder, como tradicionalmente se ha pensado. En otras palabras, históricamente los grupos colonizadores han categorizado a los colonizados o minoritarios como grupos étnicos, adjudicándoles así una serie de características físicas y culturales. Sin embargo, las diferentes tradiciones de pensamiento han permitido identificar este fenómeno, criticarlo y repensarlo, proponiendo una suerte de injusticia de ese modelo de adjudicación de la identidad étnica y sustituyéndolo con la idea de que todos los seres humanos poseen etnicidad:

En mi terminología todo el mundo tiene una etnicidad porque todo el mundo viene de una tradición cultural, un contexto cultural e histórico; esta es la fuente de la producción de sí mismos, por lo que todos poseen una etnicidad -incluyendo lo inglés británico. (Hall, 1999, citado en Restrepo, 2004)

Asimismo, los autores explican que cuando se atribuye la etnicidad al “Otro”, se da por hecho que lo “no-otro” o en el caso del colonialismo, lo europeo, es el eje de referencia de la mismidad (o lo que es propio) y es a partir de ese mismo eje que se determina lo diferente. De ese mecanismo se derivan fenómenos como la exclusión, a lo cual Hall llama *sistemas de diferencias y equivalencias* (Hall, 1985, citado en Restrepo, 2004).

Considerando lo anterior, el autor dice:

Estrictamente hablando la etnicidad no existe: existen etnicidades concretas, históricamente situadas, desde las cuales se pueden decantar analíticamente las condiciones de existencia compartidas para suponer una modalidad específica pero plural, de inscripción/problematización de la diferencia que llamaríamos etnicidad. Aunque pueden suponerse ciertos rasgos generales de lo que denominamos etnicidad la tarea más significativa es analizar las formas como las etnicidades efectivamente constituidas se encuentran inscritas en contextos históricos específicos. (Restrepo, 2004, p. 44)

Una idea importante que retomar de Restrepo y su análisis de Hall es que, problematizar la definición anterior de etnicidad no debería de convertirse en una forma políticamente correcta de referirse a la raza, ni debe por eso considerarse contraria o separada de la nacionalidad, y por ello se trata de una noción maximalista (Restrepo, p.41). Procura tener en cuenta el mayor número y profundidad de elementos para comprenderla, en contra de visiones minimalistas, reduccionistas o esencialistas.

En el caso de este trabajo de tesis, se realiza la investigación de la mano de una organización con una marcada diferenciación entre los grupos de mestizos (o caxlanes) e indígenas (o tseltales). En este caso concreto, aunque no se habla propiamente de etnicidad dentro de la organización, sino de cultura, origen, proveniencia geográfica, etc. consideramos que, debido a las características de las cuales están cargadas las categorías de clasificación, se trata de categorías étnicas o que refieren a la etnicidad, puesto que ponen en relieve: la forma de vida, la lengua, las características culturales reflejadas en el comportamiento, tradiciones y costumbres, características físicas, la vestimenta, el origen geográfico y las creencias religiosas, entre otras.

Otro elemento importante para rescatar de Hall es que no se puede suponer que la etnicidad es algo propio, natural o universal de la humanidad. Es tan solo una “modalidad de inscripción/problematización de la diferencia/mismidad”, al igual que el género, la clase, entre otras. Asimismo, Hall indica que los discursos raciales son los que producen las diferencias, por lo tanto, incluso la biología a la que muchas veces apelan las ideologías racistas no está separada de lo histórico-discursivo.

De acuerdo con la visión de Hall, aunque se entiende que hay una diferencia dicotómica entre raza y etnicidad, en realidad están traslapadas, hay superposiciones. Aunque se pueda decir que el racismo biológico se basa en características corporales somáticas, en realidad tiene una carga cultural importante e incluso a veces sustituye por completo o califica/clasifica a una cultura. (Restrepo, 2004, p.47).

Como se mencionó antes, el racismo biológico se fue transformando en uno cultural. Por eso, Stuart Hall acuñó el término *diferencialismo cultural* para referirse a ese desplazamiento. Ambos (el racismo biológico y el diferencialismo cultural) son formas de clasificación y división, por lo cual Hall los considera que ambos son registros del racismo pues ambos forman relaciones de "desigualdad, asimetría y exclusión".

Adicionalmente, Hall distingue entre *racismo manifiesto*, aquel que se expresa como tal, y *racismo inferencial* que es aquel del orden de la doxa, de lo que no es discutible, lo que se da por hecho, natural, lo que establece condiciones de posibilidad de lo discutible o constituye los términos de lo pensable (Restrepo, 2004, p.50). En el análisis a realizar se considerará este punto para abordar el problema de las categorías étnico-raciales que se asumen en el contexto de la organización estudiada y en general de nuestro país, así como las consecuencias o efectos que esto tiene en el establecimiento de relaciones interpersonales y educativas.

Para Hall, las *articulaciones* mencionadas anteriormente pueden *desarticularse*. En otras palabras, esos nodos de lenguaje y cultura -que se expresan en creencias fijas sobre ciertos grupos sociales- pueden mutar, transformarse, desconfigurarse y transformarse parcial o totalmente a lo largo del tiempo y el espacio. Estos nodos, fijaciones o anclajes son significados (mediados por el lenguaje) sobre cuya definición existe una permanente lucha ideológica relacionada con el poder. "Este proceso de lucha inviste las relaciones de poder/resistencia (explotación, dominación y sujeción), así como las relaciones de comunicación, violencia y consentimiento" (Restrepo, 2014, p.53).

Para esta investigación, lo anterior confiere una plataforma básica de ideas para sentar las bases de la comprensión de las relaciones de poder al interior de un proceso educativo

intercultural. ¿Cómo? A través del esclarecimiento del origen de la identidad étnica y de la asunción consecuente de que ésta no puede existir fuera de las relaciones de poder que operan en el mundo; y que, por lo tanto, determinará a su vez el despliegue de los significados necesarios para todas las relaciones sociales. Es decir, *la identidad étnica juega un papel central en la dinámica de las relaciones interpersonales en la educación y la realidad educativa específica estará atravesada por su influencia, cargada de significados históricos, determinando entonces no sólo el qué, sino también el cómo, el por qué y el para qué de un proceso educativo.*

Para Stuart Hall es importante el reconocimiento de las condiciones estructurales que conforman ideológicamente al sujeto, pero insiste en “recapturarlo”, es decir, crear espacio para un diálogo entre el sujeto y su entorno bajo la idea de que se constituyen mutuamente. De hecho, una de las vías por las que el autor llega a esto es en la observación de cómo los sujetos pueden identificarse o no con las posiciones en las que se encuentran y cómo performan, se resisten o negocian con dichas posiciones (Hall, 1996, citado en Restrepo, 2014, p. 57).

Al respecto de recapturar al sujeto, considero que la educación tiene o puede tener un rol en ese proceso.<sup>36</sup> La posibilidad de salir de la propia ideología o circunstancias en las que se encuentran inmersas las personas me remite a la idea de la liberación o emancipación exploradas en la pedagogía crítica. Ahí, la formación de una conciencia crítica para cambiar las circunstancias propias contiene una forma de recapturar el sujeto. Una permitida por la entrada en juego de personas y elementos diversos que configuran un escenario educativo. Siguiendo a Hall, en ese sentido será útil considerar las *nuevas etnicidades* reconociendo la relativa pero permanente fluidez en los significados por los cuales se construye la identidad. “En síntesis, las identidades no son fijas ni aisladas sino posicionales y relacionales...no son totalidades cerradas y unidimensionales sino fragmentadas y múltiples; son histórica y discursivamente producidas a través de relaciones de poder sin garantías esencialistas” (Restrepo, 2004, p. 62-63).

---

<sup>36</sup> Aunque el término recapturar nos habla de tomar algo que ya había sido capturado por algo o alguien, se entiende aquí como una forma de recuperar la agencia del sujeto frente a las estructuras socioculturales que lo delimitan y determinan.



Para concluir, será importante tomar en cuenta estas definiciones e ideas sobre el rol de la identidad en un proceso de educación intercultural, puesto que en el caso de la organización con la que se realiza la investigación se identifican claramente los grupos de caxlanes y tseltales. Sin embargo, más allá del origen geográfico y/o cultural de las personas, habrá que mirar los procesos contradictorios, como los que se dan en las personas que no necesariamente se identifican con esas categorías, así como los procesos que viven todos y todas de “avalar, reproducir o confrontar” esas identidades. Asimismo, habrá que no perder de vista las relaciones de poder implícitas en estos procesos, las cuales van a determinar qué identidad es permitida o deseada.

#### e) El problema del poder en la diferencia sociocultural

Uno de los autores que más ha profundizado sobre el problema del poder ha sido Michel Foucault, quien considera que es omnipresente en las sociedades, y del cual es imposible salir (Salobral & García, 2011). Destaca la importancia de considerarlo en múltiples direcciones y no de manera unidireccional, lo cual se refleja en una diversidad de prácticas de castigo, control, prohibición, microviolencias, etcétera.

Una sociedad sin relaciones de poder sólo puede ser una abstracción. Por lo cual cada vez es más políticamente necesario el análisis de las relaciones de poder en una sociedad dada, sus formaciones históricas, sus fuentes de fortaleza o fragilidad, las condiciones necesarias para transformar algunas o abolir otras. (Foucault, 1988, p. 14)

Se trata de relaciones de dominación que nos rodean en toda nuestra vida social, en todas nuestras relaciones interpersonales, y en todos los niveles desde el privado y familiar hasta al público y gubernamental. En función del contexto, cada individuo puede ser quien ejerce o quien es objeto del poder, o ambas a la vez y de acuerdo con sus características particulares, estará en una posición distinta. En esta definición entran en juego elementos de la identidad: la raza, etnicidad, género, clase social, cargos de poder, edad, orientación sexual, entre otras.

De acuerdo con Salobral y García (2011), en el caso de las relaciones entre hombres y mujeres. éstas “se configuran a través de lo que se ha llamado la construcción de la identidad de

género” la cual se materializa en la socialización diferenciada, en la división del trabajo, etcétera, es decir en prácticas de dominación o sumisión -sin separarse de la raza, etnia, clase, orientación, o edad:

Los recorridos de estas prácticas se insertan en los cuerpos de hombres y mujeres a través de la violencia simbólica, que Bourdieu define como ‘violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, el último término, del sentimiento’. (Foucault, 1979, citado en Salobral & García, 2011)

En el caso de las relaciones de género, lo que sostiene esta dinámica son los modelos de identidad femenina y masculina modernos que implican a su vez ciertas maneras de relacionarse en la cotidianidad. Las autoras Salobral y García (2011) indican que:

Las consecuencias en el marco del poder son que los hombres se han habituado a elaborar estrategias de poder sobre las personas para movilizar e influir en sus deseos o decisiones, en muchos casos en favor de intereses propios. En cambio, las mujeres se han especializado en la autoridad, que sólo puede ejercerse a través del común acuerdo y aumenta a medida que es capaz de percibir y potenciar los deseos de otras personas. (Salobral & García, 2011, p.10)

Podemos tomar este modelo como referencia para pensar cómo se dan las relaciones interculturales si consideramos que, aunque diferentes a las relaciones entre géneros, de igual forma están determinadas por modelos de identidad, estrategias de poder y en socializaciones diferenciadas que se expresan en los cuerpos de las personas. De manera similar, podemos pensar en cómo se manifiestan las relaciones de poder en el trabajo de la sociedad civil si consideramos roles y formas de estar y de interactuar de la mano con las identidades y los modelos de relación.

Uno de los ámbitos en los que se ejerce el poder en las organizaciones sociales es el de su estructura misma: por ejemplo, en sus canales de comunicación, espacios de toma de decisiones o en la distribución del trabajo. Al respecto, Salobral y García mencionan que se

trata de un debate constante e histórico en la formación y desarrollo de organizaciones sociales:

Se suele discutir todo tipo de aspectos: si estas organizaciones deben ser horizontales o jerárquicas, fuertes o débiles, estables o temporales, especializadas o más generalistas, según se considere que esa estructura se acerca más o menos ideológicamente al modo de entender las relaciones del colectivo. (Salobral & García, 2011, p. 11)

Aunque muchas veces que las organizaciones optan por no diseñar estructuras formales para evitar jerarquizaciones, la politóloga Jo Freeman indica que de cualquier manera se constituyen otras estructuras informales que suelen facilitar la hegemonía de algunas personas fuertes y promover que tengan más poder, acceso a la información o toma de decisiones; por lo tanto, la elección de no tener estructuras para evitar ejercicios verticales de poder se vuelve contraproducente. Por eso, se recomienda distribuir autoridad entre el mayor número de gente y difundir información a todos lo más frecuentemente posible, de manera que, entre más acceso tiene más gente al conocimiento, más fácilmente logran participar y tener control (Jo Freeman, citada en Salobral & García, 2011).

Además de la estructura organizacional, es importante identificar el modelo de participación de la organización. Las autoras recomiendan el uso del principio de deliberación que, a grandes rasgos, quiere decir que se deben escuchar las voces de todos y todas quienes serán afectados por la toma de alguna decisión y tomar en cuenta sus propuestas. Sin embargo, aún con esa intención democrática,

Lo que ocurre es que el poder social que impide a las personas hablar en igualdad de condiciones se deriva no sólo de la dependencia económica o de la dominación política, sino también de un sentimiento interiorizado del derecho o no que uno tiene a hablar, y de la devaluación o ensalzamiento de la forma de expresarse de algunas personas. (Salobral & Garcia, 2011, p.13)

Al respecto, Young (2021) comenta que las normas para la deliberación son culturalmente específicas y tienden a acallar la palabra de algunos; al mismo tiempo, se suele valorar más el discurso contundente y confrontativo que el de conciliación; y, se privilegian discursos

desapasionados. Ella propone un modelo de democracia comunicativa en el cual: 1) el diálogo debe ser plural, incluyendo estilos y formas de expresión; 2) implica apertura a aprender de otras perspectivas (de sentido, posición social o necesidad); 3) se requiere de independencia, respeto y procedimientos compartidos. Para ello se han utilizado diferentes técnicas como lo han sido las metodologías de educación popular, los grupos inteligentes, entre otros.

Por su parte, las autoras proponen que “la democracia comunicativa exige el despliegue de liderazgos horizontales, diversos y repartidos.” De acuerdo con Marcela Lagarde, éstos deben ser justos y eficientes, incluyentes y convocantes, distribuir el poder con equidad (rotar o distribuir), para lo cual sirve que los liderazgos sean especializados y no abarcativos; promover el mentorazgo y tutoría, representar intereses propios con liderazgos universales, adquirir capacidad argumentativa en múltiples sentidos, aprender a disentir y tener habilidad negociadora, aprender a poner límites entre lo privado y lo público, reconocer el liderazgo y autoridad meritoria.

Dice Foucault que, “si bien, la teoría y la historia económica proveen de buenos instrumentos para las relaciones de producción... no sucede lo mismo en el caso de las relaciones de poder” (Foucault, 1988). El autor señala que, aunque probablemente es imposible situar al poder como un objeto de estudio en sí mismo, definitivamente configura una cuestión teórica, pues forma parte de nuestras experiencias. Dice que “lo que necesitamos entonces, es una economía de las relaciones de poder” y considera que el análisis no puede ser generalizado, sino que debe referirse a campos específicos, como en este caso sería el de la educación y la educación intercultural.

Propone observar las resistencias como una vía para el análisis del poder, y así conocerlo a través de los antagonismos que surgen. En ese sentido, valdría la pena preguntarse por los antagonismos que emergen en la educación intercultural; aunque él lo plantea en términos opuestos como el campo de la legalidad vs. el de la ilegalidad, en el caso de la educación intercultural se podría pensar en oposición a la educación “normal”, “estándar”, “general” o “no intercultural”. Así como múltiples tensiones que están imbricadas en el fenómeno.

Para Foucault, las luchas antiautoritarias como las oposiciones entre hombres y mujeres, niños y padres, psiquiatras sobre enfermos mentales, etcétera, tienen en común seis características: 1) que son transversales a todos los contextos; 2) tienen como objetivo los efectos del poder en sí; 3) son inmediatas, es decir cuestionan el poder más cercano; 4) cuestionan el estatus del individuo; 5) luchan contra los privilegios del conocimiento; y 6) giran en torno a la pregunta “¿quiénes somos nosotros?”. Esto lleva al autor a concluir que son luchas no contra instituciones o grupos sino contra técnicas o formas del poder.

Esta forma de poder emerge en nuestra vida cotidiana, categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo une a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que construye sujetos individuales. Hay dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto. (Foucault, 1988, p.6)

Indica, además, que las luchas pueden ser contra formas de dominación, de explotación o de sujeción, o mezcladas entre sí; por lo que podríamos decir que las luchas o tensiones que caben en la educación intercultural y en las relaciones interculturales pues tienen que ver con una mezcla compuesta de: una forma de dominación étnica debido a la operación de la etnicidad en los mecanismos institucionales del estado o las organizaciones, en los que generalmente se impone la visión centralista, nacionalista, y eurocéntrica a las formas indígenas. Puede ser, por otro lado, una forma de explotación cuando se separa a los individuos de lo que ellos mismos producen, que en este caso se trata de sus propios conocimientos, saberes, lenguas o tradiciones. Y por último se puede situar como una lucha contra la sujeción de los individuos a través de la imposición de subjetividades que llevan eventualmente a la sumisión o dominación.

Un punto relevante que se menciona en la obra de Foucault al respecto del poder es su genealogía, es decir, el proceso a través del cual fue tomando la forma que conocemos hoy en día y su evolución a lo largo de la historia. Para el filósofo, dada la estructura social moderna que se asentó durante los siglos XV y XVI, dieron origen y forma a un poder religioso

y moral que empezó a abarcar todos los aspectos de la vida social, a este le llama *poder pastoral*, el cual se integró al poder del Estado.

Este poder es una forma que tenía como objetivo la salvación individual después de la muerte y que se ha convertido para buscar la salvación en vida a través del bienestar. Implica sacrificio, atiende a los individuos y no solamente a la comunidad, y tiene que ejercerse explorando las almas, los íntimos secretos y la conciencia de quienes afecta. En su forma actual o “nueva” se ha multiplicado en instituciones como iniciativas privadas, la familia, la medicina, la educación, entre otras, pero siempre ha estado ligado a una institución religiosa definida: el cristianismo, y ha tenido como consecuencia un cierto tipo de individualización.

En esta investigación, trabajo el estudio de caso de una organización germinada desde la propia Iglesia Católica, por lo que habrá que tomar en cuenta esta señalización sobre el poder pastoral, no solamente en su forma literal y directa del trabajo eclesial sino desde sus otras muchas expresiones en las actividades productivas, recreativas, educativas, etcétera. Se establece una forma de poder en relación con quién y desde dónde se dicta la moralidad, la ética y la forma de vida ideal.

Michel Foucault nos invita a no buscar respuestas a las preguntas “¿qué es el poder?” o “¿de dónde viene el poder?” porque corremos el riesgo de reificar el término y diluir realidades extremadamente complejas (Foucault, 1988, p. 10). En cambio, utiliza las preguntas “¿qué sucede?”, “¿por qué medios es ejercido?” y “¿qué sucede cuando los individuos ejercen el poder sobre otros?”. En el caso de este trabajo, será necesario el intento de identificar dichos medios a través de la observación de situaciones, experiencias y contextos concretos. Por lo tanto, quisiera destacar que, dicho ejercicio se tendrá que reflejar en experiencias y prácticas vividas por los sujetos, en las que no necesariamente se ve explícitamente una intención de dominación-sumisión ni una percepción inmediata de malestar o resistencia evidente.

Dicho de otra forma, aunque se pueden superponer mecanismos de poder y de comunicación o de dominación, dependerá de la forma, lugar, circunstancia u ocasión la manera en que éstos se establezcan en un sistema. A estos entramados les llama disciplinas:

Tomemos como ejemplo una institución educativa, la disposición de su espacio, las regulaciones meticulosas que gobiernan su vida interna, las diferentes actividades que se organizan ahí, las diversas personas que viven o se encuentran, cada una con su función, su carácter bien definido -todas esas cosas constituyen un entramado de capacidad-comunicación-poder. La actividad que garantiza el aprendizaje y la adquisición de actitudes o tipos de comportamientos es desarrollada allí por medio de series de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales del "valor" de cada persona y los niveles de conocimiento y por medio de series completas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo, las jerarquías piramidales). (Foucault, 1988, p.11)

Partiendo del entendido de que el poder no existe como un objeto en sí, el autor propone que existe cuando se pone en acción y que no necesariamente implica una renuncia a la libertad ni un consenso.

Lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no opera directa o inmediatamente sobre los otros". Por lo que no se puede equiparar con el ejercicio de la violencia, aunque no excluye su uso. Pero "a pesar de que el consenso y la violencia son los instrumentos o los resultados, ellos no constituyen el principio o la naturaleza básica del poder. (Foucault, 1988, p.12)

Por otro lado, dice que el poder -puesto que consiste en guiar la conducta y sus efectos- es una cuestión de gobierno, en un sentido amplio que significa estructurar el posible campo de acción de los otros. Tomando en cuenta este elemento y la ausencia de consenso, se puede decir que solamente se ejerce sobre sujetos libres que cuentan con un campo de acciones posibles. En ese sentido, la esclavitud para Foucault no es una relación de poder en tanto que hay un constreñimiento físico que no permite la elección. Es decir que se da un juego complejo entre poder y libertad: "En el corazón mismo de las relaciones de poder y constantemente provocándolas, están la resistencia de la voluntad y la intransigencia de la libertad" (Foucault, 1988, p.13).

Foucault se pregunta ¿cómo se pueden analizar las relaciones de poder? y responde que, focalizando cuidadosamente determinadas instituciones, observando sus formas y la lógica

de sus mecanismos, sin embargo, esto puede traer varios problemas dada su función de autoconservación, por lo que sugiere que se analicen las instituciones “a partir de las relaciones de poder y no a la inversa”.

Para el análisis de las relaciones de poder propone establecer algunos puntos: 1) Hay un sistema de diferenciaciones que permite actuar sobre los demás; 2) los tipos de objetivos impulsados por quienes actúan sobre los demás (como podría ser mantener un privilegio); 3) Los medios de hacer existir las relaciones de poder (por amenaza, por la palabra, etc.); 4) Las formas de institucionalización (como las de la enseñanza); y 5) los grados de racionalización (refinamientos tecnológicos).

Solamente se consolida el poder cuando uno de los adversarios establece mecanismos estables que reemplazan las reacciones antagónicas (1981, p.16). Las posibilidades de insubordinación son los límites del poder: “cada estrategia de confrontación sueña con transformarse en una relación de poder y cada relación de poder busca transformarse en una estrategia ganadora.”

Para Foucault, de esa tensión proviene la dominación:

La dominación es de hecho una estructura general de poder de la cual sus ramificaciones y consecuencias pueden, a veces, aparecer descendiendo a las más "incalcitrantes" fibras de la sociedad. Pero al mismo tiempo, es una situación estratégica más o menos apropiada de hecho y consolidada por medios de una confrontación a largo plazo entre adversarios. Ciertamente puede ocurrir que el hecho de la dominación pueda ser sólo la transcripción de mecanismos de poder resultantes de la confrontación y sus consecuencias (una estructura política resultante de la invasión), puede ser también que una relación de lucha entre dos adversarios sea el resultado de relaciones de poder con los conflictos y clivajes que implica. Pero lo que constituye a la dominación de un grupo, una casta, o una clase, junto a la resistencia y revueltas que esta dominación encuentra, un fenómeno central de la historia de las sociedades es que el entrecruzamiento entre las relaciones de poder con relaciones de estrategias y los resultados procedentes de su interacción se manifiestan en una forma masiva y universalizada. (Foucault, 1988, p. 17)



Es así que, sentaremos las bases teóricas para el análisis de las relaciones de poder que se busca hacer en este trabajo de investigación. Partiendo de la idea de que el poder no es un objeto en sí mismo, que se trata de una red compleja de influencias y resistencias, que los mecanismos, formas y estrategias varían y se superponen, y que, en última instancia se busca identificar las formas de influencia sobre los otros. En nuestro caso, a grandes rasgos se podrá empezar a observar que entran en juego múltiples estructuras institucionales, como lo son la Iglesia o la sociedad civil misma, así como “subestructuras” relacionadas con procesos educativos, con un rol importante de la etnicidad, la cultura y la racialidad, así como el género.

Para concluir, quisiera resaltar que, suponiendo la existencia de unos límites del poder en las resistencias, en las luchas y en las posibles salidas o puntos de fuga, para mí es ahí que se dibujan las posibilidades de la liberación del sujeto educativo, como la posibilidad de trascender, a través del antagonismo, los mecanismos de poder establecidos. Y ese mismo tendría que ser el objetivo de la educación en todas sus formas:

Por lo que, si es verdad que en el corazón de las relaciones de poder y como una condición permanente de su existencia hay una insubordinación y una cierta obstinación esencial de parte de los principios de la libertad, no hay entonces relación de poder sin los medios de escapatoria o fuga posibles. Cada relación de poder implica en última instancia, en potencia, una estrategia de lucha... (Foucault, 1988)

#### f) Asimetría del poder en las relaciones pedagógicas interculturales

Como parte del proceso de problematización y documentación para este trabajo, se encontró que el problema de las relaciones de poder es un tema recurrente en las ciencias sociales y que existen definiciones y visiones desde una multiplicidad de disciplinas y perspectivas. Asimismo, en el estudio de la educación intercultural ha sido ampliamente abordado. Sin embargo, existe poca investigación sobre las relaciones interétnicas (o interculturales) en México referidas al ámbito de, sobre la educación no formal y sobre la especificidad de las relaciones de poder en contextos como el que aquí se describe.

Es por eso que el camino de elaboración del estado del arte llevó a la necesidad de explorar categorías más amplias que “relaciones de poder” o que “educación intercultural”, que pudieran dar cuenta del contexto y la experiencia concretas que se describen.

Una de las tareas más importantes y comunes dentro de la investigación cualitativa, de acuerdo con Buenfil (2008) consiste en la construcción de categorías de análisis llamadas “intermedias”. Se trata de construcciones analíticas que realiza la investigadora con la finalidad de establecer un diálogo entre la teoría general a la que recurre para dar sentido a su trabajo y la realidad concreta en la cual (o sobre la cual) realiza la investigación. En sus palabras, “encarna huellas de una inquietud por la relación entre teoría general y referente de estudio particular” (2008, p.31). De manera más específica, Buenfil afirma que la construcción de estas categorías intermedias responde a la búsqueda de “bajar la teoría para aterrizar en la realidad”.

Siguiendo a Buenfil,

...el significado al que se asocia esta expresión es el de figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica, o si se prefiere, produce líneas de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación. (Buenfil, 2008, p.32).

De esta manera, según la autora, se evita aplicar la teoría de manera generalizante, dando por supuesto que funciona y se aplica a cualquier contexto y situación, sin importar sus particularidades, fenómeno bastante común en la investigación y la producción de conocimiento en general. Para ello, la propuesta es permitir abreviar de otras disciplinas y adaptar, traducir o traer, en un sentido amplio, sus conceptos a la disciplina educativa y de la pedagogía. Se podría decir que es una manera de pensar pedagógicamente en la investigación.

Para este trabajo se utiliza como categoría intermedia la de *asimetría del poder en las relaciones pedagógicas interculturales*, la cual se desglosa a continuación:

A pesar de que el planteamiento de la categoría podría construirse de diferentes maneras, se dio prioridad al término de asimetría, pues se pretende poner el foco de la atención en aquello

que genera desigualdad o desequilibrio en el acceso al poder. Puesto que el estudio de la *relación* puede ser muy amplio, se utiliza esta estrategia de categorización para reducir o enmarcar el fenómeno concreto que se pretende abordar.

Para poner las bases de lo anterior, podemos decir que de acuerdo con la RAE: asimetría es literalmente la falta de simetría, es decir, la falta de correspondencia exacta en forma, tamaño y posición de las partes de un todo<sup>37</sup>. Es decir, se utiliza la palabra como referencia a la falta de equivalencia o igualdad, particularmente en lo que refiere al poder y a condiciones de ventaja o desventaja social con relación al bienestar individual y colectivo. Es decir, se entiende que esta asimetría corresponde con una posición en la sociedad que brinda mayores o menores beneficios de acuerdo con una serie de características y circunstancias.

Se entiende que la *asimetría del poder* no responde a una característica aleatoria de una persona o grupo como puede ser el color de piel o el género, sino que es influida por múltiples factores como puede ser el lugar geográfico, el contexto institucional, la historia personal o colectiva, la experiencia de los involucrados, el momento en el tiempo, incluso la personalidad. Por ello, se presupone que la asimetría del poder está determinada por la interacción compleja de estos elementos, pero que se expresa adoptando formas que pueden o no ser visibles para los actores sociales, aunque que son determinantes en el desarrollo o el curso de los hechos, decisiones y la construcción de la realidad. Asimismo, a lo largo de todo el trabajo se habla de la *diferencia* para hacer referencia a las características sociales que provocan la diferenciación de grupos, las cuales pueden o no implicar a su vez una diferencia en el poder de estos grupos, una *asimetría*.

En segundo lugar, nos enfrentamos al estudio de la asimetría del poder en un contexto educativo, uno que se inserta en el círculo más amplio de la educación no formal a la vez que en el círculo de la interculturalidad -y por lo tanto, sostengo que es posible hablar en este caso de educación intercultural, aunque no corresponda directamente con lo que comúnmente se entiende por este término, la educación intercultural escolarizada, también llamada educación cultural bilingüe o EIB.

---

<sup>37</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

Dado el contexto educativo de la experiencia que se aborda, la Escuela de café, planteamos que existe una pedagogía propia, delineada por el territorio, los actores y específicamente la organización que la alberga. Esta pedagogía, siguiendo a Enrique Pieck (1996), está dada por un enmarcamiento sobre un discurso instruccional, una secuencia o metodología de actividades, procedimientos, el diseño de programas, técnicas, un ritmo y una serie de prácticas y relaciones dadas en su interior. A esto último nos vamos a referir con las *relaciones pedagógicas*: se coloca la mirada en las interacciones entre los sujetos que se vinculan por medio de (y a través de) el proceso educativo específico. Por lo tanto, se intentará mirar la asimetría del poder en esas relaciones, entendiendo la asimetría, el poder y las relaciones dentro de un marco pedagógico.

Finalmente, este marco se distingue por encontrarse en el contexto de un territorio indígena con una presencia mestiza particular, no sólo de locales sino de foráneos, generando así un contexto multicultural que en este texto se entiende y se analiza desde la idea de interculturalidad, como se explicó anteriormente. Por ello, es necesario especificar la asimetría del poder en las relaciones pedagógicas *interculturales*, no porque las relaciones y experiencias que se aborden sean entre mestizos e indígenas, sino porque se encuentran en el marco general de su convivencia y colaboración en el proyecto de la organización Yomol A'tel y la Misión de Bachajón.

Se podría agregar a este ejercicio la palabra *no formal* o *no formales* para agregar a la definición de un contexto educativo no escolarizado que se da en el marco de la sociedad civil. Sin embargo, una vez hecha esta aclaración, para evitar formulaciones más complejas, se continuará con el entendido de que el planteamiento de la categoría tal y como se mencionó hará referencia a todos estos elementos. Aunque en la literatura no es común encontrar trabajos que hablen de una educación intercultural no formal, se propone ver este caso como ejemplo de su existencia y poner las bases para un futuro desarrollo más complejo de ese concepto o de otros que sirvan para la descripción de este tipo de experiencias.

En los siguientes párrafos se abordan algunas investigaciones teóricas y empíricas, que miran desde diferentes disciplinas el fenómeno del poder y la asimetría, no siempre utilizando este concepto, pero sí haciendo referencia a él. Se busca transitar en este escrito de las teorías

macro o más generales sobre el poder a otras situadas y enfocadas en el microespacio o contexto.

El problema de las relaciones asimétricas de poder ha sido abordado pedagógicamente desde la perspectiva de la educación popular y la pedagogía crítica. De manera general, se puede decir que se intenta modificar el rol del docente frente a los estudiantes y romper una relación vertical en la que éste “da” los conocimientos a aquellos que *carecen* de ellos, por una relación horizontal, donde el docente se convierte en un guía que permite la construcción del conocimiento buscando la liberación a través de la toma de conciencia. Ya revisamos las formas en que enfoques como el interseccional, el decolonial o el de la interculturalidad crítica intentan promover el cuestionamiento de las relaciones de poder en escenarios diversos.

Por otro lado, una de las orientaciones ha sido la crítica al paternalismo y asistencialismo propios de las relaciones asimétricas de poder en ámbitos como el de la educación, el desarrollo socioeconómico y la función del esquema general de la cooperación internacional para el desarrollo<sup>38</sup>, sistema bajo el cual se inscriben la mayoría de las organizaciones de la sociedad civil que dependen de financiamientos externos para subsistir. En un nivel macro, las concepciones sobre el desarrollo determinan el financiamiento para ciertos países, regiones o para ciertos proyectos y organizaciones. Partimos de un nivel abstracto de cómo se configura el poder político, económico y simbólico a nivel mundial, que empieza por las concepciones comunes sobre quién está “desarrollado” y quién no, así como la definición del desarrollo mismo, la cual determina escalas internacionales y sienta las bases para que algunos países financien a otros, sin dejar de lado los intereses de beneficios económicos y políticos que pueden esperar a cambio.

A pesar de que muchas experiencias y estudios han demostrado la ineficacia de estos sistemas de cooperación para el desarrollo, de acuerdo con el autor Marc DuBois (1991), la noción de desarrollo sigue siendo nebulosa y complicada, con costos y consecuencias ocultos,

---

<sup>38</sup> Conjunto de prácticas, políticas, convenios y acuerdos entre los países para la circulación de recursos dirigidos a proyectos de desarrollo económico y social. Se derivan de esta multiplicidad de esquemas de colaboración, donación, inversión social, etcétera.

incluyendo a iniciativas que se consideran parte de un desarrollo alternativo, nuevo, “otro”, o de las nuevas tendencias (DuBois, 1991).

Para tal tarea, DuBois, entre otros autores, propone trascender las críticas a las visiones sobre el desarrollo para pasar a observar las relaciones de poder en un ámbito local, tal y como se busca en este trabajo. Propone que las relaciones de poder micro y macro están entrelazadas, se complementan y determinan bilateralmente. Esto se normalizó e intensificó con el advenimiento de una época desarrollista en las relaciones internacionales, lo cual se refleja en los roles de países donantes, beneficiarios y aparatos de gobierno y organizaciones no gubernamentales (u OSC). “Para que el Estado funcione como lo hace, debe haber, entre hombres y mujeres, adultos y niños relaciones bastante específicas de dominación que tienen su propia configuración y relativa autonomía” (Foucault, citado en DuBois, 1991, p.7).

Esta lógica es importante considerarla al momento de evaluar estrategias de la cooperación al desarrollo que operativizan en gran medida las ONG u OSC. Puesto que son generalmente las economías dominantes las que determinan la clase de proyectos que se llevan a cabo en los países y regiones “en desarrollo”. Y es esta misma necesidad de desarrollar lo ‘subdesarrollado’ que legitima la intervención con proyectos y financiamiento a actividades que a largo plazo pueden tender a debilitar más que fortalecer estas economías.

Para DuBois, siempre hay un discurso de desarrollo subyacente, pues considera que el desarrollo es un “proceso que tiene como meta reestructurar el comportamiento y las prácticas de individuos y poblaciones para incrementar la productividad, la riqueza o el bienestar público” (Du Bois, 1991, p.8).

Traduciéndose al caso de las organizaciones, en el contexto local y la organización con quienes se ha realizado este trabajo, se complejiza al fusionarse con elementos de la participación eclesial (con una ideología proveniente de la teología de la liberación) y de discursos de la búsqueda de alternativas al desarrollo, así como valores de la Economía social y solidaria, que promueven precisamente partir del conocimiento, la experiencia y la cultura local, en oposición a la externa/hegemónica.

Lo anterior va de la mano con la noción de poder-conocimiento, por ejemplo, uno de los problemas es el de la interacción entre científicos sociales y comunidades locales, en la cual

el conocimiento “científico” menosprecia o marginaliza los conocimientos locales y populares, promoviendo así que se promuevan y desarrollen proyectos y acciones destinados al fracaso por su incompatibilidad con el contexto, entre otros problemas que surgen de dicha relación.

Se podría decir que en este caso en particular operan varias coordenadas de determinación de las relaciones de poder-conocimiento, como podría ser el eje de la relación ONG/Iglesia-Comunidad, el de lo educativo (transmisión-adquisición), el de la identidad étnica, clase social, género. De manera que en todos ellos opera la relación poder-conocimiento. Para el estudio de caso tenemos entonces tres argumentos principales: que existen relaciones de poder, que inevitablemente son asimétricas, que se dan dentro de un proceso pedagógico-educativo y que están relacionadas con la diferencia intercultural.

Si no se observan con cuidado, dice DuBois, los procesos de desarrollo pueden ser colonizadores a favor de estrategias centrales de poder (1991, p.20), especialmente porque muchos programas se enfocan en el entrenamiento de las personas a nivel local, a través de la implementación de actividades de capacitación, tecnificación y profesionalización. Por ello, los esfuerzos de inclusión social muchas veces convierten a las organizaciones más cercanas a las comunidades de base en un arma de doble filo si no se examina su visión de desarrollo y las relaciones de poder que la constituyen.

Por lo general se justifica la intervención de externos en las comunidades que reciben financiamientos u otro tipo de apoyos de las OSC, respondiendo a un problema percibido o a algo que debería de cambiar a nivel de las prácticas locales, de preferencia a través de algún método científicamente probado, por ejemplo, enseñar a los campesinos la correcta distancia entre semillas o el procedimiento para sembrarlas. El autor argumenta que, a pesar de que existen proyectos más “iluminados” como la formación de organizaciones sociales locales, cooperativas, o grupos de mujeres que buscan romper esa respuesta de “necesidad-problema-solución” muchas veces la intervención de fondo es esencialmente la misma (Du Bois, 1991, p.20).

No se pretende decir que el proyecto de la Escuela de café y los que lo acompañan en la estructura de la Misión de Bachajón responden a esta lógica, sin embargo, se considera que

por lo menos parcialmente participan de ella, lo cual es observable en la cantidad de proyectos de financiamiento de los cuales dependen sus actividades, o de algunas experiencias concretas en su interior, como la capacitación agroecológica. A pesar de que se constituyen dentro del discurso del *lequ'il cuxlejali*<sup>39</sup>, desde una perspectiva local y con respeto y fortalecimiento de la lengua y la cultura, existen destellos de la lógica de la cooperación para el desarrollo que no podemos ignorar, los cuales inevitablemente se reflejan en la operación de la organización y puede revelarse en algunos aspectos de la Escuela de café. “Incluso los mejores proyectos de desarrollo, indistintamente de su contenido engendran relaciones de poder y ayudan a constituir estrategias de dominación...” (Du Bois, 1991, p.27-28).

De acuerdo con DuBois, se suele seguir y repetir el mismo patrón: se realiza un diagnóstico o investigación, se analiza, se prescriben soluciones para los problemas, se entrena a las personas para ejecutarlas y luego se les da seguimiento a los resultados, de haberlos. Propone que en estos espacios se dan códigos y símbolos que van marcando la diferencia entre quienes son beneficiarios y quienes son los entrenadores, produciendo naturalmente una jerarquización de dos culturas: la desarrollada y la que está en desarrollo.

El problema es que, aunque las actividades, entrenamientos y soluciones que están en juego pudieran ser útiles e indispensables no son neutrales y promueven ciertas ideas y valores sobre las necesidades y aspiraciones de las personas ejerciendo así la relación de poder. Por ello, el autor propone una mirada cuidadosa sobre la subordinación o desacreditación de las técnicas, conocimientos, prácticas y estilos de vida locales, para evitar esquemas que puedan ser destructivos más que constructivos. La pregunta que se plantea es si estos procesos de intervención sean o no educativos son emancipatorios o generan disciplinamiento (DuBois, 1991, p.23). A esto es posible sumar la autopercepción que tienen de sí mismos los individuos y comunidades implicados en dichas relaciones.

*The discursive shift surrounding development, from [the colonial] primitive to poverty-stricken, helped to install these new relations, characterized by an indirect control through positive mechanisms, which have superseded colonial rule by force. The*

---

<sup>39</sup> Lequ'il cuxlejál o lekil kuxlejál es un concepto complejo que deriva de la idea de buen vivir o de armonía para las comunidades tseltales (Schlittler, 2012). La forma de escribirse depende de la región. En este trabajo se preferirá la primera forma, siendo la más frecuente en la región de Bachajón.



*dependency against which the process of development is supposed to fight but instead induces is in its primary instance neither economic nor political, but existential... Increased dependency, therefore, is inherent even in strategies of development that increase economic self-sufficiency and political independence. Dependence begins with the outward gaze. (DuBois, 1991, p.27)<sup>40</sup>*

De acuerdo con Marc DuBois, cuando se revelan estas estructuras se debilitan y se permite que cobre mayor importancia la verdad de los sectores oprimidos (1991, p.28). El autor considera que proscribir alguna solución a esta problemática significaría participar del mismo esquema y paradigma, pues equivaldría a proponer soluciones más aceptables o efectivas. Sin embargo, se coloca a favor de la noción de la resistencia local.

Por su parte, Jennifer Gore (1995) agrega que el poder en la educación en sí mismo no es malo, incluso es natural en las relaciones pedagógicas e inevitable; el problema es que pueda ser utilizado para subordinar o dominar a los estudiantes o aprendices. Asimismo, la autora en sus investigaciones encontró que en muchos escenarios educativos se ve el poder como un mal que se debe de eliminar, sin que ello asegure que dejen de operar las relaciones de poder (1995, p. 182): “El ejercicio del poder incita, induce, seduce, facilita o dificulta. Puede ser represivo, pero también productivo” (Gore, 1995, p.184). A pesar de ello, menciona que el decir que las relaciones de poder son inevitables no quiere decir que son necesarias y se pueden ejercer de manera diferente en la educación (p.185) y, al igual de DuBois, considera que sería incorrecto tomar una postura prescriptiva sobre lo que se debe hacer para moderarlas.

Adicionalmente, para Rolin (2009) y Allen (1989) las relaciones de poder están determinadas por la capacidad de un individuo o grupo de constreñir las opciones disponibles para otro.

---

<sup>40</sup> “El cambio discursivo en torno al desarrollo, de lo [colonial] primitivo a lo empobrecido, ayudó a instalar estas nuevas relaciones, caracterizadas por un control indirecto a través de mecanismos positivos, que han reemplazado por la fuerza al dominio colonial. La dependencia contra la que se supone que debe luchar el proceso de desarrollo, pero que en cambio induce, no es en principal instancia ni económica ni política, sino existencial... El aumento de la dependencia, por lo tanto, es inherente incluso a las estrategias de desarrollo que aumentan la autosuficiencia económica y la independencia política. La dependencia comienza con la mirada exterior” (DuBois, 1991, p. 27).

Aunque no necesariamente significan dominación, pueden ser vehículo para la misma en la medida en que ese constreñimiento puede ser dañino (2009, p.219).

Como se mencionó anteriormente, Bernstein y Bourdieu son dos autores que han desarrollado teorías de la reproducción cultural, es decir de las formas en que la estructura social se reproduce a través de sistemas educativos que perpetúan sus formas. El primero lo hace a través del interés en la transmisión y la comunicación, mientras que, el segundo, se preocupa por la estructura (Ávila, 2005). Gore nos recuerda que estos autores junto con Passeron han sido de los pocos investigadores que han estudiado el nivel micro del poder en la pedagogía (Gore, 1995, p.166). Mario Díaz (1989) explica que la teoría de Bernstein elabora acerca del dispositivo pedagógico que posibilita la reproducción o transformación de la cultura y que esto implica una teoría del sujeto, el discurso y el poder. “En esta forma, el hombre en el pensamiento de Bernstein es constituido por, y es constituyente de las estructuras” (Díaz, 1989, p.2).

De acuerdo con Díaz, Bernstein plantea que la distribución del poder estructura los mensajes que producen y reproducen los sujetos. Sin embargo, su propuesta de la posibilidad de transformación del poder está en la ruptura o subversión de los límites establecidos para el sujeto en los sistemas simbólicos.

En ese sentido, la propuesta de Bernstein es estructuralista pues la posición del sujeto en la estructura determinará su orientación hacia los significados. Para explicarlo, Bernstein se enfoca en el proceso de comunicación o transmisión y elabora una teoría de los códigos sociales, los cuales median en la relación del sujeto con el discurso y el significado. Dichos códigos son estructuras que limitan la experiencia del sujeto y producen posiciones desde las que éstos actúan.

Los códigos producen identidad en procesos de socialización en la diferenciación, es decir por reglas sociales de inclusión-exclusión y determinan las relaciones sociolingüísticas y pedagógicas, además de que tienen la capacidad de manifestarse en diferentes formas de acuerdo con el contexto, por lo tanto, son principios abiertos (Díaz, 1989).

La teoría de los códigos elaborada por Bernstein nos muestra, o se fundamenta en la idea de que la comunicación entre los sujetos está cruzada por la ubicación (posición o posicionalidad)

de los sujetos en la estructura social. La ubicación forma parte no sólo del proceso de comunicación. Siempre se habla desde algún lugar. Siempre se está en una posición antes de hablar. La ubicación del sujeto es una ubicación en principios dominantes (privilegiantes) o dominados (no privilegiantes) que se realizan en la comunicación... (Díaz, 1989, p.7-8)

...De lo que se trata en Bernstein, es de ubicar al sujeto en relación con las relaciones de poder y de buscar estas determinaciones en la estructura de relaciones sociales que enmarca el discurso pedagógico. En este sentido, las relaciones de poder que genera el discurso pedagógico determinan el campo de significación legítimo de los mensajes pedagógicos. En esta forma el discurso pedagógico se realiza en una variedad de formas y el sujeto pedagógico, de hecho, está definido y estructurado por el sistema de relaciones del dispositivo pedagógico [discurso pedagógico]. (Díaz, 1989, p.8-9)

Estos discursos pedagógicos son “las reglas de comunicación especializadas a través de las cuales los sujetos pedagógicos se crean selectivamente” (Bernstein, 1987 citado en Díaz, 1989, p.9) los cuales se manifiestan en prácticas pedagógicas y en situaciones de comunicación.

Retomaremos estas propuestas y anotaciones sobre el estudio de las relaciones de poder más adelante, para desde la noción de la asimetría del poder en las relaciones pedagógicas tejerlas con la realidad compartida por los y las participantes de la investigación.

*"Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar... Si me siento superior al que es diferente, no importa quién sea, me niego a escucharlo o escucharla... Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica... como profesor, debo estar consciente del poder del discurso ideológico, comenzando por el que proclama la muerte de las ideologías[...] Para resguardarme de las artimañas de la ideología no puedo ni debo cerrarme a los otros ni tampoco enclaustrarme en el ciclo de mi verdad. Al contrario, el mejor camino para guardar viva y despierta mi capacidad de pensar correctamente, de ver con perspicacia, de oír con respeto, y por eso de manera exigente, es exponerme a las diferencias, es rechazar posiciones dogmáticas, es que no me admita como propietario de la verdad[...]"*

*-Paulo Freire*

*Pedagogía de la autonomía*

### **3. El caso de la Escuela de café, una experiencia de educación no formal intercultural**

En este apartado se hace una descripción de la Escuela de café haciendo un repaso de sus antecedentes históricos. Se empieza por un recuento histórico del estado y las relaciones interétnicas para explicar posteriormente su origen y contexto.

#### **a) Acercamiento al contexto: Chiapas**

Antes de la conquista, el territorio chiapaneco perteneció a la civilización maya. Aunque el poder y la riqueza se concentraban en las ciudades grandes, tales como Palenque, Yaxchilán o Tikal, existían muchas poblaciones en el territorio, casi en su totalidad dependientes de la agricultura de subsistencia y controlados por medio de tributos y una estructura social que se dividiría y desarrollaría poblaciones distintas, así como variantes de la lengua. Los pueblos serían controlados, algunos antes y otros después por la llegada de los españoles, en varios casos a través de la llegada de religiosos evangelizadores. Muchas aldeas fueron desplazadas, reubicadas y se fue poblando el resto del estado.

La religión de los indígenas fue perseguida y se impuso el catolicismo. Sin embargo, como en el resto del país, no se pudo terminar del todo con la religión popular, la cual fue adoptando algunos elementos del catolicismo o combinándolos con creencias y símbolos anteriores a su llegada.

Desde entonces la alegoría encubierta, la oración clandestina, la adivinanza, el lenguaje cifrado y la parábola se convierten en vehículos de una memoria dominada [...] La existencia del colonizador ayudaba a definir la propia identidad y muchas veces a subvalorarla. (García de León, 2002, p. 38)

Desde esos primeros momentos de la historia de interacción colonizadora es posible rastrear la forma en que se fueron configurando las identidades y las relaciones de diferencia a partir de un sistema jerárquico y discriminatorio, como podemos verlo en algunas leyendas y relatos:

Según los choles, los ladinos fueron creados de una familia que escogió los mejores vestidos y comidas, los indios eran descendientes de la familia que se quedó con los restos del festín al que Dios los había un buen día invitado. Para colmo de sus males, sobre ellos cayeron las sobras del caldo de frijol, ennegreciendo su piel, empequeñeciendo su espíritu y llamando al desprecio. “por eso nos hicimos indios, por culpa de aquella primera familia miedosa que era nuestro ña’al, la primera de nuestra raza y, por eso, los otros se hicieron caxlanes y ricos. (García de León, 2002)

Según los tojolabales, los primeros cuatro señores del cielo crearon el mar y la tierra y decidieron crear también al hombre. El primero hecho de barro no pudo pasar la prueba del agua, el segundo de madera se deshizo con el fuego, el tercero fue hecho de oro, pero su corazón era duro y no agradeció a los dioses, sin embargo, pudo vivir. Después, descontentos de sus obras anteriores, crearon al hombre recto, al verdadero, TOJOL winik, al de palabra genuina y correcta, Tojol A’bal. Ese fue moldeado en masa de maíz y vivió de su cultivo sin aspirar a la acumulación ni a la codicia, obteniendo de la tierra lo estricto necesario. Un día, cuando ya había aprendido los nombres de todas las cosas, cuando sus palabras se llenaron de significado, se encontró frente a frente con el hombre de oro. Como éste no podía desplazarse fácilmente, pidió a los hombres de maíz que lo cargaran: era el ladino, el caxlan, el hombre rico cuyo peso tendrían que soportar de ahora en adelante. El hombre de oro como castigo, heredaría también de sus víctimas muchos de sus símbolos y lealtades. (García de León, 2002, p. 38)

Los conquistadores crearon la división de dos provincias: la Chiapa de indios y la de españoles. En la mayoría de los casos, por medio de la violencia sometían a las aldeas y generaron condiciones de esclavitud y explotación para los indios para la producción y comercialización de cacao, caña y ganado, entre otros. A través de estos sectores productivos fueron generando un proceso de ladinización de algunos poblados, recurriendo a esclavos africanos en algunas regiones (García de León, 2002, p.47).

Hubo conflictos entre la iglesia y los llamados encomenderos debido a sus métodos abusivos con los indígenas. Como producto de ese conflicto, se envió a Bartolomé de las Casas para pacificar la zona y promover la evangelización pacífica sin esclavitud. Los colonos rechazaban las posturas y medidas de De las Casas. El obispo pertenecía a la orden de los dominicos, quienes fundaron misiones en varios territorios incluyendo el de Bachajón y Chilón. Sin

embargo, éstos también participaron de la explotación de recursos y la esclavitud de indios y africanos (García de León, 2002, p.51).

El sistema colonial se mantuvo vivo durante mucho tiempo después de la independencia. La historia del estado está marcada por períodos de aparente paz y otros como el de 1693-1727 con gran cantidad de rebeliones indígenas, levantamientos, revueltas, motines, etc. pero que pasaban desapercibidos para el resto del país o se consideraban insignificantes por ser “cosa de los indios” (García de León, 2002, p.16).

Más tarde, durante el porfiriato empezaron a entrar capitales extranjeros a la región con el fin de explotar los recursos. Se crearon *fincas* que funcionaban como haciendas y eran el centro de control económico y político. Estas hicieron que se conservaran de alguna forma los mecanismos de dominación y un desarrollo desigual. Así, se mantuvieron linajes territoriales de los finqueros, los caciques, encomenderos y demás personajes que participaban del sistema, el cual se mantuvo a pesar de la Revolución y de la Reforma cardenista (2002, p. 104) y se reflejó en un modelo de interacción marcado por jerarquías y niveles de poder:

Pero la argamasa ideológica de todo el complejo social que se reprodujo durante siglos alrededor de la servidumbre (actitudes, costumbres, vida cotidiana, instituciones, tabúes, vida material, etcétera) es sin embargo y todavía hoy una especie de animal prehistórico que se pudre agonizante, reapareciendo cíclicamente por todos los poros del tejido social... (García de León, 2002, p. 103)

Desde 1824, Chiapas se había integrado como un estado de la república. Al respecto, Antonio García de León menciona que para justificar esta integración las élites del estado usaban la frase “más vale ser cola de león que cabeza de ratón” (García de León, 2002, p.15). Sin embargo, debido a la distancia geográfica del centro y las dificultades de acceso al territorio, el aislamiento fue uno de los factores que promovió que se mantuviera el sistema de la finca como la base de las relaciones sociales, dejando a los indígenas en situación de desventaja y explotación, en una especie de *apartheid* colonial (García de León, 2002, p.128).

Hacia finales del S. XIX y principios del XX se introdujo en la región la producción de café, traída y manejada especialmente por alemanes, pero en tierras que pertenecían a finqueros de múltiples nacionalidades que llegaron y deslindaron las tierras.

La época posrevolucionaria estuvo marcada por una serie de conflictos políticos entre las élites ladinas de San Cristóbal y Tuxtla. Cambios en gobernadores, tendencias porfiristas, maderistas, huertistas, algunas iniciativas para la recuperación de tierras por parte de los indígenas, revueltas y manifestaciones. Se consideró que la revolución fue una guerra de los ladinos (2002, p. 299) puesto que los finqueros habían “cedido” algunas tierras a los indígenas o se habían desplazado principalmente a las montañas, donde se asumía que los indios no necesitaban luchar por su recuperación.

De 1920 a 1940 el estado estuvo marcado por un descenso rápido de los precios del café que se exportaba desde la región, provocado por la guerra que se desenvolvía en Europa y la recesión en los Estados Unidos. Esto agravó las condiciones adversas para los campesinos indígenas y mestizos, y provocó una crisis económica generalizada (2002, p.379). Después, durante el gobierno de Cárdenas se instalaron las primeras políticas indigenistas que sentarían las bases para el indigenismo oficial posterior (2002, p. 410). Sin embargo, los patrones en las relaciones de poder ya estaban más que establecidos y continuaron su reforzamiento por el modelo económico que se fue imponiendo:

Viejas formas asimétricas de relación social se recrean, se multiplican en el conflicto, y se reproducen bajo formas tan insólitas como el teatro económico que les da razón de ser. A merced de este desarrollo desigual, los enfrentamientos de clase no son nítidos (al menos en el sentido capitalista del término), aunque tienden a serlo; sino en general enmascarados por rasgos estructurales que son dominantes a nivel de microrregión, combinados con latencias conflictivas de carácter estamental, interétnico o de clases en formación: escaramuzas y fricciones que gracias a esta subsunción real esconden solamente, como vistas por una cámara lenta, las profundas y particulares contradicciones de clase. (García de León, 2002, p. 424)

De la década de los 40 a los 70, el estado estuvo marcado por la violencia ante la respuesta de finqueros y otros frente a las luchas indígenas por el control de la tierra y el territorio,



especialmente cuando se empezó a expandir el despojo y explotación de la selva Lacandona, así como a desplazar nuevas comunidades. En 1974, se lleva a cabo en San Cristóbal de las Casas el primer Congreso indígena y se visibilizan algunas de las injusticias que sufrían los indígenas. No obstante, en los 80, llegó un *boom* petrolero que trajo la construcción de presas para la producción de energía eléctrica.

En esas décadas fueron cobrando fuerza muchas organizaciones campesinas, generando un movimiento social articulado alrededor de la premisa zapatista de “la tierra es de quien la trabaja” (González, citado en Gall, 2001). Este movimiento permitió que se formaran los primeros ejidos y la restitución de tierras (Gall, 2001, p.144).

Se dieron varias manifestaciones y confrontaciones violentas. La identidad étnica empezó a cobrar fuerza unificando a varias organizaciones, las cuales pasaron por un proceso de divisiones y reorganización. A inicios de los 90, la organización Pueblo Creyente, que tenía una base religiosa ligada a la diócesis de San Cristóbal formó parte de ese gran movimiento social. Posteriormente vino el parteaguas del levantamiento zapatista de 1994.

Éste último, como es bien sabido, representó un cisma muy poderoso en la historia de Chiapas y de las comunidades indígenas, no sólo por su efecto de visibilización de la problemática de la exclusión y discriminación a nivel nacional, sino también por constituir la base para la creación de municipios autónomos y un sistema de gobierno propio, que generó sus propias organizaciones internas para satisfacer sus necesidades en oposición y resistencia al gobierno oficial y ganando un amplio apoyo de la sociedad civil mexicana e internacional (Harvey citado en Gall, 2001).

Al levantamiento y las posteriores negociaciones de paz, le siguieron un despliegue de fuerzas armadas en todo el estado y una gran variedad de conflictos, incluido la matanza de Acteal en el 97. Asimismo, se considera que comenzó una guerra de baja intensidad, con grupos militares y paramilitares controlando el territorio y manteniendo a las organizaciones y grupos indígenas amenazados y replegados. En ese proceso, un aliado del EZLN fue la sociedad civil que, a través de un acompañamiento directo, de denuncias, manifestaciones, financiamiento,

y observadores de derechos humanos, lograron ayudar a controlar un poco la presencia y violencia militar, sin embargo, esta se mantuvo los años siguientes (Harvey, 2001).

Un actor principal en ese proceso y referencia necesaria para este trabajo, debido a su vinculación con el trabajo de base de la iglesia católica es la figura de Samuel Ruiz. Aunque arribó a la región desde 1960, resaltó su papel durante el conflicto que se desató con el movimiento zapatista. Se trataba de un sacerdote-obispo incómodo para muchos sectores sociales del estado y del país debido a su cercanía ideológica con la teología de la liberación, los principios del Concilio Vaticano II y sus métodos de trabajo que defendían los derechos indígenas. Estos movimientos ideológicos estaban relacionados íntimamente con el marxismo y particularmente con la educación popular liberadora (Aubry, citado en Gall, 2001, p. 185).

Allí tienen origen fórmulas recurrentes, lemas y consignas pastorales de Don Samuel, y bien podrían escribirse entrecomilladas: una pastoral normada por los signos de los tiempos, la opción preferencial por el pobre, no hay paz sin justicia, la meta es una Iglesia autóctona encarnada en las culturas, la antigua palabra de la teología india como germen de la palabra de Dios... (Aubry, 2001)

Ruiz no sólo fue un mediador fundamental luego del 94, sino que también logró la organización del Congreso Indígena y creó el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas, el cual tuvo una antena regional en Chilón y Ocosingo (Aubry, 2001, p.189), así como la Comisión Nacional de Intermediación que más tarde se convertiría en Serapaz, organización social que opera hasta la fecha al igual que el centro *Frayba*.

De acuerdo con Pierre Beaucage, poco a poco estos eventos fueron dando origen al trabajo pastoral de los jesuitas en la región.

[...] al mismo tiempo, empezaba también a actuar en el campo otro actor, la teología de la liberación, que nació en las postrimerías del Concilio Vaticano II, al calor de los encuentros de Puebla y de Medellín. El Vaticano pedía al clero un compromiso con los más pobres de la sociedad. Se elaboró una pastoral social destinada a los habitantes de los barrios marginales de las ciudades ("Iglesia de los pobres") y a los indígenas ("teología india"). Contrariamente a la

ciudad secularizada, estos últimos vivían (y viven) todavía en un mundo impregnado de sagrado. En los términos lascasianos adoptados por la teología india, los indios eran fundamentalmente buenos y los males les vinieron del colonialismo y del capitalismo. Se trataba de "reevangelizarlos" después de siglos de abandono, traduciendo el Evangelio y el Antiguo Testamento en las lenguas indígenas. Paralelamente, esta ala progresista de la Iglesia sostenía que era legítimo rebelarse contra los abusos y la injusticia. (Beaucage, 2007, p. 77)

## b) Los jesuitas y la Misión de Bachajón

Los jesuitas son sacerdotes católicos pertenecientes a la orden de la Compañía de Jesús, fundada por Ignacio de Loyola en 1540. Llegaron a México en 1572 para sumarse a los evangelizadores dominicos, agustinos y franciscanos que desde años antes participaron de la conquista. Tenían la misión de convertir a los indios a la religión católica, contribuyendo a los objetivos de colonización. Desde su llegada, su principal actividad se centró en la educación. Poco a poco fueron creando colegios y estableciéndose en varias partes del territorio, especialmente en el norte del país.

En 1767, fueron expulsados por el rey Carlos III de todos los territorios bajo la corona española. Entre los principales motivos para su expulsión estaba su oposición a la construcción de minas, la defensa de los indígenas de los abusos, y la supuesta organización de motines en contra de la corona y sus representantes. En 1816, el papa Pío VII los convoca de nuevo como parte de su preocupación por el avance del liberalismo (Zermeño, 2015). En 1820, vuelven a ser suprimidos por su apoyo a la Independencia, reestableciéndose nuevamente en 1853 bajo el gobierno de Santa Anna.

Vale la pena mencionar que la región donde hoy se ubica la Misión de Bachajón, estaba encomendada a los dominicos desde la conquista y hasta la consumación de la independencia cuando ya no se les permitió volver. En esa etapa, no sólo realizaron evangelización, sino que tenían un fuerte control económico y político en la zona, muchas veces incurriendo en prácticas de explotación de los indígenas ellos mismos.

La historia de los jesuitas en el país estuvo marcada por el conflicto político y una oscilación entre la cercanía al poder y las críticas y rechazo a la orden. Fueron concentrando sus esfuerzos en su trabajo educativo en los colegios, especialmente en la formación de las élites. Más tarde, a partir de 1950 hubo un giro que les hizo renunciar a esa vocación para abocarse al cambio social estructural:

De aquí se sigue la obligación moral de la Compañía de repensar todos sus ministerios y apostolados y de analizar si realmente responden a los requisitos de la urgencia y prevalencia de la justicia y aun de la equidad social. Incluso un apostolado tan sinceramente querido por la Compañía y de cuya trascendencia nadie duda, como es la educación, debe ser sometido a reflexión en su forma concreta actual, a la ley de las exigencias del problema social. (P. Arrupe, 1966, citado en Meyer 1991)

Durante ese periodo, hay una fuerte influencia de la teología de la liberación y comienzan a vivir en comunidades indígenas, barrios populares y ejidos. Luego de una serie de conflictos internos, en 1970 cierran el emblemático colegio Patria y optan por la educación basada en las teorías de Paulo Freire y de Iván Illich (Meyer, 1991, p. 465). Empezaron a hacerse conocidos por una inclinación de izquierda, aunque nunca perdieron su cercanía e influencia con altas esferas del poder político y económico, y muchos de sus proyectos educativos continúan hasta la actualidad.

Adicionalmente en los 50, la diócesis de San Cristóbal convoca a los jesuitas a la zona debido a que contaban con muy escasos sacerdotes y se requería acceder a un amplio territorio muchas veces inaccesible.

Al llegar 1960, la inmensa diócesis de Don Samuel (antes de su separación de Tuxtla) tenía que arreglárselas con una docena de sacerdotes. Con los apoyos del nuncio Raimundi, recibió equipos enteros de agentes pastorales: jesuitas (fruto de un compromiso de su antecesor), dominicos, maristas, monjas de varias congregaciones, los que no tardarán en atraer a nuevos voluntarios nacionales y extranjeros. A todos los movilizó en la formación de cuadros, cuyo fruto sería los miles de catequistas de hoy, y a partir de 1975, los diáconos (tu'unel). (Aubry, 2001, p. 186)

El proceso coincidió con la búsqueda de la orden por fundar otra misión, luego de cerrar varios de sus colegios y de dar un giro hacia una preferencia por los pobres. Se asignó el poblado de Bachajón como centro de la Misión debido a su importancia ceremonial para los tseltales y se fundó en 1958. Como parte del trabajo de la diócesis se impulsó la formación de catequistas y diáconos indígenas que permitió la expansión de una red eclesial indígena en un amplio territorio, sentando las bases de un tejido social comunitario afirmado sobre la lengua y la cultura propias.

En Chiapas, donde ya trabajaba el padre Indalecio Chagolla (Esparza, 2013, p.11). Mardonio Morales fue uno de los primeros jesuitas convocados. Morales se ocupó tanto de las actividades de evangelización e impartición de los sacramentos católicos, como de un apoyo secular al acompañar la recuperación de tierras y confrontar a los ladinos vendedores de trago. José Blanco fue otro de los jesuitas que en la región trabajó generando cooperativas de café y de consumo.

Bachajón del municipio de Chilón es la cabecera donde fincaron casa, dispensario y escuela. Esta zona mayoritariamente tseltal fue la que optó por la lucha no armada acarreándose así mucha de la antipatía de los revolucionarios y no poca por parte de los agentes de pastoral que orbitaban más con el pensamiento y la pastoral de los religiosos dominicos con sede en Ocosingo. (Esparza, 2013)

Los religiosos tuvieron un papel fundamental en la alfabetización ligada a la traducción de la Biblia, que de manera paralela fue llevada a cabo por iglesias protestantes. Eugenio Maurer ha sido una de las figuras destacadas en la historia de la Misión gracias a su estudio antropológico de la cultura tseltal a través de sus fiestas, así como la traducción de la Biblia al tseltal de la región.

Jan de Vos dice que la obra de los jesuitas y dominicos en el acompañamiento de los colonos de la Selva se convirtió en una excelente escuela en donde aprendieron no sólo a escuchar la Palabra de Dios sino también a leer los signos de los tiempos, es decir, analizar su propia realidad de campesinos indígenas, a nivel local, estatal y nacional... La religión se convirtió en primer y

principal eje ordenador de la vida social en las nuevas colonias selváticas (De Vos, 1998, citado en Esparza, 2007, p. 45).

... la influencia de la pastoral indígena y la teología de la liberación [...] ha movilizó al indígena mediante la reivindicación idealizada de su pasado, de su cultura y de su identidad frente a la opresión colonial de los blancos o caxlanes. (Maya Pérez, 2000, p.278, citada en Esparza, 2001, p. 49)

En los 70s permeó en la Misión una visión de la educación inculturada. Después del Congreso de 1974, los jesuitas crearon el Centro de Derechos Indígenas en el municipio de Chilón para coadyuvar con la lucha por la recuperación de tierras e interceder en los conflictos locales, complementando los esfuerzos educativos. En 1978, Mardonio Morales, Eugenio Maurer y Francisco Ornelas pertenecieron a esa corriente en la Misión de Bachajón.

En la década de los 80, en la selva, se buscó implementar un proyecto de formación de diáconos, por lo que “supuso un cambio en la concepción de lo que se entendía como proyecto educativo” (Esparza, 2001, p. 284). En ese entonces tenían 4 frentes de trabajo: pastoral, educativo, organizativo y de lucha legal por las tierras. El método principal de trabajo fueron cursos y asambleas. Los misioneros percibían que el sistema de educación oficial que era promovido por el Instituto Nacional Indigenista en esa región intentaba hacer una extracción de la lengua y la cultura y “desindianizar” a los tseltales, y consideraban que la formación homogeneizante de los maestros servía a esa función.

La presencia de los jesuitas y de la Misión de Bachajón estuvo marcada por un activismo político en la región, como lo fue en la defensa ante ataques y matanzas como la de Wolonchan en 1980 y la participación en la marcha de Xinich en 1992. Posteriormente, se amplió el trabajo para incluir el tema de salud y de acompañamiento a las mujeres. Desde entonces, existían confrontaciones ideológicas al interior de la Misión y entre los mismos jesuitas (Esparza, 2001).

Algunos textos de Mardonio Morales dan testimonio de la realidad injusta que encontraron los misioneros en su llegada a la región. Dan cuenta de las condiciones de opresión que marcaron los ejes principales del trabajo que se propusieron hacer:

Reduciéndonos pues al pequeño grupo indígena de la diócesis de San Cristóbal en Chiapas, nos encontramos con una realidad de esclavitud que va más allá de lo sucedido en la época colonial. Si al inicio de la Colonia se llegó a pensar que el indígena no era persona humana, en este tiempo al indígena se le trata como bestia de carga. Los dueños de las fincas cafetaleras, por ejemplo, al terminar la recolección del grano, regresaban con su familia a la ciudad. El patrón, montado a caballo, su esposa e hijos regresaban a “lomo de indios”. La señora se sentaba en una silla y un indígena la cargaba sobre sus hombros con un mecapal en la cabeza. Como bestia de carga. El trabajo en la finca es de sol a sol, sin posibilidad de buscar otro lugar de labor y con un sueldo más que miserable. En estas condiciones florecen el alcoholismo, las enfermedades, la desnutrición, es un ambiente de abandono e ignorancia a todos los niveles... (Esparza, 2001, p.344)

Los misioneros trabajaban con la convicción de ir a la periferia, trabajar desde la lengua local y el respeto a las costumbres y la forma de ver el mundo, lo cual fue visibilizando la necesidad de trabajar con una perspectiva intercultural, aunque no se le nombrara como tal.

Esto supone un largo camino de conversión para salir de nuestro etnocentrismo. Si en algún acontecimiento se hace palpable la acción del Espíritu es en estos procesos internos que abarcan a individuos y comunidades. En esta interrelación cultural aparece su mano maestra. (Esparza, 2001, p. 345)

Es muy fácil que los recién llegados a la misión para entrar en contacto con los indígenas, vengan con actitudes de superioridad y paternalismo, con profunda ignorancia de lo que son y valen los tseltales, de prejuicios no confesados que cierran la puerta a toda comunicación profunda. Llegan con hábitos y modos de proceder de su propia cultura (la occidental europeizante) que chocan aún de frente con las creencias y actitudes de aquellos a quienes hemos venido a “enseñar”. (Esparza, 2001, p. 365)

Narra Mardonio Morales que un principal indígena les reclamó una vez a los misioneros: “Si ustedes se van, sería trágico, todo quedaría abandonado. Eso es señal de que algo están haciendo mal, no nos están dando el Espíritu, lo tienen acaparado. Denos el espíritu Santo que cuida a la comunidad y no dependeremos de ustedes” (Morales citado en Esparza, 2001). Ese evento les reveló a los misioneros una forma en que estaban oprimiendo a las comunidades. Este fue uno de los elementos por los que impulsaron con más fuerza la formación de diáconos indígenas que recibían el cargo junto con sus esposas, de manera que siguieran viviendo dentro de las costumbres tseltales. Fueron desarrollando así lo que llegaron a llamar la Iglesia autóctona, no sin generar tensiones en otros sectores de la Iglesia (Esparza, 2001, p.349) y a su vez, permitiendo que se facilitaran procesos organizativos.

Nosotros los misioneros pudimos así ir conociendo la lengua y ser capaces de comunicarnos en su mismo hablar. Esto tenía dos vertientes: una, que podíamos transmitirles nuestro mensaje y percibir el suyo heredado anteriormente: otra vertiente que se nos venía encima era el choque cultural entre lo propiamente maya y lo occidental e impositivo de nuestra parte. Este ha sido el vaivén de la experiencia de ambas situaciones, en búsqueda constante del mejor camino a seguir [...] nosotros tenemos la oportunidad de ir conociendo el mundo tseltal maya, a la vez que pueden ellos escuchar y caer en la cuenta del mensaje que traemos desde la cultura occidental. (Esparza, 2001, p.363)

Una de las luchas icónicas de misioneros y catequistas fue en contra del alcoholismo y se convirtió en un símbolo importante de influencia de la Misión en el territorio. Puesto que el alcohol era utilizado por finqueros y mestizos para engañar, robar o comprometer a los indígenas a trabajos forzados, fueron promoviendo su prohibición, especialmente en los ritos religiosos en los que se acostumbraba el “trago”. Crearon algunas cooperativas de consumo, aunque Morales indica que más tarde “caímos en la cuenta de que no eran el mejor camino de liberación económica al constatar que el cooperativismo nos introducía al sistema capitalista de la competencia” (Esparza, 2001, p.364). “Aquí está lo difícil para nosotros. ¿Cómo hacer para mejorar su economía, para elevar su nivel de vida sin romper su cultura comunitaria, sin esclavizarlos, sin destruir su ritmo de vida?” (Morales citado en Esparza, 2001, p. 386).



Dentro de la Misión se fue creando un sistema de cargos comunitarios entretelado con el sistema de cargos tradicionales indígenas y las demarcaciones antiguas de acuerdo con los santos patronos de cada región, los *tsumbaliles*. El trabajo se fue dividiendo en áreas o procesos como el de salud, lengua y cultura, mujeres, desarrollo comunitario, pastoral, entre otros.

Un documento del 2014 de la Misión define al grupo de la siguiente forma:

Somos un grupo intercultural de mujeres y hombres con distintas opciones de vida que desde la inculturación del evangelio queremos vivir en compromiso con los más marginados y junto con ellos buscamos transformar la realidad, para construir una sociedad más libre, justa, plural, humanista y solidaria. (Olivo, 2014)

En su mayoría, los procesos han sido coordinados por los sacerdotes jesuitas y las religiosas, asistidos por un grupo de mujeres y hombres laicos tseltales, quienes posteriormente pasaron a coordinar directamente varias de las áreas de trabajo. Se cuenta con un trabajo religioso-pastoral acompañado por una serie de actividades que podríamos calificar como de desarrollo regional o comunitario, poniendo especial énfasis en temáticas como interculturalidad, sustentabilidad, soberanía alimentaria, entre otras.

El trabajo está marcado por el sentido de inculturación, siempre insistiendo en trabajar desde la lengua y cosmovisión propias, los modos de ser y hacer tseltales, la vinculación con la tierra, los saberes propios y el fortalecimiento de la cultura, la identidad y la organización comunitaria. Se menciona constantemente la importancia de la autonomía y la búsqueda de su construcción desde el trabajo de la Misión.

Sin embargo, se evidencian una gran cantidad de dificultades en su proceder, tales como: el exceso de trabajo, la dificultad de atender las complejas necesidades de la población en la región, la escasez de personal y de recursos, dificultad en la organización interna y en la toma de decisiones, y dilemas en la gestión intercultural del equipo y los proyectos. Se enfrentan con una gran demanda por atender necesidades materiales inmediatas y básicas, las personas esperan y exigen que se les den recursos materiales, apoyos para mejorar sus viviendas, y

otros beneficios, además de que se corre constantemente el riesgo de la “formación de caciques” es decir de líderes comunitarios que pueden llegar a tener un efecto negativo en la organización comunitaria o que se hacen de una posición de poder con la que controlan y gestionan recursos.

Adicionalmente, se ven afectados constantemente por factores externos como la construcción de mega proyectos como carreteras, ante las cuales se enfrentan con la problemática de qué hacer, cómo organizarse y contar con recursos con los cuales atender esas coyunturas sin distraerse del trabajo permanente, además de que existe una fuerza poderosa desde los partidos políticos que inciden en la región, controlando y repartiendo programas y apoyos y generando una cultura de paternalismo y asistencialismo.

Tanto los equipos como las estrategias y enfoques de trabajo han cambiado a lo largo de las décadas y han estado marcados por diferencias ideológicas al interior, tanto por una gran diversidad de situaciones adversas debido a la conflictividad histórica en la región, así como la falta de financiamiento. Una transición importante que se vivió por lo menos en los últimos 20 años de la Misión fue el paso de la defensa y recuperación del territorio al del trabajo de desarrollo:

Vivimos un choque de civilizaciones, se llevó a muchos líderes comunitarios, ahora ya no estamos por el control del territorio, sino por la gestión del territorio y para eso se necesitan líderes para abordar el aspecto de incidencia en políticas públicas, se necesita formar para tomar decisiones con identidad cultural. Maneras inteligentes no se están encontrando. (Olivo, 2014)

Se dice que entonces se empezó a trabajar más desde proyectos productivos, así como el fomento de técnicas agroecológicas, las llamadas ecotecnias, diplomados para la formación de cargos, impulso a la educación en lengua y cultura, programas de salud y herbolaria, entre otros.

Un elemento que destacan los documentos de la Misión y que es relevante para esta investigación es la presencia prácticamente permanente de colaboradores externos, es decir, personas en su mayoría jóvenes mestizos provenientes de otras regiones del país y del

mundo, que llegan a prestar algún servicio social, voluntariado o trabajo formal. Se considera que la presencia de estas personas tiene una aportación significativa debido a que aportan conocimientos y experiencias distintos a aquellos con los que cuenta el equipo local, pero que muchas veces es difícil integrarlos al trabajo debido a que no hay tiempo suficiente para capacitarlos o no se tienen proyectos específicos para asignarles, además de las diferencias culturales y el desconocimiento de la lengua que dificulta la interacción:

Para los tseltales [...] han reconocido junto con las mestizas la importancia de aprender mutuamente de las dos culturas: la tseltal y la occidental, dejando de lado las concepciones preestablecidas de dominación entre ambas culturas. Lo que hace un caldo de cultivo enriquecedor para que florezcan y se potencialicen las relaciones de confianza, la toma de decisiones desde los liderazgos colectivos, la participación activa indígena tseltal desde la interculturalidad, priorizar los valores que nos dan sentido de vida y pertenencia, apropiarnos de modos y maneras de acompañarnos entre nosotros y nosotras. (Olivo, 2014)

Existe una preocupación constante por atender las causas estructurales de las problemáticas de la región y las comunidades, pero las necesidades básicas apremian y pareciera que se contraponen estas dos áreas de atención, sin embargo existe un trabajo permanente de acompañamiento y formación de cuadros que trabajan desde cada una de las regiones, lo cual asegura la permanencia del trabajo en un territorio muy amplio. En resumen, se puede decir que la Misión no es únicamente el equipo de trabajo que conforma las coordinaciones de procesos, sino también toda esa red de colaboradores/as que opera desde las propias comunidades.

### c) Yomol A'tel

A pesar de que se anteriormente se había detenido el impulso a la creación de cooperativas, la evolución de actividades de la Misión resultó en la generación de proyectos productivos, uno de los cuales se centró en el café, que se había convertido desde décadas antes en la principal fuente de ingreso de las familias tseltales de la región.

Compartimos lo que para estas comunidades representa la lucha por la subsistencia diaria, en una experiencia de contrastes muy fuertes donde, por un lado, está la vida amenazada y vulnerada de miles de familias, el enorme trabajo que representa el cultivo del café, la cosecha donde se involucra toda la unidad familiar, el despulpado y beneficio húmedo que se realiza de manera manual, el traslado del café de la parcela al traspatio, llevándolo cargado en la espalda, los días de asoleado en patios o en tapescos de madera, el encostalado y el acarreo final a orilla de camino de terracería para ser vendido a los ávidos intermediarios locales a precios determinados por la Bolsa de Nueva York. Mucho desgaste familiar y esfuerzo físico, y muy mísera retribución. Las fincas, los monocultivos y la explotación social, impusieron esta historia de injusticia en la vida de los tseltales xitaltecos, antiguos pobladores de estas tierras y montañas que después de 30 años recuperaron el 90% de su territorio. (Óscar Rodríguez, citado en Pieck & Messina, 2012)

A partir de un proceso de diagnóstico que se realizó en 2001, se identificó la necesidad de crear una alternativa económica y se comenzó la cooperativa de café Ts'umbal Xitalhá. Este proceso está ligado con la llegada a la coordinación del padre Óscar Rodríguez, quien había trabajado en la región desde 1986 y que, además de su formación como sacerdote jesuita se formó en sistemas agroforestales cafetaleros con manejo agroecológico y en cooperativas de economía solidaria, y que es un personaje central en el desarrollo de la historia de la cooperativa de café y el proyecto mayor en el que devino posteriormente.

Descubrir sus procesos de subsistencia, de restauración ecológica y de producción orgánica existentes ya en algunos de sus parajes, rancherías y organizaciones, nos marcó el camino a seguir en la ruta de consolidar y socializar las prácticas ya existentes, dejar de vender el café como materia prima, abandonar la comercialización a nivel local, agregarle valor al producto a través de su industrialización como proceso de aprendizaje, promover esta alternativa desde lo pequeño para generar organización local y regional y, sustentar así, su estrategia de uso múltiple, orientado a la autosubsistencia y no al mercado, a la mayor diversidad y no a la especialización en un solo cultivo. (Óscar Rodríguez, citado en Pieck & Messina, 2012)

Así, el trabajo legal del Centro de Derechos Indígenas (CEDIAC) se fue separando y especializando para convertirse en el lugar físico y simbólico desde el cual se coordinó el trabajo de la cooperativa de café, entre otros proyectos. “Como la cooperativa fue una

iniciativa del CEDIAC, este origen generó confianza en los productores” (Pieck & Messina, 2012, p.36). Comenzó con una sola comunidad en la que participaban 22 productores y sus familias y poco a poco se fueron incorporando otras hasta llegar a más de 300 productores socios.

Aunque no se encuentra en los documentos de la institución, algunos testimonios orales indican que un antecedente importante de este proyecto fue el hermano Quintero, uno de los primeros religiosos de la Misión quien fundó una bodega para la compra directa del café a los productores indígenas con la intención de evitar que fueran engañados por compradores mestizos que cometían prácticas abusivas contra ellos.

Asimismo, como antecedente inmediato a la creación de la cooperativa, se operaba el proyecto de la tostadora de café Bats’il Maya, el cual reunía a un grupo de mujeres tseltales que tostaban café en comales de barro en sus casas para luego embolsarlo y comercializarlo. Este proyecto estaba coordinado por una colaboradora mestiza a quien apodaban “La Polla” y quien falleció junto con otros miembros del equipo de la Misión en un accidente carretero.

De manera paralela, se dio la reestructuración de las áreas, procesos y coordinaciones de la Misión, que llevaron a que Bats’il Maya quedara en manos de un nuevo equipo de trabajo, desde donde se reorganizó, luego de que se compraran máquinas para procesar el café y se generara un proyecto alternativo para las mujeres que consistía en la elaboración de jabones artesanales de miel y bolsas bordadas para el empaque del café.

Fue así que con la creación de la nueva cooperativa, se empezó a procesar, tostar, embolsar y comercializar el café desde una planta pequeña que se creó en las instalaciones del CEDIAC y se nombró MESUBYET (Medios de Subsistencia y Economía Tseltal) al área y equipo encargados de su coordinación.

El equipo de MESUBYET, que más tarde se convertiría en Yomol A'tel<sup>41</sup>, además de brindar capacitación técnica para la producción orgánica y agroecológica del café fue creciendo e incorporando a nuevos miembros tseltales y mestizos, así como voluntarios temporales y algunos jesuitas en formación. Se amplió el proyecto para incluir a productores de miel de abeja y para reactivar el grupo de mujeres que elaboraban jabones de miel y productos artesanales con bordados tradicionales. Más tarde, se creó una microfinanciera con la finalidad de generar proyectos de financiamiento para los productores a través del ahorro y préstamo.

Hoy en día, Yomol A'tel se define como un conjunto de empresas de Economía social y solidaria<sup>42</sup> que

...a través de la apropiación organizada de procesos de valor agregado de sus productos y bajo la cosmovisión tselta del lequ'íl cuxlejalil (el buen vivir) busca maximizar el beneficio social a través de la sostenibilidad y rentabilidad de las cadenas de valor. (yomolatel.org, 2021)

y está conformado por distintas áreas, procesos o empresas, incluyendo los siguientes:

- Ts'umbal Xitalha': cooperativa de productores de café
- Tsumbajeletic: equipo técnico de capacitación y acompañamiento a la cooperativa
- Bats'il Maya: "verdadero maya": torrefactora de café: tostado, molido, envasado y empaquetado
- C'anán Taqu'in: "cuidadores del dinero": área de administración central de los procesos
- Chabtic: "nuestra miel": cooperativa de productores de miel, procesamiento y envasado
- Xapontic: "nuestro jabón": cooperativa de mujeres que elaboran productos cosméticos con miel y plantas de la región
- Capeltic: "nuestro café": red de cafeterías propias de la organización
- Comon Sit Ca'teltic: "el fruto de nuestro trabajo en común": microfinanciera
- Gabino: equipo de logística, comunicación y ventas en la Ciudad de México
- Dirección: pasó de un jesuita a un laico, luego se reestructuró y actualmente se trata de una codirección llevada por dos personas.
- Gestión Social: área de lo que tradicionalmente podríamos llamar "recursos humanos"
- Consejo de administración: se trata de un grupo de asesores para la dirección con experiencias diversas en negocios, economía social, procesos organizativos, etc.

---

<sup>41</sup> Para más información pueden consultarse los documentos de sistematización de la experiencia que se realizaron por parte de la Universidad Iberoamericana: "Ts'umbal Xitalha': la experiencia de una cooperativa de café" (Messina & Pieck, 2012) y "Voces de Yomol A'tel: una experiencia de economía social y solidaria" (2019).

<sup>42</sup> La Economía Social y Solidaria es un conjunto de teorías y prácticas que han constituido un movimiento a nivel internacional a favor de alternativas económicas al desarrollo.

La premisa principal sobre la que se basa el modelo de trabajo de Yomol A'tel consiste en que tradicionalmente, los pequeños productores de café lo venden a los llamados coyotes, a un precio determinado en la Bolsa de valores de Nueva York y que fluctúa de acuerdo con el mercado internacional, lo cual genera condiciones de vulnerabilidad. Para subsistir, las familias tseltales dependen principalmente de ese ingreso, del cultivo de la milpa y en muchas ocasiones, algunos miembros tienen que migrar o buscar empleos locales. Una de las características de este sistema económico -al igual que con muchos otros cultivos- es que se generan cadenas de intermediarios en las que se va acumulando valor y poder, perpetuando la desigualdad y la pobreza.

Es así que se propone construir una alternativa a través de procesos educativos que fortalecen la cultura y la forma de vida local, además del cuidado y defensa del territorio por medio del cultivo agroecológico. Esta propuesta busca fomentar la organización local para lograr una reapropiación de los medios de producción, es decir, que sean los productores socios y sus familias quienes concentren la capacidad de cerrar la cadena de valor, sin dependencia de intermediarios. Ello implica generar infraestructura y capacidades para el cultivo, cosecha, procesamiento y comercialización de sus productos que normalmente se han vendido como materias primas. Por eso, se fueron creando las condiciones para asumir todo el proceso de agregación de valor, culminando en la creación de una red de cafeterías propias del proyecto en centros urbanos, y logrando estabilizar y mejorar relativamente los ingresos de las familias socias.

Se buscó que este fuera un proyecto educativo integral, que fomentara la agricultura sustentable, los valores y la forma de vida tselta, y especialmente el desarrollo de capacidades y habilidades. Se señaló la importancia de “la potenciación de la cultura y lengua originarias, un enfoque intercultural explícito y la participación de toda la familia y de los jóvenes” (Pieck & Messina, 2012, p.34). Asimismo, se insistió en la importancia de generar una experiencia de cooperativa distinta, debido a que el fracaso de múltiples proyectos de cooperativas anteriores había marcado en los productores una desconfianza en sus mismos compañeros (Pieck & Messina, 2012, p.35).

...La cooperativa no fue concebida desde el CEDIAC como un mecanismo para ‘salir’ de la pobreza o para ‘sacar’ a las comunidades de la pobreza, como suele plantearse en otras perspectivas salvacionistas, en las cuales el desarrollo viene de afuera. Por el contrario, la cooperativa fue pensada desde las comunidades, recuperando sus saberes, como una propuesta integral y ‘autogenerada’, no limitada al campo económico. La cooperativa se concibió para promover la creación de trabajo digno, justamente reconocido y remunerado y fortalecer a los sujetos y las comunidades, en vistas de que se constituyeran como espacios de conocimiento e intercambio y de producción justa y sustentable de recursos. (Pieck & Messina, 2012, p. 51)

Uno de sus principios más importantes es lo que llaman *lequ’il cuxlejalil* o buen vivir y que consideran, se debe construir desde la autonomía.

De acuerdo con César Pineda (Hopkins & Pineda, 2021), los movimientos sociales y populares en América Latina han dado lugar a una serie de experiencias en las que la autonomía se concibió “como referente de una politicidad distinta, como un horizonte más allá de lo establecido, como proyecto de emancipación” (Hopkins & Pineda, 2021, p.10). En general las nociones de autonomía tienen como trasfondo el objetivo de “la capacidad de reproducir la vida material y simbólica, que permite a las colectividades dirigir sus propias vidas” (Hopkins & Pineda, 2021).

Dentro de Yomol A’tel se hace alusión a la autonomía en un sentido similar: en primer lugar, como la necesidad de reducir la dependencia del Estado, de programas y recursos como subsidios que fomentan el clientelismo y el asistencialismo; en segundo lugar, con énfasis en la autosuficiencia de las familias tseltales a través del fortalecimiento de sus medios de vida y soberanía alimentaria. Ambas englobadas en el principio del *lequ’il cuxlejalil* o buen vivir que atraviesa la mayor parte de sus actividades.

Los trabajadores con una visión amplia y estratégica de toda la cadena de valor, en este caso del grupo de trabajadores de Yomol A’tel, también manejan el concepto del “buen vivir”, ligado a promover la autonomía y soberanía para las familias que forman parte del proyecto, en contra de un sistema local que más bien alienta un bienestar ligado al desarrollo lineal (Acosta & Gudynas, 2011), a través de un ingreso económico dependiente al gobierno. (Irezabal, 2020)



En tercer lugar, se utiliza el término para referirse a la independencia de las estructuras y personas consideradas externas a las comunidades, incluyendo a Yomol A'tel y la Misión de Bachajón en tanto que buena parte de su estructura directiva y de recursos no es originaria de las comunidades tseltales.

Al igual que con el “buen vivir”, la búsqueda de autonomía se presenta como uno de los elementos posibilitadores de la apropiación en el grupo social de los productores. La posibilidad de participar en un grupo de empresas sociales y solidarias con el enfoque de generar autonomía y autosuficiencia a través de su estrategia de resiliencia -soberanía alimentaria más ingresos de valor agregado- funciona como una de las principales fuentes de apropiación de toda la cadena de valor alternativa. (Irezabal, 2020)

Se alude a la promoción de la autonomía, ya que” buscamos poner el trabajo en manos de ellos<sup>43</sup>”; por su parte, los productores están conscientes de esta intencionalidad y han declarado: “el trabajo es para nosotros, ellos pasan<sup>44</sup>” [...] La segunda tarea proyectiva es la construcción de la autonomía o la construcción de un proyecto que se sustente en mayor grado en las propias comunidades. (Pieck & Messina, 2012)

De igual manera, desde sus inicios se fue delineando una visión bastante específica sobre su sentido y propósito educativo que se vería reflejado en la creación de la Escuela de café y como un eje principal que guía la mayor parte del trabajo.

Las reuniones y los círculos de reflexión son la modalidad más frecuente de encuentro, formación e intercambio; basándose en el ideario de la educación popular. Se promueve el diálogo, la conversación, los espacios colectivos, el trabajo en equipo; esta forma de relacionarse y aprender es congruente con las prácticas comunitarias previas a la llegada del CEDIAC. (Pieck & Messina, 2012, p. 46)

---

<sup>43</sup> Un miembro de la organización hace alusión a ellos como los productores de la cooperativa.

<sup>44</sup> Un productor se refiere por “ellos” a los colaboradores foráneos.

#### d) La Escuela de café

En el documento de la primera sistematización de la historia de la cooperativa podemos observar algunos de los antecedentes que dieron forma a la Escuela de café. Desde los inicios del proyecto, se enfatizaba lo educativo como uno de sus ejes principales.

[...] De igual manera, el darle viabilidad productiva, económica y organizativa, implicó considerar nuevas dimensiones que significan mayor dificultad y que expresan su complejidad: lo administrativo-contable, lo educativo, la adquisición de cierta infraestructura, el trabajo de género y de generaciones, la creación de capacidades y habilidades en los cuadros organizativos... (Óscar Rodríguez, 2010, citado en Pieck & Messina, 2012, p.11)

Aunque no se nombraba como tal la Escuela de café, sí se hacía referencia a la idea de una *escuela agroecológica*, la cual se pretendía integrar en el trabajo de lo que antes era MESUBYET. “La misma idea de cooperativa encasilla en lo económico, mientras existe la certeza de que ‘no somos una empresa ni funcionamos así’. De allí que se haya pensado en bautizar la experiencia como ‘escuela agroecológica’” (Pieck & Messina, 2012, p.94).

De acuerdo con los testimonios de las personas que se entrevistaron para este trabajo, así como con algunas referencias de documentos internos de la organización, entre 2010 y 2011 fue que se convocó a la primera generación de lo que formalmente se nombró como Escuela de café, aunque con anterioridad se venían llevando a cabo actividades de corte educativo especialmente en el acompañamiento técnico en campo para la producción agroecológica y orgánica del café:

Los productores identifican claramente los múltiples aprendizajes que han logrado durante su estancia en la cooperativa, en particular tres tipos: a) aprendizajes “técnico productivos” ligados con el café y la miel, b) aprendizajes en torno a cuidar la madre tierra y c) aprendizajes organizacionales (Pieck & Messina, 2012, p. 56).

Ésta fue una idea impulsada por el padre Óscar, que consistía de manera general en convocar en las comunidades vinculadas a jóvenes hijos e hijas de los productores de la cooperativa

para que acudieran temporalmente a las instalaciones del CEDIAC para que, acompañados y guiados por el equipo de MESUBYET (equipo técnico) aprendieran de manera vivencial todas las fases en el proceso de agregación de valor del café.

Los datos que existen al respecto reflejan que este proyecto tenía principalmente dos sentidos o grandes objetivos educativos: en primer lugar, acrecentar el conocimiento técnico de los socios de la cooperativa para una comprensión más completa de la cadena de valor de su producto. Esto promovería un efecto de apropiación, fomentaría la participación activa y la organización al permitirle a los productores involucrarse en todo el proceso y no únicamente en la producción y venta del café en verde, generando por lo tanto elementos disruptores del sistema y contra la injusticia.

En segundo lugar, fomentar liderazgos jóvenes que sirvieran como actores clave en sus regiones. Algunos testimonios dan cuenta de que había una intención de que fueran ellos y ellas quienes pudieran coordinar el trabajo de la cooperativa en sus diferentes regiones de trabajo, y otros dan a entender que la intención era que se formaran para eventualmente hacerse cargo por completo del proyecto, reduciendo así la dependencia de miembros de fuera en el equipo de trabajo y fomentando un sentido de autonomía y de construcción de una organización de y para las familias tseltales.

Sigue la pregunta en el aire acerca de la medida en que la apropiación del proyecto de la cooperativa por las comunidades participantes se puede lograr de una manera más igualitaria, que involucre a todos los socios en su condición de sujetos dispuestos a constituirse como comunidad de aprendizaje. (Pieck & Messina, 2012, p. 87)

Por otro lado, la primera sistematización (Pieck & Messina, 2012) da cuenta de que cuando se realizó ese documento se identificó poca participación de los jóvenes en el trabajo de la cooperativa, el cual era uno de los objetivos principales en su creación: integrar a todos los miembros de las familias tseltales al proyecto productivo. Aunque no se hace explícito en los textos y testimonios, este parece ser otro de los motivos por los que se impulsó la incorporación de jóvenes a través de la escuela agroecológica de café.

Además, aunque formalmente no fueron parte de un proceso educativo organizado e intencionado, algunos miembros del equipo venían ya formándose desde varios años antes. Es el caso de Jxel<sup>45</sup> Planta, Jxel Japón, Paco, Julio y Martín. Todos de origen tseltal, estos hombres jóvenes ingresaron al equipo de trabajo durante momentos distintos de la organización. Cada uno de ellos fue contratado para una función específica en la cual se fue especializando con el paso de los años: Jxel Planta, en el proceso de torrefacción del café; Jxel Japón en la organización y coordinación del equipo, Paco en el acompañamiento agroecológico y certificación orgánica del café, Julio en el área de apicultura y envasado de miel, y Martín en el área administrativa.

Aunque no en todos los casos sus familias pertenecían a la cooperativa o a los cargos de la Misión de Bachajón, hubo una experiencia similar en ellos de crecer junto con el proyecto de Yomol A'tel, ir teniendo experiencias de capacitación y formación para el trabajo a través del trabajo mismo y por medio del aprovechamiento de coyunturas que fueron tanto exigiendo cambios, crecimiento y profesionalización a la organización como presentando oportunidades educativas y formativas concretas. Por ejemplo, Jxel Japón obtuvo este apodo luego de haber tenido que realizar un viaje al país asiático por invitación de la Universidad de Keio para participar en un programa de comercio justo.

Como se mencionó antes, entre 2010 y 2011 se convoca formalmente a la primera generación de la Escuela de café. El equipo técnico y algunos miembros productores de la Mesa directiva de la cooperativa acudieron a varias comunidades para participar en asambleas en las cuales propusieron a los jóvenes integrarse al proyecto.

Llegué al CEDIAC porque estaban buscando jóvenes aquí para la Escuela de café... Mi papá me dijo y yo le dije 'quiero aprender, quiero venir a conocer' porque antes no sabía lo que es una cooperativa. Me dijeron que sí y en una reunión con la Mesa directiva llegamos con XMary y nos presentamos y nos dijeron que sí podemos participar como Escuela de café, pero no sabía qué era ni qué íbamos a aprender. Primero pase en Ts'umbal: estuvimos participando de hacer fichas técnicas con las comunidades, teníamos que evaluar los cafetales, después nos pidieron en mi

---

<sup>45</sup> Jxel es el nombre tseltal que se le da a los Jerónimos. Suele usarse el prefijo "J" en los nombres masculinos y la "X" en los femeninos, lo cual se repetirá a lo largo del texto.

comunidad si podemos apoyar a los productores en la parte del acopio, porque no tienen alguien que les va a ayudar... Ya después pasamos en Bats'íl Maya, estuvimos trabajando con Jxel planta, con José, en la parte de producción; nos enseñaban cómo tostar el café, cómo empaquetar, cómo hacer un envío; nosotros nos tocaba empaquetar el café. Estuvimos como tres meses y después regresamos a la comunidad... (Testimonio de Manuela, 2019)

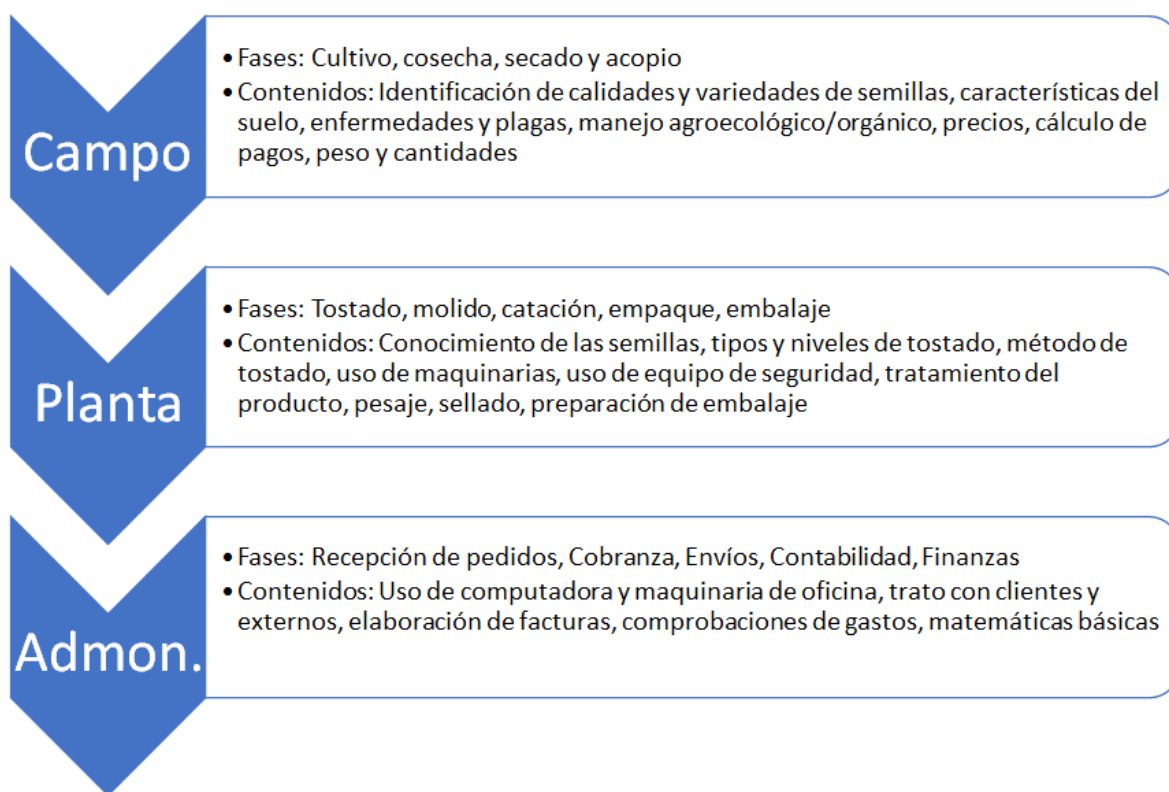
La formación consistía en que los jóvenes, quienes vivían en sus comunidades, viajaran al pueblo de Chilón, la cabecera municipal, para quedarse de lunes a viernes y luego regresar a sus casas durante el fin de semana. Este programa duraría 3 meses y pasarían por 2 procesos generales: el trabajo en la planta de café y el trabajo en campo. Cada uno de ellos a su vez requería el aprendizaje de múltiples actividades, por ejemplo:

Planta de café	Trabajo en campo
Tostado	Acompañamiento a productores
Empaque	Supervisión de cafetales
Embalaje	Educación agroecológica
Preparación y catación	Acopio (compra) de café

Cada una de esas actividades requería el aprendizaje de contenidos específicos. Por ejemplo, el trabajo en la planta exigía conocer de porcentajes, por lo que Jxel Planta les enseñaba a sacar reglas de tres para que pudieran calcularlos. Para la supervisión de cafetales se necesitaba aprender el llenado de formatos y fichas técnicas, la identificación de variedades de café, enfermedades, entre otros.

Se podría decir que se iban agrupando los contenidos de aprendizaje que se pretendía que obtuvieran los jóvenes, sin embargo, no existen documentos de planeación de esas actividades y objetivos, sino que se buscaba que fueran aprendiendo, incorporándose al trabajo diario del equipo de trabajo, en el cual intuitivamente ellos iban asignando tareas y brindando la información necesaria para su ejecución. Puesto que a cada una de las áreas de trabajo le correspondían ciertas tareas y a esas tareas a su vez les correspondían algunos conocimientos y habilidades concretos, se puede imaginar una suerte de currículum o

programa de estudios implícito del proceso formativo, el cual se iba construyendo sobre la experiencia misma. El siguiente esquema puede ser útil para su clasificación:



Fuente: elaboración propia

Primero me enseñaron a calcular los porcentajes: ¿cuánto pierde en café uva hasta café pergamino? Digamos que, en todo el proceso de beneficio húmedo, despulpado, fermentado, lavado y secado, haciendo todo este proceso, se pierde 80 por ciento de humedad. Segundo, de pergamino a café oro se pierde el 20 por ciento de cascabillo; de café oro a café tostado se pierde el 20 por ciento de mermas. Ya que sabíamos calcular, nos enseñaron a manejar las tres tostadoras, tres de diferentes kilos para tostar: chico, para 10 kilogramos; mediano, para 15 kilogramos, y grande, para 70 kilogramos. Las tres doran de diferentes tuestes, que son: claro, medio, oscuro y vienés. Estos tuestes se mezclan según el pedido de clientes. Luego, pasamos en producto terminado, donde pesamos, sellamos, empacamos, flejamos, etiquetamos y enviamos. Estuvimos cuatro meses haciendo estos distintos trabajos dentro de Bats'íl Maya. (Alfredo López citado en Pieck & Messina, 2012, p. 110)

En el primer grupo participaron 6 jóvenes de varias regiones: XMaria, XManuela, XMicaela, JPedro, JManuel y JAlfredo. Antes de empezar el programa, se les pidió que asistieran a

algunas reuniones en la sede del CEDIAC para platicarles cómo estaban trabajando, qué era la cooperativa, y hacer presentaciones de los miembros. Además, pasaban a conocer el área de tostado, veían cómo se estaba manejando el café, y luego buscaron una fecha para que empezaran a ir de lunes a viernes durante 3 meses. Su participación se planteaba como una oportunidad educativa, de aprendizaje, en la que iban a poder otorgar un *servicio* a la cooperativa, a sus comunidades y a los cargos de la Misión de Bachajón. “De eso se trataba la Escuela de café, de enseñar y aportar, y así construir de una manera sólida a la organización” (Gerardo Gómez citado en Pieck y Messina, 2012, p. 243).

Cada uno de los miembros de esa primera generación tiene su propia historia. Algunos regresaron al poco tiempo a sus comunidades, pero específicamente tres de ellos se quedaron participando en algunas actividades de la cooperativa hasta que fueron contratados más tarde como parte del equipo y hoy son coordinadores de áreas distintas.

Luego de esa generación, vinieron muchas más, sin embargo, se fue diluyendo el sentido de recibir a un grupo como tal, y se fueron integrando nuevos jóvenes individualmente o en grupos más pequeños, debido a que al mismo tiempo la organización iba creciendo y cambiando vertiginosamente, lo cual no permitió darle un seguimiento estructurado a la Escuela y no había tiempo suficiente para atender a los jóvenes a profundidad. Llegaron muchos: en una reunión del año 2017 se identificaron 40 jóvenes que habían pasado por algún proceso formativo de la Escuela, número al que podríamos agregar otros tantos que han participado de ese año hasta hoy.

Algunas personas que se puede decir que pertenecen a una segunda generación de Escuela de café, a pesar de haber ingresado en momentos distintos son: César, JPetul, Gerardo, Juan José, Chepe y Víctor. Ahora el equipo tenía necesidad de integrar nuevos miembros como colaboradores fijos, es decir, se necesitaba la contratación de nuevas personas. Por lo tanto, la dinámica cambió: en lugar de salir a las comunidades a buscar jóvenes para que se capacitaran y luego volvieran a sus comunidades, se empezó a buscar perfiles que demostraran habilidades para el trabajo, por lo que la lógica del servicio comenzó a diluirse y empezó a surgir una nueva: la del reclutamiento de jóvenes a través del proceso formativo. Una vez que pasaban por las etapas o áreas de la formación, se les invitaba a incorporarse

como becarios en algún espacio de trabajo, dependiendo de las capacidades e intereses y de las necesidades del equipo.

Aunque en algunos relatos los jóvenes de las generaciones posteriores a la primera dicen considerarse como parte de la Escuela de café, hay otros testimonios que indican lo contrario:

... Por eso decía yo, a veces de broma: yo nunca fui Escuela de café. Fue un caso muy especial, casi como Escuela de café, pero es más de servicio social. Yo vine a algo que desde mi punto de vista me dejaban hacer, pero yo tenía esa intención de aprender... Pero no porque me llamaran a una escuela. Aprendí muchas cosas de lo que me enseñaban, pero como parte del servicio social... Desde mi punto de vista no [fue otra generación]... Fue voluntario. Vine, hice, cumplí, aprendí, me dijeron 'tienes esta oferta' y tomé esa decisión y empezó lo de mi proceso formativo, aprender haciendo... (Gerardo, Testimonio en entrevista, 2019)

En el transcurso de los años en los que se dieron las experiencias aquí narradas, una de las áreas que adquirió una nueva estructura y que fue creciendo en miembros y en responsabilidades fue la de la administración central de Yomol A'tel, mejor conocida como C'anán Taqu'in (los cuidadores del dinero). Se trató del área de trabajo, junto con la planta de café, que requirió integrar cada vez más miembros, además de que empezó a convertirse en un área atractiva para los jóvenes puesto que implicaba forzosamente el aprender a usar la computadora e internet, y era percibido como un trabajo tranquilo o relativamente fácil por llevarse a cabo dentro de una oficina con las comodidades que eso pudiera implicar en comparación con el trabajo en campo o en la planta.

Ahí me tocó estructurar procesos junto con Martín, adecuar la agenda, formar... Eso fue un reto muy grande para nosotros: formar jóvenes, porque algo que me quedó claro desde el principio [es que] tenía de dos 'sopas': uno, contratar a personas más externas que nos apoyaran con carrera terminada, pero con la limitante del presupuesto o formar con un presupuesto más jóvenes, pero eso implicaba hacer el trabajo nosotros e ir formando. Lo primero no fue posible y la verdad no había muchas personas que se quisieran venir a Chilón con ese perfil, la oferta salarial era muy baja. Y en ese momento no se ofrecía tanto la cuestión de la seguridad social que era un atractivo también de las convocatorias. Ahí estructuramos procesos para ver qué perfiles necesitábamos, porque estaba todo revuelto y no veíamos dónde iniciaba y terminaba



otra cosa entonces fue primero aplicar en la práctica lo que funcionaba y también lo de la Escuela que habíamos aprendido. Y formamos el área... (Cristina, Testimonio en entrevista, 2019)

Los documentos existentes que documentan la Escuela de café muestran que en general hay una valoración positiva de los jóvenes que han pasado por ahí. La mayoría de ellos la evalúa como una buena experiencia, en la que aprendieron muchas cosas a las que no habían podido tener acercamiento antes, debido a que la mayoría tienen sólo educación básica y tienen experiencia laboral únicamente en el campo o en algunos casos que han migrado, en la construcción.

Gracias a Dios aprendimos muchas cosas porque el esfuerzo que tuvimos estamos viendo el fruto ahorita... (Testimonio recopilado en entrevista, 2019)

Sí, yo sí siento como una escuela porque en mi casa no sabía manejar una computadora, no sabía hablar español y me daba miedo participar en grupos o reuniones y casi no salgo... estuve aprendiendo a hablar en español... de todo lo que he aprendido desde Escuela de café sí me ha ayudado... (Testimonio recopilado en entrevista, 2019)

Sin embargo, es importante mencionar que el proceso de acompañamiento a los jóvenes está atravesado por una serie de dificultades y retos de distinto orden. En primer lugar, son los equipos de trabajo quienes los reciben integrándolos a sus actividades cotidianas y teniendo que asignarles tareas específicas, para las cuales muchas veces requieren capacitación. Todo ese proceso requiere tiempo y atención por parte de los acompañantes, quienes la mayor parte del tiempo se encuentran rebasados de trabajo y sienten el acompañamiento como una tarea más que muchas veces les distrae de sus objetivos de trabajo. En algunos casos consideran que los jóvenes no van a aportar nada al trabajo o se van a terminar yendo, por lo que dedicarle esfuerzo a su capacitación puede resultar en una pérdida de tiempo y recursos. Esto los desmotiva para realizar la tarea de formación y acompañamiento.

Por otro lado, en algunos casos la capacitación requiere de un acompañamiento muy cercano, por ejemplo, cuando él o la joven no saben usar la computadora y necesitan que alguien se sienta a su lado durante largos ratos para enseñarles. Los acompañantes o quienes actúan

como formadores van enseñando sobre la marcha y a partir de la práctica, sin un entrenamiento previo ni conocimientos o programas diseñados para brindar la capacitación. Por lo tanto, cada uno la realiza desde sus propias intuiciones y capacidades, y basándose en las experiencias acumuladas de otros acompañamientos.

Tampoco existen lineamientos claros sobre los contenidos o habilidades que se pretende que obtengan los jóvenes; por lo general, se entiende que se les está capacitando para un trabajo específico, un puesto o una tarea en la que pueden asistir al equipo. En principio, se busca que “pasen” por todas las áreas de trabajo: el campo, la planta, la administración, la miel, los jabones, etcétera. Sin embargo, esto normalmente no se logra debido al tiempo que se requiere para prepararlos para aportar en cada área.

Yo no puedo estar acompañando todo el día... Tenía mis argumentos de porqué sí o porqué no... Era un aprendizaje la responsabilidad, porque luego te dicen ‘te encargo mucho a mis hijos, que no estén en la calle’ y lo tomas muy a pecho... Cambié la forma de enseñar por ‘hasta donde tú puedas’, ‘vamos poco a poco, pero no te puedo acompañar 2-3 meses, sólo unas semanas, un mes’. Pero tengo chamba que sacar. Bats’il Maya dio un paso grande porque tenías que avanzar a máquinas forzadas y la diferencia es que ahora enseñas en la computadora. Ya saben manejar la computadora, pero antes no... Les enseñaban a encender: aquí capturas, aquí escribes... Pero va creciendo la empresa y ya no te da chance de enseñar eso. (Testimonio de Martín en entrevista, 2019)

Por otro lado, se identificó la necesidad de que los jóvenes tuvieran acceso a una formación más amplia, con la posibilidad de complementar sus aprendizajes de la Escuela de café con otras posibilidades de estudio formal, debido a las limitaciones del proceso:

Con el tiempo, muchos de ellos no querían regresar a su comunidad, tampoco les dabas un seguimiento y se terminaba formando como... ‘namás’ le servías de trampolín para otras cosas. Y eso sí me pesaba y me pesa todavía mucho. No hay respuestas más organizadas para ese tipo de formación, y sí creo que [...] no hemos sabido equilibrar el acompañamiento profesional que sí es necesario desde la Escuela misma, a través de becas, convenios, lo que sea... Pero si se queda sólo desde la formación de Escuela de café para algunos sí es suficiente, chance para un trabajo más técnico, pero si quieres pasar a un trabajo técnico especializado, le tienes que echar

también de fuera, porque no te da la vida... No te da la vida para formar, porque por ejemplo yo formar un contador no podría. No me dedico sólo a eso. Entonces sí necesito de fuera como para servir como formación paralela. Y creo que esa respuesta no la hemos dado completamente... (Testimonio de Cristina en entrevista, 2019)

Los cambios en la dinámica de la Escuela fue provocando otros cambios simbólicos importantes: los jóvenes llegaban ahora con la expectativa de ser contratados posteriormente a su capacitación, se identificó la necesidad de brindarles hospedaje, alimentación y transporte, lo cual derivó en un sistema de becas que representaba un ingreso fijo para ellos; adicionalmente, se empezó a detectar la necesidad de un acompañamiento más allá del trabajo, porque, al salir de sus comunidades hacia la cabecera municipal los jóvenes empezaban a cobrar mayor independencia de sus familias y sus estilos de vida anteriores, lo cual generó cambios y en algunos casos situaciones de conflicto. Fueron las propias familias las que en ocasiones pidieron al equipo de trabajo de Yomol A'tel brindarles una atención más cercana.

Es por ello que una dificultad con la que se han encontrado los equipos de trabajo es la responsabilidad sobre el bienestar de los jóvenes fuera de las actividades laborales y de capacitación. Se tiene que considerar los gastos tanto de su pasaje de ida y regreso a sus comunidades de origen, el hospedaje y la alimentación. Esto ha significado varios retos pues se partió de la premisa de que el trabajo debía ser un servicio gratuito, sin embargo, conforme evolucionó el proceso, la cobertura de los gastos se complejizó y se llegó a la necesidad de pagar una beca semanal a los jóvenes, para que pudieran cubrirlos, generando aún nuevas situaciones que no se tenían contempladas: por ejemplo, algunos usaban el dinero para comprar alimentos no nutritivos o comida chatarra o bebidas alcohólicas, lo gastaban en ropa o en otros objetos, y regresaban caminando a sus comunidades para usar el dinero para otras cosas. Esto generó confusión sobre el sentido de las becas y empezó a representar un dilema dentro de la organización.

Respecto a los dilemas relacionados con el acceso a dinero, en varias ocasiones se presentaron robos en las cajas chicas y en el área de administración por parte de algunos jóvenes. Esto llevó al equipo a una reflexión sobre la relación de los jóvenes con el dinero, al

enfrentarse muchas veces por primera vez con grandes cantidades de efectivo que se manejan en las instalaciones. Estas experiencias, aunque limitadas, han llegado a causar un efecto de decepción y desconfianza temporal en los jóvenes y el dilema sobre si se debe o no permitirles acceso al mismo. Una vez que se presenta una situación como estas, la organización requiere no sólo que se confronte al joven en cuestión, sino que, de acuerdo con las costumbres de la región y la cultura, se debe realizar una visita a la familia en la comunidad para dialogar sobre el problema y hallar juntos una solución. Esto representa una inversión de tiempo importante para el equipo y un desgaste emocional fuerte al sumarse a una serie de otras dificultades que se dan no sólo como parte de la Escuela sino del trabajo general.

Sobre la expectativa de ser contratados luego de su paso por la Escuela se puede decir que se trata de un fenómeno que ha generado varios conflictos internos: no sólo entre el equipo y los jóvenes, sino con sus familias y los productores socios de la cooperativa, quienes desean que sus hijos sean contratados, por lo que la Escuela de café representa no sólo un espacio y una oportunidad de aprendizaje, formación y capacitación sino la posibilidad de un ingreso para los jóvenes y sus familias.

Bueno, la verdad a veces no entiendo lo que están haciendo [en la Escuela] porque he visto que llegan los jóvenes [...] digamos como a hacer un servicio o aprender el trabajo. Lo que quieren es quedarse a trabajar y si no se quedan, algunos se enojan o regresan a su comunidad... Yo creo que ya vienen con una idea de quedar como trabajadores... Yo pienso que esa parte no es Escuela de café o sustentabilidad porque nunca he visto que estén muy comprometidos de ser Escuela de café o que piensen 'si puedo quedar, bien, y si no, ni modo'. A veces regresan a su casa, pero ya con otra idea... (Testimonio de Manuela en entrevista, 2019)

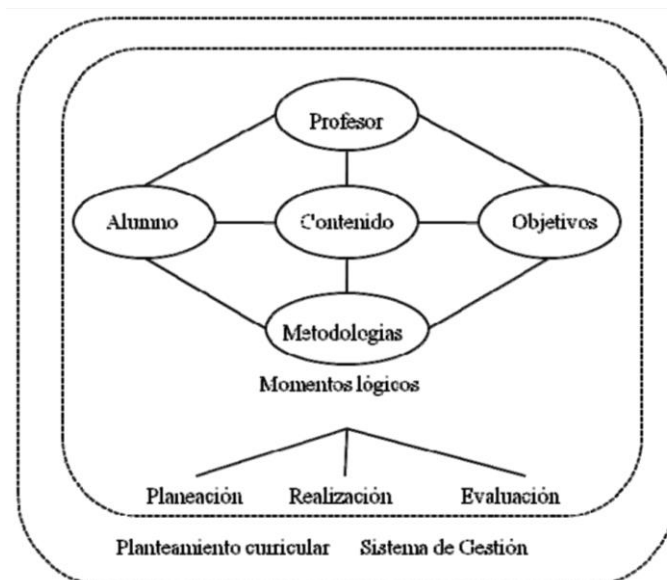
Sin embargo, a pesar de las problemáticas señaladas, como se ha visto, la Escuela de café se convirtió en el principal referente del sentido educativo del proyecto de Yomol A'tel que inició con la creación de la cooperativa de café y creció hasta convertirse en un conglomerado de cooperativas, empresas y procesos. En la Escuela se materializa una intención de transformación de la realidad, pues representa el espacio donde los jóvenes tseltales puedan tener acceso a la formación de conocimientos y capacidades que les permitan apropiarse de los medios para la agregación de valor. Señalar estas problemáticas responde a la necesidad

de visibilizar la complejidad que implica la operación de un proyecto como este en la realidad para comprender un poco mejor cómo se entretrejen las experiencias individuales y organizativas en el contexto específico de la organización.

#### e) Esquema de sistema didáctico

En los diálogos que se llevaron a cabo con los miembros de Yomol A'tel, en múltiples ocasiones se expresó la percepción (y preocupación) de la ausencia de una estructura formal de la Escuela de café. Se percibe como una actividad que se lleva a cabo de manera improvisada, sin una planeación adecuada, lo cual genera constante confusión y desacuerdo entre los miembros del equipo, así como algunas problemáticas a nivel institucional.

Puesto que uno de los objetivos de este trabajo de investigación ha sido aportar a la documentación de la experiencia de la Escuela de café, se propone realizar una descripción de sus elementos, partiendo del siguiente esquema de Sistema didáctico, propuesto por García (2008). Partimos de la idea de que la Escuela de café como proyecto educativo cuenta con un modelo pedagógico y un sistema didáctico, aunque estos no sean explícitos y se toma esta referencia únicamente para facilitar el proceso de pensar su estructura de forma esquemática.



Fuente: Sistema didáctico. García Méndez (2008, p. 99)

Nos centraremos únicamente en los elementos centrales: contenido, profesor, objetivos, alumno y metodologías, para poner un poco más de luz sobre los procesos de la Escuela que ya se describieron anteriormente e intentaremos identificar cada uno de estos elementos en ella.

El primer elemento son los profesores, a quienes entenderemos no como personas especialmente dedicadas a la enseñanza sino como quienes tienen la responsabilidad sobre el aprendizaje de los jóvenes. Existe una noción generalizada en las personas entrevistadas de que quienes están encargados de la formación de los jóvenes son quienes les acompañan en las tareas diarias que deben realizar en torno al trabajo. Es decir, en muchos casos son los coordinadores de proceso, mientras que en otros son otras personas que forman parte de ese equipo.

Aunque en su mayoría, los entrevistados dijeron que la responsabilidad sobre los jóvenes debe recaer en los coordinadores o directores de proceso; sin embargo, algunos reportan que no tienen tan claro quién debería hacerse cargo; piensan que es una responsabilidad de todos, o que se debería de tener una coordinación especial para acompañarlos y darles seguimiento.

Quienes han tenido bajo su responsabilidad a jóvenes de la Escuela de café consideran que es un trabajo muy demandante y que no tienen tiempo ni herramientas suficientes para darles un seguimiento adecuado. Tampoco tienen claro si les corresponde atender las necesidades de los jóvenes fuera del trabajo. Generalmente, los incorporan en áreas donde pueden realizar tareas de acuerdo con sus conocimientos y nivel de estudios y existe una percepción de que se improvisa el acompañamiento, cada quien a su manera y según sus propias intuiciones. Por supuesto que este acompañamiento estará determinado y enriquecido por las diferentes experiencias de cada uno y cada una.

Por lo general, se dice que se establecen relaciones de *bankilal-ihtsinal* (hermano mayor-hermano menor). Esta es una figura cultural que es muy recurrente en las formas de trabajar tanto de Yomol A'tel como de la Misión de Bachajón. Se trata de una lógica de trabajo en la que una persona más experimentada (y por lo general mayor en edad) enseña o entrena a

otra con menor experiencia. Se entiende por esta relación que el aprendizaje se lleva a cabo a través de compartir el trabajo, la responsabilidad y del “*aprender haciendo*”, una idea que se utiliza frecuentemente en la organización.

Este esquema de trabajo formativo se ha dado en algunos casos en forma de binas o pequeños equipos. De las personas entrevistadas, algunas han estado en el rol de formadores, acompañantes o bankilales, y algunas han estado tanto en esa posición como en la de ser ihsinales o hermanos menores. Quienes han tenido un rol mayoritariamente de formadores son: Alex, Cristina, María, Martín, Marimar, Lalo y Omar. Seis de ellos son caxlanes (mestizos), a excepción de Martín, y han tenido distintos grados de participación a nivel jerárquico en la organización, la mayoría en puestos de coordinación de algún área.

En la historia de Yomol A'tel se han dado varios casos en que la bina bankilal-ihsinal se conforma por un mestizo y un tseltal, siendo los mestizos quienes asumen el rol de formadores. Por ejemplo, José/Jxel Planta, Cristina/Gerardo, Alex/XMary, Daniela/Manuela, Marimar/XClaudia, entre otros.

Sin embargo, no siempre se sigue ese esquema; hay un grupo que ha pasado tanto por la experiencia de ser formados como parte de la Escuela de café, como por adquirir la responsabilidad de formar a su vez a otros jóvenes. Por ejemplo, Manuela, XMary y Gerardo son tres jóvenes tseltales que formaron parte de las primeras generaciones de Escuela de café, y que con el tiempo se integraron como parte del equipo de trabajo y fueron adquiriendo cada vez más responsabilidades. Actualmente Manuela es directora del proceso de mujeres y ha tenido que formar y acompañar a las nuevas integrantes, Gerardo es coordinador del área administrativa y ha tenido que formar a otros jóvenes y nuevos empleados, y XMary ha adquirido mayor experiencia en la microfinanciera, convirtiéndose en coordinadora y *wixil* (versión femenina de bankil) de otro joven que se incorporó al equipo.

También es importante decir que en general se considera la formación como una tarea de los coordinadores y que ya se tiene identificado en la organización que generalmente han sido más mestizos los que han asumido estos puestos, incluso en los inicios de la organización. Pero, a pesar de ello, no se puede afirmar que sea la totalidad de los casos. Por ejemplo, Omar

es mestizo y aunque ha sido formador, no ha sido coordinador; Martín es tseltal, y ha sido formador y director de proceso, entre otros ejemplos. Estos roles han evolucionado de acuerdo con los giros que ha dado la organización y no excluyen otros tipos de procesos formativos que han operado.

En varias de las entrevistas, los participantes mencionan que se aprende de quienes tienen más conocimientos, más experiencia, u “otros conocimientos” y “otras experiencias”, es decir que en su mayoría se refieren a quienes tienen mayor nivel de estudios, de trayectoria laboral o que han venido de fuera y tienen una educación especializada en alguna temática. Por lo que podemos ver que ha habido una tendencia a colocar a los/as coordinadores/as -que históricamente han sido mestizos en su mayoría- en el rol de profesores, realidad que se ha modificado en los últimos años, en la medida en que los jóvenes tseltales han ido asumiendo mayor grado de responsabilidad.

Por otro lado, tratar de definir quiénes son los alumnos de la Escuela genera confusión al interior del equipo. Existe un entendimiento común de que el proyecto de Escuela de café se pensó para la formación de jóvenes hijos de productores socios de la cooperativa. Sin embargo, puesto que el sentido de la formación se fue orientando a que esos jóvenes se integraran a los equipos de trabajo -a la vez que éstos iban creciendo por la demanda de la expansión propia de la organización- pronto se generó la necesidad de contratar (y capacitar) a otras personas, aunque no necesariamente fueran hijos/as de los socios. Esto ha provocado procesos formativos distintos, más orientados a la capacitación laboral.

Lo anterior ha generado una serie de discusiones y tensiones, puesto que hay miembros de la organización que se oponen a estas contrataciones y consideran que se debería de priorizar darle los lugares de trabajo a los hijos de socios, argumentando que se trata del sentido último de la cooperativa y la organización, pero pasando también por el interés de las familias de obtener un ingreso fijo a partir de esos empleos. Es decir, que hasta cierto punto hay una competencia por los puestos de trabajo o se piensa la contratación de externos como una afronta y un desplazamiento de quienes deberían tener acceso a esos puestos y lugares de capacitación.



De manera paralela, como parte del discurso de la organización, la Escuela de café ha estado concebida como un espacio de aprendizaje para los socios de la cooperativa, por lo que algunos testimonios de los productores documentados en el libro “Voces de Yomol A’tel” indican que ellos consideran ser parte de esa escuela.

Adicionalmente, es posible identificar en las experiencias de las personas entrevistadas, así como en sus relatos en los documentos de la organización que se entiende todo el proyecto de la organización como una escuela en sí misma, en la que todos son sujetos de aprendizaje, diluyéndose entonces la idea de que los alumnos son únicamente los jóvenes convocados desde las comunidades a pasar por estos procesos de capacitación.

También es posible identificar varios casos de éxito en la organización, de personas que han llegado a formarse al interior y que ahora tienen una trayectoria como responsables de la toma de decisiones. Sin duda esto es un hecho que destaca en relación con los objetivos de autonomía y apropiación del proyecto, que se describieron anteriormente.

Por último, vale la pena mencionar que existen experiencias diversas de los jóvenes que se han formado en la Escuela, fuera de la organización. Es decir, si preguntamos qué han hecho quienes han pasado por ahí con los conocimientos obtenidos, por lo general la respuesta es que se fueron a trabajar a otro lugar o que volvieron a sus comunidades a trabajar en el campo junto con sus familias. Hay algunos cuantos casos en los que han emprendido pequeños proyectos para generar un ingreso extra, como una tienda de abarrotes, compra de ganado o cultivo de café de mayor calidad.

A pesar de las diferentes perspectivas, existe una tendencia a definir como principal sujeto de aprendizaje de la Escuela de café a los y las jóvenes tseltales de las comunidades a las que pertenecen los socios de la cooperativa. Se podría decir que son la población objetivo central, aunque existan otros sujetos y experiencias que se benefician aprendiendo de los procesos de la Escuela y la organización.

Al igual que en los otros elementos del esquema, existen respuestas diversas a la pregunta sobre cuáles son los objetivos de la Escuela. Existe consenso en la idea de que los jóvenes

hijos de los productores deben de aprender las etapas de la cadena de agregación de valor del café, pero en muchos casos no se alcanza a definir el sentido último de ese aprendizaje. Una de las respuestas más frecuentes del equipo es que se trata de apoyar a los productores en las regiones.

Es como una escuela porque no es pagado, estamos haciendo el esfuerzo de formar a los jóvenes para que ellos den el informe con los productores, que ellos expliquen las cuentas, cómo llevar proceso de crédito... todo eso... Que todo lo que hacemos que entiendan también que está... que no nomás se quede aquí entre nosotros, sino que sepan también en las comunidades. (Testimonio en entrevista, 2019)

Los miembros de la primera generación mencionan que no se les invitó a participar en la Escuela para después integrarse al equipo como trabajadores; incluso consideran que esa es una diferencia sustancial entre ellos y las posteriores generaciones, pues ellos no tenían expectativas de quedarse a trabajar ahí. Sin embargo, algunos testimonios dejan ver que se empezaba a identificar una necesidad de formar a los futuros trabajadores de la cooperativa: “El objetivo era para ver el camino, aprender el trabajo, porque iba a crecer la cooperativa e iba a necesitar trabajadores. Veníamos a eso, el objetivo de formar parte de la cooperativa como hijos de productores...” (Testimonio en entrevista, 2019).

Una constante en los testimonios de los participantes es que consideran que se trata de una preparación para el trabajo (dentro o fuera de la organización). Esto está reforzado por una expectativa que aparentemente ya es generalizada en el grupo de socios de la cooperativa:

Por ejemplo, en esta misma [asamblea de productores] decían: ‘¿para qué voy a mandar a mi hijo a que esté 6 meses en Canan Taquin aprendiendo de administración si cuando termine su formación no lo vas a contratar? ¿Y luego qué? Lo voy a tener ahí en mi casa en el cafetal y va a saber perfecto un sistema de administración financiera en la computadora, pero no va a servir de nada. ¿Entonces, para qué lo formo si no va a trabajar aquí en Chilón? (Testimonio en entrevista, 2019)

Yo no sabía y vine porque dentro de esos 6 meses como no sabía manejar todo y hacer todo, vine para después de salir de acá buscar un trabajo porque en un trabajo debes de saber así manejar todo...” (Testimonio en entrevista, 2019)

Otra idea muy presente en los participantes, aunque con menor énfasis, es que el objetivo de la Escuela es que los jóvenes sean capaces de realizar proyectos en sus comunidades; sin embargo, en esa propuesta hay otra capa de confusión sobre las alternativas y posibilidades.

Podemos decir que se ve la necesidad de capacitar a los jóvenes en la medida en que responde a las necesidades de la organización, pero una vez que estas están cubiertas se dificulta dar continuidad y sentido a los objetivos de la formación. Se tiene una noción general de la importancia de generar alternativas para los jóvenes y evitar así la migración y el abandono del campo, sin embargo, esto se entrecruza con los intereses y necesidades de las familias que muchas veces encuentran en esa opción una única posibilidad.

Asimismo, se tiene la intención de que la formación les posibilite quedarse en sus comunidades y regiones, impulsando una “regionalización” de la organización, pero no hay claridad sobre los mecanismos para llevarlo a cabo. Se percibe como un logro que los jóvenes formados vayan tomando las riendas de los procesos, sin embargo, se tiene claridad de que no todos podrán llegar a ese nivel de responsabilidad. Por último, se percibe una necesidad de acompañar de mejor manera a los productores y se espera que los jóvenes lo hagan:

Para mí [la Escuela] tiene que ser una plataforma, que genere capacidades, conocimientos, que amplíe la mirada, y lo ideal es que sea algo que permita que esto se siga robusteciendo y se haga más grande, pero si alguien de manera personal, lo ve como que quiere ir a otro lado, pues adelante, no? (Testimonio en entrevista, 2019)

Formar es para responder a una necesidad organizativa... Hay que tener en cuenta el rol de las necesidades de los jóvenes, como el sueldo o la estabilidad económica... La formación es un medio para ello, pero el crecimiento de YA es el que marca la posibilidad... Se busca la regionalización, que la formación responda a las dinámicas locales y las asambleas regionales sean espacios formativos. (Testimonio en entrevista, 2019)

El que la gente pueda tener acceso al conocimiento es lo máspreciado para el sistema, ¿por qué? Porque quien tiene el poder de agregarle valor a los productos es quien tiene el dinero y quien tiene el dinero tiene el poder, y quien tiene el poder tiene la información, ¿no? Este proyecto le acercó a la gente eso... entonces ¿qué es lo que quiere ser la Escuela para la sustentabilidad? Que esto, esto que se ha generado en Yomol A'tel sea accesible para todos y todas, ¿no? Que sean capaces de aprender, conocer, aplicar y emprender. Yo creo que eso es la Escuela para la sustentabilidad. (Testimonio en entrevista, 2019)

Aunque no existe un diseño curricular en el que estén delimitados los contenidos que se enseñan en la Escuela de café, se podría decir que hay ciertos conocimientos que se propician o se necesitan en las áreas de trabajo. Se pueden clasificar los contenidos por proceso, dependiendo del área en que se incorporen los jóvenes. Por ejemplo, quienes entran al proceso de jabones tienen acceso a ciertos conocimientos y habilidades, mientras que quienes ingresan a la administración tienen otros.

Ayer justo veíamos mis actividades y decíamos que por una parte sería bueno integrar una propuesta para los jóvenes que integrara las prácticas para el cultivo y el café, pero también la certificación y el acopio. Si tú cultivas bien tu cafetal, con las prácticas que proponemos, si sabes analizar tu café, pero no una cuestión más amplia del tema: calidad. Y el tema de la certificación que no sólo lleve a llenar una ficha, sino qué es una certificación, por qué orgánico, por qué comercio justo... (Testimonio en entrevista, 2019)

Se podría decir que hay unos contenidos generales que tienen que se podrían considerar como contenidos teóricos, como la formación relacionada con la economía social, con las cadenas de valor, o los valores y principios propios de la organización. Mientras que, por otro lado, se accede a contenidos más prácticos, relacionados con los procesos de participación, trabajo en equipo, organización social, etcétera; éstos se van aprendiendo más desde los espacios comunes de reuniones, asambleas, talleres, y actividades adicionales al trabajo como las fiestas, conmemoraciones, etc. que también aportan en la construcción de la comunidad simbólica en torno al proyecto de Yomol A'tel.

Dentro de los procesos se puede decir que hay niveles de complejidad en los contenidos, que pueden ir desde el trabajo básico de oficina como usar la computadora, sacar copias, llenar

fichas, hasta tareas complejas como coordinar procesos organizativos, resolución de conflictos, etcétera.

Pues yo digo que... es la parte de coordinación, cómo coordinar un grupo y pues en la parte organizativa con las mujeres en las comunidades y pues qué otro... pues más bien del manejo de la computadora, eso para mí fue un aprendizaje que tuve en Yomol A'tel y pues este... hablar en español... pues sí, también las finanzas... por decir también Xapontic ya es una cooperativa, a lo mejor no es un aprendizaje pero sí una parte que sí es un aprendizaje formar una cooperativa... en la parte de ventas sigo aprendiendo también poco a poco, en la parte de administración... cuando empecé en Xapontic me daba miedo los números y poco a poco estuve aprendiendo, aunque no al 100% aunque ahí voy... (Testimonio en entrevista, 2019)

Por otro lado, se identifica que la metodología general de la Escuela consiste en una serie de pasos que van desde la convocatoria en las comunidades hasta la incorporación en el equipo de trabajo, pasando por unas semanas de visitas a los diferentes procesos en los que se les asignan diversas tareas. En el proceso, hay algunos acompañantes que en ocasiones realizan un trabajo de evaluación junto con el/la joven para darle retroalimentación. En caso de que no se pueda o se decida no ofrecer un lugar en el equipo de trabajo, los jóvenes regresan a sus comunidades. Generalmente no hay un seguimiento a la relación con ellos, aunque sí existen casos en los que se mantiene el contacto y se puede dar el caso de que se solicite su participación en actividades puntuales.

La convocatoria en las comunidades se realiza una vez que se definió internamente la posibilidad de incorporar jóvenes en la Escuela de café; esto se anuncia en las asambleas de cada región y se invita a los productores y sus familias para que propongan a quienes ellos consideren buenos candidatos. Este proceso puede tomar varias semanas. Los jóvenes luego deben presentarse frente a la asamblea, explicar sus motivos de interés en participar, y ser aprobados por la asamblea. Luego, se hace la propuesta al equipo encargado, se pasa a una reunión en la que se revisa la candidatura y se toma una decisión sobre su incorporación. Posteriormente, se invita al joven para que asista a algunas pláticas introductorias, un recorrido por las instalaciones, y presentación del equipo. Cabe aclarar que esto no siempre sucede y que es un proceso que depende más del/la coordinador/a.

En algunos casos se invita a los jóvenes a pasar por las diferentes áreas de trabajo para que decidan en cuál les gustaría participar, y en otros, cuando existe una necesidad específica de formar a alguien para el área, entonces se les asigna.

Una vez en el área, por lo general se entiende que la metodología es la de bankilal-ihtsinal. El/la coordinador/a del proceso será la encargada de guiar al joven en las actividades, explicarle el uso de las máquinas, en algunos casos de la computadora y el equipo de trabajo. Se trata de un acompañamiento en el día a día. La mayoría de las veces empiezan por asignarles tareas sencillas de oficina, puede ser que vayan a campo con el equipo, que ayuden en el trabajo físico de la planta, etcétera.

La metodología también varía por proceso. Por ejemplo, los jóvenes que ingresan a trabajar en la planta de café se han formado de manera distinta que quienes acuden al trabajo en campo. El estilo del acompañamiento estará determinado por los coordinadores o encargados, su carga de trabajo, y no necesariamente hay un proceso homogéneo.

No, no se ha hecho, porque yo sí veo necesario invertirle una semana de inducción pero en Tumbajeletic no, sino que medio día, y eso es suficiente [risa]. Y cada quién va viendo por dónde... Por ejemplo, para mí el proceso que impulsé hay cosas que no, que fracasaron y me arrepiento, pero que tampoco he podido compartir más y ahorita veo que Comon Sit va pensándolo, también Capeltic, pero cada quien tiene su metodología que van experimentando y viendo a prueba y error. (Testimonio en entrevista, 2019)

Apenas hicimos un ejercicio acá que también fue chido, de contabilidad... Cosas que yo mismo no sabía... Fue un ejercicio bueno, como ejercicios didácticos, buscar traducir, buscar la reflexión de lo que se está planteando. No sé, de diferentes maneras podría ir abonando. Se tendría que trabajar yendo un poquito más al fondo. Una metodología así nada más no nos resuelve mucho. (Testimonio en entrevista, 2019)

En conclusión, aunque haya una falta percibida de estructura y formalidad en la Escuela, podemos observar que sí existen lineamientos generales relativamente claros sobre sus funciones, sus participantes y sus métodos, aunque la principal dificultad o reto para la

organización está en la definición de sus objetivos, con la necesidad de encontrar un balance entre las necesidades y realidad operativa del día a día, y el “sueño” o proyecto más grande con el que se pretende tener un mayor impacto en la región.

En el siguiente apartado se profundiza sobre algunos de los elementos descritos y su relación con el contexto multicultural en el que se desenvuelve la organización.

*Se trata de que reconozcamos cómo nos  
beneficiamos y cómo nos beneficia el sistema,  
esto para que gestionemos ese privilegio de la  
forma más ética posible: no podemos gestionar  
éticamente algo que ni siquiera reconocemos  
que existe.*

*- Dahlia De la Cerda*



## 4. Análisis

### a) Ejes temáticos y categorías de análisis

En este apartado se da cuenta de los hallazgos a partir del cruce del trabajo de campo con el marco teórico-conceptual y la indagación sobre el objeto de estudio que es *las relaciones asimétricas de poder en un proceso de educación no formal intercultural*. Las preguntas de investigación se fueron transformando con el proceso de problematización, además de que aparecieron varios asuntos que no estaban relacionados con el objeto de estudio, pero que se identificaron la necesidad de describir como telón de fondo para ampliar el contexto.

Se describirá cómo se manifiestan las diferencias interculturales en el caso de la Escuela de café y cómo se observan las manifestaciones de asimetría. Luego, se abordan los efectos de esas diferencias y asimetrías en el proceso educativo en tanto que generan o producen dependencia o autonomía; y finalmente, los mecanismos o estrategias de gestión de la asimetría y la diferencia encontramos presentes y ausentes en la organización de acuerdo con la percepción de los participantes y de la investigadora.

Se realizó un análisis preliminar de las entrevistas, en las cuales se identificaron más de 90 temas distintos de los que éstas daban cuenta con relación a las preguntas de investigación. Estos se agruparon en 9 ejes temáticos que resaltaban de las experiencias narradas por los participantes. Estos fueron:

1. Las comunidades, la situación de pobreza y la cooperativa;
2. Los jóvenes, el trabajo y la migración;
3. La organización y sus conflictos y procesos internos;
4. Las diferentes culturas y saberes;
5. Los problemas de comunicación, la lengua y el lenguaje;
6. Los procesos de participación y toma de decisiones;
7. Los procesos sociales producto de la diferencia y la asimetría;
8. La Escuela de café y lo educativo; y
9. El género.

A continuación, se definieron las categorías de análisis para responder a cada una de las preguntas de investigación:

Pregunta	Categoría de análisis
¿Cómo se manifiesta la diferencia sociocultural?	Manifestaciones de la diferencia sociocultural
¿Cómo se manifiesta la asimetría del poder?	Manifestaciones de la asimetría del poder
¿Cómo gestionan las diferencias y las asimetrías?	Estrategias/mecanismos de gestión de la diferencia/asimetría
¿Qué efectos tiene la gestión en el proceso educativo?	Efectos de la gestión en el proceso educativo
¿Cómo se potencia o promueve la autonomía?	Promoción de la autonomía

Por lo tanto, los 9 ejes temáticos que se encontraron en las entrevistas conformarán la estructura o esqueleto principal del siguiente análisis; en cada uno de ellos se revisarán las 5 categorías de análisis propuestas, tratando de hacer dialogar a los ejes entre sí, entendiendo que, aunque ayudan a esquematizar la información, en la realidad operan de manera entrelazada y superpuesta. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes.

#### b) Las comunidades, la situación de pobreza y la cooperativa

Este eje forma parte, junto con el 2 y 3, del telón de fondo pues ofrecen un contexto como plataforma sobre la cual se elaborarán los otros ejes. En este se abordan todas aquellas experiencias que hablan sobre la relación de los participantes con las comunidades involucradas en la organización, incluyendo la relación con los productores de café de la cooperativa, sus familias, sus relaciones al interior de la cooperativa, y la situación generalizada de condiciones de pobreza y vulnerabilidad económica.

## Los dos ritmos

“Hacíamos las tres formas de ver las cosas: uno el ritmo de ventas, y otra como ver la cooperativa, los productores, el valor del trabajo... Son dos ritmos hasta la fecha” (Testimonio en entrevista, 2019).

A pesar de que la cooperativa Ts’umbal Xitalha’ forma parte del paraguas de áreas o empresas que forman Yomol A’tel, su rol en la organización es distinto que al resto. Aunque cuenta con un equipo técnico que coordina algunas actividades en las oficinas centrales de la cabecera municipal, en realidad la cooperativa se organiza en 10 regiones, cada una de las cuales cuenta con 2 representantes regionales; adicionalmente, cada tres años se elige un presidente, un secretario, un tesorero, y consejo de vigilancia. En conjunto, estos cargos conforman la totalidad de la Mesa directiva de la cooperativa que es su principal órgano regulador y de toma de decisiones.

Todos sus miembros son originarios de las comunidades aledañas, campesinos tseltales, productores de café. Por otro lado, el equipo técnico está conformado por un coordinador general, un encargado del acopio de café, un encargado de la formación agroecológica y algunos asistentes.

Como producto de esta forma de operar, uno de los ámbitos en los que podemos observar diferencias socioculturales es en lo que los participantes llaman “los tiempos” o “los ritmos” de trabajo. Mencionan que “los tiempos” de la ciudad y del campo son distintos, y por lo tanto de los tseltales y de los caxlanes, o que “los ritmos” de la operación en la oficina son distintos a los de la cooperativa que opera más en el campo. Con esto se refieren a tiempos y ritmos culturales, formas de trabajar y de relacionarse en las que el mundo caxlan (la ciudad, la oficina, las ventas) se mueve más rápido que el mundo tseltal (el campo, el cafetal, la organización de productores), y por lo tanto se perciben desfases y dificultades al tratar de coordinar tareas conjuntas o que dependen unas de otras.

Esto generalmente se atribuye a que las condiciones de vulnerabilidad económica, de infraestructura, y culturales de las comunidades provocan que se retrasen los acuerdos, actividades, etcétera. Por ejemplo, el transporte es limitado en algunas zonas, la falta de señal

de celular, o la falta de un celular mismo, pueden llegar a retrasar el traslado de personas o comunicaciones que se requieren para llevar a cabo las actividades acordadas. Asimismo, existe un factor cultural de por medio que tiene que ver con las formas de tomar acuerdos y de comunicación en general. En el caso de la cooperativa, muchas veces se requiere coordinar asambleas comunitarias o regionales para tomar decisiones colectivas, lo cual naturalmente requiere más tiempo de lo que tomaría organizar una reunión entre los miembros de la oficina.

Este elemento está constantemente presente como una tensión entre el trabajo de oficina y el trabajo del campo, generando una especie de división o distancia entre ambos “mundos” y que se convierte en uno de los temas recurrentes de atención y conflicto dentro de la organización por las consecuencias que tiene en varias dimensiones del trabajo.

“En las comunidades casi no entienden”

Una de las formas en que esta diferencia se refleja en condiciones que podemos considerar de asimetría, es no sólo un “tiempo” o un “ritmo” diferente, sino un entendimiento diferente del proyecto, la organización y de su funcionamiento en general. Un joven hijo de un socio de la cooperativa que está colaborando en el equipo de las oficinas menciona:

[...] En las comunidades casi no entienden lo que se hace en una oficina, casi no conocen, entonces cuando llego [a mi comunidad] a veces me preguntan y les explico todo[...] Mi papá igual va entendiendo porque hay productores en mi comunidad que no saben cómo es y ya cuando le explico todo eso a mi papá, igual hay otros productores que les va explicando cómo es el trabajo de acá, cómo lo hacen, cómo se hace desde acá a las comunidades[...] Porque a veces preguntan ‘¿por qué aquí el kilo de café se vende a \$200 pesos y por qué a nosotros nos pagan \$40?’ Igual mi papá [pregunta] por qué, y le explico todos los gastos que hay acá<sup>46</sup> y ahí van entendiendo y van compartiendo con los demás productores y les va explicando esto que se hace... (Testimonio en entrevista, 2019)

---

<sup>46</sup> Se refiere a los gastos de la organización para el procesamiento y venta del café.

En general, el equipo de trabajo considera que se debe trabajar para que los productores puedan tener cada vez más acceso a la información sobre los procesos que se siguen al interior de la organización una vez que se les compra el café. Se opera bajo el supuesto de que el conocimiento de la cadena de agregación de valor sobre el café en verde o en oro que producen, conducirá a tener mayores herramientas colectivas de organización y coordinación del proyecto, generando una alternativa económica al coyotaje que parta de una ‘respuesta organizada’. Especialmente, se espera que los jóvenes sean capaces de reducir esta brecha y por lo tanto la que existe entre los diferentes tiempos y ritmos.

Sin embargo, aunque en la práctica se ha logrado un incremento de la participación de los productores y la mesa directiva, o la democratización del acceso a la información financiera de la organización, la mayoría de las personas entrevistadas reporta que sigue habiendo muchos conflictos con los productores debido a que no se ha logrado comunicar de manera eficaz y eficiente los procesos de la organización independientes de la cooperativa, o en algunos casos, se le atribuye a limitaciones en la comprensión por parte de los productores o a un interés económico que no toma en cuenta las necesidades de la organización.

Esto es especialmente visible en los procesos de negociación y definición del precio al cual se compra el café a los socios. Por lo regular, los productores desean obtener un mejor precio por el café que venden a la cooperativa, sin embargo, éste se gestiona y define junto con otras áreas de la organización, en las que se consideran los costos y proyecciones generales, incluyendo la mano de obra, los gastos de operación, etcétera, lo cual da como resultado desacuerdos e insatisfacción. Sin embargo, lo que en apariencia es un problema sencillo de comunicación, en realidad tiene otras aristas que se abordarán más adelante.

“Es del territorio, no del escritorio”

Una de las medidas que se han adoptado para sobrellevar estas diferencias ha sido mantener en el discurso la importancia de trabajar lo más cerca posible con las comunidades y regiones, en lugar de concentrar el trabajo en las oficinas centrales:

Estamos empezando a capacitarlos directamente en la comunidad. Estamos enseñando todo lo que hacemos aquí en CSC: cómo llenar los formatos, solicitud y todo el proceso, cómo sacar el porcentaje, todo eso. No trabajamos aquí en la oficina, sino que llevamos la información a enseñar directamente, entonces pues como su frase de María Candelaria: 'Es del territorio, no del escritorio'. (Testimonio en entrevista, 2019)

Esto representa un reto debido a que gran parte de la carga de trabajo exige estar en la oficina con acceso a Internet o la computadora. A la vez, parece que esto representa una especie de carga moral dentro del equipo, ya que varios reportan culpa por no estar pasando suficiente tiempo en el campo, o se dan reproches entre compañeros.

Otra de las estrategias de gestión ha sido la búsqueda constante de formas para mejorar la comunicación con los productores, tanto incluyendo su participación en las reuniones del comité ejecutivo<sup>47</sup>, como con el diseño de diferentes formas de reportes, o ejercicios didácticos para facilitar la comprensión de la información financiera. Al respecto, algunos participantes mencionaron la importancia de que la comunicación se haga en tseltal, a través de los propios jóvenes y que se busquen maneras de que la información sea más accesible para ellos. A pesar de estos esfuerzos, consideran que siguen sin encontrar una forma ideal de comunicación:

Yo creo que por cuestiones de tiempo nosotros no hemos acompañado bien a las regiones, no hemos encontrado el canal de comunicación muy buena. No sé si empezar por algunos productores, cómo se arma esto, cómo está funcionando[...] Eso no lo tenemos claro nosotros: sí como se hace el trabajo, pero no tenemos claro cómo decirle a la región, a la comunidad. Porque varias veces ha habido la incertidumbre esta de los sueldos: 'A ustedes se les paga mucho'. Entonces ese tema no se ha planteado en las regiones, ya tiene mucho tiempo, 3-4 años y no hemos dado esa respuesta con claridad[...] Nosotros tampoco hemos transmitido bien el mensaje o enganchado bien, no le hemos dado... Más bien no hemos encontrado el punto, el mero punto de transmitir a los productores qué es la reinversión... (Testimonio en entrevista, 2019)

---

<sup>47</sup> Órgano que reúne a los coordinadores y directores de cada empresa o proceso de Yomol A'tel

Se considera que hay un problema de comunicación que genera desconfianza, y por lo tanto, uno de los participantes comentó que también es importante que las personas que son de fuera mantengan un estilo de vida sencillo pues eso representa coherencia para los productores, genera confianza y evita que se piense que alguien le está robando o engañando:

Yo creo que es lo que pasa con cómo nos ve la gente de Chilón... a nosotros nos ven en chanclas ahí en la calle, pues no tenemos las camionetas que andan por acá, o una casota.... Ve dónde vivimos... Hay cierta coherencia de lo que se dice, estilo de vida, se hace, como para que haya esta confianza tseltal-caxlan... [Dicen] 'Tratan de aprender nuestra lengua (aunque no siempre) vienen acá, nos visitan, rezan junto con nosotros, sueñan, les importa esto...' Yo luego veo [que dicen], 'Nos están ayudando, nos están ayudando'... Pero es más que eso... eso construye confianza. (Testimonio en entrevista, 2019)

El 'atine' de los ya formados

Los y las participantes perciben que la insistencia en formar jóvenes para que a su vez ellos sean actores formadores en sus familias y comunidades, ha tenido como resultado un involucramiento cada vez mayor en puestos de coordinación y procesos de toma de decisiones, lo cual a su vez ha facilitado el diálogo y la comprensión entre la cooperativa y las otras áreas.

Eso yo creo que ha sido un 'atine', ¿no? Que haya hijos e hijas de productores trabajando aquí, que conozcan cómo tostar y que sepan... O sea, eso ha sido el 'atine' más grande que hemos tenido, ¿no? Aunque no sea estructurado... (Testimonio en entrevista, 2019)

Sin embargo, consideran que muchas veces persisten la desconfianza y el conflicto en torno a las decisiones financieras, lo cual lleva a pensar que estar más cerca de las comunidades, buscar estrategias más efectivas de comunicación y mantener principios de transparencia, congruencia y sencillez no han permitido resolver estas tensiones del todo, dificultando que se acorten las distancias entre los distintos tiempos y ritmos.

“Los productores no entienden”

A partir de observar esta realidad compleja con la que trabaja la organización, surge la pregunta ¿cómo podemos pensar un proyecto de autonomía en estas condiciones? Hemos visto que de fondo hay una clara percepción de una brecha entre dos mundos que representan lo rural y lo urbano, el trabajo de la milpa o cafetal y el de la oficina, y por lo tanto, lo indígena y lo mestizo. A pesar de que Yomol A'tel reúne a la cooperativa y los otros procesos, empresas y áreas, esta división no deja de operar en su interior y las estrategias de gestión -aunque han tenido algunos éxitos- parecen no ser suficientes.

Da la impresión de que es una diferencia estructural que instala una dinámica en la que cada lado debe velar por sus intereses en una negociación constante atravesada por problemas de comunicación y por lo que algunas personas entienden como una diferencia de capacidades:

[...] porque son productores, no piensan, no entienden lo que es números. O sea, no saben bien porque son de las comunidades. Todos somos así: cuando estamos en las comunidades no entendemos, cuando estamos aquí sabemos un poco. Por eso hay que explicarles de buena manera. (Testimonio de joven tseltal, 2019)

Es importante reconocer las limitaciones educativas del “mundo” rural y entender que tienen un rol en estas relaciones de diferencia dentro de la organización, sin embargo, podemos ver que la división es un fenómeno mucho más complejo en el que tiene lugar la diferencia de acceso a recursos materiales, de capacidades, la diferencia cultural, la lingüística y la identitaria, que se construye desde ambos lados de la brecha y que quizás de origen implica un conflicto inevitable.

En términos de autonomía, se intenta construir condiciones para democratizar la participación, especialmente de los productores de la cooperativa, y de reducir las distancias, pero habría que preguntar de manera más profunda cómo se da la toma de decisiones y el sentido de apropiación, considerando la realidad de los dos “mundos”. En ese sentido, insistiría en que los jóvenes tseltales que han adquirido roles de liderazgo y coordinación dentro de la organización representan un puente en esa brecha y, aunque no se ha logrado



resolver del todo, su rol permite pensar en algunos hilos que pueden integrar ambas realidades.

### c) Los jóvenes, el trabajo y la migración

Este apartado representa uno de los temas más importantes que surgieron a lo largo de la investigación: la problemática de la falta de alternativas educativas y laborales para los jóvenes en el campo. A pesar de que el foco de la investigación no estaba puesto en ese tema, éste se reveló poco a poco como trasfondo que moviliza el trabajo de la organización, sus proyectos como la Escuela de café y los constantes conflictos que surgen hacia adentro y hacia afuera, incluyendo los conflictos con los productores.

#### El acceso a la educación

Los y las participantes hablaron de la situación que enfrentan los jóvenes tseltales viviendo en sus comunidades: en la mayoría de los casos, el acceso a la educación básica en las comunidades es limitado, lo cual obliga a los niños, niñas y sus familias a realizar largos y complicados desplazamientos. También, su trayectoria educativa se ve truncada por las condiciones de pobreza y vulnerabilidad familiar, pues en ocasiones se debe priorizar el trabajo en la milpa o el cafetal antes que la asistencia a la escuela y la falta de recursos económicos o la necesidad de apoyar a la familia impide continuar con los estudios.

En la adolescencia esto se traduce en menor acceso a la educación media superior, para la cual la mayoría deben desplazarse a las cabeceras municipales, en algunas ocasiones teniendo que mudarse a vivir ahí con familiares y regresando a sus casas únicamente los fines de semana.

Por otro lado, al terminar la prepa tanto los jóvenes como sus familias tienen la expectativa de que puedan encontrar algún trabajo fuera de la comunidad con el cual contribuir al ingreso familiar. Son pocos los que deciden quedarse a apoyar a sus padres con el trabajo del campo y menos aún aquellos que deciden y encuentran la forma de realizar estudios universitarios, los cuales son poco accesibles en la región.

Asimismo, los jóvenes reportan que en algunos casos no es viable quedarse en sus comunidades, aunque así lo deseen debido a que la tierra que poseen sus padres no es suficiente para repartirse entre todos los hijos y mucho menos para que cada uno pueda construir su propia casa, tener su propio cafetal y su propia milpa.

Es en ese contexto en que la única alternativa a la mano es la de migrar, ya sea a los centros más urbanizados de la región, a las ciudades cercanas como Tuxtla Gutiérrez, Palenque o San Cristóbal de las Casas, a destinos turísticos como Cancún o Playa del Carmen, o en algunos casos a centros de migración temporal como Sonora. En la zona, son muy raros aquellos que migran hacia Estados Unidos.

Por supuesto, esto influye en que con relación a la Escuela de café y Yomol A'tel exista una expectativa constante de encontrar no sólo un espacio de formación sino de generación de ingresos. Ante esta situación, la organización se fue enfrentando a que se reforzara la separación que se comentó en el apartado anterior entre el trabajo de oficina y el trabajo del campo, pues la imposibilidad de contratar jóvenes o de capacitarlos, reforzó la necesidad de plantear alternativas para ellos desde el campo y sus comunidades, sin embargo esta ha sido una de sus mayores dificultades debido a la logística que requiere y la dificultad para satisfacer las expectativas y necesidades de todos y todas.

Cabe decir que conseguir un empleo en Yomol A'tel o en la Misión de Bachajón significa una posibilidad doble: la de salir de la comunidad y tener un ingreso fijo, pero estando en un espacio seguro, culturalmente familiar y dentro de la propia región.

“Que no nos someta la pobreza”

O sea, [nuestros papás] bien nos podían motivar a decir ‘No, tienen tierras, dejen su estudio.’ Pero ellos siempre se preocupaban por eso, de que, si alguno no podía por ciertas razones, por su naturaleza, porque no quiso, entonces va a tener un lugar [en la casa]. Pero no todos, porque somos 5 hermanos y entonces vamos a tener que demandar mucha tierra, mi papá no va a tener, no va a tener de dónde comprar, de dónde sacarla. Entonces sentimos que con tal de que nuestro papá... de que no nos someta la pobreza, no nos traiga la pobreza, sino más bien

impulsar al desarrollo, y esa fue la apuesta entre nosotros: ‘tienen que terminar el estudio, mínimo, para conseguir trabajo’. (Testimonio en entrevista, 2019)

Es inevitable considerar la distancia social producto de la enorme desigualdad que se vive en la región al igual que en todo el país respecto a las alternativas con las que cuentan los jóvenes en el campo. Hay varias aristas: por un lado, la inaccesibilidad educativa, las condiciones de vulnerabilidad que genera el vivir del campo como pequeños productores, las demandas y expectativas familiares e individuales, y por otro, lo que representa a nivel simbólico el salir de la comunidad a trabajar como la búsqueda de salir de la pobreza. Además, esta búsqueda se mezcla con un desplazamiento de la identidad cultural que se percibe como asociada a la pobreza y como una cosa a la que hay que renunciar, hay que dejar atrás para pasar a un estatus superior en la escala social.

Aunque la Escuela de café de Yomol A’tel quiere ser una alternativa educativa y de generación de ingresos, también está atravesada por la idea de que el trabajo debe ser un servicio a la comunidad. Es decir, que se puede ofrecer formación a cambio de un trabajo gratuito o con una beca, imitando la lógica del servicio que realizan los cargos comunitarios en la Misión de Bachajón.

Esta es otra fuente de discusión al interior de la organización, porque por un lado se cree que el trabajo pagado “vicia” a los jóvenes, haciéndolos perder la convicción de trabajar por el bien de las comunidades y las familias de la cooperativa e interesándose únicamente por el dinero. Por el otro, hay un reconocimiento de sus necesidades económicas y un deseo de atenderlas, pero sin tener las capacidades organizativas para hacerlo.

Varios de los participantes consideran que muchas veces los jóvenes no emigran porque realmente lo necesiten o porque no tengan opciones, sino que lo hacen por gusto, buscando experiencias como una especie de aventura, en la que salen a conocer el mundo que hay más allá de su comunidad. Dicen que se van y que no hay manera de convencerlos de quedarse, entonces se enfrentan a la aculturación y en algunos casos se ven expuestos a situaciones de violencia: adicciones, discriminación, maltrato o una pobreza agravada.

Adicionalmente, existen opiniones variadas respecto al interés que puedan mostrar los jóvenes sobre la Escuela de café y la propuesta del proyecto que representa Yomol A'tel y la cooperativa en su conjunto. Varias veces los participantes me expresaron que a los jóvenes no les interesa involucrarse en el proyecto, que no quieren aprender o no están motivados para formar parte; aunque haya alternativas, no las quieren buscar ni las quieren tomar. Sin embargo, consideran que la organización no ha sabido dar en el clavo para lograr motivarlos e interesarlos y piensan que buscando otras estrategias tal vez podrían lograrlo, haciéndoles ver el potencial del proyecto para ellos y sus familias.

“Aquí hay alternativas, para eso es la Escuela”

Bueno, para mí, así como yo, ya no estoy migrando. Lo que tuve que hacer es entrar en formaciones y capacitarme también, ya para que, sino que no es necesariamente migrar, sino que yo no entré como Escuela de café, pero si hubiera entrado creo que también estaría aquí porque la alternativa creo que depende de cada uno de nosotros, la conciencia de nosotros. Si ya no queremos migrar, tenemos que buscar las alternativas porque las puertas están abiertas y nos están llamando. Si, así Yomol A'tel está llamando a los jóvenes y los jóvenes no quieren. Sino que como dice María ‘ya me cansé de decirles que vengan a participar, nadie quiere’. Entonces pues Yomol A'tel es una alternativa y la puerta está abierta pero los jóvenes no quieren, no quieren. (Testimonio en entrevista, 2019)

Aunque originalmente se pensaba convocar a los jóvenes de manera abierta, la principal estrategia de gestión ha sido generar espacios para los jóvenes en la medida en que van surgiendo necesidades de apoyo al interior de los equipos. Es decir, conforme ha ido creciendo la organización y la demanda de trabajo, ha crecido también la necesidad de incorporar nuevos miembros al equipo, abriendo entonces la posibilidad de convocar a los jóvenes en las regiones para que entren “como Escuela de café”, en el rol de *ihtsinales* (hermanos menores), de tal forma que se capaciten en el trabajo específico para el que se les necesita, entendiendo que eso será suficiente para que poco a poco vayan conociendo las otras áreas de trabajo y se empapen de la cultura organizativa y los valores de la organización.

Al momento en que se realizaron las entrevistas, el área de Comon Sit Ca'teltic estaba iniciando un proyecto de formación de los jóvenes desde las comunidades, capacitándolos en

asuntos financieros, para que quienes lo desearan pudieran apoyar voluntariamente las actividades de la microfinanciera, específicamente en realizar los cobros y algunos asuntos de gestión de préstamos y créditos con los productores.

Esta forma de trabajo ha generado un cuestionamiento al interior sobre qué se prioriza: las necesidades de los jóvenes o las de la organización. Los participantes comentaron que en general se trabaja respondiendo a las necesidades de la organización: se requiere una persona, se capacita y en algunos casos se contrata. Sin embargo, de acuerdo con algunos miembros, esto hace que se dejen fuera los deseos, sueños, expectativas y talentos de los jóvenes.

Por otro lado, varias personas manifestaron que el hecho de que no se pueda contratar a todos los jóvenes no implica que se deba discontinuar la formación, a pesar de que eso pudiera significar que después se vayan a trabajar en otros lugares y no necesariamente en sus comunidades. Dicen que si se brinda una formación integral que los pueda preparar para las condiciones laborales “allá afuera”, eso puede ayudarles a tener una mejor experiencia y a trabajar con una conciencia o preocupación mínima por aportar a sus regiones con los conocimientos que obtengan.

Algunas de las personas que han estado a cargo del acompañamiento a jóvenes de la Escuela de café consideran que, aunque la formación integral es un deseo y un objetivo de la organización, es muy complicado llevarla a la realidad porque requiere un acompañamiento de tiempo completo, incluso en aquellas dimensiones que no están directamente relacionadas con el trabajo. Una de las participantes lo describió de la siguiente forma:

No quiere decir que sea malo, pues, pero... De pronto yo los veía comiendo sopa *Nissin* cuando podían traer sus frijolitos, su tortilla, y alimentarse chido, pues. Entonces les estás generando un cambio en su alimentación, en la forma de vestir. Aquí llevaban 1 ó 2 meses y ¡a mí me tocó experimentar toda la moda! [...] Les vas nutriendo otras necesidades que antes no tenían, y si tienen otras necesidades quieren dinero y tú no les estás dando el suficiente recurso para que puedan ser autosuficientes en lo económico. Entonces yo también me hacía esos

cuestionamientos: en lugar de generar más capacidades iban adquiriendo más necesidades...

(Testimonio en entrevista, 2019)

Algunos de los jóvenes tseltales que ya han estado varios años en la organización y ahora tienen puestos de responsabilidad mencionaron que han visto pasar a muchos jóvenes por la Escuela de café sin que necesariamente haya habido un efecto en la organización o en las comunidades, pues ninguno de ellos regresó a la comunidad con alguna iniciativa o proyecto, como se lo proponía la Escuela.

Una de las soluciones que plantea un miembro del equipo es que no solamente se busque trabajar con los jóvenes en las comunidades, sino que se necesita involucrar a las mujeres, a las personas mayores, a los dueños de los cafetales mismos, e incluso a los niños, debido a que muchas veces son estos otros segmentos de la población quienes están más interesados en los proyectos agroecológicos o en participar en las actividades formativas, porque son ellos quienes pueden ponerlo en práctica en su propia siembra, a diferencia de los jóvenes que no cuentan con un cafetal propio y como consecuencia muestran menor interés.

“Se desgastan mis calzones”

En algunas ocasiones se ha percibido que el modelo de integración de ihtsinales limita la formación a la que acceden los jóvenes, quedándose en el rol de asistentes e impidiendo adquirir capacidades especializadas. Una de las compañeras lo expresó diciendo que se convirtió varias veces en una forma de contratar “chalanés”.

Al respecto de que los jóvenes utilicen el espacio de la Escuela como “trampolín” para capacitarse e irse a otros lugares, se considera un desgaste que desmotiva a los encargados de la formación y el acompañamiento.

Varios de los compañeros mencionaron que ha habido intentos de que los jóvenes puedan liderar o generar proyectos en las comunidades, pero que esto no ha prosperado debido a las dificultades de gestión, logística, recursos y acompañamiento que se necesitan para que sean exitosos. Por ejemplo, en una comunidad un grupo de jóvenes estuvo produciendo

lombricomposta la cual se podía comercializar a precios accesibles para los productores de la zona, generando así un beneficio para el grupo de jóvenes y para los cafetaleros que podían acceder a abono orgánico para mejorar su producción. Sin embargo, con el tiempo no se pudo sostener el proyecto. También se ha intentado que los jóvenes comercialicen matas pequeñas de café producidas en viveros de la cooperativa, pero no se pudo llevar a cabo porque los jóvenes necesitaban alguien que los guiara. Un compañero más indicó que él tenía el sueño de generar un proyecto de producción de café de especialidad junto con su familia en su comunidad, sin embargo, la carga de trabajo de las oficinas centrales no le ha permitido iniciarlo.

Las aristas que se requieren para que un proyecto de ese tipo sea exitoso incluyen el interés y participación comprometida de los jóvenes, la disposición de recursos económicos, la colaboración de las familias y las comunidades, del tiempo y capacidad de acompañamiento de los *bankilales*, y de un modelo de trabajo que permita la generación de ingresos para los jóvenes, para que no pierdan la motivación y verdaderamente les represente una mejor alternativa que migrar. Hay una sensación de que no se ha logrado balancear estas variables ni responder a las demandas urgentes de la realidad.

Si yo fuera hijo de socio, que me capaciten. No sé si en todo, pero en algunas áreas sí... Pero no por mucho tiempo: 5 meses es mucho tiempo, yo creo que 2 meses... Porque también necesitamos dinero... 'Tons', capacitación de 2 meses y luego, ¿yo en qué puedo aportar en mi región, comunidad o ser parte de Yomol A'tel? Pero en ese momento que me paguen lo que yo hago... porque sí está buena la capacitación, pero ¿cómo? Se desgasta mi ropa, los calzones se desgastan... [risas]. (Testimonio en entrevista, 2019)

¿Qué es lo mejor para los jóvenes?

Sobre la posibilidad de generar sus propios proyectos en las comunidades, uno de los compañeros comentó que para él la alternativa más realista sería poner una tienda de abarrotes en su comunidad, sin embargo, eso representaría “una competencia desleal” puesto que ya existe una tienda comunitaria manejada por su familia, y la comunidad no es lo suficientemente grande como para necesitar otra más; por lo tanto, su mejor opción es poner un local propio en la cabecera municipal que le genere el suficiente ingreso como para

tener estabilidad económica y después de eso poder hacer el proyecto del café en su comunidad.

Esta experiencia que pareciera anecdótica dice mucho de las alternativas reales que perciben los jóvenes en su entorno. Aunque se pretende que a través de la Escuela ellos puedan participar del proyecto de la cooperativa como mediadores entre los productores y la organización, o a través de generar y gestionar sus propias iniciativas económicas en las regiones, no han existido las condiciones propicias para que se den.

Aunque se considera un acierto el hecho de que ya haya jóvenes hijos de productores trabajando y liderando algunas áreas de la organización, su participación está limitada a las responsabilidades que tienen como parte de su puesto en la organización. Desde ahí, por supuesto, están contribuyendo al proyecto: a su gestión, crecimiento y fortalecimiento. Sin embargo, desde el conflicto que se planteó anteriormente sobre la distancia entre las comunidades y la organización, pareciera que este logro no es suficiente para consolidar y robustecer el sueño de que la cooperativa se extienda a las regiones y pueda generar mayores beneficios a las familias tseltales, y todavía no se tienen respuestas claras sobre el camino que se ha de tomar.

Varios de los participantes hablan del mismo problema: invitar o no a los jóvenes a quedarse en sus comunidades, o se debe evitar o no que migren. Por un lado, se tiene conciencia de que la migración es un riesgo ante la pérdida de la lengua, la cultura y la exposición a la violencia y la discriminación, pero por el otro se ve la dificultad de generar opciones viables para los jóvenes de manera local y se entiende que salir de la región a estudiar o trabajar puede ser una alternativa.

Sobre esta temática tiende a haber discursos muy polarizantes, tanto en la Misión de Bachajón y Yomol A'tel como en otros espacios y organizaciones, sobre la educación para los jóvenes del campo. Se han creado las universidades interculturales o rurales, existen carreras y programas enfocadas a que puedan trabajar desde el campo en sus comunidades, sin embargo, es una problemática común que no se puede detener y que responde a un



problema más profundo sobre cómo funciona la economía mundial y las limitaciones impenetrables que eso trae para ese sector social.

Esto se relaciona con el concepto de sistema-mundo de Wallerstein (1979) quien pensaba que “el capitalismo mundializado se asienta en estructuras políticas múltiples, división geográfica del trabajo y gran variedad de estados nacionales” (Wallerstein, 1979, citado en Katz, 2016). Es así que el sistema económico y político produce el sometimiento a los pueblos dejándolos relegados a la producción de materias primas cuyo valor es extraído en otras partes del mundo. Dice Katz: “Mediante el intercambio desigual y el flujo polarizado del comercio, esa conexión refuerza el predominio de ciertas zonas centrales. El sistema incluye, por lo tanto, una constante recreación del subdesarrollo” (Katz, 2016).

Esto nos sitúa frente a un problema mayor: las condiciones de desigualdad y vulnerabilidad social no cambian o cambian muy poco y muy lento a través de los años y una organización como esta no tiene la capacidad para dar una respuesta o solución total.

Se enfrentan a dilemas adicionales: ¿Quién decide o puede decidir lo que es mejor para los jóvenes y por qué? ¿Qué limitantes se les imponen con los discursos sobre lo que deben o no deben de hacer? ¿Dónde quedan sus proyectos personales, su capacidad de agencia y sus intereses? No se les puede obligar a quedarse en el campo, pero tampoco hay herramientas suficientes para que no tengan la necesidad de salir, y aunque en la Escuela de café tienen algo más o menos delineado para responder a este fenómeno, no se resuelven los dilemas. Queda abierta la interrogante de qué sí puede hacer la Escuela como es y como está, con lo que tiene y puede.

Una de las respuestas más claras es la idea de que se puede aprovechar la Escuela de café para “formarlos para el mundo sin satanizar las herramientas capitalistas”. Es decir, que la preparación para un trabajo administrativo o uno no relacionado con el campo, no necesariamente se ve como algo malo. No se quiere que los jóvenes se vayan por los riesgos que esto representa para ellos, sin embargo, se ve una alternativa en prepararlos con una conciencia crítica y preocupación por conservar sus valores, cultura, con respeto a la forma

de vida propia, de sus familias y comunidades y pensando en la posibilidad de generar proyectos propios en el futuro.

#### d) La organización, sus procesos y conflictos internos

A continuación, se da cuenta de varios elementos que tienen que ver con el funcionamiento general de la organización y que fueron parte del telón de fondo. Prácticamente todos los participantes hicieron referencia a la situación que vivía en ese momento el equipo de trabajo debido a cambios críticos tanto en Yomol A'tel como en la Misión de Bachajón.

Hablaron del proceso de separación de la Misión de Bachajón y Yomol A'tel, de los problemas de financiamiento que ha generado la reestructuración, así como de la visión general de la organización, su proyecto para la región y el rol de los jesuitas.

#### El *lequ'il cuxlejalil*

Uno de los temas que surge constantemente al acercarse a la organización es el principio de la construcción del *lequ'il cuxlejalil*. Aunque su definición es compleja y no es fácil de resumir, en las traducciones que realiza la organización el *lequ'il cuxlejalil* se entiende como la vida buena o la vida en armonía, de manera similar al *sumak kawsay* y otros conceptos similares que existen en los distintos pueblos originarios y que son utilizados para referir a un estado de equilibrio vital que incluye la naturaleza, madre tierra o pachamama, el bienestar comunitario y condiciones de armonía con la salud y los recursos materiales.

Paoli (2003) indica que el *lekil kuxlejal*,

...es la vida buena por antonomasia. Es una realidad trascendente, es la vida en este mundo y después de él. Es mucho más que una utopía. Es la vida real, hoy degradada, que debiera restaurarse. Y sólo puede restaurarse desde el *kochelin jbahtik*, que significa, si buscamos una traducción literal, "interioridad e intersubjetividad comunitaria", que equivaldría a autogestión [...] supone una integración perfecta entre la sociedad y la naturaleza[...] (Paoli, 2003, p. 19; p. 75)

Se trata de una manifestación de la diferencia cultural pues nos habla de una concepción sobre el bienestar pensada desde el pueblo tseltal para su territorio, que es distinta a la concepción occidental de desarrollo que tiene una de sus expresiones en el modelo de trabajo de los organismos gubernamentales, así como de la mayoría de las organizaciones de la sociedad civil.

Por su parte, Yomol A'tel define su misión de la siguiente manera: “Es a través de la apropiación organizada de procesos de valor agregado de sus productos y bajo la cosmovisión tseltal del *lequ'il cuxlejalil* (el buen vivir) que se busca maximizar el beneficio social a través de la sostenibilidad y rentabilidad de las cadenas de valor”. Por lo tanto, vale la pena revisar cómo se materializa en la realidad práctica de la organización. Por ejemplo, cómo dialoga esta idea con los principios de la Economía social y solidaria como un camino hacia el buen vivir.

De acuerdo con Oulhaj (2020), la Economía social y solidaria

...agrupa a organizaciones y empresas que nacen para encontrar una respuesta a sus necesidades no satisfechas (por el gobierno o por los actores que constituyen la esfera privada). Pone en su corazón a las personas, las cuales están reconocidas como actores con un papel relevante en sus instituciones y en el devenir de las sociedades y su transformación que aspira a un mundo más humano en su esencia. (Oulhaj, 2020, p.66)

Se basa en el argumento de que las personas se organizan para buscar un objetivo en común y actúan bajo los principios de solidaridad, libertad, igualdad, interés colectivo, libre adhesión, gestión colectiva, responsabilidad, utilidad colectiva, y en algunos casos desarrollo sustentable (Oulhaj, 2020, p.67). Por otro lado, Irezabal (2020) menciona que existe una vertiente específica en Latinoamérica de la ESS, inspirada en la economía popular y la economía del trabajo (Irezabal, 2020). Las empresas organizadas bajo este precepto se caracterizan por tener un objeto social, una naturaleza no acumuladora de capital y la participación multiactoral en la propiedad, además de su carácter participativo (Irezabal, 2020, p.70).

Uno de los documentos sobre la organización cita el testimonio de un miembro tseltal de la cooperativa de café, al respecto del *lequ'il cuxlejalil*:

El *lekil kuxlejalil* es lo que buscamos entre todos nosotros, es el camino que andamos, es hacia donde nos dirigimos con la venta de nuestro producto. Por ejemplo, si nosotros tenemos un buen mercado y vendemos bien nuestro producto entonces ayuda a nuestra familia. Si en nuestra comunidad tenemos maíz, frijol y nos intercambiamos entre nosotros mismos es el *lekil kuxlejalil*. El *lekil kuxlejalil* es tener todo en nuestra comunidad, seguir respetando nuestras tradiciones y costumbres. Si en nuestra comunidad tenemos no sólo el café, sino que la miel y otros productos más, entonces vamos a buscar un *lekil kuxlejalil*. (JTatic Jacinto, región San José Veracruz, 2015, citado en Pieck et al., 2019, citado en Irezabal, 2020)

Es claro que existen coincidencias entre los valores y principios de la Economía social y solidaria y los que se pueden ver reflejados en diferentes definiciones y entendimientos del *lequ'il cuxlejalil* en el territorio tseltal vinculado a la Misión de Bachajón. Adicionalmente, podríamos decir que se suman las formas de hacer y de trabajar, las luchas y valores correspondientes a la presencia jesuita y a la influencia histórica de la teología de la liberación.

Hasta cierto punto pareciera que no es posible separar lo “auténticamente tseltal” de lo externo, por lo menos no en el contexto de las comunidades que participan de Yomol A'tel. El pensamiento de los misioneros y la cultura comunitaria que se ha establecido en gran parte alrededor de los valores religiosos, espirituales y de cargos comunitarios vinculados a la estructura eclesial se encuentran intrincados y aparentemente inseparables de las costumbres, formas de vida y valores culturales tseltales en ese territorio. Se podría decir que se ha configurado un complejo cultural que amalgama tradiciones, valores y creencias basadas en el *lequ'il cuxlejalil*, pero también en la iglesia autóctona.

En ese sentido, es interesante el planteamiento de Alberto Irezabal -quien fue director de la organización- cuando plantea lo siguiente:

Pensar en el “buen vivir” o vivir en armonía desde la diversidad de los diferentes sujetos que hacen parte de la cadena de valor del café, obligatoriamente lleva a plantear un proyecto

compartido y no un proyecto común, ya que se reconocen las diferentes historias, realidades, cosmovisiones, sueños y deseos de todas las personas. Cuando hablamos de un proyecto común, significa el alineamiento de toda la complejidad del sentido del “buen vivir” de las personas hacia un solo “buen vivir” para todas y todos. Por otro lado, hablar de un proyecto compartido implica la suma de las diferentes concepciones del “buen vivir” para generar un marco de acción donde quepan todas y todos. (Irezabal, 2020, p.179)

Es decir que se plantea un entendimiento multilateral (¿multicultural?) del buen vivir como una forma de construcción de un objetivo o visión. Naturalmente, responde a la diversidad de actores que existe en la organización y a la confluencia de formas de vida distintas.

¿Y quién tiene el poder?

Un tema relevante que mencionaron varias personas entrevistadas al respecto de cómo se entiende y construye el *lequ'il cuxlejilil* es la importancia y el poder que tienen los jesuitas en la organización: tanto en Yomol A'tel, como en la Misión de Bachajón. Consideran que de ellos depende la mayor parte de las decisiones y que son los encargados de dirigir los esfuerzos que se hacen desde ambas organizaciones.

Pues el poder más grande es el poder que se confiere... y pues el que sienten los jesuitas: por ser hombres, por ser religiosos... Siento que allá en las comunidades y también los trabajadores les confieren un poder sólo por ser religiosos: 'Ah, es que es el padre'; 'Lo dijo el padre'... Pero tampoco lo que dicen [los padres] es lo que necesitan [en las comunidades]. Hay todo tipo de personas, hay quien no acepta eso y sigue adelante. (Testimonio en entrevista, 2019)

- ¿Y quién tiene el poder?

- Pues los jesuitas... [reímos] O sea, sí, pues, nosotros tenemos el poder, ¿no? O sea, nosotros somos los que estamos en las asociaciones civiles, los que estamos en la dirección, nosotros somos los que decidimos por qué rumbo va, ¿no? Y las peleas y los acuerdos que sacamos entre nosotros se reflejan en lo que se está viviendo en la Misión, ¿no? (Testimonio en entrevista, 2019)

En la mayoría de los participantes existe un profundo respeto hacia los jesuitas por su trabajo como fundadores y líderes de la Misión desde hace 60 años. Existe un reconocimiento

innegable y también agradecimiento de parte de las comunidades tseltales que se han sentido acompañadas y apoyadas por su presencia en el territorio. Asimismo, hay un reconocimiento de que, como principales responsables del camino de la Misión, sus percepciones, su proyecto, su visión, están permeados e inspirados por la visión del *lequ'il cuxlejalil*.

Además, los primeros jesuitas que llegaron son casi míticos en la vida de las comunidades, se habla de ellos con mucho cariño, se les recuerda casi como santos. Jtatic Mardonio, Nacho, Capi y el P. Chagoa. son algunos de los ejemplos que mencionan recurrentemente.

Uno de los compañeros definió el proyecto de la Misión como uno cultural en lugar de intercultural haciendo referencia a que ha estado marcado por un cierto modo de proceder con las comunidades, de impulso a la lengua, a las costumbres propias, como una manera de defender la identidad y el territorio. Se ha entendido el proyecto de *lequ'il cuxlejalil* desde esa lógica, lo cual ha tenido fuertes impactos.

Sin embargo, hay claridad de que muchas de las grandes decisiones que influyen en las comunidades y las personas son tomadas por ellos en respuesta a su propia visión como congregación. Hay, por ejemplo, en varios miembros del equipo la idea de que las divisiones de opinión o estilos de trabajo distintos entre jesuitas se reflejan en divisiones y tensiones en los equipos y áreas de trabajo. No se puede negar que la Misión y todo el entramado de personas que engloba, dependen de ellos al tratarse de una de sus obras, aunque esto no necesariamente quiere decir que, si salieran de la región, se acabaría todo.

Sin duda, el simple hecho de ser sacerdote (o estar en proceso de serlo) implica un símbolo importante para las personas en las comunidades tseltales. Hay una figura de reverencia y respeto hacia los padres, por la relación histórica de presencia, acompañamiento y protección de la iglesia católica, además de la importancia conocida que tienen las figuras religiosas en nuestro país como líderes vistos como representantes de dios en la tierra.

Aunque las Hermanas del Divino Pastor también han tenido un amplio recorrido e influencia en la zona, la Misión sigue siendo considerada una obra que pertenece a los jesuitas, por lo que, a pesar de que ellas y otras personas puedan participar en algunos espacios de

planeación, coordinación o toma de decisiones, en general existe el entendimiento de que la última palabra la tienen ellos, representados en 4 ó 5 personas que pertenecen a la comunidad local pero que implica a toda la institución de la Compañía de Jesús.

“Aquí pensamos y ustedes operen”

De acuerdo con los/las participantes, una de las formas en que se materializa el poder de los jesuitas es en la toma de decisiones que se realiza desde grupos exclusivos, “de élite”, dijo una de ellas, a los que sólo acceden quienes están en los más altos niveles de la jerarquía de la organización; esto va acompañado de la idea de que esas mismas personas no tienen una presencia cercana en la operación del día a día y que por lo tanto no conocen lo suficiente la realidad de cada área y que, sin embargo, toman decisiones que las afectan.

Tal parece que las áreas transversales o la dirección es más como el que sabe todo y aquí es donde viene la sabiduría y la palabra innata [sic.] de ‘Haz esto, retroalimenta esto y ustedes opérenlo... Aquí pensamos y ustedes operen’[...] La dirección es como ‘Hagan, hagan, hagan, y aquí pensamos la estrategia’. (Testimonio en entrevista, 2019)

...Que no se convierta en otro grupo de élite que decide qué rumbo tomar y que no comparte las decisiones y no toma en cuenta las opiniones o que lo hace después, ya cuando la decisión está tomada: ‘¡Ah! Ya pasó un año, pero te vengo a dar el resumen de todo lo que pasó este año’. Entonces como que siempre hay un rezago de todo, y eso no está bien... O sea, sí es lo más fácil que un grupo tome las decisiones y luego digan ‘tú vas a hacer esto’[...] Pero para mí tendría que haber una discusión de todos, de poner en pausa. (Testimonio en entrevista, 2019)

A estas experiencias se suma otra más que tiene que ver con el no entendimiento. Es decir, se percibe que se toman decisiones que no son entendidas del todo por la mayor parte del equipo y una persona participante considera que eso no ayuda al proceso de apropiación:

Vaya, es muy difícil si yo, si nunca lo he escuchado, me quiera apropiar y comprometer, y haga mía y quiera aportar algo que no termino siquiera de entender. Y en el que no fui parte. Entonces se siente como algo impuesto. (Testimonio en entrevista, 2019)

Por otro lado, una experiencia constante que reportan los participantes es la falta de estructura en la organización particularmente en proyectos y procesos, tales como la Escuela de café. Prácticamente en todas las entrevistas se mencionó la experiencia de una falta de claridad que incluso algunos expresaron como la falta de un documento que plasme la manera de funcionar de la Escuela, por ejemplo. En los meses anteriores a la realización de las entrevistas, la dirección redactó un documento con ese fin, el cual respondía a la situación de separación de los proyectos de financiamiento de la Misión de los de Yomol A'tel.<sup>48</sup>

Varias veces en su historia la Misión de Bachajón ha tenido dificultades económicas debido a su dependencia mayoritariamente de recursos de proyectos de financiamiento de la cooperación internacional y donaciones. Una de las crisis se presentó meses antes de las entrevistas por lo que la Compañía de Jesús realizó cambios en la dirección de la Misión y se envió a una persona especial para resolver el manejo administrativo y financiero de la Misión. Históricamente, también, Yomol A'tel, como parte de la Misión, ha recurrido a sus figuras de asociación civil-donataria autorizada para financiar algunas de sus actividades, siendo una de ellas la Escuela de café.

En el proceso de reestructuración se decidió que la Misión ya no compartiría más estas figuras con Yomol A'tel, debido a que sus actividades no se podían justificar como educativas, sino que entraban en un rubro productivo que, de acuerdo con quienes gestionaron el proceso, no podía ser financiado desde una A.C. Esto provocó que Yomol A'tel tuviera que justificar el sentido educativo de la Escuela de café a través de un documento, que fue el que se elaboró desde la dirección para presentarse después al equipo. Sin embargo, el documento generó inconformidad y confusión pues los miembros del equipo percibieron que no se les tomó en cuenta para su definición y tampoco entendían muy bien los planteamientos del mismo.

Esta falta de estructura es percibida de otras formas dentro de la organización. Por ejemplo, algunos compañeros mencionaron que se trabaja por “bomberazos”, sin una planeación sino bajo la lógica de la improvisación conforme van surgiendo las necesidades, coyunturalmente.

---

<sup>48</sup> Debido a cambios recientes en las leyes que regulan los financiamientos de las OSC.



Por otra parte, un participante refirió que la Misión de Bachajón y Yomol A'tel siempre han funcionado como proyectos paralelos, a pesar de que el segundo pertenece al primero, debido a animadversiones y visiones distintas dentro del equipo local de jesuitas. Es decir, que esta separación financiera tiene sus raíces en la historia de ambas organizaciones y de quienes han estado al frente, por lo que es una de las formas en que el poder que tienen los jesuitas ha impactado en el funcionamiento general de la organización y en el trabajo de sus miembros.

#### El Yomol A'tel ideológico y el real

Uno de los participantes mencionó que la división que existe entre “el grupo que piensa” y el “grupo que opera” hace que existan dos “yomolates” distintos: uno ideológico y uno real. Considera que esto tiene consecuencias pues se da una constante tensión entre lo que unos piensan y lo que se vive en la realidad.

Algo que detecté en el proceso de investigación es que esta división es fuente de frustración y descontento en muchos de los participantes, especialmente de quienes están en cargos de coordinación, pues perciben que constantemente se les demanda o se les exige cumplir con unos objetivos que los ponen en tensión y estrés constante, al no contar con las capacidades o recursos suficientes para hacerlos realidad, y sacrificando otros elementos importantes de su trabajo que deben desatender para priorizar las solicitudes que vienen de más arriba en la jerarquía organizativa.

Como se mencionó anteriormente, esto puede ser reflejo de que, aunque muchas veces las organizaciones sociales pretenden tener estructuras horizontales en lugar de verticales, los canales de comunicación, espacios de toma de decisiones o la distribución del trabajo se van convirtiendo en ámbitos a través de los que se ejerce poder (Salobral & García, 2011). Es decir que, aunque se promueva una estructura horizontal se puede dar de manera informal una vertical, facilitando la hegemonía de algunas personas fuertes.

Una de las participantes mencionó que se siente en medio de esta dinámica, teniendo que “llevar y traer” entre los miembros de su equipo y los directivos, lo cual le genera un desgaste

emocional y una sensación de sentirse rebasada por las demandas de ambos lados. Sin embargo, el rol de mayor responsabilidad que han adquirido varios miembros ha permitido incrementar su participación en la toma de decisiones que les afectan, lo cual, dicen, antes no sucedía pues “se seguía ciegamente la visión de la figura jesuita-director”.

¿Quién determina el proyecto?

Los puntos anteriores llevan a pensar en cómo y desde dónde se está planteando el proyecto de bienestar, de buena vida o de *lequ'il cuxlejalil*. Es innegable que existe un proyecto, una visión, o varias. No sólo se configura a partir de la amplia experiencia de los jesuitas en el territorio; también existen espacios y procesos de planeación estratégica que toman en cuenta la palabra de los equipos y de las comunidades, sin embargo, es importante ver que el poder jerárquico en la organización es uno de los elementos que más pesan en sus actividades, lo cual impacta no sólo a los trabajadores, sino que puede tener efectos en cada una de las familias de los productores.

A pesar de que hay una noción generalizada de que se busca promover la autonomía, también se tiene la conciencia de que el trabajo de la Misión no ha sido producto de una organización indígena autónoma, sino que siempre han estado como una pieza clave los jesuitas, las religiosas y los miembros laicos que han llegado desde fuera. Ello significa que, aunque hay una valoración mayoritariamente positiva de lo que significa la Misión, Yomol A'tel, sus proyectos y su gente, coexiste la percepción de que se sigue la visión de unos cuantos, estableciéndose una constante tensión de poderes.

*A mí me encanta un mito... De la cultura... Creo que es... ¿Achua? No sé si lo has escuchado: del águila y el cóndor... Lo que dice es que en algún momento en los cielos voló el águila y voló el cóndor y volaron juntos. El águila representa la parte masculina, el conocimiento, la ciencia, la visión occidental del mundo, y el cóndor representa los conocimientos arraigados en la espiritualidad, la parte femenina, es todos los conocimientos más indígenas o más ancestrales...*

*Entonces, lo que dice [el mito] es que en algún momento dejaron de volar juntos, y por un ciclo -creo que de 500 años- el cóndor fue el que sobrevoló. Hubo muchos avances: contacto, relación humana, mucha vivencia de la fe más desde el corazón, no tanto desde la razón... Y luego, cambian y quien vuela es el águila; entonces, empieza el momento de la Revolución Industrial: conocimientos más occidentales, nuestros avances tecnológicos... Y los conocimientos del cóndor se ven oprimidos. Viene la parte de la opresión, de mucho desaparecer o hacer menos a los pueblos indígenas.*

*Entonces, cada 500 años cambia el ciclo y se repite. Y [dice el mito] que la humanidad vamos a encontrar el equilibrio o armonía cuando el águila y el cóndor aprendan a volar juntos otra vez; cuando podamos seguir teniendo todos estos conocimientos sí occidentales, todos estos avances de la ciencia, donde pongamos la razón, pero también volvamos a valorar y tener un contacto con la naturaleza, con la armonía, con el espíritu.*

*Y no es algo que esté marcado que llegará 'este día', sino que cada 500 años tenemos la oportunidad como humanidad de hacer que vuelvan a volar juntos. Y según los tiempos, justo ahora en estos momentos estamos viviendo esa transición, ese cambio: es la oportunidad de volar juntos, de que vuele el cóndor junto con el águila.*

*Es un mito súper, súper viejo, pero a mí me hace mucho sentido porque para mí también Yomol A'tel cuando llegué aquí y vi esto, representa mucho de eso.*

*(Testimonio de una persona participante de la investigación, 2019)*

*Una de las veces que lo recuerdo puntual es cuando J'nantic Eugenia —mamá de Domingo, 'el Mingo'—, en la comunidad San Jerónimo Paxilha', se llevó a su casa unas plantas que desechamos porque, según yo, no servían: unas estaban pequeñas, otras un poco deformes, otras con doble raíz. Ella las sembró en su casa...*

*Días después pasé y vi las plantas, le pregunté a Mingo y me dijo que eran las que su mamá había recogido. Se veían muy bien, estaban mejor que las que habíamos sembrado nosotros en nuestro vivero común, y ella les había puesto muy poca tierra, como a la mitad de la bolsa.*

*Cuando las vi, pensé que sí: algo me hacía falta saber. Ellos no están formados como agrónomos, pero la J'nantic actuó como si supiera que las plantas tienen esa información en códigos necesaria para restablecerse en cualquier situación. Los técnicos queremos cosas perfectas y entonces pensamos que las que tienen un poco de defecto no sirven; ellos con sólo ver que está con vida, saben que puede servir.*

*Así voy entendiendo lo que es cultivar. Como si yo estuviera subestimando la capacidad de las plantas, la capacidad de la naturaleza misma. Creo que aquí es donde me hace falta buscar más respuestas y esto me motiva mucho.*

*(Omar López, citado en Voces de Yomol A'tel",  
Universidad Iberoamericana, 2019)*

## e) Las diferentes culturas y saberes

Uno de los temas más frecuentes en los testimonios de los participantes fue la presencia de distintos saberes y experiencias dentro de la organización producto de los diversos orígenes geográficos, culturales y sociales de los miembros del equipo de trabajo. Para abordarlo, considero que es esencial considerar distintos niveles de análisis: una mirada micro, meso o macro. Lo micro refiere a las experiencias y agencias de los individuos, lo meso al entorno social y cultural, y lo macro a las estructuras político-económicas como regímenes de poder. Viveros (2013) propone utilizar una visión heterárquica y no jerárquica de las relaciones entre estos niveles:

Documentar la existencia de los micro-agenciamientos individuales... no significa desconocer la lógica de los regímenes globales y su incidencia en los más recónditos rincones de lo que llamamos "intimidad" sino reconocer que estos regímenes no funcionan en abstracto sino a través de tecnologías de subjetivación y regularización, como son, por ejemplo, la disciplina y la biopolítica, cuya operatividad debe ser investigada empíricamente en los niveles más locales. (Castro Gómez, 2007, citado en Viveros, 2013)

Asimismo, aunque las relaciones interétnicas o interculturales se han transformado a través de la historia, es muy peligroso no tomar en cuenta su proceso de construcción y evolución y el impacto que tiene en la actualidad, especialmente cuando se aborda un territorio indígena donde la diferencia social ha tenido un peso devastador. De acuerdo con Olivia Gall (2001),

...la historia de las relaciones interétnicas en Chiapas es, al mismo tiempo, la historia de las relaciones regionales de clase y revela constantemente profundas incompatibilidades: una ancha brecha entre diferentes identidades socioculturales y una trayectoria ideológica y práctica constante de racismo de parte de los mestizos o ladinos hacia la población indígena. (Gall, 2001)

Es decir que se entienden las experiencias individuales como parte y producto de un contexto que las determina parcialmente y en el que también las acciones de los sujetos influyen de vuelta en las estructuras. No podemos dejar de ver que vivimos en un mundo en el que fenómenos estructurales como el racismo, el clasismo, el sexismo y la discriminación

generalizada operan diariamente no sólo en “la gente mala” sino en nosotros y nosotras mismas que los reproducimos muchas veces sin darnos cuenta pues forman parte de entramados ideológicos y culturales. Por eso, quisiera inscribir los siguientes puntos en ese marco de entendimiento.

### El mito del águila y el cóndor

El relato del mito que antecede este apartado me pareció sumamente significativo porque pone de manifiesto la concepción de una de las personas participantes sobre las diferencias entre lo indígena (tseltal) y lo occidental (caxlan). Aunque no es posible generalizar y hablar de una visión organizativa, sí nos permite plasmar un ejemplo de los discursos sobre la diferencia intercultural que encontramos.

En todos los testimonios hay una caracterización muy clara de los actores como pertenecientes a dos categorías: caxlanes y tseltales. Esto, por una parte, naturalmente proviene del contexto histórico de la región: uno en el que la composición predominantemente indígena, fue afectada por la llegada de foráneos, extranjeros o ladinos (mestizos), comenzando con los conquistadores y evangelizadores para después concentrarse en la figura de los latifundistas, hacendados o finqueros como se les conoce localmente. Ésta fue haciéndose cada vez mayor, especialmente en los centros urbanizados, como las cabeceras municipales; y aunque se dio un proceso de mestizaje similar al que se dio en otras partes del país, actualmente sigue siendo posible distinguir localmente entre las familias descendientes de los ladinos y los indígenas (Gall, 2001).

Estas diferencias se hacen evidentes a través de las formas de vida: los apellidos, el lugar de la vivienda, la actividad económica familiar, el uso y conocimiento de la lengua tseltal, la religiosidad, el estatus de la propiedad de la tierra y los negocios locales, el uso del traje tradicional (*tsequel*) de las mujeres, y rasgos de la apariencia física. Por supuesto que, aunque se expresan esas diferentes categorías a nivel local, no por eso se reduce únicamente a dos segmentos perfectamente distinguibles entre sí. Sin embargo, partir de esa clasificación que

se realiza de forma habitual entre los habitantes nos permite esquematizar y pensar la realidad.

Como lo indican Restrepo (2004) y Hall (1999), la “etnicidad sin garantías” es la que entiende que, aunque una etiqueta funciona para nombrar a una comunidad imaginada, no pretende ser determinista o reduccionista. Podríamos decir que en este caso la distinción étnica se conforma por articulaciones históricas que dieron forma a las categorías dualistas de caxlan-tzeltal, mestizo-indígena, y que forman ya una parte medular de la construcción de la identidad individual y colectiva en el territorio.

En el equipo de Yomol A'tel se materializa esta diferencia entre caxlanes y tseltales. Podemos observarlo en las narraciones de los miembros, así como en varios de sus documentos. Se puede decir que “se da por hecho” esa división o diferencia, al ser parte del imaginario local y nacional. De acuerdo con Navarrete (2004) la constitución de la identidad nacional en México se construyó a partir de la ideología mestizófila y la esencialización de las identidades española por un lado e indígena por el otro.

Para el caso de la organización, sin embargo, hay una diferencia sustancial en la conformación del grupo de los caxlanes, pues la mayoría provienen de orígenes geográficos muy distintos y no necesariamente de la región. Como ya se mencionó, la presencia de la Misión ha atraído desde hace décadas la presencia de voluntarios y colaboradores de otras partes del país y del mundo. Aunque existe una diversidad de perfiles, la mayoría de estas personas provienen de contextos urbanos, cuentan con estudios universitarios y pertenecen a familias de clase media, media-alta o alta.

Además, siempre ha habido en el equipo personas originarias de la cabecera municipal de Chilón, que no necesariamente se consideran tseltales, aunque compartan algunas características de la forma de vida local de las comunidades, o personas que provienen de contextos rurales pero que no necesariamente se consideran indígenas, además de algunas provenientes de otros pueblos originarios que, entonces, tampoco se consideran como caxlanes o tseltales.

Eso me ha gustado en la cooperativa. No nada más están los caxlanes, sino que estamos todos. También todos los productores, los hijos... (Testimonio en entrevista, 2019)

... tú y Manuela fueron ese dúo tseltal-caxlan que le da mucha fuerza al trabajo. Que ahora está pasando en Chabtic. Tienes a Javi [...] pero sigues teniendo a Julio y Víctor que van a seguir teniendo la cercanía con la gente, entienden a los productores... Javi va aprendiendo de los tseltales[...] (Testimonio en entrevista, 2019)

A partir de esa distinción, podemos ver que operan también otros referentes simbólicos que van más allá de la identidad por el origen; es a lo que hemos ido llamando diferencia sociocultural. El mito habla de un entendimiento de la diferencia: por un lado, se encuentra el modo de vida indígena, el conocimiento indígena, la cultura indígena, y por el otro, el modo de vida, el conocimiento y la cultura occidentales o caxlanes.

Este planteamiento puede pensarse desde la crítica de la razón metonímica de Boaventura De Sousa Santos (2006) quien plantea que el pensamiento occidental se ha caracterizado por la dicotomía, pretendiendo explicar el mundo desde un orden total con simetría y para el autor, ocultando una jerarquía: “cultura científica/cultura literaria; conocimiento científico/conocimiento tradicional; hombre/mujer; cultura/naturaleza; civilizado/primitivo; capital/trabajo; blanco/negro; Norte/Sur; Occidente/Oriente...” (De Sousa Santos, 2006, p. 68).

La razón metonímica no es capaz de aceptar que la comprensión del mundo es mucho más que la comprensión occidental del mundo. En segundo lugar, para la razón metonímica ninguna de las partes puede ser pensada fuera de la relación con la totalidad... Así, no es admisible que alguna de las partes tenga vida propia más allá de la que le es conferida por la relación dicotómica y mucho menos que pueda, además de parte, ser otra totalidad. [...] La modernidad occidental, dominada por la razón metonímica, no solo tiene una comprensión limitada del mundo, sino una comprensión limitada de sí misma. (De Sousa, 2006, p. 70)

Claro que el mito tiene un sentido idealista, pero deja muy claro el límite de lo que le corresponde a un grupo cultural y al otro. El águila representa al europeo, blanco, occidental, urbano, mientras que el cóndor representa a los pueblos indígenas, lo moreno o no-blanco,



oriental, rural. El águila representa la razón, la tecnología, el progreso, la masculinidad y el cóndor el corazón, la tradición, la costumbre, la feminidad. Adicionalmente, debido a que se trata de clasificaciones opuestas, se puede suponer entonces que actúan de manera mutuamente excluyente. Es decir que se puede caer en la idea de que, si se es cóndor, no se piensa desde la razón, no se es razonable, o por el otro lado, que, si se es águila, hay una ausencia de sensibilidad espiritual, por ejemplo.

Esta diferenciación hace que se definan y delimiten identidades cerradas, contrapuestas, contrarias, aunque se les nombre como complementarias, corriendo el riesgo de encasillar a las personas y su visión del mundo. Además, parece omitir la desigualdad y la injusticia, dejando de lado la historia de dominación, opresión y explotación.

[...] así es como llegué y [...] dije: 'Esto es. Así es como viven. Esta es la cultura indígena, este es el pueblo originario.' Y me acuerdo que nos invitan a la misa, la celebración, nos invitan al desayuno -que el desayuno tseltal es lo más icónico, ¿no? - y ponen un plato de frijoles... Nos los acabamos y yo creí que era como la entrada, pero era toda la comida... Entonces ahí es donde digo: 'Ah, ca'on, yo toda mi vida he comido frijoles como guarnición, pero aquí es una comida completa'... (Testimonio en entrevista, 2019)

En este fragmento se describe una parte de la experiencia al conocer por primera vez una comunidad indígena. Destaca el momento de *insight* o descubrimiento en el que indica: "Esta es la cultura indígena". Al observar la vida en la comunidad, especialmente alrededor de la comida, descubre algo que es diferente a lo que conoce, descubrimiento que es no solamente de la diferencia cultural, sino que está cruzado por una diferencia socioeconómica que no necesariamente se reconoce. Como lo dice Ruth Moya,

...no es solamente la "relación entre culturas", sino "la relación entre culturas en conflicto" y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial. Por esto mismo, la "conurrencia" cultural no puede ser vista sólo como un epifenómeno de la ideología (aunque sea cierto) sino como la existencia de contradicciones entre los sujetos sociales portadores de las culturas insertas en una estructura de poder, a su vez definida por las ya aludidas relaciones de clase y de opresión cultural. (Moya, 2009)

En estos ejemplos podemos ver el riesgo de que en la organización se adopte una noción de la diferencia basada únicamente en lo cultural, con lo cual se estaría evitando reconocer y visibilizar las desigualdades que están relacionadas. Esto a su vez representa un segundo riesgo que es la folclorización de los pueblos originarios, en la medida en que las condiciones de desigualdad se atribuyen a la cultura.

Por otro lado, en general vemos en los testimonios que hay una experiencia de la diferencia que se valora y se aprecia. Por ejemplo, para los participantes mestizos hay interés y gusto por visitar y estar en las comunidades tseltales, y es algo que se añora.

...Empieza a ser mi ‘conecte’ hacia las comunidades... Y para mí es muy simbólico hacerlo con esto [los frijoles]: lo relaciono con que es el alimento básico de las comunidades aquí. Obviamente, la idea de venir a la Misión es estar con las comunidades [...] He dejado de ir a las comunidades, reconozco que he perdido eso [...] me doy cuenta de que es la esencia de estar aquí... (Testimonio en entrevista, 2019)

El hecho de trabajar con las comunidades fue lo que me hizo querer regresar. Había algo que me gustaba: aventarme una hora caminando o yendo a la comunidad, y llegar y nada más llegar y ver, y nada más te sientas o así... Escuchas, aunque no entiendas y eso me hizo decidir: ‘Sí quiero trabajar aquí’. En los últimos tiempos no lo he tenido [...] pero algo que me gustaría hacer es trabajar más en contacto con ellos en las comunidades... (Testimonio en entrevista, 2019)

Además de la diferenciación identitaria que está ligada con la forma de vida<sup>49</sup>, algunos participantes expresaron que en el trabajo cotidiano perciben constantemente diferencias entre tseltales y caxlanes. Una de las personas lo nombró como “dos imaginarios” al referirse a la forma de entender a la organización. Mencionaron que perciben diferentes formas de hacer las cosas y de pensar, un diferente *stalel*, palabra tseltal que se utiliza para describir la forma de ser de una persona o de un grupo.

---

<sup>49</sup> En el sentido Wittgensteiniano, una forma de vida designa “un entramado fáctico de relaciones entre conducta lingüística, conducta no lingüística y situaciones en el mundo, en cuyo marco se desarrolla un juego de lenguaje” (Marrades, 2014).

Son dos escenarios distintos que no se comunican, no hay una relación... ¿Cuál es el imaginario financiero de los productores? ¿Cuál es el imaginario financiero del equipo de trabajo y de los contadores? Entonces, yo no veo una conexión entre esos tres... o apenas empieza a haber... Entonces, hablarle al equipo de estados financieros... pues quién sabe, ¿no? (Testimonio en entrevista, 2019)

Una de las manifestaciones de la diferencia más profundas que vemos en los testimonios de los participantes es todo lo relacionado con lo que ellos llaman “la cosmovisión”. En ella incluyen la espiritualidad, religiosidad y especialmente la relación del pueblo tseltal con la tierra y la naturaleza.

Podemos entender cosmovisión como una forma de ver e interpretar el mundo. De acuerdo con Urbano Ferrer-Santos (1981), se trata de “una cierta visión de conjunto relativa al mundo en que actúa el hombre y compuesta por una serie de convicciones que permiten en alguna medida orientarse en él”. Se ha relacionado con la perspectiva de una cultura, pueblo o nacionalidad específicos (Illicachi, 2014). Se puede entender como el conjunto de creencias, suposiciones y asunciones de un grupo sobre la realidad (Herrero, 2002, citado en Illicachi, 2014). Sin embargo, Carlos Montemayor advierte que “No hay acercamiento directo a la cosmovisión de ninguna cultura, sino acercamientos a ciertos referentes documentales, arqueológicos o rituales” (Montemayor, 2000) y que por lo tanto se debe moderar la ambición de determinar la cosmovisión de un pueblo o pretender que se puede definir o designar.

Partiendo de esa idea, me gustaría retomar como referencia el relato de Omar que se citó arriba. En él cuenta la experiencia de cómo una mujer tseltal (*J'nantic*) en una comunidad recuperó unas plantas de café que él como técnico había desechado por parecerle defectuosas. Además de este relato, durante la entrevista me compartió otra experiencia similar:

La otra vez vino una persona a hacer un análisis para el café y querían llevarse frutos, pero necesitaban que no se echaran a perder y cortaron frutos verdes. Estábamos con el Jtatic Santiago y a él no le gustó eso. Y dijo, literal, que las plantas se iban a enojar; como que estaban molestando a las plantas y se iban a enojar porque les quitaban los frutos verdes... De pronto

con cosas que parecieran ser que no pudieran estar implicando eso, lo pueden estar implicando... (Testimonio en entrevista, 2019)

Estos son ejemplos claros de la cosmovisión diferente. No sólo nos habla de la visión técnica del foráneo, o la lógica del profesionalista, como la nombraba alguien más, sino que acerca la mirada a formas distintas de relación con la naturaleza.

Retomando las ideas de Stuart Hall, buscamos tener una perspectiva anti-anti-esencialista, al evitar conceptualizaciones cerradas sobre la identidad indígena o la mestiza (caxlan) y al mismo tiempo prevenir la negación total de elementos identitarios distintivos de cada grupo sociocultural identificado. Por lo tanto, no podemos decir que una identidad étnica, en este caso la tseltal, esté predeterminada a una forma específica de ver y comprender el mundo, pero tampoco sería viable decir que todo es relativo y que no existen tales cosmovisiones.

Una de las participantes mestizas comentó que una de las cosas que más la ha marcado es ver el sentido de espiritualidad y religiosidad que se vive en las comunidades tseltales, por ejemplo, en las fiestas patronales, o en las oraciones colectivas en voz alta antes de iniciar una asamblea. Siendo atea, al principio se sintió conflictuada por ese acercamiento, pero más tarde se dio cuenta de que se trataba de un área importantísima en la vida de los tseltales y de la que podría aprender a dar sentido a la experiencia. Se refiere a esta espiritualidad como una cercana a la naturaleza y percibe que es algo que “nosotros los caxlanes hemos perdido”.

Además, Omar enfatiza algo similar: al conocer la relación de los tseltales con la naturaleza, se dio cuenta de que la forma occidental de comprender el mundo -o la creación, como él le llama- está limitada y que la ciencia solamente puede explicar una parte más no todo, por lo que se podría aprender integrando esas posibilidades de lectura del mundo.

Para De Sousa Santos (2011),

...las Epistemologías del sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido,

de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado. (De Sousa Santos, 2011)

Para ampliar el horizonte de posibilidades y de inteligibilidades propone la *ecología de saberes*. La ecología de saberes refiere a la idea de una alternativa a la razón metonímica, la cual es característica del pensamiento eurocéntrico-occidental y que tiende a rechazar y excluir todo conocimiento que no sea validado por el conocimiento científico. En dicha alternativa se busca la interconexión de conocimientos evitando así la “producción de no existencia” de otros saberes.

En el caso del ejemplo citado vemos simultáneamente la puesta en ejercicio de esa ecología y la falta de ella reflejada en algunas prácticas en el trabajo intercultural. Esto es fundamental para llegar a una comprensión más amplia y por lo tanto a una praxis más informada, reflexionada y consciente de la interculturalidad.

En la línea de los saberes, en múltiples ocasiones los y las participantes hicieron referencia al intercambio de conocimientos, saberes y experiencias entre tseltales y caxlanes, no sólo como necesidad sino como parte de su experiencia diaria en la organización. La principal forma de estos conocimientos, saberes y experiencia, de la que hablaron fue la del conocimiento del cultivo de la milpa por parte de los tseltales, y del conocimiento del mundo empresarial por parte de los caxlanes.

Este reconocimiento no está exento de dilemas y dificultades, como se muestra en el siguiente fragmento:

En alguna ocasión escuché un comentario cuando estábamos haciendo un taller para la roya. Quise [decir] ‘no hay nutrientes en la tierra’ y un productor dijo en tseltal que la roya venía de las piedras... A mí eso me elimina por completo porque no te van a entender si les dices que la roya es un hongo que viene del aire. Si él, su concepción es que eso sale de las piedras, y que tú le estás queriendo decir otra verdad, dices: ‘¡Puf! ¡No sé!’ ¿Cómo le dices que está mal, ¿no? [...] Por ejemplo, con ese productor si eso es lo que entiende, yo le digo ‘No mira, es que la roya es

un hongo que espurula [sic.], y que blá, blá, blá'. Y es como... ir en contra de su manera de entender las cosas, su credo, decirle que no, que la verdad es otra... Y no sé si tuviéramos que pretender que los productores nos entiendan desde esta perspectiva técnica todas las cosas, ¿no? No sé si sea necesaria o nomás vayamos a cuestiones prácticas... (Testimonio en entrevista, 2019)

Los espacios en los que entran en diálogo los saberes o las cosmovisiones implican un conflicto de poder y un reto para la organización: ¿cómo se puede abordar una problemática o un objetivo de trabajo, por ejemplo, de la Escuela de café, integrando las diferentes perspectivas y no priorizando el conocimiento científico-occidental?

...Porque cuando hacen una oración a la madre tierra se refieren a todo eso subjetivo, ¿no? Que no sabemos qué es, pero que es algo divino y de ahí vienen las plantas. Y entonces resulta que yo quiero decir que no, que las plantas son de fósforo, nitrógeno y potasio. No sé, es como cosificarlos, ¿simplificarlos, tal vez? O sea, si decimos que queremos valorar otro conocimiento, el otro conocimiento es de *esa* naturaleza, ¿sabes?... Entonces, hay un choque de información. Si se tratara de productores de maíz de Sinaloa, por supuesto que le puedes decir 'capacidad de intercambio catiónico en el suelo, y el aluminio...' Pero a un productor aquí y ahora, no lo sé... (Testimonio en entrevista, 2019)

Por otro lado, ¿es posible reconocer estas naturalezas distintas de los conocimientos sin reforzar la idea de identidades cerradas y opuestas? Las personas participantes hicieron referencia a formas en que se cuestionan esa diferencia. Por ejemplo, una persona consideró que es relevante que la organización se replantee la pregunta sobre quiénes son los tseltales hoy en día y no trabajar bajo una idea que se construyó junto con la Misión hace 60 años. Una más indicó que se ha dado cuenta que tseltales y caxlanes no son grupos homogéneos, sino que al interior de ambos grupos también se dan diferencias dependiendo del origen geográfico, variaciones en las formas de hablar o identidades definidas por el estilo de vida con el que crecieron y se formaron.

La mayoría identifica que su identidad étnica y cultural tiene un rol importante en la relación con los otros diferentes, y reconocen que existen diferencias en la convivencia, en las conversaciones y en la identificación de unos con otros. Una persona mencionó que existe

cada vez más un borramiento de las líneas divisorias entre el “mundo” tseltal y el caxlan y que lo que se considera ancestral en realidad está cambiando y adaptándose constantemente.

Todos estos ejemplos hablan de una conciencia colectiva sobre la diferencia étnica y sociocultural que está presente. Es decir, no hay una invisibilización ni una negación de la misma. Existe en los individuos un cuestionamiento constante sobre las dinámicas y las tensiones en las relaciones interétnicas, aunque no se lleve a una conversación general o no se considere como un tema central dentro de la organización.

En este sentido, aporta la idea de lo *ch'ixi* o *chhixi* de Silvia Rivera Cusicanqui (2006) que refiere a la mezcla abigarrada<sup>50</sup>. Chhixi es una palabra aymara que refiere a un color que es producto de la yuxtaposición de dos colores: “Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo” (Cusicanqui, 2006). Esta palabra corresponde a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, “la lógica del tercero incluido”. Rivera utiliza esta palabra para explicar a la sociedad mestiza, como una conjugación del mundo indio con su opuesto, sin integrarse ni mezclarse nunca del todo. Con ello explica el origen doble tantas veces negado en las sociedades mestizas por la colonización dominante e insiste en que el reconocimiento de ello podría significar una nueva forma de relacionamiento.

En esa sociedad deseable, mestizos e indios podrían convivir en igualdad de condiciones, mediante la adopción, por parte de los primeros de modos de convivencia legítima asentados en la reciprocidad, la redistribución y la autoridad como servicio. Asimismo, los indios ampliarían y adaptarían sus nociones culturalmente pautadas de la convivencia democrática y el buen gobierno, para admitir formas nuevas de comunidad e identidades mezcladas o chhixi, con las cuales dialogarían creativamente en un proceso de intercambio de saberes, de estéticas y de éticas[...] (Rivera, 2006)

En ese sentido, creo que es pertinente considerar como chhixi esa mezcla de identidades que se da en un contexto como el de Yomol A'tel y la Escuela de café, no sólo centrandó la mirada

---

<sup>50</sup> “Que está compuesto de muchos elementos muy diversos, sin guardar orden o conexión entre ellos.” (Diccionario Oxford Languages, 2022)

en las identidades mestizas o caxlanes sino en cada uno de sus miembros y en la totalidad de la organización. Las identidades indígenas están en constante cambio, no están detenidas o cristalizadas en el pasado, a la vez que es posible reconocer una diversidad de elementos que entran en juego en la constitución de la identidad mestiza.

De acuerdo con Amin Maalouf (1999), “la identidad no está hecha de compartimentos, no se divide en mitades, ni en tercios o en zonas estancas... En todos nosotros coinciden pertenencias múltiples que a veces se oponen entre sí y nos obligan a elegir, con el consiguiente desgarró” (Maalouf, 1999). Es necesario repensar y reconsiderar las identidades a partir de estas mezclas, de ese abigarramiento, para poder replantear también las relaciones que construimos alrededor de ellas. Es obvio que en un contexto como el de Yomol A'tel las diferencias parecerían evidentes y profundamente marcadas, pero cuestionar un poco esa idea podría dar una nueva luz o mirada sobre los procesos interculturales que están en construcción.

Como lo afirma Sonia Comboni (2013), “...el proceso de interculturalizar sólo se puede construir desde una revaloración de la identidad individual y social, mediante la cual los sujetos sociales cuestionen la colonialidad del saber.”

“Ustedes saben más”

En general, se percibió que los participantes comparten la idea de que una fortaleza de la organización es su diversidad cultural, materializada en la presencia de caxlanes y tseltales. Consideran que esta es una característica que le aporta al trabajo.

Sin embargo, fue interesante encontrar que en varios de los miembros tseltales hay una sensación de que los caxlanes saben más o que tienen ventajas de conocimientos y experiencias, percibiendo los propios como inferiores o menos importantes. Esto ha sido mencionado en documentos que antecedieron a este trabajo, por lo que se trata de un fenómeno que ya se ha visibilizado y que sigue presente con el pasar de los años.



A mí sí me gusta trabajar -así como dices- con caxlanes, porque hay algunos de nosotros como tseltales que acá en las comunidades... no sabemos... pero como ustedes sí saben muchas cosas más que nosotros pues igual... Sí me gustó trabajar con caxlanes porque así puedo aprender más de lo que saben para compartir todo [...] (Testimonio en entrevista, 2019)

Nuestra comprensión es más lenta que la de ustedes... Nosotros es... Lleva su tiempo... [Después de] una semana: '¡Ahhh, a eso se refería!'... ¡Pasaron dos semanas y ustedes en el momento lo cacharon! (Testimonio en entrevista de una persona tselta, 2019)

[...] en la experiencia que somos nosotros tseltales y ustedes de fuera, caxlanes, tienen una visión más amplia pensando en el mercado, han compartido muchas experiencias del ritmo de afuera. Nosotros no lo vemos. No lo sentimos. Entonces, ustedes lo transmiten. Ustedes saben el ritmo de allá, lo traen en la sangre, nosotros nacimos en la comunidad, en el monte. ¿Qué nos preocupamos por el tráfico? ¡No! No hay tráfico, no hay que agobiarse por llegar a tiempo. Y eso en una empresa sí se tiene que mezclar. (Testimonio en entrevista, 2019)

Estos extractos de los testimonios de los participantes reflejan esta sensación que se comentó anteriormente y que me parece uno de los hallazgos más importantes: nos hace pensar en cómo se están clasificando o jerarquizando los conocimientos y experiencias dentro de la organización, más allá de que se valore la diversidad. Aunque se puede tener un discurso de que se valoran e incluyen todos los saberes por igual, la experiencia de los individuos puede ser distinta. Incluso, considero que puede manifestarse abiertamente la idea de igualdad, y que en el fondo se mantenga una sensación de superioridad o inferioridad.

A pesar de esto que manifestaron varios compañeros, también hubo diversas expresiones de lo contrario: mencionaron que "aquí nadie es superior, todos somos iguales, todos somos hermanos" y un entendimiento general de que en la interacción mestizos-indígenas, caxlanes-tseltales se da un intercambio justo e igual. Sin embargo, al contrastar esto con otras experiencias, vemos que ese intercambio no evita del todo que operen las relaciones de poder interiorizadas en la valoración de los saberes.

Adicionalmente, una de las personas mestizas mencionó que cuando llegó al proyecto sentía que iba a ser muy difícil compartir sus conocimientos con los compañeros tseltales, pues "la

brecha estaba muy grande”, señalando una desigualdad profunda en el acceso a los conocimientos necesarios para gestionar las diferentes áreas de la organización, además de la dificultad en encontrar los mecanismos adecuados para igualar o compensar ese acceso desigual.

La pregunta es, entonces, dónde entran los conocimientos y saberes tseltales, o cómo entran en diálogo esas diferencias en el trabajo real y cotidiano de cada área.

Sería importante observar cuál es la razón de que haya colaboradores mestizos casi de forma permanente en la organización: qué necesidades del trabajo satisface su presencia y cómo entra en contacto con la realidad local de los miembros tseltales. De manera externa podemos ver que la naturaleza del proyecto requiere una serie de conocimientos y habilidades que en la mayoría de los casos es difícil encontrar entre los miembros locales de la organización, especialmente aquellos relativos a la gestión de empresas, por lo tanto, podemos entender que haya esta especie de reclutamiento externo.

En esta misma línea, un dato importante que apareció en una de las entrevistas a los participantes fue el de la percepción de una relación entre la identidad étnica y el conocimiento:

Bueno, por mi parte pues sí me ha ayudado bastante los que vienen de afuera, pues como ellos no saben hablar tseltal y además ellos tienen muchas experiencias; un ejemplo: en la parte de finanzas, o en la parte organizativa, o de las ventas; y pues yo como tseltal hay veces como que sí necesito ese apoyo o ese aprendizaje... entonces pues sí me ha ayudado bastante[...]  
(Testimonio en entrevista, 2019)

Creo que es importante recuperar este fragmento pues deja la pregunta sobre si se entiende la identidad étnica como la fuente del desconocimiento concreto de algunos temas o habilidades. Es decir, vale la pena cuestionarnos si en algunos casos las personas están entendiendo el “ser tseltal” con una relación causal directa con “no saber”. El punto que quiero hacer es que el ser tseltal no debería significar que una persona no sepa de finanzas o de ventas. Aunque entendemos que, leído en la complejidad del contexto, este comentario

tiene sentido al relacionarse la identidad étnica con unas condiciones específicas que por lo general no permiten el acceso a ese conocimiento. Lo que considero que hay que cuestionar es la relación directa que podemos hacer de forma automática sobre la identidad y el conocimiento.

Quisiera mencionar que otro punto común que expresaron algunos de los participantes tseltales fue el de sorprenderse cuando se incorporaron a la organización y vieron que no estaba formada únicamente por caxlanes. El ver que también había colaboradores tseltales con quienes podían comunicarse en su propia lengua les tranquilizó y les hizo sentir más cómodos de trabajar en ese ambiente. Lo que llama la atención es que en algunos momentos ha habido la percepción de que la organización se compone mayoritariamente por mestizos originarios de fuera, lo cual intimidaba a algunos jóvenes al principio.

Considero que este dato habla no sólo de la idea que se pueda tener en las comunidades sobre el equipo que trabaja en las oficinas centrales, sino de lo que significa para un joven tseltal trabajar por primera vez en un equipo multicultural. La idea de poder sentirse cómodo o cómoda en el trabajo puede ser una pista de una manifestación de la asimetría del poder porque implica la posibilidad de sentirse parte y no excluido del espacio de trabajo simplemente por el origen étnico, la lengua, el lugar de procedencia o el nivel educativo o de conocimientos.

Por otro lado, existen algunas asimetrías que se pueden manifestar en torno a las expresiones culturales como la alimentación. Una de las personas tseltales que participó en la investigación relató que una vez recibieron a un grupo de caxlanes de visita en su comunidad. Se trataba de un grupo que había acudido a la región para conocer el proyecto, no trabajadores de la organización. Sin embargo, cuando en la comunidad les ofrecieron tomar pozol, algunos de ellos expresaron disgusto y asco. Para esta persona, se trató de una experiencia ofensiva, en la que estas personas al no entender, respetar y valorar el contexto faltaron al respeto a una expresión cultural que representa para las familias tseltales uno de los centros de su alimentación y su forma de vida.

Aunque la persona participante considera que no lo hicieron de forma intencional, con el objetivo de ofender, este acto representa una de las formas en que se puede expresar una asimetría del poder: se siente el derecho de expresar el rechazo y disgusto. Por otro lado, el participante considera que este tipo de situaciones no son frecuentes en el equipo de trabajo y que solamente es un ejemplo de cosas a las que se debe poner más atención y cuidado en un ambiente de intercambio cultural. Dijo que, al igual que los fuereños deben respetar la forma de vida de las comunidades tseltales, esta actitud debe ser recíproca y los tseltales también deben respetar algunas expresiones culturales o formas de ser y de vivir de las personas externas.

En ese mismo sentido, otra persona participante comentó que en un evento académico al que habían asistido recientemente, una persona mestiza hizo una crítica a la vivencia del catolicismo por parte de las comunidades tseltales, argumentando que se trata de una religión impuesta por el colonialismo y no auténtica o propia de los indígenas mexicanos. Dijo que los indígenas deberían de recuperar las religiones antiguas y hacer visitas al Templo Mayor en lugar de la Basílica de Guadalupe.

Este comentario molestó e indignó profundamente a la persona en cuestión pues consideró que no se estaban respetando sus costumbres y creencias como tselta. Creo que este es otro ejemplo de una forma en que se manifiesta la asimetría del poder en términos de la cultura: aunque quien hizo esa crítica parte de una revisión histórica de los mecanismos de opresión impuestos con la colonización, no consideró que al hacerlo estaba opinando libremente sobre las creencias de un grupo de personas. Se adjudicó el derecho (por poder) a decidir lo que sería mejor para ellas sin ver el entramado de significados que tiene la religión católica en el contexto de algunas comunidades indígenas.

Por último, uno de los participantes mestizos comentó: “estamos trabajando con el nulo acceso al conocimiento y con eso se tiene que construir”. En relación con lo que mencioné en el párrafo anterior: si se parte de la idea de que las personas tseltales no tienen acceso al conocimiento, entonces ¿cómo se toman decisiones en un contexto como el de Yomol A’tel? ¿Qué decisiones se tienen que tomar y qué conocimientos se necesitan para ello? ¿Qué rol

juegan los saberes y conocimientos que sí tienen las comunidades tseltales? ¿Cómo responde una organización como esta a esa falta percibida de acceso al conocimiento?

La misma persona mencionó que está en las manos de los jóvenes tseltales el saber aprovechar los espacios de aprendizaje como la Escuela de café y que sólo los más inteligentes podrán hacerlo. Este elemento podría representar otra manifestación de la asimetría del poder, puesto que habla de que uno de los presupuestos o premisas de las que parte el trabajo de la Escuela de café es la responsabilidad individual de los jóvenes de esforzarse por acceder a aquellos conocimientos que su contexto les ha negado y que se necesitan para trabajar en un proyecto como Yomol A'tel, quedando poco claro el rol que asume la organización para impulsarlo. Por otro lado, se podría considerar esta premisa como una expresión de corresponsabilidad: una en la que no sólo la organización provee de las herramientas, sino que también corresponde a cada persona utilizarlas.

Como lo dice De Sousa Santos,

Como el conocimiento científico no se encuentra distribuido de una forma socialmente equitativa, sus intervenciones en el mundo real tienden a ser las que sirven a los grupos sociales que tienen acceso a este conocimiento. En última instancia, la injusticia social descansa en la injusticia cognitiva...la búsqueda de credibilidad para los conocimientos no científicos no implica el descrédito del conocimiento científico. Implica, simplemente, su utilización contrahegemónica. (De Sousa Santos, 2009)

“La interculturalidad se juega en las prácticas de igualdad”

Al indagar sobre las formas en que la organización y sus miembros gestionan estas diferencias culturales y de saberes, encontramos que por lo general se tiene un discurso asumido de que existe una colaboración igualitaria entre tseltales y caxlanes, una percepción de que se respetan las costumbres tseltales y un ambiente de colaboración amistosa. Sin embargo, como ya se mencionó antes, puede haber una concepción subyacente de una jerarquía de los saberes que se refleja en algunos sentires y en algunos discursos y prácticas.

Una de las personas participantes introdujo un tema distinto en términos de la gestión de estas diferencias y asimetrías: habló de que es necesario que las personas que vienen de fuera se cuestionen sus propios parámetros culturales y lo que creen conocer para abrirse a comprender la visión y formas de conocer de las personas locales; también comentó que el trabajo que realizan puede contribuir a la justicia social a través de entender y visibilizar a los campesinos, su forma de vida y su cosmovisión.

Otro de los participantes planteó que a pesar de que en Yomol A'tel y la Escuela de café conviven como grupos distinguibles los tseltales y caxlanes, vivimos en un mundo global en el que es difícil marcar una línea entre “lo de afuera y lo de adentro”, especialmente cuando hay tantas personas de la región migrando, cuando la llegada de productos y servicios de afuera es cada vez mayor y cuando las personas en las comunidades tienen más acceso a la telefonía celular, a las redes sociales, el Internet, etcétera.

El problema que pone sobre la mesa este participante es que, al contar con un bajo nivel educativo y formación crítica una buena parte de las personas en las comunidades puede recibir mucha información o cosas del exterior ante las cuales no cuentan con herramientas suficientes para discernir y tomar decisiones de manera crítica.

De acuerdo con la persona que dio ese testimonio, el rol de una organización como Yomol A'tel justamente lo que pretende es generar espacios educativos como la Escuela de café que den herramientas y que permitan poner igualdad de condiciones. Sin embargo, por otro lado, comentó que, aunque alguna vez se pensó en crear una universidad, considera que fue mejor no haberlo hecho porque - de existir- entonces “ya no puedes educar a la gente” y la universidad hace que los jóvenes tengan la expectativa de salir a buscar trabajos en otros lados, rechazando el trabajo en el campo y buscando solamente un beneficio económico.

Siguiendo los planteamientos de Salinas (2016) quien dice que toda organización que trabaja en contextos de pobreza siempre tiene una postura sobre el desarrollo y siempre realiza una acción educativa, aunque no lo sepa, podemos ver entonces que ambas dimensiones están presentes en esa visión: hay una acción educativa que en este caso sí está reconocida y es abierta y explícita, y por otro lado vemos indicios de una postura sobre el desarrollo un tanto

confusa. Se habla de autonomía, del *lequ'il cuxlejalil*, de relaciones horizontales, que contrastan con algunos indicios de protección y control.

Creo que este discurso que puede ser contradictorio en algunas partes es representativo del dilema que vive Yomol A'tel y la Misión de Bachajón (al menos en lo discursivo), además de otras organizaciones similares: se enfrentan a contextos de un profundo empobrecimiento que limita las capacidades organizativas y educativas lo cual repercute en sus posibilidades de construir la buena vida a la que se aspira.

Es decir que, por un lado, se puede estar fomentando la formación de los jóvenes para generar esas condiciones de igualdad para la toma de decisiones y dirección del proyecto, sin embargo, por otro lado, podría estar operando un estereotipo sobre la falta de herramientas para la participación, lo cual genera una contradicción que no se resuelve con las acciones que se emprenden desde la Escuela de café.

La intervención de personas, grupos, agencias y organizaciones de fuera puede traer muchos beneficios a algunos y algunas, pero coexiste la posibilidad de negarle a los habitantes la elección o la toma de decisiones sobre el camino a seguir bajo el entendido de que no pueden solos. Esto nos empieza a dar luz sobre un fenómeno que abordaremos más adelante: el paternalismo que entra en contradicción con los procesos autonómicos. Si, como lo dice Cesar Pineda (Hopkins & Pineda, 2021), entendemos la autonomía como basada en “la certeza de que los de abajo son sujetos con potencia de cambio radical; de que ellos mismos pueden autodirigirse y de que su emancipación significa su despliegue como sujetos autónomos” podemos cuestionar los límites de la intervención externa, e identificar el núcleo motor del cambio que mueve un proyecto como este.

La interculturalidad es práctica. Muchas veces lo queremos ver como algo teórico, ¿no? Como diálogo de saberes y... Y sí, sí es eso, pero la interculturalidad se juega en las prácticas, ¿Qué tipo de prácticas tú propicias para que los encuentros sean violentos o no? [...] Tú puedes decir ‘Sí, sí, sí, que la cultura, que los tseltales son así... que hacen sus oraciones y la chingada y tal...’ Pero si en los hechos les pagas menos, en los hechos no le pones los medios adecuados para que expresen su sentir, su pensar sobre la empresa [...] Si en los hechos, los puestos de decisión no

los tienen, no están repartidos, y no están tomando en cuenta la palabra... Entonces... Para mí la interculturalidad es una cuestión práctica, o sea, ¿qué medios estás poniendo para que la gente se encuentre en un diálogo, en igualdad de circunstancias? (Testimonio en entrevista, 2019)

“La fuerza está en la dupla”

Uno de los efectos que tienen estas estrategias de gestión es que en muchos casos se ha optado por el trabajo educativo en binas o el modelo *bankilal-ihtsinal*, como parte de los esfuerzos en conciliar la diversidad, e integrando el discurso de la complementación entre distintos saberes y experiencias.

Me gusta trabajar con esa diversidad: europeos, mexicanos, tseltales... y otra gente que llega de visita... Ver y conocer varias maneras de ver, más visiones, y creo que es algo que aporta mucho al trabajo[...] Tener varias visiones de las cosas, porque puedo pensar que se hace así porque así lo aprendí en la escuela... Pero llega Alfredo y dice ‘No, yo lo vi en el cafetal y así funciona’... Y dices ‘Pero a mí me enseñaron de otra manera y repensas también tus estructuras, porque tienes que salir un poco... Y eso es lo que me gusta de la diversidad... (Testimonio en entrevista, 2019)

Ellos me comparten de lo que ellos saben y yo como tseltal pues igual tengo experiencia y como que siempre hemos hecho ese como... compartir experiencia. Lo que yo pienso es que sí me ha ayudado bastante. (Testimonio en entrevista, 2019)

Además, se refuerza como un valor principal de la organización la cohesión y la integración de estos dos “lados”: el caxlan y el tseltal, a través de una forma propia de entender la interculturalidad, como se plasma en sus principios organizativos: “Bajo el respeto de ideologías construimos puentes que nos ayuden a formar relaciones laborales, desarrollando ideas que nos llevan a construir un mismo sueño” ([yomolatel.org](http://yomolatel.org), s/f).

No discriminamos, no decimos, ‘No, pues allá son caxlanes y no queremos caxlanes aquí’ sino que bienvenidos aquí porque ustedes también tienen experiencias que nos ayudan bastante también. Nosotros tenemos experiencia, nuestros saberes que sí les puede ayudar también. Lo



que queremos es intercambiar nuestras experiencias y construir algo en conjunto... (Testimonio en entrevista, 2019)

Son importantes ambos, sin uno no funcionaríamos. Hacen una cohesión muy buena, muy bonita... (Testimonio en entrevista, 2019)

“Antes no sabía nada”

Con respecto a la pregunta sobre el impacto que lo anterior tiene en los procesos de autonomía, encontramos en varios de los testimonios de los participantes tseltales la expresión de gratitud hacia los caxlanes que trabajan en la organización. Consideran que con su trabajo están ayudándoles a ellos, a las familias de la cooperativa y a las comunidades. Sin embargo, algunos participantes tseltales hicieron ver que tienen una mirada distinta a la de la ayuda, haciendo énfasis en el intercambio de experiencias distintas.

La experiencia anterior que tenía es que no sabía los porcentajes, no sé nada, nunca veo números grandes, gordos, como dicen. Gracias a los compañeros me enseñaron bastante, me explicaron, por eso agradezco mucho... (Testimonio en entrevista, 2019)

También todos los productores, los hijos. Estamos trabajando, me gusta mucho este espacio porque no todos los caxlanes están acá, sino que, así como Gerardo, otros más compañeros son hijos de productores. Tenemos ese espacio. Pero si va a ser con el sistema capitalismo, no pues como que nomás los que tienen papeles, los que tienen dinero, negocian y quedan a trabajar. Pero aquí no, es como una escuela. Llegamos a aprender. Aquí nadie es superior, sino que todos somos iguales y pues eso es lo que me llama la atención. (Testimonio en entrevista, 2019)

Por otro lado, en el caso de los testimonios de los caxlanes, varios de los participantes expresaron que perciben justamente esa actitud de agradecimiento constante por parte de los compañeros tseltales. Expresaron que no lo consideran algo malo, pero sí les genera incomodidad porque no necesariamente sienten que están ahí para ayudar sino por el interés en colaborar trabajando como iguales en un mismo proyecto. Sin embargo, mencionaron algunos que el objetivo de que haya caxlanes de fuera, con formación universitaria y otras

experiencias profesionales puede aportar no sólo al trabajo en sí mismo sino también a la capacitación de los jóvenes tseltales para que ellos mismos puedan hacerse cargo.

Son dos cosas, una buena y una mala. La buena es que hay muchas personas aquí que nos perciben a los que venimos de fuera... como... hay una gratitud... toda persona que venga de fuera es bienvenida y tú tienes otras cosas, otros conocimientos que nos van a aportar. Y luego, también hay otras cosas que no es buena, que es desde una visión que nos ven a los de fuera como superiores, o como los que sí saben, o como los que vienen a dar, a ayudar, a aportar... O sea, puede ser que algunos o en algún momento haya llegado a decir "vengo a ayudar" en algún momento lo pensé y luego me di cuenta que no. También hay muchos que ven eso, "ay, es que tú sabes" y bueno, "tú también sabes, ¿no?" "No, pero es que tú vienes a darnos, a aportar, ayudar..." Eso no me parece positiva, porque ahí hay una cosa de superioridad, de niveles, que... Pues creo que, de las dos, te encuentras de las dos. Quien te da la bienvenida porque vas a trabajar con ellos, y quien ve un tema de superioridad hacia los caxlanes. También eso es una realidad, y también creo que es importante saber reconocer. (Testimonio en entrevista, 2019)

Un tema interesante que se abordó en una de las entrevistas y que estuvo presente indirectamente en todas las demás fue el "conservadurismo" de la Misión y las comunidades tseltales. La persona que introdujo este asunto mencionó que debido al contexto histórico, económico, social, político, etcétera en el que se fundó la Misión de Bachajón, ésta optó por generar y promover un proyecto cultural: realizar el trabajo de evangelización, desarrollo comunitario y promoción social sobre la base de la cultura tselta: la lengua, las costumbres y tradiciones, la forma particular de incorporar la religión, la vestimenta, forma de alimentación, de sustento, entre otras. De acuerdo con el testimonio, esto provocó que se cerrara la posibilidad de incorporar visiones, metodologías, e ideas externas puesto que se percibían como contrarias al proyecto que se pretendía impulsar.

Esto tuvo como consecuencia la evolución de un discurso, que, en opinión de la persona participante, se convirtió en conservador, buscando proteger a las personas y comunidades de las influencias externas, fortaleciendo las propias. Aunque esto permitió generar cohesión social y organizativa dentro del territorio que abarca la Misión, provocó que se diera una forma de paternalismo: una en la que se tomaron decisiones que no permitieron a los jóvenes prepararse para enfrentarse con el "mundo exterior".

Actualmente, se está empezando a percibir en la organización la inminencia del borramiento de las líneas fronterizas entre lo propio y lo ajeno, lo interior y lo exterior: no se puede detener fácilmente la migración de los jóvenes ni tampoco la llegada e influencia de información, productos, personas de fuera. Ahora se cuestionan si se pudo haber defendido y fortalecido la cultura tseltal sin sacrificar la preparación o educación necesarias para dialogar con otras culturas, de tal forma que se pudiera haber enfrentado de manera crítica y como se dijo antes, no violenta.

Como parte de los dilemas como este a los que se enfrenta la organización, en uno de los testimonios apareció el asunto del trago como un tema recurrente y problemático en algunos casos. La historia del alcoholismo en la región llevó a los jesuitas y la Misión a imponer la abstinencia y prohibición, por lo menos en las actividades y espacios relacionados con el trabajo de la propia Misión. Sin embargo, una de las personas participantes comentó que cuando el equipo sale a trabajar en las comunidades, se encuentran con que el trago es parte de la forma en que algunas veces trabajan los productores de la cooperativa, especialmente cuando se realiza un trabajo colectivo. Esto confronta al equipo con la pregunta sobre si se debe respetar este hecho como una expresión cultural o si se debe apelar a los valores históricos de la Misión en el entendido de que tenían la función o la intención de proteger a las familias tseltales, en particular a los hombres, del alcoholismo.

Vemos entonces que la diferencia cultural y de saberes presenta por un lado la posibilidad del intercambio, basado en el respeto, el aprendizaje y enriquecimiento mutuo, y que, sin embargo, en la práctica esto implica enfrentarse con varios conflictos implícitos de la gestión organizativa, la toma de decisiones y el encausamiento de los proyectos y actividades. Ha habido en algunos casos una forma de trabajar que ha intentado responder al empobrecimiento a través del proteccionismo y esto a su vez genera asimetrías.

## f) Los problemas de comunicación: la lengua y el lenguaje

Los problemas de comunicación entre tseltales y caxlanes fue el tema más mencionado cuando se les preguntó a los y las participantes sobre las dificultades que encuentran en el trabajo intercultural. Estos problemas están dados no sólo por el habla de lenguas distintas, sino por los distintos usos y niveles de conocimiento especialmente del español dentro de los equipos de trabajo.

Aparte de eso, si los caxlanes empiezan a decir [hablar] y si no entiendo, a veces me quedo así porque no entiendo de qué se trata lo que están hablando, pero sí me ha pasado porque sí es un poco difícil que salgas afuera a reuniones con otras personas... Hay veces sí me dificulta entender... (Testimonio en entrevista, 2019)

### “En tseltal sí te sientes en comunicación”

Una de las diferencias más evidentes y prontas en manifestarse en la Escuela de café de Yomol A'tel es la lengua. La mayoría de los jóvenes originarios de las comunidades hablan principalmente tseltal y tienen diferentes grados de conocimiento del español, mientras que los mestizos que colaboran en la institución por lo general hablan español y conocen únicamente algunas palabras o frases en tseltal. Hay algunos -pero pocos casos- que han aprendido a hablar o a entender al escuchar. Los jesuitas que ya tienen algún tiempo trabajando en la zona en general conocen bien el idioma mientras que los recién llegados dedican tiempo y reciben acompañamiento para aprenderlo.

Ambas lenguas coexisten y tienen diferentes momentos y espacios de predominancia: en el trabajo de las oficinas centrales y en espacios donde conviven tseltales y caxlanes se utiliza más el español, debido a la falta de conocimiento de los últimos del tseltal y a que el trabajo administrativo requiere del uso de un vocabulario que no existe en tseltal o que es difícil de traducir, además de que el trato con clientes se realiza en español. Aunque no fue un tema explícito en las entrevistas se ha dicho que en general la experiencia de aprendizaje del tseltal es difícil; muchas veces no se encuentra tiempo, personas dispuestas a enseñarla o materiales

de estudio. Incluso en algunos casos los miembros de la Misión consideran que no vale la pena enseñarle a los caxlanes porque por lo general van a trabajar de manera temporal en la región y consideran que el tiempo o esfuerzo invertido en ello no tendrá mucho fruto.

En las interacciones entre compañeros de trabajo tseltales se utiliza el tseltal, así como en algunas reuniones donde la mayoría de los participantes son tseltales. Especialmente se llevan a cabo en tseltal las reuniones y asambleas de la mesa directiva de la cooperativa, las de las mujeres de Jun Pajal O'tanil, entre otras. Asimismo, cuando se asiste a visitas de trabajo en las comunidades o asambleas regionales, se habla en tseltal, a veces con alguna persona que pueda traducir a los que no hablan la lengua.

Esta diferencia da lugar a múltiples experiencias como pueden ser: la frustración por no entender o entenderse, el aprendizaje de nuevas formas de entender las cosas a través de lenguas distintas, las críticas a los caxlanes por el interés o desinterés de aprender el tseltal, la resistencia al uso del español en algunos casos, las complicaciones propias del proceso de traducción bilateral y el encuentro con malentendidos o confusiones prácticas en el trabajo.

Un ejemplo claro sobre cómo se expresa lo podemos encontrar en lo que dice uno de los compañeros tseltales sobre su experiencia al incorporarse a la Escuela de café:

Al principio sí [se me dificultó]... cuando llegué sí porque todavía no conozco muchas personas y casi no hablo; cuando primero llegas como que todavía no conoces, no sé cómo es y así... En cambio, con los tseltales sí porque hablan un mismo idioma... (Testimonio en entrevista, 2019)

Al igual que en su testimonio, encontramos en varios de los participantes tseltales la experiencia de no sentirse cómodos en las primeras veces que tuvieron que interactuar con los caxlanes.

A los 12 o 13 mi mamá me mandó [a la Escuela de café]... Yo lloraba porque no quería ir: 'No voy a poder, me da pena, no voy a entender'... No sé, como nunca salgo, siempre estoy en la casa, nunca veo caxlanes... Yo pensé que no hablaban tseltal, sólo español en la cooperativa, pero cuando escuché la voz de algunos... No conocía caxlanes, tenía miedo, pero había otros que si

hablaban tseltal, no todos son caxlanes... No sabía español, no sé manejar nada, entendía poquito... (Testimonio en entrevista, 2019)

Otra de las personas participantes mencionó que muchas veces en algunos espacios de trabajo es evidente que no todos están teniendo el mismo nivel de entendimiento y de participación, no se le presta atención o no se dan cuenta y a pesar de ello se toman algunas decisiones. Uno de esos espacios ha sido la reestructuración del proyecto de la Escuela de café, la cual ha dependido de unas cuantas personas debido a la necesidad de responder a necesidades de orden administrativo:

Todos queremos y todos adoramos la Escuela para la sustentabilidad, pero cinco 'pelados' lo entendemos. Es como... Como que ahí no... no me termina de hacer sentido. (Testimonio en entrevista, 2019).

Por otro lado, uno de los asuntos que mencionan algunas personas mestizas es que existen una serie de códigos culturales que operan en la comunicación y que muchas veces por desconocimiento se pueden malinterpretar o generar tensiones, confusiones y malentendidos. Particularmente, narran experiencias relacionadas con su descubrimiento de que la forma propia o natural de decir las cosas (ya sea solicitar algo, invitar, discutir, etc.) muchas veces no es la más adecuada o tiene que adaptarse al contexto para que el mensaje sea entendido de una manera más parecida a lo que se pretende comunicar. Esto es importante porque marca la necesidad de hacer constantes traducciones e interpretaciones en el trabajo intercultural, además de un trabajo de sensibilización y conocimiento cultural.

Por más que yo aprenda a hablar tseltal, en los modos de ser, relacionarse, en cómo pedir las cosas, el ritual de 'vamos a ir y le vamos a llevar un panecito' o el entender en qué contexto se dicen las cosas... Luego hay cosas que yo escucho y digo "Ah, estuvo bien" y luego ya me dicen "No, a ver, este comentario fue muy político, hay mucho descontento por debajo, preocupación, esto es política tseltal[...]" (Testimonio en entrevista, 2019)

A mí me pasa mucho que no me entienden, no solo por el español sino por la cultura[...] Aunque muchas cosas son parecidas, pero pues no lo son... También en la manera de relacionarme con las personas, por ejemplo: se me quedó grabado que estábamos en Bachajón y la puerta estaba

cerrada con llave, y estaba la chica que limpia y yo así de ‘Hola, ¿tienes la llave?’ y luego alguien me dijo ‘Ay, sonaste muy ruda’ y yo ‘¿Por? No’ más pedí una llave... ¿cómo la tenía que pedir?’ Y era ‘Oye, disculpa, no sé qué, no sé cuánto...’ Y luego dije ‘Ay, lo tenía que decir con toda la formalidad’... Es una parte de mi manera de ser que choca un poco con las de aquí... (Testimonio en entrevista, 2019)

En este contexto, entran en juego los códigos planteados por Bernstein, es decir no sólo formas diferentes de lenguaje sino “formas de ver, capturar e interpretar contextos” (Pieck, 1996). Pieck menciona que “El vínculo entre código y contexto permite explicar la presencia de reglas tácitas que ejercen influencia sobre las interacciones sociales” (Pieck, 1996, p. 163).

Una de las personas tseltales que colaboró en la investigación mencionó que:

[...] A veces los productores se preocupan bastante. Algunas veces dicen ‘Quiero escuchar, quiero saber lo que está diciendo el caxlan, ¿qué dicen, pues? Porque traen algo bueno, algo muy interesante y pues nosotros no escuchamos [entendemos]’. Entonces lo que hacemos es tratar de traducir; pero como dicen, en la traducción cambia algunas partes, entonces toda la información ya no pasa tal como está, como lo quiere transmitir[...] (Testimonio en entrevista, 2019)

Así como ustedes, ¿no? Ustedes no hablan tseltal, entonces yo me imagino, creo que les dificulta también porque si alguien, uno de los productores quiere decir algo, quieren escuchar, pero no hay cómo, necesitan alguien que le entienda. Igual con los productores, aunque queramos escuchar, algunos que no entienden español entonces sí les dificulta un poquito esa parte de la comunicación. Si uno habla tseltal y el otro habla español pues sí, no hay esa comunicación. Sí, eso sí dificulta un poquito. (Testimonio en entrevista, 2019)

Por lo tanto, se trata de un tema que está siendo percibido constantemente desde distintos ángulos y áreas de trabajo en la organización.

Considero que algo interesante en este rubro es que se trata de descubrimientos que se van dando en la experiencia personal, individual, y que, aparentemente, no hay un abordaje institucional del fenómeno que prepare o sienta las bases para realizar el trabajo con esa

comprensión previa. Así que tenemos, por un lado, que los tseltales muchas veces tienen miedo de comunicarse en español o de no entender en la interacción con los caxlanes, mientras que los segundos llegan a comunicarse en ocasiones con desconocimiento o falta de sensibilidad hacia los códigos locales de comunicación: la lengua común no es suficiente.

Siguiendo a De Sousa Santos (2009), “la traducción es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias[...]”

En ese trabajo de traducción o interpretación cultural, por llamarlo de otra manera, dice una de las personas participantes que es algo que sólo se puede lograr en la medida en que los y las tseltales participen activamente del trabajo, especialmente aquel que tiene que ver con la interacción con las comunidades y que no se intente hacer desde una mirada exclusivamente mestiza. Mencionó que el ser caxlan no asegura una sola forma de pensar o de ser, y creo que eso debería de extenderse a repensar todas las identidades que conviven en Yomol A'tel: aunque normalmente se identifique a los miembros del equipo como caxlanes y tseltales, se requiere complejizar más y hacer una reflexión colectiva sobre cómo entran en juego estos códigos.

Además de las diferencias en la lengua, en la interpretación y en los códigos culturales que la atraviesan, se hacen presentes distintos usos o niveles de conocimiento del español. Un participante comentó que cuando empezó a recibir capacitación para su trabajo en la organización, a pesar de que la persona que le enseñaba hablaba tseltal como él, se le dificultaba entender el lenguaje técnico que utilizaba, por lo que muchas veces se quedaba sin entender del todo o se encontraba con que no podía explicarles a otras personas. Sin embargo, el hecho de que hubiera compañeros y compañeras que hablaran tseltal le facilitó poco a poco la comprensión de los temas que tenía que ir conociendo: “Y eso vi: esto es un proyecto bueno, en tseltal te sientes en comunicación[...] Así aprendí y me dio fortaleza para permanecer en el área.”

Esta representa una de las inquietudes más frecuentes del equipo de trabajo. Mencionaron varias veces que en algunas reuniones se utiliza lenguaje técnico o palabras que son



desconocidas para algunos miembros, especialmente se trata de palabras en español y que corresponden a otras áreas de trabajo: por ejemplo, si se trabaja en el área de miel se puede no entender el lenguaje que se utiliza en el área de café. Este fenómeno se da principalmente en la comunicación compartida por caxlanes y los miembros lo asocian a que los tseltales tienen menor conocimiento del español. Es así, entonces que empezamos a ver que las diferencias en la lengua y el lenguaje pueden llegar a traducirse en asimetrías, al no permitir un acceso igualitario a la información y al conocimiento o generar dinámicas de poca sensibilidad cultural.

Una de las personas participantes consideró que debería de haber más empatía, más escucha. Dijo que no sólo es importante hacer traducciones complejas y profundas de la lengua, las palabras, para entender la visión del mundo del otro, sino llevarlo al trabajo, “para hacer menos daño”, “ser sensibles a sus consideraciones [de los tseltales]”.

De acuerdo con los testimonios, estas diferencias se van a expresar en problemas de comunicación interna, o en algo muy frecuente e importante que es la transparencia con las finanzas entre áreas, especialmente frente a la cooperativa de productores. Se cuestionan si esto pudiera dar pistas sobre la forma de manejar la información: considerar aquello que potencialmente genere confusión, que no se entiende y pensar si debería hacerse de otra manera.

De igual forma, entra en juego un dilema entre el respeto a los saberes y la lengua y el proceso educativo, cuando la traducción intercultural puede significar reducir la información técnica o científica, con el riesgo de que se puede llegar a interpretar como una forma de negar el acceso al conocimiento.

Entonces sí tener reservas, a la hora de querer dar una opinión, cuando más bien les haces una sugerencia práctica, evitando todo el rollo: ‘Es que está planta está amarilla.’ ‘No, pues lo que tienes que hacer es aplicarle este producto, este *pox*’... *Este pox*<sup>51</sup>¿no? ¡Literal! Sin pretender que entienda que lo que sucede es una deficiencia de un elemento que no está permitiendo la

---

<sup>51</sup> Medicina. También se utiliza para referirse a la bebida alcohólica local producida de la destilación de la caña.

formación de clorofila y que por eso la planta se ve amarilla... No lo sé... (Testimonio en entrevista, 2019)

Es decir, ¿el tratamiento de los contenidos de acuerdo con el contexto cultural y lingüístico debe evitar del todo utilizar referentes externos o cómo se podrían poner ambos en sintonía para potenciar el aprendizaje de una manera justa y al mismo tiempo culturalmente sensible y respetuosa?

A partir de los elementos anteriores se desprende que, en múltiples ocasiones, las diferencias en la lengua, el lenguaje y los códigos de comunicación trascienden la simple diferencia cultural y nos presentan con barreras de significado que parecieran infranqueables. Es decir, áreas de la experiencia del Otro a las que no es posible acceder, por lo menos no a través de la comunicación como normalmente la entendemos. Esto nos plantea una reflexión y una pregunta: ¿Hay límites al diálogo intercultural? En tanto que existen esos ámbitos inaccesibles para un “lado” o el otro, la respuesta tendría que ser experimentar, aceptar y buscar las formas para convivir y trabajar a pesar de esos límites.

Se da entonces la posibilidad de que se genere una asimetría de poder como fruto de esa diferencia, en la medida que se tiene o no acceso a campos del conocimiento y el entendimiento intercultural. Ante la incompreensión o fallas en la comunicación se genera un espacio vacío donde, por consecuencia, entran en operación mecanismos de dominación, quizás de manera inconsciente o automática para compensar esas lagunas.

“Que unos suban y otros bajen”

Al respecto de las barreras infranqueables de significado, quisiera recurrir a una experiencia personal en mi trabajo en la organización para ejemplificar. Al co-coordinar las actividades del grupo de mujeres junto con Manuela, mi compañera tseltal, en una ocasión teníamos que entregar materiales en las 5 comunidades donde trabajaban. Teníamos que actuar lo más rápido posible pues tenían un pedido urgente. Yo propuse que cargáramos una camioneta y en un sólo día pasáramos a todas las comunidades a dejar los materiales.

Sin embargo, Manuela no estuvo de acuerdo y consideró que era necesario dedicar un día a cada una de ellas puesto que no sólo era importante entregar el material sino realizar una visita más profunda. Me costó mucho trabajo entender esto y tuvimos momentos de tensión para poder tomar la decisión. Aunque podía ver que culturalmente era relevante realizar esas visitas, pensaba que era necesario por esa ocasión renunciar a esa expectativa y actuar rápido para priorizar la atención al pedido urgente. La falta de entendimiento se manifestó en una tensión sobre el poder de tomar una decisión.

Como esta experiencia, algunos de los colaboradores de la investigación manifestaron otras similares, como la que se mencionó anteriormente sobre las medicinas para las plantas, los códigos para pedir algo, el lenguaje necesario para la comunicación con los productores, etcétera.

[...] Exacto, porque también me ha pasado que según yo dejé claro un mensaje en producción y de repente, una vez no salió un pedido [de café] cuando entendí que sí iba a salir... Les dije: 'Pero habíamos quedado', pero dijeron 'No, como no llegó la nota...'. Les había dicho que no la íbamos a sacar pero que lo fueran adelantando... Pero es que la comunicación es el pan de todos los días, eso de la comunicación está *ca'on*... Ese yo vería que es el tema más fuerte en que hay diferencia [...] (Testimonio de una persona mestiza, 2019)

Uno más de los temas en que podemos ver que se manifiesta la asimetría es en la pena que sienten varios de los compañeros y compañeras tseltales al comunicarse con los caxlanes. Vemos en varias de las entrevistas no sólo el miedo a hablar en español por sentir falta de conocimiento del idioma o inseguridad en poder comunicarse, sino también una pena o miedo de interactuar en general, como se vio en uno de los testimonios citado anteriormente.

Esto estuvo presente incluso al momento de las entrevistas, pues al conversar con algunos compañeros que no conocí durante mi trabajo en la organización, sentí que estaban muy nerviosos de platicar conmigo o que no se sentían con la confianza de compartir algunas cosas. Claro que esto es un proceso normal en muchas interacciones humanas, pero en este caso lo atribuí a mi ser mestiza y a que la entrevista era en español, porque los compañeros no habían participado antes de una actividad similar. Uno de ellos, al preguntarle sobre las

posibles problemáticas dadas por la diferencia cultural en la organización, me dijo que no veía ninguna. Teniendo en cuenta esa incomodidad o probable miedo de hablar conmigo, le conté que algunas otras personas me habían compartido que percibían problemas en la comunicación. Al decir esto, reaccionó de forma positiva inmediatamente confirmando los dichos de los demás.

Esta situación que se reveló en las entrevistas está relacionada con una idea que varios participantes mencionaron con relación al lenguaje: que los caxlanes “se tienen que bajar” y los tseltales “tienen que subir”:

¿Qué desventajas? El nivel de comunicación, del lenguaje. Creo que ambos grupos somos culpables, nosotros como tseltales es también prepararnos, subir y tener un poquito de nivel, entenderlos a ustedes. Y ustedes bajarte un poquito, como un punto medio. Porque se pierde mucho la información[...] Palabras muy... alto nivel, alto rango... Esa es la dificultad que veo y a veces se toman decisiones que sí se platican, pero no logramos entender, creo que también es un reto nuestro y también eso hay que ver en la Escuela de sustentabilidad: ‘caxlanes, bájense un poquito y tseltales tienen que subirse un poquito el nivel de comprensión’. Eso es importante para que tengamos la misma sintonía. (Testimonio en entrevista, 2019)

[Es responsabilidad] de los dos porque para el tema de los números hay que llegar al mismo lenguaje... Tanto unos se van a tener que subir, como otros se van a tener que bajar... (Testimonio en entrevista, 2019)

Considero que es interesante e importante reflexionar en dos niveles sobre esta idea: el primero es que se explicita una necesidad de generar un espacio (o nivel) de comprensión mutua a través del lenguaje el cual pasa por una demanda o exigencia de ambos lados (cabe aclarar que un testimonio es de una persona mestiza y el otro de una persona tselta). Mientras que, en un segundo nivel, de manera implícita, hay una noción de una posición jerárquica en el lenguaje en que el caxlan está arriba y el tselta abajo y por lo tanto naturalmente surge la pregunta de si se está estableciendo una estructura vertical por medio del lenguaje que no se enuncia en la narrativa cotidiana de la organización y la Escuela.

Podríamos decir que no sólo se trata de una cuestión de dominio del lenguaje sino de códigos en el sentido que lo plantea Basil Bernstein: “Un código, como asegura Bernstein (1981, p.328), [...]es un regulador de las relaciones entre contextos y, a través de esta relación, un regulador de las relaciones dentro de los contextos” (Pieck, 1996, p.163).

Aunque los colaboradores no lo expresan abiertamente se puede asumir que se establece una jerarquía de lenguaje, por lo tanto, un código de conocimiento y como consecuencia, de poder. Por ejemplo, identifican la importancia de que todos entiendan los mismos términos en español, pero eso implica que no todos pueden participar en el mismo nivel en la toma de decisiones, puesto que tienen un diferente dominio del lenguaje. Es así que dichos códigos operan como mecanismo para la reproducción de la relación de poder y la posición social.

En este sentido, para Foucault, no hay relaciones de poder sin relaciones de saber, de conocimiento o de verdad. Toda relación de poder es relación de saber-poder (Ávila-Fuenmayor, 2006).

Por ello, podemos ver claramente la relación al interior de la organización entre conocimiento y poder que se establece a partir del acceso a los saberes de gestión empresarial, administrativa y financiera, a la vez que se vincula con el conocimiento y manejo de la lengua castellana.

Bernstein distingue entre códigos restringidos y elaborados, siendo los primeros aquellos que funcionan como códigos dominados y los segundos como aquellos que “brindan acceso a la comprensión y manipulación de las normas sociales, a la construcción de la jerarquía de valores materiales y simbólicos y a su manipulación y formas de realización. En tanto se permanezca dentro de lo socialmente aceptable el código elaborado dará acceso a la promoción dentro de la jerarquía social” (Pieck, 1996, p. 165).

Es así que elabora una relación entre los códigos sociolingüísticos y las clases sociales pues trata de la forma en que se colocan las personas en la jerarquía social y “el acceso a los valores materiales y simbólicos” (Pieck, 1996, p.165).

Al preguntarle sobre la necesidad de buscar nuevas formas de comunicación interna para el entendimiento mutuo una de las personas colaboradoras relató:

Yo siento que sí, o sea, es que al pasar de ONG a empresa debes asumir que es un reto enorme la terminología que utilizas... Por ejemplo, 'sostenibilidad' ¿No? [...] De pronto me agüita un poco porque hablo, hablo, hablo y Manuela sólo me mira... Dije: 'Tenemos este tema de la liquidez'... Todo el tiempo les estaba hablando de la liquidez.... Y Manuela al final me preguntó qué era liquidez... [ríe] (Testimonio en entrevista de una persona mestiza, 2019)

Sí, lo veo como *bankilal*, pues así la verdad lo veo como mi hermano, como que es mi *bankil*, me llevo muy bien con él. Si una palabra no me sale bien en español él me dice 'No se dice así, se dice así.', me enseña y me ayuda a corregirla. Y si no entiendo lo que se dice, explica en el pizarrón como un ejemplo. Eso es lo que me gusta bastante porque voy aprendiendo así. Si no entiendo una palabra, le pregunto qué significa y él me explica[...] Nunca hace como un patrón o un jefe. El trabajo lo hacemos juntos. sin mandarle a alguien, darle la chamba o cargarle a otro. Nadie es jefe[...] todos somos jefes, todos somos iguales, todos nos complementamos". (Testimonio en entrevista de una persona tseltal, 2019)

Las manifestaciones de la asimetría que podemos identificar en el ámbito de la comunicación nos llevan a un problema que va más allá de la lengua o el lenguaje: éste se relaciona, al menos simbólicamente, con el conocimiento, generando entonces una relación de saber-poder. Y en muchos sentidos, vemos que el conocimiento se traduce en la percepción de los participantes en capacidad. Entran en juego como consecuencia una serie de códigos que operan en la base de las relaciones interculturales, ligados con estos elementos.

Aunque ya empieza a aparecer en esta sección, veremos más adelante cómo este eje lengua-lenguaje-conocimiento-capacidad puede llegar a representar ventajas o desventajas en el acceso a la información, la participación, la toma de decisiones, y por consiguiente en el poder al interior de la organización, que se va a expresar de manera desigual debido a la diferencia cultural, pero también interseccional, es decir de "raza", etnicidad, clase social o género, entre otras. Nacerá de esta premisa la idea de la necesidad no sólo de educación sino de un tipo de educación específica que permita equilibrar la desigualdad.

“No obviar, no dar nada por hecho”

Como se mencionó anteriormente, ante la diferencia y asimetrías nacidas de las barreras de comunicación intercultural, uno de los recursos discursivos más frecuentes en la organización es el de generar un equilibrio a partir de la procuración de que un lado “suba” y el otro “baje”. Aunque ya se aludió a que esta diferenciación pueda ser producto de una visión asimétrica y reproducirla, es conveniente notar que podría tratarse de una estrategia de gestión interna que podemos ver reflejada en algunas de sus actividades.

Por ejemplo, el año pasado ante la demanda de los productores de la cooperativa de que se transparentara el uso de los recursos económicos dentro de la organización, se organizó un ejercicio didáctico del que participó la mayor parte del equipo: tanto los productores como los directores y el personal de administración. Este ejercicio fue coordinado por el área de Gestión social (la que podría considerarse como equivalente de RR.HH.) y consistió en una reunión donde se realizó una simulación del flujo del dinero en la organización utilizando dinero falso para ejemplificar el proceso de pago de los clientes y la posterior distribución de los costos de producción hasta llegar al precio de pago del café.

Los miembros que participaron narran que tuvo un resultado positivo, sin embargo, comentaron que varios productores se durmieron durante la reunión lo que para algunos representó que no se lograron los mecanismos de comunicación adecuados, mientras que para otros era sinónimo de desinterés y falta de compromiso de ellos. Sirvió para identificar complicaciones dadas por el nivel educativo de algunos productores y su comprensión de matemáticas básicas y lectoescritura:

[...] Yo jugué el rol del banco, entonces no fue una dinámica de ‘voy y te enseño’ sino que vamos aprendiendo ahí. También yo entendí que cuando me tocaba darles lo que me pedían contábamos cinco veces el dinero porque no se entendía. Aunque los billetes eran de dibujo, los productores no ubicaban la cantidad de cinco mil pesos. Íbamos en tres mil y el *Jtatic* se perdía: ‘Vamos a repetir’. Entonces yo conté de cinco en cinco de \$500 y no funcionó porque yo hice una multiplicación rápida. Entonces, me decían: ‘No, no, no, ¿cómo \$2,500? Pues no me estás

dando \$2,500'. Y contestaba: 'A ver, vamos a contar: \$500, \$1,000, \$1,500...' Como esas maneras de ir buscando formas que realmente se entienda. (Testimonio en entrevista, 2019)

Esta búsqueda de las formas para que realmente se entienda es un ejercicio constante al interior de la Escuela de café y Yomol A'tel en general, como también lo muestra el ejemplo que mencionó otra persona sobre no explicar en términos científicos las enfermedades y tratamientos de las plantas sino tratar de hacerlo desde los códigos propios y locales. Por supuesto que este ejercicio no es fácil, según cuentan los miembros de la organización, pues consideran que en muchas áreas no se ha logrado 'darle al clavo' con los mecanismos ideales de comunicación.

Una persona manifestó que es importante siempre cuidar que regrese la información, es decir, asegurarse frecuentemente de que la persona con la que se establece una comunicación haya aprehendido el mensaje principal y en caso de que no sea así, buscar otra estrategia comunicativa. En esa misma línea, otra persona explicó que si se descuida al estar hablando puede no darse cuenta de que los demás no están asimilando lo que pretende exponer.

El tema siempre ha sido la diferencia de concepciones y querer... No sé... Nosotros [caxlanes] no ser más sensibles, no buscar más métodos para compartir los números, por ejemplo. Dar por hecho que se entienden... el hecho de que no contesten y nosotros pensar que se entendió, o que los demás lo entendieron. De pronto no hacer caso a eso es lo que ha tenido más efecto negativo, ¿no? (Testimonio en entrevista, 2019)

Por último, una de las personas tseltales introdujo un asunto importante: al elegir la forma en que se comunica algo, se puede llegar a omitir -voluntaria o involuntariamente- información importante, limitando como consecuencia las posibilidades de acceder a una comprensión profunda de quienes reciben la comunicación. Por otro lado, la forma elegida puede generar conflicto: si se dice todo de una forma muy directa se puede malinterpretar y producir descontento. Para la persona colaboradora, estas formas deben elegirse inteligentemente y tomando en cuenta que cada participante de la comunicación atenderá a



sus propios intereses, no siempre explícitos, incluyendo a directores, administrativos o a los mismos productores.

“Cuando ya entendí, ya pasó la situación”

Y es que la cuestión es que yo también voy aprendiendo y no es que aprenda rápido, voy lenta. Cuando ya entendí, ya pasó la situación y... ¡el caos! ¡y en la madre! Y esa parte pesa... Bueno, vamos mediando, vamos cumpliendo: hay que vender, hay que gestionar, hay que acompañar al equipo... (Testimonio en entrevista, 2019)

Las diferencias de lengua y lenguaje son uno de los principales asuntos a tratar y reflexionar en el proceso educativo dentro de toda la organización, pero especialmente en la Escuela de café. Conectando este apartado con el anterior sobre la cultura y los saberes, vemos la importancia de interrelacionar las traducciones de idioma con las culturales, así como tomar en cuenta los posibles mecanismos de poder que traspasan estas traducciones.

Los y las compañeras de la organización manifestaron en varias ocasiones que esta falta de entendimiento ha generado problemas en la comunicación interna, en el flujo de la información y de los procesos, en la formación de los jóvenes, en los niveles de participación de las personas e incluso en el trato con agentes externos a la organización, como lo son los clientes de los productos que elaboran.

Tenemos que poner un lenguaje en común. No hablamos el mismo idioma, y no estoy hablando tseltal-español, sino que hay términos, hay palabras, hay maneras de decir las cosas de algunos muy elevadas, muy complejas, que te juro que a veces Beto dice palabras que ni yo como caxlan entiendo, ¿no? Entonces creo que no hablamos el mismo idioma[...] Tenemos que asegurar que todos entendamos las cosas cuando las decimos. (Testimonio en entrevista, 2019)

La relación entre el lenguaje y la autonomía

En este primer abordaje del rol de la lengua y la comunicación en la asimetría del poder en las relaciones interculturales, hemos podido ver algunos destellos del impacto que tienen en los procesos de toma de decisiones y de participación. Aunque esto se abordará en el

siguiente apartado, algo que podría ser considerado como una simple diferencia de idiomas no lo es, sino que es uno más de los elementos que conforman la posibilidad de construcción de alguna forma de autonomía.

En ese sentido valdría la pena comenzar la reflexión sobre el proyecto ético-político de una organización como Yomol A'tel o como la Misión de Bachajón, en comparación con el zapatismo, por tomar un ejemplo cercano al contexto. Baronnet (2018) dice sobre las experiencias de educación zapatista:

Al echar a andar iniciativas comunales de acción educativa que administran a partir de normas y valores propios, los pueblos zapatistas tienden a apostar a una educación emancipadora para fortalecer el movimiento y el sentimiento de pertenencia a un proyecto colectivo sociocultural y políticamente identificador, como una forma de herramienta de defensa y de intercambio, buscando la liberación de la opresión ligada a la "ignorancia"[...]los zapatistas están gestando una propuesta indígena de autonomía educativa que cuestiona la relación de dominación institucionalizada por la escuela, ya que no es el Estado la fuente legitimadora de la presencia del docente en la localidad, sino que la misión de educar se atribuye mediante la organización comunitaria interna de pertenencia a un proyecto político regional más amplio. (Baronnet, 2018)

¿En la Escuela de café de Yomol A'tel se le apuesta o no a la autonomía y de ser así, cómo la definen? ¿Está directamente relacionada su concepción de la educación intercultural o de las relaciones interculturales con esa noción propia de autonomía? ¿Cómo podría entenderse la autonomía desde un proyecto que se sostiene en la presencia de pueblos diversos, lenguas y orígenes diversos? ¿Qué implicaciones tiene eso en su proyecto educativo? Y, por último, ¿cuál es el papel de la lengua y el lenguaje en ese proyecto?

## g) Los procesos de participación y toma de decisiones

Quisiera aprovechar este segmento solo para enfatizar algunos elementos que ya se tocaron en torno al rol del acceso igualitario a la información en los procesos de participación, así como su impacto en las personas.

“Si no conozco, no opino”

Podemos decir que las principales formas en que se manifiesta la diferencia en los procesos de toma de decisiones tienen que ver con el origen sociocultural de los miembros y por lo tanto con el acceso a la educación, a experiencias profesionales, de vida, y conocimientos específicos que los posicionan dentro de la organización y que se reflejan en la posibilidad de participación en la toma de decisiones.

Algunas decisiones se toman dentro de los equipos de cada área, otras corresponden a los coordinadores o directores de área, otras son propias de cada equipo de trabajo en las comunidades, cada equipo de representantes regionales, la asamblea regional, la mesa directiva de la cooperativa, la asamblea general de la cooperativa, así como las decisiones del equipo de dirección general con apoyo del consejo administrativo. Está el comité ejecutivo donde participan todos los directores de área, o las decisiones que se toman por comisiones formadas especialmente para ello. Esto da como resultado un complejo entramado en el que se dificulta definir qué decisiones le corresponden a cada uno.

Uno de los jóvenes tseltales hace tiempo manifestó sentir que ellos no estaban tomando las decisiones a pesar de haberse formado mucho. Durante la entrevista, dijo que esto ha cambiado mucho a raíz de los movimientos que hubo en años recientes, en los que algunos jóvenes tseltales tuvieron que asumir posiciones de mayor responsabilidad, incluyéndolo a él. Para la toma de decisiones, ahora desde una nueva posición, considera que es responsabilidad de los coordinadores como él involucrar a todas las partes que sea necesario:

Y yo creo que eso es lo que los coordinadores tendríamos que impulsar como tarea fundamental en nuestro equipo: que no quede sólo entre coordinadores, sino que es más allá de nuestro equipo, las personas con las que trabajamos, hasta incluso los socios. (Testimonio en entrevista, 2019)

Es interesante, como parte de su postura, que considera que no siempre se debe de incluir a todos en todas las decisiones puesto que esto puede dificultar los procesos ya que cada persona o grupo que participe estará viendo por sus propios intereses.

“¿Qué tal si no toman en cuenta mi palabra?”

Podemos encontrar algunas experiencias contrastantes, como lo ejemplifica el siguiente testimonio:

Y claro, es evidente que ¿quién planteó todo esto? Pues la dirección y el consejo de administración. Sin más. Y ellos hicieron todo un documento súper completo y complejo con ciertas líneas que no conocen los trabajadores [...] se nos presentó, pero no hubo una discusión, no hubo un diálogo. Eso no existió [...] (Testimonio en entrevista, 2019)

Convive la percepción de lo que se ha movido y ha cambiado para mejorar y ampliar los niveles de participación de los jóvenes tseltales con la percepción de que hay decisiones importantes que se toman desde las jerarquías más altas, sin procesos democráticos.

Sumado a esto, algo interesante es el miedo de los jóvenes tseltales a participar en las reuniones. Aunque cada uno tiene una forma distinta de interpretarlo y abordarlo, podemos decir que el miedo es una experiencia común en algunos espacios y momentos. Especialmente, el miedo de participar sin haber entendido del todo el tema que se discute o el miedo de que la palabra propia no sea tomada en cuenta. Asimismo, algunas personas manifestaron que, en ocasiones, si un caxlan dice algo con lo que ellos no están de acuerdo, entonces tienen miedo de confrontarlos o contradecirlos, y al pensar que probablemente el caxlan sabe más, entonces deciden callar sus opiniones.

En un espacio de reunión de hecho sí me ha pasado también porque a veces quiero decir algo, transmitir algo, pero si veo muchos... así como dices, de los caxlanes, me da miedo decirlo: '¿Qué tal si no es así? ¿Qué tal si así lo digo? ¿Qué tal si rechazan mi palabra, si no toman en cuenta?' Entonces me quedo todo lo que quiero decir. Entonces, bueno, cuando están muchos de mis compañeros, ahora sí como que me siento libre de expresar, decir las cosas, porque sé que me van a escuchar, me van a entender. Bueno, tal vez también los caxlanes me van a entender, pero yo pienso así a mí mismo: ¿qué tal si no lo toman en cuenta mi palabra? (Testimonio en entrevista, 2019)

Nos cuesta trabajo contradecir... Si ya lo tomaron los caxlanes, es: 'Bueno, sí, tienen razón'. Caemos en la confianza porque ustedes conocen el entorno... Y yo caigo en eso, me dejo guiar con eso, me dejo guiar[...] Si tú ya hiciste un comentario no puedo contradecirte porque no conozco; es como si Alberto y tú platican, platican, platican: ¿Y por qué están diciendo eso? Ni siquiera entendimos por las palabras que utilizan, es un nivel más avanzado. (Testimonio en entrevista, 2019)

Se trata de una problemática que reconocen algunos de los participantes, y que gestionan de manera individual desde intuiciones en su trabajo directo con los y las demás, sin embargo, no se identificaron estrategias para abordarlo a un nivel institucional.

“No puedes poner al frente a quien no sabe”

En general, podemos observar en las prácticas de Yomol A'tel y su Escuela de café un esfuerzo consciente por democratizar la toma de algunas decisiones, de promover la participación y por lo tanto me atrevo a decir que hay una apuesta institucional para desestabilizar las asimetrías. Se da una suerte de “subibaja”, un juego constante de equilibrio de pesos, de poderes, y en cada área, espacio y equipo de trabajo estos se expresan de diferentes formas. Internamente, se van gestionando las formas para tomar decisiones y muchas veces se ve de la siguiente manera:

Si no suelto ese poder, [el otro] no toma ese rol protagónico. Si estás en esa posición que está más arriba tienes que saber cuáles son los momentos cuando te tienes que abrir. No en todo momento: hay cosas en que es irresponsabilidad. 'No, ca'ón, a ti te toca decidir porque la otra persona no tiene las herramientas para eso que tú tienes que decidir. Pero si sí las tienen, sácalo de la comodidad y ponlo a decidir también. (Testimonio en entrevista, 2019)

Nos dice que quien tiene poder debe renunciar a él en ciertos momentos para permitir que la otra persona con menos poder se beneficie, sin embargo, considera que hay situaciones que requieren el uso o ejercicio de ese poder en la toma de algunas decisiones. Se da un juego de equilibrio, que no deja de ser complejo, pues esa gestión del poder pasa por un poder de decisión de segundo orden relacionado con la posibilidad de medir quién tiene o no las capacidades para tomar una decisión, o de decidir por esa persona lo que debe o no hacer.

Adicionalmente, algunas personas mencionaron los esfuerzos que se realizan internamente por mediar entre escenarios y grupos diversos. Algunos miembros de la organización consideran que tienen que hacer un trabajo constante de “estar en medio”, “llevando y trayendo”, “traduciendo” y que esto es parte de la labor de democratizar el acceso a la información y fomentar la participación equitativa.

En general, los miembros de la organización coinciden en que se han creado mecanismos para acortar las distancias dentro de la jerarquía institucional, siendo un ejemplo el paso de la dirección de un jesuita a un laico.

Sin embargo, sigue habiendo algunos dilemas al interior relacionados con una confusión sobre las responsabilidades y roles en la toma de decisiones; pareciera que no hay tanta claridad sobre las áreas de trabajo sobre las que se debe promover la participación colectiva y aquellas en las que se requiere el ejercicio de la responsabilidad de sólo algunas personas, lo cual sigue generando tensiones y dificultades.

... Porque también no tenemos los perfiles adecuados para hacerlo [...] O sea, en ese tema el problema es el principio de acceso a los conocimientos, el conocimiento... No puedes poner al mando a gente que no tiene acceso [...] no tiene ese conocimiento, ¿no? [...] Que cualquier persona que viva en la región y tenga el conocimiento y que pueda acceder a él y que tenga las capacidades, que pueda acceder a esos puestos. Pero *no* únicamente la gente de fuera y *no* únicamente los tseltales. Porque eso también es equivocado: o sea, los tseltales, no por ser tseltales saben más, ni tampoco los caxlanes de fuera, por serlo, saben más. (Testimonio en entrevista, 2019)

Existe una contradicción porque, por un lado, sigue estando de por medio la convicción de que 'no puedes poner al frente a quien no sabe' y por el otro, la noción de que se aprende haciendo, se aprende en la práctica. Por lo tanto, encontramos algunos discursos opuestos, lo cual refleja que no necesariamente existe un consenso institucional para abordar estas problemáticas, aunque se hacen intentos desde la práctica personal.

Después de visitar una finca cafetalera de la región, propiedad de un solo dueño, un compañero mencionó que allá el trabajo es más fácil y reflexionaba:

- ¿Cómo que allá es más fácil por el tipo de propiedad?
- Porque es una persona y él puede desarrollar lo que él quiera. Como que igual y la caga, igual le sale bien, pero que se trate de una finca, una persona... Nosotros tenemos que ir a ver con los productores, cómo los capacitamos, si quieren separar las variedades, cómo esto se regresa en una forma de estímulo... Y nosotros ¿cómo nos preparamos para tratar diferentes cafés? ¿Cómo un mercado para ese producto? ¿Cómo hay comunicación con los baristas? Todas esas cosas... hasta incluso pensar la ruta y luego ya aterrizarlo... Dices, 'puta... ¿qué pedo?' Pero sabemos que si pudiéramos desarrollar eso... es una manera en que pudieras dar un siguiente paso en el tema del café. (Testimonio en entrevista, 2019)

Este asunto que nos presenta el compañero resume las dificultades que se descubren al intentar realizar un proyecto democrático, colectivo y horizontal. Las decisiones y procesos se complejizan y la participación de todos puede llegar a ser mucho más difícil de gestionar que la de un proyecto individual donde el poder se concentra en una sola persona.

Sin embargo, existen algunas estrategias que van implementando las personas, como la apuesta por la generación de confianza, apertura de espacios de participación y la motivación a los demás a través de un acompañamiento cercano en el día. Se trata de un modelo de liderazgo que responde a una lógica de andamiaje, a través de la cual se va propiciando que las personas desarrollen sus propias herramientas para tomar decisiones en lugar de hacerlo por ellos, algo a lo que llaman *acompañamiento*, al mismo tiempo que se evita dejarles solos

y solas con toda la responsabilidad y sin contar con recursos suficientes para sacar adelante sus objetivos de trabajo y sus equipos.

[Ella] es muy cercana a todos y eso es muy bueno, tiene una cercanía muy humana y no es sólo una visión de autoridad sino de confianza, al servicio. (Testimonio en entrevista, 2019)

Se detonaron muchísimos problemas en la organización por falta de liderazgos, de incertidumbre, de estos compañeros nuevos que asumieron nuevas responsabilidades, la inseguridad de tomar esas decisiones... Entonces ha sido mucho estar con ellos, no tanto el resolver sino transmitir más cercanía. Ha costado mucho el cambio de rol. (Testimonio en entrevista, 2019)

Fui con personas de manera individual y no... Luego ya se me prendió el foco de cómo ellos creaban un espacio también de confianza donde pudieran compartir qué se te dificultó a ti [...] No tiene que ser igual, pero se intercambia. Eso lo vine a ver hasta el último, intenté armar el espacio más informal, no era institucional y funcionó en el sentido de que no estoy yo sola apagando fuegos o no estoy sólo yo dirigiendo procesos, sino que somos varios (Testimonio en entrevista, 2019)

“Siempre son las mismas voces”

Una persona expresó que en el Comité ejecutivo siempre participan las mismas voces, y que incluso cuando no entiende el tema que se está discutiendo o sobre el que se tiene que tomar una decisión, tiende a seguir la opinión de sus compañeros mestizos en cuya opinión confía por su expertise o conocimiento del tema.

Adicionalmente, las experiencias en torno a la promoción de la participación equitativa han tenido como resultado que en algunas áreas se adoptó la práctica de realizar retroalimentaciones personalizadas a cada uno de los miembros del equipo o se ha tratado de hacerles partícipes de la toma de decisiones. Un ejemplo claro es que una de las personas colaboradoras mencionó que ha aprendido la importancia de expresar sus opiniones:

Es importante decir lo que sientes porque uno piensa que estás contento: haces bien las cosas, pero no estás contento. No complementas con tu sentir, no tienes armonía, no hay *lequ'il*



*cuxlejalil*, refuerzas la máquina y en cualquier momento explotas. Fui escuchado[...] (Testimonio en entrevista, 2019)

Es evidente que la organización tiene muchos retos en cuanto a la participación se refiere. Así como existen experiencias positivas de colaboración igualitaria, hay algunas que las ponen en entredicho:

Tiene que ver con cómo desde el principio se ha venido trabajando... creo que al final es una de las consecuencias de que esto sea un proceso que siempre ha sido acompañado por externos, y qué bueno, por eso esto ha caminado mucho, pero también la gente ha aprendido a asimilar poco esas situaciones y a tomar decisiones... Porque, por ejemplo, ahora la mesa directiva, la verdad es que siguen sin tener realmente una autonomía y la posibilidad de elegir algo... No sé [...] Así se empezó a caminar, a lo mejor desde el principio no hubo realmente la participación, eh... No hubo democracia, ¿no? Entonces como quiera así se ha llevado siempre: los caxlanes han decidido, han tomado las decisiones sobre los números, ha sido bueno, pero a lo mejor justo ha faltado el saberlo compartir. (Testimonio en entrevista, 2019)

“Esto es mío y yo la quiero cagar”

Podemos decir que, en el ámbito de la toma de decisiones dentro de la organización, encontramos 3 factores a tomar en cuenta en su interacción con las relaciones asimétricas de poder: primero, el conocimiento o entendimiento para poder decidir; segundo, que exista el espacio para participar; y tercero, que exista la atribución de tomar esa decisión.

Poniendo estas tres en diálogo, diríamos que la participación en la toma de decisiones está profundamente ligada con las relaciones de poder-conocimiento: quién sabe más puede opinar más, puede decidir más. Y a su vez, esto reproduce los roles jerárquicos entre tseltales y caxlanes por las condiciones propias de su origen sociocultural y socioeconómico. Algunas experiencias de las compañeras y compañeros reflejan esa necesidad sentida de que se les permita decidir libremente en algunos casos y que se les guíe en otros.

Una de las personas entrevistadas expresó que la visión de los jesuitas que han liderado la Misión desde los 70 está basada en una urgencia por el cambio social, además de un modelo promovido al interior de la Compañía de Jesús en que cada sacerdote jesuita era encargado

con un proyecto que tenía que sacar adelante por su cuenta, lo cual provocó que adoptaran un estilo de liderazgo directivo y no participativo, porque sentían esa urgencia y sabían que era la forma para avanzar más rápidamente. Así explica el origen de las formas de toma de decisiones actuales y considera que ahora hay un cambio pues las personas que antes se dejaban guiar reclaman poder de decisión:

[...] Todo esto no se hubiera hecho si nos hubiéramos puesto a discutir. Él [el fundador jesuita] lo hizo. Y siguió y siguió y siguió... Pero ahorita creo que la gente reclama... reclaman su lugar. Dicen 'Ey, esto es mío, ¿no? Y yo la quiero cagar'. O sea, no lo dicen así y si se los preguntas no lo van a decir así, pero en términos generales creo que así lo piensan y él no está dispuesto a esperar... Esto tiene que ver con un tema ideológico, entonces [los jesuitas] no están dispuestos a esperar: lo que sigue, lo que sigue, lo que sigue... Yo lo empujo, y si no quiere, yo voy. O sea, yo lo hago. (Testimonio en entrevista, 2019)

Es así que podemos ver la complejidad de una organización como esta, que no se origina en un movimiento indígena como tal, sino que lo acompaña, que es una obra eclesial y al mismo tiempo fundada en las bases culturales y organizativas de las comunidades tseltales. Está ligada a estructuras jerárquicas de poder que no son fáciles de cambiar y que de alguna forma son funcionales a su propósito. Donde unos reclaman su pertenencia y propiedad, pero no se puede negar la necesidad de los otros. ¿Cómo se puede pensar la participación para la autonomía desde un contexto como este?

Al respecto, me gustaría retomar la propuesta de siete inequidades creadas por las relaciones de poder, propuestas por la organización Chicago Beyond (2018). Se trata de una organización en cuyo documento *Why am I always being researched?*<sup>52</sup> estudia las relaciones de poder entre investigadores y comunidades en diversas situaciones de desigualdad. Además de tomar en cuenta estos lineamientos para la elaboración y desarrollo de este trabajo, me parecieron relevantes para ver a las organizaciones de la sociedad civil que son externas a las comunidades con las que trabajan como un equivalente del rol del investigador, puesto que ejercen y reproducen relaciones de poder y a través de ellas muchas veces se establecen

---

<sup>52</sup> “¿Por qué siempre estoy siendo investigado?”

objetivos y estrategias de trabajo que afectan e involucran a la comunidad. Las inequidades propuestas y traducidas a este modelo ONG-comunidad son:

- 1) Acceso: El acceso a la generación de conocimiento sobre las comunidades es controlado por personas externas. En el caso de las OSC existe alguna clase de poder que permite el acceso al trabajo en la comunidad, como en este caso es el entramado de la relación de las comunidades con la iglesia católica y la Misión de Bachajón.
- 2) Información: La información sobre opciones de investigación, métodos, costos, etcétera la tienen los investigadores o financiadores, pero no la comunidad. En el caso de las OSC como Yomol A'tel, la información sobre alternativas económicas, estrategias de trabajo para alternativas al desarrollo, el conocimiento de la cadena de valor, de las teorías y los elementos ideológicos que sustentan el proyecto se concentra en su mayoría en las personas externas (aunque existe un conocimiento propio de las comunidades, y se justifica que el proyecto se sustenta en ambos conocimientos).
- 3) Validez: Las comunidades son vistas con credibilidad cuando se trata de que hablen sobre ellas mismas, pero no como autoridades para influir en aquellos con poder. Las instituciones, marcos, métodos y fuentes de datos vistos con autoridad y validez son externos.
- 4) Propiedad: Las comunidades ceden decisiones sobre cómo se operan los estudios, qué se mide, cómo se desarrollan instrumentos, etcétera porque no sienten que tienen propiedad sobre la investigación. En el caso del trabajo dirigido por una organización como Yomol A'tel, las decisiones (y por lo tanto el sentido de propiedad) se concentran en quien tiene más información.
- 5) Valor: La investigación falla en enseñar lo que sí está funcionando o aquello que produce valor para la comunidad. En las organizaciones se puede perder de vista lo verdaderamente importante para la comunidad y se concentran esfuerzos y recursos en aspectos que no generan un valor percibido.
- 6) Responsabilidad y rendición de cuentas (*Accountability*): Los financiadores e investigadores eligen si tomar responsabilidad y generar cambios cuando la investigación inintencionalmente crea algún daño o no funciona, la comunidad carga el riesgo. De igual manera en las organizaciones sociales se puede dejar de mirar críticamente aquellos esfuerzos que no están teniendo un resultado favorecedor y mantener proyectos, actividades o estrategias que pueden dañar a largo plazo.
- 7) Autoría: La dinámica de poder resalta las voces de investigadores y financiadores para dar forma a la narrativa y empuja hacia abajo las voces de la comunidad. En las organizaciones se puede dar el mismo modelo al construir narrativas desde los líderes externos que concentran y controlan la información hacia adentro y afuera.

¿Podríamos pensar la autonomía desde unos lineamientos guía como estos o cómo se podría poner en diálogo una noción amplia de autonomía de tal forma que incluya la colaboración para generar condiciones horizontales de toma de decisiones y no la dependencia o reproducción de relaciones de poder que se mantienen con el tiempo?

*Los indígenas no son malos, los manipulan, son buena gente, ellos no hacen nada malo...  
Faaalso como en todo bastión humano, los hay malos y malísimos, (quemadores) y  
mercenarios, como en cualquier grupo humano, y si además nos organizamos, le atribuyen  
a esa organización fuerzas oscuras [...]*

*Los integrantes de pueblos indígenas no sienten deseo, se reproducen sin más, venden a sus  
mujeres, regalan a sus hijos, apapachan con el alma. Se puede entonces, esterilizarles como  
ha pasado en el estado de Guerrero entre los años 90 y 2 miles[...]*

*Los indígenas son tontos, hablan mal el español, dicen “en antes” o “en denantes”,  
intercambian artículos él por la, la por él, conjugan raro, no hacen relación entre número y  
sustantivo, reprueban exámenes que no son en su lengua, reprueban exámenes  
psicométricos... Ergooo, no les des puestos de decisión, no sabrán qué hacer[...]*

*A los integrantes de los pueblos indígenas se nos niega maldad, deseo y responsabilidad y  
haciéndolo se nos niega nuestro carácter humano, y así se nos anula, como a cualquier  
persona, para bien y para mal. Por paternalismo, prejuicio, buena onda, folclor y  
romanticismo[...]*

*-Mardonio Carballo, Las plumas de la serpiente  
[extracto de transcripción de audio, 17/02/2021]*

## h) Los procesos sociales producto de la diferencia y la asimetría

A lo largo del proceso de revisión e interpretación de la información obtenida de las entrevistas fui identificando una serie de fenómenos que a mi parecer estaban hablando sobre la asimetría del poder en las relaciones, pero que, al ser tan etéreos, me era muy difícil ponerles un nombre o identificar de qué otras formas se estaban revelando y tratar de explicarlos.

Por ello, decidí reunirlos en este apartado para tratar de profundizar un poco más en cada uno, a pesar de que ya se han ido tocando algunos de ellos en los incisos anteriores. Me referiré principalmente a algunos “ismos” tales como el altruismo, asistencialismo, paternalismo, clientelismo, y la discriminación, la exclusión, el racismo y el privilegio, entre otros.

### “Eres el Otro”

Vimos con Gunther Dietz (2017) que “la percepción de la otredad es, simultáneamente, producto y productor de identidad”; asimismo, recordemos las propuestas de Stuart Hall al respecto de cuestionar la otredad como comunal y tratar de mirar etnicidades no-marcadas, es decir no esencialistas (Restrepo, 2004).

Sin embargo, es importante considerar que en el contexto de la Escuela de café de Yomol A'tel, se dan expresiones de identidades culturales, sociales, socioeconómicas, geográficas, etcétera que dan forma a “otredades”, siendo la principal distinción por un lado la identidad étnica indígena, tseltal y por el otro la identidad étnica (aunque no se nombre como tal) mestiza, urbana, blanca. Pero ¿cómo es posible observar estas diferencias en la cotidianidad del trabajo y la convivencia? Para ello se exploró con los y las participantes de la investigación una pregunta amplia sobre cómo perciben las relaciones interétnicas/interculturales en la organización y si consideran que haya algún conflicto que sea producto de esta diferencia.

La mayoría de los jóvenes tseltales con los que dialogué mencionan que en Yomol A'tel sienten un ambiente de igualdad en el que no hay discriminación ni rechazo hacia ellos por ser tseltales. Sienten que hay respeto hacia sus costumbres y expresan que los caxlanes se integran a las actividades de la comunidad, a las oraciones y ritos, fiestas. La única problemática a la que hicieron referencia fue la de los problemas de comunicación y entendimiento de los que se habló antes.

Creo que es importante notar que dado mi origen caxlan era más difícil que sintieran la confianza suficiente para expresarse si alguna vez han llegado a sentirse rechazados. Es decir que, naturalmente, entró en juego el factor de mi identidad como investigadora en los diálogos que sostuve con los miembros del equipo, y si se abordara el tema con otras estrategias o con otras personas, podrían encontrarse resultados diferentes.

Por otro lado, en la mayoría de los testimonios de las personas mestizas que colaboran en la organización existen experiencias contrastantes de su vivencia de la diferencia: por un lado consideran que existe mucha apertura de parte de sus compañeros y compañeras tseltales, así como de las comunidades, para recibirles y aceptarles, así como una disposición de todos y todas para trabajar juntos, complementando los conocimientos de unos y de otros.

Sin embargo, relatan haber tenido experiencias de sentirse excluidos por el hecho de ser caxlanes: comentan, por ejemplo, que siempre son vistos con cierta distancia simbólica, que en ocasiones sus compañeros no les quieren traducir o contar de lo que hablan, y otras situaciones similares en que sienten que no los tratan de la misma manera que a los demás. No hay una expresión como tal de molestia o de enojo, sino parece que es más de desconcierto y al mismo tiempo una experiencia de aceptación de no sentirse parte y enfrentar la incomodidad que se manifiesta especialmente cuando hay situaciones de desacuerdo con los productores:

Fuimos a la asamblea a querer aclarar y fue una acusación total y absoluta hacia los trabajadores y hacia los que veníamos de fuera, los caxlanes... Decían, 'Ellos vienen y quieren... sólo están aquí y ya se metió el diablo, porque sólo les interesa el dinero... Y entonces nos vienen a quitar el trabajo, sólo pueden contratar a caxlanes y no a nuestros hijos'. Entonces fue un tema de que

a veces te sientes alguien más, y de pronto es otro tema de verte como... súper diferente, como... el otro... *eres el otro*... Y además siendo caxlan, que también es muy fuerte[...] Creo que es un tema de ser el otro y que también es feo tener que aceptar que para muchos siempre vamos a ser el caxlan, el de fuera, el otro, el que viene a invadir. No todos siempre van a estar de acuerdo con que vengan personas de fuera aquí, porque para algunos somos los que les están quitando el lugar a sus hijos. O a los que se les está dando preferencia que a los tseltales[...] (Testimonio en entrevista, 2019)

Un compañero narró que esta resistencia que hay frecuentemente en los socios de la cooperativa viene de su experiencia histórica de abuso y explotación, pues muchas veces fueron engañados, especialmente con el manejo de dinero:

Está ya bien insertado que en las cooperativas el contador es el primero que sale corriendo con el dinero y casi siempre es un caxlan, ¿por qué? Porque los caxlanes son los que siempre han sido el contador, ¿no? Uno trabaja, produce, entrega y el contador administra... y es el que se termina 'pelando' con el dinero... Eso es una creencia ya preestablecida... (Testimonio en entrevista, 2019)

Para Foucault, una manera de identificar los mecanismos a través de los cuales se pone de manifiesto el poder es observar los espacios donde existen resistencias y surgen antagonismos (Foucault, 1988). En ese sentido sería importante considerar esta oposición frecuente de parte de los productores como una forma de resistencia que pone de manifiesto la existencia de *un* poder que se está ejerciendo. Puede ser que sea un signo de resistencia ante el poder que han tenido los caxlanes a lo largo de la historia y que, desde su percepción, podría estarse expresando en algunas dinámicas al interior de la organización.

Algo que llamó mi atención en las conversaciones con los miembros tseltales fue que al preguntarles sobre las relaciones entre tseltales y caxlanes, cuando ellos usaban la palabra '*caxlan*' la antecedían de 'como tú dices' o 'como dicen', por ejemplo: "A mí sí me gusta trabajar... así como dices, con caxlanes..." Esta fue una fórmula que se repitió varias veces, y no entendía la razón de la aclaración, por lo que tiempo después de las entrevistas busqué a uno de mis excompañeros de trabajo y colaborador de la investigación para preguntarle si esto tenía que ver con alguna incomodidad en el uso de la palabra porque pudiera tener una

connotación negativa de la que yo no tuviera conocimiento y que tal vez hacía que ellos no se sintieran cómodos de usarla conmigo.

Me respondió que no necesariamente es negativa pero que habla de rasgos físicos, nivel económico, así como de dónde viene una persona. De acuerdo con su opinión, lo ideal sería no tener que usar esa palabra para identificar a una persona, pero que su uso en la organización generalmente es “de buena manera”. Mencionó que a su parecer puede llegar a ser racista, usarse para insultar o para referirse a alguien que “no tiene en el corazón a los tseltales porque tiene dinero y hace lo que se le venga en gana”. Dijo que no es una palabra buena ni mala por sí misma y que más bien hace referencia a una identidad cultural.

Por último, una de las personas mestizas comentó que no se identifica del todo dentro del grupo de los caxlanes que están trabajando en la organización porque son de diferente origen cultural y socioeconómico que el suyo. Asimismo, considera que en ese grupo puede haber cierto hermetismo, pues dice, no siempre se abren a la comunidad local, ni se interesan por involucrarse con más profundidad, lo cual asocia a que cada quien tiene “un diferente nivel de apuesta” al estar trabajando en la región. Esto le molesta pues considera que todos deben “jalar parejos como equipo”.

Todos los anteriores son algunos ejemplos de situaciones y experiencias que hablan de las contradicciones propias de un contexto intercultural o multicultural como el que se describe. Aunque se trata de temas delicados sobre los que fue difícil profundizar en las entrevistas, estos fragmentos nos dan un acercamiento a una serie de experiencias que llegan a ser tabú pero que están operando en la realidad cotidiana de las personas.

“Estoy rodeado de pura gente fina”

Un proceso interesante que se reveló en la investigación fue que la mayoría de los participantes mestizos narran haber tenido una experiencia de sensibilización ante la realidad, al trabajar con esta organización y otras experiencias de vida similares. El contacto con una realidad diferente a la de su origen, especialmente el contacto con algunas de las



problemáticas sociales que se viven en el país les despertó un interés personal de involucrarse en proyectos como este. Varios, especialmente quienes provienen de un contexto urbano, identifican que pasaron de una inquietud altruista que fue evolucionando hacia un compromiso con las diversas causas sociales.

Vemos que el altruismo, entendido como la intención o la acción de ayudar a los demás cobra diferentes formas en las personas y no siempre es su motivación principal para colaborar en la organización, sin embargo, es indudable que se encuentra presente en muchas de las experiencias de quienes provienen de fuera. Asimismo, la mayor parte de ellos tienen una base significativa de valores religiosos (cristianos/católicos) que han tenido un papel importante en su interpretación de la realidad, lo cual indica una tendencia hacia la búsqueda del servicio al prójimo, o como lo dijo una de las personas participantes utilizando el lema jesuita: “ser para los demás”. Adicionalmente, debemos recordar que el proyecto se inscribe en el seno de la Misión de Bachajón y por lo tanto de los principios y cultura organizacional de la Compañía de Jesús. Por lo cual, varias de las personas externas han tenido alguna formación con los jesuitas o la han adquirido como parte de su colaboración en la organización.

¿Cómo se relaciona el altruismo con el establecimiento de relaciones asimétricas de poder? Se ha visto en muchas partes del mundo, pero particularmente en América Latina que la evolución de las políticas de Estado frente a la pobreza condujo a la adopción de estrategias paliativas de corte asistencialista. El asistencialismo se entiende en este trabajo no sólo como una forma de proceder de los gobiernos que brindan “ayudas” o “apoyos” como solución temporal a las problemáticas sociales, sino también de las organizaciones de la sociedad civil, grupos o individuos que realizan acciones similares. Estas políticas han conducido al establecimiento de clientelismos, a través de la explotación de las necesidades de la gente pobre: brindar paliativos a cambio de votos, o favorecer los intereses de actores políticos a cambio de puestos de poder o beneficios económicos (Vincent, 2005; Dietz, 1996).

Ambos fenómenos lamentablemente han establecido en nuestras sociedades formas de proceder ante las problemáticas sociales que, aunque en algunas ocasiones pueden provenir de “buenas intenciones” o finalidades altruistas, pero que no sólo no brindan soluciones

estructurales a los problemas, sino que tampoco aportan a su construcción autónoma al generar dependencia. Como consecuencia, se establecen relaciones desiguales, puesto que en la base ético-política de la acción está la presuposición de una jerarquía vertical entre una persona o institución que, debido a sus condiciones de privilegio económico, político o de otro tipo se encuentra en situación de ventaja sobre la otra (Landini, 2013; Hopkins & Pineda, 2021).

Por otra parte, me gustaría mencionar algo que podría ser una manifestación de la asimetría en ese sentido: en algunos testimonios existen indicios de que se puede generar una suerte de idealización o romantización de la pobreza, atribuyendo un sentido casi espiritual al contacto y trabajo con personas en situación de pobreza.

En ese momento yo no lo sentía, pero ahorita digo pues aquí está lo que vienes a darte cuenta, a vivir... (Testimonio en entrevista, 2019)

Hubo un jesuita que me dijo una vez: 'Yo cuando llegué a Chiapas me di cuenta de que toda mi teología no me había servido para nada'. Estudió 4 años y 'No me sirvió de nada, todo lo aprendí con la gente y la gente me enseñó la teología'. (Testimonio en entrevista, 2019)

Además, una de las personas participantes narró que existen muchos discursos de la gente que llega de fuera (no necesariamente quienes actualmente trabajan ahí) que en una supuesta defensa de los modos de vida de las familias tseltales pueden caer también en esa romantización o invisibilización de la pobreza. Por ejemplo, expresó que se idealiza el uso del fogón en las cocinas de los hogares tseltales, sin tomar en cuenta que genera muchas enfermedades respiratorias, especialmente en las mujeres.

Me parece que es posible encontrar en estos discursos una forma de significar la realidad, especialmente una realidad que no se conoce y que al hacerlo puede resultar dolorosa. Se busca acomodar y darle sentido a la experiencia personal a partir de depositar algunos aprendizajes existenciales o espirituales en ese contacto con la desigualdad. Creo que en principio esto no es algo raro ni malo, sin embargo, vale la pena poner atención a que se depositan las lecciones de vida en la situación de desventaja que viven los otros: quien lo

significa es quien tiene poder para significarlo de esa manera; ¿se podría decir que hasta cierto punto se trata de una forma de privilegio que permite la construcción de narrativas de sentido propio aprovechando la realidad del otro?

Existen también una serie de experiencias complejas que se relacionan con estas interacciones desde la diferencia cultural y socioeconómica; por ejemplo, la vivencia de la culpa que nace del reconocimiento de los privilegios propios, las expresiones de rechazo o exclusión identitaria, o la pena de acercarse al grupo distinto. Varias veces las personas mestizas entrevistadas hicieron referencia a que en ocasiones sienten una especie de veneración de sus compañeros/as tseltales hacia ellos/as. Mencionaron que parece que los ven como superiores o que les dan un trato “de reyes”. Asimismo, identifican que eso mismo se da mucho más hacia los padres jesuitas, pues se tiende a seguir y confiar en lo que ellos digan sin cuestionamientos. Una de las personas tseltales lo describió de la siguiente forma:

En algún tiempo sí dije ‘Estoy rodeado de pura gente fina’ [reímos] [...] Entonces sí, eso sucede, pero es algo normal entre la gente, siento yo[...] Pero en general es eso, siento yo que es más de nosotros ser inteligentes y estudiar qué es lo que son ellos [los caxlanes]. Que para toda la gente campesina indígena creo que difícilmente vamos a poder coincidir, siempre le vamos a tener un reconocimiento o algo también a los caxlanes... Pero a nivel Yomol A’tel eso yo creo que hay que fomentarlo: la cultura, la interculturalidad... (Testimonio en entrevista de una persona tselta, 2019)

Como se mencionó en el eje 4, es posible ver algunos indicios de paternalismo en la relación que se establece con las comunidades tseltales desde la Misión de Bachajón; mismos que en algunas ocasiones sí llegan a reconocer algunos miembros de la organización, entendiéndolo como producto de un deseo de servir y cuidar a las personas que se encuentran en condiciones de pobreza, como lo ilustra el siguiente ejemplo de un testimonio, así como varios de los documentos y escritos de la organización misma.

Y eso es clave: que tenemos miedo de que la gente se vaya. Porque sabemos los riesgos que vive la gente fuera de su lugar. Es muy jodida la ciudad con respecto a temas de racismo, temas de

productividad... O sea, no están preparados para eso. Pero ese miedo va con una protección y un paternalismo... (Testimonio en entrevista de una persona mestiza, 2019)

Existe otra dimensión de este fenómeno, como lo expresó una de las personas participantes: “la dominación está tanto en la gente [tseltales] como en nosotros [mestizos]” para referirse a que existen mecanismos y dinámicas de comportamiento en quienes viven alguna forma de opresión que la refuerzan y que se dan como producto de una larga historia de aprendizaje social y de relaciones asimétricas. Casi todas las personas que colaboraron en la investigación mencionaron que una parte de los conflictos que se dan entre el equipo de trabajo y los productores de la cooperativa tiene que ver con estos mecanismos.

Un autor que nos ayuda ampliamente a comprender estos fenómenos es Frantz Fanon (1952). El psiquiatra y psicoanalista antillano habla sobre la posibilidad de existencia de características relacionadas con sentimientos de inferioridad y dependencia desarrollados por los pueblos negros colonizados y explotados en su tierra de origen. Para retomar a Fanon es importante primero ubicarlo en su contexto en la Francia de los años 50, luego de haber participado de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra de Liberación de Argelia; pero valorar sus argumentos y aportaciones para reflexionar sobre sus posibles similitudes con la realidad actual y las realidades locales no deja de ser un deber de las ciencias sociales del presente. Su pensamiento cobró fuerza en los movimientos sociales de los 60 y 70, colocándose como un referente principal en el ámbito de los estudios poscoloniales, la teoría crítica y el marxismo. Aunque ha habido muchos intentos en diversas disciplinas de entender y explicar los fenómenos psicosociales que se dan como producto de la pobreza y la opresión. Fanon habla desde una perspectiva psicoanalítica y sitúa los problemas en las estructuras sociales y no en los individuos.

“La inferiorización es el correlativo indígena de la superiorización europea. Tengamos el valor de decirlo: el racista crea al inferiorizado[...].” (Fanon, 1952).

A grandes rasgos, lo que nos dice es que el supuesto complejo de inferioridad se da en sectores de la población negra o afro (así como podría ser en otras poblaciones marginalizadas

y segregadas) al ser inferiorizados por el sistema. Esto puede traducirse en la veneración de la lengua del Otro poderoso o generar más respeto hacia un local que tenga acceso a ella.

... Si hay complejo de inferioridad, éste se produce tras un doble proceso: - económico, el primer lugar; - por interiorización o, mejor dicho, por epidermización de esta inferioridad, después [...] No es una cuestión individual [...] El hombre es eso por lo que la sociedad llega a ser. (Fanon, 1952, p. 44)

Por otro lado, Judith Butler (2015) dice que:

... el apego al sometimiento es producto de los manejos del poder, y que el funcionamiento del poder se transparenta parcialmente en este efecto psíquico, el cual constituye una de sus producciones más insidiosas [...] el sujeto no está completamente determinado por el poder ni tampoco determina completamente al poder (sino que, de modo significativo, ambas cosas ocurren parcialmente) [...] Y sin embargo, si rechazamos el dualismo ontológico que postula la separación de lo político y lo psíquico, parece imprescindible plantear el análisis crítico del sometimiento psíquico en términos de los efectos reguladores y productivos del poder. (Butler, 2015, pp.28-30)

Este constituye solamente un ejemplo de cómo la dominación es un sistema que se puede llegar a internalizar y a actuar o reproducir involuntariamente. En el caso del racismo, por ejemplo, se ha visto que el aprendizaje social de estereotipos fomenta no sólo las ideas que se pueden tener sobre una persona o un grupo sino también la forma en que nos desenvolvemos y relacionamos con ellos. Al igual que existe una estereotipación generalizada sobre los pueblos indígenas en nuestro país que está marcada por la discriminación y la violencia, existen otras identidades estereotipadas dependiendo del lugar donde se hable. Por ejemplo, en este caso las comunidades tseltales pueden tener un estereotipo sobre los caxlanes: se trata de gente de fuera, blanca, que tiene dinero, que es de la ciudad, etcétera; y a partir de ese mismo estereotipo se pueden dar actitudes aspiracionales. Algunos de los jóvenes reportaron que cuando la gente migra de sus comunidades muchas veces buscan parecerse más a los caxlanes y abandonan sus costumbres o su lengua.

Las actitudes que surgen entre grupos como producto de esta estereotipación son parte de otras formas de expresión de las identidades construidas y reproducidas a lo largo de la historia, que llevan de la mano relaciones asimétricas de poder.

Una de ellas muy citada en el caso de los participantes de esta investigación es el fenómeno del clientelismo que históricamente ha afectado a los pueblos de la región. Los y las colaboradores/as relatan que durante mucho tiempo las comunidades tseltales de la zona han sido objeto de programas sociales de asistencia o de beneficios brindados por el gobierno o los partidos políticos con distintos fines. Argumentan que esto ha generado un aprendizaje colectivo de expectativas sobre posibles “ayudas” que puedan recibir de cualquier actor externo que se presente en el territorio, lo cual se traduce en exigencias, malinterpretaciones y eventuales conflictos y choques internos.

Los participantes hicieron hincapié en que desde la organización se ha tomado una diversidad de medidas para transparentar las finanzas, para educar a todo el equipo y los miembros del colectivo al respecto, intentando que todos y todas puedan comprender y participar en la toma de decisiones, pero que muchas veces este mecanismo aprendido del clientelismo, al que dentro de la organización han llamado *habitus* genera que los productores actúen esperando recibir algo y reaccionen defensivamente, o como si se les estuviera engañando o robando, en escenarios donde se busca lo opuesto. Este fenómeno es algo que perciben por igual los caxlanes y los tseltales del equipo de trabajo y una situación en la que coinciden, no se ha sabido cómo atender o resolver, a pesar de los esfuerzos en generar confianza.

Pierre Bourdieu llama *habitus* a la “estructura social internalizada y encarnada, que refleja las divisiones objetivas en la estructura de clases, como los grupos de edad, los géneros y las clases sociales, y que se adquiere como resultado de la ocupación estable y duradera dentro del mundo social” (Ávila, 2005). Mercedes Ávila establece que “constituye una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción”, aunque no los determina. Para la autora,

El *habitus* simplemente sugiere lo que las personas deben pensar y lo que deben decir y hacer.

El *habitus* funciona por debajo del nivel de la conciencia y el lenguaje, y más allá del alcance del

escrutinio introspectivo y del control de la voluntad. Aunque en la práctica diaria no tenemos conciencia de la presencia de ese mecanismo llamado *habitus* y de su funcionamiento, se manifiesta en la mayor parte de nuestras actividades cotidianas. Sin embargo, no por ello puede afirmarse que los individuos responden de una manera mecánica al *habitus*. (Ávila, 2005, p. 161)

La alusión al *habitus* dentro de los documentos y las experiencias cotidianas de Yomol A'tel es frecuente y por lo general hace referencia a actitudes de dependencia o de búsqueda de beneficios económicos y políticos, como lo ilustran los siguientes ejemplos:

En estas regiones productoras de café, empobrecidas y excluidas -con una cultura o *habitus* de fracaso reiterado en términos organizativos y comerciales, así como con una alta dependencia del estado-, fácilmente se generan condiciones que inhiben posibilidades de desarrollar capacidades para comprender y gestionar los ritmos dentro de la cadena de valor. (Irezabal, 2020)

En su momento, la reflexión del equipo acompañante de los productores en campo giró en torno a lo que Pierre Bourdieu categoriza como *habitus* o “fuerza formadora de hábitos” [...] Encontraron pues, que los productores respondían a un *habitus* “pergamino”, es decir, que la respuesta del productor expresada en “pérdida de tiempo”, respondía a un actuar a partir de la cultura y las instituciones actuales del grupo, al inmediatez de compra del café “pergamino” y su fluctuación, a la cual durante muchos años han estado expuestos con los intermediarios [...] Acción con la cual reforzaban el *habitus* y con esto reproducían la dominación[...] (Estrada, 2020)

Se me hacía muy pesado el desgaste y pesimismo organizativo que percibía y sentía en los compas. Veía que se activaba de un modo muy raro el ‘*habitus* político’ que existe entre ellos de ir ganando ‘puntos’ por el solo hecho de ser representante y tener primacía cuando llegue el reparto de algo: puestos, recursos o escalamiento a otros puestos[...] (Óscar Rodríguez citado en Pieck, 2019)

En un sentido amplio me parece interesante y pertinente que se utilice este concepto para describir ciertos comportamientos o actitudes dados por el contexto histórico, sin embargo, se corre el riesgo de, al igual que sucede con la etnicidad, pensar que sólo los indígenas “tienen” *habitus* y no que se trata de un sistema de relaciones que se retroalimentan

mutuamente reproduciendo estructuras de dominación. El argumento aislado de que se busca cambiar el *habitus* de los productores tseltales puede dar por hecho que las acciones educativas que toma la organización van dirigidas a ello sin mirar que se requiere un abordaje amplio de todos los participantes para transformar las relaciones de poder formadas por *habitus*.

Sería relevante observar qué cambios existen con respecto a ese *habitus* entre las primeras generaciones de productores de la cooperativa y las nuevas, especialmente los hijos jóvenes que han participado en la Escuela de café o que podrían formar parte de ella. En general el problema de las discusiones derivadas de ese *habitus* se concentra en los productores mayores, mientras que los jóvenes tseltales que participaron de la investigación tienden a tener una mirada crítica hacia ellos y sus actitudes confrontativas:

Y eso lo he visto también en las reuniones de mesa directiva, cuando se abre todo el camino de la toma de decisiones y se manda a las regiones cada quien con su opinión y 'lo que a mí más me conviene', todo a su conveniencia. Entonces eso también es un poquito arriesgado que yo creo y pienso que eso es algo que costaba hace tiempo y que ya se abrió, ya todos tenemos participación en YA, pero a veces nuestras propuestas no van apegadas a lo que deberíamos atacar en cierto sentido. Se habla mucho de precios, por ejemplo. Los productores fácilmente te pueden decir 'Ah, que suba a \$70 el precio', pero eso ¿qué implica en un cálculo? También está toda esa parte. Entonces si les dices que nomás va a subir un peso: 'Ahhh no, ¡¿por qué, por qué?!' Y se arma una gran, gran discusión, son de esas cosas que tenemos que fortalecer muchísimo dentro de YA sobre tomar decisiones... Sí, pero inteligentemente... (Testimonio en entrevista, 2019)

Al mismo tiempo, se requeriría observar con más detenimiento si de alguna forma tanto Yomol A'tel, como la Misión, como la Escuela de café no están también imponiendo o generando formas y mecanismos de trabajo que contribuyen al fortalecimiento de ese *habitus* o lo reproducen, por ejemplo, a través de la concesión de préstamos, beneficios económicos, de puestos o de recursos a algunas familias o personas y preguntarse cómo se podría gestionar de una manera distinta.



Negar que existen estos patrones sociales sería un despropósito y considero necesario su reconocimiento dentro de un proyecto como lo es Yomol A'tel, pues lo contrario podría ser caer en la idealización y romantización de los pueblos indígenas.

Al respecto, me gustaría citar a Phillipe Bourgois (1995) quien considera que:

Cualquier examen detallado de la marginación social enfrenta serias dificultades con respecto a la política de la representación[...]Por lo tanto, me preocupa que los análisis[...] presentados en este libro se malinterpreten como un intento de estereotipar [...] o como un retrato hostil de los pobres[...] pues concuerdo con los científicos sociales críticos del tono paternalista con que los tratados académicos y la literatura periodística estadounidenses acostumbran tratar el tema de la pobreza. Sin embargo, el combate contra los prejuicios moralistas y la hostilidad de la clase media hacia los pobres no debe acometerse al costo de «desinfectar» [...] y presentarlas como si la destrucción y el sufrimiento no existiesen. Me niego a omitir o minimizar la miseria social de la que he sido testigo por temor a que una imagen desfavorable de los pobres se perciba como injusta o «políticamente incómoda», pues eso me haría cómplice de la opresión. (Bourgois, 1995)

Lo anterior me recuerda a una idea de la que hablan quienes estudian el fenómeno del racismo y la interculturalidad en México: el derecho a la maldad. Como lo dice el texto de Mardonio Carballo citado en páginas anteriores, es común encontrar en nuestra sociedad la idea de que los pueblos indígenas son la imagen del “buen salvaje” (Yásnaya Aguilar, 2020) negando por lo tanto que dentro de sus comunidades puedan existir conflictos, ofensas, o hasta violaciones a los derechos humanos o que todo fluye en perfecta armonía desde la vida comunitaria y comunal.

Otro acercamiento dañino es aquel que perpetúa el mito del buen salvaje, la idealización de los pueblos originarios solo provoca una simplificación de nuestros modos de vida. Una de las maneras más sutiles de discriminar al otro es negarle la capacidad de ejercer la maldad y reconocerlo tan complejo como cualquier ser humano. (Aguilar, 2020)

No quiere decir esto que en los productores haya maldad en los conflictos ya descritos, pero sí que es importante tener cuidado de esta mirada del ‘buen salvaje’ que podría hacerse

presente leyendo el conflicto desde fuera: podríamos pensar con facilidad que los productores están siendo engañados, que están en su derecho de exigir, etcétera. Pero si vemos más de cerca, podemos reconocer la complejidad que está en juego en un proyecto y organización como estos. Es decir, el poder no es unilateral y no se ejerce únicamente verticalmente de mestizos a indígenas, como podría pensarse desde una visión simplista o esencialista, sino que entran en juego infinidad de factores como estos fenómenos sociales que se dan en la interacción de las diferencias.

Al respecto del rechazo hacia los/as mestizos/as mencionado al inicio de este inciso, otra persona participante narró:

Con los productores veía mucho machaque, podían decir lo que fuera, criticarnos, decir barbaridades y es muy doloroso[...] Hay una legitimación de la crítica, y sí, está bien, pero los trabajadores estamos limitados en lo que podemos hablar y ellos no... Parece que sólo la pobreza te pone en indefensión, pero no es así... La legitimación de la crítica es que antes los productores estaban muy callados... el patrón... etcétera; nunca defendían lo que querían, y esa parte del reclamo se ve como un avance... Parece que todo lo que digan los productores, todas las opiniones tienen cabida... '¡Pero es que hay que escuchar a quienes no tienen estudios y los que tienen, que se callen!' En cierto modo hace mal a los productores porque es como decir 'Ay, pobrecitos, que opinen todo lo que quieran', y con los demás no... (Testimonio en entrevista, 2019)

Es necesario entender estos fenómenos como parte del racismo estructural que se vive en nuestro país y que en muchas ocasiones se materializa como actitudes paternalistas en las que se protege a quienes sufren condiciones de marginalización, por medio de la infantilización y una benevolencia compensatoria. Se trata de otro tipo de mecanismos sutiles y sofisticados de reproducción de la asimetría, pues se refuerza la colocación del otro en su posición de víctima y por el contrario, en el actor privilegiado se reitera el sentido asistencial de su rol en la relación intercultural.

Este paternalismo es una de las formas más comunes en las que se expresa el racismo en nuestro país, generando asimetría al colocar al inferiorizar al otro a partir de la idea de que

no puede solo, de que hay que ayudarlo. Es en ese espacio en el que se genera una relación vertical que puede estar siendo reproducida desde el poder y que es difícil de cuestionar por parte de quien está en la posición de desventaja debido a las condiciones reales de carencia. Desde esa intención altruista o “buena onda” se descoloca al otro como un igual y se pierde la posibilidad de relacionarse como pares, puede ser como consecuencia de la esencialización de la identidad indígena encubierta por la creencia mestizófila de que “todos somos mexicanos, todos somos mestizos, todos somos iguales”. Esto provoca que lo que podría ser una forma de discriminación o violencia simbólica se disfrace de reconocimiento cultural (Gallardo, 2014) o incluso de potenciación de la autonomía a través de acciones de protección y paternalismo.

Para cerrar este segmento, me gustaría dejar una nota sobre algunas frases que escuché en las conversaciones con algunos colaboradores mestizos y que llamaron mi atención. Resulta difícil hacer un análisis denso de ellas debido a que por el tiempo con el que contábamos para las entrevistas, no fue posible profundizar. Se trata de frases que puestas en contexto no tienen una intencionalidad discriminatoria, pero que pueden presentarnos algunas reflexiones y preguntas:

“Allá no había tanto indígena como aquí...”;

“Si me casara con un tseltalito...”;

“Yo era racista internamente[...];”

“Yo siempre había visto Chiapas como un estado pobre, yo nunca hubiera querido venir a Chiapas. Llegué y como que Dios me dijo "cállate la boca".

(Testimonios en entrevistas, 2019)

Al escuchar la historia de cada una de estas personas es posible ver que pasaron por un cambio en sus formas de interpretar el mundo, especialmente sus relaciones con personas de orígenes culturales y socioeconómicos distintos. Sin embargo, estas frases me dejan pensando y preguntándome si el racismo, clasismo, y demás formas de discriminación están más enraizadas de lo que queremos creer, y que tal vez se manifiestan en pequeñas expresiones que parecen insignificantes.

Los recorridos de estas prácticas se insertan en los cuerpos de hombres y mujeres a través de la violencia simbólica, que Bourdieu define como 'violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, el último término, del sentimiento'. (Foucault, 1979, citado en Salobral & García, 2011)

Tal vez se puede tener un discurso e ideología claros en contra de estas formas de violencia, y sin embargo mantener en el fondo creencias de superioridad, dinámicas asistencialistas u otras similares que se manifiestan en las relaciones interpersonales. Cabe aclarar que estos fenómenos no hacen referencia únicamente a los mestizos sino también a los tseltales y todas las identidades.

Sí... Pues... [ríe] Esto me lo preguntaba mucho mi mamá... Me decía, 'No porque estés allá en Chiapas vayas a venir acá y te echas tu pollo con pura tortilla y sin un cubierto, ¿no?... O sea, y yo de broma le decía: 'No, es que yo ya soy como de allá'; y me decía: 'Hazte payaso'..." (Testimonio en entrevista, 2019)

[...] que ahí también tengo yo mi tema como de *issue* personal con lo de 'culturas originarias' o 'pueblos originarios'. La verdad soy ignorante en el tema, pero empiezo a tener acercamiento con personas indígenas... Pues, esto de que todavía siento que ser indígena... Me suena despectivo... Y decir 'pueblo originario' como que tú *sí* tienes origen y yo no.... Entonces... Pero te digo, soy ignorante... No sé exactamente qué conjunto de elementos determinan a un pueblo como pueblo originario, tiene que ver la cultura[...] (Testimonio en entrevista, 2019)

Puedo decir como investigadora que, al conocer a las personas entrevistadas, observar sus relaciones y dialogar con ellas no vi expresiones abiertas de discriminación ni exclusión y confío en que ideológicamente los participantes no demuestran tal, sin embargo, esto me parece que revela una suerte de estructuras del pensamiento, de la interpretación del mundo y de las relaciones interculturales que pudieran tener algunos tintes como reminiscencias de expresiones de separación y diferencia. En algunos casos, me atrevo a decir que pueden tener que ver con mecanismos de las personas mestizas para gestionar con los conflictos internos que les genera el enfrentarse a una realidad distinta, como pueden ser la culpa, el

reconocimiento del privilegio o la impotencia, lo cual se aborda a continuación. No se trata de juzgar a las personas como buenas o malas, sino de observar cómo expresiones inocentes pueden enmascarar estereotipos o formas naturalizadas de una estructura social de racismo encubierto.

Como parte de esta reflexión, debemos entender que el racismo nunca es abierto, opera de formas sofisticadas. Por lo tanto, habrá que revisar la ideología con la que operamos todos y todas, especialmente quienes identitariamente somos ubicados como mestizos y mestizas, como parte de nuestra herencia mestizófila, así como el rol que juegan los privilegios y la posición social frente a una realidad que los cuestiona.

“Nadie tiene la culpa de su origen”

Aunque no hay una estrategia de gestión organizacional explícita para estos fenómenos, podemos encontrar algunas actitudes dirigidas a ello desde la conciencia o voluntad individual. Por ejemplo, varias personas mencionaron la importancia que tuvo para ellos y ellas el pasar del altruismo asistencial a una relación horizontal, de pares, de iguales, como colaboradores y compañeros de equipo. También, algunos enfatizan que se han esforzado por integrarse en el contexto local y han tratado de sentirse uno más en la comunidad.

Por otro lado, existe una homogeneidad discursiva en el grupo respecto a la valoración de las diferencias entre caxlanes y tseltales: consideran que todos son iguales, que no hay preferencias ni discriminación de ningún tipo, bajo la idea de que “nadie tiene la culpa de su origen” y que por lo tanto no se puede juzgar ni discriminar a nadie sino tratar de entender.

Hay un diálogo, aprendemos a escucharnos. No hay distinción de género, sino que todos somos iguales. No importa si es caxlan el otro, no importa si viene de otro lado. Lo importante es que haya un diálogo y que saquemos algo bueno. (Testimonio en entrevista, 2019)

Una persona mestiza resaltó que es necesario invitar a todos y todas a expresar sus opiniones sobre los diferentes asuntos que se tratan, especialmente porque los y las compañeras

tseltales a veces pueden tener pena de manifestarlas. Por lo tanto, se debe partir de la idea de que no todos pueden estar de acuerdo todo el tiempo y no darlo por hecho.

De manera paralela, algunas personas mencionaron que el paternalismo sigue presente en gran parte de la estructura de la Misión y Yomol A'tel, y que muchas veces se sigue gestionando la diferencia y el poder desde esa lógica debido a que no se han generado las herramientas y mecanismos suficientes para equilibrar las asimetrías.

### El miedo de participar

Algunos efectos que podemos encontrar de lo anterior se ubican principalmente en tensiones que se dan en la relación interpersonal; por ejemplo, la pena y el miedo que sienten algunos miembros tseltales de acercarse con los caxlanes, la necesidad que sienten en algunas ocasiones de modificar su comportamiento, como se mencionó en un testimonio anterior, o la dificultad de contradecir la palabra de un caxlan.

Este... Pues yo califico [la convivencia entre tseltales y caxlanes] como bien. No excelente en el sentido de que de por sí nosotros los tseltales tenemos como esa penita de juntarnos con los caxlanes. Pero es algo que poco a poco se irá borrando. Por ejemplo, tú pones a Fernando a comer con Beto, María, Marimar y todos ellos y, por ejemplo, se va a sentir Fernando de 'no tengo con quien hablar' porque muchas veces se da esa relación como de... hablas muy bien con quien habla tseltal. Entonces es nada más el cambio. (Testimonio en entrevista, 2019)

Además, podríamos mencionar una falta de espacios para el diálogo, la reflexión y el aprendizaje sobre el rol que juegan las diferencias y las asimetrías en la experiencia de la Escuela de café.

“La dominación también está en los dominados”

Siguiendo la idea de los sentimientos de inferioridad, Sonia Comboni (2019) indica que esto es reflejo de la violencia simbólica que se ejerce a través de una colonización interna: “Es un proceso inconsciente de aceptación interiorización de la dominación por el dominado”.

Refiere que, en el caso de los pueblos indígenas, la diferencia cultural y étnica se toma como una legitimación del poder externo, el cual se naturaliza y se refleja en que se conciba a la otra cultura como mejor:

Para Bourdieu (2000) es esta *asimilación de la dominación* que prepara el terreno para la violencia simbólica en todos los ámbitos: familiar, educativo, epistemológico, religioso, político, económico, etcétera. Puede expresarse de repente de manera muy violenta o más sutil y simbólica. Así, la violencia simbólica se vuelve la principal arma de opresión, la cual, por ser naturalizada, ni siquiera tiene necesidad de legitimarse. (Comboni, 2019)

Por otro lado, en algunos espacios parece haber un ejercicio de poder en forma de resistencia, en la percepción que tienen algunos mestizos de que se les excluye. En ese sentido habría que preguntarse hasta qué punto se podría hablar de exclusión en un contexto mayoritariamente indígena. Como lo dice Yásnaya Aguilar,

Es común escuchar, entre las personas que hablan alguna lengua indígena, historias en las que son presionadas para no utilizar su lengua materna en una conversación. Ciertos hablantes de español se sienten ofendidos cuando hablantes de otras lenguas hablan entre ellos sin que puedan entender de qué se trata. En una ocasión a una amiga y a mí nos pidieron expresamente que solo nos comunicáramos en español porque la persona en cuestión tenía la extraña, pero muy común sensación de que podríamos estar hablando mal de ella. Además del egocentrismo que implica pensar que, al hablar mixe, necesariamente hablamos mal de la persona monolingüe más cercana, este prejuicio se traduce en la prohibición expresa de utilizar una lengua, algo claramente contrario a los derechos lingüísticos básicos. (Aguilar, 2020)

Hace falta entonces generar mecanismos que permitan reflexionar sobre las prácticas paternalistas y asistencialistas, aunque éstas provengan de una intención altruista o de búsqueda de la justicia social y la solidaridad.

### i) La Escuela de café y lo educativo

Aunque este trabajo de investigación está dirigido a describir la Escuela de café de Yomol A'tel y las relaciones interculturales en su contexto, en este apartado me gustaría enfatizar los elementos propiamente educativos. Por lo tanto, en este inciso abordaré los puntos relativos

a la idea de formación, el modelo educativo, su metodología, etcétera, pensándolos desde la perspectiva de la asimetría en las relaciones.

“No puedes echar a todos en la misma canasta”

Algo muy presente a lo largo y ancho de Yomol A'tel y específicamente en su Escuela de café es la idea de que la formación que se brinda a los jóvenes tseltales debe de responder a una lógica y dinámica local y no basarse en la visión externa. Además, consideran que esto implica tener estrategias educativas diferenciadas pues las necesidades de los jóvenes que participan en un área de la organización pueden ser muy distintas a las de otra.

- ¿Qué crees que hace falta?
- Yo creo que dos cosas: conocimiento; sí sabemos lo que se necesita, pero no lo sabemos hacer; y por el otro lado, empatía... Volviendo al proceso intercultural, viene el conocimiento técnico con cierta lógica y viene la realidad con ciertas necesidades, y nunca se cruzan, y esos son los intentos fallidos. Entonces los actores quienes están en la realidad no alcanzan a llegar a las herramientas necesarias[...] Lo que pudiera aportar el conocimiento técnico, los saberes profesionales, no es un traje a la medida[...] (Testimonio en entrevista, 2019)

Además, se entiende que como parte de este proceso de educación intercultural es necesario que la organización y todo su equipo se sitúe en una comprensión profunda del contexto y las personas, partiendo de un análisis de las necesidades. Por ejemplo, algo que vimos en incisos anteriores es que la formación que ha brindado la Escuela de café no necesariamente ha logrado que los jóvenes dejen de migrar o que emprendan algún proyecto en sus comunidades. Esto puede tomarse como un punto de partida para verificar si se está respondiendo a las demandas locales y aclarar el proyecto educativo propio en torno a eso.

“La Escuela es una grieta en el sistema”

Como se mencionó antes, la Escuela de café ha funcionado en gran parte bajo el método de bankilal-ihtsinal, es decir, pares o grupos en los que una persona asume el rol del “hermano



mayor” (bankilal) para guiar al “hermano menor” o ihtsinal. A lo largo de la historia de la Escuela de café siempre ha habido *bankilales* tseltales y caxlanes. Es decir que a pesar de que en la mayor parte de los casos las personas mestizas que llegan de fuera tienen mayor formación escolarizada y son puestos a cargo de la formación de quienes tienen menor experiencia, no se debe asumir que siempre son ellos quienes están a cargo de los procesos educativos.

Sin embargo, sí es posible decir que los mestizos por lo general no llegan a recibir una formación como tal, aunque pueda haber un proceso de aprendizaje y de capacitación para el trabajo no intencionado. Por lo tanto, el proceso educativo se configura con una asimetría de fondo que es producto de las diferencias sociales dadas por la desigualdad estructural de la realidad nacional. Será importante considerar este elemento como algo que no necesariamente se puede cambiar, pero que podría analizarse para gestionar mecanismos regulatorios al interior de la organización.

La mayoría de las personas (tanto caxlanes como tseltales) que participaron en la investigación y que han tenido alguna responsabilidad de capacitar o formar a alguien más dicen que no ha sido una experiencia fácil. También la mayoría refirió que no se sentían con tiempo suficiente ni con las herramientas pedagógicas suficientes para saber cómo acompañar a alguien en formación. Creo que hay una responsabilidad grande en ese sentido puesto que estar en el rol de formador también conlleva un rol de poder sobre la otra persona, por consiguiente, contar con las herramientas pedagógicas implica también herramientas de gestión de ese rol.

Por último, existe en algunas personas una noción de la asimetría que está implícita en el origen del proyecto, o por lo menos en uno de sus discursos fundantes que tiene que ver con la interculturalidad y la incorporación de personas, saberes y recursos externos. En ese sentido, se ve la Escuela como una posibilidad de respuesta a esa asimetría. Por lo que podríamos decir que, de alguna manera, en principio la desestabilización o la transformación de ella es parte de los objetivos de la formación que brinda la Escuela de café:

- ¿Para ti qué es la Escuela de café?

- Yo creo que es una grieta en el sistema. O sea, de veras, neta que sí creo que es una grieta en el sistema. El que la gente [no] pueda tener acceso al conocimiento es lo máspreciado para el sistema, ¿por qué? Porque quien tiene el poder de agregarle valor a los productos es quien tiene el dinero y quien tiene el dinero tiene el poder, y quien tiene el poder tiene la información, ¿no? Este proyecto le acercó a la gente eso... parcialmente[...] Entonces, ¿qué es lo que quiere ser la Escuela para la sustentabilidad? Que esto, esto que se ha generado en Yomol A'tel sea accesible para todos y todas, ¿no? Que sean capaces de aprender, conocer, aplicar y emprender. Yo creo que eso es la Escuela para la sustentabilidad. (Testimonio en entrevista, 2019)

“Aviéntate y aprende a nadar” o el “aprender haciendo”

La estrategia de gestión que más valoran los colaboradores de esta investigación es la de generar confianza en lugar de autoridad. Una gran parte de ellos/as coincidieron en que aprecian el estilo de liderazgo de algunas personas que se interesan por los asuntos personales de cada miembro del equipo, que crean espacios para el intercambio de experiencias y que dan retroalimentaciones y evaluaciones personalizadas a sus equipos.

Quienes han estado en puestos de liderazgo consideran que hay mucha demanda de los demás miembros por recibir acompañamiento constante y que, aunque es difícil, han aprendido a poner más importancia en las relaciones personales con cada uno, más allá de lo laboral. Es por ello que se puede ver un modelo de servicio desde los puestos de liderazgo que a su vez sirve como un mecanismo de gestión del poder, pues rompe con las relaciones jerárquicas tradicionales.

Con respecto a la forma de enseñar, formar, acompañar, los participantes enfatizaron que el bankilal (o wixilal) primero tiene que entender muy bien el tema que van a transmitir antes de explicarlo, además de que cuando hay que realizar alguna tarea es importante no resolverla por el otro que sabe menos o tiene menos experiencia, sino brindar cercanía, hacerla junto con él/ella. También consideran que se deben seguir haciendo esfuerzos por hacer traducciones constantemente, y no sólo traducciones literales sino traducciones

complejas que partan de la comprensión de la cultura tseltal y del diálogo, y de la sensibilidad y empatía, especialmente con los productores de la cooperativa.

Sin embargo, aunque valoran este modelo, dicen que la mayoría aprendieron por medio de un modelo de “aviéntate y aprende a nadar”, es decir sin un acompañamiento adecuado y con altos niveles de estrés para aprender a hacer su trabajo sin experiencia y sin guía de alguien más. Por ello, consideran que es importante que se haga una buena reestructuración de la Escuela que integre una planeación sobre los acompañamientos que se dan, pues al no haber tal, se presta a la improvisación y se generan más situaciones de confusión y de insatisfacción o posible conflicto.

Dos de los participantes resaltaron que para que la Escuela verdaderamente rompa con las asimetrías del poder es necesario que la formación sea no sólo técnica sino también estratégica y teórica. Que brinde capacitación para el liderazgo, para la toma de decisiones y para tener herramientas teóricas que permitan tomarlas con una mirada más completa sobre lo que busca la organización, así como un desarrollo del pensamiento crítico para que las acciones conduzcan hacia el *lequ'il cuxlejalil* o buen vivir tseltal.

[...] yo creo que debería quedar claro que esto es un proceso formativo y sobre eso tendríamos que centrarnos. No sé si algún día tengamos mucho dinero... No lo sé. Pero si pudiéramos seguir por estos caminos de la formación, creo que nuestros logros pudieran ir siendo muy buenos. Podemos sembrar café, pero también podemos aprender a cultivar hortalizas y podemos aprender a cuidar la tierra. Creo que ese es el objetivo que va más al *lequ'il cuxlejalil*. No sé, igual yo no leo mucho sobre eso, ¿no? Pero creo que estos procesos de formación nos pueden llevar a eso, un poco más. (Testimonio en entrevista, 2019)

[...] Igual empieza habiendo conocimiento muy técnico: facturar, usar la computadora... Luego va cambiando a conocimientos estratégicos: hay un plan de trabajo, presupuesto, estructura, lógica de subsidio, de recursos propios a futuro[...] También es una necesidad de todas las personas seguir creciendo; en el momento que completas un perfil técnico empiezas a tener un desgaste de ese perfil, se acaba. Tienes que tener retos nuevos, y ahí es donde no sé si lo estamos viendo. Se ha dado porque la empresa crece, pero eso tiene que pasar con todos,

entonces, estas generaciones se están topando con eso casi a la fuerza y no como algo premeditado[...] (Testimonio en entrevista, 2019)

Asimismo, quienes están en puestos de coordinación subrayaron la autocrítica como parte fundamental de un proceso de formación consciente y horizontal. De acuerdo con ellos, para lograrlo se debe estar dispuesto/a a mostrar vulnerabilidad, a decir cuando no se tiene la respuesta para algo, algo no se sabe o no se entiende, y buscar formas de solucionarlo en conjunto.

“Nos formamos ¿para qué?”

Al preguntarles a los y las participantes cuál es el objetivo o los objetivos de la Escuela de café varios no tuvieron claridad de cómo responder esa pregunta:

Pues la verdad me resulta una buena pregunta porque diría que es para que [los jóvenes] puedan manejar la empresa, lo que les da ingreso y vida... En realidad, me haces plantearme justo esa parte de ¿por qué? ¿Por qué se hace la formación a los jóvenes? [...] (Testimonio en entrevista, 2019)

Uy, quién sabe... Es una buena pregunta... Pues sí... ¿Cuál es la idea de la Escuela? He estado pensando cómo... tenemos Xapontic, Chabtic... Este mini proceso ¿cómo hacerlo en la región? Lo hemos hablado mucho pero no lo hemos aterrizado[...] entonces formamos, pero ¿a dónde van? *Ma x'qu'il*<sup>53</sup>... (Testimonio en entrevista, 2019)

¿A qué le tiramos? [risa nerviosa] Eh... No tengo ni la menor idea a qué.... Ese fue nuestro conflicto cuando empezamos Yomol A'tel y por eso creo que hemos estado como estamos: formamos, y ya se fue, y listo. No lo sé. (Testimonio en entrevista, 2019)

Algunas personas también respondieron que se trata de generar “mini Yomol A'teles” en cada una de las regiones, que se trata de que los jóvenes se hagan cargo de las empresas o que es para que puedan dar continuidad al proyecto las futuras generaciones, para que haya mayor apropiación del mismo por parte de las comunidades y las familias de la cooperativa, y para

---

<sup>53</sup> No lo sé.

que los jóvenes puedan mediar los conocimientos de la oficina y del campo con los productores.

En general, podría decirse que hay un consenso sobre la falta de claridad, aunque como lo dijo una de las personas participantes: hay intuiciones. Pareciera que la organización no ha realizado como tal un proceso de evaluación sobre los resultados que ha tenido la Escuela o para qué ha servido exactamente. Algunos consideran que le ha servido a muchos como trampolín para salir a trabajar en otros lugares, lo cual hay quienes evalúan positivamente y otros de manera negativa. También hay quienes señalan que incluso quienes se formaron y luego volvieron a sus comunidades no están trabajando en proyectos con su región, como se esperaba originalmente.

A esto se suma una percepción casi generalizada de que la Escuela no tiene estructura. Mencionaron que quienes tienen la responsabilidad de formar a los jóvenes no tienen experiencia en ese ámbito y por lo tanto, expresaron que falta algo escrito que pueda darle forma y que no se actúe de manera improvisada o “apagando fuegos”. De acuerdo con una de las personas participantes esto ha generado una cultura de aprender del fracaso pues se deja a las personas a que aprendan a partir de hacer las cosas por su cuenta sin un acompañamiento adecuado, que luego de varios intentos fallidos, se convierte en frustración y no en aprendizaje.

Sin embargo, también hay una valoración común de que el desarrollo de la Escuela se ha enfocado en formación técnica y se ha dado en función del crecimiento de la organización y los proyectos y como respuesta a la necesidad de incorporar más personas, como una alternativa a contratar gente que no perteneciera a la cooperativa. En un principio esto se debía a la falta de presupuesto para hacer nuevas contrataciones, y más tarde se convirtió en una estrategia intencionada de formación. Esto ha generado un distanciamiento entre la intención original de la Escuela y la práctica que ha tenido que adaptarse al ritmo de trabajo del momento.

Por otro lado, existe mucha confusión sobre cuáles procesos y actividades sí son parte de la Escuela de café y cuáles no. Hay quienes consideran que todo el trabajo de la organización es

educativo y que por lo tanto todo es escuela, y hay quienes señalan que la verdadera Escuela de café era aquella destinada a formar a los jóvenes en la cadena de agregación de valor. O, por ejemplo, se considera que un/a joven tseltal puede estar en proceso de formación/capacitación y a pesar de ello no considerarse como parte de la Escuela.

Los efectos anteriores se traducen en una operación mecánica de la Escuela, conducida más por las necesidades productivas de la organización y las empresas y menos como un modelo de aprendizaje intencional, con objetivos, metodologías y resultados claros. Esto deja la formación de los jóvenes a la deriva y el desarrollo de capacidades se vuelve dependiente de las exigencias del propio trabajo, generando lagunas de conocimientos y dificultades para ejercer habilidades de liderazgo.

“Yo me siento cómodo mandando y tú obedeciendo”

La Escuela de café es un proyecto complejo en el que existen diferentes generaciones y personas que se han formado por distintos medios y metodologías. También los formadores han trabajado por medio de sus propias intuiciones y con distintas estrategias. Por lo anterior es difícil decir que hasta ahora la Escuela solamente ha brindado formación técnica, pues también quienes entraron en las primeras generaciones ahora se encuentran en puestos de liderazgo, de toma de decisiones y han adquirido una serie de habilidades de coordinación, organización, etcétera, que otros jóvenes que se incorporaron más tarde no han llegado a desarrollar.

Sin embargo, también se ha detectado una falta de capacidades de liderazgo en quienes han tenido que asumir esos puestos. Es decir, no los asumieron porque hubiera una promoción como normalmente se haría en una empresa u organización tradicional, ni tampoco porque fuera fruto de un plan de carrera que los preparara para llegar hasta ahí, sino que, como lo dicen los participantes en varios de los incisos que se han revisado, se tuvo que improvisar, apagar fuegos y darles a estos jóvenes nuevas responsabilidades en respuesta a las necesidades contingentes de la organización.

Esto hay que señalarlo, pues existe una intencionalidad de formación para la autonomía por lo menos en una parte del discurso organizacional sobre la Escuela de café, sin embargo, no necesariamente se está logrando ese objetivo debido a fallas en la estructura y bases del proyecto de la Escuela.

Aparte de estos efectos de la falta de estructura, una de las personas mestizas señaló que cuando se es formador (y en particular si se es un/a mestizo/a acompañando la formación de un/a tseltal) es importante cuestionar la relación de poder que está de por medio tratando no sólo de ser autocríticos/as sino también utilizando esa posición para sacar de su zona de confort a la otra persona en cuestión pues muchas veces se tiene miedo de preguntar o se espera a que el/la formador/a sea quien tome las decisiones. Para ello, el/la participante consideró que se debe reflexionar sobre las herramientas que se les está dando a los jóvenes para ello y que no solamente haya un interés unilateral de querer enseñar, sino que se complemente con un querer aprender.

Sí, sí, sí, hay esta relación de poder... No sé si es poder, pero sí es una posición distinta. Tú por ser caxlan o tener una carrera, tú eres el que sabe y tú dices pa' dónde. Eso pone a las dos personas en una relación cómoda: yo me siento cómodo mandando y tú obedeciendo[...] He ido aprendiendo a ser más democrático (antes no era tanto), a escuchar, integrar los elementos, exponerlo y si resuena, le damos... y si no resuena, otra vez... Eso implica cuestionar... Yo me estoy saliendo de mi zona de confort, como [la otra persona] también... Porque a veces también es cómo: 'Tú dime qué hacemos'... (Testimonio en entrevista, 2019)

También es posible identificar que se manifiesta un poder que es el poder del enseñante, del maestro o del bankilal, al ser quien sabe más o quien tiene más herramientas. Nuevamente, esto no se da de manera dual, siendo siempre el caxlan quien está en esa posición, pero sí tiende a ser más frecuente. Este poder del enseñante está en la conciencia de saber que se sabe más que el otro, aunque esto no se reconozca claramente como una forma de poder en sí misma.

Esto conlleva a que se configure la relación pedagógica con un componente diferenciador: la concentración del saber representa concentración de poder, lo cual genera que se pueda

experimentar desconfianza en dar responsabilidad o poder al otro “que no sabe” o “que no sabe lo suficiente”. Por lo tanto, podríamos decir que no necesariamente hay sentimientos de inferioridad-superioridad, sino que las condiciones del contexto generan que efectivamente en la práctica unos se sitúen “por arriba” o “por abajo” de otros en una jerarquía creada desde los acuerdos implícitos de las relaciones pedagógicas y las relaciones de saber-poder dentro de la organización. Esto es algo similar a lo que se plantea desde los estudios de la discapacidad, desde donde se argumenta que la discapacidad no está en las personas sino en el ambiente que no está adecuadamente adaptado para que la discapacidad no sea discapacitante, valga la redundancia. No es que las personas se sientan inferiores o superiores sino que *se saben* inferiores o superiores ante las demandas del contexto propio.



*Una vez estuve platicando con una amiga, era mi amiga, pero ahorita ya casi no hablo con ella, ya no sale de su casa... Y lo que me platicaba era: '¿Pues por qué me casé tan joven? Yo también quiero aprender muchas cosas. Me gusta lo que estás haciendo en la cooperativa, pero pues por no saber tomar una decisión tan buena me quedé así con mis hijos y ya no tengo la oportunidad de salir de mi casa, y pues hasta mi esposo no me deja salir a alguna reunión; entonces hay veces que sí me arrepiento, por más que terminé la secundaria no me sirvió de nada mi estudio y pienso mucho en mis hijos... que vuelvan a pasar lo mismo...'*

*Y pues como que ella la veo, así como preocupada: 'Y pues tú hiciste el esfuerzo de no quedarte en tu casa, pero estás en un espacio donde puedes aprender muchas cosas...' Y le digo, 'Sí, pues ahí voy, he tenido muchas dificultades al salir de la comunidad; la gente me ha dicho muchas cosas feas pero gracias a Dios hice un esfuerzo de seguir adelante en la cooperativa.' Y pues no es porque ya no quiero regresar [a la comunidad], todos los fines de semana estoy en mi casa con la familia. Y es lo que le dije a ella: 'Trata de hablar con tus hijos, que sigan estudiando, aunque tú no pudiste hacer, pero a lo mejor tus hijos pueden salir'. Pero como que sí hay mucha diferencia, lo veo así en la comunidad... De hecho, casi algunas que salen a trabajar afuera, pero somos las únicas que hemos salido así a estar en una cooperativa...*

*(Testimonio de una persona participante de la investigación, 2019)*

## j) El género: retos para el trabajo relacionados con la diferencia cultural

Aunque el género no era uno de los temas principales de esta investigación, y no se indagó sobre ello en las entrevistas con los y las colaboradores/as, el proceso de retroalimentación a través de los seminarios del programa de maestría, me llevaron a reconocer la importancia de realizar el trabajo con perspectiva de género, por lo tanto se enriqueció por medio de la teoría de la interseccionalidad para buscar los cruces entre las diferencias y asimetrías interculturales y socioeconómicas con las de género. Reconozco que dedicar un apartado al tema dentro de la tesis no es suficiente para aportar reflexiones teórico-prácticas en esta área, sin embargo, debido a la naturaleza de este proyecto consideré que esta sería la forma más adecuada para no dejar fuera el tema y aprovechar el texto para enfatizar su importancia en un proceso educativo como este.

Recordemos que el enfoque interseccional refiere al planteamiento del cruce de diferentes ejes de desigualdad y opresión sociales, vinculados con las relaciones de poder y formas de dominación. Generalmente, se toma como referencia el cruce entre raza como categoría operativa (o etnicidad), clase social, y género, como los principales ejes de opresión. Busca similitudes y áreas en común entre los diferentes grupos oprimidos y encuentra en el sistema capitalista heteropatriarcal una fuente general de estas injusticias (Viveros, 2016).

“Los tseltales tienen diferente pensamiento y costumbres”

Partimos de la idea de que existen diferencias en las relaciones y roles de género de una cultura a otra, así como también de la idea de que el sistema patriarcal traspasa culturas, nacionalidades y clases sociales. Por lo tanto, las diferencias que aquí se mencionan están relacionadas con la mirada intercultural e intentan reflexionar sobre ellas sin un sesgo colonizador.

Esto toma como base algunas ideas y aportaciones del enfoque decolonial que propone comprender el origen de la inequidad social desde el colonialismo histórico. Desde este giro,

se entienden las relaciones como colonizadas y se busca sustituir los parámetros eurocéntricos por otros, diversos, locales (Peñuela, 2009).

Debido a que Yomol A'tel está conformada en su mayoría por personas tseltales y trabaja principalmente en el contexto de un territorio indígena, el trabajo educativo no formal siempre requiere de una revisión de las diferencias de género que son producto de las diferencias culturales o la forma diversa en que se pueden manifestar.

Una compañera tselta que colaboró con la investigación mencionó que:

... A veces por ejemplo los hombres piensan que las mujeres no tienen derecho de trabajar o participar y las mujeres piensan también 'No, pues me quedo en mi casa, no voy a salir a trabajar'. Entonces ya es un poco difícil, pero hay veces que pienso 'si un día me caso no quiero quedarme en la casa, quiero seguir trabajando'. Pero yo creo que sí es difícil porque los tseltales tienen diferente pensamiento, diferentes costumbres también... (Testimonio en entrevista, 2019)

Este testimonio ejemplifica el contexto en el que los roles de género están por lo general bastante delimitados. La mayor parte de la carga de sustento económico de las familias generalmente se concentra en los hombres, mientras que la carga del cuidado del hogar y de los hijos se concentra en las mujeres. Además, es importante mencionar que muchas veces las mujeres también participan en las labores del campo, la milpa, el cafetal, o se encargan de los animales de traspatio.

Por otro lado, los cargos eclesiales y comunitarios generalmente se asignan a los hombres y sólo en algunos casos se asignan a la pareja o a las mujeres. Sin embargo, como se explicó en el apartado sobre el contexto, en la región los cargos de diáconos (como representantes de la iglesia en cada comunidad o región) se entregan de manera conjunta a la pareja y ambos tienen la función de cumplir con sus responsabilidades como *abatineletic* (nombre tselta para el cargo). A pesar de ello, la mayoría de las veces los hombres sí tienen mayor protagonismo en las ceremonias y fiestas locales.

... Me hablaban del nacimiento de las *meltsanwanej*<sup>54</sup>... Era un cargo en pareja, pero cuando es en pareja pasa mucho que quien tiene la voz es el hombre. Se presentaban casos en los que las mujeres no se sentían cómodas con los *meltsanwanej* hombres y surgió que hubiera un grupo específico de *meltsanwanej* mujeres para atender a mujeres [...] Al principio decía, ‘¡qué chulo el cargo en pareja!’ pero luego, todo ese ideal... Hay que ver qué hay detrás... Qué efecto tiene en la realidad... Puede ser un golpe fuerte ver que no es el que esperabas... Puede ser una lavada de cara cultural porque puede hacer más mal que bien y se piensa que ya no se tiene que hacer nada más... En el momento que dices que como el cargo es de pareja ya estás tomando en cuenta a las mujeres, se asume que ya no hay nada que cambiar... (Testimonio en entrevista, 2019)

Por otro lado, en el caso de Yomol A’tel y las cooperativas y empresas que lo integran, hay diferencias importantes que señalar: por ejemplo, la cooperativa más grande, la de café, aunque se dice que está integrada por las familias, en realidad quienes participan de las reuniones y asambleas son los varones cabeza de familia como representantes. En el caso del equipo de las oficinas centrales y planta de café, también son mayoría, aunque participan por lo menos 5 mujeres, tanto tseltales como caxlanes, en puestos importantes dentro de la organización. A esto habría que añadir a los equipos de las cafeterías que se ubican fuera del estado de Chiapas.

En general hay un reconocimiento de que hace falta un trabajo más profundo sobre equidad de género en la organización -por lo que se ha creado un área encargada de este tema dentro de la coordinación de Gestión social- y esto va de la mano no sólo con “la forma de hacer las cosas” o las costumbres tseltales sino también con la forma en que se establecen relaciones tomando en cuenta el origen sociocultural o la identidad étnica de cada persona. Por ejemplo, algunas personas relatan que las mujeres en las comunidades no se sienten tan cómodas trabajando con algún miembro varón del equipo y prefieren tener una representación femenina liderando los proyectos de mujeres que existen dentro de Yomol A’tel, como Xapontic, la cooperativa Jun Pajal O’tanil y el grupo de bordadoras.

Retomando el testimonio citado antes de este apartado, las compañeras tseltales reportan que en su camino para llegar a trabajar en la organización han enfrentado muchas dificultades

---

<sup>54</sup> Cargo otorgado en la Misión de Bachajón referente a jueces o reconciliadores tseltales, quienes fungen como mediadores comunitarios y de resolución del conflicto.

relacionadas con las oportunidades con las que cuentan las mujeres en sus comunidades, donde muchas veces se casan aun siendo menores de edad o no pueden salir a estudiar o trabajar. Aquellas que salen por necesidad propia o de sus familias, generalmente encuentran empleos mal pagados y no encuentran un camino de desarrollo personal o profesional, como el que han encontrado algunas mujeres en la cooperativa.

Como parte de los esfuerzos que la organización ha hecho para generar una reflexión en torno a la problemática de género, se conformaron grupos de discusión y se realizaron talleres para discutir distintos temas relacionados. Se fue dando una separación entre un grupo mestizo y otro tseltal, como producto de los diferentes temas abordados:

Había un grupo prioritariamente caxlan y la reflexión era diferente [al grupo tseltal] [...] En el resto veía que mucho de lo que hablaban era de la violencia en los hogares y la posibilidad de salir y trabajar de las mujeres... Eso nosotros [los caxlanes] ya lo tenemos más reconocido... (Testimonio en entrevista, 2019)

Al grupo de mujeres llegábamos todas, al grupo de hombres no llegaba casi nadie[...] Llegaban sobre todo caxlanes[...] Es difícil ver los beneficios... Cuesta más que se impliquen [los tseltales]... (Testimonio en entrevista, 2019)

Eso generó que el equipo se encontrara con diferencias importantes para el abordaje del tema con cada grupo identitario, entendiendo que las personas de diferentes orígenes socioculturales y geográficos han tenido distinto contacto con la temática y que ésta se manifiesta de formas igualmente diferentes en cada contexto. El equipo fue descubriendo que pueden existir diferentes interpretaciones de lo que se considera violencia, maltrato u opresión. Por ejemplo, algunos/as insistían en la importancia de que las mujeres pudieran salir de sus casas a trabajar mientras que para otros eso mismo significaría un retroceso:

Un ejemplo fue que [decían que] en una comunidad trataban mal a las mujeres porque tenían que salir a trabajar al campo... y él decía que no estaba de acuerdo, que su mujer no tenía que salir, entonces *eso sí* sería mal trato... Pero es difícil de entender... Tienen muchas vueltas las cosas... (Testimonio en entrevista, 2019)

Asimismo, se fueron descubriendo las diferencias en acceso a la información y las transformaciones vividas en los contextos urbano y rural. En el caso de los miembros rurales de la organización, se identificó que la información que han recibido sobre género proviene de los medios masivos de comunicación, y por ejemplo, las noticias sobre las marchas feministas en las ciudades. Los miembros de origen urbano han tenido en general más contacto con la temática en sus familias y en la educación escolarizada.

Los caxlanes somos todos jóvenes y hemos crecido en ese cambio [de los roles de género]... Lo hemos vivido en nuestras familias, aunque sean tradicionales, lo hemos ido mamando. Los tseltales han ido mamando de otra parte. Eso se va notando... Al igual que han llegado las modas por la tele, también lo de género llega por la tele... (Testimonio en entrevista, 2019)

Una de las reflexiones a las que llegó el equipo fue que hay incomodidad dentro de la organización frente al reconocimiento de la existencia de una disparidad de género, de condiciones de discriminación o incluso de violencia. Se tiende a pensar que como el trabajo se basa en los valores del *lequ'il cuxlejalil tselta*, eso incluye o implica la igualdad de condiciones para las mujeres y se dejan de ver posibles condiciones de inequidad.

Hay mucha idealización, nos idealizan [la cultura tselta] a los que venimos de fuera. Ya estás ahí y te das cuenta... Hay cosas preciosas, pero hay que hablar de todo[...] Entonces es malo porque no te deja hablar de las cosas que no están bien[...] (Testimonio en entrevista, 2019)

### La dificultad de salir de la comunidad

En este caso, la asimetría se manifiesta en aquellos factores que determinan lo que pueden o no hacer las mujeres, tanto dentro de la organización y la Escuela, como en las comunidades. Pero también debemos tomar en cuenta que dichas asimetrías no son exclusivas del contexto particular, sino que son parte de un sistema que permea a todas las personas sin importar su origen geográfico, cultural o socioeconómico.

- Llegué y no conocía Chilón, venía acompañada de mi prima.
- ¿Te dio más confianza ir con ella?

- Sí, me da confianza, no quería venir sola, porque las mamás no nos dejan salir solas: piensan muchas cosas, a veces te tratan mal las personas, o [te pueden] hacer cosas en el camino. Vino el papá de mi prima, pero mi mamá no porque tenía que quedarse con mis hermanitos. (Testimonio en entrevista, 2019)

Una de las participantes comentó que desde que ella salió a trabajar en la cooperativa ha sido objeto de burlas y críticas en su comunidad. Contó que suele haber rumores sobre ella, sobre si realmente está trabajando, la critican por trabajar con hombres, por viajar sola o por no casarse y tener una familia.

Al respecto, una colaboradora mestiza mencionó que reconocer las dificultades a las que se enfrentan las mujeres tseltales representa también un reto organizacional pues promover que salgan de sus casas a trabajar no necesariamente sería beneficioso para ellas mientras los roles y relaciones de género se mantengan iguales:

[...] Otras mujeres las criticaban... llamarlas malas madres por trabajar... Es un doble rol muy potente: madre y trabajadora pues en ningún momento han bajado sus responsabilidades como madres [...] Me planteaba mucho el trabajo de género y la inclusión con la carga que puede suponer, si no se acompaña de un trabajo con los hombres y familias, las vamos a mandar a trabajar... (Testimonio en entrevista, 2019)

Por otra parte, también mencionaron que, dado que el poder está principalmente concentrado en los padres jesuitas que lideran la Misión y sus proyectos, esto genera la reproducción de una jerarquía patriarcal, donde no solamente pondera la investidura religiosa sino el género.

Lo que dice [el padre] va a misa... tiene un poder muy grande... [...] No da pie a que las ideas nuevas jóvenes entren... Siempre es mantener algo estancado y viejo y en el tema de género y lo estancado no funciona. Vi su poder en varias áreas. [...] es probable que influya en los demás por su autoridad e influencia en las comunidades. (Testimonio en entrevista, 2019)

Adicionalmente, algunas compañeras mestizas, hablando sobre su propia experiencia indicaron que han tenido algunas dificultades en que sea tomada en cuenta su voz en las

reuniones y tomas de decisiones. La mayor parte de ellas indicó que en ocasiones han sentido miedo o pena de compartir sus opiniones, aunque dicen que con el tiempo eso ha cambiado y sienten que cada vez más han adquirido confianza y han logrado construir relaciones equitativas con sus compañeros.

En el caso del trabajo a través de talleres en las comunidades con las familias de los productores de café de la cooperativa, se dieron cuenta de que abordar temas como la violencia doméstica generaba mucha incomodidad e inconformidad con los y las participantes. Incluso, en una ocasión, no se presentó el grupo de mujeres al taller y en su lugar acudió un varón para avisarles a las talleristas que no ya no iban a asistir y no se podía hablar de esos temas en la comunidad. Por lo tanto, tuvieron que modificar los temas.

En las comunidades [lo que hablábamos] era más abstracto: de terceras personas, de otras culturas... Eso fue demasiado... Por lo que pasó con el *Jtatic* que llegó a decir que no iban a ir las mujeres y que no podían estar hablando de esos temas aquí... (Testimonio en entrevista, 2019)

Las de [una comunidad] decían: '¿Para qué hablamos esto si nosotras no lo estamos viviendo?' En [el tema de] derechos humanos podrían haber dicho lo mismo, pero no fue así... Había un tema que movía demasiadas cosas... No sé si fue la situación, pero puede ser para algunas personas porque genera mucho dolor. (Testimonio en entrevista, 2019)

### Un área encargada de género

En general, en los últimos años la organización ha venido implementando algunas acciones para introducir el tema de equidad de género a través de la formación de sus miembros y la apertura de un área específica encargada al respecto. Esto se dio como fruto de los esfuerzos de las mismas mujeres que dentro de la organización fueron señalando la importancia del tema y de la solicitud expresa de una red en la que participa Yomol A'tel de generar protocolos de género. En un inicio se pretendía crear el protocolo para luego implementarlo por medio de personas de servicio social universitario, sin embargo, más tarde se consideró la importancia de tener un área interna permanente:



Me dijeron que hiciera un protocolo de género porque lo pidieron en Comparte. Se me contrató con esa idea, no crear un área, era temporal[...] Al principio se terminó el protocolo y se pensaba que fuera gente de las universidades como servicio social de vez en cuando [para dar seguimiento]. Eso me dolió porque era como que no se tomaba en serio; podía ser descontextualizado, no darle importancia... No creía que fuera a funcionar y era ponerle poco valor... como si lo pudiera hacer cualquiera... (Testimonio en entrevista, 2019)

Una persona del equipo directivo (mujer) fue quien impulsó que se reconociera la importancia del tema al interior de la organización. Al principio se pensaba que era un tema de trabajar con las mujeres del equipo y después se visibilizó la necesidad de incluir a todos y todas los/las miembros.

Por otro lado, las participantes de esta investigación tenían experiencias previas y algunos elementos de formación por los cuales están convencidas de que no sólo los hombres tienen derecho a trabajar y aprender, son conscientes de que ellas tienen que acceder también a educación y a puestos en la organización. Además, anteriormente se había logrado consolidar la cooperativa de mujeres Jun Pajal O'tanil, que cuenta con su propia mesa directiva, así como incluir a mujeres en las mesas directivas del café y de la microfinanciera. También ha sido importante poder hacer una retroalimentación personal con cada miembro del equipo para poder preguntar a las compañeras cómo se van sintiendo con los demás, y dar un acompañamiento personalizado sobre el tema.

Por ejemplo, los hombres pueden ir a trabajar donde quieran... Por ejemplo, los hombres que están trabajando en Yomol A'tel, pues sus esposas están en la casa y pues por ejemplo los que no están casados pueden trabajar, por ejemplo, yo y Anita podemos trabajar bien tranquilas porque tenemos la oportunidad, pero en cambio cuando una mujer tiene esposo yo lo veo muy difícil porque hay veces que por más que ella quiere salir o hacer bien su trabajo, por los hijos no puede concentrarse en su trabajo. Igual he visto que no sólo los hombres pueden trabajar y aprender sino también las mujeres pueden aprender muchas cosas y tienen el derecho de trabajar y participar en reuniones..." (Testimonio en entrevista, 2019)

El caso de las mesas directivas del café, la miel y otros procesos fuera de la cooperativa de mujeres es un poco más complicado, pues aunque se les ha procurado incluirles y fomentar

su participación, estas acciones no han sido suficientes y los propios espacios de discusión y decisión podrían ser los que están generando dinámicas de expulsión no intencionada:

En las mesas directivas no es solo meter a las mujeres, sino que tengan voz. Acaba de salir la última [de las mujeres que participaban en la MD] porque rodeada de hombres se sienten incómodas o que no tienen tanta voz. A mí también me pasa. No quisieron seguir entrando. La anterior [MD] había 2 y llegaban [a las reuniones], pero la última no hubo voluntarias. Decían que ya tenían muchos cargos con responsabilidades familiares, y quedaba una pero ya dejó de ir... (Testimonio en entrevista, 2019)

Aunque no se indagó intencionalmente sobre el tema en las entrevistas realizadas, tres compañeros hombres mencionaron algo al respecto: uno de ellos dijo que en el equipo no hay distinción de género, otro dijo que se debe pagar por igual a hombres y mujeres y finalmente uno más mencionó que se debe incluir a las mujeres de las comunidades en el trabajo agroecológico que se realiza desde la cooperativa y el equipo técnico.

“Hay que formar a las hijas”

¿Cómo enseñarles a esos jóvenes lo que tuve yo, el sueño que yo tenía? Formar los hijos de los productores, ¡y las hijas! Las hijas hay que formar, porque tenemos que estar en igualdad, vemos que aquí en la cooperativa de Yomol A'tel hay muchos hombres y pocas mujeres, no estamos del 50%. [...] ¿Cómo formar más hijas de los productores para que van aprendiendo también? (Testimonio en entrevista, 2019)

En general, encontramos que en las mujeres que colaboraron con la investigación existe una conciencia generalizada sobre las dificultades a las que se enfrentan no sólo con relación a las formas de vida de las comunidades, sino también frente al acceso al poder y toma de decisiones dentro de la organización. En el caso específico de la Escuela, hay una noción unánime sobre la necesidad de incluir a más mujeres jóvenes en los procesos formativos y se considera que hay ya algunos casos de éxito en la incorporación de mujeres que han logrado formarse y tener roles de liderazgo.

Aunque no se han logrado condiciones de paridad todavía, se trata de un proceso reciente y joven que, aunque se había intentado abordar de formas distintas en años anteriores, no había logrado materializarse en una serie de acciones sistemáticas. Una de las participantes mencionó que no se ha logrado conocimiento generalizado sobre el tema pero que sí se logró generar interés y abrir espacios para su incorporación en el trabajo educativo dentro de la organización.

No creo que ahora mismo tengan un conocimiento claro sobre lo que es el género, pero sí se logró hablar sin tapujos, empezar a hablar, ponernos en situaciones un poco vulnerables, pero tampoco como terapia, generar apertura y reflexión desde el respeto[...] El resultado fue en apertura más que en conocimiento... He visto mujeres diciendo 'Alguien dijo esto que no me gustó' y para mí ese ya es un resultado. (Testimonio en entrevista, 2019)

#### El cruce de las opresiones

¿Cómo podemos entender los procesos de autonomía y dependencia con perspectiva de género? Por una parte, existe una tendencia a nivel local a que se concentre la participación en los hombres debido a los roles de género tradicionales, por lo que se podría decir que hay una laguna en la participación de mujeres. Sin embargo, de manera paralela existen varios esfuerzos que han ido posicionando cada vez las mujeres para exigir su lugar y que su voz sea tomada en cuenta. Podemos decir que los procesos de autonomización no pueden darse auténticamente sin las mujeres y que el proyecto educativo deberá incluir este elemento como parte de su enfoque ético-político.

Así como no podemos pensar la autonomía sin las mujeres tampoco es posible concebir un proyecto intercultural sin ellas. Todo proceso de educación intercultural requiere empaparse de perspectiva de género para que se posibilite la transformación de las relaciones de poder desde una mirada amplia y no simplista, tomando en cuenta siempre los cruces que existen entre las identidades, los roles, los mandatos sociales y las formas en que todo ello se manifiesta en las micro interacciones cotidianas.

Así como desde el feminismo se han visibilizado actitudes y acciones concretas en las que se ejerce el poder y el privilegio como el *mansplaining*, el *manspreading*, los micromachismos, los pactos patriarcales, etcétera, también es importante visibilizar sus equivalentes en un contexto intercultural, donde las relaciones se atraviesan por prejuicios de clase, de raza y de género.

Asimismo, es importante considerar el rol que juegan unas relaciones de poder sobre otras, es decir, ¿qué significa hablar del tema de género en un contexto indígena desde un equipo multicultural? ¿Cómo evitar trabajar desde una lógica “occidental” y construir una visión organizativa en armonía con las propias formas tseltales de tratar el tema?

Seguimos avanzando y tenía miedo de imponer cosas y poner mi toque cultural... Me daba miedo empezar desde un punto agresivo porque iba a haber un cierre... prefería meterlo poco a poco y voluntario... Es imposible no hacerlo desde tu toque cultural, pero intenté ser muy participativa... (Testimonio en entrevista, 2019)

Finalmente, el reconocimiento de las diferencias culturales y el tratamiento de las mismas de forma abierta y transparente puede aportar a generar reflexiones sobre los valores que conducen la acción educativa en un entorno inter o multicultural. El conflicto es inevitable, pero se trata de la única alternativa posible para la construcción de equidades de género diversas, comprensivas y culturalmente sensibles.

Tocaba el choque cultural y la tradición. Entraba la discusión de qué es nuestra cultura, qué componentes tiene, qué rol tiene la mujer y el hombre y si es parte de la cultura o es otra cosa... Si es algo que viene de fuera o que nosotros queremos... En nuestro caso por la globalización no podemos hablar de culturas súper marcadas, pero reconocemos el machismo y tal, pero no como parte de una cultura propia... No es algo identitario... quizás el hecho de que el hombre salga al cafetal y la milpa sí es algo identitario... Para nosotros no entra en la discusión, para ellos sí... (Testimonio en entrevista, 2019)

Sin duda, el género, la clase social, la identidad cultural y el origen sociocultural y geográfico son algunos de los elementos que entran en juego en las relaciones de poder y nunca actúan de forma aislada. Este trabajo propone considerar todas estas aristas y otras

posibles en los esfuerzos de transformación de las asimetrías por medio del reconocimiento de su presencia, de las formas en que se manifiestan y operan y sobre todo a través de la formación, de la educación de todos y todas quienes están involucrados/as para generar una reflexión constante sobre la acción y de esa forma potenciar aún más transformaciones.

*Es útil recordar que las prácticas de discriminación  
tienen raíz más en las asimetrías de poder que en  
la falta de educación o cultura de quienes  
discriminan. Combatir la discriminación es, en  
esencia, combatir las asimetrías de poder.*

*- Desconocido*

*Verdaderamente, el opresor no teme tanto a la  
diferencia como a la similitud.*

*- Cherrie Moraga*

## 5. Conclusiones

Siguiendo el ejemplo de investigaciones anteriores relacionadas con la materia, se buscó “seguir una vía pedagógica crítica que iluminara las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder” para provocar una desestabilización y reelaboración de las identidades que están relacionadas con la reproducción de las asimetrías en el espacio educativo.

Se revisaron algunas propuestas teóricas que permiten hacer un análisis del contexto desde una perspectiva intercultural crítica y una reflexión sobre las dinámicas de poder establecidas y reproducidas en un escenario de educación no formal como producto de la diferencia sociocultural y las identidades que ésta a su vez produce. También se realizó un repaso del contexto histórico y territorial, así como una descripción densa sobre la Escuela de café, su propuesta pedagógica y su funcionamiento cotidiano, incluyendo algunas de las problemáticas que identifican sus actores.

Asimismo, se tomó como problema de investigación la idea de que “todo proceso intercultural está atravesado por relaciones asimétricas de poder dadas por las circunstancias históricas, sociales, políticas y económicas de desigualdad. Se propuso utilizar la categoría intermedia de la asimetría del poder en las relaciones pedagógicas interculturales como medio para pensar la forma en que ésta se reproduce, así como posibles formas en que se desestabiliza y se rompe.

A continuación, se presentan algunas de las conclusiones a las que permitieron llegar las preguntas de investigación.

### a) La diferencia sociocultural significa asimetría de poder

En el proceso de esta investigación se encontraron múltiples formas de lo que consideramos manifestaciones de la diferencia sociocultural. Algunas de las formas o capas de diferencia que se encontraron fueron: la diferencia lingüística, la diferencia de cultura, la diferencia de

forma de vida, de cosmovisión, de acceso a la educación, experiencias profesionales y saberes, la diferencia de la clase social, las diferencias en los roles de género y las diferencias en la visión del buen vivir. Esto permite confirmar que existe una lógica dicotómica (tseltal-caxlan) en la manera que se establecen las relaciones interculturales dentro de la Escuela de café y de Yomol A'tel.

Por lo general, tanto los documentos como los testimonios de las personas se refieren a la colaboración entre tseltales y caxlanes, identificando bajo estas etiquetas a los locales, originarios de las comunidades tseltales y a los de fuera, que generalmente son personas de origen urbano y no-indígenas - o mestizos-.

Esto tiene como consecuencia que constantemente se haga referencia a distintas visiones del mundo: cosmovisiones, lo cual se traduce a su vez en lo que los miembros de la organización consideran dos ritmos, dos lógicas, dos tiempos, dos imaginarios distintos. Vemos esto ejemplificado en el mito del águila y el cóndor narrado por una de las personas participantes, así como en los discursos cuando se habla de lo propio y lo ajeno. También se refleja en fenómenos como la afinidad que se da intra-grupos gracias a los códigos de comunicación y la noción generalizada de que existen diferentes saberes de acuerdo con el grupo al que se pertenezca, concentrándose los saberes empresariales en los caxlanes y los saberes tradicionales o comunitarios en los tseltales.

Existen varias experiencias de las personas participantes que revelan la percepción subjetiva de sentirse parte de un grupo y excluidos del otro, de sentirse diferentes, sentirse “el Otro”. Además, reveló la necesidad de pensar en otras identidades que no se identifican del todo con un grupo, las identidades de quienes se consideran “en medio”.

Esta dicotomización o polarización de las identidades por supuesto que responde al fenómeno histórico de la constitución de las identidades étnicas en México, pero especialmente en el estado de Chiapas, y se podría decir que probablemente sea normal encontrarla en toda la región. Sin embargo, esto se ha traducido en cuestionamientos constantes al interior sobre las metodologías y objetivos educativos a los que debe recurrir la



organización, ya que se alimenta de “ambos mundos” y sin embargo se dirige especialmente al fortalecimiento de los jóvenes tseltales en la Escuela de café.

Esto presenta dilemas sin resolver para la organización frente al diseño de estrategias de formación que tengan sentido y congruencia con sus objetivos, por ejemplo, cuando se habla de los roles de género vistos desde la mirada local y desde la externa; y especialmente cuando se toma en cuenta la realidad cambiante de los jóvenes y sus familias que también se encuentran en un proceso de transición cultural, con la lucha por la conservación de la identidad y cultura propias por un lado y el constante empuje de la necesidad económica y la cultura capitalista mayoritaria.

Algo que pusieron sobre la mesa varios participantes fue la necesidad de crear un proceso educativo que concilie esas visiones, permitiendo a los jóvenes desarrollar herramientas de pensamiento crítico para enfrentar la realidad “exterior” sin perder el sentido de dignidad, identidad y autonomía indígenas.

Siguiendo a Maalouf (1999) y entendiendo que las identidades se construyen a partir de contradicciones y desgarros, o la idea de lo *ch'ixi* de Rivera Cusicanqui (2010) en la que dos colores parecen confundirse sin mezclarse del todo, vemos que es inevitable que las identidades forjadas a partir de la diversidad tiendan a reforzarse y reafirmarse, a pesar de que algunos aspectos sean fluidos y abiertos al cambio.

Sin embargo, como lo dice Sonia Comboni (2013) los procesos interculturales precisan de un cuestionamiento de dichas identidades y las interacciones entre ellas para que se posibilite la interrupción de la colonialidad del saber, y por lo tanto de las relaciones de poder que implica. Repensar las relaciones de poder y la asimetría que las reproduce requiere entonces una revisión y reflexión sobre cómo se constituyen las identidades, y se vuelve bastante difícil imaginar formas de desestabilizarla si no es por medio del reconocimiento de los cruces e intersecciones que las constituyen.

Asimismo, un proceso educativo como el de la Escuela de café, pensado y construido desde un escenario permeado por la diferencia sociocultural exige un modelo educativo basado en

esa misma diferencia, si entendemos que en ella están implícitos distintos saberes y cosmovisiones que conviven con el riesgo de colonizar y reproducir asimetrías. Como indica De Sousa Santos (2009),

Como el conocimiento científico no se encuentra distribuido de una forma socialmente equitativa, sus intervenciones en el mundo real tienden a ser las que sirven a los grupos sociales que tienen acceso a este conocimiento. En última instancia, la injusticia social descansa en la injusticia cognitiva...la búsqueda de credibilidad para los conocimientos no científicos no implica el descrédito del conocimiento científico. Implica, simplemente, su utilización contrahegemónica. (De Sousa Santos, 2009)

Es decir que un proyecto educativo intercultural crítico se fundamenta en su abordaje de la diferencia y en la incorporación y valoración de todos los tipos de conocimiento, todos los saberes en su currículum y en su estructura. En este sentido, la Escuela de café, gracias a la tradición y el trabajo regional previo sobre el que se ha montado, cuenta con una forma de reconocimiento inicial, caracterizada por el reconocimiento de las identidades distintas. Esto se refleja en su modelo *bankilal-ihtsinal* y en la importancia que le dan sus miembros a la complementariedad de las experiencias distintas. Sin embargo, valdría la pena considerar integrar estos elementos como parte de una estructura formal, para evitar que la inercia de la interacción a través de códigos culturales y lingüísticos (Pieck, 1996; Bernstein, 1981) establezca sistemas de reproducción social.

La diferencia sociocultural determina el acceso a diferentes conocimientos que son en mayor o menor medida tomados en cuenta como valiosos para ser enseñados y aprendidos en determinados contextos. En el caso de la Escuela de café, es importante reconocer que los conocimientos que se valoran están respondiendo a un modelo que, si bien es culturalmente sensible en muchos aspectos, inevitablemente se prioriza lo que los miembros consideran como conocimientos *caxlanes*, lo cual no permite desestabilizar la injusticia cognitiva. Esto se materializa en los constantes dilemas y conflictos que parecen no tener resolución, puesto que se categorizan como dificultades lingüísticas sin tomar en cuenta que responden a una diferencia más profunda. Si pensamos, como propone Foucault (1988) que donde existen resistencias y antagonismos es donde podemos ver que hay una dinámica de poder, entonces

hay que reconocer que los conflictos descritos de la organización ponen de manifiesto distintos niveles de poder que a su vez responden a distintos niveles de diferencia.

## b) Las asimetrías operan y se reproducen de formas sofisticadas

La pregunta sobre las manifestaciones de la asimetría en las relaciones pedagógicas interculturales permitió mirar con cuidado el momento organizativo y sus procesos en marcha encontrando algunos fenómenos que indican una desigualdad en el poder determinada por las identidades étnicas/socioculturales que se han descrito.

Principalmente, se ve que existe una asociación indiscutible entre el saber y el poder, confirmando las propuestas de Foucault de que no existen relaciones de poder sin relaciones de saber (Ávila-Fuenmayor, 2006). Como ya se dijo, existe un desbalance frente a qué saberes se privilegian como producto de las necesidades de la organización; además, inevitablemente la desigualdad en el acceso a la educación a la que están expuestos los jóvenes tseltales reproduce que unos puedan y otros no tomar ciertos cargos y responsabilidades, o ser partícipes de ciertas informaciones y espacios de decisión.

Esta situación no necesariamente se aborda de manera directa como parte de la Escuela, aunque sí se asume que, con los años de experiencia, de “aventarse a nadar” y de demostrar sus capacidades, se adquirirán los conocimientos necesarios. Esto se refleja en que muchas de las decisiones estructurales más importantes se concentran en pocas personas, en su mayoría caxlanes, reproduciendo la sensación de que unos deciden y otros operan esas decisiones.

Esta asimetría en la relación saber-poder se extiende al ámbito lingüístico-identitario: se considera que los caxlanes -que hablan español- saben más y deben de “bajar” su nivel al enseñar o acompañar como bankilales y wixilales mientras que los tseltales -que no lo dominan el castellano en su totalidad- saben menos y deben de “subir” esforzándose más por entender los procesos técnicos y empresariales.

En la Escuela de café, pareciera que estas asimetrías se naturalizan, sin embargo, existen indicios que dan cuenta de incomodidades frente a esa realidad, como la dificultad de algunas personas tseltales para sentir la suficiente confianza de emitir opiniones y por lo tanto de confrontar o contradecir las opiniones de sus compañeros/as caxlanes. Paralelamente, los participantes caxlanes manifestaron que han percibido que sus compañeros y compañeras tseltales los ven con una suerte de superioridad, que se siente en actitudes de respeto, veneración y agradecimiento, lo que les significa también un reto de desestabilizar esa percepción para ellos mismos y para los demás.

Estas asimetrías se agudizan cuando se habla de la realidad de las comunidades, más allá de la realidad de la operación del equipo en las oficinas centrales. Se tiende a pensar en las comunidades como más limitadas en el acceso al conocimiento dada la situación de empobrecimiento que han vivido, lo cual presenta a la organización con un doble reto para el acompañamiento: no sólo a los jóvenes sino a todas las familias.

Adicionalmente, se encontró en varias de las entrevistas una asociación entre la identidad tseltal y la ignorancia (“en las comunidades no entienden”, “yo por ser tseltal no sé”) lo cual probablemente interfiere con la construcción organizativa de identidades fortalecidas y autónomas. Podemos pensar estos fenómenos como parte de un dilema sin resolver en la organización sobre cómo poner en diálogo los saberes y sistemas de pensamiento tseltales con la técnica (científica) que requieren algunas de sus áreas. Aunque existe conciencia sobre ello, se requiere de enfatizarlo en el proceso educativo como parte de la formación crítica que se busca brindar a los jóvenes, pasando por el reconocimiento de que existirán barreras infranqueables e inevitables. Si recordamos las propuestas de la interseccionalidad “que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” (Viveros, 2016) es imposible no ver el rol que juegan las identidades y diferencias en ellas.

La Escuela de café sin duda ha significado dentro de la organización la existencia de un espacio significativo de ruptura de las asimetrías de poder. Algunos de quienes han pasado por ella, luego de años de formación y continuidad en el trabajo, han logrado posicionarse en puestos de coordinación, lo cual les ha acercado un poco más a la posibilidad de tomar decisiones y contar con mayor independencia. Además, ha permitido también a varias mujeres tseltales

salir de sus comunidades a trabajar en condiciones dignas y seguras, algo a lo que muy pocas tienen acceso en el territorio. Esto también ha permitido reducir la brecha entre los dos “mundos” y encontrar nuevas vías para manejar la desconfianza de los productores. Claro está, todos estos logros no han carecido de una serie de retos y dificultades persistentes. Como lo dijo uno de los participantes, es una “grieta en el sistema” que quizás no termina de romper y evitar la reproducción de asimetrías completamente, pero que sin duda es un comienzo y puede seguir caminando en esa dirección.

Existen también varios ejes más sutiles y sofisticados donde podemos observar expresiones de las asimetrías. Se habló del riesgo de que, sin una formación crítica que sea para todos y todas por igual, se pueda reproducir una visión folclorista, paternalista e incluso racista o discriminatoria cuando se trabaja puramente desde el altruismo acrítico; igualmente, existe el riesgo de que, como lo dice Comboni (2019), Bourdieu (2000) y Fanon (1952) la dominación que vive en los dominados se mantenga y reproduzca por medio de habitus y de una romantización de lo indígena.

Por último, es necesario destacar el evidente peso que sigue teniendo la presencia y liderazgo de los sacerdotes jesuitas en la Escuela, Yomol A’tel y la Misión. Este poder se entiende como producto de un proceso de décadas de arduo trabajo y una importante presencia de acompañamiento en la defensa del territorio, por lo que se trata de un poder en gran parte producto de la autoridad y el respeto que han ganado por parte de las comunidades, además del vínculo histórico de la orden con el poder religioso y económico. Sin embargo, no deja de generar cuestionamientos en los miembros laicos sobre sus posibilidades de incidir en la toma de las grandes decisiones que afectan a toda la organización y en última instancia también a las comunidades.

De tal modo que, si se pretende tener un modelo educativo que responda a los principios de la interculturalidad crítica se hará necesario, como lo proponen Walsh (2005) y Dietz (2013) evitar invisibilizar la inequidad y por el contrario mostrar las desigualdades y asimetrías, inscribiéndose en una lucha contra el racismo y la discriminación que exige el momento presente de nuestra realidad nacional y de los pueblos indígenas de nuestro país.

### c) Una educación intercultural crítica implica una gestión de la asimetría

Al tratar de mirar cómo gestiona la organización la diferencia sociocultural y la consecuente asimetría en el poder, encontramos un abanico de estrategias de distinto corte.

Sin duda, la existencia de la Escuela significa y ha significado para los y las jóvenes tseltales una alternativa a sus opciones de vida disponibles, las que han tenido que seguir la mayoría de sus vecinos, parientes, amigos y conocidos: quedarse en el campo ayudando a la familia a sabiendas de que la tierra no será suficiente para todos en el futuro si construyen sus propias familias, o migrar y probar su suerte trabajando fuera de la región en búsqueda de mejores condiciones de vida. La Escuela de café representa un espacio seguro, cerca de sus lugares de origen, de su cultura y de sus familias, donde pueden hablar su propia lengua y en algunos casos tener la posibilidad de acceder a un trabajo estable y digno a la vez.

Existe una noción clara en varios participantes de que la organización busca una interculturalidad práctica donde se establezcan condiciones de igualdad para todos y todas. Sin embargo, también persiste la percepción de la mayoría de que falta estructura en muchos procesos de la organización, especialmente en la Escuela de café, sumándose a una falta de participación equitativa en la construcción de esa estructura y la toma de decisiones que requiere. Por lo tanto, podemos decir que una de las estrategias es cubrir necesidades coyunturales sobre la marcha, estableciendo diálogos y negociaciones de acuerdo con el momento. Esto quiere decir que muchas veces no se resuelven los dilemas de fondo, como, por ejemplo, si se debe dar becas o no a los jóvenes.

Adicionalmente, varios mencionaron cómo la experiencia de este trabajo intercultural los ha enfrentado al aprendizaje de que nunca se debe dar nada por hecho ante la diferencia sociocultural, y se debe mantener una mirada autocrítica constante, el cuestionamiento de los propios parámetros y la búsqueda de la comprensión de la cosmovisión del otro, aunque no se trata de un ejercicio sistemático ni formal en la Escuela.

Esto va de la mano con la necesidad de mediación y traducción que algunas de las personas participantes practican frecuentemente, en especial en el ámbito lingüístico donde enfatizan la importancia de equilibrar el lenguaje y buscar que siempre se entiendan los mensajes. Por ejemplo, lo vemos reflejado en el esfuerzo persistente en comunicar de mejor manera los procesos financieros a los productores. No obstante, a pesar de que algunos miembros utilizan el concepto de *habitus* para explicar algunos fenómenos de las interacciones, existe una tendencia a pensar las tensiones como producto de un problema de lenguaje, y no como algo más complejo, lo cual limita las posibilidades de darles una solución más profunda.

Podemos observar dos polos opuestos en las estrategias: aquellas que tienden al acompañamiento -palabra altamente relevante para reflejar la metodología de la Escuela- y aquellas que tienden a la división de funciones de decisión y operación. Las primeras, intentan construir igualdad de condiciones generando confianza y con una dinámica de “estira y afloja” o de “subibaja”, es decir, intentando equilibrar los procesos de toma de decisiones y la delegación de responsabilidades.

Lo anterior es producto de un proceso reflexivo en la mayoría de los miembros sobre la importancia de desestabilizar las asimetrías a partir de la forma en que se relacionan y trabajan con sus compañeros. Encuentran que es muy importante asumir un estilo de vida congruente, para evitar remarcar las diferencias, así como liderar procesos educativos y de acompañamiento basados en la escucha y la empatía, en evitar una relación de ‘patrón-empleado’ y en devolver responsabilidad y capacidad de decisión a los demás, más que concentrarlas por completo. Asimismo, esto se acompaña de la reflexión y el deseo de evolucionar de relaciones altruistas hacia una perspectiva de solidaridad y trabajo equitativo conjunto.

El otro polo de las estrategias es el que se resume en la frase “nosotros pensamos, ustedes operen”, es decir, con una distinción clara - y asimétrica- en las responsabilidades. Esto se evidenció en varios testimonios que expresaron la inconformidad con ese tipo de dinámicas dentro de la organización.

Se podría incluir aquí la idea de aventarse a nadar para aprender o el aprender haciendo de las que hablaron algunas personas participantes como estrategias que sí permiten aprender pero que generan confusión, estrés, desconcierto y aprender del fracaso, a diferencia del modelo de acompañamiento que conlleva procesos de aprendizaje más paulatinos. Aunque todos admiten haber aprendido de la experiencia directa, cabe preguntarse si el modelo de la Escuela de café puede nutrirse del modelo de liderazgo de acompañamiento de algunos de sus miembros, pues como vimos con Jo Freeman (citada en Salobral & García, 2011) las organizaciones producen estructuras informales que suelen facilitar la hegemonía de algunas personas y se requiere por lo tanto asegurar que más personas tengan acceso a más conocimiento para participar y tener el control.

Finalmente, se observó que existe un fuerte recurso discursivo a lo largo y ancho de la organización sobre la complementariedad de las diferencias y los saberes, insistiendo en que nadie tiene la culpa de su origen y que “todos somos iguales”. Debemos reconocer el valor de este discurso como estrategia de conciliación de las diferencias, sin embargo, proponer uno distinto como “todos somos diferentes” podría ser una alternativa para pensar las relaciones interculturales y promover que se reconozcan las diferencias y su impacto, en lugar de evitarlas o creer que no están operando en el día a día.

Reconociendo que el paternalismo y el asistencialismo, entre otros, son fenómenos presentes en las relaciones de diferencia, y que pueden operar a través de prácticas concretas como en la determinación de quién toma las decisiones o quién y cómo participa, sería necesario que los procesos de educación intercultural como el de la Escuela de café realicen un ejercicio constante de análisis y diseñen sus modelos y estrategias educativas con la intencionalidad de abordarlos o por lo menos de tomarlos en cuenta. Hacerlo significaría la puesta en acción de una pedagogía intercultural crítica, congruente y comprometida.

#### d) La gestión de la asimetría tiene efectos de reproducción o transformación

El cuarto objetivo que guio este trabajo consistió en tratar de mirar los posibles efectos que tiene la gestión organizacional de las diferencias y asimetrías en el proceso educativo de la Escuela de café. En primer lugar, se encontró que existe una sensación generalizada de logro



y de orgullo frente a la formación que se ha procurado a decenas de jóvenes, especialmente a aquellos que se han quedado en la organización como miembros del equipo de trabajo, asumiendo también la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones de jóvenes. Además, se valora la participación de las mujeres en la Escuela y la necesidad de involucrar a más de las hijas de los productores de la cooperativa en el proceso. Vemos ahí un efecto de transformación.

No obstante, algo que cuestionan la mayoría de las participantes, es que la formación se ha llevado a cabo sin una estructura que permita tener objetivos, estrategias y métodos de evaluación claros, lo cual se traduce en confusión e incertidumbre. En general, esto se percibe como una falla organizacional expresada ejemplarmente en la duda que manifestaron los y las participantes sobre el objetivo de la Escuela de café. Además, como se dijo anteriormente, se continúa la operación sin resolver algunos temas cruciales y dando respuestas coyunturales.

Asimismo, se relaciona con un desfase entre el discurso y la práctica, que una de las personas participantes nombró como 'la existencia de un Yomol A'tel ideológico y otro real'. El equipo percibe y tiene cierta claridad en 'el sueño' de la organización y la Escuela, especialmente en lo que se refiere a formar jóvenes para que trabajen generando alternativas desde sus comunidades y contribuyendo a fortalecer el proyecto de la cooperativa, sin embargo, también saben que la organización no ha contado con los recursos para hacer que la realidad cotidiana de la escuela coincida o se alinee con ese objetivo, pues implica tomar en cuenta las necesidades económicas de los jóvenes y sus familias y la imposibilidad de ampliar el trabajo si no se atienden éstas en el proceso.

Adicionalmente, podemos afirmar que existe un acuerdo colectivo sobre la complementariedad que surge de las diferencias entre quienes integran el equipo. Se considera que "la fuerza está en la dupla" y que ese tipo de relaciones de colaboración son las que mayores frutos han tenido.

Sin embargo, esto contrasta con la percepción que tienen varios miembros de que existe una disparidad cuando se trata de procesos de participación y construcción colectiva, que se

traduce en el miedo a participar de los jóvenes tseltales en las reuniones, la sensación de que siempre son las mismas personas quienes hacen uso de la palabra y la imposibilidad de confrontar o contradecir a quien se considera que tiene más conocimiento. Es decir que coexisten algunos efectos transformadores y otros reproductores. En palabras de DuBois (1991) y siguiendo a Foucault: pueden ser emancipadores o generar disciplinamiento.

Como lo vimos con Jo Freeman (citada en Salobral y García, 2011), una forma de gestión que puede tener efectos transformadores de las asimetrías es la distribución de información y autoridad entre un mayor número de gente, evitando que se concentre la participación y el control en unas cuantas personas.

También, será importante considerar lo que nos proponen Salobral y García: reconocer que pueden operar fenómenos que evitan que las personas participen en igualdad de condiciones, no sólo por la dominación política sino también por los sentimientos del derecho a participar. Esto es un elemento crucial para el caso de la Escuela de café porque se dan gestiones que invitan a todos y todas a participar por igual, pero no en todos los espacios necesariamente.

En ese mismo sentido es que operan los códigos propuestos por Bernstein (citado en Diaz, 1989) si entendemos que en esos espacios están operando y determinando a través de la transmisión y la comunicación las posiciones sociales. Hay un dispositivo pedagógico que posibilita la reproducción o transformación de la cultura. Por eso es tan importante reconocer la relación entre la constitución de las identidades, las relaciones y la gestión pedagógicas de las asimetrías del poder, pues determinarán los efectos.

Finalmente, recordemos que más allá de las relaciones interculturales interpersonales, existe también una relación de la organización (u organizaciones) con las comunidades. Volviendo a las propuestas de DuBois (1991) quien nos dice que siempre hay un discurso de desarrollo subyacente y que éste puede o no ser colonizador, se propone dirigir una mirada cuidadosa al lugar que toman los saberes locales dentro de todo el proceso educativo que representa la Escuela y la organización.

#### e) Para transformar hay que promover la autonomía

Un proceso educativo intercultural crítico debe apuntar hacia la gestión de las asimetrías como una forma de promover y potenciar la autonomía y autodeterminación como objetivo último para garantizar la no-reproducción de las estructuras de poder y por lo tanto la transformación social. Entendiendo esta autonomía, como nos dice César Pineda (2021) como proyecto de emancipación y la capacidad de dirigir la propia vida.

La pregunta sobre la autonomía permitió reconocer algunas dimensiones del trabajo de Yomol A'tel y la Escuela de café que se relacionan con la participación organizada de las comunidades tseltales involucradas. Se busca generar esta *respuesta organizada* a partir de las propuestas de trabajo de la organización y se promueve constantemente la toma de decisiones en asamblea y siguiendo los procesos de organización y participación tseltales. Sin embargo, sabiendo que ninguna realidad es perfecta ni está exenta del peso de la historia, se identificó también la posibilidad de que se expresen patrones ideológicos y de comportamiento que reflejan una posible reproducción de relaciones de poder asimétricas.

Existe una fuerte diferenciación sobre quién o quiénes poseen el conocimiento y el entendimiento verdaderos o más importantes, y por lo general, la tendencia es colocar esta sabiduría privilegiada en el componente mestizo o caxlan, tanto de parte de los propios mestizos, como por igual de los tseltales. Incluso, siguiendo el comentario de una persona participante: “la dominación también está en los dominados”, se puede afirmar que en los miembros tseltales de la organización también puede llegar a presentarse actitudes o sentimientos de inferioridad y autocensura, como lo dicen Comboni (2019) y Bourdieu (2000), a partir de estructuras de violencia simbólica sutil y naturalizada.

Las relaciones de poder son complejas y sin duda, el cruce de múltiples ejes de diferencia no implica que estos accesos al poder sean una cuestión de aritmética en la que se pueda asumir que los indígenas siempre tienen menor poder que los mestizos, que las mujeres siempre tienen menor poder que los hombres, que los jóvenes siempre tienen menor poder que los mayores, que los estudiantes siempre tienen menor poder que los maestros, y que estas

series de diferencias puedan sumarse, restarse y multiplicarse para darnos el resultado final de quién es más o menos oprimido, más o menos privilegiado, etcétera.

Sin embargo, hemos visto que el rol de la lengua y el lenguaje, de la apropiación de un espacio, proyecto, lugar o decisión, que la posibilidad de sentirse cómodos como iguales con los demás puede tener un fuerte impacto en el futuro sobre la construcción de la autonomía indígena en este territorio. No se puede medir o predecir su potencia, sin embargo, hacernos algunas preguntas sobre quién está determinando la dirección de este proyecto y cómo se está definiendo lo que se considera que sea mejor para los jóvenes pasa por un camino de fortalecimiento colectivo y articulación comunitaria.

Es así que podemos decir que existen procesos y características de la Escuela de café que están generando espacios de construcción de la autonomía en los jóvenes tseltales, pero que al igual que otros elementos aquí discutidos, no se realiza de forma intencionada o estructurada. Por lo cual, un análisis o evaluación de estos aspectos podría derivar en un impulso a la reflexión crítica como parte de los objetivos pedagógicos.

Para ello puede ser útil tomar como modelo la propuesta de Chicago Beyond (2018) sobre las siete inequidades y observarlas como áreas de definición en el modelo educativo: 1) Asegurar que todos y todas tengan acceso a la generación del conocimiento que se produce en la Escuela. 2) Democratizar el acceso a la información a lo largo y ancho. 3) Insistir en la validez de los conocimientos y saberes locales y de los jóvenes, especialmente. 4) Estructurar la propiedad común de las decisiones, los contenidos, los materiales, etcétera. 5) Recuperar lo que es realmente valioso para los jóvenes. 6) Aclarar los procesos de rendición de cuentas de las partes, y 7) Enfatizar la autoría y protagonismo de los y las jóvenes de la Escuela.

#### f) Tesis principal y líneas que se derivan

Suscribo con la idea de que una tesis no debe proponerse establecer verdades absolutas ni prescripciones que asuman la manera ideal de las cosas. Por lo tanto, solamente puedo concluir este trabajo de investigación planteando algunas ideas y cuestionamientos que

podrían ser útiles para el diseño y evaluación de iniciativas educativas en las que están presentes condiciones de interculturalidad, interetnicidad, y diversidad en múltiples ejes.

Cualquier proceso educativo, formal o no formal en contextos que presenten estas condiciones se construye bajo la inevitable influencia de estructuras socioeconómico-culturales que predeterminan la presencia transversal de relaciones asimétricas de poder.

Por otro lado, como respuesta a ello, una educación que se inspira en los principios de la interculturalidad crítica y/o la pedagogía decolonial apunta en última instancia a la potenciación de la autonomía y autodeterminación de los pueblos a través de metodologías congruentes con la convicción de la construcción de una sociedad con relaciones interculturales basadas en condiciones de igualdad que eviten la destrucción y exterminación de los pueblos y sus culturas.

La Escuela de café es una experiencia significativa en ese aspecto, pues reúne no sólo las circunstancias de diversidad sino una historia que se origina en la defensa del territorio tseltal acompañada por la iglesia autóctona y fundamentada en los valores de la teología de la liberación, por lo que representa una apuesta de colaboración educativa que coincide fundamentalmente con las propuestas de la interculturalidad crítica.

Las experiencias de los y las participantes recuperadas en este trabajo hablan de una conciencia generalizada sobre la riqueza que se encuentra en la diferencia, sobre sus potencialidades y beneficios. Esto se ve materializado en el discurso que se resume en “todos somos iguales”, el cual parece funcionar para conciliar las diferencias y armonizar el trabajo. Así como este discurso permite la colaboración de personas muy distintas y podría ser un primer paso en desestabilizar las asimetrías, también se corre el riesgo de ocultar o invisibilizar las formas sutiles y sofisticadas en las que actúa el poder, aún fuera de la conciencia o la intencionalidad de las personas: tanto en los unos como en los otros.

A la vez, se encontró que efectivamente existe un reconocimiento de las tensiones que esta diferencia conlleva en relación con el acceso desigual al poder, reconocimiento que se expresa

en escenarios informales y fuera de lo institucional y que permanentemente provoca autocuestionamiento y reflexiones personales que se manifiestan sólo en lo privado.

Sin duda alguna, fue más fácil abordar el asunto del poder con los y las participantes mestizos/as, probablemente por mi origen similar. Investigaciones posteriores podrían explorar más profundamente la vivencia de las relaciones de poder desde la perspectiva de los jóvenes tseltales y sus familias.

Bajo la premisa de que “lo que no se habla no se elabora”, en la búsqueda del sentido y dirección de la Escuela de café hay una necesidad que expresan los participantes de darle mayor definición y estructura, incorporando a sus metodologías las reflexiones que aquí se plantearon sobre el papel de la diferencia en la producción de autonomía y acceso igualitario al poder.

Debido a las limitaciones propias de la investigación, es imposible tomar en cuenta todas las condiciones y elementos que juegan en escenarios educativos complejos como el que aquí se intentó describir. Por lo tanto, próximas investigaciones podrían acercarse con más cuidado al análisis de los modelos pedagógicos que reclaman ambientes educativos como la Escuela de café, así como profundizar en la manera que se entienden los roles, el poder y las identidades en un ambiente de constante cambio cultural.

Asimismo, es importantísimo no olvidar que cuando hablamos de la educación comunitaria liderada por organizaciones de la sociedad civil hablamos también de visiones sobre el desarrollo y de metodologías de trabajo cuya operación podemos observar en todo el país en una gran diversidad de organizaciones que en última instancia han tenido, tienen y seguirán teniendo un impacto profundo en las comunidades donde se alojan.

Es por ello que resulta aún más esencial revisar y preguntarnos con honestidad por las formas en que el trabajo de este sector tan amplio y vital pueden replicar mecanismos de dominación y opresión, contribuyendo así al mantenimiento del *statu quo*, y perdiendo la oportunidad de transformar, aunque sea en forma mínima la injusticia que predomina.

Es factible pensar que la gestión de la diferencia y la asimetría de poder tiene distintos efectos dependiendo de las estrategias utilizadas. En la Escuela de café existe una mezcla de estrategias y efectos. Se identificaron gestiones que tienden a ser verticales en algunos aspectos, las cuales tienen efectos de inconformidad y malestar; así como gestiones más horizontales, relacionadas con el acompañamiento, las cuales implican cierto reconocimiento de las dinámicas de poder que intentan cambiar, así como el reconocimiento de los efectos significativos que tienen sobre el aprendizaje. Éstas últimas tienen un efecto armonizador que genera confianza, intercambio y desarrollo de capacidades como la toma de decisiones y la gestión de equipos, las cuales son esenciales para incrementar las posibilidades de participación de los jóvenes, derivando en un incremento de la autonomía.

Ambos tipos de estrategias se han combinado y se han generado efectos como la creciente participación de jóvenes en procesos de decisión, así como algunos relacionados con el descontento con los roles directivos, molestias y estrés. Por ello, otra línea de investigación que se deriva es el significado de la autonomía en un proyecto como este y su relación con el principio del buen vivir o lequ'il cuxlejalil para darle sentido al proyecto educativo.

Ojalá que este trabajo pueda dar al menos algunas pistas sobre el reconocimiento de la diferencia, la asimetría, las estrategias para su gestión y el efecto que esto tiene desde un proceso educativo en la potenciación de la autonomía indígena, especialmente en los jóvenes que requieren más que nunca las herramientas para construir un futuro común.

## 6. Referencias

- Acosta, A. & Gudynas, E. (2011). El Buen Vivir o la disolución de la idea de progreso. *Utopía Praxis Latinoamericana*, 1(1), 103-110.
- Aguilar, Y. (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía Ediciones.
- Antolinez, I. (2011). "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina", en *Papeles del CEIC*, no. 73, septiembre 2011.
- Ávila Francés, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Ávila Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8(2), 215-234.
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista de sociología* (14), 11-24.
- Baronnet, B., Carlos Fregoso, G., & Domínguez Rueda, F. (2018). *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. México: Universidad Veracruzana
- Bermejo-Jiménez, J. E. (2007). Las organizaciones de la sociedad civil en México. *Bien común*, 13(151), 25-28.
- Bernstein, B. (1981). *Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model*, Londres, Department of the Sociology of Education/University of London.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Colección Maestros y enseñanzas.
- Bourgeois, P. (1995). En busca de respeto. *Vendiendo crack en Harlem*. Siglo XXI. pp.35-36
- Buenfil, R. N. (2008). La categoría intermedia. Ofelia Cruz y Laura Echavarría (coords.), *Investigación social: herramientas teóricas y análisis político de discurso*, México, Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, 29-40.
- Capote Castillo, M. (2007) Determinación del problema, el objeto, el objetivo, y sus relaciones con los métodos investigativos. Artículo recuperado en línea el 1° de marzo de 2020 en <https://www.monografias.com/trabajos65/determinacion-investigativa/determinacion-investigativa2.shtml>
- Cavalié Apac, F. (2013) ¿Qué es interculturalidad? Artículo recuperado en línea el 21 de septiembre de 2020 en <https://www.servindi.org/actualidad/80784>



- CDI (2004) Tzeltales. Maritza Gómez Muñoz. México: CDI: PNUD, 2004. Pueblos indígenas del México contemporáneo. ISBN 970-753-034-0: Disponible en Línea en: <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/tzeltales.pdf>
- Chicago Beyond (2018). Why Am I Always Being Researched? A Guidebook for Community Organizations, Researchers and Funders to Help Us Get from Insufficient Understanding to More Authentic Truth. Equity Series, Volume One.
- Comboni, S. & J. J. M. (2019). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, (66), 10-23.
- Davis, A. Y. (2005). Mujeres, raza y clase (Vol. 30). Ediciones Akal.
- De Sousa Santos, B. (2006) Capítulo I. Hacia una sociología de las emergencias y una sociología de las ausencias. Una epistemología del sur. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2018) Introducción a las Epistemologías del Sur. Epistemologías del Sur – Epistemologías do Sul. Coordina: María Paula Meneses; Karina Andrea Bidaseca. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires
- Di Caudo, M. (2016). Reseña: Interculturalidad y educación desde el Sur. Contexto, experiencias y voces. Entornos, Vol. 29, No. 2, Noviembre, 2016, pp.465-466
- Díaz, M. (1989). Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. Temps d'Educatió, 352-362.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. Perfiles Educativos, vol. 39, núm. 156, pp. 192-207. Recuperado de <http://www.iisue>. Foucault, Michel, Microfísica del poder. La piqueta, Madrid. 1979
- Dietz, G. (2018). Presentación Educación Intercultural - enfoques, campos y actores emergentes: nota introductoria. Sinéctica, No. 50.
- DuBois, M. (1991). The Governance of the Third World: A Foucauldian Perspective on Power Relations in Development. Revista Alternatives, No. 16, pp.1-30
- Esparza, M. (2013). Un legendario activista de Chiapas : Mardonio Morales : antecedentes del levantamiento zapatista de 1994.Oaxaca, México : Centro INAH-Oaxaca : Carteles Editores, 2013
- Estrada, A. (2020). Escuela de Economía Social para la Sustentabilidad. Tesis de maestría. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Fanon, F. (1952). Piel negra, máscaras blancas (Vol. 55). Ediciones Akal. 2009

- Ferrer-Santos, U. (1981). Filosofía y cosmovisión. Recuperado en línea en <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/2090/1/02.%20URBANO%20FERRER%20SANTOS%2C%20Filosof%C3%ADa%20y%20cosmovisi%C3%B3n.pdf>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Freeman, J. "La tiranía de la falta de estructuras" en *La organización de las asociaciones de mujeres. IX taller de política feminista. Forum Política Feminista. Madrid, 2001.*
- Gall, O. (2001). Chiapas: sociedad, economía, interculturalidad y política. UNAM.
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista mexicana de sociología*, 66(2), 221-259.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2014). Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011) (Tesis doctoral en Pedagogía. Mexico: UNAM).
- García de León, A. (2002). Resistencia y utopía: memorial de agravios y crónicas de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia. México. Era, 1985.
- García, J. (2008). Hacia un modelo pedagógico contemporáneo. Proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje. Tesis de doctorado: UNAM
- García, J. A. C. (2006). Educación comunitaria. *Revista de educación*, 339, 765-799.
- Giménez, G. (2006). El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. *Cultura y representaciones sociales*, 1(1), 129-144.
- Giner Espín, A., S. M., A., D.C., J. M., & K., C. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica*, (50), 0-0.
- Gore, J. (1995) On the Continuity of Power Relations and Pedagogy. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 5, No.2a
- Guridi, L. & D.M., J. C. (2014) La dimensión económica del desarrollo humano local: la economía social y solidaria. Hegoa y la Universidad del País Vasco.
- Hopkins, A. & P., C. E. (2021) Pensar las autonomías: otros caminos de emancipación. *Pensar las autonomías. Experiencias de autogestión, poder popular y autonomía.*
- Illicachi, J. (2014). Desarrollo, educación y cosmovisión: una mirada desde la cosmovisión andina. *Universitas*. No. 21, julio-diciembre 2014, pp. 17-32
- Imaginario, A. (2020) Qué es Interculturalidad: Artículo recuperado en línea el 21 de septiembre de 2020 en <https://www.significados.com/interculturalidad/>

- INDESOL (2016). ¿Activa o inactiva? Más allá del estatus. Organizaciones de la sociedad civil desde dentro. Toluca, Estado de México, México: Red Exposocial A.C.
- Iraburu, J. M. (s/f). Hechos de los apóstoles en América. Recuperado en línea de <https://hispanidad.tripod.com/hechos16.htm>
- Irezabal Vilaclara, A. (2020). Gestión y apropiación de alternativas en la cadena de valor del café para la construcción del "buen vivir" en América Latina.
- Katz, C. (2016). La teoría de la dependencia y el sistema-mundo. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/noticia.php>.
- Landini, F. (2013). Asistencialismo y búsqueda de ayudas como estrategia de supervivencia en contextos campesinos clientelares. Polis. Revista Latinoamericana, (34).
- López, L. E. (2009). "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal, en López, L.E. (editor) Interculturalidad, educación y ciudadanía, La Paz: FUNPROEIB Andes. pp.129, 221
- Maalouf, A. (2012). Identidades asesinas. Alianza editorial.
- Martinic, S. (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, 12-14 agosto 1998.
- Medina, P. (2003). ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión. Educación, derechos sociales y equidad, 1, 139-164.
- Medina, P. (2003). ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión. Educación, derechos sociales y equidad, 1, 139-164.
- Medina, P. (2003). ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión. Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. Vol. 3: Educación, derechos sociales y equidad (Tomo I). Coordina: María Bertely Busquets. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.: México
- Medina, P. (2009). Repensar la educación intercultural en nuestras Américas. Revista Decisio, Septiembre-Diciembre 2009, p. 3.
- Mejía, M. R. (2001). Pedagogía en la Educación Popular: Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. In Ponencia presentada al Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia "El presente y el Futuro de la Educación Popular", Bogotá (Vol. 18, p. 19).
- Pieck, E. & Messina, G. (2012). Ts'umbal Xitalha': la experiencia de una cooperativa de café: el camino de la sistematización.

- Montemayor, C. (2000). He venido a contradecir. La cosmovisión de los pueblos indígenas actuales. *Desacatos*. No. 5, pp. 95-106
- Moya, R. (2009). "La interculturalidad para todos en América Latina, en López, L.E. (editor) *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, La Paz: FUNPROEIB Andes. 21-57 pp.
- Navarrete, F. (2004). *Las relaciones interétnicas en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Olivo, M. (2014) *Sistematización de la coordinación de Desarrollo Integral Sustentable y Organización: Periodos 2008-2012*. Documento digital no público, obtenido de la dirección de la Misión.
- Oulhaj, L. (2019). *La economía social y solidaria en un contexto de crisis de la civilización occidental: alternativas ante la migración y la desigualdad de género en México*, San Francisco y Granada. Universidad Iberoamericana, 2019.
- Oulhaj, L., & Gutiérrez, G. H. (2020). *Aprender economía social y solidaria desde una perspectiva ignaciana*. Universidad Iberoamericana AC.
- Palazón Romero, F. (1992). La Investigación-Acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (7), 51-62.
- Peñuela, D. M. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y saberes*, (30), 39-46.
- Pieck, E. (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. México: UNICEF/El Colegio Mexiquense.
- Pieck, E. (2019). *Voces de Yomol A'tel: una experiencia de economía social y solidaria / Enrique Pieck Gochicoa, Martha Roxana Vicente Díaz*. – México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2019 – 550 pp. – ISBN: 978-607-417-623-0
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. Colonialidad del Saber y Eurocentrismo*. Edgardo Lander UNESCO-CLACSO: Buenos Aires
- RAE (2020). *Racismo*. Definición del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.
- Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad*. Stuart Hall y Michel Foucault, Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la etnicidad: Stuart Hall y Michel Foucault*. Editorial Universidad del Cauca.
- Reyes, N. M., Pech, B., & Mijangos, J. (2018). Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 223-251.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón: Buenos Aires

- Rocca, C. A. (2010). La etnicidad y sus usos. Reflexiones acerca de la difusión de la etnicidad. e-cuadernos CES, (07).
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos, 171-184.
- Rolin, K. (2009). Standpoint Theory as a Methodology for the study of power relations. *Hypatia*, Fall, 2009, Vol. 24, No. 4, PP. 218-226
- Ruiz Muñoz, M. M. (2009). Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes. México: Universidad Iberoamericana–Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Salinas Amescua, B. (2016). El ABC de la acción comunitaria: organizaciones civiles, educación y desarrollo. Fundación Universidad de las Américas, Puebla.
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. (p.3) Disponible en línea en:  
<http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/1036>
- Schlittler, J. (2012). ¿Lekil Kuxlejäl como horizonte de lucha? Una reflexión colectiva sobre la autonomía en Chiapas. Tesis para optar al grado de Maestro en Antropología Social. CIESAS: San Cristóbal de Las Casas. (p.41)
- Spivak, G. C., A., J. & T., M. (2011). ¿Puede hablar el subalterno?: Gayatri Chakravorty Spivak (1a. ed.--.). Buenos aires: El cuenco de Plata.
- Tirzo Gómez, J., & H., J. G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 17(48), 11-34. p. 14
- Tirzo, J. (2005). Educación e interculturalidad: miradas a la diversidad. Universidad Pedagógica Nacional.
- Trilla, J., & Y., R. R. (1994). La educación fuera de la escuela. ámbitos no formales y educación social. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (10-11).
- UNESCO (s/f). Diversidad de las expresiones culturales. Interculturalidad. Definición recuperada en línea el 21 de septiembre de 2020 en <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>
- Velasco, H. y D. de R. (1999). Una primera aproximación al modelo de trabajo en etnografía. *Acciones, objetos, transformaciones*.
- Vincent, S. (2005). Cooperación internacional, desarrollo y comunidades campesinas: ¿del asistencialismo al libre mercado? Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado en línea en <https://www.repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/984>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.

- Wade, P. (2014). Raza, ciencia, sociedad. *Interdisciplina*, 2, núm. 4 (2014): 35–62.
- Wallerstein, I. (2011). El debate en torno a la economía política de “El Moderno Sistema-Mundial”. *Mundo Siglo XXI*. No. 24, pp. 5-12. Yale University: Estados Unidos
- Walsh C. (2015). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En, *Revista Colombiana de Educación*, N.º 69. Segundo semestre de 2015, Bogotá, Colombia.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh, Á. García Linera y W. Mignolo (eds.). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Walsh, C. (2005). “Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo?”. En: *La Interculturalidad en la educación*. Lima, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005. Pp. 4-7.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.
- Walsh, C. (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir”. En: Candau V. (Edit.), *Educação Intercultural hoje en América latina: concepções, tensões e propostas*, Brasil.
- Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza “El uso de la etnografía en la educación” temas de educación. *El yo del etnógrafo*.
- Yaziji, M., & D., J. (2009). *NGOs and corporations: Conflict and collaboration*. Cambridge University Press.
- Yomolatel.org (2021). Página web. Recuperado en línea en <https://www.yomolatel.org/>
- Young, I. M. (2021). *Six Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy*. In *Democracy and difference* (pp. 120-136). Princeton University Press.
- Zermeño Padilla, G. (2015). El retorno de los jesuitas a México en el siglo XIX: algunas paradojas. *Historia mexicana*, 64(4), 1463-1540.

## 7. Anexo: El yo del etnógrafo, mi experiencia personal

*Todavía hay semillas para recoger y espacio en la bolsa de estrellas.*  
- Úrsula K. Le Guin

*Solo mirando a la pesadilla se encuentra el sueño.*  
- Cherrie Moraga

Una de las cosas que más aprendí en la maestría es que el conocimiento se crea a partir de la propia realidad. *El yo del etnógrafo*, como lo dice Peter Woods, nunca está desvinculado de lo que se investiga. En mi caso, la experiencia personal fue clave para elegir este tema de investigación y creo que integrarlo al trabajo es una forma de transparentar los posibles nexos - y sesgos- que existen entre mi historia, mis interpretaciones del mundo y mi tesis.

“...Gouldner ha observado que la percepción de los sociólogos nace de dos fuentes: a) los estudios empíricos y la teoría; y b) las ‘realidades personales’... Los primeros suelen admitirse, y las segundas esconderse. Y, no obstante, pueden ser los factores más relevantes, tanto para elegir y dirigir la investigación como para el investigador. En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como llega a conocer el mundo. Y a la inversa, los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación y así sucesivamente” (Woods, 1998).

También, como parte del ejercicio de nombrar para elaborar, considero esencial que como investigadoras “declaremos” nuestras verdades: es una forma de honestidad en la investigación y de evitar la reproducción de asimetrías a través de la misma. En mi caso, creo que es importante que parto del reconocimiento de mi origen e intento mantenerlo presente como parte de la metodología.

Provengo de una familia de clase media-alta de la ciudad de Chihuahua. A mis 12 años, mi familia y yo nos mudamos a la Ciudad de México, en donde he vivido desde entonces, salvo por el período de casi 3 años que pasé en Chiapas. Asistí a un colegio católico para niñas y por un tiempo me involucré con un grupo religioso conservador, del cual me alejé en mis años universitarios.

En la universidad estudié Psicología y descubrí que existían grupos de estudiantes que organizaban visitas a Chiapas con una premisa novedosa para mí: “no vamos a ir a ayudar”.

A diferencia de las misiones religiosas a las que había asistido en mi adolescencia, en esta ocasión teníamos la ‘misión’ de simplemente estar: no llevar nada con nosotros y adaptarnos a las actividades de las familias, integrándonos a su trabajo en casa y en el campo. Por primera vez escuché una crítica al asistencialismo y la proposición de relaciones horizontales en las

que no era nuestro trabajo “salvar” a nadie: ni del diablo, ni del infierno, ni del mal o de la incredulidad.

Tenía algo de miedo de lo desconocido. Mi papá me dijo que tuviera cuidado de que no me fueran a reclutar como guerrillera zapatista y alguien más me llegó a decir que esos eran los “rojillos” y “grilleros” de la universidad. Pasé por primera vez dos semanas en la selva norte de Chiapas en el frío húmedo de diciembre y con olor a leña de las comunidades tseltales.

Chiapas me transformó desde esa primera visita. Una de las cosas que más quedó grabada en mi memoria fue el conocer por primera vez una comunidad indígena. Llegamos a la fiesta de la Virgen de Guadalupe en una comunidad del municipio de Sitalá y me enfrenté a que la mayoría de las mujeres no hablaban español, por lo que me encontraba con el primer obstáculo para acercarme y relacionarme, pero además, se me imponía un límite ante el deseo de querer ser buena onda, ser una “buena misionera” y acercarme a dialogar con las personas: esto fue una experiencia novedosa que rompió con mi anterior forma de relacionarme con las personas que conocía en contextos rurales o distintos al mío.

Encontré que teníamos en común la devoción religiosa, aunque otra cosa rara para mí era que mientras yo me hincaba a rezar en silencio, ellos y ellas oraban en voz alta, en su idioma, a veces casi gritando o con un tono de aparente llanto. No entendía nada. Cuando nos llamaron a la comida, nos ofrecieron un plato de caldo y un montón de tortillas, pero no había cucharas ni cubiertos. Un jesuita que nos acompañaba nos enseñó a comer utilizando la tortilla “como cucharita”.

Una compañera del grupo de estudiantes, bastante imprudente, pidió que le prestaran una nahua y blusa como las que usaban las mujeres tseltales. Aunque me sentía incómoda, nos hicieron a todas las estudiantes vestirnos así para tomarnos una foto. La gente de la comunidad parecía más divertida que ofendida. Supongo que como un grupo de nosotros se iba a quedar ahí una semana para buscar una supuesta solución a recientes derrumbes y deslaves que se habían dado en la zona por las fuertes lluvias, no se sentían amenazados o incómodos y más bien nos recibían con la expectativa de que “íbamos a ayudar”. Curiosamente, justo lo contrario que se nos había dicho a nosotros.

Uno de mis momentos más vergonzosos en el acercamiento a esta cultura que me era totalmente nueva y extraña, fue que, al día siguiente, durante la segunda jornada de la fiesta, nos pidieron que nos sentáramos todos en una barda alrededor de la cancha para repartirnos una bebida (algo que sonaba como *mats*, pero que no alcanzaba a entender qué era). En eso, alguien en el grupo dijo “lávense las manos” mientras que, exactamente en ese momento, me tendían una tina de plástico de unos 20 centímetros con un líquido blanco y opaco. Como dirían coloquialmente, “se me cruzaron los cables” y mi cerebro interpretó que la orden de lavarme las manos tenía que cumplirse metiendo mis manos en ese recipiente. Ante las carcajadas de toda la gente de la comunidad que nos rodeaba, el jesuita acompañante



(llorando de la risa) me explicó que eso no era para lavarse las manos sino que era el famoso mats o pozol del que se suponía que tenía que beber para luego pasarlo a los demás. Vergüenza irreparable.

Me asignaron con un grupo de estudiantes de Ingeniería Química que estaría visitando otras comunidades en el municipio de Chilón. El área de responsabilidad social de la universidad pretendía que, de esta forma, los grupos de estudiantes nos involucráramos en diversos proyectos en la región en los que podíamos aportar desde nuestros estudios profesionales. Esta era una apuesta clara, fuerte y activa desde la rectoría y esta área en particular. Por lo tanto, a pesar de las intenciones de los organizadores de la visita, había ya expectativas y proyectos paralelos.

En Chilón, se encontraba el CEDIAC (Centro de Derechos Indígenas) que poco a poco iríamos descubriendo. Desde ahí, el Padre Óscar (o *Jtatic*, como le llamaban) coordinaba un montón de proyectos especialmente enfocados en la apropiación de cadenas de valor del café y la miel de abeja producidos en la región. El grupo de químicos tenía la tarea de visitar a grupos de mujeres que elaboraban jabones artesanales con miel, para verificar el proceso de elaboración y buscar soluciones a algunos problemas que tenían, como el empaque, la humedad y la espuma.

Como yo era la psicóloga del grupo, parecía no tener nada que hacer con ellos, y por lo general, me la pasaba jugando con los niños e intentando aprender tseltal con lo poco que podía comunicarme con ellos. Aunque era incómodo no entender, me di cuenta de que era más cómodo intentar comunicarme con los niños que con los adultos.

En las conversaciones que tuvimos con el Padre Óscar, descubrí nuevas cosas: la comprensión de los indígenas como cultura, más que solamente como “pobres” que, aunque no era consciente de ello, probablemente yo tenía, al igual que el tema de la economía social y solidaria y el problema de la producción de café y productos agrícolas en la región. Empezaba a ampliar mi mirada sobre los problemas de desigualdad del país, sobre los problemas del campo y sobre los problemas de los pueblos indígenas, temáticas a las que nunca había tenido acceso.

Me entusiasmó saber que el proyecto tenía una visión alternativa, un abordaje desde “la calidad y no la caridad”, con la propuesta de relacionarse horizontalmente, sin asistencialismo y buscando soluciones sostenibles que promovieran la organización y el tejido social. Sentía que con mi formación y experiencia no tenía nada que aportar, pero después insistí y busqué las maneras de involucrarme en el proyecto de las mujeres productoras de jabón.

Así continué trabajando con este grupo de químicos. Tomamos algunos talleres, realizamos investigación, buscamos proveedores, hicimos pruebas. Realizamos una convocatoria para un concurso internacional para obtener financiamiento para el proyecto, obteniendo muy buenos resultados y recibimos otro financiamiento con el cual compramos los primeros

materiales para reactivar el proyecto con las mujeres. Hicimos múltiples visitas a las comunidades para dar capacitaciones en el uso de los nuevos materiales y técnicas, así como para ayudar en la organización de los grupos, y el manejo del dinero.

Poco a poco el proyecto fue creciendo, el grupo y el ánimo también. En nuestro grupo de estudiantes, iba y venía la gente, pero formábamos parte de una asociación estudiantil más grande de la que participaban algunos compañeros de generaciones más avanzadas colaborando con el proyecto del café y la cafetería que se abriría en la universidad. Decidí irme un semestre a Chilón para realizar mi servicio social allá, siguiendo el ejemplo de otros compañeros que hicieron lo mismo durante el verano.

El servicio social estuvo lleno de nuevas experiencias. Lo primero que viene a mi mente era el miedo que me daba irme sola a las comunidades, tomando los transportes colectivos locales y andando en terracerías en lugares aislados y lejanos. Desarrollé una muy buena relación con las mujeres y siempre nos organizábamos por medio de traductores para que yo me quedara unos días en sus casas donde nos reuníamos para revisar algunos temas técnicos sobre la elaboración del jabón, hacer pruebas y ajustar el empaque.

Abordábamos algunos problemas que surgían en la organización y administración del dinero. Por lo general, yo las acompañaba mientras dialogaban entre ellas e iba respondiendo algunas preguntas que me hacían, buscando la manera de comunicarme de la mejor manera para que no hubiera malentendidos. Recuerdo que, en ese tiempo, apenas empezaba a reflexionar sobre la educación intercultural y creía necesario dar ejemplos sobre problemas o referentes locales, sin tener idea de su forma de vida, aunque la iba conociendo y amando cada vez más.

Me llevaron a trabajar en el campo, ayudé con las labores de la casa, jugué y trabajé con los niños, probé alimentos que ni siquiera sabía que existían y me hice fanática del mat's. Además, me esforcé en aprender cada vez más palabras en tseltal y -aunque probablemente era menos de lo que yo creía- sentía que podía entender cada vez más al escuchar, aunque no pudiera hablarlo.

El proyecto fue tomando forma y en el trabajo de oficina que realizaba desde el CEDIAC, se me pedía coordinar pedidos y desarrollar estrategias para vender los jabones, entre otras cosas. Aunque había un equipo de trabajo, yo estaba sola. Los encargados de la miel me apoyaban con algunas actividades o dudas, a veces ellos me llevaban a las reuniones en las comunidades, pero el proyecto no tenía nadie más que se hiciera cargo. Recuerdo una conversación que tuvimos un compañero y yo con el padre Oscar para pedirle que se le diera seguimiento a nuestro trabajo, una vez que nos fuéramos, para evitar que se vinieran abajo los avances.

Ahí conocí a Miguel, su visión y experiencia trabajando en proyectos similares y su mirada del mundo distinta a la mía, me ayudó a reconocer lo que él llamó "un ejercicio de humildad" que debía hacer y entender que de mí no dependía este proyecto y que no podía desatar procesos

de los cuales no podría hacerme cargo después, ni tomar alguna responsabilidad. Esta y otras reflexiones que realizamos juntos alimentaron un espíritu crítico que devino en una transformación existencial radical para mí.

Esto me llevó a transformar mi visión del mundo y me metió en un conflicto moral profundo con las condiciones con las que vivía y a las que tenía acceso. Además, me llevó a cuestionarlo todo: empecé a interesarme por los problemas de género, por la injusticia y la desigualdad social, el racismo y la pobreza ampliamente influida por los jesuitas y mis amigos y amigas vinculados a ellos.

Quería reclamar y transformar a mi familia, amigos y todo lo que me antecedió. Aprendí que podía relacionarme de manera distinta con quienes antes consideraba como necesitados de mi ayuda: de manera pareja, sin sentirme superior ni mejor, y hallando la manera de contribuir desde mis recursos, sin dejar de ver los de los demás. Empecé a cuestionar mi privilegio de clase, decía que estaba adquiriendo conciencia de clase, y me daba cada vez más cuenta de las diferencias profundas y complejas.

Comencé a trabajar en un centro comunitario en la Ciudad de México. Tiempo después, decidí renunciar a mi trabajo y pasar unos meses en Chilón. Así fue que, durante esa estancia, me interesé aún más por los procesos educativos al interior de la organización y los coordinados por la Misión de Bachajón.

En esa etapa, Miguel y otros compañeros estaban tratando de rescatar y revivir el proyecto de los jabones que había entrado en una etapa de estancamiento desde hacía tiempo. Me pidieron apoyar a la coordinadora, Manuela, una joven tseltal del municipio de Sitalá que años antes había asumido la coordinación de las mujeres y su trabajo, empezando como servicio social de la preparatoria y continuando como miembro de lo que entonces se llamó Escuela de café. Manuela había ya dejado su comunidad para trabajar en Chilón, y solamente iba a visitar la casa de sus papás durante los fines de semana. Ella trabajaba de la mano de los coordinadores de la miel, pero haciéndose cargo de la mayoría de las actividades relacionadas con el jabón por sí sola.

Tiempo antes, Manuela y yo habíamos establecido una amistad a partir de mi estancia de servicio social. Accedí de inmediato porque me emocionaba volver a colaborar con el proyecto, y más si se trataba de hacerlo junto con Manuela. Las primeras tareas las resolvimos en un par de semanas y cada vez iban surgiendo más, por lo que el encargo concreto fue evolucionando y fue exigiendo que continuáramos. Entonces, se fueron alargando los meses de mi estancia y fue adquiriendo más forma la colaboración.

Al empezar, recuerdo que tenía muy claro que quería respetar su autoridad como encargada del proyecto y que tendría que tomar algunas medidas para evitar que se sintiera desplazada por mí. ¿Por qué digo esto? Podía percibir que tanto las personalidades de Manuela y la mía, como la forma en que nos relacionábamos caxlanes y tseltales en general podría ocasionar

que se entendiera esta relación como una forma en la que yo iba a decirle qué hacer y cómo hacerlo, al contar con más referentes y experiencia sobre las tareas a realizar.

Es difícil de explicar, pero es como si hubiera una predisposición a que cuando un caxlan trabaja con un tseltal, se convierte de alguna forma en su jefe o jefa. Considero que esta conciencia no era solamente mía, sino que sentía que Manuela se ponía en una posición acorde, en la que esperaba precisamente que yo resolviera las cosas y le dijera qué hacer. Me parece que este fenómeno es un reflejo concreto de las relaciones de poder históricas entre mestizos e indígenas en la región, y que se ha desplazado a nuevas formas de relación en el trabajo colaborativo en esta organización y en la Misión de Bachajón en general. Por ejemplo, los directivos de los procesos en la Misión eran en su mayoría caxlanes. Podría resumirlo en que ambas asumíamos automáticamente una forma de relación jerárquica, aunque amistosa.

Siendo algo consciente de esto, tenía una fuerte voluntad de evitarlo a toda costa, realizando un ejercicio constante de reflexión sobre mi propio actuar y procurando que la manera en que la apoyara en sus actividades le permitiera sobre todo lograr hacerse cargo de ellas sin la necesidad de mi intervención. Pensaba en Vygotsky y el andamiaje pedagógico y en Freire y la cuestión de la autonomía. Quería que mi relación de trabajo con ella no sólo fuera horizontal en lugar de jerárquica, sino que el acompañamiento resultara un proceso de aprendizaje que le permitiera autonomía y confianza suficientes para no necesitar de mi presencia eventualmente para manejar el proyecto.

Sabía que por ser caxlan, tenía de facto una posición de poder. Esto suena horrible de admitir, pero creo que hay algo de verdad en esta experiencia que se traducía de otras maneras en las relaciones de todos alrededor. Entonces, me propuse intentar ser creativa en el acompañamiento con ese propósito. Fui clara con Manuela desde el principio y, aunque obviamente no le expresé que sentía tener más poder sobre ella, sí le dije que mi intención no era resolver las tareas o decirle cómo hacerlas sino hacerlas junto con ella para que pudiera aprender a hacerse cargo ella misma sin depender de mí o de otras personas. Le propuse que trabajáramos de esta manera y que tuviéramos una reunión semanal de evaluación en la que pudiéramos conversar sobre cómo nos habíamos sentido con el trabajo y qué podíamos mejorar. Ella accedió y empecé a documentar y reflexionar. Le propuse esto y lo consulté con el equipo directivo. Mi intención era hacer una especie de investigación-acción sobre el trabajo pedagógico que iba a realizar con ella y tratar de alimentarlo con perspectivas críticas.

Una de las actividades paradigmáticas y de las primeras que realizamos fue la de llamar por teléfono a diferentes proveedores de materiales para la elaboración de jabón. Se podría decir que trabajamos por etapas: lo primero fue asegurarme de que Manuela fuera capaz de buscar en Internet a estos proveedores y reconocer cuáles serían los más útiles. Aunque ya sabía usar la computadora, no sabía muy bien cómo hacer esta búsqueda, así que empezamos por ahí.

Teníamos un pizarrón en el que íbamos anotando los datos de cada proveedor, costos, costos de envío, tiempos de entrega, mínimos de compra, etcétera. Al principio, yo realizaba las llamadas en el altavoz para que ella escuchara cómo era mi interacción con quienes atendían la llamada. Sabía que era importante que escuchara y reconociera el lenguaje que utilizaba en esta llamada y que viera qué preguntas hacer. Recuerdo que Manuela se sentía insegura y a veces no podía entender las respuestas rápidas que nos daban en el teléfono, ya fuera por la velocidad en la que hablaba el interlocutor o porque se utilizaban palabras y conceptos o fraseos en español a los que ella no estaba acostumbrada.

Luego, pasamos a una segunda etapa en la que Manuela haría las llamadas ella misma. Para empezar, hicimos algunos ejercicios de llamadas de *role playing* para practicar. Luego nos reíamos y platicábamos sobre algunos errores en la llamada, como información que le había faltado solicitar. También le pedíamos a Martín, un compañero de administración, que fingiera ser un proveedor, para practicar.

En un siguiente momento, Manuela se encargaba de hacer las llamadas. Se ponía muy nerviosa, pero yo estaba al lado de ella escuchando en el altavoz y la guiaba para no olvidar preguntas o explicar lo que había respondido la persona en caso de que no le hubiera entendido. Aquí, creo que es importante puntualizar estos nervios que sentía Manuela y que eran compartidos por otros compañeros tseltales que tenían responsabilidades similares.

Como lo dije antes, creo que en parte tenían que ver con el dominio del español, el miedo a no entender o que no les entendieran y no poder comunicarse adecuadamente, y creo que tenía que ver con un cierto miedo a relacionarse con caxlanes, a sabiendas de que el trato corría riesgo de ser discriminatorio, sentirse “hechos menos” o incluso una posibilidad de que ellos mismos se sintieran inferiores al enfrentarse con un caxlan. La conciencia de esto me hizo ver que algo importante en este proceso tenía que ser generar la confianza suficiente para expresarse sin miedo.

Al mismo tiempo, me daba cuenta de que las personas con las que hablaba Manuela a veces tenían un trato descortés y parecían desesperarse mientras que otras tenían un trato condescendiente al darse cuenta de que hablaban con una mujer indígena y parecían exagerar su amabilidad. Por supuesto que muchas reaccionaban perfectamente normal en las llamadas. Estas sutilezas en la comunicación pueden pasar desapercibidas, pero para mí significaban mucho pues me hacían reflexionar sobre el papel de lo que estábamos haciendo. Recordaba las historias que había escuchado y leído sobre cómo antes los caxlanes se aprovechaban de los indígenas que, no entendiendo bien el español, eran engañados sobre las cuentas o los precios del café.

Pensaba cómo esta formación que recibían los jóvenes tseltales en Yomol, A'tel representaba adquirir herramientas para relacionarse fuera de sus comunidades y de su región, y poder establecer relaciones de trabajo con caxlanes minimizando idealmente el riesgo de abusos,

pero por lo menos poniendo un terreno distinto al de las relaciones de subordinación que muchas veces tuvieron que vivir sus padres y abuelos.

Otra cosa que hacíamos era revisar la redacción en los correos de Manuela. Esto era algo que yo veía que ella apreciaba y agradecía, porque, me decía, le ayudaba a seguir aprendiendo español. A veces esto me generaba cierto conflicto: ¿entonces estamos formando para que ellos se “integren” al resto del mundo? ¿No es esto injusto? ¿Es una forma disfrazada de discriminación lo que yo estoy haciendo al enseñarle a Manuela más sobre español o sobre cómo relacionarse con caxlanes? ¿Es lo correcto? ¿Está haciendo esta formación que entonces pierdan el valor de la propia cultura y sentido de vida comunitarios? ¿Es esta “formación empresarial” o administrativa una especie de pecado? ¿Es “caxlanizar”? Tal vez el “enseñarle” estas cosas era una forma de menospreciar lo que ella ya sabía o caer en no tomar en cuenta los saberes de las comunidades.

Estos eran auténticos conflictos morales en mi trabajo con Manuela y creo que están presentes en un espectro más amplio dentro de la organización. Por ejemplo, cuando venían jóvenes a trabajar y formarse en la Escuela de café, se insistía mucho en que era más importante su trabajo en las actividades del campo que en lo administrativo y se tenía miedo de que éste último los motivara a irse a trabajar fuera o que perdieran el apego con sus comunidades y su cultura. Al final, a través de estos elementos que podríamos llamar curriculares, creo que se ejercía poder: quién y cómo se decide sobre una formación, cuál es el rol o la opinión sobre los que la reciben, etcétera.

Volviendo al proceso, al terminar de llenar la tabla del pizarrón, la siguiente tarea era que Manuela tuviera elementos y herramientas para decidir cuáles serían las mejores opciones, así que las fuimos revisando una por una. Hacíamos cuentas sobre los costos por volumen, sobre el nivel de calidad, etcétera. Sé que probablemente mi opinión influía en la toma de la decisión, y seguramente era sesgada o tendenciosa mi intervención, pero quería que ella pudiera ver cómo tomar esta decisión. Parecería algo que no necesitaba de este proceso, algo obvio que ella podía hacer sin esta buena intención de mi parte quizás sobreprotectora o controladora, pero en el momento, me parecía que no se sentía segura de tomar la decisión por sí misma y esperaba que yo o alguien más lo hiciéramos por ella. Siento que ese ejercicio tan simple en realidad era muy importante para que viera que ella podía hacerlo, que experimentara la posibilidad de tomar una decisión así, que además iba a implicar un gasto.

El tema del dinero es otro tabú en la formación y participación de los tseltales y caxlanes en la organización. Por lo menos en mi experiencia, Manuela no se sentía con la confianza de proponer gastos nuevos o grandes para el proyecto pues se corría el riesgo de que se interpretara su decisión como “aprovecharse” de los recursos comunes o como decisiones sin sustento que promovía un gasto irresponsable.

Todos los anteriores son algunos ejemplos de lo que vivimos en esa primera etapa. Fue un momento muy rico para las dos, pues sentíamos la forma en que se estaba reactivando el proyecto, empezamos a organizar sesiones de experimentación con fórmulas nuevas y materiales nuevos, a comprar cosas básicas a las que nunca se les había invertido y a organizar asambleas con las mujeres, que se habían dejado de hacer. Realizábamos una reunión semanal con el equipo coordinador y poco a poco fuimos dando estructura, por ejemplo, promoviendo que Manuela recibiera un sueldo en lugar de una beca y se le diera de alta en la nómina.

Mientras tanto, yo iba realizando un diario de campo sobre nuestras experiencias y sobre las reflexiones que surgían en torno a las estrategias que trabajábamos y las experiencias afectivas que íbamos teniendo en el camino. Por ejemplo, a veces Manuela y yo no coincidíamos en el acuerdo sobre alguna decisión y esto generaba tensiones en las que se atravesaban diferentes ejercicios de poder: el mío al considerar muchas veces que tenía una mejor solución a los problemas, y el suyo al considerar que le estaba imponiendo formas de hacer que no correspondían con las de las comunidades. También hubo muchas experiencias gratas en las que festejábamos juntas el fruto de nuestro trabajo, al ver, por ejemplo, incrementos en las ventas o recibir retroalimentaciones positivas de nuestros compañeros.

Durante esa estancia que al final fue de dos años y medio, hubo otras experiencias en la organización y el equipo de trabajo que marcaron algunas experiencias clave. En el verano, recibimos la visita de un académico colombiano que trabajaba como coordinador de una red internacional de proyectos de economía alternativa, de la cual participaba Yomol A'tel. Venía a impartir un taller sobre una metodología de diagnóstico del territorio. El taller, impartido en un lenguaje algo complicado, parecía muy importante para la dirección.

Sin embargo, en el transcurso del mismo me di cuenta de que no estábamos entendiendo bien la metodología, especialmente los compañeros tseltales, ya que cuando nos reuníamos en equipos atendiendo la instrucción del coordinador para discutir algunos puntos, las definiciones y comprensión de los participantes eran muy diversas y no necesariamente correspondían con lo que se había dicho, aunque hubo algunos momentos valiosos de intercambio.

Ese ejercicio me generó la pregunta de si todos estábamos entendiendo lo mismo y si en todo caso, era necesario que entendiéramos lo mismo. Me parecía que el lenguaje y la didáctica utilizada en el taller no ayudaban a esta comprensión. Lo discutí con algunos compañeros que estuvieron de acuerdo. Sin embargo, no se le dio seguimiento y ahí quedó la experiencia. Para mí eso era una señal de que realmente no se había logrado el objetivo.

Este fue uno de los primeros disparadores de mi inquietud sobre el tema de la educación intercultural, y más a partir del trabajo que estaba haciendo con Manuela, esforzándonos por tener una comunicación clara y abierta, y negociando las formas de toma de decisión. ¿Cuáles

tendrían que ser los métodos y estrategias, la didáctica de ser necesario, de un trabajo como este? ¿Cómo podríamos asegurar que la comunicación fuera clara y la participación horizontal?

Luego vino otro caso similar: uno de los compañeros estaba a cargo del proceso llamado Escuela de café, la formación de jóvenes, y propuso una transformación hacia una Escuela de sustentabilidad, donde se incluyera a todos los procesos como la miel y el jabón y no solamente al café. A partir de esa propuesta nos pidió a mí y otro compañero mestizo que coordináramos una reunión con algunos jóvenes tseltales que habían participado de este proceso para consultar su opinión.

Durante la reunión uno de ellos nos dijo que varios ya tenían mucho tiempo formándose en la organización, desde la Escuela de café hasta la relación formal de trabajo y que sin embargo no estaban en posición de tomar decisiones, muchas veces por no sentirse capaces y otras porque no se les permitía hacerlo o ascender a posiciones de mayor responsabilidad. Este fue un segundo o tercer momento de la experiencia que me hizo cuestionarme cuál era el sentido de la formación que recibían estos jóvenes y si de alguna manera no intencional, la organización no estaba permitiendo que adquirieran más poder y autonomía en su trabajo o que tuvieran roles de liderazgo.

En el contacto que teníamos con gente de otras organizaciones similares, parecían tener retos parecidos y se cruzaba la reflexión sobre el trabajo intercultural. Muchas preguntas y conflictos morales y de otros tipos se atravesaban en un trabajo así. Todos sabíamos que éramos caxlanes y tseltales trabajando juntos, pero poco se hablaba sobre las tensiones que vivíamos como consecuencia unos y otros. Sólo podíamos hablarlo en privado en los espacios no institucionales y *medio* platicar entre nosotros. Después de ese proceso, junto con otras experiencias posteriores, decidí hacer el trabajo del que presento resultados en este documento.

Suscribo con la idea de que la ciencia nunca puede ser completamente objetiva. Me parece que su historia nos ha demostrado ampliamente la manera en que tanto el contexto cultural como personal de quien o quienes investigan determina los temas y los caminos por lo que se investiga. Especialmente en las ciencias sociales y las humanidades.

Puesto que no podemos desvincularnos del conocimiento que producimos, me parece que la manera más justa y honesta de hacer investigación educativa es “con un ojo al gato y otro al garabato”. Es decir, con la mirada puesta en el objeto de estudio, la teoría, la metodología, todas las formalidades de un proceso investigativo, pero también con la mirada puesta en uno mismo, con un ojo autocrítico que nos permita identificar sobre todo nuestros propios procesos afectivos y su influencia en la interpretación.

Asumir que tenemos sesgos, que tenemos ideologías, que tenemos experiencias previas y contextos que nos determinan es asumir una doble responsabilidad como investigadores e



investigadoras: una responsabilidad que hace al trabajo más “objetivo” en el sentido de que permite al lector o a quien se acerque a él no sólo poder leer propuestas analíticas sino leerlas junto con el contexto del autor o autora y de esta manera tener más elementos para discernir y comprender las interpretaciones y de esta manera formarse un criterio más amplio de la información que se recibe.

Espero que este relato autobiográfico sirva como una auto etnografía: una que alimente la investigación en su conjunto, para comprender cómo juegan los roles y experiencias propias en la producción del trabajo y cómo en mi propio camino de vida se reflejan algunos elementos del análisis central de este trabajo: especialmente la experiencia sobre la interculturalidad particular que viví en Yomol A'tel, y la comprensión de este fenómeno desde lo personal.

Probablemente la descripción de mi propia vida y origen en algunos lectores provoque de inmediato un sentimiento de falta de credibilidad o de ilegitimidad por hablar desde un lugar de privilegio. Ya me ha pasado. Probablemente la manera en que yo veo mi vida sea leída y vista por otros de manera completamente distinta y se pierda el sentido de lo que quise decir. Sin embargo, sigo creyendo que el ejercicio es necesario y asumo el riesgo y la responsabilidad que conlleva.

Para mí es esencial abordar los problemas sociales como la discriminación, el racismo, el clasismo y el machismo, entre otros ‘ismos’, desde la perspectiva de las identidades y de cómo se construyen. Y creo que es la única forma de develar verdaderamente las estructuras de poder que operan, porque lo hacen a través de características sutiles de las personas y sus relaciones. Especialmente en el contexto de polarización que se vive actualmente en nuestro país, debemos tener las conversaciones desde esta perspectiva, pues sólo reconociendo la diferencia y sus complejidades podremos construir puentes.

Por ejemplo, el proceso mismo de la investigación me ha reforzado el aprendizaje de poner en duda mis asunciones, preguntarme desde qué punto de vista estoy analizando las cosas, si estoy reproduciendo algún tipo de asimetría, de visión paternalista, entre otros. Creo que reproducimos esquemas y estructuras sutilmente y por inercia, de manera inconsciente muchas veces, y que educar y educarnos sobre ello es el primer paso para romperlas.

De una maestra sabia en el posgrado aprendí que lo que no se dice no se elabora. Por lo tanto, le apuesto a que hablemos nuestras diferencias, que las pongamos sobre la mesa, que enfrentemos las tensiones que generan con humildad para poder transformarlas, mejorarlas. Creo firmemente que es importante transformar nuestras relaciones desde la experiencia personal para poder transformar nuestra sociedad. Y esto tenemos que hacerlo entre todos y todas.