GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ESTATAL
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE

CLAVE: 07PSU0190N
RVOE: ACUERDO NÚMERO PSU- 329/2014 VIGENTE A PARTIR DEL 07 DE MARZO DEL 2014

TESIS:

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y MEMORIA DE LOS PRINCIPALES SOBRE EL PAPEL QUE JUEGAN DENTRO DE SU TERRITORIO EN EL EJIDO GUAQUITEPEC Y SUS RANCHERÍAS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN AMBIENTAL PARTICIPATIVAS

PRESENTA:

SEBASTIAN ALVAREZ VILCHIS

ASESORA:

DRA. ERENDIRA JUANITA CANO CONTRERAS

SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS. JULIO 2026.

GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ESTATAL
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN DESARROLLO HUMANO SUSTENTABLE

CLAVE: 07PSU0190N
RVOE: ACUERDO NÚMERO PSU- 329/2014 VIGENTE A PARTIR DEL 07 DE MARZO DEL 2014

TESIS:

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y MEMORIA DE LOS PRINCIPALES SOBRE EL PAPEL QUE JUEGAN DENTRO DE SU TERRITORIO EN EL EJIDO GUAQUITEPEC Y SUS RANCHERÍAS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN AMBIENTAL PARTICIPATIVAS

PRESENTA:

SEBASTIAN ALVAREZ VILCHIS

ASESORA:

DRA. ERENDIRA JUANITA CANO CONTRERAS

SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS. JULIO 2026.

MOXVIQUIL

San Cristóbal de las Casas, Chiapas a 15 de junio del 2026.

Asunto: Dictamen

C. SEBASTIAN ÁLVAREZ VILCHIS.
PRESENTE

La directora del Instituto de Educación Superior para el Desarrollo Humano Sustentable, hace constar que como resultado del proceso de Titulación con la opción tesis de grado:

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y MEMORIA DE LOS PRINCIPALES SOBRE EL PAPEL QUE JUEGAN DENTRO DE SU TERRITORIO EN EL EJIDO GUAQUITEPEC Y SUS RANCHERÍAS

Por acuerdo del Consejo de Titulación, manifiesto a Ud. que reúne pertinentemente los requisitos académicos para presentar su examen profesional el día primero de julio de 2026 a las 10:00hrs. en el aula "IK" del Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

_____

DOCTORA ERENDIRA JUANITA CANO CONTRERAS
ASESORA

Índice de Contenidos

Dedicatoria ……13

Agradecimientos……..…..……14

Sentipensar desde el territorio: sentir, observar e interactuar en Guaquitepec.....16

Caminar la palabra en Tak'in Witz……...17

Resumen……....18

Antecedentes e Introducción……19

Justificación……..……26

Marco teórico: De la educación bancaria a la pedagogía de la pregunta y la educación popular ambiental…… ……...29

La comunicación popular como puente dialógico para la memoria…….30

La cosmovisión tseltal: el núcleo ético y espiritual del territorio……...31

La sistematización de experiencias como metodología de diagnóstico…….32

Objetivo general…….34

Objetivos específicos……34

Propuesta metodológica……..……35

La sistematización participativa de la apropiación de diálogo de saberes…….36

Contra la investigación extractivista……36

Temporalidad y matriz de herramientas participativas…….37

Profundización de las herramientas cualitativas……40

Articulación metodológica: reconstrucción histórica, fuentes documentales y memoria oral……...42

Capítulo 1. Desarrollo: reflexiones, contexto y vivencias en el ejido Guaquitepec, municipio de Chilón, Chiapas; México……...46

1.1. Los principales como guardianes del territorio, las formas como realizan sus reuniones y encuentros……52
1.2. Línea de tiempo acerca de los principales acontecimientos dentro del ejido Guaquitepec. Los principales problemas ambientales, culturales, políticos y económicos……55
1.3. La herida de la migración y la trampa de la "educación desarraigada" ….....60
1.4. El arraigo de la tierra como praxis decolonial: un testimonio de resistencia……...62
1.5. La amenaza de despojo geométrico: la supercarretera San Cristóbal-Palenque……63
1.6. Los programas sociales y la pedagogía del desarraigo campesino……..…68
1.7. Cartografía de actores y la disputa por la legitimidad ejidal……70
1.8. Síntesis estratégica: ¿Con quiénes podemos construir alianzas y frente a quiénes debemos cuidarnos?.....77
1.9. Ceremonias, rezos y ofrendas en los sitios sagrados: la pedagogía de los Principales para la defensa de la madre tierra ante la Supercarretera San Cristóbal-Palenque……..……78
1.10. Historia oral, leyendas y sitios sagrados……82
1.11. Los diferentes sitios sagrados en donde los principales realizan sus ceremonias, ofrendas y fiestas tradicionales……....89
1.12. Rezo, ofrendas y ceremonias en los sitios sagrados……90
1.13. Las fiestas patronales……93
1.14. El significado y la función del *capitán* en las fiestas patronales……95
1.15. El sistema de cargos……..97
1.16. Tipos de *Principales*……...98
1.17. Procesos históricos de lucha y el reglamento interno……100
1.18. Tensiones culturales: el peso de las tradiciones y la violencia de género……101

1.19. Registro testimonial de las dinámicas de pedida y protocolo matrimonial……...101
1.20. Mecanismos de sanción tradicional y análisis crítico de los discursos patriarcales en el *Muk'ul majtanil*……...104
1.21. La propuesta de *podar la tradición* y *desgranar la costumbre……106*

Capítulo 2. Diseños didácticos y propuestas de acción……109

2.1. La didáctica desde las cuatro dimensiones humanas……110
2.2. Las cuatro esferas del ser en la facilitación comunitaria: un enfoque pedagógico integral……114
2.3. Factores posibilitadores y limitantes del aprendizaje significativo en la facilitación comunitaria……118
2.4. Mi papel como facilitador en los procesos de aprendizaje……121
2.5. Decálogo del *Nojpteswanej:* principios para la facilitación comunitaria……129

Capítulo 3. Didáctica aplicada……135

3.1. Material didáctico……..……...136

3.2. El concepto de *Snopel* y *Nojpteswanej*……..……...136

3.3. El *Snopel* como la producción colectiva del saber, y el *Nojpteswanej* como el facilitador del diálogo de saberes……..……...138
3.4. La sintonía ético-política entre Freire y la filosofía tseltal……139
3.5. La identidad del *Nojpteswanej* frente al modelo punitivo……141
3.6. La pedagogía de la pregunta: despertar el *Snopel* en el territorio……146
3.7. De la escuela bancaria al despertar del *Snopel*: la pedagogía de la pregunta en la práctica comunitaria……...147
3.8. El impacto transformador de las preguntas generadoras: pedagogía de la pregunta versus pedagogía de la respuesta……149
3.9. El poder de la palabra y la pedagogía de la pregunta: dimensiones críticas del aprendizaje……153
3.10. Cartografía de un itinerario formativo: niñez, adolescencia y la práctica actual.....156

3.11. La imaginación y la creatividad como umbrales de innovación crítica……157
3.12. Hacia una didáctica participativa: el desafío del lenguaje y la inclusión…...158

Conclusiones……....160

Cierre y reflexiones finales……..……..165

Referencias bibliográficas……..167

Anexo 1. Técnicas grupales participativas aplicadas……172

Anexo 2. Material didáctico aplicado……186

Índice de tablas

Tabla 1. Síntesis de referentes teóricos, autores clave y su función metodológica en la investigación……...30

Tabla 2. Matriz metodológica de devolución, memoria y diálogo comunitario……...38

Tabla 3. Matriz metodológica de reconstrucción histórica……42

Tabla 4. Matriz metodológica de actores y mapeo socio-territorial de Guaquitepec……45

Tabla 5. Matriz de incidencia de problemáticas, riesgos y amenazas territoriales en el ámbito cultural, político y económico……...59

Tabla 6. Cuadro comparativo entre el modelo bancario escolar y el enfoque de educación popular tseltal……109

Tabla 7. Matriz reflexiva de factores que favorecen y obstaculizan el aprendizaje significativo en la facilitación comunitaria…….....119

Tabla 8. Cuadro comparativo entre pedagogía de la respuesta y la pedagogía de la pregunta en el proceso educativo comunitario……151

Tabla 9. Matriz comparativa entre la pedagogía de la respuesta (educación bancaria) y la pedagogía de la pregunta (educación popular) ……...154

Índice de figuras

Figura 1. Panorámica del territorio del ejido Guaquitepec. (Archivo fotográfico del autor, tomado durante el trabajo en campo, 2025)……46

Figura 2. centro ceremonial e hito arquitectónico de la comunidad de Guaquitepec. (Archivo fotográfico del autor, tomado durante el trabajo en campo, 2025) …….....46

Figura 3. Línea de tiempo participativa: acontecimientos históricos relevantes en la memoria del ejido Guaquitepec……...57

Figura 4. Mapa de actores socio-territoriales: alianzas, tensiones y vínculos en el ámbito cultural del ejido Guaquitepec…….71

Figura 5. Mapa de actores socio-territoriales: alianzas, tensiones y vínculos en el ámbito político del ejido Guaquitepec.……72

Figura 6. Mapa de actores socio-territoriales: alianzas, tensiones y vínculos en el ámbito económico del ejido Guaquitepec.……..…….73

Figura 7. Mi abuelo realizando ofrenda en una milpa. (Fotografía del archivo personal y familiar del autor, 2025)……..78

Figura 8. Yo ayudando a mi abuelo a sembrar las velas. (Fotografía del archivo personal y familiar del autor, 2025)……..78

Figura 9. Ofrenda para pedir permiso a la madre tierra. (Fotografía tomada por Petrona Alvarez Pérez, familiar del autor y participante en esta ceremonia y ofrenda, 2025)……80

Figura 10. Ofrendando pechuga de pollo a la madre tierra. (Fotografía tomada por Petrona Alvarez Pérez, familiar del autor y participante en esta ceremonia y ofrenda, 2025)……80

Figura 11. Mapa parlante del territorio y sitios sagrados construido por los principales y habitantes del ejido Guaquitepec durante los talleres de investigación-acción participativa (2024)……89

Figura 12. *Principales* ofrendando en un ojo de agua. (Fotografía tomada por Isabela Pérez Méndez, familiar del autor y participante en esta ceremonia, 2024)……90

Figura 13. Ceremonia y ofrenda en una cueva. (Fotografía tomada por el autor, participante en esta ceremonia, 2024)……90

Figura 14. Los capitanes de la fiesta del santo patrono San Juan preparándose para la tradicional carrera de caballos. (Fotografía tomada por el autor, participante en la fiesta, 2024)……94

Figura 15. Capitán de la fiesta del santo Patrono San Juan, mostrando su traje y su caballo durante la fiesta. (Fotografía tomado por Antonio Pérez Méndez, familiar del capitán y participante en la fiesta, 2024)……94

Figura 16. Mujer capitán, esposa del primer capitán mayor de la fiesta del santo patrono San Juan, realizando el tradicional beso a la bandea; acompañado con música tradicional. (Fotografía tomada por el autor, participante en la fiesta)……...95

Figura 17. Mujer capitán, esposa del segundo capitán mayor de la fiesta del santo patrono San Juan, realizando el tradicional beso a la bandea; acompañado con música tradicional. (Fotografía tomada por el autor, participante en la fiesta)……...95

Glosario de términos en tseltal

Tak'in wits: cerro del dinero o cerro de la riqueza

Ajaw: dueño o seres invisibles de la tierra

Nojpteswanej: educador

Jun Pajal O'tanil: un solo corazón

Snopel: aprender

Pejtul: es un tipo de tamal que se usa en las fiestas tradicionales, es a base de masa de maíz y frijol.

Chi'il ja': bebida típica y tradicional, piña reposado con piloncillo

Wamal: es una planta que cuya raíz se usa en las fiestas tradicionales, se macha la raíz y se disuelve en agua caliente.

K'op A'yej: diálogo

Lekil Kuxlejal: el buen vivir/la vida digna

Ijkil: espacio acuático sagrado con hondas restricciones espirituales para su conservación.

Pox: trago

Kaxlan: ladinos

Ichél ta Muk': vernos a todos como algo grande, el respeto a la vida.

Tutin Majtanil: el primer regalo pequeño

Muk'ul Majtanil: segundo regalo grande

Lekil Awilal: espacios dignos y libres

Snopel Sjol O'tantayel: aprender pensando con la cabeza y con el corazón

Sjol O'tantayel: pensar con la cabeza y con el corazón

Stse'elil O'tanil: la alegría profunda del corazón.

DEDICATORIA

“A mi abuelita ***Petrona Gutiérrez Vázquez*** *(Q.E.P.D.), que desde el espacio sagrado de los ancestros sigue alumbrando mi caminar, y a mi abuelito* ***Sebastián Álvarez Hernández****, que con su presencia viva me sigue guiando”.* Ambos fueron mis primeros y verdaderos maestros; me abrieron el camino, me compartieron sus conocimientos y nunca me dejaron solo. A ellos dedico esta maestría, porque este logro es la semilla que ellos sembraron en mí.

A la **Madre Tierra**, al **Sol** y a la **Luna**, por iluminar mi mente y mi corazón en cada madrugada y en cada jornada. Y a **Dios**, por darme la vida, la salud y la fuerza para servir a mi pueblo.

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora, la **Dra. Eréndira Juanita Cano Contreras,** por su valioso apoyo, su guía acertada y, sobre todo, por aceptar ser mi acompañante en este camino de investigación. Su sabiduría, rigor y sensibilidad fueron fundamentales para darle forma a este trabajo.

A la **Mtra. Claudia Ramos Guillén,** coordinadora de la maestría, por su constante disposición, empatía y accesibilidad. Gracias por sus palabras de aliento, por motivarme siempre a no rendirme y por impulsarme con calidez a cerrar con dignidad este ciclo académico.

Al **Dr. Ronny Roma**, por la cuidadosa lectura de este trabajo de tesis, así como por sus valiosas aportaciones y sugerencias, las cuales enriquecieron significativamente el desarrollo y resultado de esta investigación

A mis padres, **Sebastián Álvarez** y **Petrona Vilchis**, por motivarme a seguir preparándome día con día. Gracias de corazón por su comprensión profunda, por entender que estudiar no significaba abandonar nuestra tierra, sino prepararme para regresar y trabajar junto a mi pueblo. Su respaldo ha sido mi mayor fortaleza.

A mi esposa, **Isabela Pérez**, mi compañera de vida. Gracias por estar siempre a mi lado, por impulsarme, animarme y sacrificarte por este sueño; nunca olvidaré tu esfuerzo amoroso cuando vendías un pollo o algo del traspatio para asegurar el pago de mis pasajes. A mis hijos, **Petrona Álvarez** y **Aurelio Sebastián Álvarez**, que con su ternura fueron mi motor. Guardaré siempre en el corazón la nostalgia de dejarlos durmiendo en las madrugadas para salir a mis clases, y el orgullo inmenso de ver cómo, al verme leer y escribir, ustedes tomaban sus cuadernos para hacer lo mismo. Gracias por su comprensión de niños sabios que nunca me dejaron desanimar.

A mis suegros, **Jerónimo Pérez** y **Nicolasa Méndez**, por su apoyo incondicional, por sus palabras de aliento y por cuidar con tanto amor de mis hijos mientras yo me

ausentaba para cumplir con mis estudios. Su presencia en nuestro hogar ha sido un pilar fundamental.

A las y los **Principales Tradicionales del ejido Guaquitepec**, por abrirme el corazón y el camino, por aceptarme con confianza y compartirme sus enseñanzas. Gracias por motivarme a documentar y escribir sus experiencias; ustedes son mis maestros en la praxis y en la sabiduría del territorio.

A mi padrino, **Jorge Urdapilleta**, un maestro indispensable en mi vida. Gracias por enseñarme a plasmar mis ideas en el papel, por abrirme las puertas de su departamento y de sus libros, donde aprendí a leer y redactar mejor. Caminar a su lado en sus investigaciones de campo fue mi mejor escuela. Más que un padrino, ha sido un verdadero mentor.

Sentipensar desde el territorio: sentir, observar e interactuar en Guaquitepec

Escribir este trabajo no ha sido un acto de observación distante ni una mera recolección de datos. Nace del caminar diario en el ejido Guaquitepec y sus rancherías, de sentir el dolor y la dignidad de nuestra tierra *tseltal*, y de escuchar el murmullo de los manantiales y la voz sabia de los Principales.

Es una reflexión que surge de la vivencia compartida: de estar junto al fogón compartiendo el atole y el maíz, de acompañar a mis abuelos y a las autoridades tradicionales en sus rezos y ofrendas en los cerros y cuevas sagradas, y de sentir en carne propia las tensiones, alegrías y resistencias que atraviesan a nuestro pueblo. Observo no como un ajeno, sino como quien habita el territorio; interactúo desde la confianza del tejido comunitario, desde la palabra empeñada (*K'op A'yej*) y desde el compromiso profundo por la defensa del *Lekil Kuxlejal* y el *Jun Pajal O'tanil*. Este texto es reflejo de esa escucha atenta y de un caminar juntos para no dejar apagar la memoria de nuestros ancianos.

Caminar la palabra en Tak’in Wits

No vine a contar la tierra como quien cuenta piedras,

vine a desgranar el maíz con los ancianos,

a sentir la memoria viva en el calor del fogón

y el murmullo de los manantiales en la madrugada.

En el vientre de *Tak’in Wits*, la montaña no calla,

guarda la sombra sagrada del *Ajaw* en sus cerros y cuevas;

aquí la palabra no es un depósito vacío ni un castigo escolar,

es un encuentro de vidas que se escuchan en la milpa.

Aprender es *Snopel*: meditar en el corazón de la asamblea,

no para mandar como maestro superior,

sino para ser *Nojpteswanej*, un puente humilde

que une el caminar de las generaciones.

Ante el ruido de las máquinas que quieren partir el territorio,

alzamos la voz antigua que florece en la tierra.

Porque defender Guaquitepec y sus rancherías

es tejer la paz en un solo corazón, *jun pajal O’tanil*,

para seguir sembrando el *lekil kuxlejalil*,

la vida buena que nos dejaron los abuelos.

Sebastián Alvarez Vilchis, agosto 2026.

RESUMEN

La presente investigación aborda la sistematización de experiencias y la salvaguarda de la memoria histórica de los *Principales* tradicionales del ejido Guaquitepec y sus rancherías (Pinabetal, Pathuitz, Mequejá y Chuchteel), en Chilón, Chiapas. Enmarcado en la Investigación-Acción Participativa y la pedagogía liberadora de Paulo Freire, el estudio analiza el papel sociopolítico, ético y espiritual de las autoridades tradicionales en la defensa del territorio *tseltal* frente a amenazas como la fragmentación socioambiental, proyectos viales y dinámicas asistenciales desvinculantes.

Desde un enfoque decolonial y una etnografía desde adentro, impulsada por la pertenencia del autor a la comunidad, la metodología integró entrevistas en profundidad, registros etnográficos y talleres participativos en lengua *tseltal*. Se recurrió a actividades productivas tradicionales, como el desgrane colectivo de maíz, para dinamizar el diálogo horizontal y propiciar la reflexión colectiva (*Snopel*).

Los hallazgos caracterizan a los *Principales* en dos tipologías convergentes: los de base comunitaria/usos y costumbres, y los de base eclesial articulados con la Misión de Bachajón. Ambos perfiles actúan colegiadamente como órgano de autogobierno y mediación jurídica encargados de resguardar la geografía sagrada en *Tak'in Witz*. Asimismo, la investigación recupera la narrativa mítica y la oralidad ancestral, posicionándolas como dispositivos de cohesión comunitaria y mecanismos de resistencia territorial.

Se concluye que la Educación y Comunicación Ambiental Participativa en contextos originarios debe trascender el aula convencional, replanteando la función del facilitador como un *Nojpteswanej* (acompañante y puente horizontal). La sistematización de la memoria de los abuelos constituye una herramienta política, pedagógica y jurídica fundamental para orientar a las nuevas generaciones hacia el fortalecimiento de la autonomía, el buen vivir (*Lekil Kuxlejalil*) y la unidad comunitaria (*Jun Pajal O'tanil*).

Palabras clave: *Principales,* Buen vivir (Lekil kuxlejal), Unidad comunitaria (Jun pajal o'tanil), Territorio tseltal, Educación popular ambiental.

ANTECEDENTES E INTRODUCCIÓN

Este documento sistematiza la experiencia y memoria de los 25 Principales tradicionales del ejido Guaquitepec, municipio de Chilón, Chiapas, quienes fungen como los guardianes del territorio. A través de este escrito, se analiza el papel fundamental que desempeñan en el cuidado del medio ambiente, la defensa de la tierra frente a los conflictos socioambientales y megaproyectos, y el profundo significado espiritual de las ceremonias que realizan en los sitios sagrados. Más que un simple requisito de titulación para la Maestría en Educación y Comunicación Ambiental Participativas, este documento busca visibilizar y dar voz a la sabiduría ancestral de mi pueblo, asegurando que estos conocimientos se preserven y transmitan a las futuras generaciones.

Mi involucramiento con este proceso organizativo proviene directamente de mi identidad y vivencia comunitaria. Soy jXap (Sebastián Álvarez Vilchis). Mi primera lengua es el tseltal. Soy orgullosamente indígena, originario de la ranchería de Pathuitz, perteneciente al ejido Guaquitepec. De cariño, mi familia me puso el apodo de *Kots* (guajolote) y mis amigos me dicen Vilchis. Fui criado por mis abuelos, y mi abuelo, siendo un Principal tradicional, me llevaba desde niño a los cerros, ojos de agua y cuevas para participar en las ceremonias y ofrendas ancestrales. Mi rol inicial fue el de cuidador y acompañante de mi abuelo, lo que me permitió ser aceptado por el cuerpo de los Principales desde muy joven.

Ahora tengo 33 años de edad, y desde hace más de 15 años me he dedicado al desarrollo comunitario. Mi vida ha sido trabajar con hombres y mujeres, tanto de las comunidades indígenas de mi municipio, como de otros aledaños; actualmente estoy trabajando con los principales de la comunidad.

Quiero señalar que la comunidad de Pathuitz de donde soy originario, es una ranchería que forma parte del ejido Guaquitepec, municipio de Chilón; Chiapas. Más adelante iré contando cómo están organizados y estructurados. En Guaquitepec habitan indígenas tseltales, campesinos y algunos ladinos que se organizan en dos modos tradicionales: el primero, es el Centro Guaquitepec, considerado

ancestralmente como el centro cultural, económico y político de esta región étnica. El segundo se refiere al de las rancherías Pinabetal, Pathuitz; Mequejá y Chuchteel. Estas dos escalas responden a una determinada dimensión territorial con modos propios de proceder para el uso, manejo y cuidado del territorio; juntas constituyen la unidad del ejido, tienen un solo reglamento interno y las comunidades celebran juntas las fiestas patronales en el centro de Guaquitepec.

Hoy en día el ejido Guaquitepec y sus rancherías, aún conservan sus tradiciones, usos y costumbres y la cosmovisión tseltal, las mujeres conservan sus trajes típicos, que ellas mismas bordan y costuran, conservan sus platillos y bebidas típicas y tradicionales (memelas, tortilla de calabaza, *pejtul*, pinole, *chi'il ja'*, *wamal*, tostadas a base de frijol y maíz, *mantecatuwaj*). Desde mi vivencia puedo decir que es un ejido muy rico en cultura y tradición.

Me atrevo a decir que la espiritualidad es algo que está muy presente en el ejido: el rezo en los sitios sagrados, en los cerros, en los ojos de agua y manantiales, en las cuevas y en la milpa; es algo que se practica en nuestro territorio y los Principales tradicionales son los encargados de realizar estas actividades.

Quiero compartir que este trabajo lo estoy logrando gracias a que mi abuelo es principal de la comunidad. Mi abuelita, que apenas falleció, también fue principal por muchos años; de niño conocí a los principales, algunos ya no están con nosotros. Mis abuelos me llevaban a los sitios sagrados para hacer ceremonias, aprendí el baile tradicional desde niño, conocí a los músicos tradicionales y a los que realizan las ceremonias en los sitios sagrados.

Crecí con mi abuelo y los principales me vieron crecer y poco a poco me fui involucrando en las actividades que realizan, por ejemplo me llamaban para servir la bebida tradicional conocida como *Chiilja',* igual me pedían que quemara inciensos en el altar, crecí y los principales me empezaron a pedir que no debía de faltar en las ceremonias y actividades que realizan, pero por cosas de la escuela y de otras

actividades que realizaba aparte, a veces no podía ir con ellos en las fiestas y ceremonias que hacían.

Cabe decir que los principales me vieron crecer, actualmente sigo trabajando con ellos y, más adelante, quiero formar parte del equipo de principales. Para eso, debo trabajar más con ellos, entender bien lo que hacen y, sobre todo, conocer bien mi territorio para poder cuidar y defenderlo.

Algo importante que tengo claro es que me formé para quedarme en la comunidad y eso fue lo que los principales me habían pedido, estudiar para después trabajar con la gente de mi territorio. Desde niño tenía eso en mi corazón y en mi cabeza, que como gente de comunidad debo formarme y prepararme para trabajar con la gente, fomentar el empleo local y el desarrollo económico comunitario a través de prácticas productivas que respeten; protejan y regeneren a la Madre Tierra.

Estoy muy orgulloso de mi formación en la preparatoria, en la licenciatura y en la maestría. La preparatoria la hice en Guaquitepec en el Bachillerato Técnico Bivalente “Bartolomé de las Casas”, una escuela con un sistema educativo liberador, en donde me enseñaron a trabajar con personas, a realizar talleres y a trabajar de manera agroecológica. Después, en la licenciatura de Planeación en Desarrollo Rural en CESDER con sede en Moxviquil, me dieron herramientas para fortalecer mi comunidad, me enseñaron a trabajar con la gente de mi propio territorio, aprendí a hacer vinculaciones con otros actores e instituciones que me ayudaron a fortalecer mi comunidad.

Con la maestría en Educación y Comunicación Ambiental Participativas en la que me formé académicamente en Moxviquil, descubrí nuevas experiencias, personas y formas de concebir el territorio. Eso ha reafirmado mi decisión de permanecer en mi comunidad. Deseo seguir trabajando con la gente, protegiendo el medio ambiente y defendiendo nuestro entorno. Mi compromiso es continuar sirviendo a mi pueblo y colaborando de la mano con las autoridades y principales tradicionales.

Todo lo aprendido me ha llevado no solo a mirar las cosas buenas que hay y que pasan en mi territorio, sino también a analizar las cosas malas y preocupantes que suceden en el entorno.

Una de las amenazas contemporáneas más severas para el territorio tseltal es la proyección de la supercarretera (o autopista) San Cristóbal–Palenque, denominada en diversos periodos como la *Carretera de las Culturas*. Este megaproyecto de infraestructura vial, impulsado por el Gobierno Federal a través de la Secretaría de Infraestructura, Comunicaciones y Transportes (SICT) y el Gobierno del Estado de Chiapas, contempla una extensión aproximada de 110 a 180 km, según los constantes replanteamientos y modificaciones de su trazo. Su propósito principal es reducir el tiempo de traslado entre San Cristóbal de Las Casas y Palenque, trayecto que actualmente toma de 5 a 6 horas por la carretera federal 199 vía Ocosingo, para articular la región con la red logística y turística del Tren Maya.

Esta obra ha generado un álgido debate mediático, social y jurídico. Diversas investigaciones periodísticas y análisis documentales, como los reportajes de Ángeles Mariscal para *Chiapas Paralelo* y los seguimientos de *Alerta Chiapas*, han documentado el complejo historial del proyecto desde 2014, señalando los elevados costos por kilómetro, el inicio de obras sin el debido consenso y la interposición de amparos comunitarios que exigen el cumplimiento de la consulta previa, libre e informada estipulada en el Convenio 169 de la OIT.

Asimismo, organismos de derechos humanos y medios independientes como *Desinformémonos*, el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas (Frayba) y el Movimiento en Defensa de la Vida y el Territorio (Modevite) han visibilizado de manera constante los posicionamientos de los pueblos originarios, denunciando la falta de consultas comunitarias efectivas y los impactos ambientales y sociales derivados de este megaproyecto.

En este escenario de tensión regional, la tranquilidad del ejido Guaquitepec y sus cuatro rancherías se ha visto profundamente alterada por la amenaza latente que

representa el paso de la autopista. El trazo previsto pretende atravesar de manera directa el territorio ejidal, lo cual genera una apremiante preocupación en la población ante el impacto destructivo e irreversible que tendrá sobre la dinámica socioambiental y productiva de la comunidad.

Más allá de las afectaciones físicas y ecológicas, la mayor alarma radica en que el trayecto proyectado pretende cruzar sobre diversos sitios sagrados de la geografía ejidal. Para nosotros, como pueblo originario tseltal, estos espacios no representan meras hectáreas de tierra o áreas vacías disponibles para la infraestructura estatal; constituyen lugares sagrados de memoria, espiritualidad, ritualidad y arraigo ancestral que sostienen la identidad comunitaria. Atentar contra estos sitios equivale a fragmentar la vida misma y el tejido sociorreligioso que nos une como pueblo.

Frente a esta situación, las comunidades y rancherías de Guaquitepec reafirmamos la urgencia de defender el territorio y proteger aquellos espacios venerados que sostienen nuestro tejido cultural. El desarrollo no puede imponerse a costa de la memoria de los pueblos, ni puede justificar la destrucción de un patrimonio sagrado e inmaterial que nos define y nos da pertenencia.

En el mes de junio llegaron los ingenieros a hacer las mediciones, estudios técnicos y del suelo para la construcción de la supercarretera. Entonces nos dimos cuenta de que sí nos afecta bastante; destruirán varios sitios sagrados (cerro tak’in witz y Paluchen), manantiales y ojos de agua que para nosotros como comunidad son algo valioso y que no se debe destruir.

Por eso, los principales tradicionales junto con algunos defensores del pueblo que no queremos señalar por cuestiones de seguridad han alzado la voz y piden que se cancele la construcción de este megaproyecto. Además, una de las rancherías que forma parte del ejido Guaquitepec, en este caso, la ranchería Pinabetal, será la más afectada. Se sabe que lo que pasa dentro de la comunidad afectará a muchas familias; serán destruidos sus hogares, en donde han conservado su identidad.

Es por eso por lo que muchas personas del ejido han alzado la voz, han exigido que se respeten sus derechos, que se respete la identidad de los pueblos, que se respeten los sitios sagrados y las distintas fuentes de agua y que la supercarretera se cancele ya que no beneficia a los pueblos; esto es lo que he escuchado y me han platicado muchas personas del ejido.

> “Los pueblos indígenas habitan por muchas partes del territorio mexicano, pero la mayor parte de ellos se localizan en los estados del sur –Oaxaca, Chiapas y Guerrero-, donde el Estado mexicano ha otorgado concesiones mineras a empresas extranjeras”. (López Francisco, 2017, p. 55.)

Como señala este autor, el Estado mexicano ha otorgado varias concesiones mineras a empresas extranjeras, se destruyen los recursos naturales y los ricos se hacen más ricos. Por ejemplo, si pasa la supercarretera San Cristóbal-Palenque, destruye nuestro territorio, acaba con los recursos naturales y sobre todo acaba con nuestros sitios sagrados. Como pueblos indígenas son elementos muy importantes para nosotros, forman parte de nuestra identidad y por eso nuestra lucha, junto con los principales de la comunidad, es no permitir ese tipo de destrucciones.

“El régimen extractivista no sólo no responde a las necesidades locales, sino que compite y desarticula las economías de sustento y formas autónomas de apropiación y gestión de la riqueza social" (Navarro Trujillo, 2019, p. 14)

Los temores y la preocupación del ejido Guaquitepec y sus rancherías no son infundados; responden a un patrón histórico de despojo recurrente en México cuando se imponen megaproyectos sobre territorios indígenas y campesinos. Como señala la investigadora Mina Lorena Navarro Trujillo, el avance del extractivismo y las grandes obras de infraestructura opera bajo una lógica de reorganización y ocupación territorial que rompe los vínculos y la red de relaciones de interconexión e interdependencia entre todas las formas de vida. Esta dinámica de despojo no solo causa un deterioro directo en los bienes comunes naturales, sino que destruye la memoria comunitaria y fragmenta el tejido cultural al vulnerar la relación sagrada

que los pueblos sostienen con su entorno. Experiencias documentadas en el país, tales como el impacto de la actividad minera en Carrizalillo, Guerrero, evidencian cómo las afectaciones a las formas tradicionales de sustento, la pérdida de la salud, la división social y la devastación ambiental contravienen los discursos de desarrollo impulsados por los megaproyectos, traduciéndose en la vulneración sistemática de los derechos comunitarios y la erosión de la identidad indígena (Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan, 2025; Garibay et al., 2011).

JUSTIFICACIÓN

La realización de este proyecto se justifica por la urgente necesidad de salvaguardar el patrimonio inmaterial y la integridad territorial del ejido Guaquitepec frente a un escenario de vulnerabilidad apremiante. En primer lugar, la memoria histórica resguardada por los Principales tradicionales corre un grave peligro de desaparecer debido a problemas de salud y a la avanzada edad de muchos de sus miembros. La pérdida de estos sabios comunitarios implicaría la erosión de la identidad y de la cosmovisión local, por lo que recuperar sus testimonios es una tarea de atención urgente. En este contexto, la Educación Popular Ambiental se consolida como una herramienta pedagógica y comunitaria fundamental para el ejido, al permitir no solo el rescate de estos saberes ancestrales, sino también su socialización y apropiación entre las nuevas generaciones.

En segundo lugar, la relevancia de este estudio radica en que el territorio de Guaquitepec y sus cuatro rancherías enfrentan actualmente severas amenazas, tanto internas como externas, destacando la presión de megaproyectos de infraestructura que amenazan con fragmentar el tejido social y destruir sitios de alto valor sagrado y ambiental.

Es preciso señalar que esta caracterización es producto directo de la sistematización de la experiencia de campo, la observación participante y las reflexiones colectivas vertidas por las y los ejidatarios durante los talleres de educación popular ambiental y las pláticas comunitarias realizadas en el ejido Guaquitepec y sus rancherías. Por lo tanto, esta investigación no responde a presupuestos teóricos externos, sino al diagnóstico vivo y participativo de la propia comunidad, legitimando la urgencia de articular la defensa del territorio con la revitalización de su memoria viva.

- **Conflictos socioambientales:** Los efectos del cambio climático han disminuido drásticamente la producción de alimentos de la milpa y el cafetal, alterando el equilibrio comunitario. El territorio padece las consecuencias del cambio climático. La alteración de los ciclos naturales ha provocado un

descenso drástico en la producción de alimentos tradicionales, afectando de manera equitativa a todas las familias y poniendo en riesgo la soberanía alimentaria de la región.

- **Megaproyectos de Infraestructura:** Una de las amenazas más latentes es el proyecto carretero denominado *"La autopista es nuestra"*, impulsado por el gobierno estatal de Eduardo Ramírez (2024-2030). Desde la perspectiva y el análisis indígena, esta obra representa un riesgo sistémico, ya que su trazo fragmenta geográficamente el territorio y vulnera de manera irreversible diversos **sitios sagrados**, los cuales constituyen el tejido espiritual e histórico de nuestra comunidad.
- **Migración y Desvinculación de la Juventud:** La migración masiva de jóvenes hacia centros turísticos y agrícolas (como Cancún, Sonora, Tijuana o Estados Unidos) ha generado una alarmante desvalorización de la identidad indígena y del trabajo de la tierra. Este fenómeno se ve reforzado por el sistema de educación oficial tradicional, cuyos maestros frecuentemente inculcan la idea de que "hay que estudiar para salir del campo y no sufrir como sus padres".
- **Seguridad de los Defensores:** Debido a la firme oposición de los Principales a estos megaproyectos y a las tensiones con actores políticos externos, el proceso conlleva riesgos de seguridad, por lo que en este documento se omiten fotografías de rostros y nombres propios de los colaboradores para salvaguardar su integridad física de quienes participaron.

La presente investigación nace de un compromiso ético, comunitario y generacional. Como facilitador en formación dedicado al acompañamiento de procesos colectivos, y respondiendo a la encomienda explícita de mis mayores, en particular de mi abuelo, este documento tiene como objetivo principal sistematizar y rescatar la memoria histórica, la experiencia y el trabajo de los Principales, quienes custodian los saberes profundos de nuestra comunidad, usando herramientas de educación popular ambiental.

La documentación sistemática de los aprendizajes, las cosmovisiones y las metodologías de vida comunitaria constituye una tarea fundamental para la preservación del patrimonio cultural inmaterial. Este proceso responde a la necesidad de salvaguardar saberes y prácticas que, frente a las dinámicas contemporáneas de transformación social y cultural, corren el riesgo de desaparecer. Asimismo, su registro contribuye a fortalecer las bases identitarias de las generaciones presentes y futuras, al proporcionar referentes culturales que favorecen la continuidad, la transmisión intergeneracional y la reafirmación de la identidad colectiva.

MARCO TEÓRICO: DE LA EDUCACIÓN BANCARIA A LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA Y LA EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL

Para comprender la urgencia de rescatar la memoria viva en el ejido Guaquitepec y sus cuatro rancherías, es necesario superar los esquemas de la Educación Bancaria (Paulo Freire) que tradicionalmente han dominado la formación e intervención en el medio rural. Este modelo educativo tradicional asume al educador como el poseedor absoluto del saber y concibe al educando como un receptáculo vacío o un "banco" donde se depositan conocimientos mecánicos. Freire (1970) expone que en este sistema el educador impone las reglas y el educando debe adaptarse de manera pasiva y obediente, anulando la creatividad, el juego y el pensamiento crítico. En los territorios indígenas, la educación bancaria ha actuado como un dispositivo de imposición externa que invisibiliza los saberes locales y desvaloriza la memoria ancestral. Frente a las amenazas territoriales y el riesgo latente de perder la memoria de los principales tradicionales debido a su avanzada edad y condición de salud, un modelo transmisivo resulta insuficiente e ineficaz para la defensa del territorio.

En contraposición, esta investigación se posiciona desde la Educación Liberadora y Pedagogía de la Pregunta (Paulo Freire), entendida como una alternativa pedagógica basada en el diálogo horizontal y la problematización de la realidad. Según Freire y Faundez (1986), la escuela tradicional suele dar respuestas a preguntas que los alumnos jamás se formularon; por ello, se propone la construcción conjunta del conocimiento mediante preguntas generadoras que motiven la reflexión, la autocrítica y la transformación social.

Este enfoque dialógico se concreta en el territorio a través de la Educación Popular Ambiental (Gadotti, 2002; Quintas, 2005), la cual trasciende la mera transmisión de datos ecológicos para asumirse como un proceso pedagógico emancipador orientado a la praxis, la problematización de los conflictos socioambientales y la revalorización de los saberes comunitarios. La Educación Popular Ambiental permite que las y los ejidatarios reconozcan su entorno no como un recurso

explotable, sino como un territorio sagrado y de pertenencia, activando la reflexión colectiva frente a la imposición de megaproyectos y presiones externas e internas.

La comunicación popular como puente dialógico para la memoria

Para que esta pedagogía crítica rinda frutos en el ejido, debe articularse indisolublemente con la Comunicación Popular (Kaplún, 1998; Alfaro, 1993). Entendida como un proceso dialógico de producción de sentidos y saberes propios, la comunicación popular no se limita a difundir información o manipular medios técnicos, sino que democratiza la palabra y devuelve a la comunidad la capacidad de narrar su propia historia.

Al conectar la Educación Popular Ambiental con la Comunicación Popular, los talleres y pláticas comunitarias se transforman en trincheras de resistencia: la comunicación popular brinda los canales y las metodologías participativas (vídeos, radionovelas, cartografías parlantes, relatos orales) para que la voz de los Principales no se apague, sino que circule, dialogue con las juventudes y fundamente la defensa del territorio.

Tabla 1. Sintesis de referentes teóricos, autores clave y su función metodológica en la investigación

Concepto	**Autor/a citado/a**	**Dimensión dialogal y función discursiva del texto**
Educación bancaria	Paulo Freire (1970)	“Es el punto de partida crítico que se busca superar por su tendencia a desvalorizar la memoria y la cultura indígena.”
Pedagogía de la pregunta	Paulo Freire y Antonio Faundez (1986)	“Es el eje metodológico orientador que problematiza la realidad territorial mediante preguntas generadoras,

		superando la imposición de respuestas e intervenciones exógenas.”
Educación popular ambiental	Moacir Gadotti (2002) / Haydée Torres Quintas (2005)	“Es la propuesta pedagógica central que politiza la dimensión ambiental y revaloriza el territorio como un espacio sagrado, político y comunitario.”
Comunicación popular	Mario Kaplún (1998) / Rosa María Alfaro (1993)	“Es el dispositivo dialógico que democratiza la palabra, permitiendo que las autoridades tradicionales enuncien y transmitan la memoria histórica a las nuevas generaciones.”
Sistematización / IAP	Orlando Fals Borda (1987)	“Es el soporte metodológico que legitima y valida que la información proviene de la experiencia vivida, los talleres participativos y la praxis colectiva de la comunidad.”

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de la literatura teórica sobre educación popular, comunicación ambiental e Investigación-Acción Participativa (2025-2026).

La cosmovisión tseltal: el núcleo ético y espiritual del territorio

La articulación entre la pedagogía crítica y la comunicación popular cobra sentido pleno al encontrarse con las categorías propias del pueblo tseltal en el ejido Guaquitepec. Las metodologías participativas no buscan introducir valores ajenos, sino ponerse al servicio de la estructura ética, organizativa y espiritual que sostiene la vida comunitaria:

- **Los Principales:** Autoridades tradicionales de máxima jerarquía en las comunidades mayas tseltales. No representan un poder político coercitivo,

sino un servicio moral, espiritual y civil encargado de coordinar asambleas, dirimir conflictos familiares o ejidales bajo principios de reconciliación y resguardar los lugares sagrados. La avanzada edad y condición de salud de muchos de ellos vuelve urgente el registro y socialización de sus testimonios.

- **Jun Pajal O'tanil:** Concepto socio-espiritual tseltal que se traduce literalmente como *"vivir en un solo corazón"*. Refiere al horizonte de comunalidad, paz, fraternidad profunda y armonía social donde las diferencias políticas, económicas o religiosas no fragmentan el tejido organizativo del pueblo.
- **Lekil Kuxlejalil:** Filosofía de vida comunitaria (*"el buen vivir"* o la *"vida digna y plena"*) que sitúa la existencia humana en una interdependencia absoluta con la Madre Tierra, el territorio y la justicia interna, libre de violencias estructurales o machismos cotidianos.

Frente a la amenaza del paso de la supercarretera y la destrucción de los sitios sagrados de las cuatro rancherías, no solo se pone en riesgo el espacio físico, sino la posibilidad misma de reproducir el *Lekil Kuxlejalil* y de mantener el *Jun Pajal O'tanil*. Por ello, recuperar la memoria de los Principales a través de la comunicación y la educación popular es una tarea de defensa territorial y vivencia espiritual.

La sistematización de experiencias como metodología de diagnóstico

Es precisamente de la interrelación entre la Educación Popular Ambiental, la Comunicación Popular y la cosmovisión tseltal que surge el diagnóstico analítico de esta investigación. Para dotar de rigor a este proceso, recurrimos a la **Sistematización de Experiencias**: un proceso de reflexión crítica sobre una práctica vivida, cuyo fin es ordenar lo acontecido, interpretar sus dimensiones conceptuales y extraer aprendizajes compartibles que fortalezcan la organización social.

Cabe enfatizar que esta caracterización no es un ejercicio especulativo, sino producto de la sistematización de la experiencia de campo, la observación participante (Fals Borda, 1987) y las reflexiones colectivas vertidas por las y los

ejidatarios durante los talleres y las pláticas comunitarias realizadas en Guaquitepec y sus rancherías. De este modo, la educación bancaria queda desplazada por un diálogo de saberes donde la comunicación y la pedagogía popular se convierten en las herramientas comunitarias para tejer la memoria, respaldar la sabiduría de los Principales y defender la vida frente al despojo.

OBJETIVO GENERAL

Sistematizar la experiencia y memoria colectiva de los principales del ejido Guaquitepec y sus rancherías, con el fin de analizar y visibilizar su rol fundamental en la articulación socio-territorial, la defensa del territorio, la gobernanza comunitaria, la toma de decisiones y la preservación de la cosmovisión tseltal, mediante procesos participativos de educación y comunicación ambiental.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- **Recuperar la memoria histórica y oral** de los principales del ejido Guaquitepec y sus rancherías mediante técnicas y herramientas participativas (cartografía comunitaria, entrevistas y talleres dialógicos) que permitan registrar sus vivencias respecto a la configuración y gestión del territorio.
- **Analizar las prácticas de gobernanza comunitaria, defensa territorial y toma de decisiones** ejercidas por los principales, identificando los saberes socioambientales y los elementos de la cosmovisión tseltal que sustentan su autoridad tradicional.
- **Co-diseñar y devolver productos de comunicación ambiental participativa** (como mapas parlantes y materiales educativos locales) que visibilicen la importancia del rol de los principales y contribuyan al fortalecimiento de la memoria colectiva e identidad comunitaria en las nuevas generaciones.

PROPUESTA METODOLÓGICA

El marco metodológico de este trabajo no responde a una investigación positivista extractivista donde la comunidad es un mero "objeto de estudio". Se basa en una etnografía desde adentro y en la sistematización participativa, asumiendo a los Principales como sujetos coinvestigadores y colaboradores activos del saber.

Tradicionalmente, la etnografía clásica operaba bajo un enfoque extractivista donde el investigador, un agente externo, ingresaba al territorio para extraer datos, interpretarlos desde categorías ajenas y luego retirarse sin dejar un beneficio directo en la comunidad (Smith, 1999/2016). En contraposición, la etnografía desde adentro (Lins Ribeiro, 1989; Restrepo, 2016) se fundamenta en que quien investiga no observa a la comunidad desde afuera, sino que forma parte del tejido social, comparte el idioma, las dinámicas cotidianas y las tensiones del territorio.

Al respecto, la antropóloga y activista comunitaria Gladys Tzul Tzul (2018) señala que la investigación realizada por sujetos pertenecientes o insertos profundamente en las dinámicas comunitarias indígenas permite acceder a dimensiones de la vida social, como los acuerdos de asamblea, el sentido de la fiesta o la memoria de los lugares sagrados, que permanecen invisibles para la mirada del observador externo. Asimismo, desde la propuesta de la autoetnografía dialógica y comunitaria (Ellis et al., 2011; Guerrero Arias, 2010), la investigación no se centra en la subjetividad aislada del investigador, sino en cómo esta subjetividad se entrelaza con el sentir colectivo (*Jun Pajal O'tanil*) mediante la vivencia, la reciprocidad y la convivencia prolongada.

En el ejido Guaquitepec y sus cuatro rancherías, asumir una etnografía desde adentro implica que la recolección de información no se basó en entrevistas estructuradas ni en cuestionarios fríos, sino en el corazonar el territorio (Guerrero Arias, 2010): estar presente, compartir la palabra, habitar el espacio sagrado y acompañar las dinámicas de las autoridades tradicionales (*Principales*) desde la confianza y el respeto mutuo.

La sistematización participativa: de la apropiación al diálogo de saberes

Complementariamente, el análisis y la ordenación de la vivencia no se realizaron de manera individual en un escritorio, sino a través de la sistematización participativa de experiencias. Según Jara Holliday (2018), la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron y cómo se relacionaron entre sí.

Desarrollar este proceso de manera *participativa* implica asumir los postulados de la Investigación-Acción Participativa (IAP) planteados por Orlando Fals Borda (1987, pp. 45-48). De acuerdo con el autor, el conocimiento verdaderamente emancipador emerge al disolver la jerarquía entre "sujeto investigador" y "objeto investigado", promoviendo una relación sujeto-sujeto cimentada en la restitución sistemática y la devolución del saber. En este sentido, la sistematización participativa permitió que la interpretación de lo acontecido en los talleres de Educación Popular Ambiental y Comunicación Popular que facilité no constituyera una observación externa ni una imposición teórica, sino la articulación de un diagnóstico vivo, reflexivo y autocrítico. Al adaptar la metodología de Fals Borda al contexto local, el diseño y desarrollo de los talleres se convirtieron en un espacio de co-construcción colectiva horizontal junto con las y los ejidatarios.

Contra la investigación extractivista

Investigar de manera no extractivista en Guaquitepec significa que la información generada no busca el beneficio individual o la obtención de un título académico a costa del despojo cognitivo del ejido. Al contrario:

- **Pertenencia colectiva del saber:** Los productos, mapas, relatos y grabaciones resultantes de la investigación son devueltos y entregados al ejido para fortalecer la memoria histórica frente a la amenaza de la supercarretera.

- **Respeto a la soberanía comunitaria:** Los tiempos, los lugares permitidos y las temáticas a abordar fueron consensuados y normados bajo los principios del *Lekil Kuxlejalil* y la autorización implícita o explícita de las asambleas y los Principales.

Temporalidad y matriz de herramientas participativas

El trabajo de campo, la vivencia continua y la realización de los talleres comunitarios en el ejido Guaquitepec y sus cuatro rancherías se llevaron a cabo durante el periodo comprendido entre el mes de mayo de 2022, hasta el mes de febrero de 2026. Este trabajo ya lo venía haciendo, es algo que ya he vivido por muchos años y con esta maestría quise hacer la sistematización, no solo como documento de titulación, sino que también porque quiero devolverle a la comunidad y transmitirles conocimientos a las nuevas generaciones.

Para explicitar la congruencia entre el tiempo de trabajo, el propósito participativo y las herramientas desplegadas, se presenta la matriz metodológica que guía la investigación en el ejido Guaquitepec y sus cuatro rancherías:

Tabla 2. Matriz metodológica de devolución, memoria y diálogo comunitario

Periodo/fecha	**Fase metodológica**	**Herramienta cualitativa utilizada**	**Aplicaciòn practica y procedimiento en campo**	**Propósito participativo y comunitario (no extractivista)**
Enero 2022 a enero de 2026	Inserción comunitaria y reciprocidad	Observación participante en espacios productivos y sagrados	Acompañamiento directo a los *Principales* en sus jornadas de trabajo en la milpa y cafetales, así como en las peregrinaciones, rituales y rezos en los cerros y manantiales del territorio.	Compartir la vida cotidiana y el trabajo en el ejido; generar vínculos de confianza desde la co-presencia y solicitar el acompañamiento de las autoridades tradicionales.
Abril de 203 a abril 2025	Diagnóstico territorial y memoria viva	Visitas domiciliarias y diálogos en confianza con los Principales y autoridades comunitarias	Encuentros vespertinos y nocturnos en los hogares de los *Principales*. Sin guiones rígidos, se priorizó la escucha activa compartiendo elotes, atole,	Escuchar y registrar los relatos de vida de los *Principales* sobre la historia del ejido y los sitios sagrados, respetando las dinámicas y la

			café o el desgranado de maíz, grabando audio bajo consentimiento.	intimidad de las familias.
Mayo 2024 a diciembre de 2025	Colectivización y mapeo de amenazas	Cartografía social y talleres participativos (Educación Popular)	Talleres grupales con actividades manuales (como desgranar maíz en rondas) combinadas con preguntas generadoras en lengua Tseltal para la elaboración comunitaria de mapas.	Romper la timidez inicial; construir colectivamente mapas para ubicar las rancherías, espacios sagrados y la amenaza de la supercarretera, visibilizando problemas como la deforestación y la sequía.
Junio de 2025 a febrero de 2026	Comunicación e interacción intergeneracional	Talleres de Comunicación Popular (audiovisual y oral)	Producción de materiales locales (grabaciones de audio, registros fotográficos y narrativas orales) facilitados por y	Crear espacios pedagógicos donde las y los jóvenes del ejido utilicen medios locales para sistematizar la voz de los ancianos y

			para la comunidad.	difundirla en la comunidad.
Febrero de 2026	Devolución sistemática y validación	Asamblea reflexiva y restitución del conocimiento	Presentación, discusión y entrega física de los diagnósticos, mapas y sistematizaciones a las autoridades ejidales y comunitarias.	Someter los hallazgos a corrección, validación y resguardo del ejido, garantizando que el conocimiento generado permanezca en la comunidad para su auto organización.

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de campo, talleres participativos y registros etnográficos realizados en el ejido Guaquitepec y sus rancherías (2022–2026).

Profundización de las herramientas cualitativas

Para sostener el carácter no extractivista de este abordaje, el uso de las herramientas anteriores se rigió bajo los siguientes criterios operativos y éticos:

A. Visitas Domiciliarias y Diálogos en Confianza

- **Lógica horizontal:** En lugar de entrevistas formalizadas que generan distanciamiento o incomodidad, los diálogos se desarrollaron al ritmo de la vida del hogar (*k'op a'yej*). No se aplicó un instrumento rígido o ajeno (como un cuestionario cuantitativo), sino que adopté la propia categoría Tseltal para el diálogo reflexivo, garantizando una etnografía desde adentro, respetuosa y culturalmente pertinente.

- **Diálogo alrededor del alimento:** La comida compartida (atole, elotes, café) actuó como un espacio pedagógico de reciprocidad donde la palabra fluyó de manera natural y sin presiones institucionales.
- **Consentimiento informado y hablado:** Se acordó de forma verbal y transparente el uso de las grabaciones exclusivamente para fines del resguardo comunitario y del estudio.

B. Observación Participante en Espacios Productivos y Sagrados

- **Corazonar la práctica:** La observación no fue un acto de registro frío o distante, sino una inmersión corporal en el trabajo físico de la milpa y los cafetales.
- **Respeto a lo sagrado:** El acompañamiento a los Cerros y Manantiales se realizó desde el silencio, la postura de aprendizaje y la observancia de los códigos rituales indicados por los *Principales*.

C. Talleres Participativos con Enfoque de Educación Popular

- **Pedagogía del desgranado de maíz:** Integrar labores manuales tradicionales durante las sesiones de trabajo permitió romper las barreras del micrófono o la mesa de trabajo académica, facilitando que la palabra circulara en lengua materna (tseltal). Se facilitaron talleres de diagnóstico donde se introdujeron técnicas grupales adaptadas a la cultura local. Ante la timidez inicial de algunos Principales para hablar en público, se incorporaron actividades manuales colectivas (como desgranar maíz en rondas) combinadas con preguntas generadoras formuladas enteramente en lengua Tseltal, lo cual propició la externalización fluida de dolores, problemáticas de deforestación, sequías y propuestas de adaptación socioambiental.
- **Preguntas generadoras:** Más que cuestionarios de verificación, se utilizaron detonadores que permitieron problematizar la deforestación, la escasez de agua y los impactos socioculturales de los proyectos de infraestructura planeados para la región.

Articulación metodológica: reconstrucción histórica, fuentes documentales y memoria oral

La matriz metodológica presentada a continuación sintetiza la reconstrucción histórica de la comunidad, articulando de manera cronológica los acontecimientos y ejes de lucha con su dimensión comunitaria e impacto territorial. Asimismo, especifica la diversidad de fuentes documentales (archivos agrarios y parroquiales) y herramientas metodológicas cualitativas (entrevistas en profundidad, memoria oral de los *Principales* y cartografía social) empleadas para la recolección y validación comunitaria de la información.

Tabla 3. Matriz metodológica de reconstrucción histórica

Periodo/fecha	**Acontecimiento histórico y eje de lucha**	**Dimensión territorial y comunitario**	**Fuente de registro/herramienta metodológica**
1901	Exclusión de niñas y niños tseltales en la escuela primaria por parte de ladinos/mestizos.	Racismo estructural y discriminación en el acceso a la educación.	Memoria oral de los *Principales* (*k'op a'yej* / relatos de vida).
11 junio 1952 – 19 marzo 1953	Emisión y publicación en el DOF de la Resolución Presidencial del Ejido Guaquitepec.	Certeza jurídica agraria sobre 2,959-25 hectáreas.	Revisión del Archivo Agrario Comunitario y *Diario Oficial de la Federación*.
Diciembre 1958	Establecimiento de la Misión de Bachajón en la región y	Inicio del acompañamiento pastoral emancipador y	Historia oral compartida y documentos del

	presencia en Guaquitepec.	teología de la liberación.	archivo parroquial/comunitario.
1960	Primeras gestiones de los *Principales* para una escuela con pertinencia cultural Tseltal.	Resistencia frente a la asimilación cultural y la discriminación mestiza.	Testimonios en diálogos comunitarios y reuniones con exautoridades.
1993	Conformación del Patronato Comunitario para el desarrollo regional.	Organización autogestiva para la infraestructura comunitaria.	Entrevistas a profundidad con fundadores del patronato.
Enero 1994	Participación en el levantamiento zapatista y recuperación de fincas de *kaxlanes*.	Recuperación del territorio ancestral y abolición del peonaje/esclavitud.	Historias de vida de los *Principales* y memoria colectiva del ejido.
1995 – 1996	Creación de la secundaria (1995) y del Bachillerato Técnico Fray Bartolomé de las Casas (1996).	Consolidación de un modelo educativo intercultural, autónomo y liberador.	Diagnóstico participativo y archivo escolar del Bachillerato.
2007 – 2010	Elaboración y registro oficial del Reglamento Interno Ejidal;	Defensa del territorio, lugares sagrados y reordenamiento del gobierno interno.	Copia del Reglamento Interno (Registro Agrario) y talleres de cartografía social.

	lucha contra la Supercarretera.		
2007 – 2010	Elaboración y registro oficial del Reglamento Interno Ejidal; lucha contra la Supercarretera.	Defensa del territorio, lugares sagrados y reordenamiento del gobierno interno.	Copia del Reglamento Interno (Registro Agrario) y talleres de cartografía social.
24 sept. 2011	Destrozos en las escuelas gestionadas por los *Principales* cometidos por caciques locales.	Tensiones e intrusiones políticas/caciquiles dentro del tejido ejidal.	Diarios de campo de la observación participante y actas comunitarias.

Fuente: La recolección y sistematización de la información empírica se realizó mediante la elaboración de diarios de campo derivados de la observación participante durante los talleres y la revisión documental de las actas comunitarias del ejido.

Para transparentar la fundamentación metodológica del mapeo de actores y garantizar el rigor en la sistematización de la información de campo, se presenta la Matriz Metodológica de Actores y Mapeo Socio-Territorial de Guaquitepec. Este instrumento articulador vincula a los distintos actores sociales, económicos, políticos y religiosos presentes en el ejido con las herramientas participativas (como el diario de campo, la cartografía social y los relatos de vida) que permitieron analizar su grado de cercanía o confrontación frente a la palabra de los *Principales* y la defensa del territorio.

Tabla 4. Matriz metodológica de actores y mapeo socio-territorial de Guaquitepec

Periodo/fecha	**Fase metodológica**	**Herramienta cualitativa utilizada**	**Aplicación práctica y procedimeinto en campo**	**Propósito participativo y comunitariov(no extractivista)**
Abril a julio de 2025	Mapeo de Actores y Análisis del Tejido Comunitario	Cartografía Social y Diagramación de Relaciones de Poder	Realización de talleres colectivos utilizando esquemas visuales, círculos de diálogo y preguntas generadoras para identificar a los actores presentes en el ejido Guaquitepec.	Identificar colectivamente qué sectores, organizaciones e instituciones aliadas apoyan la defensa del territorio y cuáles generan tensiones, fragmentación o neutralidad frente a la palabra de los *Principales*.

Fuente: Elaboración propia a partir de los talleres de cartografía social y mapeo de actores realizados con las autoridades comunitarias y ejidales de Guaquitepec (2025).

CAPITULO 1. DESARROLLO: REFLEXIONES, CONTEXTO Y VIVENCIAS EN EL EJIDO GUAQUITEPEC, MUNICIPIO DE CHILÓN, CHIAPAS, MÉXICO



Figura 1. Panorámica del territorio y asentamiento del ejido Guaquitepec. (Archivo fotográfico del autor, tomado durante el trabajo en campo, 2025).



Figura 2. Centro ceremonial e hito arquitectónico de la comunidad de Guaquitepec. (Archivo fotográfico del autor, tomado durante el trabajoen campo, 2025).

El ejido Guaquitepec se localiza en la zona norte de la región de Los Altos de Chiapas (en el municipio de Chilón). Su emplazamiento se asienta sobre una microrregión geocultural denominada ancestralmente en lengua tseltal como Tak'in Wits (*Cerro del Dinero* o *Cerro de la Riqueza*), un espacio de profunda significación biocultural y espiritual caracterizado por sus cerros, manantiales y lugares de rezo.

En el plano devocional e identitario, el territorio ejidal coincide con la geografía sagrada conocida localmente como la tierra de Nuestra Madre Santa Ana (*jMe'tik Santa Ana*). Este nombre no refiere a una demarcación administrativa distinta, sino a la denominación histórico, religiosa originada en el periodo virreinal al constituirse el "pueblo de indios" bajo el patronazgo de Santa Ana. Así, para la memoria comunitaria tseltal, *Tak'in Wits* y *Nuestra Madre Santa Ana* constituyen las

dimensiones espiritual y cultural que otorgan sentido de pertenencia y continuidad histórica al espacio que hoy conforma el ejido.

En el plano legal e institucional, la configuración territorial del ejido se compone de dos vertientes:

- **La posesión ancestral e histórica (1710):** La legitimidad de la ocupación territorial se remonta a los títulos y composición de tierras del periodo virreinal concedidos en el año de 1710 por la Corona Española a favor de la comunidad indígena de Santa Ana Guaquitepec. Estos documentos históricos, resguardados en la memoria y el archivo comunitario, comprueban una posesión ininterrumpida y un vínculo ancestral previo a la conformación del Estado mexicano moderno (Viqueira, 1997; Gómez Hernández, 2011).
- **La dotación ejidal contemporánea (1953):** La delimitación jurídico-formal del ejido reconoce una superficie total de **2,959-25-00 hectáreas** (dos mil novecientas cincuenta y nueve hectáreas, veinticinco áreas), legalizada mediante la Resolución Presidencial de Dotación de Ejido expedida por el Ejecutivo Federal y publicada formalmente en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) el 19 de marzo de 1953 (Secretaría de la Reforma Agraria / Registro Agrario Nacional [RAN]).[1]

El ejido se divide organizativamente en dos escalas articuladas: el Centro Guaquitepec (corazón político, cultural y económico con 70 ejidatarios básicos) y cuatro rancherías periféricas: Pinabetal, Pathuitz, Mequejá y Chuchteel (que concentran a los 100 ejidatarios restantes). Actualmente, la localidad cuenta con 3,511 habitantes (INEGI, 2025), experimentando un incremento poblacional debido a la inmigración de personas externas al ejido. El autogobierno ejidal se ejerce de manera coordinada: la comisaría ejidal reside habitualmente en el Centro, mientras que el Consejo de Vigilancia rota democráticamente cada tres años entre las rancherías (ej. Chuchteel en 2021, Pathuitz en 2024, Pinabetal o Mequejá en 2027).

[1] "(...) mediante Resolución Presidencial publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de marzo de 1953 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1953)."

Las asambleas generales ordinarias ocurren cada seis meses en la casa ejidal los días sábados.

Ahora voy a hacer una pequeña descripción de las 4 rancherías: Pinabetal, Pathuitz, Mequejá, Chuchteel, tomando algunos datos que he investigado. Los datos que encontré en INEGI los quiero sustentar con las entrevistas que hice con los habitantes de las rancherías, ya que ellos conocen profundamente sus pueblos porque allí viven y conviven.

La comunidad de Pinabetal se ubica en el municipio de Chilón, en el estado de Chiapas, México, a una altitud media de 1,240 metros sobre el nivel del mar. De acuerdo con los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), actualizados al 1 de mayo de 2025, la localidad cuenta con una población total de 416 habitantes, de los cuales 205 corresponden al sexo masculino y 211 al sexo femenino. Estas características geográficas y demográficas constituyen un referente para comprender el contexto territorial y social en el que se desarrolla la dinámica comunitaria objeto de este estudio

La comunidad de Pathuitz se ubica en el Municipio de Chilón (en el Estado de Chiapas). Hay 475 habitantes. Dentro de todos los pueblos del municipio, ocupa el número 46 en cuanto a número de habitantes. Pathuitz está a 1,200 metros de altitud, situado a 16.4 kilómetros de Chilón, que es la localidad más poblada del municipio, en dirección Norte. Según la última actualización: 1 de mayo de 2025, con datos oficiales de INEGI.

La comunidad de Mequejá se ubica en el Municipio de Chilón (en el Estado de Chiapas). Hay 1,148 habitantes. Dentro de todos los pueblos del municipio, ocupa el número 16 en cuanto a número de habitantes. Mequejá está a 1,091 metros de altitud. El pueblo de Mequejá está situado a 16.7 kilómetros de Chilón, que es la localidad más poblada del municipio, en dirección Norte. Según la última actualización: 1 de mayo de 2025, con datos oficiales de INEGI.

La comunidad de Chuchteel se localiza en el Municipio Chilón del Estado de Chiapas México. La localidad se encuentra a una mediana altura de 1180 metros sobre el nivel del mar. La población total de Chuchteel es de 375 personas, de cuales 191 son masculinos y 184 femeninas. Según la última actualización: 1 de mayo de 2025, con datos oficiales de INEGI.

Estos datos nos muestran que la ranchería con más población es Mequejá que cuenta con 1,148 habitantes, Pathuitz ocupa el segundo lugar con 475 habitantes, Pinabetal ocupa el tercer lugar con 416 habitantes y la ranchería más pequeña es Chuchteel, con 375 habitantes. Estas cuatro localidades o rancherías son las que conforman todo el ejido Guaquitepec.

En una plática con las autoridades y habitantes de cada ranchería, nos señalan que estos datos que nos muestra las páginas ya mencionadas solo son aproximaciones, algunos datos no son tal cual como se muestran, solo son promedios y los datos reales los tiene el agente auxiliar municipal de cada ranchería en su registro de habitantes. Por cuestiones de seguridad no nos quisieron proporcionar, por lo tanto, no podemos afirmar cuantas personas realmente hay en las rancherías.

Otra entrevista que hice con los Principales y autoridades, nos señala que en la comunidad de Pinabetal, las personas hombres que participan en las asambleas comunitarias son 250 personas; acá no se incluyen las mujeres ya que por usos y costumbres las mujeres no participan en las asambleas. Las 250 personas son hombres mayores de 18 años que participan en las asambleas comunitarias. No nos proporcionaron el registro de cuántas mujeres, niños y niñas hay en la comunidad. Existen un promedio de 65 personas migrantes, dentro de esas personas migrantes, es decir que han salido de la comunidad, son 45 hombres y 20 mujeres. La información que nos proporcionaron, menciona que esas personas se salieron temporalmente de la comunidad para ir a trabajar, algunos en Tuxtla Gutiérrez, otros en Sonora, otros en Cancún y otros en Baja California.

Al igual que en la comunidad de Pathuitz, las personas que entrevisté nos mencionan que las personas que participan en las asambleas comunitarias son 180 personas; sin incluir a las mujeres. En esta ranchería solo los hombres participan en las reuniones, las 180 personas son hombres mayores de 18 años que ya participan en las asambleas y tequios comunitarias.

No nos proporcionaron el registro de cuántas mujeres, niños y niñas hay en la comunidad. Otro dato muy importante que sí nos proporcionaron es que ha incrementado el índice de migración en la comunidad, actualmente hay más de 40 personas mayores de 18 años que han migrado a estados del Norte del país (22 hombres y 18 mujeres), también hay niños que han ido con sus papás, pero no se cuenta con el registro de cuantos niños son. Además, existen más de 10 hombres que han migrado a los Estados Unidos.

En otra entrevista que realicé con algunos principales en la comunidad de Mequejá, nos mencionaron que las personas hombres que participan en las asambleas comunitarias son 600 aproximadamente; sin incluir las mujeres. En esta ranchería al igual que las otras, las mujeres no participan en las asambleas comunitarias, por lo tanto; los 600 personas son hombres mayores de 18 años que participan en las asambleas y tequios comunitarios. No nos proporcionaron el registro de cuantas mujeres, niños y niñas hay en la comunidad. En esta comunidad también el índice de migración es alto, existen más de 100 personas que se han ido a trabajar en estados del norte de México (70 hombres y 30 mujeres mayores de 18 años), también existen niños que han ido con sus papás, pero no se cuenta con el registro de cuántos niños migrantes existen.

En la ranchería Chuchteel, que es la ranchería más pequeña de todas, en una entrevista que realicé con algunos habitantes, nos mencionan que dentro de la comunidad existen 150 personas hombres mayores de 18 años, estas personas son las que participan en las asambleas y trabajos comunitarios, no se incluyen las mujeres ya que en las asambleas no participan mujeres, por lo tanto, no nos

proporcionaron el registro de cuántas mujeres, niños y niñas existen en la comunidad. Existen 20 personas migrantes, 12 de ellos son hombres y 8 son mujeres, se desconoce el lugar de donde se fueron esas personas, solo se tiene información que se fueron a trabajar fuera del estado, en las reuniones y tequios comunitarios mandan dinero para pagar su día para evitar que se les dé de baja en la comunidad.

La caracterización territorial y sociopolítica de las cuatro rancherías descrita en los párrafos anteriores no responde a un ejercicio documental externo ni a una revisión bibliográfica pasiva. Fue reconstruida directamente a través de diálogos, pláticas en confianza (*k'op a'yej*) y encuentros con autoridades ejidales, exautoridades, habitantes y, de manera muy especial, con los *Principales* del ejido Guaquitepec.

Dar paso ahora a la comprensión profunda de quiénes son los *Principales*, con quienes he compartido la vida cotidiana, el trabajo en el campo y la escucha atenta a lo largo de este proceso, resulta indispensable para el sentido global de esta investigación.

Sistematizar la memoria de los *Principales* no es un mero rescate folclórico o nostálgico del pasado. Es una necesidad urgente de justicia epistémica y resistencia territorial. En un contexto donde la escasez de agua, la deforestación, el cambio generacional y la amenaza latente de proyectos de infraestructura, como la carretera San Cristóbal-Palenque, tensionan la vida comunitaria, los *Principales* encarnan la reserva moral, histórica y espiritual del pueblo tseltal.

Por lo tanto, esta sistematización participativa busca:

- **Documentar y salvaguardar la memoria viva:** Ante la avanzada edad de varios *Principales*, registrar su palabra garantiza que el conocimiento ancestral sobre los cerros (*Tak'in Wits*), los manantiales y los acuerdos comunitarios no se erosione.
- **Fortalecer la autonomía y el tejido social:** Devolver este conocimiento a las nuevas generaciones permite afianzar el horizonte del *Jun Pajal O'tanil*

(un solo corazón) y el *Lekil Kuxlejalil* (buen vivir), dotando a la comunidad de herramientas colectivas para la toma de decisiones informada y la defensa de su patrimonio biocultural frente a presiones externas.

1.1 Los *Principales* como guardianes del territorio, las formas como realizan sus reuniones y encuentros

Los principales se consideran como los guardianes del territorio ya que son las personas que conocen los diferentes sitios sagrados que hay en el ejido, es por eso por lo que en cada ranchería existen principales, porque eso ha permitido que se cuide y se defienda mejor el territorio; si algo llega a pasar dentro del territorio se juntan con los otros principales de las rancherías y del poblado Guaquitepec, están en constante contacto y comunicación. Se reúnen entre principales cada fin del mes, en general se reúnen los domingos por las tardes para planear sus actividades, planean si hay que ir a ofrendar en algún cerro o sitio sagrado, comparten sus sueños y se interpretan los sueños.

Esto último es algo interesante, porque cuando hay reuniones de principales dan espacios para interpretar los sueños, si alguien tiene un sueño lo comparte y se interpreta, además puede llegar cualquier otra persona a contar sus sueños y los principales son quienes interpretan. Esta es otra de las actividades que realizan, es algo muy interesante porque han llegado muchas personas, incluyendo, niños, niñas y jóvenes a contar sus sueños, algunos sueños son signos que algo viene o va a suceder en la comunidad y los principales son los que empiezan a trabajar para evitar que algo malo suceda en la comunidad.

> *"Yo soñé que estaba en mi milpa que está a lado del río grande de Mequejá, me apareció una mujer que me mostró mi milpa muy verde y bien cargado de elotes, me preguntó que, si quiero esta milpa, le dije que sí y me dijo que, si quiero una milpa verde y con muchos elotes, tengo que darle algo a ella, si*

> *no le doy me dijo que el agua del río de al lado viene contra mi milpa. En un segundo momento, me llevó a otra milpa que tengo cerca, me mostró que esa milpa está muy seca y sin elotes, me preguntó que sí quiero esta milpa, no le pude responder y empecé a llorar".* (Testimonio/entrevista Rafael Álvarez, originario de la comunidad de Pathuitz. 05 de mayo de 2025.)

Este sueño fue del señor Rafael Álvarez, les contó a los principales y lo interpretaron; los principales llegaron a una conclusión: que la milpa que soñó está viva y quiere algo porque si no se le ofrenda algo se enoja y puede venir la sequía. Entonces empezaron a hacer una ceremonia y le dieron una ofrenda al terreno en donde está la milpa (se le enterró un pollo entero). Los principales concluyeron que la dueña o guardiana de ese espacio es una mujer y quiere que se le dé de comer. Es por eso por lo que le hicieron una ceremonia y ofrenda.

Estos tipos de sueños no solo le han pasado al señor Rafael, sino a otras personas, los Principales son quienes los interpretan, ya que también son considerados como sabios.

Los *Principales* desempeñan un rol multidimensional e insustituible en la vida comunitaria del ejido Guaquitepec y sus rancherías. Su autoridad no emana del ejercicio de un poder político coercitivo o institucional, sino del servicio comunitario, el respeto moral y la sabiduría acumulada a lo largo de su vida. Dentro del territorio, sus funciones se despliegan en cuatro ámbitos fundamentales:

- **Gestores de la vida festiva y ritual:** Son los encargados de organizar las fiestas patronales y tradicionales, garantizando la reproducción cultural y el sentido de identidad compartida.
- **Guardianes de los espacios sagrados:** Realizan las ofrendas, rezos y ceremonias en los cerros (*Tak'in Wits*), manantiales y lugares sagrados, sosteniendo el equilibrio espiritual entre la comunidad y la Madre Tierra.

- **Mediadores y conciliadores comunitarios:** Intervienen en la resolución de conflictos intrafamiliares y ejidales, priorizando la reconciliación y el diálogo por encima de la punición o el castigo.
- **Sabios e interpretadores de sueños (Sna'el *Wayichil*):** Leen los signos del entorno, la naturaleza y las revelaciones oníricas para prevenir peligros, orientar la toma de decisiones en momentos de incertidumbre y guiar el rumbo colectivo del ejido.

Al sistematizar y comprender estas funciones permite visibilizar que los *Principales* son el pilar que sostiene la cohesión social y la autonomía del pueblo tseltal a través de tres mecanismos clave:

- **Sostenimiento del *Jun Pajal O'tanil* (Vivir en un solo corazón):** Al asumir la conciliación de conflictos desde el perdón y la escucha, los *Principales* impiden que las disputas internas, políticas o religiosas fragmenten la organización ejidal. Su mediación restaura la paz social y la fraternidad necesaria para la acción colectiva.
- **Salvaguarda del *Lekil Kuxlejalil* (El buen vivir / La vida digna):** A través de los rituales en los manantiales y sitios sagrados, mantienen viva la pedagogía ambiental ancestral: recuerdan a la comunidad que el agua, los bosques y los cerros no son mercancías ni recursos explotables, sino bienes sagrados que garantizan la existencia de las presentes y futuras generaciones.
- **Defensa integral del territorio:** Su capacidad para interpretar los sueños y leer el territorio dota al ejido de una memoria histórica activa frente a amenazas externas (como la imposición de proyectos de infraestructura). Su orientación moral unifica la voluntad de las asambleas, fortaleciendo la resistencia comunitaria desde la raíz cultural y no desde la imposición externa.

1.2. Línea de tiempo acerca de los principales acontecimientos dentro del ejido Guaquitepec. Los principales problemas ambientales, culturales, políticos y económicos

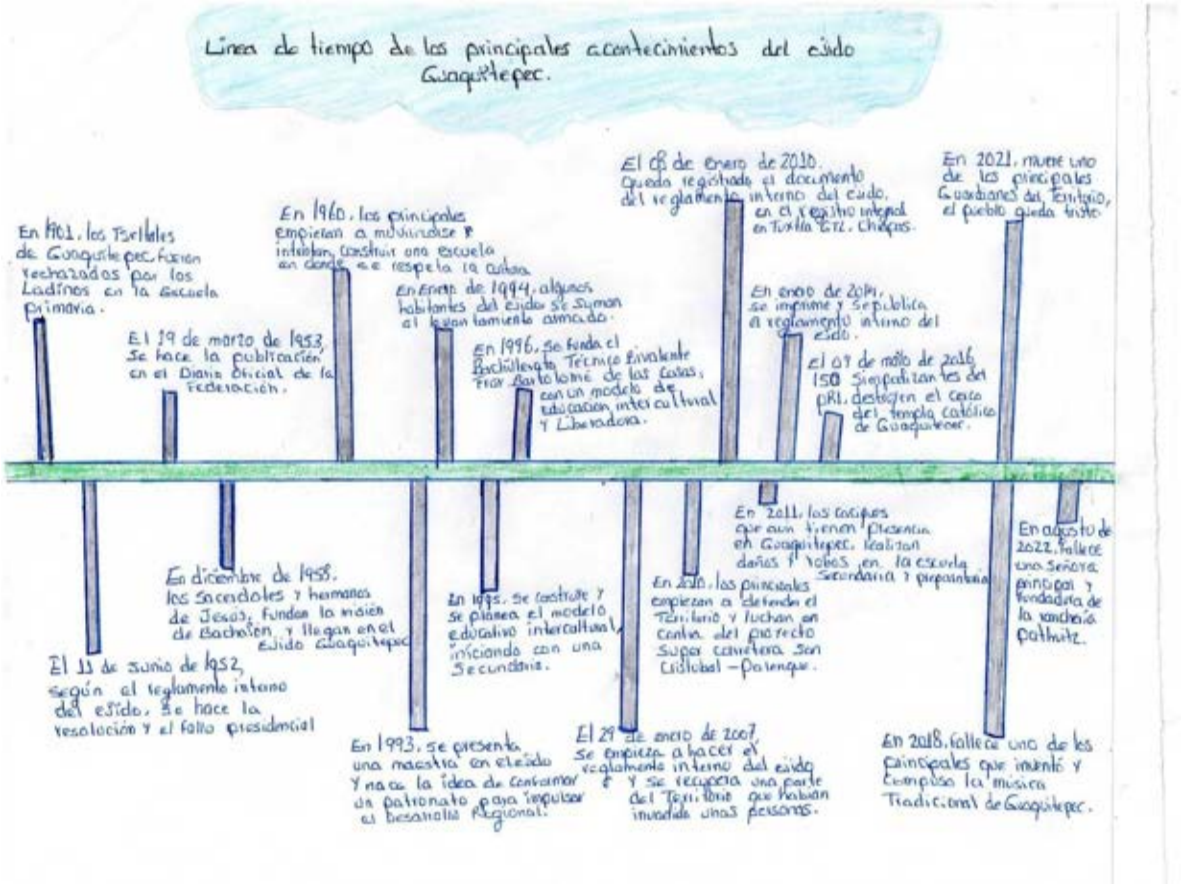
Los *Principales* del ejido Guaquitepec no solo son autoridades éticas y espirituales, sino luchadores sociales e historiadores vivos de su comunidad. A lo largo de más de un siglo, han encabezado procesos de resistencia frente al despojo de tierras, la discriminación mestiza (*kaxlán*), las agresiones caciquiles y la imposición de proyectos de infraestructura.

Para dar orden metodológico a esta memoria oral e historiográfica, se presenta la siguiente Matriz Histórico-Cronológica de la Lucha y Gestión de los Principales (1901-2025), la cual articula los acontecimientos históricos con el tipo de herramienta participativa y fuente documental empleada para su reconstrucción:

- **Exclusión educativa inicial en 1901**: Los tseltales del ejido Guaquitepec sufren el rechazo y segregación por parte de la población ladina en la escuela primaria local, evidenciando el racismo estructural de la época.
- **Resolución y fallo presidencial el 11 de junio de 1952**: Emitida la resolución que reconoce los derechos agrarios del poblado, sentando la base para la formalización del ejido.
- **Publicación en el DOF el 19 de marzo de 1953**: Se publica en el *Diario Oficial de la Federación* el establecimiento legal y dotación de **2,959-25 hectáreas** para el Ejido Guaquitepec.
- **Llegada de la Misión de Bachajón en diciembre de 1958**: Sacerdotes y hermanos de la Compañía de Jesús fundan la Misión de Bachajón e inician su presencia pastoral y de acompañamiento en Guaquitepec.
- **Movilización por educación propia en 1960**: Frente a la discriminación mestiza y de los ladinos, los *Principales* inician gestiones para construir una escuela donde se respete la cultura y lengua tseltal.

- **Conformación del Patronato Regional en 1993:** Con la llegada de una docente al ejido, se impulsa la creación de un patronato comunitario para gestionar proyectos de desarrollo regional.
- **Levantamiento EZLN y recuperación de tierras en enero de 1994**: Habitantes del ejido se suman al levantamiento armado zapatista; se recuperan tierras acaparadas por finqueros y rancheros *kaxlanes* (ladinos).
- **Educación Intercultural y Liberadora en 1995 – 1996**: Diseño e inicio del modelo educativo intercultural con la apertura de la secundaria (1995) y la fundación del Bachillerato Técnico Bivalente Fray Bartolomé de las Casas (1996).
- **Reglamento Interno y defensa contra la Supercarretera en 2007 – 2010**: Comienza la elaboración del Reglamento Interno y recuperación de tierras invadidas (2007). En 2010 se registra oficialmente en Tuxtla Gutiérrez y los *Principales* inician la resistencia contra la Supercarretera San Cristóbal–Palenque.
- **Ataque caciquil a la infraestructura educativa, el 24 de septiembre de 2011**: Caciques locales realizan robos, destrozos y agresiones en la Sec. Emiliano Zapata y el Bachillerato Fray Bartolomé de las Casas.
- **Publicación del Reglamento Interno, en enero de 2014:** Se imprime y difunde el documento del Reglamento Interno del Ejido con el acompañamiento del CEDIAC y el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas.
- **Agresión al patrimonio festivo y sagrado el 09 de mayo de 2016:** Simpatizantes partidistas destruyen el cerco del templo católico en Guaquitepec, espacio donde los *Principales* coordinan las fiestas patronales.
- **Pérdidas físicas y duelo comunitario de los Principales en 2018 – 2022:** Fallecimiento del Principal músico tradicional (2018), partida del guardián del territorio (2021); y fallecimiento en agosto de 2022 de la señora Principal de la ranchería Pathuitz, marcando la urgencia de reponer los cargos y sistematizar su memoria.

Figura 3. Línea de tiempo participativa: acontecimientos históricos relevantes en la memoria del ejido Guaquitepec



Fuente: Elaboración propia a partir de los talleres de Investigación-Acción Participativa (IAP) y el diálogo de saberes con los *Principales* y habitantes del ejido Guaquitepec (2025).

La reconstrucción histórica y el ordenamiento de los acontecimientos que conforman esta línea del tiempo no responden a una recopilación pasiva de datos, sino a un proceso vivo de triangulación de fuentes orales, vivenciales y documentales. La información presentada es el resultado de la integración articulada de diversos espacios de escucha, convivencia y archivo comunitario:

- **Diálogos en confianza (*k'op a'yej*) e historias de vida:** Encuentros, entrevistas y pláticas profundas sostenidos con las y los *Principales*, autoridades y exautoridades ejidales, así como con representantes de la iglesia católica local.

- **Saberes especializados de la comunidad:** La memoria oral compartida por mujeres curanderas y la perspectiva de maestras y maestros de los distintos niveles educativos con presencia en la región.
- **Diálogo intergeneracional y memoria familiar:** Charlas reflexivas con mis padres y mi abuelo, cuyos relatos permitieron reconstruir la historia no oficial, la vida cotidiana y el tejido afectivo del ejido a lo largo del tiempo.
- **Análisis de archivos comunitarios y normativos:** La revisión detallada del *Documento del Reglamento Interno Ejidal de Guaquitepec*, el cual resguarda los acuerdos territoriales, la memoria de las colindancias y los hitos de organización política interna.
- **Co-presencia y registro etnográfico directo:** La propia vivencia y acompañamiento en campo, donde varios de estos procesos contemporáneos fueron atestiguados, registrados y documentados directamente en el diario de campo durante el periodo de investigación.

En este sentido, la reconstrucción del devenir histórico de Guaquitepec teje la memoria oral de los ancianos y la tradición familiar con la documentación normativa del ejido y la observación participante desde adentro.

La búsqueda de paz, armonía y libre determinación que los Principales Tradicionales coordinan en el ejido Guaquitepec no ocurre en un espacio aislado. El territorio se encuentra en constante disputa frente a dinámicas que operan de forma multiescalar desde el ámbito local hasta el plano internacional. Para comprender la complejidad de los desafíos actuales que enfrentan los Guardianes del Territorio, es necesario trazar una matriz analítica que visibilice cómo estas presiones externas resquebrajan la vida comunitaria.

Tabla 5. Matriz de incidencia de problemáticas, riesgos y amenazas territoriales en el ámbito cultural, político y económico

Ámbito	Local	Estatal	Nacional	Internacional
Cultural	Migración forzada de jóvenes y desvalorización de la cultura propia y los saberes tseltales.	Sistema educativo oficial enajenante; pedagogía que incentiva el abandono del campo y del arraigo.	Exclusión sistémica de la cosmología indígena; imposición de proyectos que ignoran la visión territorial.	Desinformación global; escasa presencia real de organismos internacionales protectores de derechos humanos.
Político	Conflictos entre partidos políticos que dividen el ejido. Compra de votos y engaños con programas sociales	Incremento de la inseguridad regional. Cooptación de liderazgos e imposición/reelección de alcaldes.	Presencia de dinámicas de narco-militarización en zonas fronterizas. Corrupción y crimen organizado.	Geopolítica extractivista, crisis sanitarias globales (Pandemia de COVID-19) y guerras por el poder (p. ej., Rusia-Ucrania).
Económico	Amenaza directa de despojo y	El gobierno estatal respalda el megaproyecto vial;	Otorgamiento de concesiones	Choque macroeconómico entre naciones y

	destrucción de sitios sagrados por el proyecto de la supercarretera San Cristóbal-Palenque.	criminalización de defensores indígenas del territorio.	territoriales y de bienes naturales a empresas extranjeras sin consulta previa al pueblo.	corporaciones por el control de los bienes naturales del Sur global.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información colectiva sistematizada en los talleres de Educación Popular Ambiental con el ejido Guaquitepec (2026).

Como se evidencia en la matriz, los conflictos que fracturan la tranquilidad ejidal suelen poseer raíces externas. La introducción de dinámicas partidistas desgarra el tejido comunitario al condicionar los apoyos sociales y fragmentar las voluntades en la asamblea. Del mismo modo, actores foráneos, como redes de comercio informal que introducen sustancias estupefacientes en la comunidad, rompen la paz comunitaria. Ante esto, los Principales se enfrentan a una labor titánica: contrarrestar fuerzas globales con la organización comunitaria local.

1.3. La herida de la migración y la trampa de la "educación desarraigada"

Una de las principales problemáticas identificadas está estrechamente ligada a los procesos migratorios de las juventudes, estimándose que cerca del 40 % de la población joven ha migrado. Al verse obligados a salir hacia regiones como Cancún, Tijuana, Sonora o los Estados Unidos debido a la falta de opciones laborales locales, los jóvenes se insertan en mercados de trabajo precarizados en la construcción o en empresas agrícolas intensivas. En ese tránsito, adoptan estilos de vida fundamentados en el consumo y la individuación, regresando muchas veces al ejido bajo una lógica que confronta las estructuras de autoridad tradicional y

rompe la continuidad de los usos y costumbres. Aunque las rancherías que integran el ejido se mantienen firmes en su organización, el relevo generacional en la defensa de la Madre Tierra pende de un hilo muy delgado.

Esta desvinculación comunitaria responde a una violencia estructural inoculada desde la infancia a través de la escuela tradicional. Muchos de los maestros de primaria y secundaria operan bajo una lógica colonial que desvaloriza la identidad campesina: *"Tienes que estudiar y echarle ganas para ser alguien en la vida y no sufrir en el campo como tus papás.",* tal y como se dice desde la educación bancaria.

Esta consigna repetida trágicamente al interior de los hogares por madres y padres que, de manera legítima, buscan evitar la marginación económica y la violencia estructural sobre sus hijas e hijos configura lo que puede denominarse como una pedagogía del desarraigo. A través de ella, se inculca la idea de que el "progreso" y la "superación personal" son equivalentes a la urbanización, el abandono del campo y el paulatino despojo cultural, marcando el destino de las juventudes mediante una sutil expulsión simbólica de su propio territorio.

Esta dinámica de desterritorialización no es un fenómeno aislado del ejido Guaquitepec; constituye un patrón recurrente documentado en diversos contextos rurales e indígenas de América Latina. Autores como Lander (2000) y Quijano (2000) explican que la colonialidad del saber impone una jerarquía ontológica donde lo rural y lo indígena son asociados al "atraso", mientras que lo urbano y lo mestizo representan la "modernidad". En esta misma línea, Urteaga Castro-Pozo (2012) y Pérez Ruiz (2011) demuestran cómo las juventudes indígenas contemporáneas enfrentan una doble tensión: por un lado, la presión del sistema educativo y del mercado laboral que los empuja a migrar a las ciudades; y por otro, el desdibujamiento de los referentes comunitarios que históricamente daban sentido a la reproducción de la vida en la tierra originaria.

En comunidades similares de Los Altos y la Selva de Chiapas, así como en las regiones Mayas de la Península de Yucatán, investigadores como Aquino Moreschi (2012) y Martínez Casas (2014) han evidenciado cómo la escuela formal y los

discursos desarrollistas operan como dispositivos de "descampesinización". Se enseña explícitamente a los jóvenes a avergonzarse del trabajo agrícola de la milpa y a desestimar el saber de las y los ancianos, condicionando el éxito social a la salida física y socioafectiva del territorio. En consecuencia, la expulsión no ocurre únicamente por la vía de la desposesión del suelo frente a megaproyectos de infraestructura, sino mediante el quebrantamiento previo de los lazos identitarios que unen a las nuevas generaciones con la memoria de los *Principales* y la sagrada interdependencia con el *Lekil Kuxlejalil*.

A lo largo del tiempo, desde mi vivencia, desde niño me decían mis padres y mis maestros tradicionales (primaria y secundaria), me enseñaron que para ser alguien en la vida o para progresar tenemos que salir del pueblo, irse a la ciudad y dejar el campo. A esto le llamamos una pedagogía del desarraigo: una enseñanza que, sin querer, hace que nuestros propios padres nos animen como hijos a irse para evitarles la pobreza y la discriminación, pero que termina haciendo que los jóvenes sientan vergüenza de su cultura, de la milpa y del trabajo de la tierra. La escuela y la sociedad moderna nos meten la idea de que lo urbano es mejor y lo indígena es atraso. Por eso, la amenaza al territorio no es solo que vengan a construir una carretera y nos despojen de la tierra, sino que primero nos despojan de la identidad, haciendo que los jóvenes pierdan el vínculo con el saber de los abuelos y ya no quieran defender su propio pueblo.

1.4 El arraigo a la tierra como praxis decolonial: Un testimonio de resistencia

Frente a esta narrativa de expulsión, mi propia historia de vida se inscribe como una contrahistoria. Decidí formarme profesionalmente con el firme propósito de *quedarme* y sembrar mi vida en el ejido, una postura que causó extrañeza y desconfianza iniciales en mi propia comunidad. Durante mi formación universitaria en la licenciatura, mis vecinos e incluso mis padres dudaban de que realmente estuviera estudiando, debido a que el imaginario colectivo dicta que el estudiante exitoso debe ausentarse físicamente del territorio. Para poner a prueba mi

compromiso o forzar mi arraigo, la asamblea me asignó múltiples cargos comunitarios. Si logré sostener el equilibrio entre las exigencias comunitarias y las académicas fue gracias al acuerpamiento de mi abuelita, quien se convirtió en mi principal bastión de apoyo cotidiano.

Tras egresar de la carrera, las burlas de algunos sectores persistieron bajo la sentencia: *"¿Para qué estudiaste si ibas a regresar a la comunidad a sufrir en el campo como nosotros?"*. Esta frase no me dolió; al contrario, me impulsó a analizar de qué manera la ideología dominante coloniza la mente de los propios productores, haciéndoles creer que la labranza de la tierra es un castigo y no un espacio de soberanía.

Hoy afirmo con profundo orgullo tseltal y profesional que, en el campo, aunque se trabaja con dignidad y esfuerzo, no se “sufre” en el sentido denigrante que la pedagogía del desarraigo pretente inculcar. Me siento bendecido al poseer tierras para producir mis propios alimentos y cultivar de forma orgánica. Con el paso del tiempo, la constancia transformó el rechazo ejidal en aceptación legítima. La comunidad comenzó a convocarme para asumir responsabilidades de gestión y co-diseño de proyectos enfocados en la "Vida Buena" (*Lekil Kuxlejal*). En este proceso, el respaldo de los Principales fue incondicional; me integraron, compartieron conmigo su memoria histórica y me permitieron poner mis herramientas técnicas al servicio del fortalecimiento del pueblo.

1.5 La amenaza de despojo geométrico: La supercarretera San Cristóbal-Palenque

Actualmente, la cohesión del ejido enfrenta una de sus mayores pruebas históricas debido a la presión de megaproyectos de infraestructura. El riesgo más inminente lo constituye el proyecto de la supercarretera San Cristóbal-Palenque, una obra impulsada bajo la retórica gubernamental del desarrollo turístico y la conectividad económica regional.

Para el ejido Guaquitepec, este trazo no significa progreso, sino una intervención violenta que amenaza con fracturar de forma irreversible la geografía sagrada que los Principales han resguardado durante generaciones. El megaproyecto pretende cruzar el corazón del territorio ejidal, destruyendo parajes, manantiales y centros ceremoniales que constituyen el sustrato de nuestra identidad indígena. El respaldo del gobierno estatal a esta infraestructura ha venido acompañado de dinámicas de criminalización y hostigamiento contra los defensores comunitarios del territorio.

Frente a este panorama de asedio económico y desterritorialización, la labor de los Principales adquiere una urgencia histórica. Su estrategia no es meramente reactiva; busca la unificación orgánica de la población y el despertar de los jóvenes que aún permanecen en el ejido. Se busca que los pocos profesionistas locales no emigren, sino que regresen a generar empleos comunitarios y a gestionar recursos para el bienestar común. La defensa de los sitios sagrados frente al capital extractivista exige fundir la memoria ancestral de los ancianos con la energía de las juventudes, asumiendo la unidad colectiva como la única fuerza capaz de salvaguardar nuestra Madre Tierra.

Quiero mencionar que he tenido varias pláticas con jóvenes que han decidido salir de la comunidad buscando otras oportunidades. Lo que me cuentan es que en la comunidad no hay trabajo, por eso deciden ir a trabajar en empresas agrícolas y de construcción en Sonora, Cancún, Tijuana y hasta en los Estados Unidos.

Siento que esto tiene que ver con la forma de cómo nos educan desde niños, recuerdo muy bien que los maestros de primaria y secundaria que tuve, nos decían que tenemos que estudiar y echarle ganas para no sufrir en el campo como nuestros papás, lo mismo nos decían nuestros papás en casa, así crecimos y muchos jóvenes tomaron en cuenta eso, por eso decidieron salir de la comunidad para tener una mejor vida; pero en realidad no es así.

En lo personal, yo me formé para quedarme en la comunidad y lo digo con mucho orgullo: no estoy sufriendo, estoy contento y estoy bien en la comunidad. La

educación que recibimos de niños muchas veces marca nuestro destino y nos hace desvincularnos de nuestro territorio.
Una problemática global que puedo señalar con lo que está pasando en el ejido Guaquitepec, es acerca de los sitios sagrados que los principales han conservado por muchos años, la cosmología de los pueblos originarios no es tomada en cuenta en las políticas nacionales al implementar proyectos que no respetan la forma de ver el territorio de los pueblos. Imponen megaproyectos en lugares sin importar si para el pueblo son sagrados. Existen choques entre naciones sobre los bienes naturales, es cierto que esto puede ser más político y económico, pero también está inmerso lo cultural porque se está poniendo en juego la cultura, las formas de ser, de ver y de organizarse.

El asedio al ejido Guaquitepec no se reduce a la amenaza física de la infraestructura vial; se manifiesta también en una sutil y constante agresión a la matriz cultural, organizativa y espiritual de la comunidad. Lo que ocurre a nivel local refleja una problemática estructural de alcance global: la sistemática omisión y minusvaloración de las cosmovisiones de los pueblos originarios en el diseño e implementación de las políticas públicas y las agendas corporativas de desarrollo.

Bajo la narrativa hegemónica del "progreso", la "modernización" y la "conectividad", tanto el Estado como la iniciativa privada imponen proyectos, infraestructuras y tecnologías que ignoran de manera deliberada la geografía sagrada y las formas ancestrales de habitar el territorio. Esta imposición no constituye únicamente un despojo material o extractivismo de bienes comunes; representa un extractivismo ontológico que altera profundamente las formas de ser, sentir, pensar y organizarse en comunidad, vulnerando de manera directa el *Lekil Kuxlejal* (la vida buena y plena).

Esta asimetría entre las políticas desarrollistas del Estado-nación y la territorialidad de los pueblos indígenas ha sido ampliamente teorizada por autores de la ecología política latinoamericana. Porto-Gonçalves (2001) y Escobar (2014) señalan que los proyectos de infraestructura hegemónicos ejercen una violencia epistémica al

imponer una "geografía del capital" sobre las "ontologías territoriales" de los pueblos originarios, pretendiendo convertir lugares de significado espiritual y cultural en meros espacios de paso o soportes de infraestructura comercial. Asimismo, Svampa (2013) identifica este fenómeno dentro del "consenso de las *commodities*" y del desarrollo extractivista, donde la tecnología y la infraestructura se presentan como neutras o intrínsecamente beneficiosas, ocultando la desestructuración comunitaria que generan a su paso.

Un ejemplo sumamente ilustrativo de esta desconexión entre las lógicas globales de consumo y la realidad territorial local es la proliferación no regulada de empresas privadas que comercializan servicios de internet inalámbrico mediante el sistema de "fichas". Operando bajo una lógica estrictamente mercantil, estas corporaciones han instalado antenas repetidoras en las cumbres de cerros fundamentales para el ejido y sus alrededores. La gravedad de esta intervención reside en que, dentro de la geografía sagrada tseltal y en la cosmovisión de diversos pueblos mayas de la región, los cerros (*Tak'in Wits*) no son cumbres geográficas inertes o "espacios vacíos", sino las moradas de los guardianes del territorio, altares de rezo y espacios rituales donde los *Principales* sostienen el equilibrio socio-espiritual de la comunidad.

Esta irrupción tecnológica en lugares sagrados se enmarca en lo que investigadoras como Zibechi (2015) y Cumes (2014) denominan la *mercantilización de lo sagrado y del tejido comunitario*. Procesos análogos han sido documentados en otros territorios originarios de América Latina:

En el pueblo Nahua y Totonaco de la Sierra Norte de Puebla: Investigaciones como las de Navarro (2015) muestran cómo la instalación de torres de comunicación y proyectos hidroeléctricos en cerros sagrados fragmentó la vida ritual, al tiempo que introdujo disputas territoriales e individuales inducidas por las empresas privadas.

En los pueblos Zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca: Autores como Aquino Moreschi (2012) y Fuente Carrasco (2012) han analizado cómo la penetración de

infraestructuras de telecomunicación sin consulta previa ni gobernanza comunitaria promueve dinámicas de consumo individualizado que tensionan el *tequio* (trabajo comunitario) y desdibujan la autoridad de las asambleas tradicionales, erosionando el tejido de la comunalidad.

Al profanar los cerros sagrados para la colocación de antenas de "fichas" sin la consulta previa, libre e informada del ejido, se ejerce una forma sutil de violencia colonial. No solo se mercantiliza la cumbre del cerro, sino que se introduce en la vida cotidiana de las juventudes una conectividad desregulada que fomenta el consumo individualista por encima de las dinámicas comunitarias. De este modo, la tecnología corporativa irrumpe en la geografía espiritual del territorio Tseltal, desafiando la autoridad moral de los *Principales* y debilitando las bases organizativas sobre las que descansa la defensa del *Lekil Kuxlejal*.

El Cerramiento de lo Sagrado: Para la cosmovisión Tseltal de Guaquitepec, los cerros no son meras elevaciones topográficas o puntos de conectividad técnica; son espacios sagrados, moradas de los guardianes espirituales y pilares de la memoria colectiva.

Al irrumpir en estas cumbres sin mediar procesos de consulta ni solicitar la debida autorización a la asamblea ejidal y a los Principales, estas corporaciones cometen un acto de profanación territorial. En respuesta a esta violación de la soberanía ejidal, las autoridades comunitarias de las cuatro rancherías que integran el ejido, en coordinación con comunidades vecinas, han implementado sanciones y multas económicas a estas empresas. Sin embargo, el daño trasciende lo espacial y cala en el tejido intergeneracional: el acceso desregulado a las redes sociodigitales ha acelerado el desinterés de las juventudes por las ceremonias tradicionales, sustituyendo la convivencia familiar y comunitaria por lógicas de individualismo, consumo visual y alienación digital.

1.6 Los programas sociales y la pedagogía del desarraigo campesino

Si hace una década los índices de migración juvenil en Guaquitepec eran notablemente menores, la realidad contemporánea muestra un crecimiento acelerado del éxodo. Paradójicamente, esta expulsión ha sido catalizada por la misma estructura de programas asistenciales del gobierno federal, los cuales operan bajo una lógica que debilita el valor del trabajo de la tierra y el sentido de comunalidad.

El programa *"jóvenes construyendo el futuro"* y la ambición monetaria

La inserción del programa de becas económicas ha modificado de raíz las aspiraciones juveniles. Al recibir un subsidio mensual superior a los ingresos promedio del campo, muchos jóvenes se han desvinculado de la labranza agrícola. El programa padece, además de una profunda falta de fiscalización comunitaria: se ha detectado que diversos beneficiarios cobran el recurso sin cumplir con sus jornadas en los centros de trabajo (abarrotes, cibercafés, depósitos de materiales), coludidos con tutores que simulan el proceso a cambio de prebendas económicas.

El impacto socio-territorial de este flujo de capital desarticulado se manifiesta en dos momentos:

- **En lo local:** Las juventudes dinamizan una economía de consumo inmediato, adquiriendo bienes como mototaxis para el transporte interno. Al carecer de educación vial y regulaciones comunitarias previas, el incremento desordenado de estas unidades se ha convertido en un foco constante de fricciones y accidentes viales que saturan la resolución de conflictos en el ejido.
- **En la migración:** Al concluir el año de cobertura de la beca, habiéndose habituado a un ingreso monetario constante y sin haber desarrollado un ahorro productivo o un vínculo afectivo con la milpa, los jóvenes desarrollan una ambición económica que la economía ejidal no puede satisfacer. El resultado final es la migración forzada hacia los polos agroindustriales y

urbanos del norte y sur del país, consolidando el desarraigo definitivo de su territorio.

El Programa *"Sembrando Vida":* Mercantilización de la Madre Tierra

Al caminar las milpas y escuchar los dolores que comparten los *Principales* y campesinos en el ejido, emerge una preocupación muy clara respecto a programas estatales como *Sembrando Vida*. Aunque desde las oficinas del gobierno se presenta como un proyecto de reforestación, en la práctica vivida en Guaquitepec hemos visto cómo este programa ha comenzado a sustituir el amor, el cuidado y el respeto por la tierra por un interés meramente monetario.

Esta lógica rompe directamente con el corazón de nuestra forma de vida: el ***ich'el ta muk'***, que es el respeto profundo a la totalidad de los seres vivos que habitan el territorio. Al condicionar la relación con la milpa al cobro de un apoyo mensual, se va perdiendo el sentido comunitario del trabajo en el campo, enseñando a ver a la Madre Tierra no como un espacio sagrado que nos da la vida, sino como un negocio o un trámite que hay que cumplir para recibir un pago.

Lo más triste y contradictorio de esta situación es que, en el intento por cumplir con las metas y reglas impuestas por los técnicos que vienen de fuera, se han provocado daños irreparables al territorio. Hemos sido testigos de cómo, para sembrar los árboles exóticos que exigen las listas oficiales, se terminaron talando árboles nativos de sombra que llevaban décadas de vida. Estas nuevas plantas, al no pertenecer a nuestro suelo ni adaptarse a nuestro microclima, terminan secándose, dejando la tierra descubierta y lastimada. De esta manera, una política que prometía vida ha terminado profundizando las desigualdades entre las familias del ejido y debilitando la memoria agrícola de nuestro pueblo.

Asimismo, el programa profundiza la desigualdad agraria:

- **Exclusión Estructural:** Al exigir un mínimo de 2 hectáreas para ingresar, los pequeños productores y campesinos minifundistas, quienes históricamente conservan la diversidad biológica y defienden el territorio con amor, quedaron excluidos.
- **Privilegio al Terrateniente:** El subsidio gubernamental se concentra en los terratenientes locales, repitiendo el patrón histórico de acumulación de capital donde "el rico se hace más rico" a costa de los fondos públicos, mientras se demerita la resistencia de quienes poseen parcelas menores, pero mantienen la lucha agroecológica.

1.7 Cartografía de actores y la disputa por la legitimidad ejidal

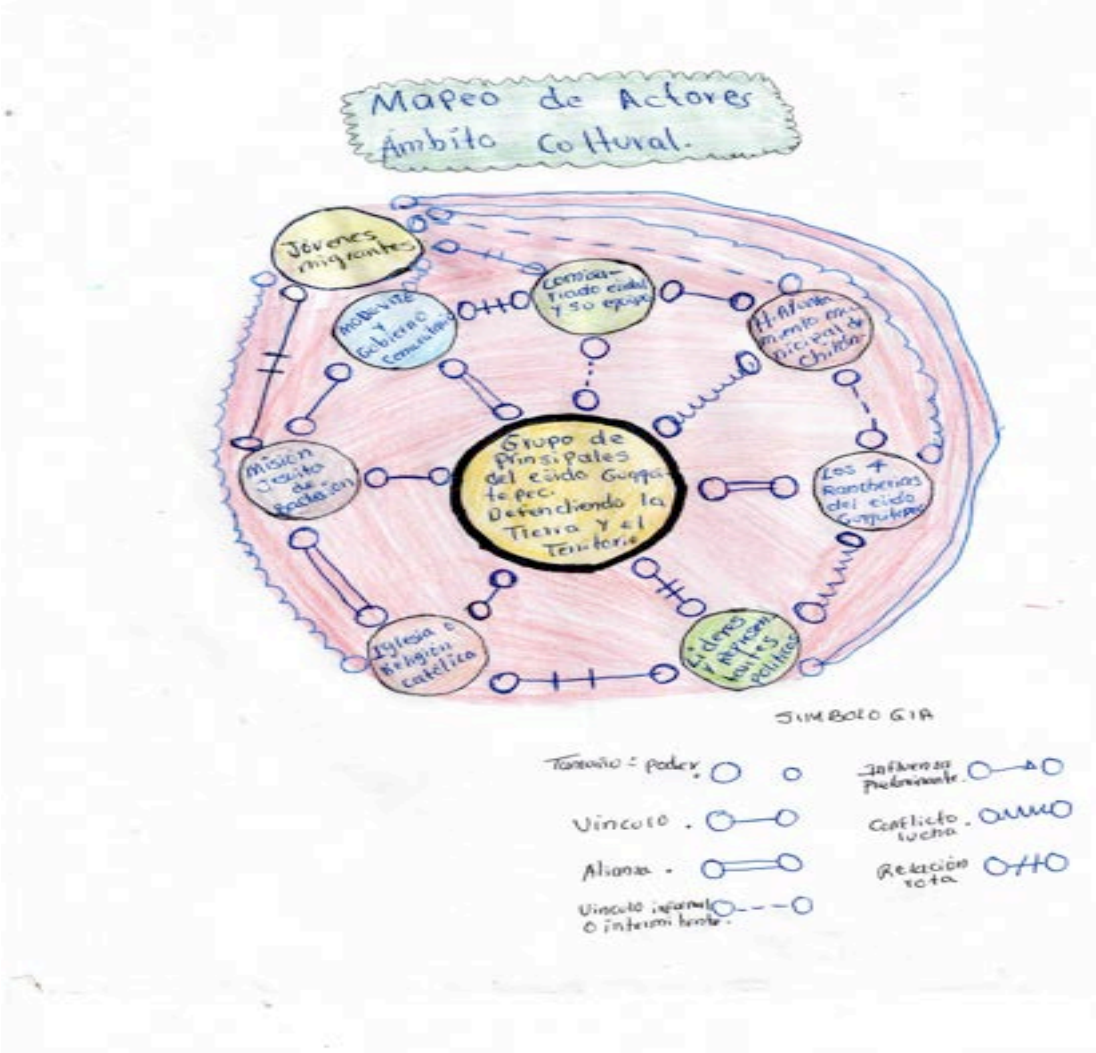
El crecimiento demográfico y comercial de Guaquitepec ha complejizado su composición social. El ejido cuenta hoy con una diversidad de actores económicos: comercios de abarrotes, constructoras, cooperativas cafetaleras, microfinancieras y sindicatos de mototaxis. Esta diversificación ha generado una polarización política respecto a las acciones de resistencia que encabezan los Principales.

Esta compleja red de tensiones, alianzas y rupturas se detallará visual y analíticamente a continuación mediante tres mapas de actores (cultural, político y económico), los cuales grafican el grado de cercanía o confrontación de cada sector frente al núcleo de resistencia tradicional del ejido.

Para entender bien la relación que existe entre los principales de la comunidad junto con los otros actores que pueden estar a favor o en contra de la defensa de la tierra y el territorio, quiero plasmar un mapa de actores y allí se identifica el tipo de relación que existen entre ellas.

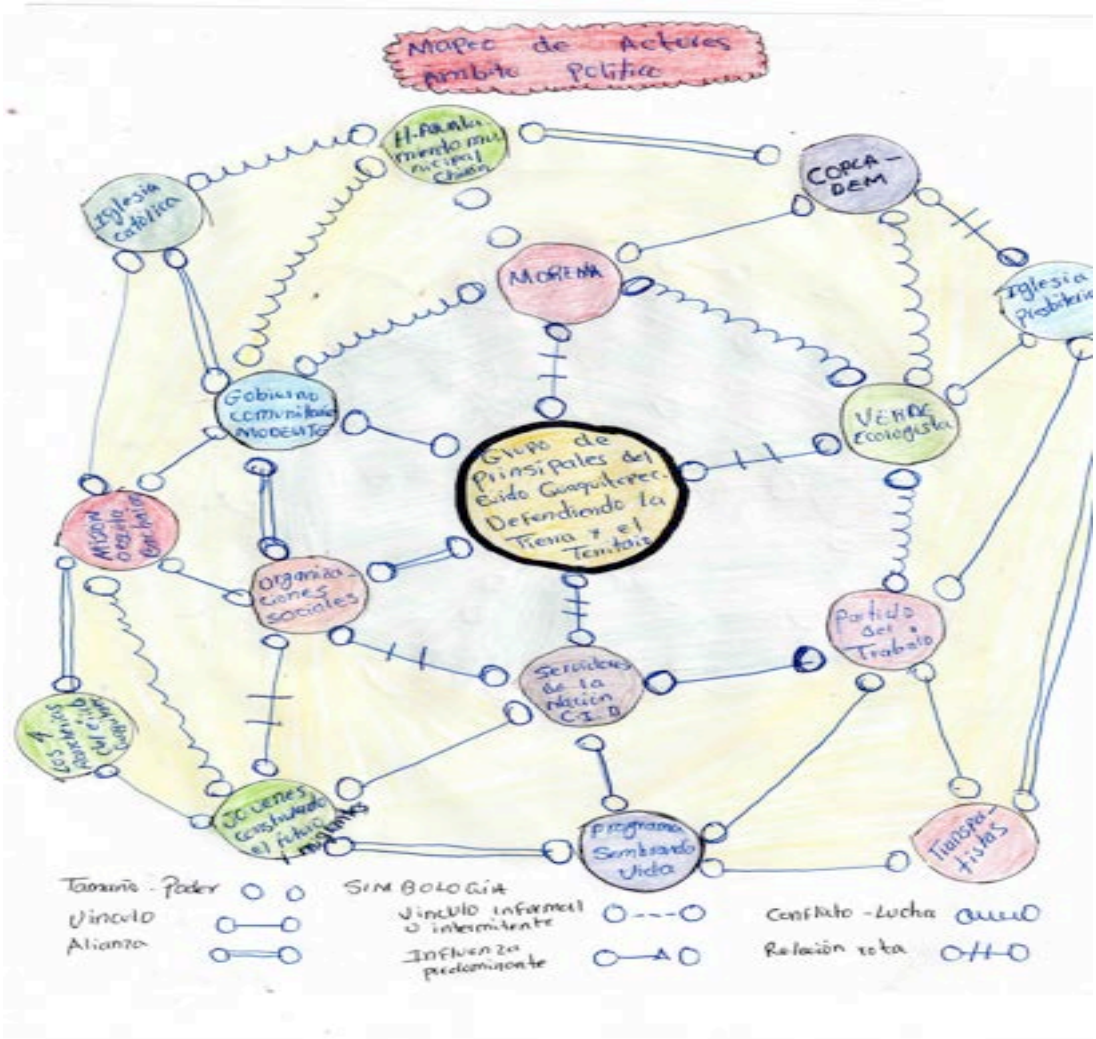
Mapas de actores: ámbito cultural, ámbito político y ámbito económico

Figura 4. Mapa de actores socio-territoriales: alianzas, tensiones y vínculos en el ámbito cultural del ejido Guaquitepec



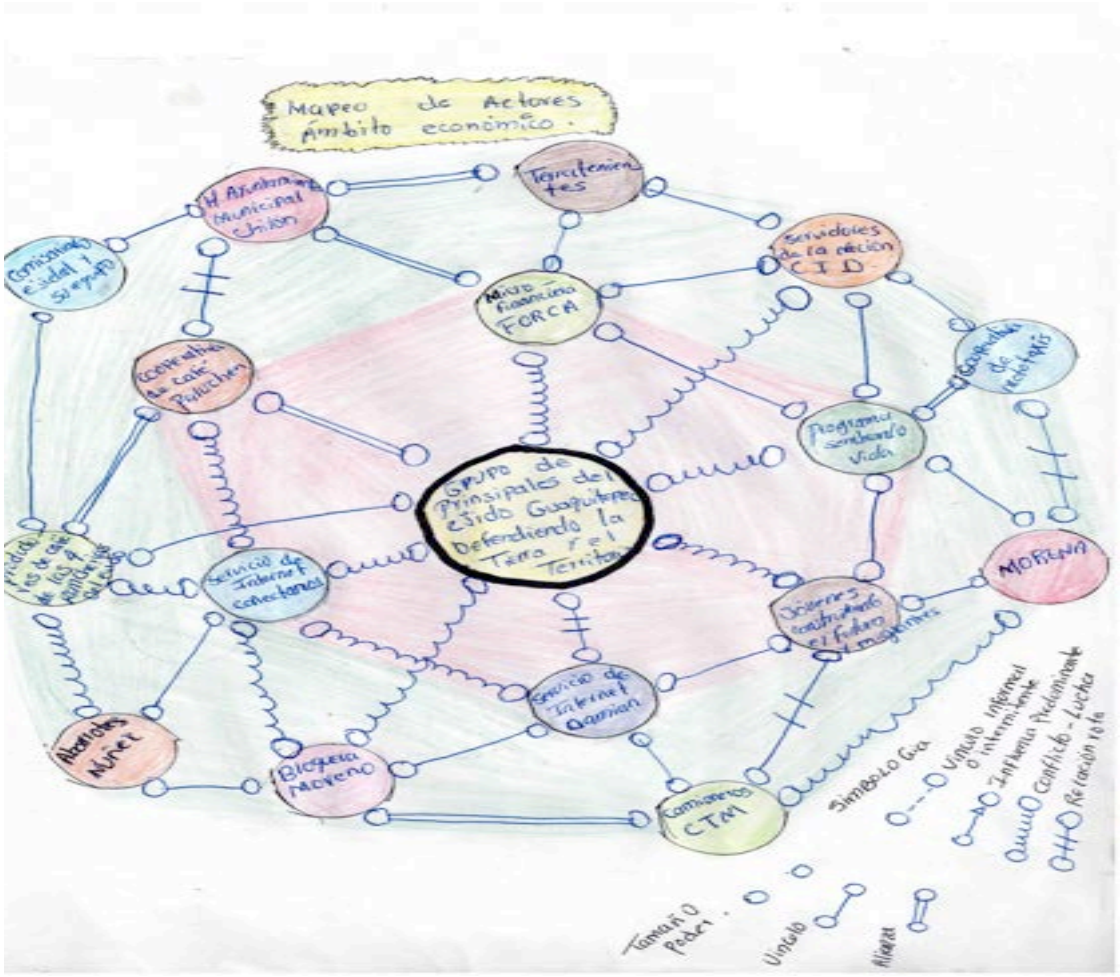
Fuente: Elaboración propia a partir del taller de mapeo participativo de actores socio-territoriales, realizado con las autoridades ejidales y los *Principales* tradicionales del ejido Guaquitepec, Chiapas (2024).

Figura 5. Mapa de actores socio-territoriales: alianzas, tensiones y vínculos en el ámbito político del ejido Guaquitepec.



Fuente: Elaboración propia a partir del taller de mapeo participativo de actores y ámbitos políticos, realizado con el Grupo de *Principales*, autoridades ejidales y habitantes del ejido Guaquitepec, Chiapas (2024).

Figura 6. Mapa de actores socio-territoriales: alianzas, tensiones y vínculos en el ámbito económico del ejido Guaquitepec



Fuente: Elaboración propia a partir del taller de mapeo participativo de actores y dinámicas del ámbito económico, realizado con el Grupo de *Principales*, autoridades ejidales y habitantes del ejido Guaquitepec, Chiapas (2024).

El análisis visual de los tres mapas de actores (cultural, político y económico)[2] permite comprender que el ejido Guaquitepec se encuentra atravesado por una disputa constante sobre la legitimidad del territorio, el gobierno interno y el modelo de desarrollo. A partir de los talleres de cartografía social y los diálogos comunitarios, no solo se identificó la presencia de cada actor, sino el tipo de vínculo

[2] Elaboración colectiva a partir del mapeo participativo de actores y las sesiones de diagnóstico comunitario en el ejido Guaquitepec

que sostiene con el núcleo de resistencia: el grupo de Principales del ejido Guaquitepec en defensa de la tierra y el territorio.

Ámbitos cultural y espiritual: el núcleo de resistencia comunitaria

El primer mapa muestra una densidad reducida de actores en comparación con los ámbitos político y económico. Esto no obedece a un vacío de poder, sino al hecho de que la dimensión cultural y la geografía sagrada han sido marginadas por las dinámicas del mercado y la política partidista. Sin embargo, es en esta esfera donde se concentra la mayor fortaleza ética y organizativa para la defensa del territorio.

- **Los Actores Aliados y Cercanos:** El núcleo central está conformado por el Grupo de Principales, quienes mantienen una alianza sólida e historia compartida con la Iglesia Católica local y la Misión Jesuita de Bachajón. Asimismo, existe una vinculación cercana con las 4 Rancherías del Ejido Guaquitepec, el MODEVITE (Movimiento en Defensa de la Vida y el Territorio) y el Gobierno Comunitario. Estos actores comparten la visión del *Lekil Kuxlejalil* (buen vivir) y el *ich'el ta muk'* (respeto a la vida).
- **Las Tensiones y Conflictos:** Las principales líneas de tensión y conflicto abierto en el plano cultural se registran con el H. Ayuntamiento Municipal de Chilón y los Líderes y Representantes Políticos locales, quienes intentan cooptar la vida festiva o imponer proyectos asistenciales sin respetar la geografía sagrada.
- **Relaciones Rotas o Distanciadas:** El mapa visibiliza una relación rota con las instancias del Comisariado Ejidal y su equipo cuando estos responden a intereses partidistas, así como un distanciamiento o relación rota con sectores de Jóvenes migrantes, quienes al salir del ejido sufren la ruptura progresiva de los lazos identitarios con las ceremonias tradicionales en los cerros sagrados (*Tak'in Wits*).

Ámbito político: Cooptación partidista, programas asistenciales y fragmentación comunitaria

En el ámbito político, el mapa se vuelve más denso e interconectado. Aquí "los hilos son movidos" principalmente por el aparato estatal, los partidos políticos y las dependencias gubernamentales que buscan controlar la asamblea ejidal e introducir lógicas electorales.

- El Eje del Poder Institucional y Partidista: En el mapa se identifican actores con alta concentración de poder (representados por círculos de mayor tamaño) como el partido MORENA, el H. Ayuntamiento Municipal de Chilón, los Servidores de la Nación (C.I.D.) y partidos locales como el Partido Verde Ecologista (PVEM), el Partido del Trabajo (PT) y el COPLADEM. Estos actores tejen alianzas institucionales entre sí y utilizan los programas sociales como la principal herramienta de penetración política.
- Guerra de Baja Intensidad y Conflicto con los Principales: El Grupo de Principales registra una relación rota o de conflicto directo con MORENA, los Servidores de la Nación, el PVEM y las estructuras partidistas locales. La estrategia de estos actores estatales es la distribución individualizada de apoyos (mediante el Programa Sembrando Vida y Jóvenes Construyendo el Futuro / Migrantes) para desarticular la toma de decisiones colectiva de la asamblea y restarle legitimidad a la autoridad moral de los Principales.
- Relaciones con el Ámbito Religioso: En lo político, la Iglesia Presbiteriana aparece vinculada a sectores partidistas y en tensión con las organizaciones comunitarias, mientras que la Iglesia Católica y la Misión Jesuita de Bachajón mantienen su postura de acompañamiento en alianza con las Organizaciones Sociales, el MODEVITE y las 4 Rancherías.

Ámbito económico: El extractivismo tecnológico, los medios de transporte y la penetración mercantil

El tercer mapa (económico) revela una fuerte presión sobre el territorio y la vida cotidiana de las familias. Aquí "mueven los hilos" actores privados, intermediarios financieros, empresas de servicios y grupos corporativos que introducen el valor del dinero por encima de la solidaridad comunitaria.

- **Los Agentes de la Mercantilización Territorial:** En la periferia y centro del mapa económico destacan actores con un alto nivel de influencia y capital:
    - Empresas de Internet Inalámbrico (*Servicio de Internet Conectarnos* y *Servicio de Internet Damián*): Sostienen un conflicto directo y relación rota con los Principales, debido a la instalación no autorizada de antenas repetidoras en las cumbres de los cerros sagrados, profanando espacios de rezo para vender fichas de conectividad.
    - Intermediarios Financieros y Grandes Propietarios: La Microfinanciera FORCA y los Terratenientes ejercen mecanismos de endeudamiento e incentivan la especulación de la tierra, manteniendo tensión con las autoridades tradicionales.
    - Transportistas y Construcción: Sindicatos como los Camioneros CTM, las Cooperativas de Mototaxis y negocios locales como la Bloquera Moreno y Abarrotes Núñez articulan un bloque con intereses comerciales rápidos, usualmente vinculados al Ayuntamiento y a los partidos políticos.
    - El Núcleo de Producción Autónoma y Resistencia: Los únicos actores económicos que mantienen una alianza e historia compartida con el Grupo de Principales son las Cooperativas de Café (como *Cooperativa de Café Paluchen*) y los Productores de Café de las 4 Rancherías. Estos colectivos buscan sostener un comercio justo y agroecológico que respete la milpa y no destruya los bienes naturales.

1.8. Síntesis Estratégica: ¿Con quiénes podemos construir alianzas y frente a quiénes debemos cuidarnos?

La lectura integral de esta cartografía permite pasar del diagnóstico a la acción política e investigativa:

1. Sectores para la Alianza y Articulación: La defensa de la libre determinación, los sitios sagrados y la resistencia contra megaproyectos (como la Supercarretera San Cristóbal–Palenque) debe consolidarse mediante el fortalecimiento del bloque histórico formado por: los Principales, las 4 Rancherías, las Cooperativas Cafetaleras, la Iglesia Católica / Misión Jesuita de Bachajón, el MODEVITE / Gobierno Comunitario y las Organizaciones Sociales de Derechos Humanos.
2. Sectores de Riesgo y Disputa (Medidas de Seguridad): Es indispensable mantener una postura de alerta y resguardo organizativo frente a los Servidores de la Nación, los Partidos Políticos (MORENA, PVEM, PT), las empresas privadas de internet y los sindicatos de transporte (CTM). Estos actores no solo buscan apoderarse del control económico y político del ejido, sino que generan división interna y despojo ontológico.
3. El Desafío Intergeneracional (Los Jóvenes): Actores como los Jóvenes Migrantes y beneficiarios de programas gubernamentales representan el sector más vulnerable a la "pedagogía del desarraigo". El reto de la comunidad y de los *Principales* es tejer puentes pedagógicos e identitarios con las juventudes para garantizar el relevo generacional en la defensa del *Lekil Kuxlejalil*.

Con todo este trabajo busco identificar a los actores que están a nuestro lado, y juntos construir alianzas para exigir que se respete el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación, que el gobierno reconozca los sitios sagrados como parte de la identidad indígena y que los megaproyectos no afecten nuestro territorio en donde estamos posicionados.

Esta es la idea de los principales, que se siga defendiendo el territorio; construir una lucha más fuerte con otros actores para demostrar la capacidad de organización y de exigir nuestros derechos como pueblo indígena.

1.9. Ceremonias, rezos y ofrendas en los sitios sagrados: la pedagogía de los Principales para la defensa de la madre tierra ante la Supercarretera San Cristóbal-Palenque



Figura 7*. Mi abuelo realizando ofrenda en una milpa. (*Fotografía del archivo personal y familiar del autor*, 2025).*



Figura 8. *Yo ayudando a mi abuelo a sembrar las velas. (*Fotografía del archivo personal y familiar del autor, 2025)

Los principales del ejido Guaquitepec y su forma de aprender y compartir sus conocimientos es algo interesante, ya que ellos han aprendido de sus ancestros la importancia de defender el territorio y los sitios sagrados. Esta cobra relevancia a partir de la amenaza del megaproyecto de la Super Carretera San Cristóbal-Palenque, pues este proyecto pasa por el territorio del ejido y cruza los sitios sagrados.

La preservación del *Lekil Kuxlejal* (el buen vivir) y la salvaguarda de la Madre Tierra no corresponden a una transmisión pasiva de contenidos, sino a un ejercicio

pedagógico encarnado, espiritual y vivencial. En la cotidianidad de la milpa, las autoridades tradicionales y *Principales* guían a las nuevas generaciones en la práctica de la ritualidad ancestral, mediante el encendido de velas, la siembra de la cruz y el depósito de ofrendas en la tierra, configurando un acto que desborda lo meramente agrícola para constituirse en una profunda praxis de sanación espiritual y resguardo territorial.

En este sentido, el espacio productivo se transforma en un espacio pedagógico comunitario y de resistencia ontológica. Frente a las presiones externas y las dinámicas de despojo impulsadas por megaproyectos de infraestructura, como el trazo de la Supercarretera San Cristóbal-Palenque, la ritualidad coordinada por los *Principales* reafirma que el territorio no es un objeto de desarrollo extractivista ni una mercancía, sino un sujeto vivo sagrado. Así, el rezo en el surco, el cuidado de la tierra y la reciprocidad intergeneracional se articulan como una estrategia político-espiritual de largo aliento para la defensa integral del territorio tseltal.

Los principales han aprendido a defender y a luchar por el territorio haciendo alianzas con MODEVITE[3], CEDIAC[4], Misión de Bachajón y otras organizaciones locales. La forma de cómo transmiten sus conocimientos es a través de los rezos, ceremonias, danzas y música tradicional. Generalmente hacen sus ceremonias en

[3] Movimiento en Defensa de la Vida y el Territorio. Es un movimiento integrada principalmente por comunidades tseltales, tsotsiles y choles, vinculadas al Pueblo Creyente de la Diócesis de San Cristóbal de las Casas. Su propósito es defender la vida, el territorio, el agua, los bosques y los derechos de los pueblos indígenas, además de fortalecer la organización comunitaria y la autonomía.

[4] Centro de Derechos Indígenas, A.C, es una organización civil fundada en 1992 que trabaja principalmente con comunidades de la región de Chilón, y Sitalá, promoviendo temas de defensa de los derechos de los pueblos indígenas, el fortalecimiento de la organización comunitaria, autonomía, formación de promotores comunitarios y proyectos de economía solidaria.

los cerros, en los ojos de agua, en los ríos, en las montañas; en la milpa y en las cuevas.



Figura 9. Ofrenda para pedir permiso a la madre tierra. (Fotografía tomada por Petrona Álvarez Pérez, familiar del autor y participante en esta ceremonia y ofrenda, 2025).



Figura 10. Ofrendando pechuga de pollo a la madre tierra. (Fotografía tomada por Petrona Álvarez Pérez, familiar del autor y participante en esta ceremonia y ofrenda, 2025).

En el ejido Guaquitepec, es muy común que, en la milpa, en los ojos de agua, en los cerros; en las cuevas y en los ríos haya cruces. Si hay una cruz, es porque es un sitio sagrado, es un lugar en donde se hacen fiestas y ceremonias para agradecer a la madre tierra y a los dueños invisibles. En esos lugares, generalmente, cuando se hacen las ceremonias, participa mucha gente; se toca la música tradicional tseltal de Guaquitepec; la gente danza y reza. Las mujeres son las que preparan las comidas, que generalmente son caldo de pollo con tortillas de maíz y frijol. Además, son las que preparan la bebida tradicional, que es a base de una raíz de una planta endémica que se conoce como wamal. Otra bebida es el chilajo, que es piña reposada con piloncillo.

Algunas familias tienen sus propias cruces en sus casas. Por ejemplo, cuando se construye una nueva casa en un sitio, se tiene que pedirle permiso a la tierra. Para eso se pone la cruz; se le ofrenda a la tierra pechuga de pollo de rancho y pox. Esto es para que el dueño invisible no se enoje y proteja a la familia.

También existen familias que cuando nace un bebé le hacen una cruz. Yo quiero contar algo sobre eso. Cuando yo nací, mi abuelo me hizo una cruz como símbolo de protección. Es una cruz de madera que se coloca en el cuarto donde duerme el bebé. Y con esa cruz crecí, entonces en cada ceremonia y rezos que me hace mi abuelo tiene que estar presente la cruz que me entregó de niño, esa cruz es como un protector, nos protege en los 4 puntos cardinales, también se conecta con la tierra y con el cielo, esto no lo sabía de niño, siempre tenía esa curiosidad de preguntarle a mi abuelo el significado de la cruz y siempre me respondía que era un regalo.

Y hace 15 años entendí el significado de esa cruz y es algo sagrado para mí, lo sigo conservando porque es un protector que tengo, y lo mismo hice con mis hijos: mis dos hijos tienen sus propias cruces como protección. Cuando entendí el significado de la cruz, mi abuelo me contó sobre los dones que tenemos cada persona, ese mismo año cuando entendí el significado de la cruz que nos hacen cuando nacemos entendí mi don, pero es un don que traje de nacimiento y que ahora lo estoy trabajando y luchando para que ese don permanezca en mí.

La continuidad de estas prácticas socioculturales se ha visto condicionada por la diversificación religiosa en la comunidad. Actualmente, su reproducción persiste principalmente entre la población católica y las personas sin adscripción religiosa. En contraste, las familias pertenecientes a denominaciones protestantes y evangélicas, como las iglesias presbiterianas, pentecostés, adventista y testigos de Jehová, han discontinuado dichas expresiones. Esta transición metodológico-espiritual resulta clave en la dinámica comunitaria, dado que la población local se encuentra dividida equitativamente: aproximadamente un 50 % profesa el catolicismo, mientras que el 50 % restante se adscribe a las distintas ofertas religiosas protestantes.

1.10. Historia oral, leyendas y sitios sagrados

La apropiación del territorio se sostiene en una viva tradición de historia oral custodiada por los Principales. Entre los relatos fundamentales recopilados que dotan de espiritualidad e identidad al ejido se encuentran:

1. *La aparición de la Virgen de la Natividad:* quien se manifestó ante un cazador en el sitio exacto donde hoy se erige el templo católico del Centro.
2. *La historia de los Negros:* Seres míticos o históricos que edificaron con sus manos la infraestructura del templo tradicional.
3. *El conflicto con San Juan Cancuc:* Relato sobre el intento de pobladores de dicho municipio de sustraer la sagrada imagen de la Virgen y la resistencia comunitaria para recuperarla.
4. *El burrito del cerro Paluch'en:* Leyenda de un animal que salía por las mañanas de la cueva del cerro y defecaba oro, representando la riqueza interna de la tierra.
5. *El Sombrerón:* Ente nocturno que castiga a los transgresores comunitarios o personas en estado de ebriedad (*bolos*), llevándolos a parajes lejanos de difícil retorno.
6. *La Laguna Ijkil:* Espacio acuático sagrado con hondas restricciones espirituales para su conservación.

Estos relatos fundamentan el respeto hacia los múltiples altares naturales (manantiales, cerros, cuevas) donde los Principales celebran rituales de petición de lluvias, protección de la salud colectiva y ofrendas a la Madre Tierra. Las historias y leyendas se narran a continuación tal como las cuentan los principales tradicionales.

- **La aparición de la Virgen de Natividad que se encontró con un cazador en donde actualmente está el templo católico**

Según cuentan nuestros abuelos que el poblado Guaquitepec era montañoso; la zona de donde está el centro actualmente eran humedales y lagunas, y allí llegaban a beber agua los animales. Un día, un cazador salió desde muy temprano de su

casa en busca de animales para darles de comer a su familia. Llevó sus mejores perros y su machete. Los perros iban oliendo la huella de los animales y el cazador iba caminando lento, esperando que los perros ladraran como señal de que ya encontraron un animal. Los perros seguían corriendo y oliendo la huella de los animales, el cazador siempre al pendiente. De repente empezaron a ladrar los perros, el señor se puso muy contento y se fue corriendo al lugar en donde estaban ladrando los perros, pensó que era un venado, un tepezcuintle o cualquier animal que habían encontrado los perros.

Llega al lugar y se encuentra con una mujer muy hermosa bañándose en el manantial rodeado de carrizos, él se sorprendió y quiso seguir su camino, pero la mujer hermosa que se estaba bañando le habla al cazador: “hijo mío, no te asustes, yo soy tu madre, quiero que te acerques porque necesito decirte algo, necesito que le digas a la gente que me viste y quiero que se construya un templo aquí al lado de mi manantial en donde me estoy bañando, si me obedeces vas a ser bendecido”.

El cazador salió corriendo y avisó a la gente, algunos no lo creían. Muchos llegaron a adorar el lugar en donde apareció la mujer hermosa y decían que es nuestra madre, porque era la Virgen María; empezaron a cuidar el espacio y empezaron a orar en el lugar para pedir bendiciones. Decían que la virgen trajo muchas bendiciones y es por eso por lo que en esta zona se da muy bien el maíz, el frijol y el café, sin ningún fertilizante y nadie sufre de hambre. En la actualidad se sigue cuidando el lugar y se festeja en grande la fiesta de la Virgen María de Natividad del 5 al 9 de septiembre, cada año se hacen ofrendas y se festeja de manera tradicional. Esta historia fue narrada por el principal Sebastián Álvarez Hernández de 90 años, originario de la ranchería Pathuitz y esto es lo que le contaron sus abuelos.

- **La historia de los negros (ijk'al) que construyeron el templo católico**

Según cuentan los *Principales* y nuestros abuelos que, después de la aparición de la Virgen en Guaquitepec, la Virgen mandó construir el templo con puras piedras y con techo de teja. La gente no podía construir porque la Virgen quería un templo grande y en la comunidad era difícil en ese tiempo conseguir piedras. Entonces la Virgen mandó a los negros, conocidos como *ijk'al*, son personas invisibles y solo trabajan por las noches, son personas tan negras que casi no se pueden distinguir sus rostros.

Cuando la gente dormía, los negros trabajaban por las noches; en las mañanas se veían los avances de la construcción y había montones de piedras, pero no se dejaban ver los ijkáles (negros); solo trabajaban por las noches; cada mañana se veían los avances y así fue como se construyó el templo católico. Cuando ya quedó listo el templo, cuentan que la virgen de Natividad se quedó allí para cuidar a sus hijos, o sea nosotros y es por eso por lo que todavía estamos bendecidos con alimentos y nadie sufre como en otros lugares. Esta historia fue narrada por la señora *Principal* Petrona Gutiérrez Vázquez de 86 años que falleció en agosto de 2022. Ella es originaria de la ranchería Pathuitz, esta historia quedó grabada y por eso lo pongo en este apartado.

- **La historia de un grupo de personas de San Juan Cancuc que vinieron a Guaquitepec a robar a la Virgen de Natividad que se había aparecido**

Según cuentan los *Principales* que cuando la Virgen de Natividad apareció en Guaquitepec y mandó construir el templo, la Virgen se quedó en el templo para cuidar a sus hijos. Cuando apareció la Virgen, el pueblo fue bendecido con muchos alimentos. Se empezó a dar bastante maíz y frijol en todas las parcelas. No había

ninguna parcela que no produjera: si siembras, seguro germina y se cosecha bastante. Esto fue lo que nos trajo la Virgen de la Natividad.

Pero resulta que en San Juan Cancuc estaban sufriendo, casi no se daba el maíz y el frijol, se dieron cuenta que en Guaquitepec había bastante producción y es una bendición de la virgen que apareció, entonces se empezaron a juntar las personas que se creían tener poder y que tenían *Lab*[5] que en otros lugares le llaman nahual, ellos fueron los que se organizaron y vinieron a para venir a robar la virgen en Guaquitepec.

Se organizaron y le declararon la guerra a Guaquitepec, pero no con armas, sino a través de su *Lab,* dones y poderes que tienen, en Guaquitepec. Vinieron a robar a la Virgen y se la llevaron a San Juan Cancuc. La encerraron y no dejaban pasar a gente de Guaquitepec. Solo podían pasar las personas que son de San Juan Cancuc y que usan el mismo traje tradicional. No podían entrar las personas que llevaban ropa diferente a la tradicional de San Juan Cancuc. Esto era porque tenían miedo de que fueran otras personas para quitarle a la Virgen.
Allí se quedó la virgen, cuentan que a la virgen no le gustó estar en Cancuc, es por eso por lo que salió sola del templo en donde la tenían y se regresó a Guaquitepec, pero ya no llegó en el templo en donde la sacaron, muchos dicen que se quedó en el cerro sagrado de Paluchen y desde allí nos protege y nos bendice. Gracias a Dios y a la virgen seguimos produciendo nuestros alimentos en las parcelas. Esto es lo que comentan muchos principales tradicionales.

Esta historia fue narrada por el *Principal* Rafael Álvarez, de 56 años de edad, por cuestiones de seguridad, pide no poner su último apellido ni su lugar de residencia actual.

[5] *Lab,* son personas que tienen poder y se convierten en otros seres, por ejemplo, algunos se convierten en serpientes, en pájaros, en tigrillos y entre otros, estas creencias todavía existen en nuestra región.

- **El burrito que salía del cerro Paluch'en por las mañanas y cagaba oro**

Según cuentan la historia de que hace muchos años, en Guaquitepec había un burrito que salía por el cerro Tak'in Wits (cerro rico o cerro de dinero). Ese burrito salía en la madrugada y recorría las veredas y caminos de Guaquitepec. Iba cagando monedas de oro. La persona que madrugaba y salía muy temprano a trabajar era quien tenía la suerte de encontrar esas monedas de oro que el burrito iba cagando. Muchas personas tuvieron la suerte de encontrar y juntar esas monedas de oro; el burrito solo venía a hacer el recorrido y regresaba al lugar de donde salió, y así era todas las mañanas entre las 4 y las 5 de la mañana.

Un día llegó un sacerdote al pueblo a predicar la palabra de Dios y él se quedó en la comunidad. Se dio cuenta del burrito que salía en las mañanas a cagar monedas de oro; él siempre lo estuvo vigilando. Llegó un día que lo siguió hasta el cerro Tak'in wits, lo siguió porque quería ver donde entraba el burrito y con la idea de que en ese lugar había más oro. El burrito se metió en la puerta del cerro Tak'in wits, era una puerta grande y que estaba abierta, el sacerdote entró y entró hasta lo más profundo del cerro, vio mucho oro y empezó a juntar todo, se llenó su costal y cuando se llenó se quiso regresar, pero casi saliendo de la puerta se dio cuenta que había dejado su sombrero, fue por su sombrero y regresó. Al salir, la puerta del cerro se cerró y la mitad de su cuerpo se quedó por fuera y la otra mitad se quedó por dentro, allí se quedó y ya no pudo salir.

Actualmente se ve la imagen del sacerdote en la puerta del cerro, desde lejos se puede distinguir la mitad de su cuerpo que quedó atorado en la puerta del cerro. Desde ese momento, el burrito dejó de venir a cagar las monedas de oro en los caminos de Guaquitepec porque la puerta se cerró. Y el cerro dejó de llamarse Tak'in Wits; se le nombró Paluch'en, que quiere decir el cerro del padre. Se le puso este nombre por el padre o sacerdote que quedó atorado en el cerro. Esta historia

fue narrada por el *Principal* Nicolás Pérez, originario de la ranchería Pinabetal, que en paz descanse.

- **La leyenda del Sombrerón que aparecía por las noches: si se topaba con un bolo, lo llevaba a un lugar muy lejos y era muy difícil que regresara a su casa**

Cuenta la leyenda que en el ejido existen Sombrerones, son personas de estatura baja y que caminan en las noches con su caballo y que algunas veces salían a las 12:00 del día, si ven caballos amarrados les molesta y pueden hacerles daño. Generalmente son seres que no son personas pero que sí se parecen a personas. El Sombrerón es invisible, no muestra el rostro, solo se puede distinguir que es de estatura baja y usa un sombrero muy grande tipo charro, sale generalmente entre las 12 de la noche a 3 de la mañana; a veces sale a medio día. Si ve una persona caminando sola puede hacerle daño: lo que hace es que se hace pasar por una persona conocida y te lleva en un camino diciéndote que te está llevando para tu casa, pero en realidad te está llevando para otro camino, te puede llevar en caminos en donde hay espinas, te puede llevar y dejarte dentro de un cerro sin poder salir y también te puede llevar en un río y aventarte allí sin que puedas salir; este personaje es muy malo.

Sobre todo, les hace daño a niños y a borrachos que caminan solos. El consejo que nos daban nuestros abuelos es que, si caminas solo en la noche, tienes que llevar un diente de ajo o tabaco. El olor del ajo y del tabaco no le gusta y no se puede acercar cuando distingue el olor. Estos casos siguen pasando y se dice que todavía existe el Sombrerón, sobre todo en lugares en donde hay cuevas, árboles, pantanos y caminos muy oscuros, por lo tanto; hay que tener cuidado y tratar de no caminar solos por las noches. Esta leyenda fue narrada por el señor Jerónimo Pérez Gómez, de 54 años de edad, originario de la ranchería Mequejá.

- **La historia de la laguna Ijkil**

Cuentan la historia sobre la laguna llamada Ijkil. Es una laguna grande que actualmente está en la orilla de la carretera. Anteriormente no había carretera y la gente de las rancherías y de otras comunidades pasaba caminando allí para ir a Guaquitepec. *Ijkil* es una laguna negra y cuentan que hace años, una pareja recién casada tuvo su primer hijo. Se desconoce el lugar de donde era originaria esa pareja. La mamá cargaba a su hijo trabajando en el campo. De repente, empezó a llorar y empezó a pronunciar el nombre de la laguna; lloraba y decía “Ijkil, Ijkil, Ijkil”.

La mamá no le hacía caso y lo calmaba dándole pecho. Así siguió por muchos días. La pareja se puso de acuerdo para ir a ver a un curandero en Guaquitepec porque el niño no dejaba de llorar y de pronunciar el nombre de la laguna. Fueron caminando y, por tanto, caminar les dio hambre. Aguantaron el hambre hasta pasar la laguna. Aprovecharon para pasar a tomar pozol en la laguna. Mientras la mujer cargaba a su hijo y sacaba su jícara para recolectar el agua, el niño escapó del brazo de su mamá y se fue a la laguna, se metió en lo más profundo y desapareció.

La mamá y el papá lloraron y lloraron, tratando de pedir ayuda, pero no había nadie. Se fueron con el curandero para contarle lo que pasó y, por tanto, llorar les ganó el sueño y el niño apareció en sus sueños y dijo que no se preocuparan porque él ya está en un lugar seguro, un lugar en donde él debe estar porque fue llamado como cuidador de la laguna. A la mamá y al papá no les quedó de otra que aceptar; por varios momentos les aparecía el niño en sus sueños, con el mismo mensaje de que él ya estaba en el lugar en donde le toca estar y que ya es dueño de la laguna.
Entonces la laguna está protegida por un niño y cuentan que el niño creció y ahora ya está muy grande o quizás ya está viejo, pero él sigue siendo dueño de la laguna y por eso no se debe maltratar la laguna porque el dueño puede castigar.

Actualmente la laguna sigue manteniendo el color, la gente la cuida y no permite maltratarla. Cuando se abrió la carretera, la gente tuvo que ofrendar para que la laguna no le haga daño a la gente; de hecho, no tocaron la laguna, pero la carretera

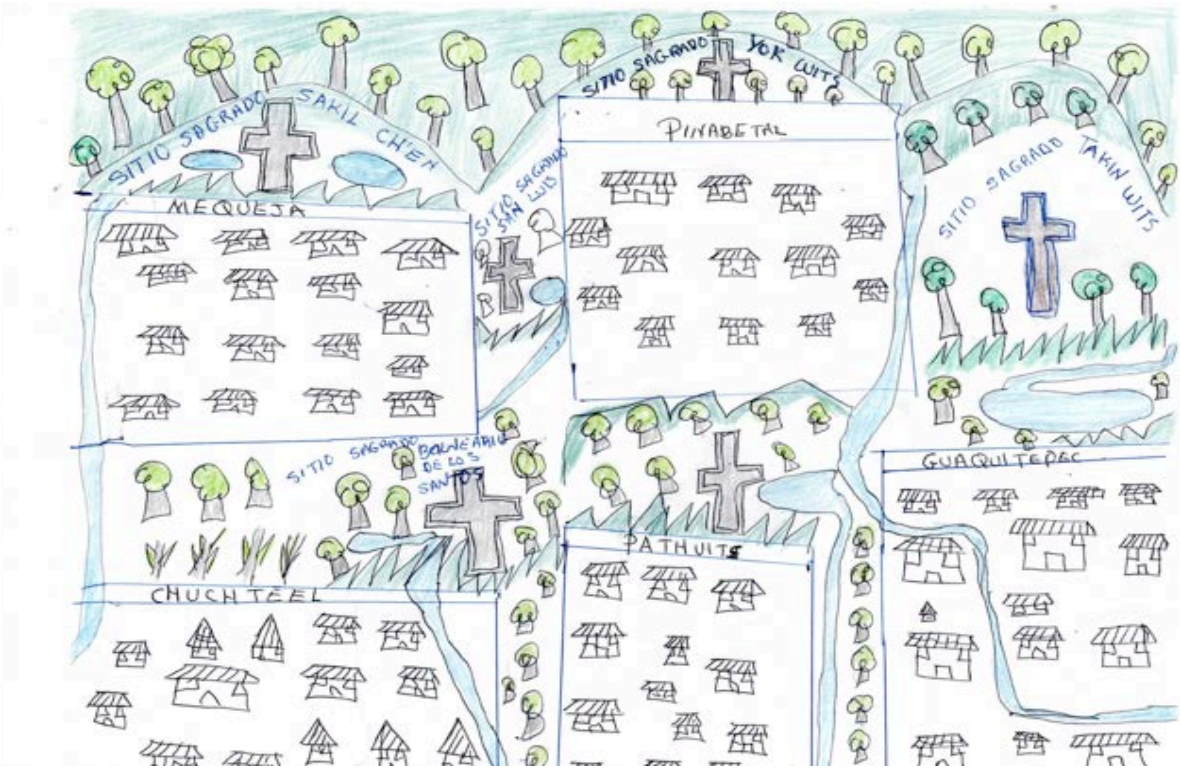
pasó casi en las orillas. Cuentan que los principales junto con un sacerdote se realizaron las ofrendas en la laguna, dándole sal para que no se enoje y deje de pasar a los carros y a la gente sin ningún problema.

Esta historia fue narrada por el *Principal* Sebastián Álvarez Hernández de 90 años, originario de la ranchería Pathuitz y esto es lo que le contaron sus abuelos.

1.11. Los diferentes sitios sagrados en donde los principales realizan sus ceremonias, ofrendas y fiestas tradicionales

Para conocer más sobre el ejido Guaquitepec, hice un mapa, en donde traté de dibujar el territorio del ejido Guaquitepec y sus rancherías; también sus sitios sagrados.

Figura 11. Mapa parlante del territorio y sitios sagrados construido por los principales y habitantes del ejido Guaquitepec durante los talleres de investigación-acción participativa (2024)



Fuente: Elaboración propia a partir del taller de cartografía social y mapa parlante, realizado con los *Principales* y autoridades ejidales del ejido Guaquitepec, Chiapas (2024).

En el dibujo anterior podemos identificar los sitios sagrados que existen dentro del territorio del ejido Guaquitepec, tenemos esa bendición de que estamos rodeados de cerros, contamos con muchos arroyos y manantiales que son sagrados para nosotros como pueblo indígena tseltal.

Existen diferentes tipos de sitios sagrados, los que están por los cerros son especiales para pedir lluvia, dinero, protección y bendición, los que están a lado o en el centro de las rancherías son sitios especiales para hacer fiestas de maíz, para pedir alimento, pedir salud, pedir agua y pedir paz en el pueblo. Cada sitio sagrado tiene diferentes significados, los principales conocen bien los sitios sagrados, ellos son los que hacen las ceremonias, las ofrendas y los rezos.

1.12. Rezo, ofrendas y ceremonias en los sitios sagrados



Figura 12. *Principales ofrendando en un ojo de agua.* (Fotografía tomada por Isabela Pérez Méndez, familiar del autor y participante en esta ceremonia y ofrenda, 2024)



Figura 13. *Ceremonia y ofrenda en una cueva.* (Fotografía tomada por el autor, participante en esta ceremonia y ofrenda, 2024).

En estas fotos podemos ver que los principales están haciendo un rezo y ofrenda en un sitio sagrado. En esta ceremonia yo estuve presente, viví este proceso y estuve colaborando con ellos. Es una ceremonia que se llevó a cabo en un ojo de

agua en el día 3 de mayo en la fiesta de la Santa Cruz, en donde los principales hicieron un agradecimiento a la madre tierra y al ojo de agua.

Los principales llegaron desde muy temprano en el ojo de agua, salieron de sus casas sin desayunar, es decir, van en ayunas, esto es porque ellos dicen y creen que así son escuchados por el *Ajaw* que son los dueños y guardianes de las cuevas, manantiales, montañas y cerros. Si no van en ayunas pueden ser rechazadas sus peticiones por el Ajaw, los principales dicen que sí existen, pero no se dejan ver, solo escuchan las peticiones y reciben las ofrendas.

Durante esta ceremonia, los *Principales* realizan un rezo con una duración aproximada de entre cuarenta minutos y una hora, el cual es acompañado por la música tradicional[6] del ejido Guaquitepec, interpretada con guitarra, violín, tambor y flauta artesanal, instrumentos fabricados por los propios músicos comunitarios. En aquellas ocasiones en que los músicos no pueden asistir a los rezos, los *Principales* emplean una bocina portátil para reproducir estas grabaciones durante el acto litúrgico. Al concluir el rezo, se procede a realizar la ofrenda ritual, la cual consiste en enterrar un pollo entero en la tierra, justo al costado de donde se encuentra sembrada la cruz. Asimismo, como parte de la entrega en estos sitios sagrados, se vierte un litro de *pox*, un litro de refresco de cola (Pepsi) y un kilo de sal alrededor del ojo de agua. Posteriormente, las personas que asisten a la ceremonia comparten los alimentos: beben *pox*, refresco, agua de cacao y agua de *wamal*[7], una bebida tradicional elaborada a partir de la raíz de dicha planta, y degustan caldo de pollo de rancho acompañado de tortillas de maíz.

[6] La música tradicional es ejecutada mediante instrumentos de confección artesanal elaborados por la propia comunidad, tales como la guitarra, el violín, el tambor y la flauta tradicional.

[7] El *wamal* es una planta nativa del ejido Guaquitepec cuyas raíces tuberosas son recolectadas y consumidas exclusivamente en el marco de las fiestas tradicionales. El proceso de preparación artesanal implica machacar y moler la raíz para posteriormente disolverla en agua caliente, constituyendo una bebida ritual de profundo valor comunitario

Esta es la forma como hacen los rezos y las ofrendas de los Principales tradicionales en los diferentes sitios sagrados que existen en el ejido Guaquitepec. Es importante señalar que los rezos y ofrendas solo los pueden realizar los Principales, ellos son los que conocen más el territorio del ejido y son los responsables de cuidar los sitios sagrados.

Quiero señalar que en las 4 rancherías que forma el ejido Guaquitepec, existen entre 4 a 5 principales por ranchería, y en la cabecera que es Guaquitepec, existen entre 5 a 6 principales. El rango de edad de los principales es de 50 a 90 años.
Algunos principales todavía viven con sus esposas; entonces, en las fiestas y ceremonias que se hacen, van acompañados por ellas. Por tanto, existen mujeres principales que son las encargadas de preparar las bebidas tradicionales y el alimento, y de realizar la ofrenda a la tierra, que muchas veces puede ser pechuga y cabeza de pollo, que se entierra en los sitios sagrados como un símbolo de agradecimiento a la madre tierra.

Estas ofrendas se realizan como un acto de agradecimiento a la Madre Tierra y para asegurar la reciprocidad de los sitios sagrados ante las peticiones de la comunidad. Desde la visión de las autoridades tradicionales, la respuesta de estos espacios requiere de un intercambio o entrega ritual; por ello, es preciso depositar bienes como un pollo, un litro de *wamal*, un litro de *pox*, un litro de agua de cacao, un puro de tabaco y, en determinados casos, sal. Los *Principales* señalan que este gesto de reciprocidad resulta indispensable para mantener la protección espiritual y el sustento de la comunidad, advirtiendo que la omisión de estos tributos rompe el equilibrio armónico con el territorio y retira la protección de los sitios sagrados.

Es importante señalar que existen situaciones en las cuales se interpreta que los sitios sagrados no responden a las peticiones o manifiestan un descontento ritual. En estos casos excepcionales, la ofrenda se intensifica mediante el entierro de una cabeza de cerdo o de res, acción concebida como un gesto de reconciliación y mayor nutrición para las entidades del territorio. A partir de la observación en campo, se comprende que estos espacios están habitados por "dueños" o guardianes

invisibles que otorgan protección y cuidado a la comunidad, razón por la cual la alimentación ritual resulta indispensable para sostener el vínculo ético de reciprocidad.

La documentación de estas dinámicas ha sido posible gracias al proceso de inserción comunitaria y al diálogo continuo sostenido con los *Principales*. La relación de respeto y confianza mutua construida con las autoridades tradicionales ha permitido el acompañamiento cercano de sus prácticas, facilitando así la sistematización de la memoria viva y la cosmovisión del ejido.

1.13. Las fiestas patronales

Otra de las actividades que realizan los *Principales* es en las fiestas patronales, que son la fiesta de Santa Ana, la fiesta de San Juan y la fiesta de la Virgen de Natividad. Los Principales son los que eligen los capitanes, más adelante voy a explicar cómo funciona y voy a anexar unos testimonios sobre quiénes son los capitanes, cómo se eligen y cuál es su función en las fiestas patronales.

En las fiestas patronales, aparte de los principales también existen 4 alcaldes, esas personas siempre están con los principales y son los encargados de buscar a los capitanes. Para entender bien qué es un capitán, es como los padrinos que dan todo para la fiesta patronal, estos capitanes son buscados por los principales y alcaldes.

Los alcaldes recorren las casas por las noches en busca de los capitanes. Pasan casa por casa para pedir que el dueño de la casa acepte ser capitán en la fiesta. Hay personas que no aceptan este cargo porque se necesita dinero para poder hacer la fiesta. En cada fiesta patronal se buscan cuatro capitanes, dos capitanes

mayores y dos capitanes menores, así les dicen. Los mayores son los que organizan todo y los menores obedecerán a los mayores.

Se buscan capitanes para la fiesta de San Juan que se festeja el 20 al 24 de junio, se buscan capitanes para la fiesta de Santa Ana que se festeja el 23 al 28 de julio, en estas dos fiestas patronales se hacen carreras de caballos de manera tradicional, las carreras no son como las que hacen en los carriles, sino que es una carrera que corren con el ritmo de la música tradicional, corren en círculo. Cada capitán pone un caballo, los capitanes se visten de rojo y así se montan en el caballo.

Otra fiesta patronal más grande es en septiembre. Comienza el 05 de septiembre y termina el 09 de septiembre. En esta fiesta no hay carrera de caballos tradicional porque el sitio de la iglesia se llena. Vienen muchos comerciantes y no hay espacio para hacer la carrera tradicional.



Figura 14. Los capitanes de la fiesta del santo patrono San Juan preparandose para la tradicional carrera de caballos. (Fotografia tomada por el autor, participante en la fiesta, 2024)



Figura 15. Capitán de la fiesta del santo patrono San Juan, mostrando su traje y su caballo durante la fiesta. (Fotografía tomado por Antonio Pérez Méndez, familiar del capitán y participante en la fiesta, 2024)

1.14. El significado y la función del *capitán* en las fiestas patronales

Los capitanes ponen todo para la fiesta, en las 3 fiestas patronales (San Juan, Santa Ana y de la Virgen de natividad) que ya hice mención se come la misma comida (caldo de puerco con verduras y chile molido), los capitanes ponen dos puercos grandes, ponen maíz para la tortilla que generalmente son blanco y amarillo, ponen frijol para preparar los tamales de frijol, reposan la piña para tomar en la fiesta; ponen todo lo necesario para la fiesta. Las mujeres esposas de los capitanes mayores son las que realizan la ceremonia del beso a la bandera, es una bandera roja que desconocemos el significado de por qué es roja, esa bandera se usa en las fiestas.

Los capitanes se visitan en sus casas durante las fiestas. En cada casa se come bien y, cuando van caminando, van tocando la música tradicional: el violín, la guitarra, el tambor y la flauta. Mientras caminan, van levantando la bandera y, cuando llegan a la casa del capitán, realizan otra ceremonia, que es el saludo tradicional. Es un rito en donde los principales van diciendo palabras en forma de trabalenguas.



Figura 16. Mujer capitán, esposa del primer capitan mayor de la fiiesta del santo patrono San Juan, realizando el tradicional beso a la bandera; acompañado con música tradicional. (Fotografía tomada por el autor, participante en la fiesta)



Figura 17. Mujer capitán, esposa del segundo capitán mayor de la fiesta del santo patrono San Juan, realizando el tradicional beso a la bandera; acompañado con música tradicional. (Fotografía tomada por el autor, participante en la fiesta)

En estas fotos vemos a dos mujeres realizando el beso de la bandera, rodeadas por los músicos tradicionales; al lado están las mujeres esposas de los principales y están acompañadas de los alcaldes que son los que tienen el bastón en la mano. Esta ceremonia dura aproximadamente 30 minutos. Cuando termina la primera ceremonia, se van a la casa de otro capitán mayor para hacer el segundo beso a la bandera; allí terminan y se van a la iglesia a regresar la bandera.

Ser capitán es algo muy importante en la comunidad, los excapitanes son muy respetados en el ejido y si la persona cumple bien su cargo y llega a ser capitán en las 3 fiestas patronales que se hace en el ejido, ya pueden formar parte del equipo de Principales pudiendo asistir en las ceremonias y fiestas en los sitios sagrados.

A continuación, quiero poner un testimonio de una persona que fue capitán de la fiesta de San Juan en el año 2022.

Como señala Jerónimo Pérez Gómez (comunicación personal, 12 de mayo de 2026), excapitán de la fiesta de San Juan y habitante de la ranchería Mequejá (ejido Guaquitepec).

“A mí me eligieron para ser capitán en el año 2022, me pidieron que sea capitán para la fiesta de San Juan. Los alcaldes llegaron a mi casa como eso de las 10 de la noche, tocaron la puerta y los dejé entrar en mi casa pensando que no eran alcaldes, ya cuando vi sus bastones me di cuenta de que son alcaldes.
Me puse nervioso y cuando me empezaron a hablar y me pidieron que sea yo el capitán, lo pensé mucho y no lo iba a aceptar porque no tengo dinero y no tengo mucho terreno para producir el maíz y el frijol que se necesita para la fiesta. Fui a llamar a los papás de mi esposa porque mis papás ya no viven, ellos me dijeron que es una bendición cuando te eligen para ser capitán.
Entonces acepté, fui a hablar al día siguiente con los principales para que me acompañen durante el año y me expliquen cómo se hace, engordé dos puercos grandes y sembré mucho maíz y frijol. Me di cuenta de que es una bendición, no

sentí cómo pasó mi cargo. Ahora los principales ya me buscan cuando hay ceremonias y ofrendas en los cerros y en otros lugares sagrados, aún no soy muy viejo, pero ya me buscan".

Cabe señalar que los principales son los que organizan las fiestas patronales y es parte de la espiritualidad indígena tseltal, para eso se buscan los capitanes que son las personas que van a aportar todo lo necesario para llevar a cabo la fiesta. Existen capitanes para la fiesta de San Juan que dura 4 días y se hace en el mes de junio, hay capitanes para la fiesta de Santa Ana que dura 5 días y se hace en el mes de julio, por último, hay capitanes para la fiesta de la Virgen de Natividad que dura 4 días y que se hace en el mes de septiembre.

1.15. El sistema de cargos

Respecto a la asignación de responsabilidades comunitarias, el sistema de cargos en el ejido se asume formalmente a partir de los 16 años, franja de edad en la que habitualmente se contrae matrimonio. A partir de este hito sociocultural, los miembros de la comunidad comienzan a adquirir derechos de participación activa y obligaciones específicas dentro de la estructura ejidal.

En esta primera etapa, las responsabilidades iniciales corresponden a roles de servicio local como la policía comunitaria, los patronatos de agua potable o los patronatos de la casa de salud rural. Posteriormente, a partir de los 18 años, es posible asumir funciones de mayor representación operativa, tales como los comités de educación, los comités de caminos y carreteras, o la presidencia de la iglesia. Al alcanzar los 30 años de edad, los comuneros quedan facultados para ejercer cargos de mayor autoridad moral, política y religiosa, entre los que destacan la agencia auxiliar y el diaconado; asimismo, siempre que cuenten con derechos y certificados agrarios reconocidos, a esta edad pueden integrar la estructura del órgano ejidal como miembros del consejo de vigilancia, secretarios, tesoreros o comisariados ejidales.

1.16. Tipos de *Principales*

A partir de los 50 años, los miembros de la comunidad pueden integrarse al grupo de Principales; sin embargo, el acceso a esta dignidad no es generalizado. Para asumir dicho cargo, es indispensable haber cumplido previamente con la totalidad del sistema de cargos comunitarios y haber demostrado una conducta ejemplar. Entre los comportamientos valorados destacan el ejercicio constante del respeto, la responsabilidad de no abandonar encomienda alguna, la capacidad para la resolución pacífica de conflictos y un compromiso activo con la preservación de la paz y la armonía social. Por otro lado, la asunción de esta responsabilidad no es deseada por todos los comuneros, ya que implica un alto nivel de exigencia y compromiso, motivo por el cual el número de Principales dentro del ejido es reducido.

A las personas que hayan pasado la prueba para ser Principal, son los otros principales quienes hacen entrega del cargo; hay que señalar que algunos principales son elegidos en la iglesia católica y algunos son elegidos por los principales que son los encargados de realizar las fiestas y ceremonias en los sitios sagrados.

Quiero describir como se dan estos dos tipos de cargos como Principales: los Principales que son elegidos dentro de la iglesia católica son los responsables de revisar lo que hace falta en la iglesia, son los que hacen los rezos en la iglesia y los que acompañan a los diáconos de hacer los bautizos, entre otras actividades religiosas.

Los Principales tradicionales conocidos también como guardianes del territorio (fuera de lo religioso), son los que hacen las ceremonias en los sitios sagrados, son los que organizan las fiestas patronales y tradicionales, son los que conocen bien el territorio y conocen los sitios sagrados. Son reconciliadores y solucionadores de los

conflictos comunitarios, son interpretadores de sueños, son rezadores, son músicos tradicionales, son pedidores de mujeres; algunos son curanderos y parteros.

Es decir, los Principales tradicionales juegan diferentes papeles y no todos tienen el mismo don, cada uno funge su papel según su don. Quiero mencionar que algunos Principales, aunque son muy pocos, juegan todo el papel que ya señalamos, pero también existen algunos principales que solo saben hacer rezos o dar ofrendas, algunos solo saben curar, pero en sí son muy pocos los que hacen de todo, como ya señalé trabajan conforme su don y cuando algo no pueden hacer piden ayuda.

Algunos Principales que son elegidos en la iglesia participan con este grupo de principales, es decir, participan en los dos espacios; no solo se quedan con el cargo de Principal en la iglesia, sino que algunos también participan en las actividades que realizan el equipo de principales tradicionales que son los guardianes del territorio en el ejido.

Algo importante que quiero dar a conocer, desde lo que he visto y he vivido, es que los Principales de la iglesia católica y los Principales tradicionales guardianes del territorio participan en diferentes actividades, por ejemplo, en los velorios, son los que juntan la cooperación voluntaria de las personas, son los que bañan al difunto, son los que organizan el trabajo para la preparación de la fosa y preparación de materiales.

Otra actividad que hacen los Principales tradicionales es cuando un joven quiere buscar su mujer o esposa, tienen que acudir con uno de los principales para que vaya a pedir a la mujer en la casa de sus papás. Si el papá y la mamá aceptan al hombre para que se case con su hija, el papá llama a los principales para organizar la boda y se define cómo se va a pagar la mujer a través de sus usos y costumbres.

Como ya mencioné en párrafos anteriores, algunos de los Principales son curanderos, pedidores de mujeres cuando alguien se casa, algunos son parteros e

interpretadores de sueños, si alguien está enfermo acuden con algunos de los principales para hacer limpias o rezos para que el paciente se mejore. Si una familia está esperando hijos, también acuden con algún Principal partero para que de acompañamiento prenatal y esté durante el parto para que él o la bebé nazca bien, a la hora de nacer se le hace una ceremonia o rezos para que su *chulel* sea bien recibido en la tierra.

> “A mí me buscan mucho porque yo soy partero, he ayudado a muchas mujeres, pero no cobro, porque es un don que Dios me ha dado y por eso no debo ganar, mi deber es apoyar a la gente. Muchas mujeres han tenido dificultad de parto y me buscan, yo les apoyo, hasta el momento no he tenido problemas, todos los bebés han nacido bien. Pero lo que me preocupa es que hay familias que han perdido la vida de sus hijos en hospitales o le han aplicado cesárea cuando hay complicaciones de parto, esto pasa porque ya no creen en los parteros y parteras.
>
> Pero gracias a Dios yo sé cómo atender y que darle cuando hay complicaciones. Al igual cuando nace se le debe pedirle y ofrendarle a la tierra para que reciban bien el chulel o el alma del bebé, si no se le pide permiso a la tierra puede enfermar el bebé; por eso es muy importante ofrendarle y pedirle permiso a la tierra cuando nace un bebé.*”* Sebastián Álvarez Gutiérrez, 50 años. Partero tradicional de la ranchería Pathuitz

1.17. Procesos históricos de lucha y el reglamento interno

Hacia el año 2000, el ejido enfrentó graves conflictos agrarios derivados de la invasión y despojo de aproximadamente 30 hectáreas de tierras ejidales destinadas originalmente como reserva ecológica forestal y zona de manantiales ceremoniales. Ante esta amenaza, los Principales articularon alianzas estratégicas con organizaciones defensoras de derechos humanos de la sociedad civil, tales como el Centro de Derechos Indígenas A.C. (CEDIAC), la Misión Jesuita de Bachajón y el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas A.C..

Tras un complejo proceso jurídico y de movilización social que se extendió entre 2008 y 2010, marcado por amenazas de terratenientes locales y boicots de líderes políticos de partidos, se logró la restitución legal de las tierras invadidas. Como mecanismo de defensa permanente a largo plazo, la asamblea ejidal, bajo la guía moral de los Principales, impulsó la redacción de su propio Reglamento Interno de Usos y Costumbres. Este instrumento normativo e identitario comunal se consolidó, imprimió y distribuyó oficialmente en enero de 2014, plasmando la voz de las comunidades sobre la prohibición estricta de vender parcelas ejidales a intereses ajenos al ejido.

1.18. Tensiones culturales: el peso de las tradiciones y la violencia de género

La sistematización participativa también arrojó reflexiones críticas sobre aquellos elementos de los usos y costumbres que contradicen el horizonte del *lekil kuxlejalil*. Un dolor latente en la comunidad se centra en los discursos patriarcales (machistas), androcéntricos pronunciados tradicionalmente por algunos Principales ancianos durante los consejos matrimoniales en las bodas. Declaraciones arraigadas donde se alecciona al hombre a "ejercer superioridad y dominio" sobre la mujer, y a esta última a guardar obediencia absoluta y justificar la violencia física si existen dificultades biológicas para procrear hijos, han legitimado agresiones intrafamiliares y el abandono de mujeres desprovistas de derechos agrarios. En las reflexiones grupales se evidenció la urgencia de reconstruir de forma interna estos patrones machistas, reconociendo que la verdadera defensa de la vida comunitaria exige equidad de género y atención digna a las quejas de las compañeras del ejido.

1.19. Registro testimonial de las dinámicas de pedida y protocolo matrimonial

En este espacio quiero aprovechar para contar algo que a mí me pasó. Cuando decidí ya casarme le pedí a mi abuelo que es Principal tradicional que vaya a pedir a la mujer con quien quiero casarme, yo ya la conocía antes; entonces fueron con

mi abuelita a casa del padre de la mujer. El papá recibió bien a mis abuelos y le dijeron que regresara en tres días porque todavía iba a hablar con su hija.

Mis abuelos regresaron al tercer día en casa del papá de la mujer, igual lo recibieron bien, platicaron y dijeron que está bien y que igual ya me conocían como buen chico, entonces le pidieron que regresara otra vez al tercer día, pero que ya tendría que irme para que sus familias me conocieran bien, también pidieron que vaya mis papás y mis padrinos quienes me bautizaron ya que como costumbre los padrinos del bautizo tienen que estar presente cuando se define la fecha de la boda tradicional.

Llegó el tercer día y nos fuimos todos en la casa del papá de la chica, llevamos una reja de Coca-Cola, una canasta de pan y algo de pox, llegamos y allí estaba los abuelos de la chica, sus tíos, el padrino y la madrina estaban sentados en el centro de la casa para recibir lo que habíamos llevado. Nos recibieron bien, se sirvieron lo que habíamos llevado, todos tomamos el pox, se terminó y el padrino de la chica consiguió otro.

No nos dijeron nada, nos recibieron bien. Después empezamos a hablar sobre la boda tradicional, el padrino y los abuelos de la chica dijeron que se tienen que respetar los usos y costumbres, entonces antes de la boda se debe hacer primero el *tutin majtanil* en castellano es “el primer regalo pequeño” a las familias de la chica. Se definió la fecha de la entrega del primer regalo, nos dieron 10 días para preparar todo. Mi abuelo y mi abuela quien eran los encargados de pedir a mi mujer, aceptaron, mis papás y mis padrinos no tuvieron ninguna inconformidad; dijeron que 10 días es suficiente para preparar y entregar el primer regalo.

Se cumplieron los 10 días, llevamos todo lo que tradicionalmente se lleva en el primer regalo, llevamos un puerco grande con un valor de 8 mil pesos, 100 mazorcas de maíz, 10 rejas de Coca-Cola, 10 canastas de pan, 5 paquetes de cigarro, 5 kilos

de cacao, 6 paquetes de dulces, 6 paquetes de chicles; una gallina y 5 kilos de *wamal.*

En este primer regalo, los papás de la chica invitaron a todos sus familiares, toda la gente consumió lo que habíamos llevado. Una vez que se había terminado de consumir todo, los papás, abuelos y padrinos de la chica nos invitaron pasar en un cuarto para platicar sobre la fecha de la entrega del segundo regalo.

En ese cuarto entre yo, entraron mis abuelos, mis padres y mis padrinos, conjuntamente definimos la fecha de la entrega del segundo regalo, en este caso nos dieron un mes para preparar todo ya que el regalo es mayor y quiere más dinero, por eso, nos dieron más tiempo y además teníamos que casarnos en la iglesia.
Llegó la fecha de la entrega del segundo regalo, desde muy temprano me fui a la iglesia con mis papás y mis padrinos para casarme en la iglesia, llegaron los padres y padrinos de la chica y se hizo la ceremonia. Tardó como dos horas y ya nos movimos todos en la casa de los papás de la chica, en este segundo regalo que lo llamamos *muk'ul majtanil*, llevamos dos puercos grandes con un valor de 8 mil pesos cada uno, 20 rejas de Coca-Cola, 20 canastas de pan, 10 paquetes de cigarro, 10 paquetes de chicles, 10 paquetes de dulces, 8 kilos de cacao, 8 kilos de *wamal*, 2 rejas de refresco Gugar para los niños; dos gallinas y 20 kilos de azúcar. Llegaron toda la familia de la chica, aparte de los abuelos y padrinos llegaron los tíos, tías, primos, primas. En esta segunda entrega, llegaron las autoridades de la iglesia y principales; todos consumimos lo que habíamos llevado.

Estos dos tipos de regalos es una costumbre que se viene practicando desde varios años en el ejido, y se siguen conservando estas prácticas, podemos decir que es una forma de cómo agradecer a mi suegro y a mi suegra por haberla criado y cuidado. Todo esto suena muy bonito, a mí me alegró mucho porque vi cómo la familia y la comunidad se involucró en acompañarnos como nueva familia. Nos dieron consejos y regalos para que podamos tener una vida buena. Sentí muy bonito cuando pusieron su mano sobre mi frente y me dieron la bendición.

Pero, así como yo viví eso bonito, creo que también hay formas de violencia detrás de esos consejos o en la forma en la que se entiende que debe funcionar el matrimonio, aunque creo que hay unos consejos que nos ayudan, como cuando es para corregir a quien actúa lastimando a otros (tomar mucho, ser desobediente, pegar a los hijos).

1.20. Mecanismos de sanción tradicional y análisis crítico de los discursos patriarcales en el *Muk'ul majtanil*

Los Principales son los que se encargan de aplicar un castigo. El castigo depende de qué tipo de error es. Si es algo pequeño, se castiga con una docena de cinchos[8]. Sí el error es algo grande, el castigo es de dos docenas o más de cinchos. Cuando se recibe castigo, la persona se hinca para recibir el castigo y pide perdón por haberse portado mal. Esto lo podemos ver como una forma de ayudar a que las personas rectifiquen sus errores y, aunque tiene golpes, puede que sea para bien.

Pero donde veo que sí hay cosas que no nos ayuda, me di cuenta durante el momento del *Muk'ul majtanil*. Siguiendo la tradición, yo tuve que besarle los pies a los Principales y a los familiares de mi esposa.

Era un símbolo de respeto. Cada principal y familiar me aconsejó para que cuide y mantenga bien a mi esposa. Cada uno me dio buenos consejos, pero la mayoría me decía otras cosas que nunca les hice caso; era algo que no va con mi personalidad y lo que me decían era algo muy violento. Me decían que mi esposa me tiene que obedecer, porque *"yo soy el hombre y yo debo de mandar a mi esposa, y la cabeza soy yo y no debo permitir que mi esposa sea superior a mí. Mi esposa*

[8] Golpes con un cinturón o con un cuero de ganado en la espalda de la persona.

me tiene que respetar, y si ella no lo hace o no cumple, recibirá su castigo según las costumbres".

Estas palabras son algo muy fuerte y están llenas de violencia. Pienso que por eso muchos matrimonios se han roto. Hay muchas mujeres abandonadas y sin ningún derecho en la comunidad. Conozco casos de que las mujeres, por no tener la comida a tiempo, han sido golpeadas y jaloneadas; cuando el niño se cae o llora, conocidas mías han sido golpeadas.

También ha llegado el caso de que la mujer no puede dar hijos por naturaleza (sin saber si es un impedimento del hombre o de la mujer). Entonces el hombre empieza a golpear a la esposa por no dar hijos. Muchas veces la esposa sale lastimada y no puede dar queja ante las autoridades, por lo mismo que sus familiares y principales le dijeron en la boda que tiene que obedecer al marido y tener hijos. Esto me parece muy triste. Yo he visto mujeres maltratadas por no poder tener hijos, o simplemente por no obedecer al marido. Esto es muy preocupante, porque algunas mujeres han pedido queja ante las autoridades y tristemente no han sido atendidas.
Cuando a mí me dieron el consejo de que yo debo ser superior a mi esposa, me quedé absolutamente callado, no supe qué decir. Lo único que me venía a la mente es que esas palabras no me sirven, me pareció una imagen de violencia y machismo.

Pero cuando pasó, no respondí, sólo lo guardé y después estuve reflexionando. Fue como si viera que las tradiciones y costumbres que tanto amo de mi comunidad, tuvieran partes que no me llevan al *lekil kuxlejalil*. Lo que había aprendido en talleres de género, me ayudó a ver que debemos renovar nuestra cultura, porque el machismo y el patriarcado es muy fuerte en la comunidad, y tristemente es parte de la cultura tseltal. El hombre es el centro de todo. Él es quien es superior, la mujer es inferior, debe obedecer al hombre. El esposo es quien decide por las mujeres.

Por eso, ese día, me hice la promesa a mí mismo de que para vivir en *lekil kuxlejalil* en la comunidad, yo debo trabajar desde mi propia familia. También me prometí a mí y a mi esposa que viviríamos sin violencias, y que yo la animaría para que se siga preparando como yo lo pude hacer. Esto es lo que he vivido, lo quiero contar en este documento para dar a conocer mejor de cómo vivimos los usos y costumbres en el ejido, sé que esto nadie lo ha escrito, o tal vez sí, pero no es igual cuando la cuenta una persona que haya vivido y sentido.

1.21. La propuesta de *podar la tradición* y *desgranar la costumbre*

Me estoy dando cuenta que los usos y costumbres y las tradiciones que tenemos los tseltales también hay cosas que debemos renovar, yo le llamo *podar*, *podar la tradición como podar un cafetal,* esto para mí sería quitar las cosas que generan violencia y dejar lo que nos lleva a la paz, por ejemplo esta frase de los principales que la mujer tiene que servirle bien a su esposo y darle de comer, yo durante mi vida de casado tradicional, me he dado cuenta que preparar la comida no solo es responsabilidad de la mujer, sino que la responsabilidad es de ambos, cuando la mujer está ocupada en otras actividades yo como hombre puedo preparar la comida, barrer la casa, cambiar al bebé y otras cosas más que no solo son para las mujeres, entonces siento que eso hay que podar, quitar lo que no ayuda; lo que provoca violencia y dejar lo bueno que nos lleva al *lekil kuxlejalil*.

En otro término puedo llamarle *desgranar la tradición*, es decir, hay que vivir desgranando, seleccionando las cosas buenas o positivas que nos ayude a mejorar nuestra calidad de vida, seleccionar las semillas buenas y podridas, lo mismo pasa con la tradición y con nuestros usos y costumbres.

Reflexionar sobre nuestro legado cultural nos invita a comprender que la tradición no está equivocada en su esencia; por el contrario, es la raíz viva que sostiene nuestra identidad. Sin embargo, para que un árbol siga dando frutos fuertes y una

siembra permanezca sana, la sabiduría comunitaria nos enseña que es indispensable cuidar el cultivo. De este saber ancestral y del sentir de nuestra propia comunidad, propongo dos metáforas fundamentales nacidas desde la vivencia agrícola: *podar la tradición y desgranar la costumbre.*

En primer lugar, *podar la tradición* implica actuar sobre nuestros usos y costumbres con la misma sabiduría, amor y cuidado con que el campesino atiende un cafetal. El campesino jamás poda porque desprecie su cafeto o busque arrancarlo de raíz, sino porque lo honra y desea que crezca con mayor vigor. Podar no es destruir; es un acto de preservación donde se retiran las ramas secas, las hojas enfermas y la maleza que sofoca su desarrollo. En nuestro contexto social, esta poda exige la madurez y la valentía de identificar y desmantelar aquellos comportamientos o mandatos que perpetúan la violencia, el sufrimiento o la desigualdad, permitiendo que la savia de la cultura fluya únicamente hacia las ramas sanas: la ayuda mutua, la justicia, el respeto y la búsqueda constante del *Lekil Kuxlejal* (el buen vivir).

En segundo lugar, comprender la continuidad de nuestra cultura exige *desgranar la tradición*, tal como las manos atentas de nuestras familias desgranan una mazorca de maíz al término de la cosecha. En este acto ritual, paciente y reflexivo, la costumbre no se desecha ni se abandona; se examina con detenimiento, grano por grano. La mirada sabia sabe reconocer las semillas fértiles y separarlas de aquellas que están picadas o podridas, pues se comprende con claridad que una sola semilla enferma puede infectar y echar a perder la cosecha entera. De igual forma, al examinar críticamente nuestras costumbres, apartamos las conductas dañinas que contaminan la convivencia social y seleccionamos con profunda sabiduría las semillas éticas que habrán de guardarse para la próxima siembra. Al desgranar, limpiamos la tradición para asegurar que la semilla que heredemos a las futuras generaciones sea un alimento puro, justo y lleno de vida que nos sostenga como pueblo.

Cada cierto año nuestra cultura va cambiando, ya sea porque la gente migra y regresa con otra cultura y contagia a la comunidad, pero a veces traen una cultura que genera violencia, tales como el uso de drogas, esto es algo que tristemente pasa en las comunidades tseltales, la gente sale de su pueblo para ir a trabajar en otro estado y regresa con otra forma de vida y empieza a generar violencia en la comunidad. Por eso es importante *desgranar la tradición*, dejar lo que sí ayuda y quitar lo que no ayuda. Claro, esto no es fácil, porque muchos jóvenes han salido de la comunidad y ya tienen otros estilos de vida diferente que la gente que sigue viviendo en la comunidad.

CAPITULO 2. DISEÑOS DIDÁCTICOS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Al contrastar la educación bancaria escolarizada recibida en mi niñez con la educación liberadora del bachillerato técnico bilingüe y la universidad, se diseñó un enfoque pedagógico adaptado a las características cognitivas de los adultos mayores tseltales. Los Principales tradicionales muestran un profundo rechazo o cansancio ante conferencias teóricas o talleres extensos en salones cerrados. Su estilo de aprendizaje es empírico, dialógico y en contacto con la naturaleza.

Tabla 6. Cuadro comparativo entre el modelo bancario escolar y el enfoque de educación popular tseltal

Dimensión didáctica	**Modelo bancario escolar**	**Enfoque de educación popular aplicado**
Rol del facilitador	Superioridad, emisor del saber exclusivo	Acompañante, *Nojpteswanej*, facilitador del diálogo horizontal.
Espacio de aprendizaje	Salón rígido, memorización de conceptos descontextualizados	Aire libre, parcelas, cafetales y sitios sagrados del ejido (lekil awilal).
Manejo del lenguaje	Imposición del castellano/inglés, discriminación del Tseltal	Talleres y materiales didácticos generados 100% en lengua tseltal.

Evaluación/dinámica	Competencia individual, exámenes punitivos, exclusión del "atrasado"	Cooperación colectiva, técnicas participativas y rituales de inicio.

Fuente: Elaboración propia a partir de la teoría de la Educación Popular (Freire, 1970) y la sistematización del trabajo de campo en el ejido Guaquitepec (2025).

2.1. La didáctica desde las cuatro dimensiones humanas

En el diseño y facilitación de los encuentros se implementó una propuesta didáctica integral orientada desde la Teoría del Campo (Lewin, 1951), la cual concibe el aprendizaje y la conducta como el resultado de la interacción dinámica entre la persona y su entorno socioambiental (el campo pedagógico). Bajo esta perspectiva, el espacio de taller se constituyó como un campo de fuerzas donde se involucraron articuladamente las cuatro dimensiones esenciales de la experiencia humana:

- **Sensaciones (El cuerpo):** Constituye la dimensión somática y perceptiva dentro del campo pedagógico. Se abordó mediante ejercicios de respiración profunda al aire libre y meditación guiada aprovechando los sonidos del viento y las aves, permitiendo a los *Principales* liberar tensiones cotidianas y recargar energías corporales para la disposición al trabajo colectivo.
- **Pensamiento (La cabeza):** Representa el ámbito cognitivo y reflexivo del proceso. Se promovió el análisis crítico mediante abstracciones prácticas; por ejemplo, al discutir nociones complejas como "Territorio", se solicitó a las y los participantes representarlo con elementos tangibles del entorno (piedras, ramas o puñados de tierra), facilitando una conceptualización situada y propia.
- **Intención (La voluntad):** Se refiere a la agencia, la autodeterminación y la corporalidad activa en el espacio. Se garantizó mediante el respeto a los movimientos corporales espontáneos de las y los participantes, fomentando

la libre participación y la toma de postura sin imposiciones rígidas o formatos prescriptivos.

- **Espíritu (El corazón):** Corresponde a la dimensión afectivo, espiritual y de trascendencia comunitaria. Se operativizó con la integración de altares simbólicos al inicio de cada sesión; el encendido de velas y el intercambio de significados rituales espiritualizaron el espacio del taller, predisponiendo al grupo hacia una escucha mutua y respetuosa de la palabra sagrada.

Para comprender el impacto real de nuestros procesos formativos, es fundamental analizar las dimensiones del aprendizaje a través del modelo de competencias integrales, el cual se constituye por tres elementos esenciales: conocimientos, habilidades y actitudes (CHA). Como facilitadores, nuestro reto y responsabilidad es encarnar estas dimensiones y, al mismo tiempo, dinamizarlas metodológicamente en el trabajo con el grupo. Sergio Tobón (2005, 2013)

Estas dimensiones se entrelazan de la siguiente manera:

- **El SABER (Dimensión Cognitiva / Conocimientos):** Se refiere al manejo de la teoría, conceptos y la capacidad de relacionar críticamente distintas corrientes de pensamiento. Constituye la base informativa y analítica que permite comprender el fundamento conceptual de los procesos.
- **El SABER HACER (Dimensión Procedimental / Habilidades):** Trasciende la teoría para situarse en el plano práctico y psicomotriz. Implica la destreza, aptitud y desarrollo técnico para ejecutar acciones concretas, permitiendo la aplicación efectiva del conocimiento en la realidad.
- **El SABER SER (Dimensión Actitudinal / Actitudes y Valores):** Define el componente humano y ético del proceso. Abarca la disposición ante los retos, el posicionamiento crítico y las formas de relación, comunicación y comportamiento ético en los espacios colectivos e individuales.

Desde la facilitación, entendemos que estas tres dimensiones no operan de forma aislada. Un aprendizaje verdaderamente significativo y transformador ocurre únicamente cuando el Saber, el Saber Hacer y el Saber Ser se sintonizan, permitiendo que los conocimientos teóricos se traduzcan en acciones prácticas guiadas por una actitud de respeto, horizontalidad y compromiso mutuo

Lo que he vivido con los principales, como ya hice mención en párrafos anteriores, es que a ellos les cuesta sentarse y recibir una charla o un taller de manera teórica; ellos aprenden más con ejemplos, aprenden más observando y jugando, no aguantan pasar mucho tiempo en un salón, lo que a ellos lo les gusta es trabajar al aire libre, cuando se trata de talleres que tienen que ver con el territorio, prefieren hacerlo en la montaña o en alguno de los sitios sagrados para que se sientan más en contacto con la naturaleza. Entonces eso nos lleva a diseñar un taller más divertido porque podemos aprovechar los recursos naturales que hay dentro del espacio, por ejemplo, el ruido de los árboles, el viento y el sonido de los pájaros y otros animales: eso nos sirve para hacer actividades de relajación y meditación.

Con esto podemos afirmar que tenemos diferentes formas de aprender, tal vez alguien aprende más rápido en un salón leyendo, dibujando y escribiendo, pero en este caso, los principales aprenden y comparten mejor sus conocimientos teniendo contacto con la naturaleza, con buena ventilación y rodeados de recursos naturales.

Relacionando con el CHA, lo que me ha pasado con los principales cuando hablo de conceptos teóricos lo relaciono con un ejemplo que todos conocen: cuando menciono el concepto Territorio, les pido que lo representen con un objeto que está en su alrededor y muchas veces lo representan con un árbol, con una piedra o con un puñito de tierra, entonces así voy jugando con ellos; la idea es que entiendan jugando con lo que hay en el espacio.

Con respecto a las habilidades, los principales han demostrado diferentes habilidades, muchos de ellos tienen la habilidad de dibujar, de diseñar juegos que permiten incluir y participar a los demás, de diseñar cuentos y leyendas relacionados

con la historia de sus propios territorios. Por último, en relación a las actitudes, ellos me han enseñado respeto, lo que a ellos le dan mucho valor es la palabra. La palabra es sagrada, por eso todos debemos escucharnos con respeto, no herir con la palabra y respetar la opinión de los demás; esto es algo que he estado aprendiendo mucho con ellos y me ha llevado a mejorar las formas de como facilito.

Otra tarea muy importante que tenemos como facilitadores es conocer las dimensiones del ser humano. Básicamente se conforma con cuatro elementos: sensaciones, pensamiento, intención y espíritu.

Más allá de las dimensiones puramente pedagógicas, otra tarea fundamental e indispensable que tenemos como facilitadores es conocer, respetar y abrazar las dimensiones del Ser Humano. Desde el enfoque del desarrollo humano integral y la psicología holística (Rogers, 1980; Wilber, 2000), se reconoce que la persona se conforma por cuatro dimensiones interdependientes: las sensaciones (dimensión corpórea/física), el pensamiento (dimensión cognitiva), la intención (dimensión afectiva/volitiva) y el espíritu (dimensión trascendente/comunitaria).

Nuestra labor en el territorio no se dirige únicamente a la mente de las personas, sino a su totalidad. Al asumir esta comprensión integral del ser humano, el facilitador deja de ser un emisor de conceptos teóricos para convertirse en un acompañante del proceso vital, cuidando tanto la salud física y emocional de las personas como su sentido de propósito e integración colectiva.

2.2. Las cuatro esferas del ser en la facilitación comunitaria: un enfoque pedagógico integral

El ser humano se conforma y se expresa a través de una compleja e integral red de cuatro elementos esenciales que debemos aprender a leer y sintonizar en cada espacio colectivo:

- **Las Sensaciones (Dimensión Corporal y Perceptiva):** Es el primer punto de contacto con la realidad; abarca lo biológico, lo físico y lo sensorial. Tiene que ver con lo que el cuerpo experimenta (el cansancio, la energía, el arraigo a la tierra) y con cómo nos percibimos a través de los sentidos. Un facilitador consciente sabe que, si el cuerpo no está cómodo o conectado sensorialmente, el aprendizaje se bloquea.
- **El Pensamiento (Dimensión Cognitiva y Racional):** Es la capacidad de procesar, analizar, estructurar ideas y reflexionar críticamente sobre el entorno. A través del pensamiento conceptualizamos nuestras experiencias, dialogamos con los saberes de otros y construimos propuestas lógicas para transformar nuestra realidad común.
- **La Intención (Dimensión Volitiva y Emocional):** Representa el motor de la acción, el *para qué* hacemos las cosas. Está ligada a la voluntad, los deseos, las motivaciones profundas y las emociones que nos mueven. Conocer la intención del grupo nos permite orientar los esfuerzos hacia metas comunes, asegurando que el trabajo tenga un sentido y un propósito claro para sus vidas.
- **El Espíritu (Dimensión Trascendental y Colectiva):** En el contexto comunitario, el espíritu no es algo abstracto; es la fibra que nos conecta con los demás, con los ancestros, con la memoria histórica y con la Madre Tierra. Es la dimensión del sentido profundo, de los valores sagrados, de la mística del trabajo colectivo y del respeto a la vida. Facilitar desde aquí implica reconocer la fuerza interna y sagrada que sostiene la dignidad de los pueblos.

Como facilitadores, comprender este entramado cuatridimensional nos permite diseñar procesos que no fragmentan al ser humano. Cuando logramos que una actividad involucre lo que las personas sienten (sensaciones), lo que analizan (pensamiento), lo que anhelan (intención) y lo que las trasciende (espíritu), pasamos de una simple capacitación técnica a un verdadero proceso de sanación, organización y florecimiento comunitario."

Estos elementos son muy importantes para trabajar; ahora quiero contar lo que he vivido con los principales tradicionales en relación con las dimensiones que desarrollé en los párrafos anteriores. Lo que he trabajado con los principales es conectar sus sensaciones/emociones con la naturaleza, meditar con el sonido del viento, con el ruido de las hojas y ramas de los árboles; con el canto de los pájaros y otros animales. De esta forma pueden liberarse, respirar profundamente; olvidarse un rato de las preocupaciones y pendientes. Estas actividades nos han funcionado mucho, a los principales les gusta hacerlas porque solamente así se sienten libres y pueden llenarse de energía antes de empezar con las actividades del taller.

Con el pensamiento se refiere a la cabeza; tratar de encontrar la teoría, muchas veces las personas inclinan la cabeza y se tocan la frente para pensar y ordenar las ideas. Con los principales, cuando se hacen actividades de análisis y reflexión, nos ha funcionado dar un tiempo para caminar en el espacio y cerrar los ojos para pensar; esto nos ayuda a concentrarnos y concretar las ideas.

La intención se refiere a la voluntad, en un taller pueden existir personas que mueven algunas partes del cuerpo o mueven los pies porque su cuerpo lo necesita, y nunca les preguntamos qué es lo que les pasa. Lo que nos ha sucedido mucho con los principales, cuando alguien empieza a estirarse, a mover mucho los pies es porque ya está cansado o simplemente ya no quiere estar en el taller porque tiene otros pendientes o reuniones. Por eso, cuando imparto los talleres, es importante preguntarles de cuánto tiempo disponen para tener en cuenta eso; además, cuando se cambia de tema, es necesario hacer ejercicios de movimiento para que no se

duerman, o cuando tienen otro compromiso, que avisen para contemplarlo y evitar que se vayan sin avisar.

Por último, está el espíritu: se refiere a la meditación. Algunos practican el yoga, hacen retiros, se dan el tiempo de conectarse con la tierra y el cielo. Acá entra lo que hace el grupo de los principales con quienes trabajo: ellos se conectan con la tierra y con el cielo en sus rezos y rituales. La danza es una forma de meditar y de concentrarse con el territorio. En los talleres, lo que hacemos para cerrar es tocar la música tradicional, a veces se lleva en digital, se reproduce con una bocina portátil y todos nos ponemos a danzar como agradecimiento a la madre tierra, por permitirnos reunirnos y compartir conocimientos y experiencias; los principales ya saben y hasta el momento ha sido la manera correcta de cerrar nuestros talleres.

A continuación, es necesario profundizar en el análisis de los factores que favorecen y dificultan los procesos de aprendizaje en los espacios de acompañamiento que facilito. Para comprender estas dinámicas, es indispensable situarnos en el contexto del grupo con el que comparto camino: los Principales del ejido Guaquitepec, quienes encarnan el papel fundamental de cuidadores, guardianes y protectores históricos del territorio.

En mi experiencia, trabajar de la mano con los Principales tradicionales ha sido un proceso profundamente enriquecedor y transformador. Más allá de un aula o un taller formal, este espacio se ha convertido en un sitio de aprendizaje mutuo donde ellos me han enseñado, desde la práctica y la vivencia, cómo se debe cuidar verdaderamente el medio ambiente y los bienes comunes. Con una generosidad enorme, me han compartido las sabidurías y los conocimientos agrícolas, ecológicos y comunitarios que han heredado de sus ancestros a lo largo de generaciones.

En el corazón de este proceso formativo no existe la frialdad teórica; lo que habita es un amor profundo y arraigado hacia el territorio. Es precisamente ese amor el

factor interno más poderoso que dinamiza nuestro trabajo: los Principales han logrado transmitirme ese sentido de urgencia y dignidad que se requiere para defender el territorio en donde estamos situados. Por lo tanto, el aprendizaje aquí no se mide por la memorización de conceptos externos, sino por la capacidad de activar y fortalecer los saberes comunitarios existentes al servicio de la vida y la permanencia de la comunidad.

A lo largo de los años de acompañamiento continuo con los Principales, he tenido el honor de que me permitan facilitar talleres sobre seguridad comunitaria, sustentabilidad, derechos humanos y defensa del territorio. Sin embargo, la mayor riqueza de este proceso ha radicado en la transformación de los espacios de aprendizaje. Rompiendo con la lógica convencional de la educación escolarizada, la mayoría de nuestros encuentros se han desarrollado al aire libre: en la montaña, en los cerros y en la proximidad de sus sitios sagrados.

Esta inmersión territorial me confrontó con una realidad fundamental: los guardianes de la comunidad no están habituados, ni tienen por qué estarlo, a permanecer inmóviles, sentados en una silla dentro de las cuatro paredes de un salón de clases. Su corporalidad responde a otros ritmos y necesidades; ellos demandan estar en constante movimiento, respirando el aire puro, interactuando con el entorno y permitiéndose momentos de juego y esparcimiento. Encerrar estos procesos en un aula rígida habría significado sofocar la esencia misma de su ser comunitario.

Esta experiencia me ha regalado un aprendizaje metodológico vital: el acto de aprender y construir conocimientos no está condicionado por un espacio techado, un pizarrón o un mobiliario institucional. Coincidiendo con la perspectiva de la Pedagogía del Lugar y la Tierra (Gadotti, 2002; Gruenewald, 2003) y siguiendo el legado ancestral de nuestras y nuestros maestros tradicionales, comprendo que el verdadero tejido pedagógico ocurre cuando el espacio físico sintoniza de forma profunda con la identidad y el sentir de las personas.

Como sostiene Escobar (2014) en su teorización sobre las *ontologías territoriales*, el espacio pedagógico no es un mero contenedor geográfico inerte, sino un sujeto

vivo cargado de memoria y significado. Por ello, no importa la infraestructura física, sino la sacralidad, la reciprocidad y el respeto con el que se comparten los saberes y las experiencias vividas.

En este sentido, la montaña o la milpa no actúan únicamente como el escenario donde se realiza un taller; el territorio mismo se configura como una "aula viva" (Fals Borda, 2015), donde el aire, la tierra, los cerros sagrados y la memoria colectiva participan como agentes activos en la construcción de la conciencia comunitaria y el cuidado del *Lekil Kuxlejal*.

2.3. Factores posibilitadores y limitantes del aprendizaje significativo en la facilitación comunitaria

A continuación, quiero poner los factores que favorecen el aprendizaje y los factores que no favorecen el aprendizaje, analizando el contexto (espacio), la metodología; la facilitación y la relación con las personas. Es una herramienta muy útil para mí, ya que allí puedo revisar los diferentes aspectos que favorecen el aprendizaje y lo que no favorece, después me permite analizar para mejorar y lograr generar y construir nuevos aprendizajes significativos.

La labor de facilitación pedagógica en territorios comunitarios exige una constante autoevaluación de la práctica. Con el propósito de fortalecer los procesos de aprendizaje significativo y transformar la praxis educativa en el ejido Guaquitepec, se han sistematizado los factores que favorecen y obstaculizan el trabajo de campo.

Las reflexiones que alimentan este análisis surgen directamente de la experiencia vivida, el diario de campo, la observación participante y la autoevaluación reflexiva realizada durante los talleres de formación con las y los *Principales*, autoridades y familias de la comunidad. Analizar estos aspectos no responde a un ejercicio teórico abstracto, sino a una herramienta metodológica viva que permite ajustar el acompañamiento pedagógico a la realidad, ritmos, necesidades y cosmovisión de la comunidad tseltal.

A continuación, se presenta la síntesis analítica de estos factores organizados en tres dimensiones clave:

Tabla 7. Matriz reflexiva de factores que favorecen y obstaculizan el aprendizaje significativo en la facilitación comunitaria

Dimensión de análisis	**Factores que favorecen el aprendizaje**	**Factores que no favorece el aprendizaje**
Contexto /espacio físico y territorial	Espacio amplio y adecuado para la movilidad y las dinámicas grupales. Iluminación y ventilación adecuadas que previenen la fatiga y sostienen la atención del grupo. Áreas alejadas del humo de cocinas para proteger la salud, especialmente de adultos mayores. Espacios al aire libre que potencian rituales, meditación y conexión reflexiva con los *Principales*.	Espacios reducidos que obstaculizan la integración corporal, la activación y los rituales comunitarios. Espacios cerrados y oscuros que provocan desánimo y fatiga en el grupo. Falta de energía eléctrica que impide la proyección de materiales audiovisuales. Cercanía a fogones o tránsito constante que perjudica la salud y la atención del grupo.
Metodología y diseño pedagógico	Trabajo colaborativo que impulsa la construcción de conocimientos, la confianza y la comunicación fluida.	Ausencia de una ruta metodológica clara que dificulta la comprensión y limita la participación.

	Uso de carta descriptiva que brinda orden, claridad e incorpora tiempos para el análisis y registro comunitario. Explicación práctica con ejemplos concretos, apoyo visual y pausas activas para mantener la motivación. Dinámicas adaptadas a la edad y salud del grupo, evitando esfuerzos físicos incómodos para los *Principales*. Investigación y vivencia previa de los contenidos, demostrando congruencia práctica ante la comunidad. Registro de sesiones y elaboración de memorias para devolver la información y profundizar el análisis conjunto.	Abuso de tecnicismos y abstracciones que desmotiva al grupo e inhibe su participación. No documentarse ni estudiar el contexto poblacional previamente, lo que limita el alcance de los objetivos. Facilitar contenidos del territorio sin vivencia previa, lo que genera desconfianza en los *Principales*.
Facilitación y relación con las personas	Creación participativa de reglamentos y consensos para fortalecer la cohesión grupal.	Omisión de pautas colectivas e imposición de reglas, lo que

	Registro en rotafolios y análisis grupal de opiniones para co-construir conocimiento mediante el diálogo. Escucha respetuosa de diversas visiones del mundo para abordar temas sensibles sin confrontación. Postura positiva, voz cálida y apertura corporal para generar confianza y mantener activo al grupo. Inicio con respiración/meditación y cierre con reflexión o gestos colectivos para integrar lo aprendido.	quiebra la confianza y el compromiso. Imposición de posturas y confrontación de creencias culturales o religiosas, bloqueando el diálogo reflexivo. Facilitar con cansancio, enojo o problemas personales, afectando el clima de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir del diagnóstico socioespacial y la sistematización de la práctica educativa en los talleres comunales de Guaquitepec (2025).

2.4. Mi papel como facilitador en los procesos de aprendizaje

Mi papel como facilitador en los procesos de aprendizaje es ser acompañante y *Nojpteswanej*, eso no significa solo estar allí, sino que me ha llevado a escuchar y a vivir lo que hacen, no solo me he quedado en escuchar, sino que he estado

viviendo lo que viven los principales de la comunidad que son cuidadores y guardianes del territorio.

Es fundamental visibilizar y reflexionar sobre los encuentros y desencuentros metodológicos que ocurren cuando introducimos herramientas externas en el espacio comunitario. En mi experiencia con los Principales, la propuesta de realizar ejercicios de respiración consciente y dinámicas de manejo corporal representó un reto inicial muy claro. Al dar las indicaciones, la respuesta colectiva estuvo marcada por el extrañamiento: muy pocos seguían la guía, la mayoría mostraba timidez y algunos reaccionaron con risas.

Esta reacción inicial es sumamente lógica y respetable si la miramos desde una perspectiva cultural. En el día a día y en la tradición comunitaria, detenerse a respirar bajo una estructura guiada o técnica no es una actividad que, de entrada, haga sentido o tenga un uso cotidiano. Las autoridades y los guardianes del territorio están acostumbrados a dinámicas de acción, trabajo físico, asamblea y ritualidad propia; por ello, estas prácticas psicocorporales urbanas o externas podían percibirse ajenas o fuera de lugar.

Sin embargo, el valor del proceso radicó en la constancia, la paciencia y el diálogo horizontal. Poco a poco, al no imponer la dinámica sino invitar a experimentarla, el grupo fue encontrando un sentido práctico y vivencial a la respiración. Hoy en día, es una actividad completamente integrada que ya no genera resistencia. Los Principales descubrieron por sí mismos que la respiración consciente es una herramienta eficaz para despejar la mente antes de tomar acuerdos, recargar la energía corporal y canalizar de manera saludable las profundas preocupaciones, tensiones y problemas que cada uno sostiene en su cotidianidad y en su ejercicio de liderazgo comunitario.

Esta transición nos invita a una reflexión pedagógica muy profunda sobre la pertinencia cultural. Nos demuestra que las culturas vivas no son estáticas ni impermeables. Existen herramientas que, aunque no tengan su origen dentro de la matriz cultural de la comunidad, al ser adoptadas de forma consciente y respetuosa

no alteran, desfiguran ni amenazan la identidad local. Al contrario, se convierten en una ganancia directa: un recurso más para el cuidado mutuo, la salud colectiva y la fortaleza emocional de quienes sostienen la defensa del territorio.

Dentro de los factores metodológicos que han permitido caminar de manera orgánica en este proceso, uno de los aprendizajes más potentes para mí ha sido la integración de rituales de inicio en profunda sintonía con la matriz cultural de la comunidad.

En lugar de recurrir a dinámicas rompehielos artificiales o ajenas a nuestra realidad, me di cuenta de que lo más valioso era incorporar la ritualidad que las y los *Principales* ya viven y practican cotidianamente. En nuestras reuniones y asambleas, cada encuentro importante se consagra desde la raíz: se levanta un altar, se encienden las velas y se comparten los significados profundos de la palabra.

Como reflexiona Freire (1970) sobre la necesidad de partir del universo cultural de los educandos, y como lo señalan los estudios sobre autonomías indígenas en América Latina (Stavenhagen, 2001; Zibechi, 2015), la educación popular no puede imponer formas externas de socialización, sino arraigarse en las ceremonias y formas de convivencia que sostienen la vida comunitaria. Al retomar el altar y la palabra compartida al inicio de cada taller, el espacio de aprendizaje deja de ser un trámite escolar y se convierte en un territorio sagrado de confianza, respeto y memoria viva.

Esta práctica no es un acto aislado exclusivo de los talleres; es su forma de habitar el mundo. Los Principales dialogan con lo sagrado en el cafetal, en la milpa y en cada espacio del territorio: piden permiso respetuosamente a la Madre Tierra antes de sembrar, antes de empuñar el machete para limpiar la parcela y antes de recolectar el fruto de las cosechas. Al recuperar esta sabiduría e integrarla como el eje de apertura de nuestros encuentros formativos, se ha facilitado un puente de comprensión mutua. El ritual nos permite hacer consciente que para iniciar cualquier actividad colectiva es indispensable sanar el espacio: reconocer colectivamente

cómo venimos, colocar a un lado las preocupaciones externas y encender la energía comunitaria necesaria para disponernos al trabajo compartido.

Esta cercanía ha transformado mi rol como facilitador externo, permitiendo asumir un papel de corresponsabilidad y presencia activa dentro de sus estructuras organizativas. Mi labor trasciende el diseño de talleres; implica estar presente, escuchar y acuerpar sus propias reuniones. Así, cada fin de mes, asumo la tarea de convocar a los Principales a un encuentro circular en el espacio íntimo y seguro de la casa de alguno de ellos.

Estos encuentros mensuales se han constituido como un ejercicio fundamental de evaluación comunitaria y soporte emocional. Es un espacio de rendición de cuentas horizontal y de cuidado mutuo donde compartimos con honestidad cómo nos sentimos, qué logramos tejer durante el mes y qué tareas quedaron pendientes. Principalmente, se ha consolidado como un espacio de cobijo colectivo donde es válido poner en común los problemas personales, familiares o comunitarios que cada uno carga, con la certeza de que las soluciones se construyen y se sostienen de manera comunitaria; hombro con hombro.

Es bajo esta comprensión de la sacralidad comunitaria que cobra su verdadero sentido lo que en este caminar he ido nombrando como la "teoría del campo": la certeza vivida de que todo habita en el territorio, todo se manifiesta en él y, en consecuencia, todo se trabaja, se transforma y se sana desde el campo mismo.

Esta propuesta dialoga de cerca con autores de la ecología política latinoamericana y el pensamiento decolonial, como Arturo Escobar (2014) y su noción de *sentipensar con la tierra*, así como con Carlos Walter Porto-Gonçalves (2001), quienes sostienen que el espacio comunitario no es solo un mapa o un escenario geográfico inerte, sino un tejido vivo y un organismo sintiente. En esa misma línea, el filósofo y educador Enrique Dussel (2006) ubica a la comunidad como el centro pedagógico y ético de la producción de la vida.

Por lo tanto, si existe un dolor, un duelo o una tensión acumulada en el grupo, el proceso formativo no puede simplemente ignorarlo para cumplir con un temario; al contrario, partimos de ese sentir colectivo como el eje prioritario de la facilitación. Aquí es donde nuestra propuesta conecta con la psicología comunitaria decolonial (Martín-Baró, 1990; Fanon, 1961), la cual plantea que las heridas provocadas por la violencia estructural no se curan de manera individual dentro de un consultorio, sino a través de la restauración del tejido social y la reconciliación con la memoria colectiva.

Para lograrlo, recurrimos a nuestra propia ritualidad comunitaria: realizamos limpias, rezos y ceremonias para pedirle con profundo respeto a la Madre Tierra que nos ayude a transmutar y dejar ir ese dolor. Como bien ha documentado Lorena Cabnal (2010) desde el feminismo comunitario y la sanación territorial de los pueblos originarios, la sanación del cuerpo de las personas está inseparablemente ligada a la sanación del cuerpo-territorio. En nuestro ejido, la tierra abrace, limpia y sostiene las cargas que nos pesan, demostrando que la verdadera pedagogía comunitaria es también una pedagogía del cuidado y la sanación integral.

A partir de esta mirada holística, en cada una de nuestras actividades nos empeñamos en cuidar rigurosamente los ciclos del encuentro: procuramos iniciar bien y cerrar bien, asegurando espacios circulares y seguros para construir reflexiones colectivas y aprendizajes verdaderamente significativos.

Con este grupo de guardianes, estamos consolidando procesos históricos de acompañamiento profundo, distanciándonos por completo del activismo estéril o del simple 'hacer por hacer'. En este caminar no nos imponemos límites rígidos ni fronteras de conocimiento. La enseñanza se despliega de manera mutua y horizontal: mi rol como facilitador no es el de un instructor que viene a llenar un vacío, sino el de un compañero que aporta conocimientos técnicos y herramientas metodológicas que, al encontrarse con la inmensa sabiduría local, fecundan un espacio donde todos enseñamos y todos aprendemos.

Reconocer que existe una amplia diversidad en las formas de aprender nos obliga, como facilitadores, a diseñar espacios basados en la inclusión radical. Al estructurar una carta descriptiva, es una responsabilidad ética y metodológica integrar diferentes herramientas y lenguajes para garantizar que todas las personas puedan participar y apropiarse del conocimiento. Si planeamos, por ejemplo, un taller de lógica matemática, debemos ser conscientes de que no todos los participantes han desarrollado esa habilidad específica de la misma manera; ignorar esto provoca que quienes enfrentan dificultades con el pensamiento abstracto se frustren, se aburran o se sientan excluidos.

Esta realidad responde a lo que la psicología y la pedagogía contemporáneas han conceptualizado como las inteligencias múltiples (Gardner, 1983; Armstrong, 2009) y las capacidades diferenciadas. El error de la educación bancaria y convencional ha sido reducir la inteligencia a una sola dimensión racional, monolítica, o lógico matemática.

Sin embargo, como demuestra la teoría de Gardner (1999) al incorporar la *inteligencia naturalista*, y como profundizan autores de la ecología política e investigación comunitaria (Toledo y Barrera-Bassols, 2008; Leff, 2004), el saber humano trasciende por mucho las aulas y los exámenes estandarizados. Una persona que experimenta dificultades con las matemáticas escolares puede poseer una sensibilidad brillante para la música; alguien que no encuentra sentido en trazar planos o diseños técnicos puede albergar un conocimiento profundo para relacionarse con la vida y la naturaleza.

Este es precisamente el caso de las y los *Principales* del ejido con quienes camino: su intelecto se despliega como una inteligencia ecológica, territorial y comunitaria (Toledo, 2002). Poseen una agudeza excepcional para dialogar con la naturaleza, interpretar los ciclos de la tierra, descifrar el clima y resguardar la memoria de su entorno. Este saber no se mide con calificaciones ni títulos académicos, sino con la sabiduría colectiva que sostiene el *Lekil Kuxlejal* y la defensa de la vida en el territorio.

Al facilitar procesos con grupos comunitarios, debemos tener presente que los canales de percepción, el tacto, la vista, la escucha y los sonidos, varían en cada individuo, y es a través de estos canales que estimulamos y desarrollamos nuestras inteligencias. El grupo de Principales que acompaño posee una inteligencia profundamente ligada a la percepción visual y auditiva. Su atención se activa de inmediato cuando observan un cambio sutil en el paisaje o cuando captan un sonido sutil pero interesante dentro de su geografía. Es asombroso constatar cómo, en muchas ocasiones, son capaces de descubrir cuevas ocultas u ojos de agua subterráneos simplemente agudizando el oído; una vez que hallan estos espacios, se apropian de ellos desde su cosmovisión y los cobijan como sitios sagrados.

Asimismo, su metodología de enseñanza es puramente vivencial y se transmite a través del ejemplo y la práctica. Si uno les pregunta, de manera teórica, cómo se ofrenda a la Madre Tierra, ellos no dictarán una explicación verbal; su respuesta será invitarte a participar directamente en la acción ritual, porque saben que es en el hacer donde ocurre el verdadero aprendizaje. Viví esta experiencia en carne propia: gracias a la curiosidad de la infancia y al profundo deseo de no separarme de mi abuelo, logré adentrarme y conocer de cerca el sagrado trabajo que realizan los Principales.

Es imperativo sostener que todos los seres humanos somos inteligentes, solo que nuestras potencias se desarrollan en direcciones y maneras distintas. El problema radica en que el sistema educativo formal nos adiestró desde niños bajo la lógica de la competencia, infundiéndonos la falsa idea de que aquellos que resolvían ecuaciones matemáticas con mayor rapidez eran superiores o más inteligentes. La realidad comunitaria nos demuestra lo contrario: todos somos portadores de un don o una inteligencia particular, por lo que es un error mirarnos como rivales. Como humanidad, nuestra tarea histórica no es competir, sino compartir de forma generosa nuestros conocimientos y experiencias, tejiendo la complementariedad necesaria para vivir en armonía con la sociedad y en perfecto equilibrio con la naturaleza.

Habitamos un mundo profundamente diverso, donde la pluralidad es la regla y no la excepción. Cada cultura expresa de manera única su relación de respeto y amor hacia la Madre Tierra; cada pueblo y ejido construye sus propias normas, acuerdos e instituciones tradicionales para resguardar la vida comunitaria, y cada individuo despliega sus capacidades e inteligencias de formas muy diversas.

Como facilitadores y acompañantes de procesos organizativos, tenemos la obligación ineludible de asumir, abrazar y honrar toda esta complejidad en el territorio. No podemos llegar a las comunidades con metodologías rígidas o recetas universales. Nuestra labor debe partir siempre del reconocimiento del otro, de su palabra y de su cosmovisión. Al respecto, cobra un sentido urgente lo que menciona Paulo Freire (2004), quien sostenía que *"la tarea fundamental de los educadores es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con las personas que educamos"* (p. 12).

Practicar esa ética en el día a día con los Principales significa escuchar el sonido del agua junto a ellos, descalzar los pies en los sitios sagrados si el espacio lo pide, integrar la respiración como un puente de bienestar y diseñar herramientas que incluyan todas las formas de aprendizaje. Solo a través de una práctica pedagógica coherentemente ética y respetuosa, es posible tejer procesos de formación que verdaderamente sirvan a la autonomía, la dignidad comunitaria y la defensa del territorio.

Asumir la práctica ética de la educación implica, necesariamente, un ejercicio constante de introspección y autoanálisis. Como facilitadores, estamos llamados a actuar con rectitud y congruencia, lo cual exige conocer a fondo nuestros propios valores y cultivar la libertad para adquirir un criterio y juicio propio guiados por el uso del discernimiento y la razón. Del mismo modo, la ética nos demanda una profunda humildad para reconocer con honestidad nuestros errores, asumiendo con responsabilidad aquellos momentos en los que fallamos.

En este caminar, los Principales han sido mis grandes maestros de vida. De ellos he aprendido principios fundamentales para el cuidado colectivo: la relevancia de

hablar con la verdad, el rechazo a cualquier actitud de superioridad, el valor de la honestidad, el fomento activo de la igualdad y la máxima de tratar a los demás con la misma dignidad con la que uno desea ser tratado. Son estas enseñanzas las que han sembrado en mí el arraigo y el gusto profundo por permanecer y trabajar al servicio de este grupo. Asimismo, me han transmitido una sabiduría lingüística y relacional muy clara: la forma en que nos expresamos revela nuestra esencia más íntima; hablar de manera respetuosa y transparente en el espacio colectivo es el reflejo directo de la integridad con la que habitamos nuestros propios hogares.

A partir de estas vivencias y aprendizajes, he estructurado el siguiente decálogo metodológico y ético. Estos diez principios condensan las prácticas que he llevado a cabo y que han sostenido mi labor desde mi ser facilitador, es decir, desde mi horizonte como *Nojptsewanej"*

2.5 Decálogo del Nojptsewanej: principios para la facilitación comunitaria

1. **Mantener una postura neutral y de escucha: mediación colectiva..**

Frente a situaciones de conflicto, el facilitador no debe tomar partido ni sesgar su criterio. La tarea es permanecer neutral, escuchando los argumentos de todas las partes involucradas para co-construir soluciones conjuntas basadas en la razón y el beneficio común.

2. **Honrar la pluralidad de opiniones: respeto a la palabra.**

Validar y dar espacio a todas las voces presentes. Cada palabra compartida en el círculo posee un valor único que enriquece el análisis colectivo.

3. **Respetar la diversidad de perspectivas y necesidades: miradas del territorio.**

Comprender que no todos observamos ni habitamos la realidad de la misma manera. Cada persona responde a necesidades y contextos diferenciados que deben ser respetados y tomados en cuenta para evitar imponer visiones homogéneas.

4. **Erradicar las pedagogías punitivas y del castigo: educación sin violencia.**

Romper definitivamente con las viejas prácticas de la escuela tradicional. Para compartir conocimientos es indispensable desterrar los regaños, los gritos, las agresiones físicas y cualquier dinámica que pretenda enseñar desde el miedo o la dominación.

5. **Diagnosticar el estado integral de los participantes: cuidado del ser.**

Aproximarse con sensibilidad para conocer el estado físico, anímico y emocional en el que llega cada persona. Es fundamental saber si se sienten bien, si tienen alguna necesidad apremiante o si se encuentran listos para integrarse activamente al espacio.

6. **Cuidar el poder de la palabra: comunicación no violenta.**

Evitar el uso de lenguajes chocantes, hirientes o descalificadores que puedan lastimar la dignidad de los asistentes. La palabra del facilitador debe ser un vehículo de cobijo, claridad y respeto.

7. **Ejercer una inclusión radical: equidad e igualdad de derechos.**

Combatir activamente cualquier forma de discriminación o exclusión. Garantizar la participación protagónica de las mujeres, personas mayores y personas con

capacidades diferentes, reconociendo que todos los miembros de la comunidad poseen la misma titularidad de derechos.

8. **Implementar metodologías grupales participativas: didáctica crítica.**

Diseñar e implementar técnicas de educación popular que inviten permanentemente a los participantes a pensar por sí mismos, analizar críticamente su entorno y construir reflexiones colectivas con base en su propia realidad.

9. **Dinamizar el juego como puente pedagógico: lúdica y realidad**

Utilizar juegos didácticos que permitan recuperar la alegría, la diversión y el movimiento corporal de los adultos. Cada dinámica lúdica debe estar firmemente conectada con la realidad territorial, convirtiendo el juego en un detonador de aprendizajes serios y profundos.

10. **Consagrar el inicio del espacio mediante la ritualidad: sintonía y adaptabilidad**

Realizar rituales de apertura para propiciar la relajación grupal, permitiendo que los asistentes dejen de lado las preocupaciones cotidianas y recarguen su energía de trabajo. Asimismo, este momento brinda un diagnóstico vital al facilitador sobre el ánimo y las expectativas del grupo, permitiéndole flexibilizar o ajustar la carta descriptiva según las necesidades emergentes del momento.

Esta visión ética del espacio formativo nos obliga también a reflexionar críticamente sobre un recurso que muchas veces damos por sentado, pero que posee una enorme carga política: el uso del tiempo. En la educación convencional, el tiempo suele estar rígidamente administrado para cumplir con horarios de oficina o contenidos curriculares impuestos desde fuera, vaciándolo de su sentido transformador.

Al respecto, Paulo Freire (2004) nos invita a sacudir nuestra práctica al señalar que...*" lamentablemente los educadores pocas veces nos preguntamos: qué hago con mi tiempo pedagógico, cómo puedo aprovecharlo más eficazmente. Casi no nos preguntamos, al servicio de quién, de qué cosa está el tiempo educativo. Obviamente el tiempo educativo está al servicio de la producción del saber"* (p. 47).

Llevar esta pregunta al territorio con los Principales transforma por completo nuestra planeación didáctica. Como facilitadores, cuestionarnos *al servicio de quién* está el tiempo educativo nos impide caer en la prisa institucional o en la obsesión por llenar formatos. Entendemos, entonces, que el tiempo pedagógico en Guaquitepec debe estar plenamente al servicio de la comunidad, de sus autoridades tradicionales y de la defensa de sus bienes comunes. Aprovechar el tiempo eficazmente no significa saturar las horas con conceptos teóricos abstractos, sino saber pausar el taller para realizar una ceremonia de inicio, permitir el movimiento libre en los cerros, escuchar el murmullo del agua o dar el espacio necesario para que el grupo comparta y sane un dolor colectivo. De esta manera, el tiempo deja de ser una limitante cronológica externa y se convierte en un tiempo circular y vivo, un espacio sagrado donde la producción del saber nace del diálogo horizontal, la memoria de los ancestros y el amor compartido por la Madre Tierra."

Esto nos da a entender que muchas veces hacemos las cosas solo por hacerlas, no aprovechamos bien el tiempo para estar con las personas que acompañamos. Quiero señalar que he estado facilitando con otras personas y me ha sorprendido que las preguntas que hacen son: ¿cuánto gano? ¿cuántas horas tengo que facilitar? ¿cuánto tiempo se da para recesos y comida? Estas preguntas nos dan de entender que ese facilitador solo está por el pago que se le da, en realidad no tiene ese amor para enseñar y compartir y tristemente sigue habiendo facilitadores como esos.

Con base en la formación teórico-práctica que he recibido, mi horizonte como facilitador se orienta permanentemente a coliderar la producción y cosecha del saber colectivo. Como nos enseñó magistralmente Paulo Freire (2004), *"enseñar no*

es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (p. 47). Esta premisa nos exige, de manera obligatoria, diseñar procesos educativos que partan estrictamente del contexto y la realidad territorial en la que habitamos. Sería un contrasentido pedagógico e identitario pedirle, por ejemplo, a la niñez de nuestras comunidades que dibuje un avión o un semáforo, objetos ajenos a su cotidianidad geográfica; la enseñanza digna debe germinar desde sus propias vivencias, desde la milpa, el cafetal y los saberes locales.

En este sentido, redefinir el uso del tiempo pedagógico implica agudizar nuestra sensibilidad para reconocer dónde y cuándo ocurre verdaderamente el aprendizaje. He constatado que, de manera genuina, los momentos de receso y descanso son los espacios más fértiles para la construcción de conocimientos compartidos. Es ahí, cuando los participantes se agrupan libremente a tomar su agüita o su café, donde se despliega la palabra sincera: conversan sobre sus problemas cotidianos, sus logros organizativos o reflexionan de forma orgánica sobre los temas abordados en el taller. Es en la informalidad del descanso donde habita el alma del grupo. Por ello, el *Nojptsewanej* o facilitador tiene el deber ético de estar presente en esos espacios, no para interrumpir o dirigir la conversación, sino para ejercer una escucha atenta, respetuosa y solidaria.

Nuestra tarea fundamental es aprovechar cada minuto para construir reflexiones colectivas, desterrando las burocracias escolares tradicionales que fragmentan el tiempo en acciones estériles como el pase de lista repetitivo. Recordando mi propia infancia, muchos de los maestros que tuve en la escuela primaria consumían valiosas horas del día pasando asistencia al inicio de la jornada y después del recreo, desperdiciando un tiempo sagrado que bien pudo usarse para compartir nuestros sentimientos, alegrías, miedos y tristezas. Ese modelo representa a una educación desamorada, mecanicista, que hace las cosas por inercia o por un mero interés laboral y personal.

Hoy nos corresponde asumir la responsabilidad histórica de transformar, no el mundo de golpe, sino la ideología que sostiene el ser facilitador. Si en la infancia

nos adiestraron para callar, obedecer y sumirnos ante la figura del educador como el único poseedor de la verdad, hoy la realidad nos exige otra postura. Gracias al camino recorrido en mi formación escolarizada y de manera especial en el diplomado de formación de formadores, asumo el modelo de la educación popular de Paulo Freire para desmontar esa mentalidad vertical. Nos toca formarnos y consolidarnos como acompañantes conscientes que comparten saberes desde el afecto y el amor político; nos corresponde fundar espacios de reflexión donde la palabra circule libremente y donde, hombro con hombro, sigamos produciendo el saber que defiende la vida y el territorio.

CAPITULO 3. DIDÁCTICA APLICADA

Hablar de la didáctica aplicada en el contexto del Ejido Guaquitepec y sus rancherías exige desplazar de manera radical las concepciones escolarizadas y rígidas que tradicionalmente han definido el acto de enseñar y aprender. Durante décadas, la educación convencional replicó un modelo bancario donde el maestro se asumía como el único poseedor del saber y los educandos como receptores pasivos. Sin embargo, al adentrarme en el trabajo de acompañamiento con los *Principales* tradicionales, la realidad territorial me demandó una didáctica viva, situada y profundamente sentipensante, donde la facilitación no impone contenidos, sino que dispone el cuerpo, el corazón y el tiempo al servicio de la reflexión colectiva.

Desde mi rol como *Nojptsewanej*, entendido no como un profesor instruccional, sino como el facilitador ético que acompaña y cuida el diálogo de saberes, la didáctica aplicada se convierte en el puente intencionado entre la teoría de la Educación Popular Liberadora y la vivencia comunitaria del *Snopel*. Para los *Principales,* la producción del saber no ocurre entre cuatro paredes ni bajo un horario burocrático de pases de lista. El *Snopel* es el espacio, tiempo donde el pensamiento se teje de forma encarnada y comunitaria, integrando las sensaciones, el espíritu, la escucha de la montaña y la memoria ancestral para la defensa del territorio.

En esta perspectiva, el diseño e implementación de las herramientas metodológicas respondió directamente a la sensibilidad y dignidad de las autoridades tradicionales. En un inicio, la dinámica de los talleres participativos formales generaba timidez o reserva: la exposición pública y la estructura de un aula convencional distanciaban a los *Principales.* La verdadera didáctica comunitaria emergió al resignificar las prácticas cotidianas como dispositivos pedagógicos de aprendizaje significativo.

De este modo, los momentos cotidianos del trabajo y de la convivencia comunitaria se constituyeron en las metodologías participativas más eficaces para analizar colectivamente los conflictos socioambientales y las presiones sobre el territorio.

Al integrar el uso de preguntas generadoras, dinámicas de movimiento corporal adaptadas y un manejo ético e incluyente del lenguaje que honre la diversidad del grupo, la didáctica aplicada en este proceso se consolida no como una simple recopilación de técnicas grupales, sino como un acto pedagógico de amor político orientativo a revitalizar la memoria viva de los *Principales* y garantizar la continuidad comunitaria del *Lekil Kuxlejal*.

3.1. Material didáctico.

Se diseñó un material didáctico específico titulado "Identificando nuestros sitios sagrados", conceptualizado pedagógicamente para interactuar de forma inclusiva con aquellos Principales que no han tenido acceso a la lectoescritura formal en castellano. El material consiste en un mapeo participativo visual que utiliza representaciones iconográficas de la geografía sagrada del ejido (cerros, manantiales, cuevas). Mediante este mapa físico y la colocación de objetos simbólicos, los Principales localizan espacialmente las amenazas de despojo, discuten las estrategias de defensa legal, y reafirman el inventario cultural intangible de la microrregión.

3.2. El concepto de Snopel y Nojpteswanej

Desde la epistemología maya tseltal, el proceso educativo comunitario se redefine a través de dos categorías lingüísticas y conceptuales propias: el *Snopel* (el proceso reflexivo de pensar, aprender y acordar colectivamente) y el *Nojpteswanej* (la persona que acompaña, enseña y facilita el aprendizaje compartido).

Estas nociones han sido estudiadas y revaloradas por investigadores de la educación intercultural y la lingüística maya en Chiapas (Paoli, 2003; Gómez Lara, 2011; Misión de Bachajón, 2008), quienes señalan que en la tradición Tseltal la enseñanza no consiste en depositar información en una mente vacía, sino en un proceso dinámico de aprendizaje mutuo arraigado en la vida cotidiana y el trabajo comunitario (komon *at'el*).

Sin embargo, la conceptualización específica de estas categorías que se presenta en esta investigación proviene directamente del proceso de sistematización de la práctica de campo (Diario de Campo, 2024) y de los diálogos en confianza (*k'op a'yej*) sostenidos con las y los *Principales* del ejido Guaquitepec. En nuestras reflexiones colectivas, la comunidad profundizó en el sentido vivo de estos conceptos:

***Snopel* (Aprender/Reflexionar colectivamente, el espacio del Pensar y Sentir):** No es la memorización pasiva, sino el acto de pensar juntos, sopesar los problemas del entorno, analizar los conflictos ejidales bajo la luz del pasado y ensayar soluciones colectivas adaptadas a la realidad comunal. En la raíz del pensamiento tseltal, *Snopel* no es solo una acción cognitiva o "pensar" con la cabeza. Es un proceso profundo que involucra reflexionar, imaginar, ponerse de acuerdo, recordar colectivamente y madurar una idea con el corazón (*o'tan*). El *Snopel* es el espacio-tiempo donde se siembra y se cosecha el saber del grupo.

***Nojpteswanej* (Facilitador/El que acompaña el aprendizaje):** Desplaza la figura del "maestro superior" de la educación bancaria. El *Nojpteswanej* es un dinamizador horizontal que aporta herramientas técnicas y metodológicas, pero reconoce que la máxima sabiduría reside en la experiencia acumulada por los propios Principales en su interacción histórica con el territorio. No es el "maestro" vertical que dicta cátedra ni el poseedor absoluto de la verdad. El *Nojptsewanej* es el que dinamiza el encuentro, el que cuida que la palabra circule, el que aporta herramientas para que el *Snopel* (la reflexión colectiva) florezca con amor y respeto.

A partir de la sistematización de mi práctica en el ejido Guaquitepec, propongo una veta teórica y metodológica nacida de la comunalidad y el diálogo de saberes, la cual denomino la teoría del *Snopel y el Nojptsewanej.* Esta propuesta no busca reemplazar los postulados de la educación popular de Paulo Freire, sino acoplarse a ellos, territorializarlos y dotarlos de un rostro tseltal, demostrando que la liberación y la autonomía también se enuncian desde nuestras lenguas maternas.

En esta propuesta, los dos conceptos se articulan de manera cíclica y horizontal:

3.3. El *Snopel* como la producción colectiva del saber y el *Nojptsewanej* como el facilitador del diálogo de saberes

Para Paulo Freire, el conocimiento no es una mercancía que se deposita en las mentes (educación bancaria), sino un proceso dinámico que nace de la praxis, es decir, de la acción y la reflexión de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo. En nuestra realidad, este proceso se encarna en el Snopel.

El *Snopel* es el espacio-tiempo comunitario donde el pensamiento se teje en colectivo; no es un acto individual ni puramente racional, sino un ejercicio que involucra las sensaciones, las intenciones y el espíritu. Cuando los Principales se reúnen en la montaña, escuchan el agua, encienden las velas o conversan en los pasillos pedagógicos del receso tomando su café, están haciendo *Snopel*. Es el útero pedagógico donde se analiza la realidad, se sanan los dolores territoriales y se construyen de forma consensuada las alternativas para la defensa del territorio.

Si el *snopel* es el proceso de construcción del saber, el *Nojptsewanej* es el sujeto ético que asume la responsabilidad de acompañar, dinamizar y cuidar ese espacio. Freire señalaba con insistencia que en la educación problematizadora los roles se transforman: *'ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión'*. El *Nojptsewanej* encarna perfectamente esta horizontalidad radical.

Como *Nojptsewanej*, mi rol no es transferir conocimientos técnicos de manera vertical ni imponer una visión externa del mundo. Mi tarea es poner el cuerpo y el corazón al servicio del grupo: diseñar cartas descriptivas flexibles, proponer herramientas lúdicas y participativas, y mantener una neutralidad activa que permita dirimir conflictos a través de la razón colectiva.

El *Nojptsewanej* no borra su identidad ni su formación teórica; al contrario, la comparte con profundo amor pedagógico para que, al encontrarse con la sabiduría ancestral de los Principales, se genere una ecología del aprendizaje donde la enseñanza sea mutua.

3.4 La sintonía ético-política entre Freire y la filosofía tseltal

"El punto de encuentro definitivo entre la educación popular de Freire y la teoría del *Snopel* y el *Nojptsewanej* radica en la ética y la intencionalidad. Ambas posturas rechazan la competencia y el individualismo que la escuela tradicional nos inculcó desde la infancia. Mientras la educación colonial nos enseñó a callar, a obedecer y a ver al otro como un rival en un examen de matemáticas, esta pedagogía territorial nos convoca a la complementariedad.

Practicar la teoría del *Snopel* y el *Nojptsewanej* en los cerros sagrados de Guaquitepec significa comprender que el tiempo pedagógico debe estar estrictamente al servicio de la producción de un saber liberador. Cuando el *Nojptsewanej* escucha con respeto y los participantes activan su *Snopel* a través de la vista, la escucha y el movimiento, la educación deja de ser un trámite burocrático de pases de lista. Se convierte, entonces, en un acto de amor político y en una herramienta sagrada para vivir en armonía con la sociedad y en perfecto equilibrio con la Madre Tierra.

Para comprender la raíz profunda de nuestra práctica educativa en el ejido Guaquitepec, es indispensable acudir a la riqueza filosófica de la lengua tseltal. Desde nuestra cosmovisión, el acto de conocer y aprehender el mundo no es homogéneo; se despliega en distintos niveles de conciencia y profundidad relacional. Identificamos, en primer lugar, dos dimensiones diferenciadas del aprendizaje: el *Snopel* y el *Snopel sjol o'tantayel*.

El *Snopel* (Aprender en el plano de lo operativo): Esta palabra se traduce formalmente como 'aprender'. El *Snopel* hace referencia a la adquisición de conocimientos de carácter eminentemente técnico, mecánico o procedimental; acciones cotidianas que se asimilan mediante la repetición o la inercia, sin que demanden un cuestionamiento profundo ni una implicación existencial. Son ejemplos de *Snopel* aprender a montar un caballo o aprender a encender un cerillo; destrezas útiles y necesarias para la vida diaria que se consolidan de manera rápida sin requerir una movilización exhaustiva del pensamiento crítico ni de la sensibilidad

emocional. El *Snopel*, por sí solo, implica aprender una acción sin detenerse a reflexionar necesariamente en el propósito ulterior, el sentido o el beneficio colectivo de dicho saber.

El *Snopel sjol o'tantayel* (Aprender pensando con la cabeza y con el corazón): En una dimensión mucho más elevada y compleja se sitúa el *Snopel sjol o'tantayel*, que significa literalmente "aprender pensando con la cabeza y con el corazón". Aquí el aprendizaje deja de ser un acto mecánico para convertirse en una praxis integral donde entran en juego el pensamiento reflexivo, la imaginación y la intencionalidad ética. Aprendemos no solo para acumular una técnica, sino reflexionando conscientemente en el para qué nos sirve, cómo nos beneficia y de qué manera impacta en la comunidad.

Un ejemplo fundacional de esta dimensión es la siembra del maíz. Para sembrar, no basta con arrojar la semilla; el sembrador debe activar el *Snopel sjol o'tantayel* al calcular analíticamente a qué distancia exacta se sitúa cada mata, qué profundidad precisa requiere el agujero en la tierra y cuántas semillas específicas deben depositarse en cada espacio. Existe un cálculo intelectual armónico con un respeto profundo hacia la Madre Tierra.

Del mismo modo, esta dimensión se evidencia en la labor que realizan los Principales de la comunidad. Cuando alguien desea aprender a tocar el tambor y la flauta tradicional, no se limita a imitar un movimiento físico. El aprendiz debe agudizar la concentración y la observación: necesita sintonizar el oído con el sonido sagrado, descifrar cómo se desplazan las manos en cada ejecución, asimilar la cadencia del ritmo, identificar con precisión matemática el momento exacto en el que el compás debe cambiar, y discernir cuántas variantes sonoras existen y cuáles corresponden específicamente a cada ceremonia tradicional. En este arte ritualizado, la razón (la cabeza) y el afecto (el corazón) operan de forma unificada.

3.5. La identidad del *Nojptsewanej* frente al modelo punitivo

Frente a este horizonte conceptual del aprendizaje, emerge la figura de quien facilita el proceso: el *Nojptsewanej,* término que designa al educador, al que enseña y comparte de forma generosa sus saberes. Es sumamente revelador que en la región de Guaquitepec no apelemos a la palabra “maestro”. En la memoria histórica comunitaria, el maestro es asociado con la figura vertical y autoritaria que castiga, grita o violenta, y desde nuestra postura pedagógica, para que acontezca un verdadero aprendizaje, el castigo debe ser erradicado por completo.

La labor del *Nojptsewanej* no puede ser ejercida por cualquiera. No es un cargo técnico, sino una vocación ética que exige portar valores muy claros, centrados en el saber compartir y en la horizontalidad. Los maestros tradicionales, al basar su enseñanza en el regaño y la violencia psicomotriz, terminan infundiendo miedo en la niñez; y un ser humano paralizado por el temor se bloquea cognitivamente, volviéndose incapaz de aprender.

Por lo tanto, el *Nojptsewanej* asume el deber imperativo de conocer la condición integral en la que llegan los participantes al espacio colectivo, sean infantes o autoridades tradicionales. Es fundamental diagnosticar cómo vienen, cómo se sienten en su interior, qué problemas cargan desde sus hogares y si necesitan contención o un espacio seguro para llorar y liberar sus dolores. Esta sensibilidad es un principio metodológico ineludible: un corazón triste, abrumado o violentado no dispone de la paz necesaria para aprender y, mucho menos, para activar el sagrado proceso de construir saberes pensando simultáneamente con la cabeza y con el corazón.

Bajo esta comprensión, es evidente que la labor del *Nojptsewanej* no puede ser ejercida de manera improvisada por cualquier persona. No se trata simplemente de un rol técnico o de alguien que domina un tema; es, ante todo, una vocación ética y comunitaria que exige encarnar valores muy específicos. El primero y más fundamental es el don de saber compartir: despojarse de la arrogancia de creerse el único poseedor del saber para poner la palabra al servicio y al nivel del círculo.

Ser un verdadero *Nojptsewanej* implica romper de raíz con la metodología violenta de los maestros tradicionales, quienes históricamente han pretendido enseñar mediante el uso del castigo, la humillación o el grito. Esa pedagogía opresora no educa; lo único que logra es inyectar un miedo profundo en el cuerpo y en la mente de la niñez y de las personas en formación. Y la realidad cognitiva es contundente: un ser humano que experimenta miedo se paraliza, se defiende y se cierra; por lo tanto, si hay miedo, el aprendizaje se vuelve imposible. El temor fractura los canales de confianza que se necesitan para construir conocimiento.

Por este motivo, el *Nojptsewanej* asume como una obligación metodológica prioritaria el acto de mirar y escuchar con el corazón la condición integral con la que llega cada participante al espacio. Es un deber indispensable preguntarnos y diagnosticar de manera sutil: *¿cómo viene hoy el niño, la niña o el adulto?, ¿cómo se siente en su interior?, ¿qué preocupaciones o problemas carga desde su hogar?*

Si detectamos que alguien necesita ayuda, o que trae el pecho cargado y requiere un espacio de confianza para llorar y liberar sus dolores, el facilitador debe tener la sensibilidad de detener la prisa de la carta descriptiva para acuerpar ese momento. El llanto y la descarga emocional no son pérdidas de tiempo ni distracciones del taller; son el prerrequisito para limpiar el canal del aprendizaje. Un ser humano triste, asustado, abrumado por problemas cotidianos o violentado por dinámicas externas, tiene su energía concentrada en sobrevivir a ese dolor. Mientras no logre sacar lo que trae cargando, no tendrá la paz ni la disposición mental necesarias para aprender y, mucho menos, para activar ese proceso sagrado y transformador que es el *Snopel sjol o'tantayel*: el arte de aprender pensando y sintiendo en perfecta sintonía con la cabeza y con el corazón.

Esta forma de concebir el aprendizaje desde la autonomía y el respeto mutuo no es una idea aislada; cuenta con un profundo respaldo etnográfico y pedagógico en nuestra región. El reconocido escritor y *Nojptsewanej* Eugenio Maurer caminó el territorio de Guaquitepec y se dedicó a comprender a fondo los procesos de transmisión del saber del pueblo tseltal. En sus investigaciones, logró documentar

cómo la comunidad educa desde una lógica radicalmente opuesta a la rigidez y el control del mundo occidental. Al respecto, Maurer (2011) analiza de forma muy clara el contraste entre ambos sistemas:

"En nuestro mundo occidental se le "enseña" al niño a tomar bien el lápiz, a manejar los cubiertos, a andar en bicicleta, etc. En cambio, entre los tseltales la mamá no transmite a su hija sus conocimientos acerca de la elaboración de las tortillas, sino que la niña lo aprende "observando y practicando". Si no hace bien, por ejemplo, una tortilla, la mamá no se apresura a indicárselo, ni siquiera la compone, sino que la coloca en el tortillero junto con las que ella hizo. Así, ella misma irá cayendo en la cuenta de sus errores y los irá corrigiendo". (Maurer 2011: 130)

Esta observación de Maurer ilumina con gran precisión lo que he venido planteando sobre el ser del *Nojptsewanej*. La madre tseltal que acompaña la hechura de la tortilla no asume el rol del maestro tradicional que regaña, grita o corrige con superioridad; no violenta el proceso de la niña ni introduce el miedo al error. Por el contrario, al colocar la tortilla imperfecta junto a las demás dentro del tortillero, la madre valida el esfuerzo de su hija, respeta su ritmo y cuida su dignidad.

Es precisamente en esa libertad, libre de castigos, donde la niña activa de manera orgánica su *Snopel sjol o'tantayel*: observa el entorno, compara su propia práctica con la de su madre utilizando la vista y el tacto, reflexiona sobre sus fallas con la cabeza y el corazón, y asimila el conocimiento por autorregulación. Esta pedagogía ancestral nos demuestra que el verdadero saber se produce cuando se permite al participante ser el protagonista de su propio aprendizaje, cobijado por una comunidad que acompaña con paciencia, amor y respeto."

Como he venido señalando, la matriz formativa del pueblo tseltal germina en el seno familiar. Desde la infancia, aprendemos de nuestros padres y madres sin la necesidad de recibir instrucciones verbales rígidas o manuales abstractos. Coincido plenamente con la perspectiva de Maurer (2011): nuestra pedagogía originaria se basa en el mirar, el practicar y el errar. Yo mismo crecí bajo ese cobijo, asimilando los saberes del campo y de la vida a través de la observación atenta, el intento

propio y el valor pedagógico del error; es a través de las equivocaciones como verdaderamente consolidé mi conocimiento.

En contraste, la escuela convencional opera principalmente bajo el dictado de instrucciones. Si bien las pautas verbales tienen una utilidad, la realidad es que muchos niños y niñas no logran apropiarse del saber mediante mandatos abstractos. Su canal de aprendizaje es lúdico, visual y táctil; les resulta mucho más orgánico aprender observando, jugando o palpando los elementos de su entorno. De ahí radica la urgencia de que el aula juegue a favor de las diversas habilidades y capacidades diferenciadas de cada estudiante.

Por lo tanto, un *Nojptsewanej* consciente tiene la responsabilidad de diseñar e implementar técnicas grupales participativas. Estas herramientas deben invitar a la niñez a activar su creatividad profunda, estimulándola a pensar simultáneamente con la cabeza y con el corazón (*Snopel sjol o'tantayel*), a imaginar, a soñar colectivamente y, posteriormente, a llevar el conocimiento a la práctica. Cuando la didáctica se torna participativa, los alumnos prestan mayor atención, el cuerpo se cansa menos y el diálogo se enriquece con sus aportaciones espontáneas. El fin de la educación popular no es saturar las mentes con conceptos rígidos, sino encender un saber significativo que pueda aplicarse para el bienestar común.

Esta misma dinámica se replica en el mundo de los adultos. Al coordinar la sistematización de experiencias con los Principales del ejido Guaquitepec, identifiqué que su pedagogía para transmitir la relación armónica con la naturaleza exige de nosotros la disposición de observar, interactuar, meditar y jugar junto a ellos. En mis inicios, movido por la curiosidad de descifrar los problemas socioambientales, el valor de los sitios sagrados y el papel organizativo de las autoridades tradicionales, los Principales me guiaron a través de recorridos vivenciales por la geografía del ejido. Me invitaron a mapear y dibujar colectivamente su territorio, y me abrieron el espacio para charlar largamente durante los intermedios de sus ceremonias. En correspondencia, introduje dinámicas de educación popular como *'las parejas en infinito'*, *'el conejo y sus*

conejeras', *'el cartero'* y *'canasta de frutas'*. Estos juegos didácticos funcionaron como umbrales de confianza, permitiendo que las autoridades se sintieran seguras, libres de expresar su sentir y dispuestas a compartir la palabra.

Bajo este análisis, los Principales de Guaquitepec deben ser reconocidos legítimamente como *Nojptsewanej*, ya que actúan como educadores comunitarios que transmiten la estructura organizativa y la memoria histórica a través de la música, las técnicas artesanales, la danza, la gastronomía y el agradecimiento ritual a la Madre Tierra. Su práctica pedagógica es un testimonio vivo de amor hacia su cultura y, fundamentalmente, constituye una trinchera de defensa territorial alternativa. Mientras otros movimientos asumen la defensa desde lógicas externas, el ejido Guaquitepec resguarda y blinda su territorio a través del rezo, la ofrenda y la danza ceremonial.

La transmisión de este saber ecológico ocurre de manera encarnada en las fiestas tradicionales celebradas en los diferentes sitios sagrados, donde cada espacio geográfico posee un significado vinculante. A través de sus rezos y bailes, los Principales expresan y heredan a las nuevas generaciones el respeto absoluto por la casa común.

En su pedagogía ritual, cada acción posee una simbología profunda: el baile tradicional es la encarnación de la unidad y el amor colectivo hacia la tierra; los rezos representan el canal de comunicación mística para conectarse con los dueños invisibles de los sitios sagrados, un acto de reciprocidad donde se dialoga y se pide protección para el ejido. Por su parte, las ofrendas significan el acto de nutrir y dar de comer a la Madre Tierra. En ceremonias específicas, se entierran simbólicamente un pollo y una cabeza de puerco, y se consagran elementos como el *pox*, el cacao y el *wamal*.[9] Este acto de alimentar a la tierra y a sus guardianes

[9] El *wamal* es una planta nativa del ejido Guaquitepec cuyas raíces tuberosas son recolectadas y consumidas exclusivamente en el marco de las fiestas tradicionales. El proceso de preparación artesanal implica machacar y moler la raíz para posteriormente disolverla en agua caliente, constituyendo una bebida ritual de profundo valor comunitario.

invisibles asegura la continuidad del ciclo vital y el amparo espiritual de la comunidad.

En conclusión, estas ceremonias y festividades tradicionales no son simples expresiones folclóricas; son las metodologías vivas mediante las cuales el pueblo tseltal produce, sistematiza y transmite su conocimiento. Haber participado activamente en estas ritualidades me ha permitido constatar que la fiesta y la ofrenda son las herramientas pedagógicas más potentes de Guaquitepec para demostrar el amor a la casa común, vigilar el equilibrio ecológico y defender la permanencia histórica de su territorio.

3.6. La Pedagogía de la pregunta: despertar el *Snopel* en el territorio

Para que el proceso de facilitación comunitaria sea verdaderamente liberador y no caiga en la repetición de recetas externas, el *Nojptsewanej* debe desterrar la pedagogía de las respuestas hechas y asumir con radicalidad la pedagogía de la pregunta. Paulo Freire y Antonio Faundez (1986) señalaban que la educación convencional padece de una 'enfermedad de respuestas': el educador llega al espacio a dictar soluciones y certezas ante problemas que los participantes jamás se han planteado, burocratizando el pensamiento y matando la curiosidad natural del ser humano. Contra esa rigidez, Freire proponía una pedagogía donde el acto de conocer comience necesariamente por la provocación de la pregunta, pues preguntar es el único camino para activar la conciencia y transformar la realidad.

En mi caminar junto a los Principales del ejido Guaquitepec, encarnar esta pedagogía de la pregunta ha sido la llave para abrir un diálogo de saberes horizontal y respetuoso. Como facilitador, mi tarea no es ir a la montaña a decirles qué es el territorio, cómo deben organizarse o cuáles son sus derechos humanos. Eso sería colonizar sus mentes. Mi labor consiste en formular preguntas generadoras, preguntas que actúen como un espejo para que el grupo mire su propia realidad y active su *Snopel sjol o'tantayel* (su aprender pensando con la cabeza y el corazón).

Cuando nos reunimos en los cerros o en los sitios sagrados, las preguntas que guían nuestros encuentros no buscan calificar o evaluar individualmente a las personas; son preguntas comunitarias, vivenciales y sembradas en la tierra. Preguntarles, por ejemplo: *¿Cómo escuchamos el agua en este paraje?, ¿Qué nos está diciendo la Madre Tierra a través de la escasez o la enfermedad de los cafetales? ¿Cómo defendían el territorio nuestros abuelos y cómo nos toca acuerparlo hoy?* Moviliza de inmediato la memoria colectiva y la imaginación política del grupo.

En la lógica de los Principales, la pregunta no se responde con una definición teórica sacada de un libro; se responde acudiendo a la experiencia. La pregunta convoca a la acción: nos lleva a realizar el recorrido por la geografía del ejido, a sentarnos en círculo a charlar durante las ceremonias, a dibujar colectivamente el mapa de nuestro territorio y a compartir el café o la palabra en el receso. La pregunta, bajo este enfoque, no es un examen; es una invitación a la búsqueda conjunta.

Así, la pedagogía de la pregunta y la teoría del *Snopel* se vuelven una sola trenza. El *Nojptsewanej* arroja la pregunta con profundo amor pedagógico, y el grupo la abraza para desmenuzarla, para dialogar con los dueños invisibles del cerro, para ofrendar y reza. Al final, no regresamos a casa con conceptos memorizados, sino con un saber propio, parido comunitariamente a través del discernimiento colectivo. Preguntar en Guaquitepec es, en última instancia, el acto ético de reconocer que la verdad no la tengo yo como facilitador, sino que habita de manera viva en la asamblea, en la memoria de las autoridades tradicionales y en el corazón de nuestra casa común.

3.7. De la escuela bancaria al despertar del *Snopel*: la pedagogía de la pregunta en la práctica comunitaria

Escribir sobre las preguntas generadoras implica, necesariamente, volver la mirada a la escuela tradicional en la que muchos de nosotros nos formamos. En ese sistema, la libertad de expresión era un privilegio inexistente. Desde mi historia de vida y mi trayectoria formativa, la noción de una "pregunta generadora" jamás fue

mencionada durante mi niñez. Por ello, considero fundamental visibilizar en este documento cómo he transitado y vivido este proceso tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Durante mi infancia, fui moldeado por un modelo educativo de tipo "bancario" (Freire, 1970), un sistema donde los niños y las niñas carecían de libertad para manifestar sus ideas y pensamientos. Nuestra única función consistía en seguir ciegamente las instrucciones del maestro, quien se erigía como el poseedor absoluto del saber. En ese entorno, el error era severamente castigado; el miedo a equivocarse gobernaba el aula. En muchas ocasiones fui víctima de castigos físicos: reglazos en las manos, o la obligación de hincarme sobre corcholatas[10] con las rodillas desnudas. Si no respondíamos de acuerdo con la expectativa del docente, se nos humillaba públicamente llamándonos "burros".

Aquella pedagogía nos enseñó a reproducir respuestas prefabricadas en lugar de formular preguntas. Nos habituamos a ser evaluados de forma punitiva y jamás se nos otorgó el espacio para ejercer nuestra creatividad o para disentir de la postura del maestro. La dinámica era vertical: recibir indicaciones y memorizar la contestación correcta; un error en el examen significaba la reprobación. Esta constante se mantuvo durante la primaria y la secundaria, donde se nos adiestró para responder bajo una lógica clausurada. Si se nos preguntaba, por ejemplo, *"¿Cuántas paredes tiene una casa?"*, la respuesta requerida era un número exacto y cerrado, una estructura que bloqueaba cualquier posibilidad de análisis, contextualización o reflexión profunda.

El quiebre de este paradigma ocurrió al ingresar a la preparatoria Fray Bartolomé de las Casas en Guaquitepec. Ahí descubrí la coexistencia de dos mundos educativos radicalmente opuestos. Frente al modelo bancario tradicional que me había oprimido, la preparatoria me recibió con la metodología de la educación popular. En ese espacio experimenté por primera vez la libertad de opinar, expresar mis ideas, plantear mis dudas y, sobre todo, perder el miedo a equivocarme. El aula

[10] Corcholatas, son las tapitas de metal que trae las botellas de Coca-Cola de cristal

se transformó en un tejido de dinámicas participativas, trabajos colectivos y diálogos horizontales entre compañeros y compañeras.

Posteriormente, consolidé esta perspectiva al cursar la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural en Moxviquil. La formación universitaria dio continuidad a la educación popular, desplazando definitivamente el entrenamiento en preguntas cerradas para dar paso al codiseño de preguntas generadoras. En lugar de exigir respuestas inmediatas, los facilitadores nos incitaban a formular interrogantes orientadas al análisis, la autocrítica y la reflexión comunitaria. Aprendimos que un problema no posee una solución única, sino múltiples veredas de resolución que nos obligan a pensar simultáneamente con la cabeza y con el corazón, activando el *sjol o'tantayel*.

3.8. El impacto transformador de las preguntas generadoras: Pedagogía de la pregunta *versus* pedagogía de la respuesta

En mi vida personal, las preguntas generadoras se han convertido en una herramienta de introspección diaria que me permite cuestionarme, reflexionar sobre mis propias prácticas y reconocer mis habilidades y aprendizajes continuos. Me han enseñado a no conformarme con la primera respuesta superficial, impulsándome a investigar, experimentar y llevar el conocimiento directamente a la acción. Esta misma filosofía la transmito hoy en día a mis hijos; los guío para que aprendan a formular preguntas abiertas y generadoras, evitando aquellas cuya única salida sea un "sí" o un "no". Los estímulos a sembrar interrogantes complejas que despierten su creatividad, análisis y criticidad ante el mundo.

En el plano profesional y de acompañamiento comunitario, las preguntas generadoras constituyen el motor del diálogo y la concienciación colectiva. Bajo este enfoque, las respuestas no preexisten en la mente de un experto, sino que se construyen de manera comunitaria a través del respeto mutuo y la valoración de las diversas perspectivas.

Un ejemplo concreto de esto ocurre en mi labor de acompañamiento al grupo de Principales, guardianes del territorio en el ejido Guaquitepec. En nuestros encuentros, he lanzado la siguiente pregunta generadora:

¿Cómo han vivido ustedes los problemas ambientales dentro de su territorio?

Al ser una pregunta abierta, cada Principal responde desde la particularidad de su memoria histórica y su vivencia cotidiana. Las respuestas nunca son homogéneas; la diversidad de miradas enriquece el espacio de la asamblea y fomenta un verdadero intercambio de saberes.

En esta práctica no existen "respuestas malas" ni participaciones incorrectas. Cada palabra vertida trasciende la mera descripción del problema para transformarse en reflexión teórica y en la construcción conjunta de propuestas comunitarias para la defensa de la casa común. El núcleo de este proceso estriba en la dignificación de la palabra y el respeto irrestricto al pensamiento del otro.

La diferencia entre ambos horizontes pedagógicos define el tipo de sujeto que se pretende formar en la comunidad. A continuación, quiero mostrar en un cuadro comparativo entre la pedagogía de la respuesta y la pedagogía de la pregunta en el proceso comunitario.

Tabla 8. Cuadro comparativo entre la pedagogía de la respuesta y la pedagogía de la pregunta en el proceso educativo comunitario

Dimensión	Pedagogía de la respuesta (educación bancaria)	Pedagogía de la pregunta (educación popular)
Eje central	El maestro como depositario del saber formal.	El sujeto cognoscente y su palabra viva.
Rol de la pregunta	Herramienta de control, examen y memorización.	Provocación para el diálogo y la indagación grupal.
Construcción del saber	Copia literal de libros, internet o dictados del aula.	Producción colectiva, reflexiva y contextualizada.
Dinámica relacional	Vertical, autoritaria y propensa al castigo.	Horizontal, basada en el "aprender a aprender".

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta pedagógica de Freire y Faundez (1986) y la sistematización de las dinámicas de facilitación en los talleres comunitarios (2024-2025).

En suma, la tabla sintetiza la transición metodológica desde un modelo educativo bancario y reproductivo hacia una praxis pedagógica dialogante y liberadora (Freire, 1970; Freire y Faundez, 2013). La diferencia sustancial radica en que la Pedagogía

de la Respuesta impone dinámicas verticales, autoritarias y basadas en la memorización de conceptos descontextualizados, limitando la capacidad crítica del sujeto. Por el contrario, la Pedagogía de la Pregunta promueve una dinámica relacional horizontal fundada en el "aprender a aprender", donde la indagación colectiva y el intercambio de experiencias convierten a las y los participantes en agentes activos de su propio aprendizaje y de la transformación de su entorno.

En las escuelas tradicionales, el maestro monopoliza la formulación de las preguntas. Estas, con frecuencia, carecen de pertinencia cultural y emplean conceptos ajenos a la realidad del estudiante. Por ejemplo, plantear en una comunidad indígena la pregunta *"¿Cómo es un avión?"* resulta un contrasentido pedagógico, pues interroga sobre un objeto ausente en el entorno inmediato de los niños. La respuesta obligada será un "no sé", anulando de inicio cualquier posibilidad de diálogo o significación real. Este tipo de interrogatorio fuerza al alumno a memorizar o copiar contenidos ajenos para evadir la reprobación, asfixiando la creatividad y el aprendizaje significativo.

Por el contrario, la pedagogía de la pregunta devuelve el protagonismo al estudiante y a la comunidad. Como bien destaca Zuleta (2005):

"El papel fundamental de las preguntas en el aprendizaje y la resolución de problemas, tanto al iniciar como al mantener activo el proceso educativo, incluso frente a nuevos desafíos. En esencia, las preguntas no solo facilitan la comprensión inicial, sino que también impulsan la reflexión continua y la adaptación a situaciones cambiantes, promoviendo un aprendizaje dinámico y permanente" (p. 115).

Atendiendo a este planteamiento, el desafío del educador popular consiste en romper las amarras del sistema memorístico tradicional. Su función es propiciar que las preguntas broten de las necesidades y contradicciones de los propios participantes, dotándolos de herramientas para la autocrítica, la discusión colectiva y la resolución de problemas concretos en su territorio. En este escenario, el facilitador se despoja de su rol de evaluador externo y se involucra activamente en el torrente del diálogo.

Al respecto, Freire y Faundez (1986) argumentan de manera contundente:

"La escuela tradicional da respuestas a preguntas que los alumnos nunca formularon, y por ende lo más probable es que no les interesen. La pregunta asusta al maestro, pues no se tiene siempre la respuesta. Frente a ello, se propone la búsqueda de una respuesta conjunta, indagando con la guía del maestro, quien no tiene la necesidad de saberlo todo, sino solo estar dispuesto a escuchar, dar herramientas y mostrar caminos" (p. 45).

El *Nojptsewanej* o educador desarticula la noción de superioridad académica. Comprende que la imposición de preguntas ajenas provoca el aburrimiento, la apatía y, eventualmente, la deserción escolar o el abandono de los procesos organizativos. La meta ético-política es cimentar una relación de igualdad y simetría donde se reconozca que nadie lo sabe todo y que todos poseemos saberes valiosos.

Las preguntas generadoras no persiguen la enunciación de respuestas técnicamente perfectas o acabadas; su propósito es encender el debate, la problematización y la reflexión profunda. La pedagogía de la pregunta subvierte la vieja máxima colonial de que el maestro es el único que enseña y el alumno el único que aprende. En el territorio del ejido Guaquitepec, esta pedagogía estrecha los lazos de confianza y respeto mutuo, validando la participación asamblearia y consagrando la palabra colectiva como el cimiento inquebrantable de la autonomía.

3.9. El poder de la palabra y la pedagogía de la pregunta: dimensiones críticas del aprendizaje

Para profundizar en el tránsito de la opresión a la liberación pedagógica, es fundamental analizar las dimensiones político-metodológicas que distinguen a la pedagogía de la respuesta de la pedagogía de la pregunta. Este contraste no solo define las técnicas didácticas en el aula, sino que determina las relaciones de poder, el tipo de vínculo humano y las capacidades que se estimulan o asfixian en las personas creadoras.

Tabla 9. Matriz comparativa entre la pedagogía de la respuesta (educación bancaria) y la pedagogía de la pregunta (educación popular)

Dimensión crítica	Pedagogía de la respuesta (educación bancaria)	Pedagogía de la pregunta (educación popular)
Distribución del Poder	Monopolizado por el docente. El maestro interroga y sanciona; el alumno reproduce para no reprobar.	Socializado en el grupo. Los participantes problematizan, dialogan y cogeneran preguntas generadoras.
Naturaleza del vínculo	Impositiva y unidireccional. No se construye relación; se asumen y acatan indicaciones.	Afectiva y comunicativa. Basada en el respeto mutuo, la confianza y la validación de la palabra libre.
Rol del facilitador	Expositor central y poseedor del saber. Exige la memorización de su propio discurso.	Dinamizador del aprendizaje. Estimula la participación y recupera la experiencia vivida.
Rol del grupo aprendiz	Pasivo y receptor. Subordinado al cumplimiento correcto de las pautas del instructor.	Activo y transformador. Co-constructor del saber mediante el diálogo y la creatividad colectiva.

Capacidades estimuladas	Escucha pasiva y retención memorística de corto plazo (útil para el examen).	Creatividad, imaginación, solidaridad, empatía, colaboración y pensamiento crítico.
Capacidades atrofiadas	Imaginación, autonomía, autocrítica, inventiva y el trabajo cooperativo.	Ninguna; se potencian las dimensiones cognitivas, emocionales y comunitarias.
Concepción del grupo	Depósito de conceptos abstractos y descontextualizados sin aplicación práctica.	Comunidad de diálogo que aprende jugando, diseña propuestas y construye saberes significativos.
Estilos de aprendizaje	Exclusivamente auditivo y pasivo, centrado en el procesamiento lineal de datos.	Integral y multidimensional: visual, auditivo, kinestésico, activo, inter e intrapersonal.

Fuente: Elaboración propia a partir del marco teórico de la Educación Popular (Freire, 1970) y la sistematización de los roles pedagógicos observados en los talleres participativos de Guaquitepec (2025).

Como se observa en la matriz, la pedagogía de la respuesta opera bajo una lógica de control donde el poder radica exclusivamente en el educador. Al ser este quien formula las interrogantes bajo esquemas cerrados, reduce al grupo a un estado de sumisión. Por el contrario, la pedagogía de la pregunta devuelve el poder al sujeto aprendiz, transformando el aula en un espacio de co-construcción donde el saber se va pariendo colectivamente a través de la problematización del entorno.

3.10. Cartografía de un itinerario formativo: niñez, adolescencia y la práctica actual

Mi propia trayectoria es un testimonio vivo de este choque de paradigmas. Mi formación inicial en la escuela primaria y secundaria estuvo marcada por la violencia de la educación bancaria. El respeto al maestro no se fundaba en la admiración, sino en el temor a sus órdenes. Se nos obligaba a memorizar conceptos cuyo significado ignorábamos, bajo la amenaza constante del castigo físico y la humillación pública. Viví en carne propia los reglazos en las manos y la tortura de tener que hincarme sobre corcholatas con las rodillas desnudas; prácticas punitivas justificadas bajo el falso argumento de que "eran por nuestro bien".

Aquella escuela nos catalogaba de "burros" si errábamos y nos enseñaba a competir ferozmente. Los docentes segregaban al grupo en los "inteligentes" y los "atrasados", anulando cualquier posibilidad de solidaridad o trabajo en equipo. Recuerdo haber aprendido los números de memoria sin comprender su grafía, condicionado a recitarlos correctamente para recibir el permiso de salir al recreo. El juego y la creatividad estaban proscritos. Lo paradójico de esta etapa es que mis aprendizajes más significativos ocurrían fuera del aula: cuando mi padre me llevaba a sembrar maíz y frijol en la parcela, jamás me daba instrucciones verbales rígidas. Aprendía mediante la observación atenta y la práctica guiada en el campo, una epistemología comunitaria que la escuela tradicional ignoraba por completo al priorizar la sumisión a la voz del maestro.

El horizonte cambió radicalmente durante mi adolescencia al ingresar a la preparatoria Fray Bartolomé de las Casas en el ejido Guaquitepec. Ahí experimenté la calidez de la educación popular y liberadora. Descubrí que la inteligencia no es una carrera de velocidad individual, sino un proceso solidario donde todos somos iguales. Un cambio simbólico pero profundo fue dejar de llamar "maestro" al facilitador para llamarlo por su nombre de pila, rompiendo el halo de superioridad académica que congela la participación por miedo al error. Aprendí a diseñar mis primeras cartas descriptivas y a coordinar talleres comunitarios. Aunque mis

primeras experiencias metodológicas no tuvieron la fluidez que poseo ahora, ese espacio me otorgó el derecho a equivocarme y a comprender que el trabajo con grupos es un proceso vivo, dinámico y nunca lineal. Aprendí que un taller jamás se repite de la misma forma; las ausencias, los espacios y la disposición de los participantes reconfiguran el diseño original, entregando siempre aprendizajes inéditos.

Hoy, enriquecido por mi formación de licenciatura y la maestría en la Educación con Enfoque Comunitario y Popular (ECAP) de Moxviquil, consolido una práctica pedagógica plenamente liberadora. He aprendido que las dinámicas y los juegos infantiles tradicionales pueden ser resignificados y politizados para abordar temas complejos con los grupos que acompaño. El juego en la educación popular no busca declarar ganadores; es una herramienta para la cohesión social y el diálogo.

Mi labor actual sustituye la directividad por el acompañamiento empático, adaptando la planeación didáctica a las necesidades y posibilidades del grupo. Esto incluye la incorporación de rituales de inicio, círculos de palabra, meditación y ejercicios de imaginación activa. Estas herramientas permiten a los participantes armonizar su energía, liberar las tensiones cotidianas y despejar la mente antes de adentrarse en la reflexión colectiva del territorio.

3.11. La imaginación y la creatividad como umbrales de innovación crítica

En mi vida cotidiana y profesional, la imaginación y la creatividad no son adornos estéticos; son facultades cognitivas y políticas esenciales que marchan de la mano. Crear implica necesariamente imaginar, y es este movimiento el que fractura el pensamiento lógico-lineal e instrumental que el sistema nos impuso con fórmulas rígidas como “2 + 2 = 4”. La imaginación creadora nos permite proyectar utopías, construir visiones colectivas y consolidar aprendizajes significativos a largo plazo, aquellos que se graban en el cuerpo y en el corazón y jamás se olvidan.

Al incorporar técnicas participativas que activan la imaginación, he constatado que la palabra fluye con mayor libertad y hondura en las comunidades. Una experiencia concreta que implemento frecuentemente consiste en invitar a los participantes a cerrar los ojos durante unos minutos para realizar un viaje sincrónico en el tiempo: les pido que visualicen cómo era su comunidad hace diez años, cómo es en el presente y cómo sueñan que sea en el futuro. Posteriormente, plasman esa visión en un dibujo colectivo para compartirlo en plenaria.

Esta técnica detona un proceso autorreflexivo inmediato; los participantes comienzan a formularse preguntas críticas internamente sobre el despojo, el deterioro ambiental y la organización comunitaria. Construir conocimientos en planos imaginarios permite proyectar ideas abstractas y convertirlas en visiones tangibles que se traducen en un aprendizaje con sentido. Diseñar herramientas participativas basadas en la creatividad mantiene al grupo motivado, animado y movilizado, transformando la teoría fría en una praxis emancipatoria y propicia para la vida.

3.12. Hacia una didáctica participativa: el desafío del lenguaje y la inclusión

Hacer didáctica participativa exige derribar el pedestal del "maestro sabelotodo" para situar al grupo y su contexto en el centro del proceso formativo. Al respecto, Freire (citado en Sesento, 2016) argumentaba con lucidez que: *"El educador debe hacerse un compañero de los educandos, y más que eso, un igual a ellos en el sentido de que ambos son al final seres humanos"* (p. 61).

Esta premisa ética demanda un trato simétrico donde se reconozca que el acto educativo es de naturaleza bidireccional: el facilitador aprende del grupo y el grupo del facilitador. Romper con el peso de la educación tradicional que me marcó implica apostarle a un espacio donde encontrarnos como personas sea la prioridad, potenciando el intercambio genuino de saberes para que lo reflexionado se transforme en acciones comunitarias concretas.

Asimismo, la didáctica participativa nos obliga a ser sumamente sensibles ante las necesidades específicas de los miembros del grupo. Al planificar dinámicas que impliquen movimiento corporal o desplazamientos físicos, es imperativo evaluar si todas las personas tienen la posibilidad real de participar. Si se acompaña a personas con capacidades diferentes, la tarea del facilitador es dialogar con ellas, identificar sus requerimientos y, en caso necesario, invitarlas a asumir roles estratégicos como el de observadores activos, garantizando que su presencia y mirada sean valoradas como parte fundamental del tejido grupal.

Finalmente, esta sensibilidad debe reflejarse en el manejo ético y adecuado del lenguaje. El lenguaje no solo nombra la realidad; la crea y la transforma. En mi práctica actual, reconozco el desafío y la importancia de transitar hacia un lenguaje incluyente que visibilice a hombres, mujeres y personas no binarias. Admito que este proceso representa un reto personal profundo debido a mi socialización en estructuras lingüísticas androcéntricas y binarias; adoptar términos como "todes" me genera dificultades operativas, pero asumo este aprendizaje como un compromiso ético en constante revisión.

Un lenguaje que excluye cancela la participación y siembra la semilla del conflicto y el resentimiento en el grupo. Si aspiramos, como señalaba Paulo Freire, a mirarnos plenamente como seres humanos, el lenguaje que empleamos en los talleres debe ser un territorio hospitalario, un espacio de dignidad donde nadie se sienta invisible y donde la palabra sea el puente definitivo hacia la comunidad y la autonomía.

CONCLUSIONES

La sistematización de esta experiencia de facilitación con los Principales Tradicionales consolida aprendizajes metodológicos fundamentales para la Educación Popular y la investigación comunitaria. A partir del análisis reflexivo de la práctica, se destacan tres hallazgos clave:

- **La flexibilidad metodológica frente a la rigidez instruccional:** La facilitación de procesos comunitarios carece de recetas únicas o fórmulas estáticas. Aunque las cartas descriptivas y los talleres se planifiquen con rigor, la experiencia pedagógica es un proceso vivo y dinámico donde el campo emocional y las dinámicas del grupo varían sustancialmente según las dolencias, preocupaciones o necesidades del momento territorial.
- **El valor político y pedagógico de la lengua materna:** La integración de la lengua Tseltal en el diseño didáctico y en los espacios de diálogo elimina los sesgos de exclusión y la vergüenza inicial heredados de la escuela convencional bancaria. El uso de la lengua propia democratiza la palabra, fortalece la confianza colectiva y legitima la toma de acuerdos comunitarios.
- **El territorio y los saberes ancestrales como espacio educativo integral:** La Madre Tierra no se concibe como un mero recurso productivo, sino como un aula viva de pedagogía intergeneracional. Los rituales agrícolas previo a la siembra, así como los recorridos en la milpa y el cafetal, constituyen prácticas de educación ambiental profunda que enseñan valores de respeto, reciprocidad ecológica y defensa de la vida.

A lo largo de este ejercicio de sistematización, al recuperar las experiencias compartidas con los Principales, he consolidado aprendizajes metodológicos fundamentales para la educación popular. Uno de los hallazgos más significativos es constatar que la facilitación de procesos humanos y comunitarios carece de recetas únicas o fórmulas estáticas. Aunque un taller sea planificado minuciosamente y se replique el mismo contenido temático en diferentes momentos, los resultados, los sentipensares y los aprendizajes emergentes siempre serán

distintos. Cada grupo responde desde su propia coyuntura, su estado anímico y su subjetividad. La riqueza de la didáctica participativa estriba precisamente en su capacidad de adaptación ante lo imprevisto, abrazando la incertidumbre como una veta de creación colectiva.

Mi vinculación con los Principales no nació en un aula universitaria, sino en la cotidianidad del ejido. Desde mi niñez, comencé a participar de manera periférica en sus actividades; aprendí de la misma forma en que aprendía con mi padre en la milpa: observando en silencio, contemplando sus gestos y asimilando sus prácticas. Con el paso de los años, al asumir responsabilidades y cargos comunitarios, esa comprensión inicial se profundizó, permitiéndole tejer una relación estrecha de trabajo y acompañamiento mutuo con ellos.

Debo reconocer que, al principio de este caminar profesional, sentía un profundo temor de acercarme a las autoridades tradicionales. Los Principales son los ancianos del ejido, hombres y mujeres poseedores de una sabiduría ancestral, percibidos legítimamente como el faro moral de nuestra comunidad. Sin embargo, al involucrarme directamente en el diseño de los talleres, descubrí su inmensa bondad y su pedagogía del ejemplo. Lejos de rechazarme por mi juventud o mis herramientas metodológicas occidentales, me acogieron con generosidad.

En esos espacios, quebramos la asimetría del sabelotodo y encarnamos la máxima tseltal del ***ich'el ta muk'***: el reconocimiento recíproco de la grandeza del otro. Ellos me miraron y me trataron como alguien grande, digno de ser escuchado, y yo los asumí a ellos con esa misma reverencia. Bajo este amparo ético, transformamos el miedo en confianza mutua, difuminando las fronteras entre el facilitador externo y el grupo para convertirnos en co-constructores de un saber territorializado.

El trabajo junto a los Principales me ha permitido comprender la dimensión política de la espiritualidad tseltal. Sus ceremonias, rezos, rituales y ofrendas no son actos folclóricos; son tecnologías comunitarias de conexión y reciprocidad con la Madre Tierra y con los *Ajaw* (los dueños invisibles de los cerros, cuevas y sitios sagrados).

A través de la ritualidad, los Principales habitan y esparcen el *Stse'elil O'tanil*, que es la alegría profunda del corazón.

Para comprender el sentido de la ritualidad en este proceso, es necesario partir de la ontología indígena. La *ontología* es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza del ser, la existencia y la manera en que comprendemos qué es lo "real" y cómo nos relacionamos con todo lo que existe (Descola, 2012; Viveiros de Castro, 2004). Mientras que la ontología occidental moderna suele separar tajantemente al ser humano de la naturaleza y a la mente del cuerpo, las ontologías indígenas, y de manera particular la ontología maya Tseltal, comprenden la realidad como una trama viva e interconectada, donde la naturaleza, los seres humanos, los ancestros y las deidades forman un solo tejido sagrado e indivisible (Escobar, 2014; Blaser, 2013).

Desde esta ontología Tseltal, el estado emocional y espiritual del sujeto no está aislado de su entorno, sino que se encuentra intrínsecamente ligado al orden cósmico. En nuestro ejido, la experiencia ritual nos enseña que si el corazón (*o'tan*) no está alegre, pacificado y limpio, no es posible ofrendar con verdad. La Madre Tierra y el territorio no son escenarios inertes; son seres sintientes que perciben la discordia, el enojo, el rencor o la simulación. Por ello, cuando alguien acude a una ceremonia con el corazón perturbado o la mente dividida, las fuerzas sagradas y los *Ajaw* expresan su descontento de manera concreta en la materia, manifestándose, por ejemplo, cuando las velas se apagan o se niegan a encender en su totalidad.

Para restaurar el equilibrio roto y lograr la reconciliación con las divinidades del paraje, el grupo debe ofrendar el doble de lo acostumbrado, previo proceso de sanación interna. Esta dimensión espiritual me legó una lección pedagógica invaluable:

Todo proyecto de vida, todo taller, toda defensa del territorio y toda práctica de facilitación que se pretenda emprender con éxito, requiere de una preparación previa y rigurosa del propio corazón.

Asimismo, logré sistematizar la sofisticada organización interna de los Principales para la toma de decisiones. Sus acuerdos no se imponen por mayorías mecánicas; se tejen al escuchar y valorar la opinión de cada integrante. Su cohesión se sostiene en una ética del cuidado mutuo sumamente robusta: cuando un miembro atraviesa una crisis familiar, una enfermedad o un malestar espiritual, el colectivo no se limita a observar con indiferencia. La asamblea se transforma en un espacio terapéutico donde se realizan limpias individuales, se interpretan colectivamente los sueños para descifrar los mensajes del entorno y se ejecutan rituales de sanación comunitaria. Este cuidarse los unos a los otros es lo que mantiene granítica su unión y les permite hallar salidas colectivas a los sufrimientos individuales.

El hallazgo político más potente de esta sistematización es la conceptualización del autocuidado del territorio, expresado en nuestra lengua como *Skanantayel ta jun pajal te lum k'inal* (el cuidado de manera colectiva de la Madre Tierra y el territorio). Los Principales nos enseñan que la gobernanza y la protección de los bienes comunes, los manantiales que abastecen de agua a las familias, las montañas sagradas, los cerros boscosos y las cuevas, no dependen de agentes gubernamentales, de ONGs externas ni de expertos ambientales foráneos. Son ellos mismos, organizados desde abajo, quienes asumen el rol de Guardianes del Territorio. Para los Principales, la soberanía ambiental y el autocuidado son sinónimos de autonomía indígena.

Antes de iniciar esta sistematización, yo miraba estas ceremonias de forma fragmentada; observaba el ritual, pero no alcanzaba a dimensionar su densidad epistemológica. Ha sido la interacción dialógica de este proceso la que me reveló que las plegarias y el manejo agroecológico del entorno constituyen una estrategia de resistencia y defensa del territorio basada estrictamente en conocimientos ancestrales. Los Principales han protegido la biodiversidad de Guaquitepec desde hace generaciones; sin embargo, esta labor civilizatoria había permanecido invisibilizada por las narrativas académicas dominantes. Este documento cumple la función política de visibilizar, dignificar y sistematizar estas prácticas para que el mundo conozca cómo se resguarda la vida en el ejido Guaquitepec.

Finalmente, considero indispensable situar la postura ética y metodológica que guió este proceso. En consonancia con los planteamientos de la Educación Popular y la ecología de saberes de las Epistemologías del Sur (Freire, 1970; De Sousa Santos, 2009), en este trabajo los *Principales* Tradicionales jamás fueron reducidos al estatus colonial de "objetos de estudio" o informantes pasivos al servicio de una investigación académica. Por el contrario, son reconocidos como sujetos de conocimiento, coautores de la reflexión colectiva e interlocutores analíticos en la defensa y reproducción de la vida en el territorio.

CIERRE Y REFLEXIONES FINALES

Los conocimientos aquí reunidos quedan plasmados con la firme esperanza de que sirvan como memoria histórica y herramienta pedagógica para las futuras generaciones de jóvenes de nuestro ejido. Aspiro a que este documento encienda en las juventudes de Guaquitepec el mismo espíritu con el que caminan los Principales: el compromiso inquebrantable de amar, organizar, cultivar con dignidad y defender comunitariamente la Madre Tierra y el territorio que nos da la vida.

El cierre formal de esta sistematización académica no implica en ninguna circunstancia el fin del proceso de acompañamiento organizativo en Guaquitepec. Como miembro activo del ejido y Nieto de un Principal tradicional, mi compromiso ético y espiritual con la defensa del territorio y la construcción del *jun pajal O'tanil* permanece inalterable. Esta tesis demuestra que los pueblos originarios poseen sistemas complejos de gobernanza, justicia y educación ambiental que deben ser visibilizados y respetados por las políticas nacionales, garantizando de manera firme el derecho inalienable a nuestra libre determinación.

A lo largo de las páginas de esta tesis, se ha puesto de manifiesto que el *Snopel* trasciende la visión instrumental de la capacitación tradicional. En el contexto del Ejido Guaquitepec y sus rancherías, el acto de reflexionar colectivamente se encuentra encarnado en las prácticas cotidianas, los espacios de gobernanza propia y el cuidado del entorno. Asumir el rol de *Nojptsewanej* implicó un proceso continuo de desaprendizaje de la lógica escolarizada e instruccional, desplazando la figura del educador como depositario del saber para dar paso a una facilitación situada, fundamentada en la escucha, el respeto a las autoridades tradicionales y la disposición corporal y afectiva al servicio del diálogo.

El ejercicio reflexivo desarrollado en este documento demuestra que las amenazas del despojo, la crisis socioambiental y las transformaciones territoriales no pueden abordarse desde marcos conceptuales ajenos a la realidad comunitaria. La investigación participativa y la praxis de la educación ambiental en Chiapas cobran sentido únicamente cuando reconocen las ontologías locales y fortalecen la

autonomía organizativa. En este sentido, la lengua materna no se configuró como un simple medio de traducción, sino como el vehículo epistémico central para nombrar las dolencias de la tierra, la preservación de los saberes agrícolas y la búsqueda ininterrumpida del *Lekil Kuxlejal*.

Como investigador local y miembro activo de esta comunidad, la culminación de esta tesis representa tan solo un corte analítico en un caminar de largo aliento. La sistematización ofrece una contribución modesta pero rigurosa al campo de la educación popular y la ecología política comunitaria, demostrando que la construcción de conocimiento relevante nace de las grietas del modelo hegemónico. La escritura formal de este trabajo concluye, pero la praxis en el campo continúa; la tarea permanente reside en seguir acuerpando la defensa de la vida, caminando al paso de los Principales Tradicionales y sosteniendo la esperanza colectiva en la siembra del territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alfaro, R. M. (1993). *Una comunicación para otro desarrollo.* Asociación Calandria / Grafital.

Aquino Moreschi, A. (2012). *De la milpa a los call centers: Juventud, migración y transformaciones identitarias en la Sierra Norte de Oaxaca.* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Cabnal, L. (2010). *Acercamiento a la construcción del pensamiento del feminismo comunitario lasminia.* En *Feminismos diversos: El feminismo comunitario* (pp. 11–25). ACSUR-Las Segovias.

Centro de Derechos Indígenas A.C. [CEDIAC], Misión de Bachajón y Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas A.C. (2010). *Reglamento Interno del Ejido Guaquitepec, Municipio de Chilón, Chiapas* (Impreso y publicado oficialmente en enero de 2014).

Centro de Derechos Humanos de la Montaña Tlachinollan. (2025). *Guerrero: La tierra de los desposeídos*. Tlachinollan.

Cumes, A. (2014). *La multiculturalidad oficial y el despojo de los pueblos indígenas en Guatemala.* Revista LiminaR*. Estudios Sociales y Humanísticos*, *12*(1), 14–29.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinvención del conocimiento y la acción social*. Siglo XXI / CLACSO.

De Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (Eds.). (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal.

Diario Oficial de la Federación. (1953, 19 de marzo). *Resolución en el expediente de dotación de ejido al poblado de Guaquitepec, Municipio de Chilón, Estado de Chiapas*. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos.

Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI Editores / CREFAL.

Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A. P. (2011). *Autoethnography: An overview. Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, *36*(4), 273–290.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Ediciones Unaula.

Faundez, A. y Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ediciones Aurora.

Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: Los nuevos rumbos* (3.ª ed.). Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y política popular*. Carlos Valencia Editores.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO / Siglo XXI Editores.

Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Fuente Carrasco, M. de la. (2012). *La comunalidad como alternativa a la imposición del desarrollo en la Sierra Norte de Oaxaca.* Polis. Revista Latinoamericana, *11*(33), 1–18.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ediciones de la Banda Oriental.

Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas no formuladas*. Siglo XXI Editores.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI Editores.

Garibay, C., Boni, A., Panico, F., & Urquijo, P. (2011). *Corporaciones mineras multinacionales y comunidades campesinas en el México neoliberal: El caso de la Goldcorp en Carrizalillo, Guerrero.* Revista de Geografía Agrícola, (47), 91-113.

Gómez Hernández, A. (2011). *Memoria y territorio en los pueblos mayas de Chiapas*. Universidad Autónoma de Chiapas.

Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar el sentido de las epistemologías decoloniales desde la encantatoria de la vida*. Ediciones Abya-Yala.

Gruenewald, D. A. (2003). *The best of both worlds: A critical pedagogy of place. Educational Researcher*, *32*(4), 3–12.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2025). *Actualización del Censo de Población y Vivienda: Datos sociodemográficos de la localidad de Guaquitepec, Chilón, Chiapas*.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para la transformación social*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación: El comunicador popular*. Ediciones de la Torre.

Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

López Francisco, A. (Coord.). (2017). *Pensamiento indígena contemporáneo*. Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Lins Ribeiro, G. (1989). *Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. Cuadernos de Antropología Social*, (2), 65–69.

Maurer, E. (2011). *¡Los tseltales aprenden sin enseñanzas! Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *41*(3-4), 119-138.

Martínez Casas, R. (2014). *Vivir la juventud en contextos indígenas: Identidades, escolaridad y expectativas de futuro. Desacatos*, (45), 112–127.

Martín-Baró, I. (1990). *Psicología de la liberación*. UCA Editores.

Navarro, M. L. (2015). *Luchas por lo común: Antagonismo social contra el despojo capitalista de los bienes naturales en México*. Bajo Tierra Ediciones.

Navarro Trujillo, M. L. (2019). *Luchas por lo común: Antagonismo social contra la desposesión capitalista de las tramas comunitarias de la vida*. Bajo el Volcán / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Pérez Ruiz, M. L. (2011). *Jóvenes indígenas en América Latina: ¿Nuevos sujetos o viejas realidades? Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *9*(2), 507–523.

Porto-Gonçalves, C. W. (2001). *Geografías: Un espacio de libertad y de poder contra el poder de los espacios.* Siglo XXI Editores.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). CLACSO.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores.

Rogers, C. (1980). *El camino del ser*. Kairós.

Santos, B. de S. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: Para un pensamiento decolonial*. CLACSO.

Sesento, L. (2016). *De la opresión a la esperanza. Aportaciones de Paulo Freire a la educación. Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (mayo), 55-68.

Smith, L. T. (2016). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2.ª ed.). Zed Books. (Obra original publicada en 1999).

Stavenhagen, R. (2001). *Los pueblos indígenas y los derechos humanos en América Latina*. El Colegio de México.

Svampa, M. (2013). *Consenso de las Commodities y lenguajes de valoración en América Latina. Nueva Sociedad*, (244), 30–46.

Torres Quintas, C. (2005). *Pedagogía del lugar: Espacio, educación y comunidad*. Editorial Octaedro.

Tzul Tzul, G. (2018). *Gobierno comunal indígena en Guatemala: Autoridad, bienes comunitarios y peritajes culturales*. Sociedad Maya El Estor / Tz'unun Ya'.

Urteaga Castro-Pozo, M. (2012). *La construcción socioantropológica de las juventudes en América Latina*. El Colegio de la Frontera Norte / Universidad Autónoma Metropolitana.

Viqueira, J. P. (1997). *Indios rebeldes y mitos coloniales: Las rebeliones finqueras y campesinas en Chiapas.* CIESAS / El Colegio de México.

Wilber, K. (2000). *Una teoría de todo: Una visión integral de la ciencia, la política, la empresa y la espiritualidad*. Kairós.

Zibechi, R. (2015). *Despojar de piel para dentro: Las cadenas de valor del capitalismo extractivo*. Ediciones Desde Abajo.

Zuleta, O. (2005). *La pedagogía de la pregunta: una contribución para el aprendizaje. Educere: Revista Venezolana de Educación*, *9*(28), 115-119.

ANEXO 1. TÉCNICAS GRUPALES PARTICIPATIVAS APLICADAS

I

CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
Nombre de la Técnica Grupal	Desgranando maíz
Objetivo	Conocer la experiencia de los principales sobre el trabajo que realizan en el cuidado del medio ambiente y en la defensa del territorio dentro del ejido Guaquitepec, municipio de Chilón, Chiapas.
Tema	Cuidado del medio ambiente y defensa del territorio
Tiempo estimado	30 minutos
Materiales de apoyo y condiciones del espacio	Se necessita 20 mazorcas de maíz, 1 bolsa o recipiente. Se puede llevar a cabo dentro o fuera de un salón, siempre y cuando no haya ruidos fuertes que interrumpan la actividad, ya que en esta técnica se trata de escucharnos todos.
Número de personas	20 personas
Desarrollo de la dinámica/procedimiento	Las mazorcas de maíz se introducen en una bolsa o en cualquier otro recipiente. El facilitador les pide a los participantes que se pongan de pie y que se formen en un círculo, y al medio de ellos se coloca la bolsa en donde están las mazorcas de maíz. Seguidamente se invita a cada uno de ellos a acercarse y tomar una mazorca de maíz para poder desgranar. El facilitador da las indicaciones, menciona que cada uno desgranará el maíz conforme van hablando, pero esto será uno por uno. Se señala que consiste en presentarnos y contar nuestra experiencia sobre el cuidado del medio

	ambiente y defensa del territorio, el facilitador comienza primero, después comienza la persona que está a la derecha; y se hace así sucesivamente hasta que hablen todos. Mientras la persona realiza el trabajo de desgrane, debe mencionar su nombre, contando su experiencia de trabajo que ha llevado a cabo sobre el cuidado del medio ambiente y defensa del territorio en su comunidad. Al final, el facilitador rescata algunos de los elementos y conceptos que compartieron los participantes para generar una reflexión grupal.
Elementos de análisis y reflexión	Es una técnica motivadora, particularmente para aquellas personas que no están acostumbradas a hablar en público. Se rompen hielos y se reduce la tensión del grupo. El facilitador junto con los participantes construye preguntas generadoras: ¿Cómo te sentiste al compartir tus experiencias? ¿En qué te diste cuenta de ti mismo y de tus compañeros?
Variaciones	Otra variante de la técnica respecto al material que se utiliza, se puede usar chayotes. Mientras van pelando los chayotes van contando las problemáticas que han enfrentado dentro de su territorio. Después de pelar el chayote pueden consumirlo. Esta técnica se aplica a niñes, adultes, jóvenes y personas de tercera edad.
Fuente	Manual de técnicas participativas proyecto JALDA
Donde se aplicó	Se aplicó con un grupo de 20 principales del ejido Guaquitepec, municipio de Chilón; Chiapas.

II

CONCEPTO	**DESCRIPCIÓN**
Nombre de la Técnica Grupal	Jugando con las tarjetitas
Objetivo	Identificar los problemas socioambientales que enfrentan en su territorio para construir propuestas de solución
Tema	Identificando los problemas socioambientales que existe en el territorio
Tiempo estimado	40 Minutos
Materiales de apoyo y condiciones del espacio	Se necesita lo siguiente: 2 tarjetas con imágenes de un conejo 2 tarjetas con imágenes de una ardilla 2 tarjetas con imágenes de un águila 2 tarjetas con imágenes de una mariposa 2 tarjetas con imágenes de una tortuga 2 tarjetas con imágenes de un colibrí 2 tarjetas con imágenes de una abeja 2 tarjetas con imágenes de un tejón 2 tarjetas con imágenes de un armadillo 2 tarjetas con imágenes de un jaguar Se lleva a cabo en un espacio adecuado en donde no haya mucho ruido, se puede hacer dentro o fuera de un salón, para que fluya bien es mejor hacerlo en un espacio libre; puede ser abajo de los árboles.
Número de personas	20 personas
Desarrollo de la dinámica/procedimiento	El facilitador le reparte una tarjeta a cada uno de los principales, en la tarjeta vienen imágenes de animales. Una vez que todos los participantes hayan tenido una

	tarjeta cada quien, se levantan y buscan a la otra persona que tenga la tarjeta con la misma imagen. Una vez que hayan encontrado su pareja, se les pide que se mantengan en un espacio adecuado dentro del salón ya que en pareja van a realizar la siguiente actividad: Se les invita a que se colocan parados el uno frente al otro, se les pide que guarden silencio. Se les pide a que se miren en los ojos, se trata de trasmitir un mensaje a través de los ojos. Un mensaje de amistad, amor, alegría, etc. Lo que cada uno quiera trasmitir a su pareja. No se puede hablar ni expresarse a través de otros gestos. El facilitador anuncia que disponen de 2 minutos y se pone una música de fondo. Después de los 2 minutos, el facilitador les pide a los principales que se mantengan en el mismo espacio en parejas, ahora se le pide que cierren sus ojos y que se imaginen el animal que les tocó en la tarjeta, que imaginen como es el animal, como se mueve y como vive dentro de su territorio; si están en peligro de extinción. Se va subiendo de nivel, después se les pide que piensen e identifiquen los problemas socio ambientales que hay en su territorio, que se imaginen y proponen acciones para solucionar. Se pone música de fondo y se otorga 10 minutos para imaginar. Después el facilitador pide que vayan regresando al espacio y abriendo lentamente los ojos. Una vez que ya están listos, el facilitador les pide a los principales que se sienten para hacer un diálogo en pareja (con la misma pareja), que compartan lo que

	cada uno ha captado; lo que ha intentado transmitir, lo que imaginaron; y por último se le pide que platiquen sobre los problemas socio ambientales que enfrentan en su territorio y que escriban algunas propuestas de solución. Al final se comparte en el grupo, se construyen reflexiones de manera grupal y se hacen compromisos para el cuidado del medio ambiente.
Elementos de análisis y reflexión	Es una técnica que permite imaginar y usar la creatividad, los principales algunos les cuesta decir lo que sienten, pero a traves de esta técnica logran imaginar y expresar lo que sienten. Se construyen de manera grupal las siguientes preguntas generadoras: ¿Cómo me sentí mirándole los ojos a mi compañero? ¿Qué logré transmitir? ¿Imaginar el animal que tengo en la tarjeta fue divertido o fue algo triste, y por qué? ¿Qué sensaciones sentí al imaginar lo que está pasando dentro de mi territorio? ¿Cómo conecté mi imaginación con la música de fondo? ¿Cómo me fue con mi pareja y en que me di cuenta al identificar los problemas socio ambientales que estamos enfrentando? ¿Cómo construimos nuestras propuestas?
Variaciones	Otra variante de la técnica es lo que muchos conocemos como la pareja en infinito, cada participante elige al compañero con quien se siente cómodo para mirarse los ojos, e imaginar juntos con los ojos cerrados sobre los problemas socioambientales que está pasando en su territorio.

	Después de que haya terminado el ejercicio de imaginación, esa pareja se junta con otra pareja para formar un cuarteto, en cuartetos construyen propuestas de solución y acciones que ayudan a conservar, cuidar el medio ambiente y su territorio.
Fuente	Sebastian Alvarez Vilchis
Donde se aplicó	Se aplicó a un grupo de 20 principales del ejido Guaquitepec, municipio de Chilón; Chiapas. Esta actividad se impartió al aire libre afuera de la iglesia, en un espacio con árboles y con cero ruidos de carros; eso ayudó a que fluyera la imaginación y se enriqueciera el diálogo.

III

CONCEPTO	**DESCRIPCIÓN**
Nombre de la Técnica Grupal	La frontera
Objetivo	Conocer los diferentes espacios en donde los principales han participado y han ejercido sus derechos
Tema	Participación y Derechos de los principales
Tiempo estimado	45 minutos
Materiales de apoyo y condiciones del espacio	En esta técnica necesitamos los siguientes materiales ● Cinta masking ● Rotafolio ● Marcadores Se debe llevar a cabo dentro de un salón con piso para que se pueda pegar bien la cinta masking.
Número de personas	20 personas
Desarrollo de la dinámica/procedimiento	El facilitador divide el espacio del salón en dos partes pegando cinta masking, Se les pide a los participantes que se formen en línea recta, y el facilitador va comentando lo siguiente: Las personas que han salido de su comunidad a conocer una ciudad o trabajar en una ciudad que se formen en otro lado de la línea y los que no, que se queden en donde están. El facilitador les pregunta a los participantes cómo se sintieron al salir de su comunidad; se va anotando en un papelógrafo lo que van compartiendo los participantes. Después se les pide que se regresen al lugar donde estaban. Se continua con la actividad, ahora el facilitador les pide a los participantes que se pasen en el otro lado de la línea a todas las personas que han terminado la

	primaria o secundaria y a los que no que se queden en su lugar. Se le pregunta cómo les fue y que problemáticas vivieron cuando pasaron en la escuela. Se van anotando en una rotafolio las ideas que van saliendo. Al final, el facilitador retroalimenta y genera reflexiones afirmando que todavía, como pueblo indígena tenemos menos oportunidades que las ciudades, aún no contamos con buenos servicios. Se continúa con la actividad, el facilitador les pide a los participantes que se pasen al otro lado de la línea todas las personas que conocen sus derechos y quienes no, que se queden en su lugar. Se les pregunta cómo conocieron sus derechos, quién les enseñó y cómo los han ejercido en su comunidad. Se van anotando en un rotafolio las ideas que van saliendo. Y, por último, el facilitador les pide a los participantes que se pasen en el otro lado de la línea a todas las personas que han participado en todos los espacios de la comunidad, si han tenido cargos comunitarios o representantes de algún colectivo en la comunidad. Se le pregunta cómo vivieron ese proceso, qué aprendieron y qué dificultades tuvieron. Se van anotando en un rotafolio las ideas que van saliendo. Al final, el facilitador recalca los puntos que se fueron escribiendo en el rotafolio, les pide a los participantes que compartan cómo se sintieron, de qué se dieron cuenta y qué cosas nos hace falta hacer para exigir nuestros derechos como pueblos indígenas.

Elementos de análisis y reflexión	Es una técnica que ayuda a que los participantes participen todos y comparten sus opiniones y experiencias vividas. Se construyeron las siguientes preguntas generadoras que nos ayudaron a reflexionar: ¿Cómo me sentí al compartir mis experiencias vividas? ¿Qué cosas hace falta hacer para exigir y ejercer mis derechos de manera libre? ¿Qué podemos hacer en conjunto para que como pueblo indígena seamos más reconocidos? ¿Qué es para nosotros la participación? ¿Qué tanto sabemos de nuestros derechos como principales indígenas?
Variaciones	Otra variante de la técnica se puede dividir el grupo en equipos para dibujar los espacios de la comunidad en donde han tenido mayor participación, y contar como lo vivieron. Después con los mismos equipos, invitar que analicen y enlisten los tipos de derechos que conocen, al final identificar cuáles han ejercido en la comunidad y cuáles no han podido ejercer.
Fuente	Sebastián Álvarez Vilchis. Esta técnica aprendí en la licenciatura con otro nombre, pero lo he practicado con diferentes personas y me han salido muy bien.
Donde se aplicó	Se aplicó con un grupo de 20 principales del ejido Guaquitepec, municipio de Chilón; Chiapas.

IV

CONCEPTO	**DESCRIPCIÓN**
Nombre de la Técnica Grupal	La Isla desierta
Objetivo	Revisar el comportamiento de cada participante, la capacidad de análisis y el rol que toma cada miembro para observar el tipo de liderazgo que se juega.
Tema	Liderazgo y valores
Tiempo estimado	20 minutos
Materiales de apoyo y condiciones del espacio	En esta técnica necesitamos tarjetas de colores y marcadores. Se puede llevar a cabo al aire libre o dentro de un salón.
Número de personas	20 personas
Desarrollo de la dinámica/procedimiento	Este es un ejercicio simple y muy divertido, está dirigido a todas las personas (infancias, jóvenes, adultes, mujeres y hombres). En esta dinámica, es necesario aplicar un pequeño cuestionario a los participantes, pidiéndoles que respondan 3 preguntas simples. Para eso, el facilitador le reparte tarjetas al grupo para anotar sus respuestas, se le pide que reconozcan bien a sus compañeros para que puedan responder las preguntas siguientes: 1. Suponiendo que estás perdido en una isla desierta, ¿con qué compañero te gustaría estar? 2. Suponiendo que ganaste un viaje con derecho a 3 compañeros, ¿a quién del grupo elegirías? 3. Suponiendo que necesitas organizar una fiesta en la comunidad, ¿con qué compañero elegirías compartir esta tarea?

	Es importante guiar a las personas participantes para que las respuestas no contengan solo los nombres de los compañeros, sino también una justificación. Cada persona llenará su tarjeta sin identificarse. Una vez completado, es necesario colocar los cuestionarios en un sobre. El facilitador pedirá que todos se sienten en un círculo y presenten sus justificaciones para las elecciones, sin mencionar los nombres de los compañeros elegidos. Las palabras claves presentadas en estas justificaciones se anotarán en una tabla y se convertirán en valores importantes de compañerismo, siendo las características necesarias para desarrollar y mejorar con el trabajo en equipo.
Elementos de análisis y reflexión	Ofrece a los integrantes del grupo la posibilidad de auto observarse y reconocer el sentido de sus elecciones, el modo en que se posiciona cada uno en una negociación, el grado de influencia en el grupo, su forma de argumentar, entre otros tantos aspectos. Se generan reflexiones sobre cómo eligieron a sus compañeros en los tres momentos (isla desierta, viaje y fiesta comunitaria). Para reflexionar mejor, el facilitador junto con los participantes construye preguntas generadoras: ¿Cómo te sentiste en los tres momentos que el facilitador fue mencionando? ¿Cómo elegiste a tus compañeros? ¿Cómo te sentiste al escribir y presentar tus justificaciones? ¿Qué valores descubriste?
Variaciones	Otra variante de la técnica podría ser que se les pida a los participantes que enlisten los objetos que necesitan tener para sobrevivir en la isla desierta. Que deciden

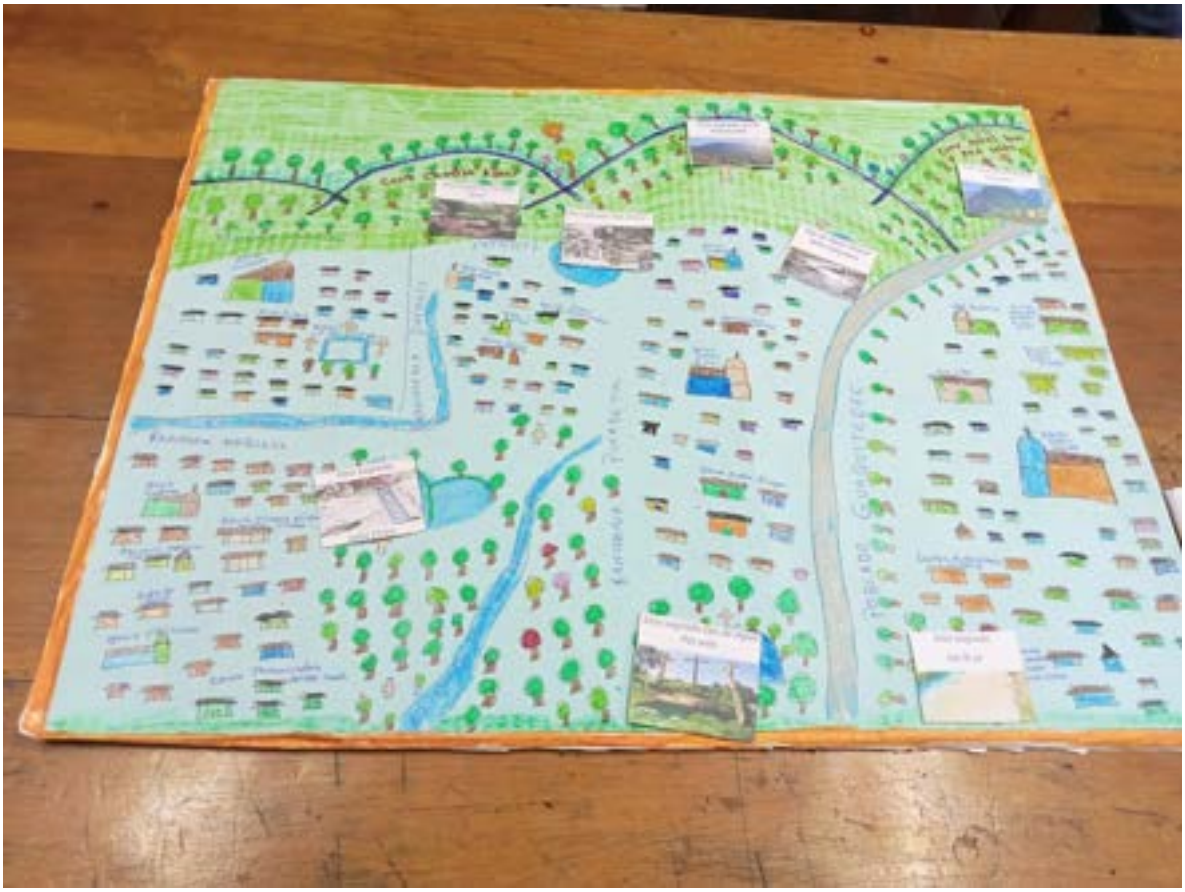
	qué objetos o qué cosas quieren llevar en el viaje que hayan ganado, y al final que enlistan los materiales necesarios para hacer la fiesta comunitaria.
Fuente	Dinámicas grupales: 6 ejemplos para implementar en tu empresa (rockcontent.com). La idea original la saqué en este enlace, pero la readapté y puse en práctica con las personas que acompaño.
Donde se aplicó	Se aplicó a un grupo de 20 principales del ejido Guaquitepec, municipio de Chilón; Chiapas.

V

CONCEPTO	**DESCRIPCIÓN**
Nombre de la Técnica Grupal	El juego del espejo
Objetivo	Mostrar la igualdad desde el movimiento del cuerpo.
Tema	Liderazgo y valores
Tiempo estimado	25 minutos
Materiales de apoyo y condiciones del espacio	En esta técnica no necesitamos materiales de apoyo. Se puede llevar a cabo al aire libre o dentro de un salón.
Número de personas	30 personas. 20 hombres y 10 mujeres
Desarrollo de la dinámica/procedimiento	El facilitador explica el objetivo de la dinámica, después pide que se divida el grupo en dos, se les invita que se forman en dos filas uno frente al otro. Se colocan frente a frente, deciden quien es A y quien es B. La persona A ejecuta movimientos y la persona B es el espejo, es decir quien los imite. La persona que facilita dará la consigna de hacer movimientos propios de un tipo de persona en específico (mujer, indígena, anciana, etc.). Pueden hacer cualquier tipo de movimiento y el espejo deberá imitarlo lo más exactamente posible. Con esta dinámica se busca mostrar la igualdad, no importa el sexo de los participantes, ambos son físicamente iguales y con iguales posibilidades de éxito. Después, el facilitador les pide a las y los participantes que tomen asiento formando un círculo para escucharnos mejor. Se les invita a que compartan sus sentimientos, lo que descubrieron y si hubo cosas que hicieron falta en la actividad.

	La intención es poner de manifiesto prejuicios, ideas preconcebidas e interpretaciones que todes tenemos de cierto sector de la población. Para cerrar, el facilitador termina retroalimentando que todos somos iguales, no debemos ser discriminados por nuestras condiciones físicas o por ser hombre o mujer indígena.
Elementos de análisis y reflexión	Es una actividad que motiva a la reflexión, sobre todo a aceptarnos y valorarnos como somos, con nuestras potencialidades y limitaciones. Sentirnos seguros y con confianza en nosotros mismos y nuestras capacidades. Se harán las siguientes preguntas generadoras: ¿Cómo me sentí siendo el espejo de mi compañero? ¿Qué cosas me costó hacer y qué cosas no me costó hacer? ¿Cómo debemos tratarnos igual como personas? ¿Qué podemos hacer para fomentar la igualdad en nuestra comunidad?
Variaciones	Una variante es que se puede hacer esta actividad sin movimientos, solo se les pide que se formen en pareja y que se miren en los ojos. Pedir que a traves de la mirada transmiten su alegría, tranquilidad, amor o tristeza si es que la persona viene triste. Esta variante de la actividad invita a transmitir los sentimientos a través de la mirada; valorar la mirada, ya que con nuestros ojos podemos transmitir muchas cosas.
Fuente	Sebastián Álvarez Vilchis. Esta técnica la aprendí en la licenciatura, le hice unos pequeños cambios y los he practicado con diferentes personas.
Donde se aplicó	Se aplicó con un grupo de 20 hombres principales y 10 mujeres principales del ejido Guaquitepec, municipio de Chilón; Chiapas.

ANEXO 2.- MATERIAL DIDÁCTICO APLICADO



Nombre del material didáctico: Identificando nuestros sitios sagrados.

Objetivo: Que los principales identifiquen los sitios sagrados que están dentro de su territorio como pueblo indígena.

Cantidad de personas que pueden participar en la actividad: 8 personas

Tiempo: 40 minutos

Materiales necesarios

- Mapa del territorio del ejido Guaquitepec (puede ser un dibujo)
- Tarjetas con imágenes de los sitios sagrados que están presentes en el territorio, con preguntas al reverso de las tarjetas.

Descripción y pasos:

Este material está diseñado para llevarse a cabo con adultos mayores que no saben leer y escribir, en especial está dirigido a los principales del ejido Guaquitepec. Este juego se debe de llevar a cabo acompañado de un facilitador.

1. Como primer paso, el facilitador quien acompaña muestra un mapa elaborado sobre el territorio del ejido Guaquitepec, el mapa se pone en el centro, se les pide a los principales que observen bien y que vallan pensando los sitios sagrados que existen en su territorio.
2. Como segundo paso, el facilitador reparte unas tarjetas en donde vienen las imágenes de los sitios sagrados que hay dentro de su territorio, se les pide que cada uno los vayan ubicando en el mapa.

Por ejemplo, a la primera persona que tenga la tarjeta con la imagen de un cerro sagrado, se le pide que lo coloque en alguna parte del mapa por donde él cree que está situado ese sitio. Una vez que haya colocado la tarjeta en el mapa, se le vuelve a pedir que levante la tarjeta para contestar la pregunta que viene al reverso, si la persona no sabe leer; el facilitador lee la pregunta y pide a la persona que responda. Y así sucesivamente hasta que pasen todos.

Una vez que ya hayan pasado todos los principales y hayan ubicado los sitios sagrados en el mapa, respondido las preguntas; se les pide que observen y revisen si hace falta algún otro elemento.

CIERRE

Se cierra la actividad con una reflexión y análisis sobre el cuidado y protección de los sitios sagrados que están dentro de su territorio.