

## **EDUCACIÓN COMUNITARIA EN CLAVES CHUJ Y TOJOLABAL. PROCESOS DECOLONIALES DESDE EL SUR MEXICANO**

### **COMMUNITY EDUCATION IN CHUJ AND TOJOLABAL KEYS. DECOLONIAL PROCESSES FROM THE MEXICAN SOUTH**

**Antonio de Jesús Nájera Castellanos**  
*Universidad Intercultural de Chiapas (México)*

**E-mail:** anajera@unich.edu.mx

**ID. ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0416-8682>

---

**Recibido:** 24/10/2023

**Aceptado:** 14/12/2023

**Publicado:** 05/02/2024

#### **RESUMEN**

El presente artículo aborda la experiencia de la educación como proceso transformador y de ruptura ontológica y epistémica desde el conocimiento cultural y la cotidianeidad de los sujetos, identificando referentes éticos y morales de la educación de pueblos originarios contemporáneos, particularmente de los pueblos maya tojolabal y chuj en territorio chiapaneco, como apuesta a la decolonialidad de los modelos y prácticas educativas. Sienta las bases para la identificación de principios educativos con pertinencia lingüística y cultural que revelan elementos que desafían las condiciones actuales en las que se instaura la educación oficial. El estudio se sustenta desde la metodológica cualitativa con temporadas de trabajo de campo en localidades rurales y entrevistas semiestructuradas a interlocutores que, permitieron visibilizar sus propios constructos, desde los cuales viven su cotidianidad. El análisis se ha realizado a través de la hermenéutica crítica, permitiendo reconocer principios ontológicos y epistémicos en términos educativos de ambos pueblos.

#### **Palabras clave**

educación comunitaria; epistemologías originarias; ética; moral; pueblos originarios

*Nájera Castellanos, Antonio de Jesús (2024). Educación comunitaria en claves Chuj y Tojolabal. Procesos decoloniales desde el sur mexicano. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 59-79. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29088>*

**ABSTRACT**

This article addresses the experience of education as a transformative process and ontological and epistemic rupture from the cultural knowledge and everyday life of the subjects, identifying ethical and moral references of the education of contemporary indigenous peoples, particularly the Tojolabal and Chuj Mayan peoples. in Chiapas territory, as a commitment to the decoloniality of educational models and practices. It lays the foundations for the identification of educational principles with linguistic and cultural relevance that reveal elements that challenge the current conditions in which official education is established. The study is based on qualitative methodology with field work seasons in rural locations and semi-structured interviews with interlocutors that made their own constructs visible, from which they live their daily lives. The analysis was carried out through critical hermeneutics, allowing ontological and epistemic principles to be recognized in educational terms of both peoples.

**Keywords**

community education; ethics; morality; native epistemologies; native peoples

**Introducción**

La educación como proceso transformador ha de poner énfasis en las prácticas y procesos que posibiliten la construcción de condiciones de existencia respetuosa de los conocimientos culturales de los pueblos y, en consecuencia, de una apuesta por una educación donde la condición histórica, cultural y de existencia se convierten en referentes epistémicos de pertinencia. Esto nos convoca a comprender la educación como “un ámbito privilegiado en el proceso de socialización y desde la cual se pueden abrir espacios de diálogos interculturales que lleven a transformar las relaciones” (Núñez, 2011, p. 267).

En Latinoamérica, en las últimas décadas, se ha potenciado la reflexión en torno a la construcción de otras formas de concebir la educación y con ello los procesos pedagógicos, como la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1970), la Pedagogía del Encuentro planteada por Godenzzi (1999) o bien la Pedagogía del Encuentro desde Javier Río (2015) y las Contra-Pedagogías de la Crueldad de Rita Segato (2018), las Milpas Educativas para el buen vivir de Stefano Sartorello (2019) y recientemente la Pedagogía de la Tierra con Luna et al (2020). Ponen de manifiesto prácticas,

*Nájera Castellanos, Antonio de Jesús (2024). Educación comunitaria en claves Chuj y Tojolabal. Procesos decoloniales desde el sur mexicano. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 59-79. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29088>*

condiciones, anhelos, rupturas, diálogos que dejan entrever la necesidad urgente de replantearse la concepción central de la educación como espacio de transformación de los sujetos, no solamente desde principios establecidos por organismos internacionales "expertos" en la política educativa, sino la construcción de otras posibilidades de concebir la educación desde la experiencia de los sujetos, centrada en los principios éticos y morales comunitarios que han mantenido en resistencia a los pueblos frente a procesos de colonización constantes, por ello, como bien lo plantea Sarah Corona "las diferentes miradas consiguen detonar nuevas formas de relación" (Corona, 2007, p. 12).

Por ello, en esta propuesta de una educación que emerja, que trastoque y que incluya, se entrelaza con la idea planteada por Sousa Santos (2009) que menciona que frente a un modelo monocultural de saber científico que se enseña y se aprende en la mayoría de los procesos educativos, está la ecología de los saberes que posibilita reconocer y confrontar múltiples experiencias de conocimientos. En otras palabras, nos convoca a plantearnos la necesidad de traer a discusión una educación emergente donde "lo importante no es ver como el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad" (Sousa Santos et al, 2006, p. 26-27). De allí que quien posee otras capacidades también construye conocimientos y aprendizajes.

La educación comunitaria entendida como aquel conjunto de elementos propios de una cultura, que propician la construcción de sujetos con referentes éticos y morales propios al contexto en el que se desenvuelven, forma parte de las múltiples experiencias de resistencia frente a la violencia epistémica y educativa que ha conformado la educación oficial, como es el privilegio de un conocimiento dominante por sobre otras formas epistémicas de comprender la realidad; en esta apuesta resulta importante comprender la condición crítica de las pedagogías contemporáneas no instrumentales cuyos "componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza[n] al hombre como sujeto dentro del proceso" (Mirabal, 2008, p. 107).

Por ello, resulta interesante la propuesta que plantean López y Limón (2016) con relación a "la pertinencia, o no, de la

incorporación de sus conocimientos culturales [del pueblo chuj] a la educación formal” (López y Limón, 2016, p. 1) que sienta las bases para propiciar una educación intercultural crítica que pone en diálogo equitativo los procesos formativos que se socializan desde el ámbito familiar-comunitario y el ámbito de la educación formal.

Frente a estos planteamientos, nos convoca a reflexionar la educación como espacio, pero sobre todo como territorio construido en colectivo, es decir, los procesos de educación o mejor dicho la educación misma en los pueblos rurales e indígenas son territoriales, toda vez que se construyen de manera imbricada con el contexto natural y cultural que rodea su entorno, o sea, la educación comunitaria se territorializa a partir del sentido y significado que los sujetos le dan a las prácticas pedagógicas que principalmente se enseñan-aprenden o, quiasmicamente, se aprenden-enseñan en el ámbito familiar y comunitario. Un aporte a la reconfiguración de la educación negada, donde lo negado “no fueron solo los pueblos ancestrales, sino que se invisibilizó todo aquello que la razón no pudo explicar por el proceso de validación, lo que no pudo ser demostrado y, a quienes, desde sus principios de evidencia compartida, sostuvieron y lucharon por sus derechos sociales” (Tasat, 2019, p. 29).

### **Conocimientos culturales y educación como apuestas a la transformación**

Cuando se aborda la educación de los pueblos, particularmente de pueblos indígenas o rurales, se piensa en una educación “oficial” basada en un currículum establecido desde el que es necesario atender de manera puntual, en tiempos y formas marcadas, la propuesta educativa gubernamental de turno. Sin embargo, en las últimas décadas en México, las políticas educativas han transitado hacia lo que se ha llamado la Calidad Educativa, sin que se tuviera claridad en su definición o puesta en marcha, como lo plantean Acuña y Pons al mencionar que «la calidad educativa podría entenderse entonces como ampliación de matrícula y/o mejora de las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso educativo (infraestructura, formación docente, materiales instruccionales, entre otros); como formalización de convenios de

vinculación con los sectores científico-tecnológico o productivo; como aquella que forma innovadores, y un largo etcétera que lleva a pensar que la calidad educativa puede ser cualquier cosa» (Acuña y Pons, 2016, p.156).

Es decir, en aras de generar una política educativa con proyección a la calidad educativa, se presenta una negación de los conocimientos culturales contenidos en la vida cotidiana de los pueblos, particularmente de los pueblos indígenas, rurales y afrodescendientes. Ante esta reflexión partimos que los conocimientos culturales a los que se hace referencia, se plantean como “el referente por el cual vivimos nuestra vida comunitaria de un modo particular y característico... los conocimientos culturales los percibimos en el modo como cada pueblo vive su vida en comunidad, con su historia, su tiempo, su espacio y sus relaciones; conteniendo, además, memoria y esperanza” (Limón, 2009, p. 95) y que además como bien lo plantea Bonfil Batalla (1988) con relación a la cultura propia, los conocimientos culturales serán considerados también como patrimonio cultural heredado y reconocido por la colectividad.

O sea, posicionan a los sujetos con un modo de vida característico que precisa una ruptura epistémica que cuestiona lo instituido, desde el ámbito educativo los conocimientos culturales interpelan a los sujetos, la relación con las identidades, el territorio, lo simbólico y con ello la comunidad, configurándose como entes en constelación. Si bien, los conocimientos culturales se plantean como una forma de vida característica con referentes propios de los pueblos, y junto con la educación comunitaria propician un proceso dialéctico de transformación de los sujetos en colectivo. Por ello, el educar implica que «educamos para que los individuos puedan desarrollarse plenamente como personas, para que puedan realizar sus sueños y deseos, para que puedan convivir con otros que, por ser otros, son distintos, pero, a la vez, iguales. No educamos solamente para saber manejar herramientas, redactar documentos o atender clientes. No educamos solamente para que las personas encuentren trabajo y se ganen un sustento. No educamos para un presente sin futuro ni para un futuro sin pasado. Educamos en sociedades particulares, en realidades históricas y en contextos culturales. Educamos para la convivencia porque es el único modo y

medio en el que podemos desarrollar la propia personalidad» (Mundt, 2015, pp.75-76).

De allí la pertinencia de la educación comunitaria gestada desde los principios centrales de los pueblos, que frente a esquemas de repetición, fragmentación “del” conocimiento, promoción de la individualidad, establecimiento de la competencia y la desvinculación del contexto, se nos presenta la posibilidad de construir procesos de enseñanza-aprendizaje desde la condición relacional, la escucha atenta, la imitación-práctica, el compartir frente al competir y particularmente desde la condición de diversidad y nosótrica que articulan principios éticos, morales y epistémicos de los pueblos.

### **Re-configuración sociohistórica de los pueblos maya chuj y tojolabal**

Comprender la situación de las colectividades implica, en el mundo de vida presente, conjugar tiempos y espacios en los que se articulan relaciones y ámbitos de la realidad y que, además, se objetiva la memoria, se adquieren contenidos y se actualizan las experiencias (Landázuri, 2002, pp. 55-56). Por ello, aproximándonos a la historia de los tojol ab'ales, conviene acercarnos a las diversas fuentes que indican que sus orígenes como grupo son muy variados.

La historia del pueblo tojolabal ha estado en múltiples reflexiones con relación a los espacios de asentamientos que han tenido como pueblo. Las diversas investigaciones (Ruz, 1986; Lenkersdorf, 1996; Álvarez et al., 1995) no han podido lograr un consenso sobre la existencia tojolabal en el previo y durante los albores del siglo XVI en lo que actualmente son los valles comitecos de la región XV Meseta Comiteca Tojolabal en el estado de Chiapas, México.

La denominación tojolabal, es una palabra que proviene de las raíces *tojol* que significa verdadero, legítimo y *ab'al* que resulta ser lengua, idioma o palabra, la denominación del pueblo se traduce como *la palabra verdadera, la legítima*. De allí que Carlos Lenkersdorf menciona que “lo tojol, es el comportamiento de rectitud que se puede lograr y que se puede perder..., no se nace sino se hace tojol. Es una posibilidad no alcanzada por todos, representa un

camino y ninguna posesión o propiedad. Se ofrece a todos a condición de excluir la soberbia que implica la cerrazón a los otros” (Lenkersdorf, 1996, p. 22).

Los tojolabales tienen asentamientos en los municipios de Las Margaritas, Altamirano, La Independencia, Comitán, La Trinitaria y actualmente también en el municipio de Maravilla Tenejapa. Tomando en cuenta estos municipios, se tiene que “hoy en día, 90 por ciento de los 37667 tojolabales que viven en el sureste de Chiapas se localizan principalmente en los municipios de Las Margaritas y Altamirano” (Cuadriello y Megchún, 2006, p.5).

Mientras que la historia del pueblo chuj se vincula a una larga relación histórica entre México y Guatemala, primero con procesos territoriales de coexistencia durante la época prehispánica, pero también de periodos de colonialismo y de liberación común, y finalmente de instauración de los Estados Nación.

De esta manera lo plantea Piedrasanta:

«Este grupo maya cuya lengua pertenece a la rama lingüística q’anjobalana, se concentra en la región de los Cuchumatanes, Guatemala, en específico en los municipios de San Mateo Ixtatán —lugar de origen mítico—, San Sebastián Coatán y Nentón, en los que se registra una población de entre 70 000 y 80 000 habitantes. Aunque más dispersos, también se localizan en tres municipios de Chiapas, México: La Trinitaria, La Independencia y Las Margaritas, en los que, según las fuentes consultadas, se asientan de 3 000 a 6 000 personas. Se trata de un grupo situado entre fronteras: durante el periodo maya clásico entre tierras altas y bajas mayas; durante la Colonia entre la provincia de Chiapas y el corregimiento de Huehuetenango y Totonicapán, y a partir de las últimas décadas del siglo xix entre países, cuando se definieron las fronteras nacionales entre Guatemala y México» (Piedrasanta, 2015, p. 202).

Sin embargo, el Tratado sobre Límites de 1882 entre México y Guatemala instauró una división político-territorial que en algunos casos fragmentó localidades q’anjobales, chujes, jacaltecas y mames, identificándose asentamientos en territorio mexicano que más tarde iniciarían procesos de naturalización, por ejemplo, «la nueva frontera partió en dos el territorio jacalteco y los habitantes fronterizos tuvieron que optar por nacionalizarse mexicanos o

regresar a Guatemala...La ciudadanía legal de esta población no implicó una ruptura de los vínculos con Guatemala» (Hernández, 2012, p.85).

Sin embargo, la dinámica y procesos sociales en la franja fronteriza entre México y Guatemala, propiciaría que, a principios de la década de los años 80, México y particularmente los municipios fronterizos comenzarían una nueva configuración territorial y cultural con la llegada de refugiados guatemaltecos que huían del conflicto armado interno en Guatemala, de esta manera:

«Según cifras oficiales de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (Comar), entre 1981 y 1982 solo ingresaron 40 mil refugiados guatemaltecos y de 1993 a 1999, durante el Programa de Retorno Colectivo, organizado junto con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y organizaciones no gubernamentales internacionales, retornaron 23 mil personas a Guatemala (aunque no se distingue entre refugiados y sus hijos ya nacidos en México)» (Ruíz, 2018, p. 50).

De esta forma, el pueblo chuj “como muchos otros pueblos mayas del noroccidente guatemalteco, fue víctima directa del terror y la masacre, lo que forzó a miles de familias a dejar sus hogares y desplazarse hacia tierras mexicanas” (López y Limón, 2022, p. 155). Desde entonces diversas localidades chujes iniciaron procesos de conformación territorial pero también del despliegue de un “proceso de resiliencia integrado por estrategias complejas de supervivencia, resistencia y reconstrucción, para mantenerse con vida física y natural” (López y Limón, 2022, p. 155).

## **Método**

El estudio se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativo-interpretativa que permitió visibilizar principios éticos, morales y epistémicos que en la cotidianidad de familias chujes y tojolabales está presente a lo que hemos denominado educación comunitaria. La propuesta metodológica está atravesada por el posicionamiento hermenéutico crítico como “la intención de comprender (verstehen) la naturaleza de los hechos en su propio contexto de ocurrencia, en el mundo de vida” (Sánchez, 2019, p. 111). Es decir, este proceso hermenéutico ha de posibilitar el entendimiento entre sujetos de

manera gradual en cuyo entendimiento “requerirá desvelar la lógica de los imperativos sistémicos (poder y dinero) que atraviesan y distorsionan constantemente la comunicación” (Arteta, 2016, p. 38).

El trabajo parte del diálogo abierto y horizontal con familias de dos localidades rurales del estado de Chiapas, particularmente de la región de la XV Meseta Comiteca Tojolabal, una localidad auto-adscrita como tojolabal y la otra como chuj, la primera de ellas en el municipio de Comitán de Domínguez y la segunda perteneciente al municipio de La Trinitaria.

El proceso de construcción de las reflexiones vivenciales parten de temporadas intermitentes de acompañamiento en campo y la implementación de entrevistas semiestructuradas no solo como instrumento de diálogo entre los interlocutores, sino como una condición de la escucha atenta, es decir, el escuchar como “uno de los pilares del diálogo..., la disposición de escuchar y de dialogar nos dignifica así como a la vez dignificamos al otro con quien dialogamos y a quien escuchamos” (Lenkersdorf, 2011, p. 43). Se realizaron un total de 11 entrevistas semiestructuradas en total, cuya composición de ítems verso en dos bloques importantes, uno vinculado a elementos culturales de cada pueblo y el siguiente con relación a la condición de reflexión sobre elementos que integran la educación desde el ámbito comunitario. Para el primer bloque se estructuraron seis preguntas generadoras y para el segundo se diseñaron un total siete interrogantes vinculadas a conceptos locales registrados previamente.

En este proceso dialógico resultó importante identificar las categorías éticas y morales que están presentes en la construcción de los procesos educativos comunitarios, e ir preguntando desde la propia lengua las implicaciones que tienen cada una de estas categorías en la cotidianidad de las personas. A lo largo del trabajo de campo el registro y sistematización constante constituyó un proceso de reflexión analítica de la información, que ha de contribuir a identificar elementos ontológicos de los pueblos indígenas contemporáneos que han de permitir posicionar una educación que sume al anhelo de una “articulación sensata y respetuosa de los conocimientos culturales de los pueblos” (López y Limón, 2016, p. 2) y la educación.

## Resultados

Por otra parte, entre los tojolabales la concepción de educación implica una fuerte carga ontológica y epistémica que conlleva a la búsqueda y construcción de la buena vida, es decir, se busca la “vida en excelencia material y espiritual. La magnificencia y lo sublime se expresa en la armonía, en el equilibrio interno y externo de una comunidad” (Macas, 2010, p.14) y, además, desde esta perspectiva se “recrean los principios de reciprocidad, propiedad colectiva, relación y convivencia con la naturaleza, responsabilidad social y consensos” (Arteaga, 2017, p.911).

La complejidad de la concepción de educación desde la perspectiva tojolabal no se circunscribe a un concepto que pueda ser traducible, sino que parte de la propia vivencia cotidiana de los sujetos desde la que se pueden identificar los referentes que constituyen la perspectiva de educación, así tenemos dos categorías ontológicas y epistémicas centrales que son el *jcholtik* y el *jlekilaltik*. Es decir, la buena vida implica también una buena educación, se trata de un cambio fundamental en las epistemologías contemporáneas.

En el primer caso, el *jcholtik*, proviene de la raíz *chol* que desde los conocimientos culturales del pueblo tojolabal se refiere principalmente a las funciones que cada integrante de la familia desempeña para el buen funcionamiento de esta; estas funciones están ligadas directamente con el sentido de responsabilidad que se va adquiriendo a lo largo de la vida, hasta llegar a ser una persona con *k'ujol* (con corazón en sentido figurado, pero que tiene que ver con la llegada de la conciencia), por ello el *chol* que cada uno tiene debe realizarse correcta y cabalmente para que la familia no sufra un desequilibrio que lo pudiera llevar al fracaso o a un mal camino.

El *chol* está relacionado también con las habilidades o conocimientos que una persona tiene; por ejemplo, las mujeres que se encargan de preparar atole en las fiestas comunitarias se eligen en función de las habilidades culinarias en la preparación del atole, así también se identifican aquellos que tienen habilidades para la ejecución de instrumentos musicales, o aquellos que se han especializado en la quema de cohetes (coheteros), y que decir de los rezadores, quienes han desarrollado una amplia sabiduría desde

la cotidianidad para convertirse en agentes de suma importancia a nivel comunitario, pues son los intermediarios entre el mundo terrenal y el divino, estos ejemplos están en función del *chol* que cada uno puede tener.

La relación del *chol* en el ámbito de la educación comunitaria está en función de la práctica, es decir, a nivel comunitario se aprende alguna actividad o función haciéndola, es decir, los conocimientos se construyen a partir de la práctica. El *chol* (la habilidad) se adquiere practicando repetidamente hasta que ha sido aprehendido y, por ende, se construye una relación estrecha con los referentes culturales del colectivo al que pertenece el sujeto. Finalmente, el *chol* no se logra comprender si no se privilegia la construcción del *jlekilaltik*, es decir, la buena vida, la buena educación cuyos referentes se centran en los conocimientos culturales del pueblo.

Mientras que el *jlekilaltik* se concibe como la buena vida, el bienestar para todos y todas en el que la perspectiva de acumulación del capital no está considerada, pero si la preponderancia en la construcción de relaciones intersubjetivas, relaciones no solo entre humanos sino entre todos los seres y objetos que componen la realidad. Es decir, esta perspectiva comunitaria permite “fijar perspectivas en las que el mundo aparezca trastocado, enajenado, mostrando sus grietas y desgarros, menesteroso y deforme en el grado en que aparece bajo la luz mesiánica” (Adorno, 2004, p.257), es decir, la reflexión en torno a repensar la educación desde los conocimientos culturales de los pueblos propicia hacer visible lo negado, reconstruir los conocimientos como una “exigencia de colocación [de los conocimientos] ante las circunstancias del sujeto en su condición histórica..., capaz de ubicar el conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y sociedad (Zemelman, 2011, p.229), lo que conduce a propiciar una ruptura de la tendencia a cosificar la educación como una mera externalidad cuando realmente es una urdimbre de relaciones y significados.

Para el caso del pueblo chuj, resulta importante recuperar el planteamiento que hace López y Limón al decir que “los chuj dicen no a una inclusión como sometimiento, que disfrazada de reconocimiento contribuya al desconocimiento y tergiversación de

los propios” (López y Limón, 2016, p.7), sino re-conocer que con toda su historia y memoria esperanzada la educación comunitaria ha de fundarse en dos principios importantes, el *k’anab’ajej* (respeto) y el *emnakil* (humildad), elementos que propician alcanzar el *junk’olal* (equilibrio) como “una ética que de alcance sociopolítico que refuerzan la noción de la no subordinación” (Limón, 2012, p.60). Es decir, desde el pueblo chuj, la educación se territorializa “por medio de aspectos simbólicos y espirituales que demandan formas específicas de demostrar respeto, agradecimiento y humildad para comprender los dones que cada ser contiene y aporta” (López y Limón, 2022, p. 160).

Sin duda alguna, el *k’anab’ajej* y el *emnakil* se funden como principios esperanzadores en la construcción de una educación basada en los conocimientos culturales del pueblo chuj; el respeto implica un proceso de intersubjetividad puesto que “se entiende que el referente del respeto es la vida misma; vida, como *don*, que se *gana* mediante el *respeto* (entendiendo *ganar* en el sentido de *hacerse digno de algo*: ganarse tal merecimiento o ganarse las *bendiciones –wach’kotal–*). En este sentido, expandir el respeto, cargado de sentido en las relaciones de alteridad, es acrecentar el *don* y prolongar la vida” (Limón, 2012, p. 48).

La noción de respeto corresponde a construir y proyectar la vida como referente en la formación del sujeto, puesto que como principio ético es un asunto de relaciones que nos remite a la alteridad entendida como personas, naturaleza o cosas, es decir, la alteridad como intersubjetividad. De esta manera, el respeto implica actuar con obediencia a partir de las enseñanzas y aprendizajes hecha por los mayores (principalmente padres y abuelos) y además nos confiere una actitud de humildad que se articula precisamente con el *emnakil*.

Por otra parte, la humildad (*emnakil*) como ya lo hemos expresado tiene sus implicaciones como referente ontológico en la educación comunitaria en clave chuj, es decir, la humildad permite re-conocer las dimensiones humanas y de la naturaleza misma, permite reconocer las limitaciones de los sujetos lo que propicia una enseñanza-aprendizaje en la vida cotidiana de las personas en conjunción con las relaciones sociales. Los aprendizajes se dan de

manera gradual a partir del aprender-haciendo de manera dialéctica que conllevan a la ruta de construcción del *junk'olal*.

El *junk'olal* como referente ontológico colectivo implica el equilibrio, la vida en felicidad, amor, tranquilidad, en paz, que promueve un modo de vida de corresponsabilidad, es decir, esta “noción es la que confiere sentido a la idea de *k'inal*, que es la vida como totalidad temporal y espacial manifiesta en particularidades” (Limón, 2012, p.55), se trata pues de un principio contundente en la construcción de una educación íntegra que busque las transformaciones estructurales, posibilitando formas de educación cuya ruptura ontológica y epistémica elimine toda forma de violencia material y simbólica, que permita dignificar los conocimientos culturales y la vida misma de los pueblos.

De esta manera, el Esquema N.º 1 sintetiza el planteamiento de elementos éticos, morales y epistémicos presentes en la educación en clave tojolabal y chuj, estos principios están articulados de tal forma que se acompañan de referentes prácticos que se dan en la cotidianidad de los sujetos, por ello, la práctica, la observación, el consejo, el acompañamiento y las “llamadas de atención” se convierten en elementos que de alguna manera tejen la urdimbre de la proyección ético-moral en estos dos pueblos. Por un lado, los dos primeros componentes se vinculan al sujeto que aprende mientras que los tres restantes recaen en quien o quienes enseñan, sin embargo, no se trata de un proceso lineal sino de una condición dialógica, quiásmica; como bien lo plantea Lenkersdorf al mencionar que “la educación no es unidireccional, del educador que sabe hacia los educandos que no saben, sino es bidireccional entre educadores que, a la vez son educandos y viceversa” (Lenkersdorf, 2002, p. 70).

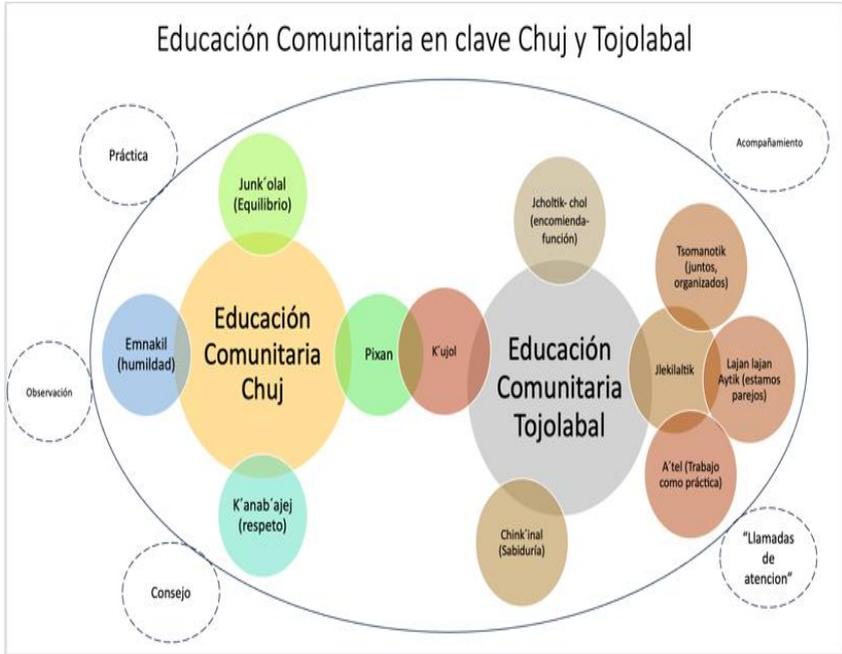


Figura 1.- Referentes éticos, morales y epistémicos de chujes y tojolabales/  
Fuente: Elaboración propia, 2023.

Es decir, el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje se transforma en cuanto a la concepción clásica de la educación; se trata de un aprendizaje vivencial en el que tanto quien aprende como quien enseña se disponen para aprender de manera conjunta sobre condiciones significativas de la vida cotidiana, de allí la importancia de la educación comunitaria a partir de los referentes éticos, morales y epistémicos de comprender la vida de los pueblos que se presentan. Desde la educación formal, promovida por el modelo civilizatorio dominante, se prepara para la vida a los sujetos desprovistos de conocimientos, frente a las concepciones tojolabales, chujes, y es muy probable que muchos pueblos mayas contemporáneos aún más “desde los principios reta al educando-educador con problemas auténticos y no ficticios” (Lenkersdorf,

2002, p. 72), se trata pues de la vivencia misma de la vida como elemento para la construcción de aprendizajes significativos.

Por otra parte, para el caso de los dos pueblos abordados, los espacios comunitarios se convierten en espacios pedagógicos y didácticos para el aprendizaje. Particularmente, la cocina y, especialmente, el fogón se convierte en un espacio simbólico en el que se conjugan multiplicidad de enseñanzas y aprendizajes que permiten la conformación de la persona desde una perspectiva de educación comunitaria. No menos importantes son la milpa, las áreas de crianza de animales (corrales), el bosque (puntualmente cuando se recolecta la leña, o en la recolección de hierbas silvestres u hongos, durante la caza de animales silvestres) o los ríos, lagos y lagunas. A nivel comunitario las asambleas y trabajos comunitarios son espacios didácticos donde se pone en práctica los aprendizajes, pero también son espacios propicios para la enseñanza, como se plasman en el Esquema N.º 2.

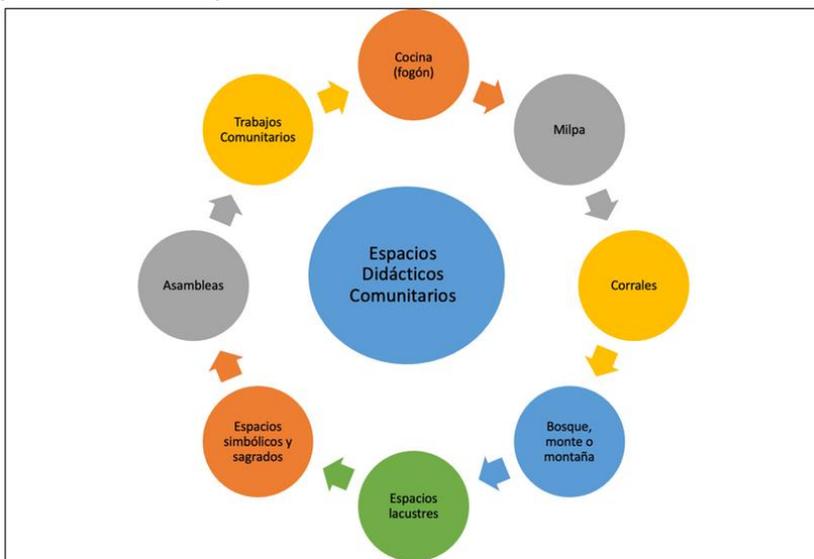


Figura 2.- Espacios didácticos comunitarios en la educación de chujes y tojolabales/Fuente: Elaboración propia, 2023.

## Discusión

Finalmente, la existencia de formas pedagógicas comunitarias con particularidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pone de manifiesto la imperiosa necesidad de reconocer la educación negada, lo que conlleva a replantearse la condición fundante de la educación, puesto que una educación “a imagen y semejanza de un modelo a imitar no puede redimir para los sujetos de su acción la cultura históricamente negada, inferiorizada, descalificada, borrada, deslegitimada” (Tasat, 2019, p. 26), sino que la tarea es asumir la re-construcción de las identidades que disloquen (Laclau, 2013) el sentido único de la educación institucionalizante, toda vez que “después de la dislocación, después del vacío, se crea una interpretación de sentido de un grupo..., que empujan el horizonte simbólico de sentidos” (Tasat, 2019, p. 29).

Por ello, poner en análisis referentes éticos, morales y epistémicos de pueblos indígenas contemporáneos, como es el caso de tojolabales y chujes, abre la posibilidad de poner en diálogo horizontal los aprendizajes y enseñanzas que, colectivamente, se construyen en comunidad frente a los institucionalizados y concebidos como “oficiales”, es decir, el respeto, equilibrio, humildad y sabiduría se convierten en referentes éticos que han de permitir la articulación de la construcción de conocimientos con los procesos educativos contextualizados. Desde esta perspectiva, la educación comunitaria es un ejercicio decolonial de la educación, pues no solo se trata de deconstruir la concepción común de educación, sino que el giro decolonial desde el sur mexicano ha de propiciar la comprensión crítica de los procesos históricos de los pueblos (de allí la comprensión del *k'anab'ajej* chuj o el *jlekilaltik* tojolabal), la reconfiguración y reposicionamiento de las prácticas educativas comunitarias como apuestas emancipatorias a las lógicas educativas avasallantes, y la ruptura por la promoción de la episteme colonial y con ello la instauración de nuevas relaciones de poder y del saber (Quijano, 2014).

La apuesta por decolonizar la educación desde el sur mexicano a partir de referentes éticos, morales, epistémicos y filosóficos de pueblos indígenas mexicanos, ha de consistir en propiciar rupturas y grietas en esa construcción eurocéntrica que “piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la

humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal” (Lander, 2000, p.10), es decir, la reflexión planteada a lo largo del texto transforma y propicia la construcción de epistemologías indígenas, que parten desde elementos propios frente a los ajenos.

Finalmente, un especial agradecimiento a las familias chujes y tojolabales quienes han compartido su palabra para enunciar esta propuesta.

## Referencias

Acuña Gamboa, L. A.; Pons Bonals, L. (2016). Calidad Educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), s.p. <https://doi.org/10.18004/riics.2016.diciembre.155-174>

Adorno, Th. (2004). *Mínima moralía: reflexiones desde la vida dañada* (Obra completa, 4). Madrid (España): Akal.

Álvarez Asomoza, C.; Lowe S. L.; Pérez Suárez, T. (1995), Excavaciones recientes de un sitio Postclásico Tardío en Las Margaritas, Chiapas, México. In Laporte, J. P.; Escobedo, H. L. (Eds.), VIII Simposio de Investigaciones Arqueológicas en Guatemala, 1994 (pp. 721-726). Guatemala: Museo Nacional de Arqueología y Etnología.

Arteta, M. (2016). La hermenéutica crítica de Habermas: una profundización de la hermenéutica gadameriana. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 21(2), 27-39.

Arteaga-Cruz, E. L. (2017). Buen Vivir (sumak kawsay): definiciones, crítica e implicaciones en la planificación del desarrollo en Ecuador. *Saúde em Debate*, 41(114), 907-919. <https://www.redalyc.org/pdf/4063/406353329020.pdf>

Bonfil Batalla, G. (1988). La Teoría del Control Cultural en el estudio de Procesos Étnicos. *Anuario Antropológico* (Ed. Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro), 86, 13-53. <https://www.ciesas.edu.mx/wp-content/uploads/2021/06/Binder3-A.pdf>

Corona Berkin, S. (2007) *Entre voces. Fragmentos de educación “entrecultural”*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.

Cuadriello Olivos, H.; Megchún Rivera, R. (2006). *Tojolabales. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México D. F.: (México): CDI. <https://www.inpi.gob.mx/2021/dmdocuments/tojolabales.pdf>

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires (Argentina): Tierra Nueva.

Nájera Castellanos, Antonio de Jesús (2024). *Educación comunitaria en claves Chuj y Tojolabal. Procesos decoloniales desde el sur mexicano. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 22, 2024, 59-79. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29088>

Godenzzi, J. C. (1999). Pedagogía del encuentro. El sujeto, la convivencia y el conocimiento. *Bulletin de l'Institut francais d'études andines*, 28(3), 323-328. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12628302>

Hernández, A. (2012). *Sur profundo. Identidades en la frontera Chiapas-Guatemala*. México D. F. (México): Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Laclau, E (2013). *A razão populista*. São Paulo (Brasil): Três Estrelas.

Landázuri Benítez, G. (2002). *Encuentros y desencuentros en Cuentepec, Morelos*. México D. F. (México): Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco/Universidad Autónoma del Estado de México.

Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. In Lander, E. (Compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 4-23). Buenos Aires (Argentina): CLACSO.

Lenkersdorf, C. (1996). *Los Hombres Verdaderos: voces y testimonios tojolabales*. México D. F. (México): Siglo Veintiuno editores México.

Lenkersdorf, C. (2002). Aspectos de una educación desde la perspectiva maya-tojolabal. *Revista Reencuentro*, 33, 66-74. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003307.pdf>

Lenkersdorf, C. (2011). *Aprender a Escuchar*. México D. F. (México): Plaza y Valdés Editores.

Lenkersdorf, G. (1986). Contribuciones a la historia colonial de los tojolabales. In Ruz, M. (Ed.), *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, vol. IV (13-102). México D. F.: Centro de Estudios Mayas-Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM.

Lenkersdorf, C. (2011). *Aprender a Escuchar*. México D. F. (México): Plaza y Valdés Editores.

Limón Aguirre, F. (2009). *Historia chuj a contrapelo. Huellas de un pueblo con memoria*. Estado de Chiapas (México): El Colegio de la Frontera Sur/Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas.

Limón Aguirre, F. (2012). Espiritualidad maya chuj. Divinidad y respeto como criterio básico de relaciones. *Revista Bajo el Volcán*, 11(18), 39-64. <https://www.redalyc.org/pdf/286/28624954005.pdf>

López Rivas, G.; Limón Aguirre, F. (2016). Conocimientos culturales y educación formal entre los chuj. Hacia una verdadera educación intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 47, 1-19. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2016000200006](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200006)

López Bracamontes, F. M.; Limón Aguirre, F. (2022). Resiliencia comunitaria del pueblo maya chuj tras la violencia de Estado y el

*Nájera Castellanos, Antonio de Jesús (2024). Educación comunitaria en claves Chuj y Tojolabal. Procesos decoloniales desde el sur mexicano. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 22, 2024, 59-79. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29088>*

desplazamiento forzado de 1980. *Desacatos, Revista de Ciencias Sociales*, 68, 154-169.

<https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/2493/1626>

Luna-Alfaro, M. L.; Castillo-Castro, B; Aranda-Roche, R. (2020). Pedagogía de la Tierra, hacia la resignificación de la práctica docente. *Revista Perspectivas Docentes*, 31(72), 31-43.

DOI: <https://doi.org/10.19136/pd.a31n72.3922>

Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: la vida en plenitud, *América Latina en Movimiento*, Quito, 452, 14-16.

<http://www.plataformabuenvivir.com/wp-content/uploads/2012/07/MacasSumakKawsay2010.pdf>

Mirabal, P. A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. In Godotti, M.; Gómez, M.; Mafra, J.; Fernández, A. (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (107-112). Buenos Aires (Argentina): CLACSO.

Mundt, C. (2015). Educación e Interculturalidad. In Tasat, A.; Bonfim, C. (Coordinadores). *Pensar América. Pensadores latinoamericanos en diálogo* (s.p.). Buenos Aires (Argentina): (UNTREF) – Universidad Nacional de Tres de Febrero y (UFBA) Universidad Federal de Bahía.

Núñez Patiño, K. (2011). De la casa a la escuela zapatista. Práctica de aprendizaje en la región ch'ol. In Baronnet, B.; Mora, M.; Stahler-Sholk, R. (Coord.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas* (pp. 267-294). Estado de Chiapas (México): UAM/UNACH/CIESAS.

Piedrasanta Herrera, R. (2015). El *Aj chum*-adivino- entre los chuj. En Gallardo Arias, P.; Lartigue, F. *El poder de saber: especialistas rituales de México y Guatemala* (201-217). México D. F. (México): Universidad Nacional Autónoma de México.

[https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/poder/009\\_piedrasanta.pdf](https://historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/poder/009_piedrasanta.pdf)

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In Quijano, A. (Coord.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Buenos Aires (Argentina): CLACSO.

Río, J. G. (2015). Para pensar una pedagogía del encuentro. 3<sup>er</sup> Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, vol. 3(3.10) *Aproximaciones inter y transdisciplinarias. La filosofía de la educación desde perfiles profesionales en diálogo* (pp. 1-14).

Ruíz Lagier, V. (2018). Los refugiados guatemaltecos y la frontera-frente de discriminación, explotación y desigualdad. *Revista Alteridades*, 28 (56), 47-57. DOI:10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2018v28n56/Ruiz

Nájera Castellanos, Antonio de Jesús (2024). *Educación comunitaria en claves Chuj y Tojolabal. Procesos decoloniales desde el sur mexicano. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 22, 2024, 59-79. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29088>

Ruz, M. H. (1986). Presentación. In Ruz, M. H. (Ed.), *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, vol. IV (7-8). México D. F. (México): Universidad Nacional Autónoma de México - Centro de Estudios Mayas-IIF-UNAM.

Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Santos, B. S. (2009). A Non-Occidental West? Learned Ignorance and Ecology of Knowledge". *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 103-125. <https://doi.org/10.1177/0263276409348079>

Santos, B. S.; Nunes, J. A.; Meneses, M. P. (2006). Conhecimento e Transformação Social: por uma ecologia de saberes. *Hiléia - Revista de Direito Ambiental da Amazônia*, 4(6), 11-113. <http://hdl.handle.net/10316/42132>

Sartorello, S. C.; Bertely Busquests, M. et al (2019). *Milpas Educativas: Laboratorios siconaturales vivos para el buen vivir*. Valle del Sur (México): Ultradigital Press Centeno. [https://inide.iberu.mx/assets\\_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf](https://inide.iberu.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf)

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires (Argentina): Editorial Prometeo.

Tasat, J. A. (2019). *La educación negada: aportes desde un pensamiento americano*. Buenos Aires (Argentina): Prometeo Libros.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México D. F. (México): Siglo XXI Editores/ CREFAL.

## Para saber más sobre el autor...

### Antonio de Jesús Nájera Castellanos

Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Chiapas (México).

Doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (UAM-X) (México).

Maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) (México).

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores-CONACYT Nivel 1 (México).

Miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas (México).

Nájera Castellanos, Antonio de Jesús (2024). *Educación comunitaria en claves Chuj y Tojolabal. Procesos decoloniales desde el sur mexicano. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 22, 2024, 59-79. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29088>

**Como citar este artículo...**

Nájera Castellanos, Antonio de Jesús (2024). Educación comunitaria en claves Chuj y Tojolabal. Procesos decoloniales desde el sur mexicano. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 22, 59-79.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.22.2024.29088>