

TE X AWIL ABA, “QUE TENGAS LA CAPACIDAD DE MIRARTE A TI MISMO”. PRINCIPIOS DE LA FILOSOFÍA EDUCACIONAL TZELTAL, CHIAPAS (MÉXICO)

Te x awil aba, “*I Wish You Had the Ability to Look at Yourself*”. *Principles of Tzeltal Educational Philosophy, Chiapas (México)*

José VELASCO TORO*

Fecha de recepción: mayo del 2012

Fecha de aceptación y versión final: septiembre del 2012

RESUMEN: La filosofía educativa de la cultura tzeltal, pueblo indio originario de Chiapas, México, constituye un cimiento fundamental en los procesos de la identidad y la autonomía comunitaria. Los principios de su hacer pedagógico poseen paralelismo con los principios de la biología del conocimiento, sincronía sorprendente que permite conocer cómo ocurren los procesos de autoorganización vinculados con el desarrollo humano y comunitario.

PALABRAS CLAVE: autonomía, aprendizaje, libertad, hacer y ser social.

ABSTRACT: The educational philosophy of culture Tzeltal, Indian people native from Chiapas, Mexico, is a basic principal in the processes of identity and community autonomy. The values of their teachings have parallels with the principles of the Biology of Knowledge, amazing synchronicity that allows knowing how self-organizing processes occur, related to human and community development.

KEYWORDS: autonomy, learning, liberty, to do, and social being.

I. INTRODUCCIÓN

La nación tzeltal se denomina así misma *Winik atel*, “hombres trabajadores” y hablan el *Batsil k'op*, “lengua verdadera”. Ellos habitan el *K'inal*, espacio reconfigurado por la actuación humana y su dimensión celeste que constituye la territorialidad múltiple del pueblo tzeltal. El *K'inal* comprende poco más de 2 000 comunidades que se extienden hacia el noreste y sureste de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas en el estado de Chiapas, México. En este espacio se localizan los pueblos de Amatenango del Valle, Aguacatenango, San Juan Cancuc, Chanal, Oxchuc, Teneja-

* José Velasco Toro – Doctor en Historia Contemporánea y Doctor en Educación. Profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Profesor de posgrado en la Universidad Pedagógica Veracruzana.

pa, Altamirano, Sitalá, Socoltenango, Yajalón, Chilón y Ocosingo, municipios que en su amplia zona comprenden 15 mil kilómetros cuadrados que significa el 11,30% de la entidad chiapaneca. El alto número de localidades es expresión de su organización social, pues ellos conservan su base ancestral de asentamiento en pequeñas comunidades (Paoli, 2003; Robledo, 1995).

Un vasto escenario que comprende las cañadas de Ocosingo y Altamirano, donde ha trabajado el Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada y el lingüista Antonio Paoli con el Programa de Investigación Interdisciplinario, "Desarrollo Humano en Chiapas", de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Durante el año de 1998, ambas instituciones realizaron seminarios e investigaciones con miembros de las comunidades para reflexionar en torno a los valores, obligaciones y derechos de la sociedad tzeltal. El resultado de ese viaje cognoscitivo que transcurrió inmerso en la dimensión emocional que le permitió a Paoli ser sensible al detalle en la totalidad, se aprecia en diversos artículos y en el libro "Educación, autonomía y *lekil kuslejal*: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales" (2003).

En esta obra, Paoli narra que al establecer la interacción social con las comunidades mediante la "lengua verdadera", *Batsil k'op*, para comprender las conexiones simbólicas con el mundo tzeltal, descubrió las dimensiones que lo aproximaron a la esencia arquetípica de la visión y del sentido del mundo maya. Su objetivo fue comprender los valores significativos de la filosofía educativa que son la cimiento de la socialización que comparten las comunidades tzeltales. Buscaba conocer los conceptos y experiencias sobre valores aplicados a la educación con la finalidad de producir materiales didácticos que permitieran el diálogo intercultural. Sin embargo descubrió que tras esa fuerza socializadora que integra a las comunidades, más allá de la división y enemistad, existía un elemento profundo que decidió explorar: la autonomía. Observó que la parte comunitaria estaba en el todo social y visualizó que la "vocación de autonomía" interrelaciona cinco dimensiones constitutivas: "la autonomía de los individuos, de las familias, de las comunidades, de las comunidades de comunidades y del pueblo indio" (Paoli, 2003: 19).

Ante él emergió el sentido esencial de la autonomía, fuerza vital que integra a las comunidades y que le estaba diciendo algo que debía escuchar, intuición que movilizó su sentir que le hizo dirigir sus pasos hacia su comprensión. Su mapa de viajero se reconfiguró y las nuevas coordenadas de la dimensión investigativa le guiaron hacia lo recóndito de las valoraciones culturales, de los aspectos de la organización social, de los ámbitos de la costumbre y las creencias, del sentido de justicia y las peculiaridades del pensar y vivir la educación autóctona, siempre percibiendo el contexto de la "cosmovisión y la capacidad colectiva".

Ese giro afortunado abrió una "ventana" que ahora nos permite asomarnos, contemplar y reflexionar la vida desde la filosofía educativa tzeltal. Al leer en Paoli los principios implicados en la totalidad de la filosofía educativa tzeltal, me brindó un regalo cognitivo que movilizó mi asombro al develarme una cosmovisión cuyos

elementos integrales poseen coincidencia significativa con el paradigma emergente de las ciencias de la complejidad, en especial con el aprender para hacer y ser en lo trascendental, tema comparativo de este ensayo.

II. AUTOPOIESIS, UNA METÁFORA AFORTUNADA

Rasgo constitutivo en cada una de las dimensiones sociales de la totalidad comunitaria tzeltal, es el principio de autonomía. Cada dimensión posee autonomía no absoluta y está en acoplamiento estructural e interacción constante con las demás dimensiones del sistema. Este aspecto esencial indica una selectividad coordinada en la dimensión social de la autonomía que refleja una experiencia del mundo y fijación de sentido autopoiético. Recurrimos a la teoría de la autopoiesis que proviene de la biología del conocimiento, para a través de ella intentar comprender algo de la dinámica de la autoorganización educativa y cómo el todo social tzeltal es interrelación de las cinco dimensiones constitutivas, desde la autonomía del individuo hasta la del pueblo indio. Posibilidad dada porque las relaciones entre las dimensiones fluyen desde la interioridad de las mismas y establecen relaciones intersubjetivas (Luisi, 2010; Maturana y Varela, 2003a y 2003b; Luhmann, 1998).

De acuerdo con lo que Paoli nos muestra a lo largo de su texto, cada dimensión es colaborativa una con otra. Y en ese principio del colaborar nace el valor cultural de la participación, desde la cual se establecen dominios coherentes en la interioridad de cada nivel y en la relación intersubjetiva comunitaria. Interioridad e intersubjetividad comunitaria, son claves para comprender las propiedades particulares de cada nivel de autonomía, así como la relación intersubjetiva de las propiedades emergentes y la interacción de los niveles que integran el sistema comunitario, aspecto que veremos adelante.

Sabemos que el vocablo de autonomía deviene de la filosofía moderna y está formado por las palabras de origen griego: *autós*, propio, por sí mismo; y *nomos*, norma. En su construcción filosófica, Kant la explicó como la cualidad de la misma por virtud de la cual es su propia ley, independiente de la cualidad del objeto de querer. Mientras que en la acepción política clásica, remite al ideal político de autogobierno y a la posibilidad de un Estado para dirigir el orden social con sus propias leyes (Apel, 1961: 32).

Otras acepciones de autonomía las encontramos en psicología e informática. En la primera es la capacidad del individuo para tomar decisiones sin ayuda de otro; en la segunda, lo autónomo consiste en un sistema independiente no conectado a un ordenador central. En estas acepciones, la capacidad individual de elegir y decidir determina el carácter absoluto de la autonomía, sin que se considere la intervención del conjunto que integra el medio circundante.

Acepción distinta es la proveniente de la biología, sobre todo de la biología del conocimiento. Ésta ha mostrado que los sistemas vivientes son sistemas comple-

jos porque sus propiedades emergentes permiten que constantemente aparezcan nuevos grupos de propiedades en cada nivel de integración. Los componentes de un sistema complejo poseen propiedades particulares que le dan una autonomía no absoluta, toda vez que los componentes están en interacción constante y el modo como se organizan las unidades pequeñas en unidades mayores, codetermina las características más pronunciadas del sistema (Mayr, 2006). En este contexto, la autonomía y el conocimiento, es decir el aprendizaje, constituyen elementos recíprocos que caracterizan la organización de lo vivo y constituye su identidad. Ese proceso de constitución de identidad es circular y procrea un constante flujo de interacciones, cuyos dominios coherentes son fundamentales para la autoproducción que se designa con el término de autopoiesis (Maturana y Varela, 2003a).

Para Maturana y Varela, científicos y humanistas latinoamericanos creadores de la teoría de la autopoiesis, la autonomía está relacionada con el origen del conocimiento. La autopoiesis ocurre en la interacción de la autonomía del organismo en referencia a su identidad organizada, es decir, autoproducida. Al interactuar el organismo con el entorno, se establecen relaciones de acoplamiento estructural en las que ocurre el fenómeno de la *enacción*; es decir, la interpretación que el organismo hace del sentido de las cosas desde un trasfondo de comprensión. Al conocer el entorno, el organismo realiza el acoplamiento estructural y las propiedades emergentes constituyen unidades mayores de un nuevo nivel de fenómenos y significados. En este sentido, la *enacción* implica que la identidad, la circularidad, la capacidad operativa, el acoplamiento estructural, emerjan como relaciones codeterminadas y constitutivas de especificidad y orden, organización que hace posible que un sistema sea autónomo, porque en la medida en que el sistema se hace a sí mismo, en esa medida es autopoietico.

En el mundo tzeltal, la autonomía es la vida misma cuyo tejido entrama diversas dimensiones que no pueden simplificarse en el sentido reduccionista de la definición del vocablo moderno que deviene de la filosofía. La metáfora de la autopoiesis es propicia y hace posible la analogía en relación con el contexto, abriéndola hacia nuevos significados. Este recurso reflexivo ha sido utilizado, en general por la ciencia, toda vez que la transferencia metafórica es descriptiva y su cualidad de bisociación permite la intersección de dos planos asociativos, planos que ordinariamente se consideran separados, pero pueden reorganizar lo conocido e introducir nuevos hechos pertinentes y relevantes (Palma, 2008).

En la “mirada” de Paoli, la autonomía tzeltal es el entretejido e interrelación de las cinco dimensiones constitutivas que van desde la autonomía del individuo hasta la del pueblo indio. Percibimos que cada dimensión posee autonomía no absoluta y en su acoplamiento estructural, mantiene interacción constante con las demás dimensiones del sistema constituyendo relaciones intersubjetivas. La dinámica es autopoietica porque en el interaccionar de las dimensiones se genera un constante proceso de autoorganización en el que ocurren acoplamientos estructurales que co-

determinan la autonomía de la totalidad. Proceso en el que se visualizan tres aspectos relacionales:

- 1 Participación colaborativa entre las diversas dimensiones;
- 2 Interacción creadora de dominios coherentes cuya dinámica es autoorganizadora;
- 3 La *enacción* que hace posible la comprensión constitutiva de horizontes y el conocimiento integrante de la especificidad y orden en el acoplamiento estructural de la totalidad social.

Cada dimensión es colaborativa una con otra. Y en el principio del colaborar nace el valor cultural de la participación, desde la cual se establecen dominios coherentes en la interioridad de cada nivel y en la relación intersubjetiva comunitaria. Interioridad e intersubjetividad comunitaria, son claves para comprender las propiedades particulares de cada nivel de autonomía, la relación intersubjetiva de las propiedades emergentes y la interacción de los niveles que integran el sistema comunitario.

III. LIBERTAD Y AUTONOMÍA

Es claro que toda autonomía implica libertad y conlleva responsabilidad. Libertad es poseer la capacidad de actuar para hacer preciosa la vida en el ámbito de las relaciones humanas; en esa comunidad mayor de la que se es parte y en donde la acción tiene que ser concertada con los demás miembros para compartir la responsabilidad de realizarla (Larrauri-Max, 2004). Por ello la libertad es un operar común del individuo que requiere de la palabra para generar sentido a la vida, interpretándose a sí mismo y explicando creativamente el mundo al que pertenece. Para el tzeltal, tal y como lo percibo a través de la óptica de Paoli, es claro que la esencia de la libertad radica en el operar de la autonomía como componente esencial de su cultura que ordena la participación de sus miembros en el conjunto social. Sin autonomía no hay libertad, y sin libertad no es posible aproximarse a la vida buena, al *Lekil kuxlejal*. La autonomía entrelaza el hacer fundamental de la realidad significativa y trascendente de la vida, tanto en este mundo como después de él.

Sin embargo, para llegar a la vida buena, al *lekil kuxlejal*, el sujeto tiene que hacerlo desde el *kochelin jbahtic*, es decir, desde la “interioridad” del sujeto y en la “intersubjetividad comunitaria” (Paoli, 2003: 19). En el hacer del *kochelin jbahtic* se encuentra la dimensión relacional que es esencia de la autogestión comunitaria; en ella florece el derecho y la obligación que se cultiva en el ámbito intersubjetivo de la comunidad. Ambos conceptos, *lekil kuxlejal* y *kochelin jbahtic*, son de una enorme riqueza de conocimiento operacional e implican principios relacionales que son realidades significativas en el hacer. “Vida buena”, “interioridad” e “intersubjetividad comunitaria”, constituyen axiomas interconectados donde la autonomía no se re-

duce ni a lo uno ni a lo múltiple, porque la autonomía indígena no es, ni puede ser lineal ni individualizada. La autonomía indígena es intersubjetividad en la acción colectiva y en la ramificación del hacer para ser conjunto, tanto en la realidad de este mundo como en la realidad que le trasciende.

IV. INTERIORIDAD E INTERSUBJETIVIDAD

En la filosofía educativa tzotzil, la interioridad es el acto autónomo del individuo en el que ocurre la sensación de percatación de sí mismo. Cuando esto ocurre, emerge la paz en el *k'in* interior del individuo y su mente se sincroniza con la armonía colectiva porque establece la conectividad con el cosmos. La percatación interior posee coincidencia significativa con el "enigma cuántico", cuyo principio señala que la observación consciente del sujeto tiene un papel central que afecta la realidad física (Rosenblum y Kuttner, 2010). En ese sentido, la percatación de la interioridad en el sujeto procrea el sentimiento consciente de la facultad de obrar y el discernimiento del libre albedrío, dimensión que le permite relacionarse y actuar en la realidad social vivida creándola y, a su vez, recreándose a sí mismo en la armonía colectiva.

Cuando conocemos el mundo nos trasladamos por rutas, caminos, veredas, senderos, pequeños y grandes flujos donde también conocemos a los otros. Al conocer existimos y al existir co-existimos con nuestro entorno, nuestros semejantes, con el mundo que nos hace ser en la pluralidad social, natural, cósmica. Por ello el mundo es complejidad de subjetividades en coexistencia permanente e ininterrumpida. Somos sujetos en interacción, en relación mutua y en conjunto todos interactuamos y establecemos campos de acción donde se crea, recrea y transforma la existencia. Concepción presente en el mundo tzeltal que considera al ser humano como ser biológico y cultural en integración armónica con la naturaleza. Su identidad es una identidad que fluye en varios sentidos, igual en el "aquí" que "para allá" y el "allá" "para acá". La intermediación reitera la identidad y fortalece la autonomía cuya consciencia está centrada en el hacer para ser en la intersubjetividad; y no sólo en el ser para ser en copertenencia. En el mundo tzeltal, la preocupación por la existencia gira en torno al hacer para constituir la corriente germinal que permita emerger la consciencia para ser "único su corazón". Lo sustancial es ir al encuentro de la claridad intensa para aprender desde "su corazón" y abrir las puertas a la virtud; establecer la armonía en el silencio del recogimiento para lograr la paz y el equilibrio entre mente-cuerpo-naturaleza-cosmos, encontrando el aprendizaje como sabiduría para ser "único su corazón".

Orden de ideas donde el comprender no queda atrapado en el nivel del conocer y del intelecto. Comprender en el pensar tzeltal, es integrar al corazón y a la mente, el impacto de toda conducta. Cuando esto se logra hay "mucho significado para la paz" (Paoli, 2003: 77). Comprender es conocer y conocer el mundo es existir

y co-existir conociendo a los otros para ser en los otros conmigo. El individuo no está sólo ni es ajeno a la comunidad. Vive, toma, procesa, observa, convive por sí mismo y como colectividad. Es holomovimiento porque el individuo es ser nacido y a la vez está en un no nacer, toda vez que el sujeto está en permanente hacer para ser en sí y en la comunidad, y él es quien tiene la capacidad para definir su futuro.

V. HACERSE A SÍ MISMO PARA SER EN SÍ MISMO

Y aquí ingresamos al aspecto educacional tzeltal. Mediante la educación se medía buscar e impulsar procesos dirigidos a crear situaciones emocionales y cognitivas favorables para que el sujeto adquiriera su propia personalidad mediante el ejercicio de "vigilarse a sí mismo", de hacer autopoietico el proceso autoeducacional. El tzeltal es él con los otros y los otros con él, porque busca hacerse en el ser del yo, para hacerse en el ser comunitario. Tiene claro que el individuo es un sujeto que posee su propia cualidad humana, su individualidad. Contrariamente a lo que ocurre en nuestra sociedad donde primero es el nosotros y luego el yo (el "animal rebaño" de Nietzsche), en la filosofía educativa tzeltal se acompaña al sujeto para que adquiriera consciencia de su singularidad, y en la misma medida vaya adquiriendo consciencia de ser elemento de la comunidad. Es un proceso paralelo, intersubjetivo que sucede y se sucede en integración relacional. Esto es posible, porque hacia y desde la interioridad y autonomía de cada una de las dimensiones, se establece una conducta colaborativa cuyo dominio coherente ocurre en la reciprocidad intersubjetiva que da sentido a la libertad como componente esencial de la autonomía.

Se es autónomo porque la comunidad lo es, y la comunidad es autónoma porque el individuo posee la capacidad de ser autónomo. Relacionar en red que implica derechos y obligaciones en codependencia y coparticipación intersubjetiva de todos los individuos, las familias, la comunidad, las comunidades de comunidades y el conjunto de comunidades constitutivas de la dimensión del Pueblo Indio. Así, el universo comunitario se presenta como realidad autopoietica porque se hace a sí mismo en la interacción de sus miembros y en las relaciones de encuentro entre familias que son fundamentales en el acoplamiento estructural de la comunidad. Las propiedades emergentes están contenidas en su historia, en su cultura que comprende "un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo" (Paoli, 2003: 25).

Propiedades que se suceden en el hacer de la educación que acopla la interacción del individuo en el ámbito familiar, del individuo y la familia con otras familias y el conjunto con la comunidad. Actuar intersubjetivo que busca el equilibrio y la exclusión de los individuos, porque el todo está en ellos y el acoplamiento de la totalidad es simétrico; mundo compartido de hechos y procesos que amplía el "saber qué", el "saber cómo" y el "saber para qué", entre los miembros de todos los niveles de autonomía. Es claro que esta filosofía educativa no incurre en el proceso indivi-

dualizado del aprender. Y no puede ser así, porque su visión del mundo es multidimensional y está soportada en el sentido de la participación. Por ello es que la educación es comunitaria y el individuo aprende desde su autonomía y en la intersubjetividad del campo comunitario. La socialización del niño y el saber para la vida, se dan en la interacción familiar, y a medida que va creciendo el horizonte educativo se expande hacia la comunidad que es la “casa grande”. La comunidad, señala Paoli, salvaguarda a la familia que incluye al individuo, lo que le permite ampliar “los marcos de la intimidad personal y le ofrece nuevas formas de solidaridad, de compromiso, de autoridad, de historia personal y social” (Paoli, 2003: 25).

A diferencia del consentir individualizado de la razón occidental, en la filosofía tzeltal la energía generativa del hacer educativo proviene de las cualidades esenciales del ser humano que están en sincronía con la organización comunitaria y la comprensión del Cosmos como totalidad. La biología del conocimiento muestra cómo la esencia de los principios educativos que permiten el fluir del aprendizaje en los individuos, emanan de la relación integral de las propiedades emergentes del ser humano: emoción, razón, sensibilidad y espiritualidad que están en correspondencia con la aptitud cognitiva del individuo y la comunidad. En el hacer educativo tzeltal, las propiedades emergentes son bucles que alimentan la interioridad y la intersubjetividad de la vida. Hay emoción en la interioridad personal y comunitaria; la razón se nutre en la intersubjetividad del diálogo y el consenso; posee sensibilidad en la actitud colaborativa que hace posible los dominios coherentes de cohesión social; la espiritualidad está alimentada por la continuidad cultural que brota, cual manantial de aguas frescas y cristalinas, del tiempo y de la existencia. Dinámica del mundo que se vive y cuyo ideal es el “*Lekil kuxlejal*, la vida buena por antonomasia” (Paoli, 2003: 26), que no concibe ni puede existir aislado del *K’inal*, concepto multiléctico que refiere al medio ambiente que también es territorio y quiere decir mente.

VI. TERRITORIO Y MENTE

Cuando hablamos de territorio, nuestro recuerdo de inmediato nos remite a la información aprendida cuya idea generalizada es la de un espacio geográfico que está delimitado por fronteras naturales y políticas, y posee características físicas que le hacen distintivo. Las combinaciones de cómo podemos pensar el territorio son múltiples, diversas y controversiales. Todas, empero, son fragmentadas y derivadas de la lógica analítica que descompone el todo en el afán de ver la parte. Y claro, en ese descomponer se diluye la posibilidad de mirar y comprender el territorio como totalidad. Si pensamos el territorio como fragmentos individuales, lo que hacemos es reducirlo a explicaciones causales lineales que resultan inconexas, porque una forma de mirar cual si fuera “hilo”, no permite percibir y comprender las relaciones nodales de la compleja red de conexiones sincrónicas que implica la totalidad. Nada es independiente, todo es parte de todo.

En la cultura india mesoamericana, cada componente del territorio tiene su nivel de singularidad implicada y autonomía no absoluta, la interacción de las propiedades particulares no manifiestas de cada componente, constituyen dominios coherentes en los que ocurre la conexión que organiza y codetermina las características manifiestas del territorio. La concepción de territorio constituye Todo. No es un espacio fragmentado, ni tampoco una unidad homogénea. Es por ello que en el mundo tzeltal la interioridad multidimensional del territorio se manifiesta mediante el simbolismo implicado en mitos, leyendas, conocimientos y concepciones que relacionan a la Madre Tierra con espacios sagrados, la morfología del terreno con la flora y la fauna, el ciclo cósmico con el ciclo agrícola, el territorio que es la Santa Tierra (*Ch'ul Lum*) con las almas (*ch'uulelaletik*) de los antepasados que retornan del sagrado *kuxlejal* al festejo de muertos.

Por ello *K'inal* es un concepto multiléctico que implica referencias topológicas, relaciones ambientales, referentes míticos, dimensiones cósmicas y acciones humanas reconfiguradas por la conectividad de la mente que establece el vínculo universal. *K'inal* se traduce como medio ambiente que ubica al ser humano en el hábitat múltiple, pero también quiere decir mente que conlleva consciencia, sentimientos, experiencia, planificación y capacidad de pensamiento. Su significado implica armonía dinámica cuyas relaciones pliegan cuatro prolíficas dimensiones que son inseparables: territorialidad, medio ambiental, territorio cósmico y territorio corpóreo que es hábitat múltiple del *kuxlejal*. El *k'inal* es espacio-tiempo y especie de campo, de matriz de influencias sutiles de naturaleza dinámica que revelan arquetipos de la mente que se proyectan a través del pensamiento y establecen simetrías y relaciones con el mundo material. Es, nos dice Paoli, “el hábitat múltiple del *kuxlejal*, un escenario que se reconfigura según la actuación de la vida y los actores de éste y de otros mundos y dimensiones celestes” (Paoli, 2003: 44).

La vida no se concibe si no es en relación con la naturaleza, con el yo que implica el nosotros social y un nosotros que incluye al yo con la esfera de la consciencia. *K'inal*, en tanto mente, interacciona con el medio ambiente y el territorio que la configuran. Así como existe correlato interno de consciencia con correlatos de consciencia externa (Paoli, 2003), la mente implica y se desarrolla dentro del mundo que le rodea. La mente es vida en el entorno y vida en el sujeto; la mente es autonomía en la interioridad subjetiva y orientación en la intersubjetividad comunitaria. Y en este sentido, el principio filosófico tzeltal de la mente, coincide significativamente con lo que Varela, Thompson y Evan (2005), así como Noë (2010), señalan en relación a la manera en que mente, cuerpo y mundo, mantienen viva la consciencia que hace posible vivir en la incertidumbre y conserva la mente en movimiento que es libertad.

Esa visión constituye el conocimiento integral de la vida. Cosmos y vida, naturaleza y territorio, cuerpo y mente, están en coincidencia significativa con la teoría cuántica de la “no-localización” que explica cómo es que las acciones del mundo observable no se dan en el aislamiento y sólo pueden ser comprendidas en sus rela-

ciones, siempre en interconexión con la mente viviente que le observa (Peat, 2007). El mundo humano y el mundo cósmico son dimensiones cooperativas. En la filosofía tzeltal, éstas no existen en aislamiento y su relación está mediada por el ritual que hace manifiesto el orden simbólico implicado y la expresión divina materializada en el don de la naturaleza. Lo que es, igualmente sorprendente, en similitud significativa con la teoría de los “campos mórficos” que constituyen la memoria de los componentes formativos en las estructuras y patrones materiales del comportamiento (Peat, 2007). La interioridad del mundo tzeltal está plegada en la memoria inconsciente de los arquetipos colectivos, interconexiones que constituyen campos de posibilidad para establecer la sutil complementariedad entre ambas dimensiones: la humana y la cósmica.

Mente y medio ambiente son una matriz territorial indivisible. Son la Santa Tierra (*Ch'ul Lum*) que en su interioridad hace posible la intersubjetividad y el equilibrio dinámico donde el yo individual también es yo comunitario; lo mismo que el yo comunitario es medio ambiente y el medio ambiente en el yo comunitario es en el acoplamiento cósmico, como el ser humano es consciencia y dinámica cósmica en simultaneidad. Es similar a lo que Edgar Morin llama ecoorganización que consiste en que todo ser vivo, incluido el ser humano, lleva en su interior la organización de su medio (Cyrulnik y Morin, 2005: 11).

VII. SERES INACABADOS

Freire dijo en una ocasión que los humanos somos inacabados y en ese estado reside la posibilidad de la educación para ser: “La educación es entonces una especificidad humana”, afirmó (Freire, 2004: 21). Pero ¿por qué somos inacabados? La paleoantropología nos sorprende cuando afirma, vista la historia de la evolución humana, que “el hombre no cesa de aparecer” (Coppens, 2009: 63). Freire comprendió que la condición de la existencia humana es el hacernos constantemente durante el tiempo que dura nuestra vida. Intuición profunda de una realidad que también explica Maturana a lo largo de su obra y que Morin repite con intensidad en varios de sus libros: con frecuencia olvidamos que el ser humano es totalmente biológico y totalmente cultural; cuando en nuestro ADN está presente la historia de la evolución y en la cultura está impresa y actuante la memoria de la historia colectiva. Como seres biológicos dependemos de las condiciones de la naturaleza; como seres culturales nos construimos en la autonomía del aprender.

Maturana reveló que el ser humano tiene una condición biológica constitutiva, y como todo ser vivo, existimos como un sistema dinámico en continuo cambio estructural y en configuración dinámica de relaciones ontogénicas con el medio, desde el nacimiento hasta la muerte. Pero también somos seres culturales que nos hacemos en el emocionar de la convivencia y en el razonar que surge con el lenguaje que entrelaza el fluir del aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje no es exclusivo

del ser humano. Aprender es una propiedad de la vida y se conoce cuando en la organización de lo viviente operan los componentes del sistema, permitiendo que dentro del dominio de sus estados internos y de sus cambios estructurales, ocurra el operar orgánico que es conocimiento (Maturana, 2003; Maturana y Varela, 2003b; Assmann, 2002).

Y ese sentido del hacer emocional para ser en la convivencia, lo encontramos inmerso en el concepto tzeltal *P'ijubtesel*, educar. Paoli nos dice que el término se traduce como "hacer que otro se convierta, o se haga, único germinal". La partícula *P'jub* "es hacerse único germinal" y la partícula *Tes* "es hacer que otro se haga único germinal" (Paoli, 2003: 101). El concepto "hacerse único", es representación simbólica cuyo significado conlleva el sentimiento de autonomía individual y está profundamente relacionado con el concepto de "hacer que otro se haga", lo que implica integración comunal.

"Único germinal", es una hermosa metáfora que nace en el amor por la Madre Tierra y de profundo significado agrícola. En el germinar se recupera la actividad vital del embrión contenido en la semilla. El sujeto posee el ánima que es embrión incluido en su corazón, y en la exquisitez explicativa muestra cómo el sujeto habrá de transformarse desde su ser rudimentario para dar lugar a la "Mujer Verdadera" y al "Hombre Verdadero" (Castro, 1983). Aspectos fundamentales que en el educar remiten a la autonomía individual y a la autonomía de la comunidad, al ser partícipes de una realidad que integra la iniciativa personal y la articulación colectiva.

El "hacer que otro se convierta, o se haga, único germinal", *P'ijubtesel*, lleva implícito el principio de incertidumbre porque implica la posibilidad de que el sujeto "se haga" en el hacer para llegar a ser. Y en ese proceso se da la complementariedad de tres elementos educacionales fundamentales: 1) En el educar se habla de "hacer", no de ser; 2) El hacer no está fuera del equilibrio dinámico entre individuo y comunidad, no se habla de competición; 3) Es clara la corporeidad espiritual del hacer para ser del sujeto en la comunidad.

En la visión del mundo tzeltal, como en todas las culturas mesoamericanas, la vida sólo es posible en la armonía con el Cosmos y la interdependencia colaborativa entre ser humano y naturaleza. El movimiento es cíclico y fecundo como la vida también lo es. Para que la vida sea posible y continúe, debe ocurrir el morir que no significa fin, sino transformación de lo ido en lo venidero. Por ello en la cultura maya tzotzil, educar "es hacer que otro se haga único germinal". *P'ijubtesel* es como agua, calor y alimento que fecunda al individuo para hacer que su ser germine en el propio hacer; se haga a sí mismo y viva en equilibrio con su entorno social y natural (De Vos, 2001).

El individuo educado "Es", "Está", "Hace" y se "Percibe" constituido y constitutivo de la comunidad que siente y ve como totalidad no fragmentada. Lo mismo que la comunidad siente y ve al individuo en la unidad de la totalidad. "Es", porque en su autonomía como individuo, "Está" en sincronía con la interioridad del todo so-

cial; se "Hace" en el movimiento del germinar que ocurre en la intersubjetividad de su autonomía con la interioridad de la propia autonomía del ser social; y se "Percibe" como individuo germinal autónomo y colectivo, porque se sabe integrante y participe de la totalidad social en la que aprende y actúa.

El individuo educado sabe que no hay cosas, sucesos, hechos independientes, sino que todo ser social y ser natural está relacionado. Sabe que nacemos, crecemos y morimos en el universo vivido porque somos síntoma de la naturaleza y de la cultura. Comunidad e individuo se asumen en armonía entre lo manifiesto e implícito, principio universal cuya sincronía holográfica lo es también en la realidad social. Por ello cuando alguien es educado en el mundo tzeltal, se dice que es capaz porque es "único su corazón", es *p'ij yo'tan*. ¿Qué significa ser "único su corazón"? Paoli explica que este ser "único" presupone una síntesis individual en la que nadie "puede ser hábil sin serlo de un modo personal. (...) La inteligencia y la educación de alguien es un hecho exclusivo, irreplicable, propio de tal sujeto" (Paoli, 2003: 102).

Y aquí nos encontramos nuevamente con la biología del conocimiento y su principio de autoorganización en el aprender, propiedad emergente de la vida. La morfogénesis del conocimiento sucede en la corporeidad del aprendiz; el aprendizaje es resultado del interactuar neuronal complejo que crea estados generales cualitativamente nuevos en el cerebro humano y en acoplamiento estructural con su medio (Varela, 2005; Jensen, 2004; Montes, 2004). Enactuar es ser "único su corazón", sincronía con el sentido de aprender. La filosofía educativa tzeltal tiene claro que el conocimiento es germinal en el individuo, porque emerge de su interioridad, de su corporeidad. Aprender es un proceso de percepción y habilidad para progresar en las acciones que crean recurrencias y reconfiguran constantemente su hacer en su ser, siempre en conjunción con la comunidad.

Paradójicamente, la educación tzeltal sabe, siempre lo ha sabido, que la educación del individuo alienta el pensamiento alternativo en sincronía colectiva, permite el germinar de respuestas múltiples y hace posible la autoconsciencia creativa en la iniciativa personal y la articulación colectiva. Cuando un individuo es original porque tiene estilo propio, resuelve los problemas según el contexto y en equilibrio con las costumbres de la comunidad, se dice que es un "Hombre Sabio", *p'ijil winik*. Pero para ser *p'ijil winik*, hay que ser *p'ij yo'tan*, es decir, un individuo hábil que en su autonomía personal sabe integrar los opuestos complementarios: "la iniciativa personal y la articulación colectiva; traer novedad sin dejar la tradición" (Paoli, 2003: 102). Complementariedad que implica saber imaginar y aprender en apertura hacia y con el otro, así sea antagónico, lo que constituye poseer humildad como valor supremo.

VIII. HACER PARA SER

Estamos ante una inteligencia fluida y creativa que constituye inteligibilidad en relación con el entorno vivido y permite germinar el aprender en el comprender. Una milenaria tradición educacional que está en sorprendente sincronía con los postulados de la biología del conocimiento y la ciencia cognitiva. El hacer articulador remite a lo que hoy conocemos como inteligencia emocional: la creatividad como un emerger autónomo que es apropiado, útil, valioso y significativo en su dimensión individual y social (Goleman, 2009).

Muy distinto al concepto occidental de educar y ver la realidad como exterioridad, cuya lógica lineal considera que aprender es asimilar el conocimiento preexistente y simbólicamente configurado para su transferencia de un sujeto a otro. Condición que termina por establecer una relación de dependencia unilateral, pues el que aprende siente la necesidad del otro que enseña, y motiva la tentación de rechazar al que piensa diferente, cercenando el respeto a la autonomía, la creatividad y la libertad.

En este momento quiero volver a Freire para conectarnos comparativamente con el sentido de educar tzeltal. Freire resaltó que en filosofía de la educación, la direccionalidad educativa significa tener claro que:

No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías (Freire, 2004: 41).

Hagamos a un lado el concepto “aula” y fijémonos en la manera de “ver el mundo”. El arquetipo nodal es la autonomía, como vimos líneas arriba. Ser en el hacerse autónomo, significa hacer para ser a sí mismo y ser en el hacer colectivo. Autonomía no absoluta, recordemos, implica la singularidad en la pluralidad colaborativa de la totalidad. *P’ij yo’tan*, “único su corazón”, supone la inteligencia de estar siendo coherentemente en codependencia: el individuo es autónomo en la medida en que lo es la comunidad; y la comunidad es autónoma en la medida en que lo es cada uno de sus miembros. Individuo y comunidad se perciben complementarios.

El principio no es el individualismo que conlleva el competir; el principio es la singularidad como participación que conlleva el colaborar. Individuo y comunidad se hacen constantemente en el hacer siendo y se asumen como complementarios, tornándose el aprendizaje profundamente ético porque existe un comportamiento compartido que depende de la percepción e identificación del individuo y del conjunto comunitario. Por ello es que el proceso educativo implica la autonomía del individuo en la autonomía comunitaria. Sin embargo, es el sujeto quien tiene la capacidad y libertad para definir su hacer en el ser. Por ello se dice que él actúa desde “su interioridad de sí mismo”, *yochelin sba*, y para poder ser *p’ij yo’tan*, tiene que “auto vigilarse a sí mismo. Lo cual supone un autoaprendizaje en el cual él es su propio maestro” (Paoli, 2003: 104).

Actividad eferente porque el sujeto es creador de sí mismo y copartícipe del conjunto comunitario. De ahí que germinar es hacerse a sí mismo. Sincronía que los tzeltales refieren como *ch'ujun*, acción que involucra crecer acompañado para actuar con independencia, hacer suyos los principios de su sociedad y decidir con responsabilidad. Por ello obedecer no es cumplir la voluntad de quien manda, sino responder a la dirección que permite proceder y dar origen a una cosa de otra, siendo "único su corazón". Germinar es toda una experiencia de aprendizaje que se realiza en el surgir de las vivencias y en la flexibilidad para incentivar la creatividad, construir conocimiento y desarrollar la habilidad que equipara los procesos vitales y cognitivos.

IX. ECOLOGÍA COGNITIVA

Contraria a la idea de simplicidad educativa, la educación tzeltal constituye un sistema cognitivo y emocional complejo. Se tiene claro que el conocer es un proceso vital que ocurre desde la autoorganización biológica y social del sujeto. También saben que individuo y comunidad forman un todo que entrelaza necesidades individuales y colectivas en función de la autonomía y la sensibilidad participativa del conjunto. En este sistema, la familia y la comunidad constituyen un cálido nicho de aprendizaje donde la ternura permite crear condiciones adecuadas para el equilibrio emocional, cognitivo y espiritual del aprendiente. En dicho ambiente se propician experiencias de aprendizaje que componen verdaderas ecologías cognitivas, las que, como bien señala Assmann (2002), permiten la autovaloración y la autoestima personal, y en este caso también comunal, logrando que el educar, *p'ijubtesel*, sea una actividad social comprometida y compartida.

El entorno comunitario es una atmósfera favorable para la intersubjetividad, interacción humana en la que los sujetos aprenden a conducir sus vidas en equilibrio con la libertad y autonomía comunitaria. Los sujetos "germinan" y crecen en la interioridad de esa atmósfera respirando la vida emocional, conceptual y espiritual de la que emana la solidaridad comunitaria y el respeto a la individualidad del sujeto. Por ello, cuando se despiden a alguien se le dice: *Te x awil aba*, "que tengas la capacidad de mirarte a ti mismo" (Paoli, 2003: 104).

Para lograr que el sujeto tenga la capacidad de mirarse a sí mismo, se asume el cuidado como esencia creativa de un buen ambiente de aprendizaje que permita a los niños "germinar" y desarrollar su discernimiento. Existe claridad de que el ambiente emocional y cognitivo no es de carácter homogéneo ni unilateral. Y no es, ni puede ser así, porque el ambiente se autoorganiza a medida que el sujeto crece y aprende. Al permitirse que en la atmósfera del aprendiente se den condiciones que propician la intersubjetividad e integración comunitaria del sujeto, el proceso se revela autopoiesis. Sobre todo porque las propiedades emergentes de la dimensión individual, se acoplan al entorno constituido por la familia, la comunidad y la tras-

endencia. La realidad es, entonces, un medio amplio y abierto donde el conocimiento germinado genera respuestas acopladas al medio ambiente vivido, al *kuxlejal*.

X. INDIVIDUALIDAD Y RESPETO

Contrariamente a la idea que nuestra sociedad unidimensional tiene del educar por parte de los padres, donde no se respeta la individualidad de la niña o del niño, y reina la conducción que no está exenta de autoritarismo y un sentido de obediencia entendido como sumisión a las normas y reglas establecidas por la costumbre y las creencias, las madres y los padres tzeltales saben que para que germine la niña o el niño, es fundamental crear, propiciar un buen ambiente “germinal de respeto”. El respeto deviene del modo de entender y mirar la vida, por ello en el ámbito familiar tzeltal, los padres saben que para mandar y lograr obediencia y sea “único su corazón”, deben comprender, conocer y respetar el entender de la vida de la niña y del niño, ya que el hacer, el ser, el entendimiento y la consciencia es único en cada sujeto.

Es a partir de la aceptación de la legitimidad del ser de la niña o el niño que se crea un ambiente emocional y cognitivo donde la guía, acompañamiento, reflexión y orientación de los padres, le permita “verse a sí mismo” y tener un buen *kuxlejal* y “acomodará” (*ya skaj*) su germinar en la vida futura. “Acomodamiento” que codetermina el horizonte espiritual de cada sujeto y la búsqueda de lo que es específico en él.

Coincidencia significativa de la inteligencia tzeltal con la biología del conocimiento, es saber y practicar el descubrimiento milenario de cómo el ser humano aprende en y desde su corporeidad. De cómo es capaz de desplegar la luz de la concienciación intersubjetiva y extenderse en la naturaleza. De saber que el conocer es un proceso enactivo que fluye desde el interior de la consciencia y hace posible el nosotros esencial unidos por una afinidad fundamental: la autonomía.

Recordemos que el vocablo *k'inal*, significa mente y medio ambiente, pero también significa consciencia. Cuando se dice *snah k'inal ta lek* (“su saber desde la interioridad bien orientada”), se habla de la consciencia que tiene orden y permite al sujeto conocer desde el interior (Paoli, 2003: 120). En ciencia cognitiva, explica Gregory Bateson (1993), mente y entorno constituyen una unidad donde el individuo cognoscente participa activamente en las ecologías cognitivas, donde la vida significa un constante aprender y en el ser humano esas ecologías constituyen sistemas aprendientes. Es lo que Prado y Gutiérrez denominan *Idiogenomatesis*, proceso que consiste en el “aprendizaje concebido como irse haciendo el ser humano por su propia iniciativa, como el propio generarse, desarrollarse, dándose cuenta, observando, conociendo y reconociendo, leyendo en las cosas y aconteceres, con la capacidad de comprender y aprender” (Gutiérrez y Prado, 2004: 26).

Si comparamos los elementos implicados en el concepto, observamos que los tres vocablos que lo integran poseen paralelismo significativo con la filosofía educativa tzeltal.

- *Ideo*, raíz que al formar parte de diversas palabras significa “idea” y, en este caso, refiere a lo propio, lo personal, la singularidad de un ser. En la percepción del buen *kuxlejal* tzeltal, *ideo* está contenida en la interioridad, en la capacidad de la mente de mirarse a sí misma, en el *yochelin sba* (“su interioridad de sí mismo”).
- *Genoma-Geno*, elemento que forma parte de las palabras con significado de producir, de generar, de crearse y llegar a ser desde la propia información. Genuino proceso de autoorganización del ser humano que en el conocer educativo tzeltal corresponde a la esencia germinal.
- *Tesis-matesis*, momento del proceso dialéctico que en el aprender conduce al conocer cómo saber que es comprender. En la cultura tzeltal se corresponde significativamente con el *continuum* proceso de aprender, algo que ocurre sólo en la autonomía del sujeto, en su interioridad.

XI. DAR A MIRAR

En la concepción educativa tzeltal, nadie puede aprender por el sujeto aprendiente. Aprender es un proceso autoorganizativo, un hacer que él mismo tiene que realizar para poder ser “único su corazón”. Sin embargo, para lograr ese hacer que conduce a la comprensión, el sujeto tiene que experimentar el *ich’el ta o’tanil*, “traer al corazón”, el sentimiento plegado que se logra al entrar en contacto con las cosas, lo que motiva el *k’in*al para generar conocimiento. Aprender en la concepción tzeltal, es experimentar la corporeidad del proceso emocional y cognitivo en relación con el medio en que vive. Y para orientar ese experimentar en su mundo, es acompañado por el *nopteswanej*, que se puede traducir como maestro.

En la cultura tzeltal, Maestro posee un significado profundo, más cercano a la filosofía oriental y diferente al significado que le hemos dado desde la Roma imperial. En Roma, el concepto de maestro y su quehacer, adquirió título jerárquico por ser aquel que enseña, dirige o gobierna; significado que mantenemos con el consiguiente agregado de “sabiduría” en una ciencia o arte, y que “generosamente” transmitimos a los estudiantes o aprendices.

En cambio el *nopteswanej* es quien acompaña al otro en su aprendizaje recurriendo a un proceso pedagógico mediador (Paoli, 2003). La madre, el padre, la hermana, el hermano, el maestro, la abuela, el abuelo, cualquiera persona puede aproximar al otro al conocimiento, pero no puede aprender por él. Quien aprende es el sujeto; quien germina el saber es el propio sujeto cuando visualiza, pregunta, reúne y relaciona información, entonces experimenta, entiende y comprende por sí mismo

aquello que le provoca interés y emoción. Es clara la comprensión que tienen del aprender eferente y con sentido (Assmann, 2002; Gutiérrez, 2001), experiencia cultural milenaria que brota del arquetipo de la autonomía donde el sujeto aprendiente tiene que aprender por sí mismo, experimentar para traer a su corazón las cosas y los sentimientos. Práctica educativa autopoietica entrelazada a partir de tres nodos fundamentales:

- La propiedad de todo sujeto radica en la capacidad innata que tiene para generar, para germinar su propio aprendizaje que ocurre en la frontera con el entorno donde se dan los procesos de acoplamiento estructural familiar y comunitario.
- El conocimiento es resultado de la enacción que ocurre en el sujeto, el cual construye, desde su corazón, desde su interioridad y autonomía, el conocer para hacer en el ser mismo.
- El conocer genera acoplamientos estructurales en su interioridad y en la relación integral del hacer en el ser comunitario, lo cual conlleva a cambios en su conducta.

Es clara la indisolubilidad entre conocimiento y vida, como también es claro el sentido de autonomía e interacción biológica y social. Interacción acoplada en la y desde la historicidad tzeltal que es producto de las interacciones culturales articuladas históricamente. Es una especie de plasticidad donde la fuerza del acoplamiento relaciona la cognición del sujeto y el entorno vivido, y al interaccionar en círculos de flujo cognitivo coherente y continuo, sujeto y comunidad se inducen recíprocamente desde su propia autonomía y mantienen la identidad cultural. Así, la cognición aparece como un acto de interacción propia del sujeto autónomo cuyas fronteras están dadas por acto de la interacción del sujeto con la autonomía del entorno comunitario.

El sujeto atrae a “su cabeza” y “a su corazón” el *stalel*, su “modo de ser” que le permite seguir al *kuxlejal* en el medio ambiente y hacia el contexto de su fluir. Y en ese fluir ocurre la enacción, co-emergente del experimentar que es el comprender: *ich’el ta o’tanil*, “traer al corazón”. Sentido de regeneración social y espiritual mutua que ocurre en las fronteras de las dimensiones de la autonomía individual y colectiva, y cuyo acoplamiento estructural mantiene el equilibrio dinámico social y la reorganización constante del sujeto. Pareciera, parafraseando a Luisi (2010) cuando habla de la autopoiesis social, que hay una regeneración interna que permite la defensa de la propia identidad y la pervivencia de la autonomía individual y colectiva.

Ahora bien, en este proceso ¿cómo acompaña el *nopteswanej*, el maestro? El *nopteswanej* no enseña en el sentido tradicional de transmitir información de su cabeza a la cabeza del alumno. El *nopteswanej* sólo procura aproximar al sujeto a la autonomía del aprender por él, y para ello procura que exista un ambiente cognitivo en

el que broten las condiciones adecuadas para el aprendizaje. Su método radica en orientar el *kuxlejal* para que encuentre el medio ambiente de su fluir (Paoli, 2003: 117). La estrategia pedagógica consiste en acompañar al sujeto para que encuentre su fluir que es posibilitar (como lo recomendara insistentemente Freire) que la curiosidad fluya en el sujeto y ésta lo aproxime al aprendizaje del que emergerá el conocimiento. Es acompañarlo para que se ubique, afectiva y cognitivamente, en el camino del sagrado *kuxlejal* y forme su modo de ser, *stalel*.

Por ello es que el verdadero *nopteswanej* “da a mirar” para inducir el aprendizaje autónomo. “Da a mirar” porque orienta al sujeto hacia la experiencia del vivir y favorece la autoorganización de la mente y el corazón, del conocimiento y la intuición. Procura que el sujeto sienta, vea, experimente para estimular su sensibilidad. “Da a mirar” cuando deja que su interés despierte mediante el preguntar, observar y buscar la respuesta. Induce al sujeto a establecer relaciones variadas y significativas. “Da a mirar” cuando promueve que la mente y el corazón del sujeto, se relacionen intersubjetivamente con el medio ambiente. No muestra su conocimiento. Su método es propiciar que la sabiduría germine en el corazón del otro. Cuando esto ocurre, el sujeto empieza “a mirar” y entonces pregunta:

¿Binti a? (¿Qué es?). ¿Bin’ut’il a? (¿Cómo es?). ¿Bin yu’un jich a te stalel? (¿Por qué es de ese modo?). ¿Banti k’alal? (¿Desde cuándo?). ¿Skay yu’un? (¿Su causa?). (...). Con todo esto el sujeto k’alal yich’ ta yo’tan te biluketik (cuando atrae las cosas a su corazón) tiene un sentimiento. Nada se entiende si antes no se ha traído al corazón” (Paoli, 2003: 115).

El proceder pedagógico es permitir, primero, que el otro vea, sienta, experimente para que lleve a su corazón aquello que se busca conocer. Luego deja que pregunte para que emerja el deseo de buscar una respuesta. Este transcurso de aprender para conocer, no se diferencia del método empleado por el quehacer científico. El principio de curiosidad y de apertura de mente, está plegado en las preguntas fundamentales que hacen fluir el sentir y experimentar. El pensamiento lógico implica la experiencia y aprender de la misma, así como el anhelo del aprendizaje continuo como base de transformación espiritual.

XII. LA EXPERIENCIA DE VIVIR

El conocer tzeltal es prestar atención a las conexiones para comprender su relación y saber el porqué de las cosas; paralelismo lógico como el indagar en cualquier actividad investigativa del académico apostado en su torre de marfil, con la diferencia de que el conocer tzeltal parte del emocionar, mientras que el segundo no se aleja ni un ápice del proceder racionalizador. Lo paradójico, y he aquí lo hermoso, es que estamos ante un modelo educativo que no está concebido por estrategias de la enseñanza cuya soberbia pedagógica pregona una educación integral que pretende

desarrollar competencias y habilidades en los sujetos que aprenden. Sino que estamos ante un modelo educativo humano que ha germinado a lo largo de la historia cultural del pueblo maya tzeltal, siendo su esencia el aprendizaje autónomo en la experiencia de vivir intersubjetivamente y en la experiencia permanente del hacer para ser en el vivir intersubjetivo. Es, en pocas palabras, la esencia de la biopedagogía: "promover el proceso eferente del aprendizaje con vista a la autoorganización de la experiencia y la información, elementos fundamentales para el desarrollo de la sabiduría en los seres humanos".

El tzeltal sabe que es mediante el cuidado y la ternura que se logra el sagrado *kuxlejal*. Pero ¿cómo percibe el cuidado? Para que el proceso germinal se desarrolle y permita la emergencia del "hacerse único", se cuida de manera especial la atención a la niñez de los seres humanos. Saben, como lo conocemos desde las ciencias cognitivas, que la infancia y la adolescencia son etapas cruciales en la vida del sujeto. Durante la infancia se siembra la posibilidad de que la niña y el niño germinen como seres capaces de aceptar y respetarse a sí mismos. De respetar colaborativamente a su familia, a la comunidad y a las comunidades de comunidades desde la aceptación y el respeto de sí mismo. Al llegar a la adolescencia, la convivencia en la aceptación y el respeto por la comunidad y por el entorno vivido, se afirma y pronto constituye el comenzar de la vida adulta en el hacer comunitario y en la responsabilidad compartida del sujeto y comunidad.

Humberto Maturana, desde la biología del conocimiento nos dice: "Como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir (Maturana, 2002: 18). Tanto para el niño como para el adulto, el amor es condición necesaria para un adecuado desarrollo físico, psíquico, social y espiritual. Y en la cultura tzeltal, el seno donde la niña y el niño aprenden y movilizan experiencias de aprendizaje germinales, es la familia. En ella vive y convive el amor. Por eso, en el amor de la familia, la niña y el niño inician el conversar con el mundo que en espiral los irá interrelacionando con el medio ambiente. A medida que crecen físicamente, también crecen espiritualmente, interactúan con la naturaleza y su intersubjetividad se abre hacia la comunidad.

En el nicho familiar habita el cuidado y la ternura, numen del amor y emociones fundamentales para el fluir de un buen *kuxlejal*. En su seno se da la integración afectiva y colaborativa que es "vivir con el mundo" y vivir con el "convivir". Todos los miembros cooperan en las actividades cotidianas y sagradas, de acuerdo con sus propios ritmos y normas. Pero, sobre todo, hay una colaboración estrecha en el hacer educativo.

El *ku'untikil* (conjunto de los nuestros o nuestra familia) es un espacio de autonomía. *Ay yochelin sbajic ta jujun yu'untikil* (Hay autonomía, autogestión en cada familia). Cada familia definirá las particularidades y los matices específicos y sutiles de sus ritmos y normas. Y aunque podemos identificar pautas y prácticas muy similares, esto no deja de ser una abstracción. En la vida concreta todas las familias son di-

ferentes aunque tengan patrones comunes de organización. Con frecuencia notamos una intimidad doméstica que quiere ocultarse, separarse de los vecinos de la comunidad (Paoli, 2003: 90).

La noción de autonomía del *ku'untikil*, es compleja. La autogestión implica la participación conjunta de todos los miembros de la familia. Todos interactúan en unidad y a la vez cada uno de sus miembros es autónomo y se desenvuelve dentro del medio del cual depende. La autonomía familiar posee la paradoja de la individualidad en la totalidad, lo diferenciado en lo determinado. Es singularidad en la totalidad comunitaria y su determinación biológica, social, cultural y productiva, le permite ser autónoma y nutrirse en la intersubjetividad de los sujetos y el conjunto comunitario.

En suma, cuidado, ternura, comunicación, respeto a la autonomía individual, comprensión y guía para el buen fluir en cada etapa de crecimiento de la niña y el niño, son principios relacionales que están presentes en el hacer educativo tzeltal. Durante los primeros seis años de vida, la educación transcurre como un juego donde el calor humano y la protección son fundamentales para el buen germinar. Se proporciona el alimento que nutre al cuerpo y se da el cariño que alimenta al alma, al *chulel*. Cuando es *ch'in alal* (bebé), la madre es quien le da el mayor cuidado. Casi siempre lo lleva consigo. Cuando le habla lo ve a su altura y directamente a los ojos, le comunica su cuidado mediante gestos y movimientos corporales, facilita el contacto con su piel y vocalizan sonidos, acciones y manifestaciones de ánimo mediante las cuales se fomenta la interacción. El *ch'in alal* (bebé) nunca está sólo. Cuando la madre no está con él, las hermanas y demás miembros de la familia, interactúan constantemente con él y siempre hay atención y cuidado. Se tiene claro que el *ch'in alal* (bebé) percibe más las emociones que el significado de las palabras, conocimiento que ahora está develando la ciencia cognitiva; de ahí que la estrategia educacional tenga un soporte en el juego. En cada acción, en cada momento, el *ch'in alal* (bebé) siempre es considerado e incluido en la realidad de su contexto vital, y se nutre de la fascinación por la vida cotidiana y las representaciones colectivas familiares. El acto lúdico es germinal y el amor de quienes interactúan con el *ch'in alal* (bebé), abre su conciencia hacia la conciencia de los demás y recíprocamente a sí mismas (Paoli, 2003: 96).

Este ancestral conocer del efecto cognitivo y emocional del juego se ha reproducido y se reproduce generación tras generación. En 1955, Jean Piaget dijo algo sobre la importancia del juego en la educación que, en esencia, nada se diferencia del conocimiento tzeltal. Piaget mostró que el juego es una actividad que contribuye a la *paideia* (educación) del niño porque le proporciona virtudes y le permite hacerse a sí mismo en la sociedad (Duvignaud, 1982: 43). Los tzeltales lo saben desde mucho antes y lo practican para el buen germinar. Gracias al avance de la neurociencia en torno al conocimiento del desarrollo cerebral, sabemos que la estimulación temprana, visual y auditiva es muy importante. Ella le brinda al bebé una experiencia

fundamental para desarrollar la percepción sensorial. Por ello, todo aprendizaje anterior es fundamental y útil para el aprendizaje posterior (Blakemore y Frith, 2007). Tal vez no le dan categorías científicas derivadas de un conocimiento neurológico, pero sí tienen sus propios conceptos que explican el fenómeno con relación a la situación del proceso vivido, lo que les eleva a la categoría de principio.

XIII. SER ÚNICO

Realmente es admirable el conocimiento psicológico de los tzeltales. Cuando la madre ayuda a la hija en el parto, le aconseja cómo respetar al bebé para tomar la grandeza. El respeto hacia el nuevo miembro de la familia es piedra angular para que en lo futuro respete a su madre y a su padre. El respeto genera armonía, paz (*xlamlon, lamalil k'injal*), entendimiento y consciencia de "ser único de cada sujeto" (Paoli, 2003: 106).

¿Y acaso la consciencia de "ser único de cada sujeto" no es el principio de la idiogenomatesis? El respeto de la "grandeza" es condición fundamental para propiciar en el sujeto los procesos de su propio germinar; de desarrollarse en su observar y en su capacidad de conocer y aprender para ser "único su corazón". Esto es de suma importancia para cultivar la inteligencia intuitiva y la curiosidad desde temprana edad. Los padres no conducen, propician ambientes que coadyuve a la germinación de emociones positivas (de la inteligencia emocional, como le llama Gardner) y de la inteligencia intuitiva que abre a la comprensión los hechos, las relaciones y las consecuencias (Mielczareck, 2008). A medida que van creciendo, las niñas y niños se empiezan a incorporar a las actividades domésticas y productivas. Siempre en interacción con la madre, el padre o hermanas y hermanos mayores. El aprendizaje de las diversas tareas está acompañado del aspecto lúdico. Aprender a acarrear leña, cosechar frutas y verduras, hacer tortillas, cuidar a los pequeños, distinguir las hierbas comestibles y medicinales, preparar alimentos, en fin tantas y tantas tareas menudas y ampliadas que se dan en el quehacer cotidiano y en la reproducción familiar, son aprendidas en el interactuar del hacer.

La experiencia educativa, el fluir del *kuxlejal*, está inmersa en la vida misma, desde la concepción hasta el morir. Todo lo relacionado con el medio ambiente en el que vive y convive el sujeto, es motivo de conocimiento. Todo objeto, ser vivo, cosa, proceso natural o suceso vinculado a su entorno, posee la esencia de ser mediador didáctico para el aprendizaje. Todo lo que se observa, se huele, se siente, se escucha, se percibe, se vive, se intuye, es motivo de asombro, curiosidad y encuentro para la experiencia de aprendizaje. Dinámica de aprendizaje en la que el sujeto aprendiente siempre tiene la posibilidad de encontrar acompañamiento en la madre y el padre, en los familiares consanguíneos y espirituales, en los miembros de la comunidad; acompañamiento que contribuye a procrear un ambiente para germinar.

Y en ese hacer se conserva el juego que arraiga el buen sentido lúdico, procreador de lo imaginario y alimento del amor y respeto por lo que realiza.

XIV. SENTIR ES FLUIR Y COMPRENDER

Aún nos queda mucho por aprender de la sabiduría mesoamericana. ¿Acaso la filosofía educativa tzeltal no “forma” para la vida? Formar en el sentido pedagógico del egocentrismo occidental, no. Formar como fluir para encontrar el sentido germinal y procrear condiciones para la vida, sí. Por ello ahora acerquémonos a dos conceptos clave de la filosofía educativa tzeltal: entender y consciencia. Ambos son impensables de manera separada y constituyen presupuestos hermenéuticos del aspecto dinámico del aprender y conocer.

En nuestra tradición epistémica, entender es percibir con inteligencia el sentido o significado de algo (idea, palabra, escrito) para conocerlo. De hecho, la palabra entender tiene su raíz latina en *intendere* que significa dirigir, tender. En este contexto, entender es dirigir mi razón para saber de una cosa y formar un juicio a partir de las señales o datos que percibo. En la concepción tzeltal, entender es aproximarse a la cosa desde el emocionar. Es un acto cognitivo cargado de afecto. Cuando el sujeto se acerca a algo para conocerlo, lo hace encontrando relaciones, asociaciones y procesos relacionales de él con lo que está por conocer y el entorno en el que se encuentra aquello que ha llamado su atención. Y cuando se entiende se sabe “el por qué causal” (*ya sna kaj yu'un*), proceso que amplía su experiencia y entendimiento abriendo nuestro ser a la consciencia.

Consciencia es saber, conocer. Es el conocimiento que germina desde la interioridad cognitiva y emocional del sujeto, de la percepción consciente de lo subjetivo. Misterio de la actividad neural, nos dice el premio Nobel en Medicina Eric R. Kandell, que “origina experiencias subjetivas” (Kandell, 2007: 440). Consciencia es cuando se entiende, se conoce y se adquiere comprensión de la nueva experiencia que trae al sujeto cosas nuevas a su corazón. La dinámica de conocer está mediada por la comprensión de las asociaciones causales, los procesos y las relaciones entre las cosas. Por ello, cuando algo se entiende, entonces se generaliza y se capta el modo de su operar, elevándolo a la consciencia. En ese proceso hay una especie de autoapropiación del conocer. Es el sujeto quien pregunta, busca respuestas inteligibles desde las cuales desarrolla la habilidad de aplicar lo conocido en relación a las condiciones establecidas con el medio ambiente, y entiende germinando nuevo conocimiento.

En el entender, experimentar, comprender y conocer, se generan nuevas relaciones que permiten el fluir hacia la abstracción. Es el instante en que el sujeto experimenta y trae cosas nuevas a su corazón (*laj yich'oj talel te yach'il biluketic ta yo'tan*), a partir de las cuales podrá realizar nuevas construcciones cognitivas que le permitirán ser *k'ax p'ijil winik* (será único, o tendrá una inteligencia única). Es el

momento de abrazar la ambigüedad a partir de la cual el “sujeto puede entonces ser un creador (*paswanej*) y su creación (*pasbenal*) ser útil” (Paoli, 2003: 120). Al ser único el sujeto logra la autoapropiación, y en el hacer óptico del ser se hace presente en sí mismo y está presente en los otros. Entonces se le ve como un conocedor (*nohpen*) que desde su sapiencia ubica su consciencia; es decir, ubica “su saber desde la interioridad bien orientada” (*snah k’inal ta lek*).

Este proceso que inicia con el acercamiento a la cosa de interés (sea física o espiritual, real o abstracta, natural o artificial, imaginaria o ficticia), conlleva el plegamiento de lo emocional y cognitivo, y trasciende de un primer plano de consciencia empírica hasta el arribo al plano de la auto apropiación en la que el sujeto sitúa su consciencia emotiva y racional en el saber conocer (*na’el*) con pertinencia y de manera bien orientada, lo que implica una consciencia ética. Hay un pase del sentido común en el que ocurre el proceso activo de relación sensible con la cosa (consciencia empírica), pero no como una percepción a nivel de representación, sino como una construcción de supuestos cuyas preguntas emanan de la sensibilidad emotiva y cognitiva: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Por qué es de ese modo? ¿Desde cuándo? ¿Su causa? Preguntas, que vimos anteriormente, y buscan atraer al corazón del sujeto el sentimiento para poder entender las cosas. A medida que su curiosidad le conduce a respuestas, éstas se encaminan hacia el entender como resolución y comprensión (consciencia ética).

XV. CONOCER Y AMAR

En su filosofía, la experiencia no es independiente del sujeto que conoce con respecto al entorno por conocer. Aquí, el paradigma cartesiano está muy lejos de poder ser; como también el momento del saber absoluto de Hegel en el que el sujeto se capta a sí mismo independientemente a lo otro. Por el contrario, conocedor y conocido en el mundo tzeltal, constituyen la esencia misma de la cognición creativa y están codeterminados. La consciencia emerge en simultaneidad corpórea y en acoplamiento estructural con su hacer cultural. Es un proceso enactivo, sobre todo porque el conjunto de acontecimientos identificados como significativos, cambian su configuración emocional y cognitiva cuando se da el encuentro y acoplamiento con el sistema que les hace surgir, toda vez que están inextricablemente enlazadas con la historia y un trasfondo de posibilidades vividas en el entorno (Varela, 2005).

Esa presencia del sujeto en él para estar presente en los otros, denota claridad gnoseológica de que el proceso de entender y la consciencia, son un fenómeno biológico-cultural. El principio cognitivo de la enacción está maravillosamente contenido en el sentido profundo del significado de la palabra *Nah*, conocer. Paoli explica que esta raíz también refiere a casa porque, cuando se entiende algo, lo comprendido ahora habita en el sujeto y hace único su corazón.

Elementos relacionados que de por vida existen en el sujeto son conocer y amar. Un anciano (*Taté*), con hermosa sencillez, así se lo explicó a Paoli: "(...) y aunque yo ya voy de regreso, el conocer existe y el amar existe" (2003: 123). Pensamiento y amor son inseparables del sujeto. La cultura tzeltal no concibe el pensar y el amar como meras abstracciones que puedan percibirse separadas del sujeto. Quien está atento a uno mismo, experimenta y entiende; quien se entiende a sí mismo, conoce y ama; quien se afirma a sí mismo, posee consciencia y juicio. Experiencia, intelecto y juicio, se hacen presentes en la relación del sujeto conocedor con su conocer y amante con su amar, relación que existe en autonomía y permanecerá existiendo en el sujeto que ama y conoce en codependencia con el plano de la autonomía comunitaria. Percibir, comprender y sentir el acto cognitivo y emocional, es tener armonía y estar en paz, *slamalil k'inal*. Es descubrirse en la intersubjetividad y en la convivencia consigo mismo y con el otro, y al descubrirse adquiere imperativo ético.

XVI. CONCIENCIA ÉTICA Y PAZ

Sk'oblal significa importancia, pero también posee el significado de valor, fuerza moral, salud y sentido en la paz. Cuando hay paz no hay temor, ni tristeza, ni muerte. Cuando hay paz hay alegría, tranquilidad, unidad, amor en los corazones. La paz tiene un significado transcendental en la cultura maya tzeltal, pues ella permite que los sujetos, las comunidades sean un mismo corazón. Cuando ello ocurre emerge la consciencia ética que proyecta a sujetos y comunidades con el Cosmos, pues entonces se da la unión de la condición humana, ecológica y moral que es generadora de la fuerza del trabajo, de la germinación, de la existencia en el mundo.

Leonardo Boff, cuando habla de la paz la visualiza como posibilidad si se reúnen dos condiciones: superar la polaridad *sapiens/demens*, amor/odio para tomar consciencia de la unidad viva de los contrarios; y la segunda condición es reforzar el polo luminoso de la contradicción *sapiens/demens* para limitar el polo tenebroso y hacer surgir la paz (Boff, 1999 y 2007). Su reflexión gira en torno a la idea del pacifismo que implica encontrar el equilibrio en la realidad contradictoria para superar el mal y hacer predominar el bien.

Si bien hay coincidencias significativas en la percepción de la paz emanada de la concepción cristiana del mundo, la percepción de la paz en la consciencia ética tzeltal, considera que es la sabiduría el principio y soporte de la paz por encima de la razón. Sobre todo porque le interesa más la comprensión del bien como condición de consciencia que el hecho de juzgar la conducta correcta o incorrecta del sujeto y de los otros. Cuando corrigen a los hijos, por ejemplo, parten de la confianza mutua y del sentido de rectitud que emana del cariño y la ternura. Con respeto le muestran el bien para que encuentre la paz en su corazón, comprenda el comportamiento ético y sepa lo que está bien para hacerlo y realizarlo. No juzgan su conducta a partir de

un juicio de valor o una norma moral. La actitud es orientar para acercar al niño a la sabiduría mediante la intermediación de la percepción y la acción del bien, y no a partir del examen del comportamiento como juicio moral particular que sustenta su criterio en el análisis teórico y racional. En este sentido, más que representar lo que está bien o lo que está mal, la filosofía educativa tzeltal mantiene su esencia en el aprender. La actitud ética también es una acción corporeizada que se acopla en la interioridad del sujeto y en la intersubjetividad comunitaria, de ahí que la sabiduría esté por encima de la razón.

Recordemos que educar, *P'ijubtesel*, es hacer que otro se haga único germinal. Sin embargo, ese hacer es un proceso en el que la inteligencia y la educación de alguien, constituye un hecho irrepetible y único en el sujeto. Sentido que tiene mayor coincidencia significativa con el pensamiento confucionista que considera que el desarrollo de una persona virtuosa radica en la capacidad de prosperar en su naturaleza y en la disposición de la persona de conseguir ese crecimiento (Varela, 2003). Extender la inteligencia y la educación del sujeto en el hacer tzeltal, se muestra en sincronía con el principio confucionista de extender el conocimiento (inteligencia) y el sentimiento (educación) para hacer vívida la virtud (único germinal).

El comportamiento ético es aprendido en el hacer de la autonomía e interioridad del sujeto y en la intersubjetividad del común. Cuando un sujeto es educado, recordemos, "Es", "Está", "Hace" y se "Percibe" constituido y constitutivo de la comunidad. Sabe que en su autonomía e interioridad es parte del todo social, y que su germinar ocurre en la intersubjetividad de la propia autonomía del ser social. Por ello se "Percibe" como sujeto germinal que aprende y actúa en la totalidad social y cósmica. Y aquí se distingue del pensamiento confucionista. Si bien, tanto en la filosofía tzeltal como en la filosofía oriental el comportamiento es corporeizado y la inteligencia guía las acciones de los sujetos en armonía con la situación del entorno vivido, la manera que en se percibe el proceso de corporizar la competencia ética, deviene de la concepción del mundo de cada cultura. En la filosofía oriental el individuo asume la inteligencia de guiar sus acciones en vacuidad con libertad, porque en su mente no hay obstáculo, hay un hacer sin hacer porque se trata de la adquisición de una disposición de la mente para estar en reposo; en la filosofía tzeltal no existe el concepto de vacuidad, sino de interioridad de sí mismo para auto vigilarse e integrarse al conjunto social sin perder su autonomía individual. En la primera se trata de que el individuo sea auténticamente virtuoso; en la segunda de que el individuo en su autonomía viva sabiamente en armonía con la comunidad.

XVII. EL CUIDADO

Empero, tanto en una concepción como en otra, el principio de aprendizaje y de la conducta ética no es la unidad como individualidad que conlleva a la actitud de competir; el principio del aprendizaje y de la conducta ética es la singularidad

como complementariedad en la interioridad e intersubjetividad del sujeto que conlleva al cuidado, al respeto, la rectitud y la participación.

El cuidado es esencial en la cultura tzeltal y se concibe como una actitud en el hacer con el Cosmos y la Naturaleza. "La Naturaleza, lo que Dios nos dio y permanece, no podemos maltratarlo, no debemos disturbarlo ya que eso nos da nuestra vida buena". Así se lo expresó a Paoli el promotor de derechos humanos Manuel Hernández Aguilar, cuando se refiere al cuidado como una actitud que debe tener el ser humano hacia la naturaleza para poder tenerlo consigo mismo y los demás. En muchas culturas, tanto de Occidente como de Oriente, la experiencia del sentido del cuidado se relaciona con la crianza del ser humano a partir de la relación con la tierra que es considerada viva y produce vida. La Tierra es la Gran Madre, la Madre Nutricia, la Tierra Madre, la Buena Madre, el espíritu germinal que nos da la vida y nos cuida en nuestra existencia (Boff, 1999). En la cultura tzeltal, la tierra simboliza el construir de lo humano y para ellos la naturaleza nos proporciona la vida y nos cuida al brindarnos la cálida fertilidad de esencia productiva. Naturaleza y cuidado, son esenciales para el existir, pues si no se cuida "el trabajo de Dios no durará nuestra vida".

Si no hay cuidado, no hay vida buena, no hay aprecio y reconocimiento de la gente y valoración de la comunidad. Cuando hay respeto hay responsabilidad como actitud y modo de ser, y el cuidado es compañero, cual valor intrínseco, del hacer humano. El cuidado y el respeto conducen a la rectitud y a la justicia. Cuando ambos están presentes, no hay rencor en el corazón y entonces hay armonía en el ambiente. La rectitud está estrechamente relacionada con el conocer. Y no debe de extrañarnos, puesto que las acciones éticas emanan de manera perceptual desde las estructuras cognitivas que motivan el entendimiento conceptual y el pensamiento racional (Varela, 2003). Por ello el tzeltal dice: "cuando nos encuentra un problema se pierde nuestro aprendizaje". Hay turbación en nuestro ser y para arreglar el daño realizado, superar el problema, entonces se requiere que el sujeto reconozca que se desvió de su conocimiento, desvió que produce un extravío de la afectividad armónica del ser único su corazón.

La sabiduría para el tzeltal, está más cerca de la ética que de la razón. Cuando hay conocimiento existe el saber que da fe y fuerza al corazón. Fuerza que haga posible la existencia del orden, la emergencia del equilibrio, la emanación de la solidaridad, el espíritu de integración y la creatividad en el trabajo que es acto moral.

XVIII. MÍNIMO EPÍLOGO

Maravilloso viaje, pese a que sólo tocamos algunos nodos del nutricio territorio de la filosofía educativa tzeltal que nos explica maravillosamente Paoli. Las coincidencias significativas, la sincronía de los principios de su cultura en el educar y la comprensión que tienen del aprender con el paradigma emergente de las cien-

cias de la complejidad, nos descubrieron posibilidades distintas en el hacer y ser de la naturaleza humana. Capacidad autopoietica cuya sinergia emana de la visión del mundo en armonía y equilibrio dinámico con la naturaleza.

BIBLIOGRAFÍA

- Apel, Max. (1961), *Diccionario de filosofía*, Editorial Hispano Americana, México.
- Assmann, Hugo (2002), *Placer y ternura en la educación, Hacia una sociedad aprendiente*, Narcea, Madrid.
- Bateson, Gregory (1993), *La unidad sagrada, Pasos hacia una ecología de la mente*, Gedisa, Barcelona.
- Blakemore, Sarah-Jayne y Frith, Uta (2007), *Cómo aprende el cerebro, Las claves para la educación*, Ariel, Barcelona.
- Boff, Leonardo (1999), *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*, Editora Vozes, Petrópolis.
- Boff, Leonardo (2007), *Virtudes para otro mundo posible III. Comer y beber, y vivir en paz*, Sal Terrae, Santander.
- Bohm, David y Peat, F. D. (2003), *Ciencia, orden y creatividad*, Kairós (Tercera edición), Barcelona.
- Castro, Carlo Antonio (1983), *Los hombres verdaderos*, Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Coppens, Yves (2009), *La historia del Hombre. La gran aventura de la especie humana: huellas, fósiles y herramientas*, Matatemas, Barcelona.
- Cyrułnik, Boris y Morin, Edgar (2005), *Diálogos sobre la naturaleza humana*, Paidós, Barcelona.
- De Vos, Jan (2001), *Lakwi' Nuestra raíz*, CIESAS-Clío, México.
- Duvignaud, Jean (1982), *El juego del juego*, FCE, México.
- Freire, Paulo (2002), *Transformación en la convivencia*, Dolmen Ediciones, Caracas.
- Freire, Paulo (2003), *Desde la biología a la psicología*, LUMEN-Editorial Universitaria, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2003b), *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, LUMEN-Editorial Universitaria, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2004), *El grito manso*, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo (2006), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, México.
- Goleman, Daniel (2009), *El espíritu creativo*, Zeta, Barcelona

- Gutiérrez, Francisco (2001), *Educación y formación de personas adultas*, Ministerio de Educación, Guatemala.
- Jensen, Eric (2004), *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*, Narcea, Barcelona.
- Kandell, Eric R. (2007), *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*, Argentina, Katz.
- Larrauri-Max, Maite (2004), *La libertad según Hannah Arendt*, Valencia, Tandem Ediciones.
- Laszlo, E., Grof, S., y Russell, P. (2000), *La revolución de la conciencia*, Barcelona, Kairós.
- Luhmann, Niklas (1998), *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, Barcelona, Anthropos-Universidad Iberoamericana-CEJA.
- Luisi, Pier Luigi (2010), *La vida emergente. De los orígenes químicos a la biología sintética*, Barcelona, Tus Quets Editores.
- Maturana, Humberto (1995), *El sentido de lo humano*, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Maturana, Humberto y Varela, Francisco (2003a), *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Buenos Aires, Editorial Universitaria Lumen.
- Mayr, Ernst (2006), *Por qué es única la Biología. Consideraciones sobre la autonomía de una disciplina científica*, Argentina, Kats.
- Mielczarek, Vanessa (2008), *Inteligencia intuitiva*, Barcelona, Kairós.
- Montes, José (2004), “Aportes de las biociencias a la educación del tercer Milenio”, en *Kaleidoscopio. Revista arbitrada de Educación, Humanidades y Artes*, Volumen I, No. 1, Enero-Junio, [Versión electrónica], recuperado 7 de abril de 2007 en <http://www.kaleidoscopio.uned.edu.ve>.
- Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO.
- Noë, Alva (2010), *Fuera de la cabeza. Por qué no somos el cerebro y otras lecciones de la biología de la conciencia*, Barcelona, Kairós.
- Palma, Héctor A. (2008), *Metáforas y modelos científicos. El lenguaje de la enseñanza de las ciencias*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Paoli, Antonio (2003), *Educación, autonomía y lekil kuslejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, México, Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada, S. C. y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Peat, F. David (2007), *Sincronicidad. Puente entre mente y materia*, Barcelona, Editorial Kairós (Quinta edición).
- Prado, Cruz y Gutiérrez, Francisco (2004), *Germinando humanidad. Pedagogía del aprendizaje*, Guatemala, Save the Children Noruega/Programa Guatemala.

Te x awil aba, "que tengas la capacidad de mirarte a ti mismo".
Principios de la filosofía educacional tzeltal, Chiapas (México)

Robledo Hernández, Gabriela (1995), "Los tzotzil-tzeltales", en: María Cristina Manca Cerisey, Enrique Erosa Solana y otros, *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Sureste*, Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 187-232.

Rosenblum, Bruce y Kuttner, Fred (2010), *El enigma cuántico. Encuentros entre la física y la conciencia*, TusQuets editores, Barcelona.

Varela, Francisco (2003), *La habilidad ética*, Ed. Debate., Barcelona.

Varela, Francisco (2005), *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*, Ed. Gedisa, Barcelona.

Varela, Francisco, Thompson, Evan y Rosch, Eleanor (2005), *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Gedisa Editorial, Barcelona.

