
Educar en pandemia: aprendizaje situado en las milpas educativas

Stefano Claudio Sartorello¹

RESUMO

Se presentan los hallazgos derivados de un proyecto de investigación-intervención educativa colaborativo, realizado en localidades indígenas de México durante la pandemia del Covid19. Se ofrecen evidencias de cómo, desde un enfoque crítico y decolonial de la interculturalidad, y con base en la teoría sociocultural del aprendizaje y en el Método Inductivo Intercultural (MII), en las milpas educativas de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) las y los maestros-milperos, con la participación activa de las y los habitantes de las comunidades, generan procesos educativos situados que abonan a la pertinencia y relevancia de los aprendizajes de la niñez indígena y contribuyen a la transformación de las prácticas docentes y a la re-valoración de formas de vida y cosmovisiones indígenas.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje situado. Pandemia Covid19. Interculturalidad crítica, milpas educativas, México.

Educating in pandemic: Situated learning in the educational *milpas*

ABSTRACT

The findings derived from a collaborative educational research-intervention project, carried out in indigenous localities of Mexico during the Covid19 pandemic, are presented. Evidence is offered of how, from a critical and decolonial approach to interculturality, and based on the sociocultural theory of learning and the Intercultural Inductive Method (MII), in the educational *milpas* of the Intercultural Inductive Education Network (REDIIN) active participation of communities' inhabitants contribute to the pertinence and relevance of the learning of indigenous children and to the transformation of teaching practices and the re-evaluation indigenous ways of life and worldviews.

KEYWORDS: Situated learning. Covid19 pandemic. Critical interculturality, educational *milpas*, Mexico.

¹ Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE). Universidad Iberoamericana CDMX (IBERO), Lomas de Santa Fé, Ciudad de México, México. E-mail: stefano.sartorello@ibero.mx.

Introducción

Este escrito se sustenta en los hallazgos derivados del proyecto de investigación-intervención educativa *Milpas educativas antes el COVID-19* que se desarrolló entre julio 2020 y agosto 2021 en 16 localidades indígenas rurales del estado de Puebla y 1 de Tlaxcala (México)².

Tabla 1: Localidades donde se desarrolló el proyecto Milpas educativas ante el Covid19				
	Municipio	Localidad	Nivel educativo asociado	Lengua originaria
1	Tlaola	Chichahuaxtla	Preescolar	Náhuatl
2	Xicoteppec	Ejido de Nactanca	Primaria	Náhuatl
3	Huauhinango	Ocpaco	Preescolar	Náhuatl
4	Tlacotepec de Benito Juárez	San Marcos Tlacoyalco	Primaria	Nguiwa
5	Coxcatlán	Tecoltepec	Primaria	Náhuatl
6	San Sebastián Tlacotepec	Mazatongo de Guerrero	Preescolar	Mazateco
7	Atempan	Tezhuatepec	Preescolar	Náhuatl
8	Santiago Miahuatlán	Santiago Miahuatlán	Preescolar	Náhuatl
9	Teziutlán	Amila	Preescolar	Náhuatl
10	Zoquitlán	Trancas	Preescolar y Primaria	Náhuatl
11	Chignautla	Chignautla	Preescolar y Primaria	Náhuatl
12	Santa Inés Ahuatempan	Santa Inés Ahuatempan	Primaria	Náhuatl
13	Tepexi de Rodríguez	San Felipe Otlaltepec	Preescolar	Náhuatl
14	Ajalpan	San Sebastián Alcomunga	Preescolar	Náhuatl
15	Tehuacán	San Andrés Chilac	Educación inicial	Náhuatl
16	Caxhuacan	Caxhuacan	Primaria	Totonaco
17	San Luis Tlolochochco (Tlaxcala)	Santa María Axotla del Monte	Preescolar y primaria	Náhuatl

Fuente: Elaboración del autor

Este proyecto dio continuidad a una investigación colaborativa anterior³ que se llevó a cabo con educadores comunitarios tzeltales, tzotziles y ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva

² Financiado por la División de Investigación y Posgrado (DINVP) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (IBERO) y coordinado por quien escribe el presente desde la línea de investigación “Educar para una interculturalidad crítica y decolonial” del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE-IBERO).

³ *Milpas Educativas: Laboratorios socionaturales vivos para el buen vivir*, financiado por la Fundación W.K. Kellogg realizado de enero 2017 a diciembre 2019 en 48 localidades indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, coordinado por quien escribe desde el INIDE-IBERO, en colaboración con María Bertely Busquets (†) del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Los resultados de este proyecto, así como la

Educación para México⁴ (UNEM AC) de Chiapas, y con las y los maestros de educación indígena que integran la Red de Educación Inductiva Intercultural⁵ (REDIIN AC). De hecho, la colaboración entre quienes participamos en este proceso es de larga duración⁶ y se ha concretado en la elaboración de materiales educativos interculturales bilingües y diplomados de formación docente⁷ basados en el Método Inductivo Intercultural (MII, de aquí en adelante), originalmente creado por Jorge Gasché (2008a y 2008b).

En un contexto caracterizado por la pandemia del Covid19, el cierre de centros educativos y la implementación del programa *Aprende en casa*⁸ por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quienes colaboramos en este proyecto nos propusimos identificar, comprender y atender de manera epistémica, pedagógica y lingüísticamente pertinente y relevante⁹ las problemáticas socioeducativas derivadas de la pandemia en localidades indígenas rurales donde opera una *milpa educativa*. Con este término se hace referencia a espacios reales existentes en el territorio de una localidad (milpas, huertas, solares, traspacios, bosques, ojos de agua, cerros, ríos, cocinas, mercados, etc.) en los cuales las y los comuneros, de acuerdo al calendario sacionatural¹⁰ de la

metodología y materiales educativos elaborados, pueden consultarse en: https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf

⁴ La UNEM AC su fundó en las postrimerías del levantamiento armado zapatista de 1994, y está integrada por educadores comunitarios tzeltales, tzotziles y ch'oles de Chiapas originalmente nombrados por las asambleas de las localidades donde viven para hacerse cargo de la educación de las y los niños de la comunidad. Sobre la UNEM: Marstom (1997); Roelofsén (1999); Gutiérrez (2005); Sartorello (2016a)

⁵ La REDIIN AC está integrada por mujeres y hombres que se desempeñan como educadores comunitarios, promotores educativos y maestros bilingües en localidades indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. Tiene como propósito difundir y consolidar del Método Inductivo Intercultural (Gasché 2008a; 2008b) en cuanto enfoque educativo intercultural crítico y decolonial, “que promueve la autonomía y la autosuficiencia y que favorece la pertinencia y relevancia de los procesos educativos comunitarios y escolares que se realizan en colaboración con las comunidades con base en los principios del buen vivir y la comunalidad como alternativas societales frente al sistema capitalista hegemónico” (Misión de la REDIIN, documento mimeografiado). Sobre la REDIIN ver: REDIIN y Bertely coord. (2011); REDIIN (2019).

⁶ La colaboración entre la UNEM, la REDIIN e investigadores de diferentes instituciones académicas de México (CIESAS, Universidad Pedagógica Nacional, IBERO) y de América Latina (Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana - IIAP; Universidad Federal de Roraima, Brasil) se inició a partir del año de 1995 y continúa hasta la fecha. Sus iniciadores y principales impulsores han sido María Bertely, Ron Nigh, Raúl Gutiérrez (CIESAS), Jorge Gasché (IIAP), Rossana Podestá y Ulrike Keiser (UPN) y quien escribe el presente (INIDE-IBERO).

⁷ Nos referimos a: *Tarjetas de auto-aprendizaje* (Bertely 2004), *Tarjetas de auto-interaprendizajes* (Bertely 2012), *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (Bertely coord. 2009), *Diplomados Explicitación y Sistematización del Conocimiento Indígena y Elaboración de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües* (REDIIN y Bertely coord. 2011), proyecto *Milpas Educativas para el buen vivir* (REDIIN, 2019).

⁸ Sobre el programa *Aprende en casa* ver: <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/index>

⁹ De acuerdo con UNESCO (2007) y Schmelkes (2018) la pertinencia y relevancia son dimensiones centrales de la calidad educativa. Ello conlleva articular conocimientos y prácticas locales con el currículum.

¹⁰ El calendario sacionatural es el principal instrumento pedagógico del MII, gracias al cual se vinculan los procesos educativos escolares con las actividades sociales, productivas, rituales, etc. que los habitantes de una localidad indígena

comunidad, realizan cotidiana o temporalmente actividades sociales, productivas, alimentarias, curativas, rituales, recreativas y lúdicas. Como se explica en escritos previos (REDIIN, 2019; Sartorello y Hernández, 2017; Sartorello 2016b), estas actividades son aprovechadas pedagógicamente por medio del MII para generar aprendizajes interculturales y bilingües que vinculan los conocimientos indígenas locales con los de la currícula oficial. No sobra destacar que, si bien no todas las milpas educativas de la REDIIN están asociadas a un centro educativo oficial, la mayoría suele trabajar en asociación con una escuela de nivel inicial, preescolar o primario bajo la coordinación de un/a maestro/a-milpero/a, o sea de un/a docente de educación indígena o bien de un/a educador/a comunitario/a.

1. Comprensiones situadas en ontologías propias

Inspirándonos en los planteamientos de las Epistemologías del Sur (Santos 2009), partimos del supuesto que, en el caso de comunidades indígenas, causas, efectos y consecuencias sociales y educativas asociadas a la pandemia del Covid19, no pueden comprenderse y atenderse desde una lógica monocultural occidental que concibe estas colectividades humanas y sus cosmovisiones desde una perspectiva deficitaria, asociada a atraso y subdesarrollo. Reflejando las exclusiones abismales (Santos 2018) derivadas de formas de racionalidad impuestas por la modernidad-colonialidad capitalista (Quijano, 2000)¹¹, la racionalidad eurocéntrico-occidental imperante no considera como epistemológicamente válidas las comprensiones, significados y explicaciones que las personas indígenas construyen a partir de sus cosmovisiones y formas socioculturales de entender la salud y la enfermedad. No sobra destacar que, para quienes asumimos una perspectiva

realizan en el territorio comunitario en las diferentes temporadas climatológicas y de acuerdo a los ciclos naturales locales. Para una explicación detallada ver: REDIIN (2019); Bertely Coord. (2004 y 2012); Sartorello (2016a); Sartorello y Hernández (2017).

¹¹ Santos (2009; 2018) afirma que las epistemologías del Norte han generado una línea abismal que separa a las sociedades y formas de sociabilidad metropolitanas de las coloniales en términos de que lo que es válido, normal o ético, a través de falsos universalismos que se basan en la experiencia social de las sociedades metropolitanas hegemónicas. Habitar el lado colonial de esta línea implica estar imposibilitados a representar al mundo como propio, ya que, desde el paradigma dominante, el Sur es el problema y el Norte es la solución. Como destacó Quijano (2000), las ciencias sociales modernas, al combinarse con el capitalismo y el colonialismo, establecieron que los pueblos que viven en el lado colonial no son plenamente humanos y que sus conocimientos son naturalmente inferiores a los de las poblaciones metropolitanas. En la raíz de la diferencia epistemológica existiría entonces una diferencia ontológica: “La diferencia crucial entre la exclusión abismal y no abismal es que sólo la primera tiene como premisa la idea de que la víctima o el objetivo adolece de un *capitis diminutio* ontológico por no ser plenamente humano” (Santos, 2018, p. 303).

crítica y decolonial de la interculturalidad (Walsh, 2012), esta postura no sólo es políticamente inaceptable, sino que también no es pedagógicamente pertinente ni relevante.

Derivado de lo anterior, y con base en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978; 1993) reconocemos la importancia de la socialización en un contexto cultural determinado para el desarrollo cognitivo. Vygotsky explica que:

el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo capaces de operar únicamente cuando el niño interactúa con personas de su entorno y con sus pares. Una vez que esos procesos se internalizan, pasan a formar parte del logro independiente del desarrollo del niño. (1978: 90)

En este sentido, desde una perspectiva situada de la enseñanza y el aprendizaje, asumimos que la pertinencia y relevancia de los procesos educativos se construyen a partir de los conocimientos locales y de su articulación con los de la currícula escolar. Es así que, retomando los aprendizajes madurados en proyectos anteriores (REDIIN 2019; SARTORELLO 2021), consideramos que, para generar procesos educativos sociocultural, lingüística y educativamente pertinentes y relevantes para la niñez indígena, es necesario impulsar procesos de colaboración e interaprendizaje con las y los comuneros (madres y padres, ancianos, hermanos, parientes, vecinos) en cuanto portadores de conocimiento comunitario indígena. Es menester señalar que en el MII entendemos por conocimiento un conjunto articulado de saberes, haceres, pensares, decires, sentires y vivires que rebasa los contenidos y competencias escolares previstos en los planes de estudio oficiales, incluyendo el conocimiento propio que las colectividades indígenas construyen y desarrollan continuamente a partir de formas de racionalidad y epistemologías sustancialmente diferentes de la eurocéntrica-occidental. Es por ello que consideramos que los procesos educativos que se llevan a cabo en las milpas educativas son interculturales y bilingües.

Con base en estas premisas, en la primera parte del proyecto, nos dedicamos a comprender cómo los habitantes de las comunidades indígenas viven, conciben, narran, procesan y reaccionan ante las problemáticas derivadas de la pandemia a partir de sus cosmovisiones y formas socioculturales de entender la salud y la enfermedad. Posteriormente, a partir de estos *loci* de enunciación propios, nos abocamos a generar procesos y materiales educativos ontológica y epistémicamente situados.

A continuación, se dará cuenta de lo anterior por medio de un análisis de los procesos y materiales educativos generados en las 17 milpas educativas participantes y de los aprendizajes resultantes.

2. Una aproximación metodológica dialógica y colaborativa

Con el fin de lograr el propósito arriba mencionado, en cada milpa educativa se realizó una investigación-intervención educativa colaborativa que, en una primera etapa (julio-noviembre 2020), estuvo orientada a comprender cómo las y los habitantes de la comunidad conciben y procesan la pandemia y sus consecuencias sociales y educativas a partir de sus cosmovisiones, epistemologías y formas socioculturales de entender la salud y la enfermedad¹². Con base en estas concepciones y significados propios, en la segunda etapa del proyecto (noviembre 2020-agosto 2021) las y los maestros-milperos, en colaboración con madres y padres de familia y comuneros expertos en temáticas vinculadas con la vida sana y saludable concebida desde perspectivas indígenas, planearon y facilitaron actividades educativas y diseñaron materiales interculturales y bilingües dirigidos a propiciar en las y los niños aprendizajes relacionados con las problemáticas derivadas de la pandemia.

Es importante mencionar que, diversamente a lo que se había planeado en el proyecto original, debido a la contingencia de salud, no fue posible realizar talleres y reuniones presenciales, y todo el trabajo se llevó a cabo en modalidad virtual vía la plataforma Zoom a la cual la mayoría de participantes pudo conectarse a pesar de las dificultades de acceso a Internet. A lo largo del proyecto se realizaron 14 reuniones virtuales de 3 horas cada una, durante las cuales:

¹² Para ello, elaboramos dos cuestionarios integrados por preguntas abiertas que orientaron las investigaciones realizadas por las y los milperos en sus localidades. El primero estuvo integrado por un total de 46 preguntas abiertas y se enfocó a comprender cuál era la situación de la comunidad con respecto del Covid19, cómo las y los comuneros estaban reaccionando ante la pandemia, así como a reflexionar acerca de las posibles estrategias educativas que se implementarían ante el cierre de escuelas. El segundo, estuvo conformado por 5 secciones dedicadas a recabar: 1) datos generales y específicos del centro educativo; 2) una descripción del contexto socrionatural de la comunidad; 3) una descripción del impacto del covid19; 4) una descripción y valoración de la operación del programa *Aprende en casa*; 5) una descripción de las actividades educativas realizadas en la milpa educativa y una valoración de los aprendizajes generados.

- Definimos las actividades investigativas a realizar para comprender los impactos de la pandemia en las comunidades.
- Reflexionamos de forma colegiada acerca de cómo los habitantes de las comunidades conciben y enfrentan la pandemia.
- Planeamos las actividades y procesos educativos a realizar.
- Definimos los materiales didácticos a desarrollar.
- Compartimos avances, retrocesos, aciertos y dificultades en la realización de los procesos educativos y en la elaboración de los materiales didácticos, retroalimentándonos recíprocamente.
- Valoramos los procesos, materiales y resultados logrados y definimos los retos para un presente en el que la pandemia sigue azotando con fuerza las comunidades.

Cabe señalar que, además de las reuniones virtuales, los participantes estuvimos en permanente comunicación por medio de un chat de WhatsApp que sirvió para compartir ideas y dudas, avances y retrocesos, logros y fracasos, convirtiéndose en otro espacio de interaprendizaje virtual fundamental para el desarrollo del proyecto.

3. Testimonios desde las milpas educativas

Iniciamos nuestro análisis¹³ señalando que, de acuerdo a los testimonios de los participantes en el proyecto, el programa *Aprende en casa* no resultó ni funcional ni pertinente. Los problemas no se derivaron únicamente de factores estructurales como falta de señal telefónica y acceso a Internet, ausencia de celulares tecnológicamente avanzados, costos relacionados con la adquisición de datos móviles. Más bien se trató de un problema relacionado con la falta de pertinencia de la estrategia educativa propuesta y, específicamente, con la incompatibilidad ontológico-epistémica del programa *Aprende en casa* en colectividades humanas caracterizadas por formas de vida y de racionalidad distintas de la que caracteriza la “euromodernidad capitalista, racionalista, liberal, secular, patriarcal, blanca” (Escobar, 2016, p.15).

¹³ El *corpus* de información que sustenta el siguiente análisis está integrado por testimonios de las y los maestros-milperos recopilados durante las reuniones virtuales. En las citas textuales reportadas se indica el nombre de la persona y la fecha en la que se enunció.

Siguiendo a este autor, estas colectividades humanas se caracterizan por formas de hacer mundo, tejer socialidades y construir conocimiento intrínsecamente vinculadas con la naturaleza y con el territorio, mismas que remiten a una *ontología relacional*. Con esta expresión, Escobar alude a la densa red de relaciones entre territorio y seres animales, vegetales, minerales y humanos que lo habitan en las que “las cosas y seres existen sólo en relación con otros, y no tienen vida propia” (Escobar, 2016, p.18). Se trata de sociedades humanas profundamente integradas a la naturaleza (Gasché 2008a) en las que difícilmente resultan pertinentes programas educativos concebidos desde lógicas ajenas y de difícil comprensión para sus habitantes. Veamos cómo una de las maestras-milperas dio cuenta de ello:

La gente no atendió el modelo de Aprende en casa por medio de la televisión, porque se trata de mundos totalmente distintos. Cuando se les ofreció a las mamás de preescolar, ellas dijeron que no estaban de acuerdo, que no iban a estar pegadas a la televisión. (...) Los contenidos son muy abstractos, muchas veces son totalmente ajenos a las actividades sociales de las personas de la comunidad, a su cultura, a su lenguaje. No resultan comprensibles ni a las madres de familia que ha estudiado el bachillerato, para quienes estos temas resultan de poco interés y también de escasa comprensión. (Lourdes-26052021)

Ahora bien, en el caso de las milpas educativas, el cierre de escuelas ofreció a las y los integrantes de la REDIIN la oportunidad de romper - sin miedo a represalias por parte de las Autoridades educativas - con formas de educación áulicas descontextualizadas centradas en los libros de texto. Las y los maestros-milperos se sintieron finalmente libres de aprovechar pedagógicamente las actividades cotidianas que niñas y niños realizaban con sus familiares en las casas y demás espacios de vida de la localidad. Como resume uno de los participantes:

(...) no fue ni virtual, ni por tele, ni por internet, para nosotros Aprende en casa fue desde el campo, desde la comunidad, desde el entorno familiar, así fue nuestro Aprende en casa. (Maclovio-21092021)

Utilizar el MII para aprovechar pedagógicamente las actividades sociales, productivas, rituales, alimentarias, etc., que se llevan a cabo en el territorio siconatural de una comunidad indígena rural, y generar desde ahí conocimientos indígenas y escolares convencionales para propiciar la construcción de aprendizajes interculturales, implica poner en acción una pedagogía inductiva intercultural compleja y articulada que se ha descrito, analizado y explicado en escritos previos (Gasché 2008a; REDIIN, 2019; Sartorello y Hernández, 2017; Sartorello 2016a).

Remitiendo a ellos para un cuadro exhaustivo del funcionamiento del MII, en este texto nos dedicamos a dar cuenta de cómo las y los maestros-milperos adaptaron y transformaron sus estrategias pedagógicas para generar procesos educativos situados para sus alumnos. Iniciemos por el siguiente testimonio:

En esta pandemia nos sirvió el poder trabajar las actividades que, pues, los mismos niños ya realizan, ya hacen en sus casas, en sus comunidades junto con sus papás, y que se llevaron a cabo para realizarse también en vinculación con los contenidos escolares (...) Creo que eso es una parte muy favorable del proyecto en donde retomamos lo que ellos ya hacen para poder vincular con nuevos conocimientos. (Janette-19082021)

A continuación, se mencionan ejemplos de actividades familiares y comunitarias que se trabajaron en las milpas educativas durante el proyecto. Empecemos por lo que relata una maestra-milpera que atiende a un grupo de preescolar en una localidad nahua de Huauchinango:

En esta pandemia he estado trabajando muchas actividades sociales, como los juguetes de la milpa, un proyecto de dos semanas en el que los niños tenían que ir a la milpa en tiempo de pizca y apoyar a sus padres. (...)

En todo este ciclo de la pizca se hicieron actividades diferentes. Por ejemplo: desgranar la mazorca y luego se ponen a hacer juguetes y juegos con los olotes. Hubo aprendizajes intergeneracionales, las mamás aprendieron lo que ya no recordaban, cómo jugaban antes y pudieron disfrutar estos juegos de antaño con sus hijos. Hicieron el oloplatani, olote con plumas de guajolote o gallina vieja, se avienta hacia arriba y cae girando. (...)

Otra actividad que realizamos con los niños y las mamás fue la de ir a traer las hierbas para alimentar a los pollos y a las aves de corral. Aprendieron que es muy sano y que no se necesita dinero (...)

Otra actividad fue la ofrenda al agua el día 3 de mayo, llevamos flores, limpiamos el agua, bailamos un son al agua. La gente lo disfrutó mucho, y le gustó que la maestra participara, y decían que después de bailarle salía más agua del manantial. Después de la ofrenda, al regresar a la comunidad, se recorrió el territorio, viendo cuantos productos para comer había en ello. (...)

Los acompañé a un sembradío de cempoalxóchitl en época de Todos Santos, para ver cómo era el sembradío, qué otras plantas crecían ahí cerca, analizando la importancia de esta planta para la gente de la comunidad, en términos culturales y también económicos. (Lourdes-26052021)

No deja de asombrar la variedad de actividades familiares y comunitarias que Lourdes supo utilizar para generar situaciones y experiencias densas de aprendizaje para sus alumnos y también para sus mamás: actividades agrícolas, rituales, lúdicas, productivas que no sólo le permitieron generar conocimientos, saberes, haceres, decires y pensares socioculturalmente situados, sino también de vincularlos de manera crítica y reflexiva con temas relacionados con la realidad socioeconómica de la comunidad. Cabe señalar que estas actividades educativas no fueron

improvisadas, sino que se planearon cuidadosamente a partir del calendario socionatural que elaboró en años anteriores, y se organizaron con base en una planeación formal que fue revisada, discutida y enriquecida de forma colegiada en las reuniones virtuales¹⁴.

Revisemos ahora el testimonio de una maestra-milpera que trabaja con niños de primaria en Santiago Miahuatlán:

(...) la gente tenía miedo de acudir a los hospitales, porque tenían miedo de que allá los estuvieran matando o dejando que se murieran. Preferían buscar a la abuela, a la sabia para curarse, y así fue como conocí la planta del asomiatl, una planta local que es eficaz para la calentura, para bajar la temperatura. A partir de ello, se inició a trabajar en el cuadernillo de aprendizaje algunas actividades con las plantas medicinales de la comunidad que conocían las sabias y que los niños fueron a buscar en el monte. Los niños en los audios y vídeos que me enviaron por WhatsApp explicaban el uso de estas plantas, explicaban que, para curarse, sus mamás se las ponían en la cabeza y en el estómago durante la noche junto con aguardiente. (...)

Los niños realizaron investigaciones sobre las plantas que ayudan a curar los síntomas asociados a la Covid19. Ello permitió trabajar también actividades en la lengua náhuatl, así como otras actividades que tenían que ver con los estados de ánimo durante el encierro en sus casas (Catalina-19092021).

En este caso Catalina da cuenta de cómo, aunque ella no viva en la localidad en la que trabaja, al estar vinculada con las y los comuneros encontró la oportunidad de aprovechar una práctica curativa local para generar actividades educativas con sus alumnos. Es interesante observar que éstas no sólo les permitieron desarrollar habilidades para la investigación, sino que niñas y niños también aprendieron a utilizar la tecnología de los celulares a su alcance para sistematizar y comunicar sus hallazgos a través de audios y vídeos. Éstos fueron utilizados por parte de la maestra-milpera para realizar actividades educativas dirigidas al fortalecimiento de las competencias lingüísticas en náhuatl de sus estudiantes, así como para reflexionar sobre un tema tan relevante como las emociones de las y los niños durante la pandemia.

Veamos otro ejemplo, trasladándonos a una localidad de Tlaxcala:

Junto con las niñas y con las señoras nos interesa mucho valorar las actividades que hacían los abuelos, las labores del campo, la medicina tradicional, las comidas ancestrales. Estos conocimientos nos llevan a valorar la importancia de una alimentación sana, hacemos alimentos sanos de la comunidad. También se les va explicando los beneficios que nuestros propios alimentos tienen para tener una buena salud. (...)

Todo esto lo valoran mucho los niños: la importancia de los que comemos, de cómo nos alimentamos de una manera sana, ellos van diferenciando estos alimentos de la comida

¹⁴ Un ejemplo de planeación puede verse en: <https://docs.google.com/document/d/1ofy0hAxItTOYMhcsC6FWhvCpjODzHgcc/edit#heading=h.gjdgxs>

chatarra, de los embutidos y de la comida industrial que también se encuentra mucho en la comunidad, en la que se ponen conservantes, endulzantes, etc. (Eusebia-13092021)

En este caso, Eusebia da cuenta de la importancia del trabajo de sensibilización que ella y las madres de familia que colaboraron en su milpa educativa realizaron acerca del tema de la alimentación saludable. Se trata de un asunto relevante para el desarrollo integral de niñas y niños indígenas que cada vez más están alimentándose de la comida chatarra en venta en las tienditas del pueblo. Este tema le permitió generar aprendizajes relevantes en época de pandemia, siendo que contar con un buen sistema inmunológico ayuda a defenderse del Covid19.

Continuemos con los testimonios de una milpa educativa del municipio de Coxcatlán, donde se elaboró un libro milpero bilingüe sobre las plantas medicinales de la localidad¹⁵.

En nuestra milpa educativa trabajamos con las plantas medicinales, tanto en 5 grado con el maestro Pedro, como yo en primero. Junto con madres, padres, ancianos y niños, se realizó una investigación sobre las plantas medicinales de la comunidad, misma que se plasmó en un libro milpero, un foto-audio y un mapa parlante. (Mónica-29082021)
Debido a que estuvimos trabajando a distancia, hicimos que los mismos niños de la escuela investigaran. Ellos preguntaban con sus abuelos y padres y nos mandaban sus escritos. (...) También trabajamos sobre las plantas medicinales, investigando cuáles se ocupan para curarse, tanto plantas nativas de la comunidad, como otras que se han traído. (Pedro-28082021)

Adaptando una misma actividad a las características de los estudiantes a su cargo (de primer y de quinto grado de primaria, respectivamente), Mónica y Pedro propiciaron aprendizajes significativos para las y los niños de su escuela, quienes investigaron los conocimientos, saberes, haceres y decires locales sobre plantas medicinales de los habitantes de la comunidad y, posteriormente elaboraron un producto colectivo – el libro milpero – en el que sistematizaron en español y náhuatl lo que aprendieron de sus familiares y vecinos. Estos ejemplos dan cuenta de la importancia del acompañamiento de madres y padres, abuelos y abuelas y demás comuneros en los procesos educativos que se realizan con el MII; en particular, es menester valorar su contribución en la explicitación de los conocimientos, saberes, hacer, decires, sentires y vivires indígenas implícitos en las actividades familiares y comunitarias que niñas y niños vivenciaron, investigaron y sistematizaron en cuadernillos de trabajo, vídeos, audios y en un libro colectivo.

¹⁵ Ver: <https://drive.google.com/drive/folders/1fttGncmZIWdPmsQFtesKRFE63X8MDv6Q>

Este ejemplo de fértil colaboración pedagógica entre escuela y comunidad y entre maestros y comuneros, contrasta con las dificultades que madres y padres campesinos e indígenas suelen enfrentar a la hora de apoyar a sus hijos en tareas escolares que salen en los libros de texto que, en muchos casos, resultan demasiado complejas, abstractas y socioculturalmente irrelevantes para personas que cuentan con niveles mínimos de escolaridad, pero que, sobre todo, acostumbran construir conocimiento a partir de racionalidades y epistemologías propias que se derivan de una ontología relacional. De esta manera, consideramos que las milpas educativas no sólo contribuyen a revalorar el conocimiento de pueblos y comunidades indígenas, sino también a dignificar los saberes, haceres, sentires, decires y vivires de las personas que las habitan; gracias a la pedagogía inductiva intercultural, se les ofrece una manera digna y útil de participar activamente en los procesos educativos escolares de sus hijos, contribuyendo a partir de lo que saben, y evitando ser tachados de ignorantes sólo porque no conocen fechas, nombres, formulas y algoritmos. En palabras de las y los milperos:

De esa forma se ha logrado que los padres han apoyado mucho a los niños, tanto en las actividades de casa y del campo en las que los niños participaban, como en las actividades escolares que se derivaban de ellas. (Janett-19082021)

En mi caso se trató de subsanar esta noción de abandono de la escuela hacia ellos, visitándoles, yendo a menudo, redactando, proponiendo actividades muy apegadas a lo cotidiano. (...)

Pude trabajar varias actividades sociales con el apoyo de las madres, que han demostrado un gran compromiso con sus hijos e hijas. (...)

Los padres de familia sí apoyan, si tú le explicas de manera sencilla, si les pides que los niños aprendan de ellos, ellos te hacen caso y lo hacen, pero hay que acompañarlos, hay que hablar con ellos, darles acompañamiento para que se sientan considerados, tomados en cuenta. Dándoles una explicación sencilla del porqué es importante que los niños conozcan lo que se hace en la familia. (Lourdes-26052021)

(...) los ancianitos, quienes no se han negado, nos han acompañado, ellos han cobijado el trabajo de investigación de sus nietos, tanto lo que les hemos pedido por WhatsApp, como lo que les hemos pedido por escrito en los cuadernillos de aprendizaje. (...)

Los abuelitos han entendido y han apoyado a los niños, los han llevado al campo a deshierbar, a la siembra, han realizado tamales en casa, alimentos con los quelites y los nopalitos. Esto nos ha enseñado a valorar esta forma propia de alimentación y también a valorar la producción de nuestro propio alimento. (Eustacia-13082021)

Como docente hemos buscado acercarnos e incorporarnos a sus saberes, sin afrontarlos, sino de una manera recíproca, ofreciendo nuestras recomendaciones, pero también recibiendo las de ellos y poniéndolas en práctica. (...)

Diseñamos cuadernillos de aprendizaje enfocados directamente al MII, donde las actividades involucraron tanto a los alumnos como a sus padres, porque las actividades se desarrollaron en el contexto familiar (...)

Los padres de familia estuvieron contentos con este trabajo, porque les permitió llevar y acompañar a sus hijos al realizar actividades del campo de las que aprendieron mucho. (Maclovio-21092021)

Al generar procesos educativos situados desde las actividades comunitarias, en las milpas educativas se busca fomentar la vinculación entre escuela y comunidad y la participación activa de las personas indígenas en los procesos educativos escolares. En este sentido traemos a colación el estudio de Jiménez-Naranjo y Mendoza (2012), quienes constatan que la participación de padres y madres de familias indígenas en las escuelas oficiales suele concretarse en la recaudación de fondos económicos para construir aulas nuevas o comprar material escolar, así como en calidad de mano de obra para construcción, limpieza y vigilancia. Jiménez-Naranjo y Kreisel (2019) argumentan que la participación de las familias indígenas se concentra en un papel extra-educativo y, cuando se les solicita participación educativa, esta se concentra en ayuda en casa para conseguir los aprendizajes esperados. Se trata de formas limitadas y discriminatorias de entender la participación social en educación, puesto que ahondan en un sentido instrumental y funcional a la reproducción del sistema educativo, pero no abonan a la calidad de los aprendizajes de niñas y niños indígenas. En este sentido, Perales y Escobedo (2016) sugieren adaptar las modalidades de participación social en educación a la vida cotidiana de los actores locales y a sus formas sociales y culturales de organización. Jiménez-Naranjo y Kreisel (2019) consideran que debería fomentarse otro tipo de participación educativa en la que se resalte el papel de las familias como sujetos activos y propositivos en el aprendizaje y en las definiciones escolares, vinculando el conocimiento comunitario y sus epistemes con otros desde perspectivas dialógicas y plurales. Como se desprende del siguiente testimonio, eso es justamente lo que se está propiciando en las milpas educativas:

Definitivamente debe haber una estrecha relación escuela-comunidad o comunidad-escuela, una relación de mucho respeto de los profesores hacia la gente de la comunidad y por supuesto viceversa, y en esta relación deben de caber las voces de los niños y de los mayores, y claro también del profesor como acompañante (...) que puede aportar más caminos en relación a que el niño transite entre su cultura y la otra cultura sin que vea al otro como lo máximo, sino como un enriquecimiento. (Lourdes-25062021)

Además de refrendar la importancia de la vinculación y del diálogo de saberes entre escuela y comunidad, así como de la participación de las y los comuneros en los procesos educativos, Lourdes implícitamente critica el papel que la escolarización desempeña en la aculturación de las personas indígenas y, en este sentido, deja muy en claro su posición en pro de una educación más

respetuosa de las cosmovisiones y culturas indígenas, en la que conocimientos, valores y formas de vida propios entren en un diálogo constructivo y respetuoso con los de la sociedad hegemónica, sin idealizar un modelo societal urbano y capitalista que fomenta el desarraigo sociocultural, la migración y abandono del campo. Este posicionamiento político emerge también del testimonio de otra maestra-milpera, quien comenta que:

(...) la educación formal realmente ha afectado a las comunidades indígenas desde su cosmovisión, desde sus formas de pensar, sus formas de ver, de interactuar, de vivir. Entonces a mí la experiencia con el proyecto de milpas ha sido buena, porque me ha permitido develar estas otras formas de aprender (...) porque me ha permitido develar estas otras formas de aprender, (...)

Algo que me ha gustado mucho es ver que uno como maestro a veces se cierra a los métodos, a las técnicas, a esas estrategias que a lo mejor existen, o que son muy propios de la escuela formal, y que a veces uno no voltea a ver desde su entorno (...) y a mí este proyecto me ha permitido precisamente eso, el poder ver otros recursos. Todo ello me ha llevado a reorientar mi trabajo en la escuela e implementar actividades sociales, productivas etc., desde el Método Inductivo Intercultural. (Eustacia-25062021).

4. Aprendizajes situados en las milpas educativas

Para cerrar este escrito, se considera relevante recuperar los aprendizajes que las y los maestros-milperos maduraron en relación a su ser y hacer docente.

Con el MII se implementa realmente el aprendizaje situado, del cual mucho se habla en la Secretaría de Educación, pero... Más que nada hemos visto que el aprendizaje situado se da a partir de las prácticas sociales que los niños realizan con los adultos en su propio contexto, en familia, junto con la gente de la comunidad, lo que genera muchos aprendizajes significativos. (Maclovio-21092021)

Las enseñanzas que nos dan las Milpas sobre la escuela y la educación son definitivamente que hay otras formas de trabajar en la escuela, y que pueden ser mucho más favorables, en el sentido de que aquí en el estado de Puebla, se trabajó con el aprendizaje situado, y en discurso se maneja se habla de actividades auténticas, y pues naturalmente las Milpas Educativas pues son actividades auténticas, porque las actividades que realizan los niños, los señores de la comunidades, son actividades que de por sí realizan, entonces si la escuela aprendiera a trabajar a partir de ello, pues no solo tendría efecto positivo en la cuestión de la revaloración de la cultura, sino en los mismos aprendizajes de los alumnos, porque ya sabemos que en la escuela tradicional los niños no aprenden por la falta de relación con la realidad en la que viven. (Oscar-25062021)

Como se destaca en los testimonios arriba citados, las experiencias vividas en las milpas educativas contribuyeron a concretar la apuesta de la SEP por el aprendizaje situado en cuanto metodología para mejorar la pertinencia y relevancia de los procesos educativos de la niñez

indígena. No deja de ser llamativo que lo anterior fue posible en un contexto caracterizado por el cierre de escuelas y, como observamos al inicio de este escrito, por la oportunidad de experimentar con mayor libertad una metodología educativa radicalmente distinta de la convencional, generalmente centrada en el aula y el libro de texto. Como señaló una maestra-milpera: “(...) el año pasado para mí fue maravilloso, porque sentí que viví el método muy bien, creo que ha sido de mis mejores años a pesar de la pandemia, porque fue fuera de la escuela, esa fue la clave”. (Lourdes-25062021)

Otros participantes destacan que este proyecto les ha permitido reflexionar acerca del sentido profundo de la educación y la función social de la escuela. Veamos los testimonios de dos maestras-milperas con más antigüedad docente en la REDIIN:

(...) ahora que tengo un grupo de primer grado me siento mal conmigo misma, porque son niños pequeños (...) entonces, ¿qué les enseño? Me pongo a hacer dibujos, a colorear... Pues me siento culpable, no sé cómo decirlo, (...) porque estos niños deberían de estar haciendo otra cosa, viendo realidades, ejercitando el cuerpo en alguna actividad derivada de algo real. (...) El método tiene que ver con cosas más vivenciales, cosas más reales, cosas más significativas, actividades que tengan más sentido. (...)
¿Hablar de los niños héroes o de la guerra de Independencia? (...) ¿eso para qué? ¿qué sentido tiene, qué se puede sacar de ahí? Son niños pequeños. (...) ¿Y si en lugar de hacer eso, vemos lo que significa la injusticia? (...) Por ejemplo en su casa que alguien hablara sobre el hecho de que la mamá sea la que trapee, la que lave, la que planche, la que haga la comida y lave trastes, y sin que nadie le ayude, y que nadie vea que eso es una injusticia, por ejemplo. Entonces digo: ¿Cuál es el sentido? Debe de tener un sentido lo que uno debe hacer en las escuelas. (Leti-25062021)

¿Qué nos han enseñado las milpas sobre la escuela? (...) que la escuela no son las cuatro paredes, la escuela va más allá, la educación va más allá (...) Promover una educación para la vida. (Teodora-25062021)

También es relevante observar que la colaboración que el MII propicia con las y los comuneros fomentó una manera más dialógica y empática de relacionarse con las comunidades y un mayor acercamiento de los docentes a los pensares, sentires y vivires indígenas, así como el reconocimiento de formas de vida que muchos de ellos experimentaron en su niñez, antes de dejar las comunidades para ir a estudiar afuera. Como señalamos anteriormente, contrariamente a las sociedades urbanas en las que viven actualmente, estas colectividades humanas están caracterizadas por una ontología relacional (Escobar, 2016) sustentada en una densa integración entre sociedad humana, naturaleza y territorio, así como por formas colectivas de organización social en las que siguen practicándose la solidaridad, la colaboración y la reciprocidad comunal.

Nos atrevemos a afirmar que el contacto más cercano con estas socialidades otras, ha propiciado una valoración positiva de las sociedades indígenas que, tradicionalmente, son tachadas de atrasadas, subdesarrolladas y antiguas por parte de los docentes que trabajan en el medio indígena, lo que suele generar actitudes que incentivan el desarraigo sociocultural y la migración:

La comunidad ha reaccionado ante la pandemia y la gente ha iniciado a repensar la forma de vivir, a reflexionar sobre cómo nos estamos alimentado y también sobre el tipo de educación que se está dando en las escuelas. (...)

Ahora que muchas personas se han quedado sin trabajo porque las empresas en las que trabajaban han cerrado o los han despedido, la gente ha regresado a la comunidad y ha retomado las actividades del campo, la siembra, criar a animales de patio para poder sobrellevar la situación. Se ha dado mucho la ayuda mutua entre familias, entre diferentes generaciones, entre vecinos para hacer trabajos agrícolas juntos. Esta es una buena forma para pensar cómo organizarnos, para aprender de lo que nos ha sucedido, para transformar la situación en la que nos encontramos. (...)

En lo personal me ha ayudado mucho a reflexionar sobre cómo estas actividades comunitarias nos ayudan y son parte de un existir que nos ha ayudado a no sufrir mucho durante la pandemia, porque se tiene el maíz, se tiene el frijol, el alimento básico de la familia. También esta ayuda entre amigos y familiares ha ayudado porque no ha habido la necesidad de pagar a los trabajadores, sino apoyarse los unos a los otros y viceversa. (Eustacia-21082021)

Recomiendan alimentarse sanamente, consumir lo local, lo que se siembra y cosecha en la comunidad (...) La gente dice que al trabajar todo el día en el campo se fortalece el cuerpo y esto hace que difícilmente la gente se enferme. Es un tema que tiene que ver con una forma de vida. (Maclovio-21092021)

Las Milpas Educativas es un regreso a la esencia de los pueblos indígenas, a todo el conocimiento que ellos poseen (...) Ellos nos abren una puerta sobre la vida, nos muestran que no se necesita gastar dinero, ser consumistas y crear necesidades superfluas para conseguir un buen vivir o para tener una buena calidad de vida. Nos enseñan que la naturaleza por sí misma y el equilibrio que nosotros los seres humanos tengamos con ella, nos proporciona lo necesario para vivir bien, para que estemos a la par, en equilibrio, en este respecto entre la madre tierra y el ser humano, sin que el ser humano tenga que abusar, explotar o extraer demás de lo que ella nos da. (Mónica-29082021)

Claramente no se trata de romantizar o idealizar a las comunidades indígenas rurales, ni tampoco de olvidar la marginación social y económica en la que muchas se encuentran; tampoco se pretenden ocultar las problemáticas vinculadas a temáticas de género, alcoholismo, violencia doméstica, cacicazgo, contaminación, etc. que también se analizaron en los debates colegiados realizados durante el proyecto. Aclarado lo anterior, es relevante destacar la importancia de esta re-valoración que las y los maestros-milperos han hecho con respecto de formas de vida y de socialidades comunitarias indígenas distintas de las que caracterizan la sociedad urbana en la que muchos de ellos, aunque nacieron en comunidades indígenas, han ido a vivir como parte de un

proceso de ascenso social y de supuesto desarrollo socioeconómico y personal que su participación en este proyecto les permitió cuestionar o, cuanto menos, relativizar.

¿Qué hemos aprendido en este proyecto? Bueno, pues yo diría que es como volver a encontrar el sentido de la vida, como que no es solamente querer un trabajo para poder comprarse cosas, cosas no tan indispensables para poder sobrevivir. Es muy amplio entender lo que nos han enseñado las milpas educativas (...) platicando con la familia es cuando yo comentaba por ejemplo que sí quiero jubilarme para volver a mi rancho y poder sembrar, para poder tener mi alimento, porque al final de cuentas gran parte de lo que es la escuela, la educación debería de estar enfocada hacia eso, hacia el sentido de nuestra vida, buscarle el sentido de nuestra existencia (...) entonces sí yo estoy reencontrando el sentido, el significado de mi vida. (Leti-25062021)

Re-valorar las cosmovisiones y socialidades indígenas y re-pensar críticamente las urbanas hegemónicas da cuenta de la apropiación de la vertiente política de un enfoque educativo como el MII y del horizonte societal del buen vivir que lo sustenta. Sin pretender dar una explicación exhaustiva de un concepto indígena polisémico, histórico, dinámico y contextual que, como aprendimos de las personas indígenas con las que colaboramos, sólo puede comprenderse al vivir una ontología relacional (Escobar 2016), en la REDIIN asumimos el buen vivir como síntesis de un horizonte político-societal y epistémico propio abanderado por los movimientos indígenas organizados, contrapuesto a proyectos sociales capitalistas que promueven vivir mejor, bienestar, progreso y desarrollo. Como destaca Escobar, el buen vivir “conlleva una filosofía de vida distinta, que permite la subordinación de objetivos económicos a los criterios de la ecología, la dignidad humana y la justicia social” (Escobar, 2016, p. 26). No obstante, lejos de idealizar el buen vivir (*lekil kuxlejal*, en lengua tzeltal), en la REDIIN reconocemos que, junto a los valores positivos (como la solidaridad, reciprocidad, ayuda mutua, por ejemplo) que caracterizan las socialidades indígenas, en la vida cotidiana de estas colectividades también existen antivalores o valores negativos asociados con el mal vivir (*ch'opol kuxlejal*). Es así que, al referirnos al buen vivir asumimos que no se trata de una ideología, sino de una construcción social e histórica.

En este sentido, en las actividades educativas que se han llevado a cabo en las diferentes milpas educativas hemos tratado de poner atención en la explicitación y valoración de los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires indígenas relacionados con el buen vivir, pero sin caer en una construcción ideológica, abstracta, y atemporal, sino historizada críticamente a partir de la realidad comunitaria y de sus tensiones y contradicciones.

Como se ha documentado en escritos anteriores (Bertely *et al*, 2015; Bertely coord.2007; Sartorello 2016b) en cuanto enfoque educativo que enfatiza en lo que Gasché denomina conflicto intercultural entre sociedades indígenas y sociedad occidental (Gasché 2008a)¹⁶, el MII en las milpas educativas se inscribe en la vertiente crítica y decolonial de la interculturalidad (Walsh 2012). Los proyectos educativos que de ello se desprenden cuestionan la esencia de la educación escolarizada oficial que, lejos de ser un mecanismo de transformación y emancipación social, en las regiones indígenas sigue siendo un dispositivo castellanizador, asimilador e integracionista que des-empodera las sociedades indígenas de sus formas propias de pensar y generar conocimientos, reproduciendo asimetrías socioculturales, formas coloniales de dominación y exclusiones abismales (Santos 2018). En este sentido, con el fin de abonar a una justicia cognitiva global que contraste el epistemicidio instaurado por la modernidad-colonialidad, en las milpas se pone al centro de los procesos educativos las ontologías y epistemologías indígenas y se organiza el proceso educativo a partir de sus formas propias de construir el conocimiento. De esa manera, esperamos abrir el camino para contrastar la colonización de las subjetividades indígenas, ofreciendo a la niñez indígena herramientas educativas que le permita “representar el mundo como propio y en sus propios términos y, así, de considerar el mundo como susceptible a ser transformado por sus propios medios y en virtud de sus propios objetivos” (Santos, 2018, p. 294).

Concluimos señalando que las experiencias, procesos y materiales educativos generados en las milpas educativas por las y los maestros-milperos, en estrecha colaboración con las y los comuneros en cuanto portadores de las culturas y cosmovisiones comunitarias, muestran que salir del aula para abreviar del conocimiento que surge y se desarrolla en los entornos de vida, permite propiciar procesos de enseñanza y aprendizaje situados y fortalece la pertinencia y relevancia de los aprendizajes de niñas y niños indígenas. Como destaca Díaz-Barriga, se trata de “un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (2006, p. 30).

¹⁶ Gasché define utópico-angelicales aquellos programas de educación intercultural que enfatizan en el diálogo y la tolerancia como elementos que posibilitarían la construcción de sociedades interculturales armónicas y horizontales. Desde su perspectiva, más que enseñar a la niñez y juventud indígena a reproducir las relaciones de dominación-sumisión hacia la sociedad y cultura nacional hegemónica, el objetivo político de un proyecto educativo intercultural crítico y decolonial es de enseñarles a contrariar aquellas conductas, actitudes y valores negativos. Asumirse orgullosamente como indígenas conscientes de la importancia de sus lenguas, culturas, cosmovisiones y formas propias de ser y estar en el mundo para, desde ese posicionamiento etnopolítico, dialogar, conversar y aprender de y con los otros con quienes interactúan.

Referencias

SARTORELLO, Stefano Claudio (2021). “Milpas educativas: entramados socioculturales comunitarios para el buen vivir”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, núm.88, vol.26, enero-marzo 2021, pp.283-309.

SARTORELLO, Stefano Claudio (2016a). *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.

SARTORELLO, Stefano Claudio (2016b). Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*. 14(1), 121-143.

SARTORELLO, Stefano Claudio y Hernández, A. (2017). Educar para el lekil kuxlejal / buen vivir: el Método Inductivo Intercultural (MII) en la escuela comunitaria de La Pimienta. En Salgado, E. y Villavicencio, F. (Coords.). *Revaloración de la diversidad lingüística y cultural de México* (pp. 108-142). México: CIESAS.

Bertely, Busquets, M. (ed.) (2012). *Tarjetas de auto-interaprendizaje*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social/Unión de Maestros de la Nueva Educación/Secretaría de Educación Pública/Red de Educación Inductiva Intercultural / Universidad Pedagógica Nacional.

Bertely, Busquets, M. (ed.). (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: UNEM, ECIDEA, CIESAS-Papeles de la Casa Chata, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.

Bertely, Busquets, M. (2007). “Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista”. En: G. Dietz, G. Mendoza y S. Téllez (eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.

Bertely Busquets, M. (ed.) (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*, Ciudad de México: Fondo León Portilla/Secretaría de Educación Pública/Organización de Estados Americanos/ Unión de Maestros de la Nueva Educación/ Santillana.

Bertely Busquets, M.; SARTORELLO, Stefano Claudio y Arcos Vázquez, F. (2015). “Vigilancia cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural”, *Desacatos*, núm. 48, pp. 32-49.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

Escobar, A. (2016). “Sentipensar con la Tierra. Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur”. AIBR Revista de Antropología Iberoamericana. Vol.11, num.1, enero-abril 2016, pp.11-32.

Gasché, J. (2008a). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala pp.279-366

Gasché, J. (2008b). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala, pp.367-399.

Gutiérrez, R. (2005). *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. Tesis de Maestría. México: CIESAS.

Jiménez-Naranjo, Y. y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación*, Vol. 30, n.2 [19]

Marstrom, A. (1997). *La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, Mexico*. Tesis in partial fulfillment of ENVS and LALS.

Perales, F y Escobedo, M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras y tradición educativa. *REDIE*, 18 (1), 69-81.

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLASO. Buenos Aires, pp. 201-246.

REDIIN (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*, Ciudad de México: INIDE-IBERO / CIESAS / Fundación W.K. Kellogg. https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf

REDIIN y Bertely Busquets, M. (coord.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, Ciudad de México: CIESAS-UPN.

Roelofsen, D. (1999). *The construcción of Indigenous Education in Chiapas, México: The case of the UNEM, the Union of Teachers for a New education in Mexico (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México)*. Tesis Rural Development Sociology. Department of Rural Development Sociology. Weningen University. The Netherlands.

Santos, de Sousa, B. (2018). “Introducción a las Epistemologías del Sur”, en Meneses, M. P. y Bidaseca, K., A. (coords.) *Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES

Santos de Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI – CLACSO.

Schmelkes, S. (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, (10), 18-22. <https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2018/12/G10ES.pdf>

UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. UNESCO.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas, tomo 2. Visor.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya-Yala. Quito-Ecuador: Abya-Yala

Submetido em 23 de fevereiro de 2022.

Aceito em 29 de julho de 2022.

Publicado 14 de outubro de 2022.