

Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas

Saberes, haceres, decires, sentires y valores

STEFANO CLAUDIO SARTORELLO*

En el marco de los debates sobre la incorporación del conocimiento indígena en los procesos escolares, se analiza la creación y la apropiación por parte de un colectivo docente de educación indígena de una herramienta metodológica: el “cuadro del conocimiento indígena”, que tiene el propósito de coadyuvar a identificar y sistematizar los saberes, haceres, decires, sentires y valores indígenas relacionados con una actividad social comunitaria. Luego de explicar la metodología etnográfica colaborativa que sustentó el estudio, se caracteriza étnicamente a los docentes indígenas participantes por medio de testimonios de vida y, posteriormente, se analiza el proceso de acompañamiento realizado. Se definen los principios epistémicos y pedagógicos que sustentan el cuadro y se explica su estructura y operación, señalando fortalezas y áreas de oportunidad de su apropiación por los docentes. Se destacan los aportes del estudio para el campo de la educación intercultural y sus perspectivas a futuro.

In the context of the debates on the incorporation of Indigenous knowledge in school processes, the creation and appropriation by an Indigenous education collective of a methodological tool are analyzed: the "Table of Indigenous Knowledge", which aims to help identify and systematize Indigenous knowledge, actions, decisions, feelings and values related to community social activity. After explaining the collaborative ethnographic methodology that supported the study, the participating Indigenous teachers are ethnically characterized through life testimonies, and subsequently, the accompanying process is analyzed. The epistemic and pedagogical principles underpinning the Table are defined and explain its structure and operation, indicating strengths and areas of opportunity for its appropriation by teachers. The study's contributions to the field of intercultural education and its future prospects are highlighted.

Palabras clave

Interculturalidad crítica y descolonial
Conocimiento indígena
Educación comunitaria indígena
Método inductivo intercultural
Milpas educativas

Keywords

Critical and decolonial interculturality
Indigenous knowledge
Indigenous community education
Intercultural inductive method
Educational milpas

Recepción: 9 de noviembre de 2023 | Aceptación: 20 de abril de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61660>

* Investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (México). Doctor en Educación. Línea de investigación: interculturalidad, poder y diversidades. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M. Gómez, Y. Santana y C. Guajardo), “Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 62, e1578. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002); (2023, en coautoría con C. Perales), “School and Community Relationships in Mexico. Researching inclusion in education from critical and decolonial perspectives”, *British Journal of Sociology of Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2219406>. CE: stefano.sartorello@ibero.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6324-3032>

INTRODUCCIÓN

En este escrito se presentan los hallazgos generados en una investigación colaborativa (Rappaport, 2007) que se llevó a cabo entre octubre 2022 y noviembre 2023 en el marco del proceso de acompañamiento que quien escribe facilitó para propiciar la apropiación del método inductivo intercultural¹ (Gasché 2008a, 2008b; Bertely, 2009; UNEM, 2009) y la propuesta político-pedagógica de milpas educativas (REDIIN; 2019; Sartorello, 2020; 2021) por parte de un colectivo de docentes de educación indígena del estado de Puebla (México). Fue durante este proceso que se generó el cuadro del conocimiento indígena, herramienta metodológica que coadyuva a las y los maestros a investigar, identificar y sistematizar el conocimiento indígena presente en las actividades sociales comunitarias que realizan las y los habitantes de las localidades donde laboran; como se señala en la literatura especializada, esto contribuiría a mejorar la pertinencia y relevancia sociocultural de los procesos educativos.

Los propósitos del presente son: explicar el proceso de elaboración del cuadro del conocimiento indígena, para lo cual se da cuenta de los principios políticos, epistémicos, filosóficos y pedagógicos que lo sustentan; y, posteriormente, analizar los resultados de su apropiación por parte del colectivo docente.

ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

La literatura especializada sobre educación intercultural subraya que, desde perspectivas

críticas y descoloniales (Walsh, 2012), para promover aprendizajes significativos en la niñez indígena es necesaria una transformación epistémica de la institución escolar y de las formas tradicionales de escolarización, lo que implica contextualizar la enseñanza por medio de la incorporación del conocimiento indígena, propio, local, en las prácticas educativas escolares.

Las experiencias de Nueva Zelanda (Bishop y Berryman, 2010) y Australia (Turner *et al.*, 2017) señalan la importancia de promover el reconocimiento y el respeto de las culturas indígenas a través de propuestas educativas culturalmente sensibles que fomenten el fortalecimiento de la identidad étnica de las y los niños y de los demás actores involucrados en los procesos educativos.

En Quebec (Canadá), el Conceil en Éducation des Premières Nations (CEPN, 2017) plantea un modelo educativo intercultural que involucra a directivos, maestros, padres de familia, sabios y miembros de las comunidades en la sistematización de contenidos educativos indígenas para su incorporación en los programas de estudio oficiales. Dicho modelo propicia aprendizajes situados que fortalecen la convivencia de niñas y niños con el entorno social, cultural, natural y espiritual.

A nivel latinoamericano, las propuestas educativas interculturales y de formación docente con pertinencia sociocultural que se implementan en Perú (Trapnell, 2011), Bolivia (Caurey, 2013), Brasil (Herbetta, 2017; Pimentel *et al.*, 2019) y Chile (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019) dan cuenta de la importancia de adoptar un

¹ El método inductivo intercultural (MII) fue creado entre 1985 y 1997 por Jorge Gasché (2008) en el Programa de Formación de Maestros Indígenas Especializados en Educación Intercultural Bilingüe de la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Amazonía Peruana (AIDSESP, AC). Gracias a María Bertely del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en las postrimerías del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994, el MII llegó a Chiapas, México, donde fue apropiado, adaptado y desarrollado por los educadores comunitarios de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM, AC), proceso que quien escribe ha analizado en su tesis doctoral sobre la coteorización intercultural de un modelo educativo (Sartorello, 2014). En colaboración con Bertely y el CIESAS, la UNEM ha difundido el MII con docentes de educación indígena de Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán y Yucatán a través de los diplomados Explicitación y sistematización del conocimiento indígena y Certificación de competencias para el diseño de materiales educativos interculturales y bilingües. Desde 2011 un centenar de egresados de estos diplomados, pertenecientes a diez pueblos originarios de Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán, integraron la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), asociación civil dedicada a la difusión, cuidado y consolidación del MII, de la que forma parte el autor del presente texto.

pluralismo epistemológico que reconozca y valore el conocimiento indígena; que propicie procesos educativos situados que vinculen el aprendizaje con las formas de vida, cosmovisiones y culturas de los pueblos originarios; y que impacte en el fortalecimiento de la matriz sociocultural indígena. A nivel pedagógico, se hace énfasis en la relevancia de realizar actividades educativas dentro y fuera de los salones de clase, articulando el conocimiento indígena con el escolar y rompiendo con la perspectiva disciplinar, colonial y monocultural que caracteriza el currículo escolar. Se promueve así el involucramiento de actores comunitarios en los procesos educativos escolares al generarse actividades educativas co-construidas que contribuyen al fortalecimiento de la identidad étnica de la niñez indígena.

En México, han surgido interesantes avances en la incorporación del conocimiento indígena en el ámbito escolar desde proyectos educativos comunitarios implementados por organizaciones indígenas (González y Rojas, 2013). Éstos se insertan en el marco de procesos de apropiación étnica de la institución escolar (González-Apodaca, 2004) que cuestionan la histórica asimilación cultural sufrida por los pueblos indígenas. Al ser parte de luchas etnopolíticas, aspiran a construir alternativas educativas contrahegemónicas para resistir al despojo de los recursos materiales, culturales y simbólicos de las comunidades (Baronnet, 2017). Se sostienen en un enfoque de empoderamiento étnico, orientado por una noción de interculturalidad crítica y descolonial (Walsh, 2012) opuesta a la retórica intercultural “angélica” del Estado (Gasché, 2008b), lo que supone explicitar y denunciar el conflicto intercultural y las asimetrías de poder presentes en las relaciones interculturales. Como destaca Gasché:

Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. ...la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas,

sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales, pero complementarios, y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas, entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2008b: 373-374).

Estos proyectos educativos fomentan la revaloración de aprendizajes socioculturales y territoriales propios y reconocen el valor ontológico y epistémico de cosmovisiones y conocimientos indígenas y locales tradicionalmente desvalorizados por las escuelas oficiales; a su vez, propician la participación activa en los procesos educativos de actores comunitarios en cuanto portadores de dichos conocimientos y formas de vida. También dan cuenta de la emergencia de pedagogías críticas que rebasan el enfoque dominante que asocia educación con escolarización y que propician la transformación de las prácticas educativas escolares y la creación de metodologías educativas pensadas desde lenguajes, pedagogías y epistemologías étnicamente situadas (Gasché, 2008a; Bertely, 2009; González-Apodaca, 2004; Baronnet, 2017; Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018; Hamel *et al.*, 2018).

La literatura especializada destaca las propuestas educativas comunitarias generadas en Oaxaca desde el horizonte político, ontológico y epistémico de la *comunalidad* (Maldonado y Maldonado, 2018; Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018), entendida como proyecto de emancipación epistémica que propicia formas de vida, existencias y prácticas sociales alternativas a la colonialidad del poder global (Briseño-Roa, 2018). Al cuestionar la geopolítica del conocimiento, éstas reivindican las identidades indígenas e incorporan epistemologías, conocimientos y prácticas lingüísticas y culturales distintivas para generar procesos educativos críticos y descoloniales; todo ello inspirado en las formas de vida comunitarias que ponen en el centro los conocimientos locales (Briseño Roa, 2020), lo que resalta la

importancia de cuidar el vínculo escuela-comunidad (Pérez Ríos y Cárdenas Vera, 2020).

En Chiapas, Baronnet (2015) argumenta que, desde antes del surgimiento del sistema educativo autónomo zapatista de liberación nacional (SERAZLN), las experiencias de educación comunitaria indígena eran críticas del indigenismo oficial y planteaban la autonomía como eje político-filosófico; así mismo, resaltaban la autogestión y el control comunitario sobre la escuela, en un contexto caracterizado por el ausentismo y la desvinculación comunitaria del magisterio. El carácter flexible del currículo zapatista se adapta a las necesidades específicas del contexto y promueve relaciones horizontales entre promotores educativos y estudiantes; de esta manera convierte a la familia y la comunidad en actores relevantes de los procesos educativos escolares (Baronnet, 2015).

Bertely (2014), Nigh y Bertely (2018) y Sartorello (2014; 2016; 2021) reconstruyen la trayectoria de la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM), asociación civil multiétnica surgida en Chiapas en 1995; el propósito de esta asociación es consolidar una educación intercultural bilingüe crítica y descolonial, bajo el control comunitario, con un enfoque teórico-práctico que propicie una educación para la vida buena (*lekil kuxlejal*) en cuanto horizonte político-societal alternativo al sistema capitalista y antropocéntrico hegemónico.

Apoiada en el MII, la UNEM involucra a las comunidades en procesos educativos en los que, como se explicará en el apartado sobre el cuadro del conocimiento indígena, este conocimiento se formaliza para convertirlo en contenidos para la educación escolar. Estos procesos se construyen en interacción con el entorno socio-natural a partir de actividades sociales, productivas, rituales y recreativas comunitarias, lo que fomenta la integración de las formas de vida y del conocimiento indígena en los espacios escolares. A tal respecto, Nigh y Bertely (2018) destacan que, poner la actividad en la milpa en el centro del aprendizaje supone trasladar el proceso educativo

de los salones escolares hacia el territorio; e implica revalorizar el conocimiento local en sus legítimas formas de expresión y resaltar los valores de respeto hacia la biodiversidad y la sustentabilidad. Se propicia así una alfabetización ética y territorial en la que comuneros, educadores y niños inter-aprenden con la naturaleza y los seres que la habitan al explicitar conocimientos, valores y significados propios que vitalizan sus culturas, cosmovisiones y lenguas, así como al promover un bilingüismo aditivo (Bertely, 2014). Como se explicará más adelante, en el MII y en las milpas educativas, las y los educadores parten de la investigación del entorno socio-natural comunitario para identificar, sistematizar y, de esta manera, formalizar el conocimiento indígena y aprovecharlo para planear las actividades didácticas lingüística y culturalmente pertinentes. Esto implica un involucramiento integral en la vida de la comunidad que les permita identificar el conocimiento indígena presente en las actividades que se llevan a cabo en el territorio comunitario y definir estrategias apropiadas para articularlos con los conocimientos escolares (Salgado *et al.*, 2018).

En este marco, a partir del 2017, en colaboración entre la UNEM, la REDIIN, el CIESAS y el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, se ha desarrollado el proyecto “Milpas educativas para el buen vivir” (REDIIN, 2019; Sartorello, 2021) que se implementa en aproximadamente 80 comunidades indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. El trabajo realizado en las milpas educativas de estas localidades, esto es, en escuelas comunitarias y familiares, así como en centros educativos de nivel inicial, preescolar y primaria adscritos al Subsistema de Educación Indígena, en los cuales laboran docentes formados en el MII, ha permitido consolidar este enfoque intercultural crítico y descolonial al generar materiales educativos de autoría indígena (REDIIN, 2019), así como unidades didácticas en las que se explicita el conocimiento indígena presente en

actividades comunitarias. A través de dichas unidades, este conocimiento se articula y contrasta con el conocimiento escolar con el fin de promover una educación para el buen vivir en cuanto horizonte societal construido desde las formas de vida y cosmovisiones de los pueblos indígenas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el marco de los debates arriba reportados, en este escrito se da cuenta de los hallazgos resultantes de una investigación etnográfica colaborativa que se llevó a cabo durante el proceso de acompañamiento que quien escribe el presente facilitó para propiciar la apropiación del MII y la propuesta de milpas educativas. El colectivo participante estuvo integrado por 30 docentes (22 mujeres y 8 hombres) que laboran en 9 escuelas de educación preescolar y 9 de primaria de la zona 412 de San José Miahuatlán (Puebla), algunos de los cuales (6 docentes de preescolar y 3 de primaria) tenían una formación previa en el MII por haber cursado los diplomados mencionados en la nota 1.

La oportunidad de contar con docentes previamente formados en este enfoque —que el autor del presente ha venido cultivando desde hace casi dos décadas—,² fue un gran aliado para concentrar en esta región el trabajo de acompañamiento a las milpas educativas poblanas que se viene realizando en los tres últimos años como parte de la REDIIN, como fue el caso del proyecto “Milpas educativas ante la Covid-19” (Sartorello, 2022). También es importante destacar el apoyo del equipo de la Supervisión Escolar 412,³ cuya progresiva y cada vez más comprometida participación en el proceso de acompañamiento contribuyó de manera importante al logro de los hallazgos

que aquí se reportan. Además de participar en la planeación de los diferentes talleres de formación, este equipo ha dado seguimiento puntual a las actividades de investigación y sistematización que realizaron las y los maestros.

Finalmente, es menester mencionar que, en un contexto educativo nacional caracterizado por la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con su énfasis en la vertiente crítica y descolonial de la interculturalidad y en la vinculación entre escuela y comunidad (SEP, 2022), este proyecto fue avalado por la entonces directora de Educación Indígena (DEI) de Puebla. De hecho, desde 2012 esta instancia ha financiado diversas promociones de los diplomados de formación en el MII; además, los materiales educativos producidos en los diplomados impartidos en 2020 han sido publicados masivamente (Gutiérrez, 2022) y fueron distribuidos en todas las escuelas de educación indígena del estado. Ello generó preocupación en la REDIIN, dado que parecía una estrategia del Estado para apropiarse y masificar una propuesta educativa surgida desde la UNEM, una organización indígena independiente inspirada en los ideales zapatistas. De hecho, la decisión de impulsar este proceso de acompañamiento se inserta en las acciones de cuidado y control del MII (Bertely *et al.*, 2015) que se realizan desde la REDIIN para que este enfoque educativo no pierda su esencia crítica y reivindicativa de los derechos de los pueblos indígenas.

Los hallazgos resultantes de este proceso aportan elementos teórico-metodológicos que pueden beneficiar el desarrollo y consolidación de otras iniciativas de educación intercultural crítica y descolonial; y, así, contribuir al derecho a una educación socioculturalmente relevante para los pueblos

² Mi colaboración con la UNEM como integrante del equipo coordinado por María Bertely y Jorge Gasché inició en el año de 2004, cuando ella me invitó a asesorar el proceso de diseño del modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM (UNEM, 2009; Sartorello, 2014). Desde entonces, hasta la fecha, he participado de manera constante en las actividades y proyectos educativos de la UNEM y de la REDIIN, asumiendo la coordinación, junto con Bertely, del proyecto “Milpas educativas para el buen vivir” (REDIIN, 2019).

³ Este equipo estuvo integrado por el maestro Pedro Martínez Martínez (supervisor escolar), la maestra Catalina Cano Yáñez y el maestro Leonardo de la Cruz Martínez, asesores técnico-pedagógicos de preescolar y primaria, respectivamente, y por las maestras Yadira Martínez y Mónica Remedios.

indígenas. Asimismo, desde la perspectiva de la interculturalidad para todos planteada por Sylvia Schmelkes (2013), podrían resultar importantes para incluir el conocimiento de los diferentes pueblos indígenas mexicanos en el currículo nacional.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Desde el posicionamiento político y epistemológico crítico y decolonial que he venido desarrollando desde mi tesis doctoral (Sartorello, 2014), esta investigación se enmarca en el enfoque etnográfico colaborativo de Joanne Rappaport (2007). A partir de su interesante experiencia con organizaciones sociales colombianas, esta autora precisa que, lejos de reflejarse únicamente en el producto final, la colaboración es una actividad asumida principalmente *en el proceso* de trabajo de campo; es decir, “el espacio de trabajo de campo entendido como recolección de datos en co-conceptualización” (Rappaport, 2007: 4), cuyo propósito es democratizar el proceso de construcción del conocimiento y promover la agencia epistémica de los diferentes sujetos que participan en ello.

En mi experiencia con las metodologías colaborativas, he aprendido que una de las premisas fundamentales de este tipo de colaboración epistémica tiene justamente que ver con que el investigador aprenda a “desmantelar, de-construir y de-colonizar desde adentro las epistemologías occidentales” (Denzin, 2005: 934) en las que se ha formado, y ponga en cuestión la posición de poder que le confieren sus títulos de estudio y su estatus académico. Como destaca Luis Enrique López (2009), basándose en su amplia experiencia de colaboración con organizaciones indígenas latinoamericanas, lo anterior implica que el investigador apueste consciente e intencionalmente por desarrollar una “investigación de acompañamiento... asumir el carácter intercultural y plantearse nuevos modos de actuación para superar la asimetría y la naturaleza de la investigación académica tradicional”

(López, 2009: 44). De esa manera, es posible facilitar un proceso dialógico y colaborativo de construcción del conocimiento en el que confluyan las cosmovisiones y perspectivas epistémicas de los diferentes colaboradores.

En la experiencia que se relata en este escrito, lo anterior implicó adoptar una actitud reflexiva y autocrítica que limitara mi ego y frenara mi locuacidad académica con el fin de poner mis herramientas intelectuales y mis motivaciones políticas al servicio del colectivo docente con el cual se llevó a cabo la colaboración. Ello implicó manifestar desde el comienzo —y a lo largo de todo el proceso— un posicionamiento político-académico a favor de los derechos educativos de los pueblos indígenas, así como asumir constantemente mi compromiso con y responsabilidad hacia las y los maestros con quienes realicé la colaboración, prestando atención a sus preguntas, inquietudes y necesidades. Más que conducir o dirigir el proceso, ello implicó mi disposición humilde y atenta a observar, escuchar, reflexionar e interaprender de y junto con ellas y ellos. Como explica Luke Eric Lassiter (2005), lejos de considerar a las y los maestros como meros informantes, se les tomó en cuenta como interlocutores expertos en el campo de la educación indígena; y como aquéllos que, con base en sus experiencias docentes, desempeñarían un papel activo a lo largo de todo el proceso colaborativo, al participar en las diferentes fases del mismo en calidad de “co-productores de significados” (Denzin, 2005: 934).

No es de menor importancia señalar que, a diferencia de lo que había vivenciado con los empoderados y politizados educadores comunitarios indígenas de la UNEM junto a los cuales co-teorizamos el modelo educativo de la UNEM (UNEM, 2009; Sartorello, 2014; 2020), en esta ocasión limitar mi poder en el proceso no resultó sencillo, como simboliza el calificativo de “doctor” que, desde el comienzo, me fue atribuido por el supervisor escolar. Con humildad, paciencia y perseverancia logré, paulatina y parcialmente, desmontar estas asimetrías,

sobre todo gracias a la prolongada convivencia con las y los maestros participantes, con quienes compartimos alimentos, caminatas, calor, frío, risas, bromas y anécdotas, cantadas a la luz de la Luna, en el duro piso de las escuelas en donde nos quedábamos a dormir durante los talleres. Fue de esa manera, empática y humana antes que nada, que logré que, desde mediados del proceso, el supervisor y los demás colaboradores comenzaran a referirse a mí como “nuestro gran amigo Stefano”; que, poco a poco, dejaran de llamarme “doctor” y, sobre todo, de tratarme como tal, para considerarme, más bien, como un acompañante.

Ello no quiere decir, sin embargo, que mis opiniones y comentarios tuvieran el mismo peso de las y los demás participantes, ya que, finalmente, el poder académico que se me atribuía en cuanto “experto” en el MII siempre estuvo presente. Fue así que, como mencioné anteriormente, traté de limitar mis intervenciones y de promover la participación de las demás personas que integraban el equipo de la supervisión con el fin de propiciar su empoderamiento. Asimismo, a la hora de presentar mis comentarios, cuidé en todo momento las formas y las expresiones; traté de ofrecer retroalimentaciones asertivas y, sobre todo, de no juzgar a nadie.

Ahora bien, después de aclarar cómo fui trabajando sobre mi posicionamiento en este proceso, a continuación explicaré cómo éste fue desarrollándose de manera inductiva, siguiendo un camino que no estaba del todo definido desde un comienzo, sino que fue adaptándose de acuerdo a lo que iba surgiendo; en particular, la ruta metodológica dependió de las necesidades e inquietudes manifestadas por las y los participantes y por los integrantes del equipo de la supervisión escolar, quienes dieron seguimiento a las actividades y tareas definidas en los talleres presenciales a través de la realización de visitas de acompañamiento a las diferentes escuelas. Cabe mencionar que los hallazgos de este proceso se comentaban vía Zoom en las

reuniones de planeación de los talleres que realizamos con frecuencia mensual.

Es importante que el hecho de destacar la importancia de las contribuciones de mis colaboradores no implica evidentemente omitir mi responsabilidad en el proceso y en el principal producto del mismo: el cuadro del conocimiento indígena. Como se mostrará a continuación, éste fue el resultado de la confluencia entre las necesidades formativas sentidas por las y los docentes, las observaciones realizadas durante el seguimiento por el equipo de la supervisión y, finalmente, de mi propia reflexión sobre los alcances del proceso de apropiación de la propuesta político-pedagógica que acompañaba.

ANÁLISIS DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO

El proceso abarcó 7 talleres presenciales de 3 días cada uno realizados entre octubre de 2022 y noviembre de 2023 en las escuelas de Ocotlamanic, Trancas-Zoquitlán (2), San José Miahuatlán, Cobatepec, Ahuatla y San Mateo Tlacoxtlalco. Las y los participantes llegábamos a la comunidad en la madrugada del primer día y nos quedábamos hasta la tarde del tercero. Ello fue posible gracias a que autoridades comunitarias autorizaron que pasáramos las noches en los salones de la escuela y nos apoyaron con la alimentación.

Desde el primer taller que se llevó a cabo en la localidad de Ocotlamanic en octubre de 2022, los comités educativos y las madres y padres de familia de las diferentes localidades participaron activamente en el proceso formativo. Nos acompañaron a recorrer sembradíos, bosques, veredas y casas de sus comunidades para que pudiéramos observar el territorio sociocultural de la localidad y nos compartieron explicaciones sobre la realización de las diferentes actividades sociales, productivas, alimentarias, curativas y rituales que llevan a cabo. Apoyaron a las y los maestros a investigar, identificar y sistematizar el conocimiento

indígena relacionado con las actividades que decidieron investigar. Además, al final de cada taller, las y los comuneros fueron invitados a compartir sus palabras con el grupo de maestros para expresar sus opiniones respecto de la importancia de revalorar lo que más adelante se identificaría como los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores comunitarios indígenas y a incorporarlos en los procesos educativos escolares.

Fue de esa manera como las y los maestros se sensibilizaron sobre la necesidad de salir de la escuela para convivir con sus habitantes y conocer el territorio sociocultural de la comunidad, y tomaron conciencia acerca de la necesidad de establecer relaciones respetuosas de convivencia, colaboración e interaprendizaje con las y los comuneros. Se buscó generar, así, una vinculación ontológica, epistémica y pedagógica entre escuela y comunidad que provocó que las y los docentes cuestionaran sus percepciones negativas con respecto a las formas de vida indígenas y campesinas de las cuales, como se mostrará más adelante, se habían alejado a lo largo de sus trayectorias educativas y laborales. Poco a poco, pudieron acercarse a una comprensión más integral de la cosmovisión de las familias de sus estudiantes y aprendieron a identificar el conocimiento indígena implícito en actividades reales que se llevan a cabo en escenarios naturales. Aprendieron a valorar a las y los comuneros, reconociéndolos como sabios y expertos de su cultura indígena específica; y a apreciar el potencial de su contribución a los procesos educativos.

Ahora bien, antes de continuar es necesario dedicar unas líneas para explicar cómo, después de observar las resistencias y dificultades que una parte importante de las y los maestros tuvo a lo largo de los primeros talleres para involucrarse en la investigación del conocimiento indígena, decidimos que era necesario ir a la raíz de este problema y comprender su origen. Para ello, durante los dos talleres que se realizaron en las localidades de Cobatepec (mayo 2023) y de Ahuatla (junio 2023) formulamos

algunas preguntas que les ayudaron a explicitar las vivencias experimentadas a lo largo de diferentes etapas de sus vidas y propiciamos que ellos y ellas reconstruyeran y reflexionaran sobre las experiencias vividas durante su infancia, escolarización, formación magisterial y trabajo docente, relacionándolas con su identidad étnica.

Hacer públicas esas vivencias fue un proceso difícil que tocó fibras muy sensibles y dolorosas; sin embargo, todas y todos los participantes lo realizaron con mucha dedicación, incluido quien escribe el presente. Compartir nuestras historias y experiencias cimentó considerablemente el colectivo; nos acercó en cuanto seres humanos que vivenciaban un proceso denso y profundo que implicó abrirnos a los demás, exponer nuestras fragilidades, mostrar nuestras ambivalencias y deconstruirnos como personas, maestros y formadores. Las y los maestros pudieron reflexionar sobre su relación ambivalente con la educación indígena en la medida en que entendieron y reelaboraron traumas personales relacionados con historias de discriminación y racismo que les dificultaban desarrollar procesos educativos que pusieran en el centro el conocimiento, formas de vida y cosmovisiones de las comunidades. Es con sumo respeto que, en las líneas siguientes, se retoman algunos elementos que nos autorizaron a compartir.

Con excepción de cuatro maestros que llevan más de 30 años en el magisterio indígena, las y los demás integrantes del colectivo tienen entre 10 y 15 años de servicio. Por lo general nacieron en una comunidad indígena, pero desde niños(as) salieron a estudiar a la ciudad de Tehuacán, centro mestizo de la región. Casi nadie vive en la comunidad donde nació, sino en las cabeceras municipales de la región, y la mayoría ya no tiene una relación directa con el trabajo campesino y las formas de vida de las comunidades.

Mientras que los maestros más grandes dominan muy bien el náhuatl por haberlo aprendido de sus familiares, las y los más jóvenes no

lo aprendieron de sus padres. A causa del racismo y la discriminación que vivieron, sus padres decidieron no enseñárselos, sino hablarles en castellano para que no tuvieran que sufrir como ellos. En algunos casos, fueron las abuelas las únicas personas que les enseñaron palabras o expresiones en náhuatl, pero para la mayoría su lengua materna fue el castellano.

Los padres de estos jóvenes maestros decidieron enviarles a estudiar a una escuela urbana con el fin de asegurarles “un mejor futuro”. Estudiar en la ciudad fue una estrategia familiar para permitirles “salir adelante”, “aspirar a más”, “ser alguien en la vida”. Al llegar al contexto urbano, sin embargo, vivieron experiencias de racismo y discriminación, en particular en la escuela. En sus testimonios es recurrente el triste y doloroso recuerdo de burlas, humillaciones y hostigamiento por parte de compañeras y compañeros. Ser apartado de los demás por “venir del campo”, “ser pobre y llevar huaraches”, “hablar castellano con acento indígena”⁴ fueron estigmas difíciles de quitar que les orillaron a ocultar sus orígenes indígenas y a mimetizarse con las y los demás estudiantes al interpretar formas de hablar, de ser y de vivir acordes al contexto urbano.

Para muchos, ser maestro(a) no fue ciertamente su primera opción laboral, sino la única que estaba a su alcance, sobre todo por tener familiares en el magisterio y poder “heredar” una plaza o encontrar facilidades para comprarla. Volverse docente indígena contribuyó a revalorar la lengua náhuatl en cuanto requisito para obtener una plaza, lo cual se convirtió en principal —y a menudo único— elemento identitario indígena. A pesar de ello, aunque hayan pasado el examen de certificación de la competencia lingüística, la mayoría todavía no domina el náhuatl y lo está aprendiendo en la comunidad donde labora.

Los maestros más grandes recuerdan la época de castellanización de los años ochenta,

cuando hablar náhuatl estaba prohibido y era castigado en las escuelas indígenas nominalmente bilingües. Uno de ellos comentó que se siente culpable y que le preocupa que un día se encuentre con esos padres de familia a quienes les decía que no había que enseñar la lengua indígena a sus hijos. En el caso de las y los maestros más jóvenes, recuperar, aunque sea parcialmente, la lengua originaria, no ha ido de la mano de la reapropiación de elementos de la cosmovisión indígena, ni de formas y estilos de vida comunitarias, hacia las cuales tienen actitudes ambivalentes. Aunque aprecian la comida del pueblo y tienen una visión a menudo idealizada de la comunidad, marcan distancia respecto de sus formas de vida y las cosmovisiones que no les pertenecen y con las cuales no se identifican. Ello se observa cuando se refieren a las y los comuneros, a quienes suelen identificar con el pronombre “ellos/as”, o cuando hacen referencia a “sus costumbres y tradiciones”, a “sus creencias”. Una maestra se refirió a esta situación cuando preguntó: “¿por qué nosotros no nos reconocemos como parte de la comunidad?”, a lo que otra maestra contestó diciendo que “no nos hemos dado el valor de reconocernos como indígenas”.⁵

En sus testimonios también dieron cuenta de la discriminación y de las burlas que siguen padeciendo al interior del gremio magisterial por ser parte del subsistema indígena, lo que identifican como una de las causas de su ambivalencia y de la poca valoración que tienen de sí mismos.

Estos testimonios nos han permitido comprender que, derivado del racismo y de la discriminación que han padecido a lo largo de sus vidas, las y los maestros no sólo tienen actitudes y comportamientos ambivalentes hacia las lenguas, formas de vida y cosmovisiones indígenas, sino que viven un fuerte desarraigo ontológico y epistémico que les dificulta captar el conocimiento indígena de las personas

⁴ Los textos entrecomillados en este párrafo proceden del diario de campo del taller de Cobatepec, realizado el 17 de mayo de 2023.

⁵ Diario de campo del taller de Ahuatla, 21 de junio de 2023.

que habitan las comunidades donde laboran y aprovecharlo para fortalecer la pertinencia y relevancia de los procesos educativos escolares.

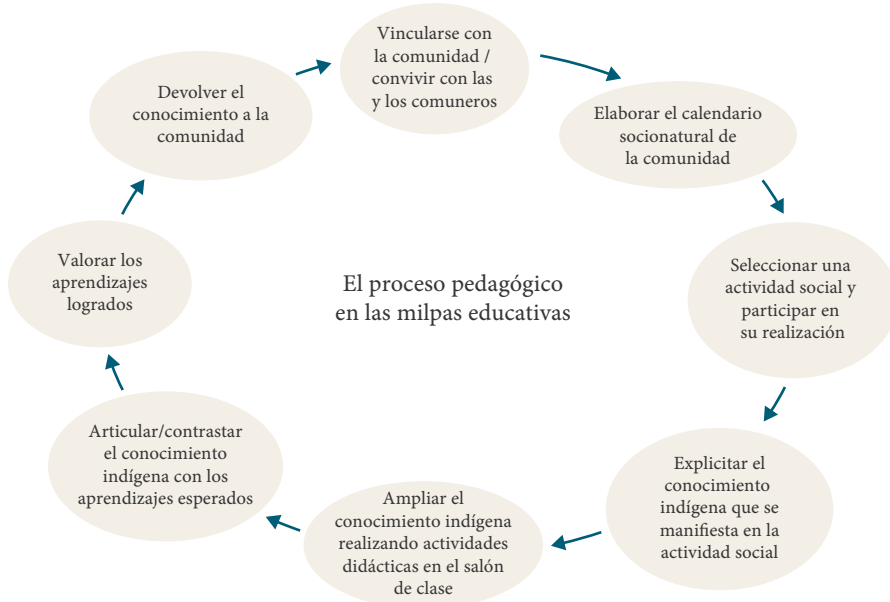
No obstante, gracias al trabajo que hemos realizado en este proceso, poco a poco han podido reencontrarse con sus orígenes. Aunque ello solamente se verá con el tiempo, el hecho de enfatizar la importancia política, epistémica, axiológica y pedagógica de incorporar el conocimiento indígena en los procesos educativos y, sobre todo, de haberles aportado una herramienta metodológica para captarlo y sistematizarlo, ha contribuido a revalorar su identidad étnica y, en ciertos casos, a construir

una etnicidad que les posiciona como actores políticamente activos en pro de la dignificación de lo indígena en la educación escolar.

EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LAS MILPAS EDUCATIVAS

Para dar cuenta de la importancia del cuadro del conocimiento indígena en cuanto herramienta metodológica que contribuye a captar y sistematizar este conocimiento, es importante explicar cómo se inserta en el marco del proceso pedagógico de las milpas educativas (Fig. 1).

Figura 1. El proceso pedagógico en las milpas educativas



Fuente: elaboración propia.

Este proceso comienza cuando el/la maestra toma la decisión de vincularse con la comunidad en la que labora: ya no se va a su casa en cuanto termina el horario de clase y dedica tiempo para convivir con las y los comuneros, frecuentar sus casas y participar de la vida comunitaria para así generar relaciones de confianza y amistad. En sus acercamientos con el comité educativo platica sobre la importancia de retomar el conocimiento indígena en

la educación escolar y explica que, para ello, es necesario que como maestro/a se dedique a investigarlo con su apoyo. Reflexiona con madres y padres acerca de la importancia de salir del aula para participar con sus hijos/as en las actividades sociales que se realizan en la comunidad.

Conforme va afinando su vínculo con la comunidad, el/la maestro/a invita a las y los comuneros a apoyar en la elaboración del calen-

dario sacionatural que, como se ha explicado en otros escritos (REDIIN, 2019; Gutiérrez, 2022), es un proceso que dura todo un ciclo escolar y está orientado a que las y los maestros conozcan cada vez mejor las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio de la comunidad, y las relaciones con el ciclo agrícola y de vida de las y los habitantes de la localidad.

Conforme avanza la elaboración del calendario sacionatural, selecciona, en diálogo con las y los niños, una actividad comunitaria que se lleva a cabo en la temporada en la que se encuentra y, con el apoyo de comuneros/as expertos, desarrolla una “investigación” para identificar el conocimiento indígena en ella implícito. Dicha investigación no es extractiva y no se realiza por medio de la aplicación de cuestionarios y/o entrevistas, sino que es resultado de un proceso dialógico y colaborativo que implica acercarse, convivir, dialogar y acompañar a la/el comunero experto en la actividad. Guiado por ella/él, se dispone a conocer, desde una perspectiva *emic*, las características del lugar del territorio comunitario donde se realiza la actividad, las del recurso o recursos naturales que se utilizan, la técnica que se implementa, el fin social que tiene la actividad y los valores asociados a ella de acuerdo a la cosmovisión de la comunidad. Como explicaremos más adelante, territorio, recurso natural, técnica y fin social son, justamente, los cuatro ejes curriculares del MII; por medio de éstos se procesa pedagógicamente una actividad comunitaria para explicitar los conocimientos indígenas presentes en ella.

Ahora bien, durante los primeros talleres del proceso que se está analizando en este escrito, las y los maestros se esforzaron para cambiar sus hábitos y dedicar tiempo para acercarse a dialogar con las y los comuneros y participar de la vida comunitaria; a pesar de ello, sólo lograron una apreciación superficial de este conocimiento, limitada a aspectos folclóricos y a términos lingüísticos descontextualizados de las prácticas socioculturales

que le dan sentido. Afloraron obstáculos onto-epistémicos para aproximarse al conocimiento indígena desde una perspectiva más holística que permitiera captarlo en su integralidad y relacionarlo con la cosmovisión y la forma de vida que lo sustenta.

Durante el acompañamiento a maestras y maestros que participan en las milpas educativas pude captar a profundidad —y de manera integral— que identificar el conocimiento indígena que se desprende de una actividad comunitaria no es una tarea sencilla, inclusive para quienes tuvieron una formación previa en el MII. Cuando tienen que profundizar en los diferentes elementos que lo integran para proceder a la explicitación y ampliación del conocimiento indígena, éste termina diluyéndose y queda relegado a conocimiento previo e introductorio que muy pronto deja paso al conocimiento escolar. Esta dificultad, reflejo de la colonialidad del saber (Lander, 2000) que históricamente caracteriza la educación escolar indígena, se ha convertido en una preocupación para quienes, desde la REDIIN, nos hemos comprometido con la difusión, cuidado y consolidación del MII. Fue justo a raíz de ello que, a lo largo de este proceso de acompañamiento, diseñamos, piloteamos y validamos una nueva herramienta metodológica que apoyara a los/las docentes a investigar, identificar y sistematizar el conocimiento indígena presente en una actividad comunitaria.

EL CUADRO DEL CONOCIMIENTO INDÍGENA

En este apartado se retoman planteamientos epistémicos claves del MII definidos por Gasché (2008a) que constituyeron la base para construir el cuadro del conocimiento indígena. Sustentado en la teoría de la actividad (Leontiev, 1984), en el enfoque histórico-cultural (Rogoff, 1993; De León, 2009) y en las pedagogías indígenas comunitarias (Pérez, 2004), en la formulación original del MII Gasché indicaba que las fuentes del conocimiento indígena

para la educación escolar son las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que las y los habitantes de la comunidad realizan en el territorio de la localidad en la que viven. Es justamente en estos procesos vivenciales, prácticos y reales, cuando el conocimiento indígena se manifiesta y asume su forma concreta: se vuelve visible, observable y clasificable en una serie de elementos concretos y simbólicos. En estas actividades dicho conocimiento se manifiesta, reproduce, renueva y transforma de acuerdo a la agencia sociocultural de los habitantes de una comunidad —y también a las influencias del entorno mayor en el que ésta se inserta—, de acuerdo a una dinámica intercultural de autonomía, apropiación, enajenación e imposición que ha sido explicada en la teoría del control cultural de Bonfil Batalla (1988).

Ahora bien, para poder identificar los conocimientos indígenas que se generan en una actividad comunitaria, se utiliza una frase que la describe en términos genéricos y que retomamos del modelo curricular de educación intercultural bilingüe: “nosotros vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales” (UNEM, 2009: 85).

En ella se articulan entre sí los cuatro ejes curriculares del MII en cuanto categorías genéricas que permiten identificar, analizar y sistematizar: 1) los conocimientos indígenas relacionados con el territorio en el que dicha actividad se lleva a cabo; 2) con el o los recursos naturales principales que se utilizan; 3) con la técnica que se implementa y/o el tipo de trabajo que se lleva a cabo para recolectar, transformar y procesar dicho elemento natural; y, desde luego, 4) con el fin social que dicha actividad tiene en el marco de la cosmovisión de las personas que habitan la comunidad.

Al aplicarla a una actividad específica, la frase plasmada en el modelo curricular de educación intercultural bilingüe se convierte en la base concreta a partir de la cual explicitar

los conocimientos indígenas implícitos en cada uno de los ejes curriculares arriba mencionados. Veamos ejemplos relacionados con algunas actividades investigadas por las y los maestros que participaron en este proceso:

- Vamos al patio de la casa de doña Inés (eje territorio) a recolectar (eje técnica) *tempesquistles* (eje recurso natural) para comerlos hervidos (eje fin social).
- Vamos a la casa de la tía Chenchá (territorio) a separar (técnica) la palma verde de la blanca (recurso natural) para hacer *pozoni tanajtli* (fin social).
- Vamos al auditorio (territorio) a elaborar la estrella (técnica) de flor de cucharilla (recurso natural) para adornar el altar de la iglesia en la fiesta patronal (fin social).
- Vamos al terreno de don Avelino (territorio) a injertar (técnica) aguacate (recurso) para la venta (fin social).

Ahora bien, para explicitar el conocimiento indígena relacionado con cada uno de estos ejes, en la versión original del MII formulada por Gasché (2008a) se utilizan las variables del cartel sociedad/naturaleza (UNEM, 2009) que, como he podido observar a lo largo de éste y otros procesos de acompañamiento, resulta de difícil comprensión para las y los maestros, debido a que están expresadas en un lenguaje abstracto y “científico” que les resulta ajeno y que no logran aplicar a las actividades sociales de las comunidades.⁶ Como se ha documentado en otros escritos (Sartorello, 2016; Sartorello y Hernández, 2017), las y los maestros suelen identificar en términos generales los conocimientos indígenas asociados a cada eje curricular; pero, con raras excepciones, no logran profundizarlos a suficiencia, sobre todo cuando no viven en las comunidades en las que laboran y no están familiarizados con las formas de vida campesinas, como es el caso

⁶ Por ejemplo, en el caso del eje territorio, las variables principales son: ecosistema, hábitat, nicho ecológico, adaptación, población, etc. En el caso del eje técnica: tipos de proceso, objeto de trabajo, medio de trabajo, fases y secuencias, etc.

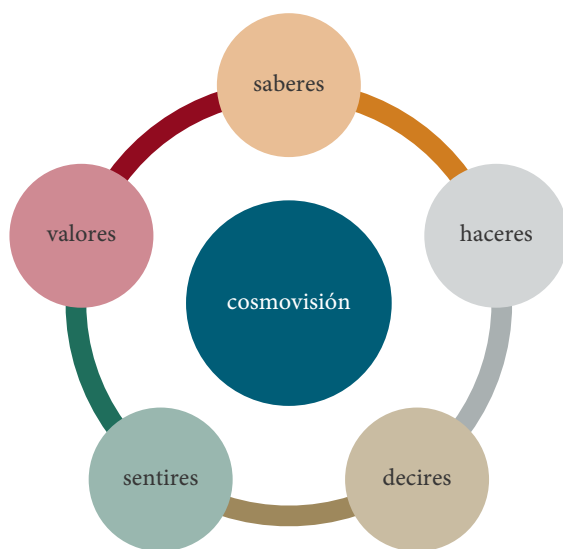
del colectivo docente con quien se colaboró en este proceso.

He aquí el meollo del problema epistémico que se ha logrado resolver gracias al cuadro del conocimiento indígena que, después de reflexionar sobre las mencionadas dificultades, propuse ante el colectivo y que, de manera colaborativa, hemos pilotado, mejorado y validado en este proceso.

Ahora bien, para no perder su profundidad e integralidad, es importante asumir que el conocimiento indígena que se manifiesta en

una actividad social específica está integrado por gestos, palabras, técnicas, conductas, actitudes y comportamientos que implican valores asociados a la forma de vida de una comunidad y a una cosmovisión caracterizada por la integración entre seres humanos, naturaleza y seres espirituales (Gasché, 2008a). Lo anterior permite postular que el conocimiento indígena es un conjunto articulado de saberes, haceres, decires, sentires y valores que responden a una cosmovisión específica (Fig. 2).

Figura 2. Conocimiento indígena



Fuente: elaboración propia.

Lejos de fragmentarlo, separándolo de la cosmovisión que lo sustenta, estas categorías genéricas permiten captar, explicitar y sistematizar el conocimiento indígena implícito en una actividad social en un lenguaje cercano a las vivencias que experimentan las y los maestros cuando participan en ella. Además, como se ha podido comprobar a lo largo del proceso de acompañamiento —gracias a los aportes de las y los maestros y del equipo de la supervisión—, es útil describir y precisar estas categorías para apoyarles a profundizar en cada una de ellas.

Como se infiere al revisar los descriptores asociados a cada categoría principal, este cuadro ofrece a las y los maestros indicaciones para profundizar en las diferentes características del conocimiento indígena y relacionarlo con las formas de vida, la cosmovisión y los valores asociados a ella. Gracias a ello, las y los maestros que participaron en este proceso, poco a poco (con algunas dificultades que se señalan más adelante), lograron investigar e identificar con mayor profundidad el conocimiento indígena implícito en una actividad comunitaria y luego sistematizarlo en el cuadro.

Cuadro 1. Conocimiento indígena asociado a una actividad comunitaria

Saberes	Lo que el o la experta, sabia, conocedora sabe sobre: <ul style="list-style-type: none"> • El territorio y el espacio donde se realiza esta actividad • El/los recursos naturales que se usan • La técnica que se aplica • El fin social de la actividad • La contribución que esta actividad tiene para el buen vivir de las personas, las familias y la comunidad
Haceres	Lo que el o la experta, sabia, conocedora, hace durante la actividad <ul style="list-style-type: none"> • Los gestos y los movimientos que hace, la conducta que tiene, las posturas del cuerpo que asume • Lo que hace con el o los recursos naturales • La técnica que utiliza, la manera en la que usa determinada herramienta, el procedimiento que sigue • Lo que hace para que se logre el fin social esperado
Decires	Lo que el o la experta, sabia, conocedora, dice durante la actividad <ul style="list-style-type: none"> • Las palabras y los discursos, pero también los silencios que acompañan la actividad • Lo que dice cuando está en el lugar donde la actividad se lleva a cabo • Los nombres en lengua originaria de los recursos naturales y de sus diferentes partes • Los nombres en lengua originaria de los utensilios y herramientas que usa • Las palabras con las que describe el fin social de la actividad • Las historias, cuentos y leyendas que se relacionan con la actividad
Sentires	Las emociones y sentimientos que experimenta durante la actividad, cuando: <ul style="list-style-type: none"> • Está en el lugar de la naturaleza y/o del territorio comunitario donde se lleva a cabo la actividad; cuando recuerda cómo era y cómo es ahora; cuando imagina cómo será en un futuro • Narra una historia, un cuento o una leyenda relacionada con la actividad • Ve a las niñas y los niños participar en la actividad • Ve que la escuela se interesa por los conocimientos que ella la comunidad posee • Opina sobre lo que es una buena educación • Recuerda cómo era la escuela en sus tiempos y la contrasta con la educación de las milpas
Valores	Los valores que se activan durante la actividad, que se relacionan con la cosmovisión de la comunidad y que están asociados: <ul style="list-style-type: none"> • Al lugar del territorio donde se realiza la actividad • Al recurso natural que se utiliza • A la técnica que se implementa • Al fin social de la actividad

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que, una vez elaborado el primer borrador del cuadro con el apoyo de el/la comunero/a con quien se investigó una actividad social, cada maestra/o tuvo que validar, corregirlo y ampliarlo con aportes de otro/as comunero/as, lo que reafirma la relevancia de su participación en cuanto portadores del conocimiento indígena.

Como es entendible, sin embargo, aprender a utilizar este cuadro es un proceso lento y progresivo que lleva tiempo y que no está exento de dificultades. Es así que cada maestra/o ha logrado un nivel de apropiación

distinto, lo que, evidentemente, implicará dar continuidad al trabajo realizado, y para ello se requiere prestar atención a cómo precisarlo y adaptarlo a sus necesidades. A continuación, se presentan las principales fortalezas y áreas de oportunidad identificadas a lo largo de este proceso en relación con la apropiación del cuadro por parte de las y los maestros participantes. Para ello, se presenta un análisis de los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores relacionados con las actividades sociales investigadas que plasmaron en los cuadros, mismos que, hacia el final del proceso que se

analiza en este escrito, tuve la oportunidad de analizar y retroalimentar.

FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD IDENTIFICADAS

Con respecto a los saberes asociados a la actividad, esta primera categoría les permitió dar cuenta de las características generales del territorio, entendido como el espacio específico donde se lleva a cabo. En particular, cuando el territorio es un espacio natural, como un sembradío de aguacates criollos o el terreno donde se encuentran árboles de tempesquistle, por ejemplo, los saberes se relacionan principalmente con las características del suelo y el tipo de tierra; la presencia o ausencia de ojos de agua, arroyos y pozos; las diferentes plantas, especies vegetales, minerales, insectos y animales que ahí conviven; su ubicación en el marco del territorio de la comunidad; los diferentes tipos de cultivos u otras actividades agrícola-ganaderas que se llevan a cabo en sus alrededores. Cuando la actividad se realiza en un espacio doméstico, como el patio donde una señora teje tenates de palma, por ejemplo, se enfocan en la descripción del lugar y de los objetos, herramientas y utensilios ahí presentes.

En el caso de los saberes asociados a el/los recursos naturales principales que se utilizan en la actividad como, por ejemplo, el aguacate criollo o la palma para tejer tenates, en el cuadro se plasmaron descripciones minuciosas de sus características fisiológicas, de su ciclo de vida y de la etapa de desarrollo en la que se encuentra cuando se utiliza en la actividad. También se reportan las diferentes especies de este recurso natural que existen en la comunidad, los diferentes usos que se les da, así como las plagas que pueden afectarlo y los remedios naturales que se utilizan para curarlo.

En lo que se refiere a los saberes relacionados con el fin social de la actividad, en ocasiones las y los maestros asocian el propósito de una actividad productiva con la venta, sin profundizar en otros fines socioculturales que

no están vinculados a la creciente penetración del mercado en las economías campesinas de las comunidades en las que laboran; se trata de fines relacionados con prácticas socioculturales propias que parecieran estar cayendo en desuso, como la producción para el autoconsumo, para el intercambio ceremonial o para el trueque. En otras ocasiones, como ha sido el caso de la elaboración de la estrella con flor de cucharilla, por ejemplo, se han enfocado en su propósito más inmediato (adornar el arco de la entrada de la iglesia), pero les ha costado relacionar su elaboración con el significado profundo que tiene en relación a la cosmovisión comunitaria: la ofrenda al santo patrono de la comunidad en cuanto representación sincrética de la Madre Tierra con el fin de propiciar la llegada de las lluvias.

Pasando a los haceres, las y los maestros han centrado su atención en el proceso y en la técnica que se lleva a cabo, por ejemplo, para injertar las plantas de aguacate criollo con yemas de aguacate *hass*, o bien, para elaborar la estrella con flor de cucharilla, así como en los momentos específicos del día en que se lleva a cabo una actividad agrícola, a menudo relacionada con las fases lunares. Cabe destacar la precisión de sus descripciones de los tiempos y de las diferentes etapas del proceso, así como de los pormenores con los que dan cuenta de las cantidades de recursos que se ocupan: de sus formas, colores, sabor, textura, medidas, peso y tamaño. Ello les ha permitido rescatar formas propias de contar, medir y pesar por medio de unidades de medida locales, como la cuarta, el rollo, la brazada, etc. También se observa mucha precisión a la hora de describir las diferentes herramientas y utensilios que se ocupan en el proceso, así como las fases que integran la técnica utilizada, para lo cual suelen apoyarse con fotos en las que se muestran acciones específicas que realiza el/la comunitaria experta en la actividad.

Al abordar los decires relacionados con el eje territorio, suelen rescatar algunas palabras aisladas en lengua náhuatl que pronuncia la

persona que lleva a cabo la actividad en diferentes momentos, por ejemplo, cuando lo recibe en su casa o en el lugar donde se lleva a cabo la actividad. En ocasiones se han recuperado cuentos breves, historias y leyendas relacionadas con la actividad, pero, con raras excepciones, hasta la fecha las y los maestros no han podido profundizar en sus significados. Lo anterior, sumado a su dominio aún incipiente del náhuatl, probablemente refleje que el proceso de acercamiento con las y los comuneros se encuentra en una fase inicial, y que no se ha logrado todavía generar la confianza necesaria para abordar estos aspectos.

En lo que se refiere a los decires asociados a el eje recurso, se suele destacar cómo se nombra en lengua originaria el recurso natural que se utiliza en la actividad, pero hace falta que las y los maestros rescaten los nombres en náhuatl de los demás recursos que se utilizan y, también, que profundicen en las diferentes partes que los integran, con el fin de generar campos semánticos en lengua indígena y en español que podrían aprovecharse para propiciar procesos de alfabetización bilingüe con las y los niños.

Con respecto de los decires asociados a la técnica, se recuperan los nombres en lengua indígena de algunas herramientas, y en alguna ocasión se han logrado rescatar algunos rezos y palabras rituales propiciatorias en náhuatl. No cabe duda que el rescate de esos decires rituales podría ser de gran ayuda para relacionar la actividad con la cosmovisión que le subyace, lo que contribuiría de manera importante a dar cuenta de su sentido profundo.

En el caso de los decires relacionados con el fin social es donde las y los maestros han tratado de destacar el significado propio y la función social que la actividad tiene para la gente de la comunidad de acuerdo a su cosmovisión. Sin embargo, como señalamos anteriormente, se trata de aproximaciones iniciales que no logran profundizar en la relación que dicha actividad tiene con la cosmovisión de la

comunidad, lo que da cuenta de que sus procesos de vinculación comunitaria necesitan de mayor tiempo y dedicación para consolidarse.

En la parte dedicada a los sentires, las y los maestros han plasmado los sentimientos y emociones que las y los comuneros manifiestan durante el desarrollo de la actividad como, por ejemplo, la satisfacción de ver cómo crecen los chivos que se están criando, la alegría de ver el crecimiento de la milpa y de las plantas de frijol y calabaza que se enredan entre las mazorcas y la preocupación y tristeza al ver la degradación del territorio donde crece la cucharilla. Es interesante observar cómo, en esta parte, suele enfatizarse la intensidad de la relación con el territorio comunitario y con la naturaleza y, en ocasiones, con los seres espirituales asociados a espacios específicos como los ojos de agua, los cerros o algunos espacios domésticos en los cuales se llevan a cabo rituales. Posiblemente sea en esta parte de los sentires donde las y los maestros podrían lograr acercarse más a la cosmovisión y forma de vida en la que la actividad se inserta.

Finalmente, han sido las partes del cuadro relacionadas con los valores lo que ha costado más trabajo profundizar. Al respecto, las y los maestros han recopilado algunos valores comunitarios importantes que se relacionan con la actividad específica, por ejemplo, el respeto, la colaboración, el servicio, la ayuda mutua, el agradecimiento; pero les ha costado relacionarlos de manera más integral con las formas de vida y cosmovisión de la comunidad.

Ahora bien, a pesar de las limitantes identificadas en el proceso de apropiación del cuadro del conocimiento indígena, no cabe duda de que los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores comunitarios que las y los maestros han logrado explicitar en los cuadros que han elaborado hasta la fecha, rebasan en cantidad y calidad los conocimientos indígenas que habían podido identificar sin el apoyo de esta herramienta metodológica.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En este escrito me propuse explicar el proceso de elaboración y apropiación del cuadro del conocimiento indígena en cuanto herramienta metodológica que coadyuva a las y los docentes de educación indígena a identificar, investigar y sistematizar los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores indígenas que se desprenden de una actividad social que los habitantes de una comunidad llevan a cabo en el territorio sacionatural en el que habitan. Se mostró cómo dicha herramienta permite que las y los maestros de educación indígena —quienes a causa del racismo y la discriminación que han sufrido a lo largo de sus trayectorias escolares y formativas, experimentan fuertes procesos de desarraigo identitario y aculturación— logren acercarse con mayor profundidad a estos conocimientos, relacionándolos con las cosmovisiones que los sustentan. Al analizar los resultados de la apropiación de dicha herramienta por parte del colectivo docente con el cual se colaboró, se detectaron varias fortalezas y áreas de oportunidad que abonan a la contribución que el cuadro del conocimiento indígena puede ofrecer para incorporar el conocimiento indígena en los procesos educativos escolares.

A la luz de lo que se reporta en la literatura especializada que revisamos al comienzo de este escrito, consideramos que esta herramienta puede contribuir al desarrollo y consolidación no sólo de la propuesta educativa del MII y milpas educativas, sino también de otras iniciativas y experiencias de educación comunitaria indígena generadas desde perspectivas críticas y descoloniales de la interculturalidad que apuesten a consolidar el derecho a una educación socioculturalmente relevante para los pueblos indígenas. Además, como mencioné anteriormente, considero que, desde la perspectiva de la interculturalidad para todos planteada por Sylvia Schmelkes (2013), esta herramienta metodológica podría contribuir a fortalecer los procesos educativos interculturales dirigidos al

conjunto de la población nacional, en el sentido de coadyuvar a incluir el conocimiento de los diferentes pueblos indígenas en el currículo nacional y, de esa manera, propiciar su valoración, respeto y aprecio por parte de las y los estudiantes mestizos que no se autoadscriben a los diferentes pueblos indígenas que integran la nación pluricultural mexicana.

En relación a las perspectivas futuras de investigación que se abren a partir de lo que se ha generado en este proceso —que continuará en el 2024— me parece necesario señalar que los logros iniciales relacionados con el uso de esta herramienta metodológica tendrán que ser consolidados para poder avanzar con las siguientes fases del proceso pedagógico de las milpas educativas (Fig. 1). En particular, será fundamental apoyar a las y los maestros a integrar en sus planeaciones y actividades didácticas los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores indígenas que han identificado y sistematizado en sus respectivos cuadros. Al respecto, los avances que se han registrado hasta la fecha permiten ser optimistas, sobre todo porque la mayor autonomía que la NEM otorga a las y los docentes para elaborar sus planeaciones didácticas, les está facilitando poner en el centro de los procesos educativos el conocimiento indígena.

Desde la perspectiva del MII y las milpas educativas, es justamente en los procesos educativos áulicos donde se procura que las niñas y los niños aprendan a formalizar los saberes, haceres, decires, sentires y valores implícitos en la actividad social que viven afuera de la escuela. Como nos ha enseñado Gasché (2008a), es en el salón de clase donde niñas y niños, guiados por sus maestros/as, tienen que dar un paso más y aprender a convertir esos saberes, haceres, decires, sentires y valores en conocimiento formal a través de actividades didácticas que sus docentes diseñan a partir de lo que han investigado y plasmado en el cuadro del conocimiento indígena.

Para limitarnos a algunos ejemplos relacionados con el eje recurso natural, después

de realizar la actividad en el territorio sociocultural comunitario, las y los maestros pueden llevar este recurso al salón e invitar a las y los niños a mirarlo, analizarlo y dibujarlo; a poner el nombre de cada una de sus partes en español y en lengua indígena; a describir sus características fisiológicas y a analizar sus etapas de desarrollo; a enlistar las diferentes especies de este recurso que existen en la comunidad, así como a analizar sus propiedades y usos. También se puede invitar al/la comunero/a que acompañó la actividad a que acuda al salón de clase y pedirle que ayude a recuperar todos estos conocimientos y a relacionarlos con la cosmovisión de la comunidad, por ejemplo, relatándoles algún cuento o leyenda relacionado. Se puede solicitar a las y los niños que investiguen con sus familiares y que después lo compartan en el salón de clase para convertirlo en conocimiento común y elaborar un recetario o un herbario en el que, por escrito y con el apoyo de imágenes reales, se describan sus características, variedades y usos.

Es justamente gracias a la realización de actividades didácticas enfocadas en el conocimiento indígena que el/la maestro/a plasma en el cuadro cómo, de acuerdo a la lógica del MII y milpas educativas, niñas y niños no sólo fortalecen el conocimiento propio y se acostumbran a identificarlo, clasificarlo, analizarlo, investigarlo, profundizarlo y a relacionarlo con la cosmovisión que lo sustenta, sino que, a la par, van desarrollando aquellas habilidades escolares que necesitan para formarse y avanzar a los niveles educativos siguientes. Para ello, es de suma importancia que las y los maestros se den cuenta de todas las habilidades que se logran desarrollar al realizar actividades didácticas situadas a partir del conocimiento

indígena derivado de una actividad comunitaria que, como es evidente, resulta mucho más significativa y relevante para niñas y niños justamente porque surge de su entorno próximo de vida (Rogoff, 1993; De León, 2009).

Sin menoscabo de lo anterior, es importante mencionar, desde la perspectiva intercultural crítica y descolonial que caracteriza el MII y milpas educativas, que trabajar a partir del conocimiento indígena para que las niñas y los niños logren desarrollar importantes habilidades escolares convencionales, no debe hacerlos olvidar que uno de los principales propósitos de este enfoque es justamente rescatar, dignificar y valorar el conocimiento indígena y la cosmovisión que lo sustenta, elementos que han sido históricamente negados y despreciados en la escuela oficial. Por ello, es hasta después de realizar las actividades didácticas con el conocimiento indígena que se procede a articular y contrastar este conocimiento con el escolar convencional; este último responde a un tipo de sociedad urbana, capitalista y antropocéntrica la cual, al reflejar la colonialidad del poder, del saber y del ser (Lander, 2000) que la caracteriza, no se relaciona de forma armónica con el mundo indígena, sus cosmovisiones, conocimientos y formas de vida. Es así que el proceso de articulación y contrastación entre estos dos tipos de conocimiento se realiza a partir de los saberes, haceres, decires, sentires y valores propios que se han vivenciado, explicitado y ampliado a partir de la actividad social y no de los aprendizajes escolares esperados. Es indispensable no forzar el conocimiento indígena y la cosmovisión que lo sustenta al interior de categorías ajenas que responden a ontologías y a epistemologías distintas y, a menudo, contrapuestas.

REFERENCIAS

BARONNET, Bruno (2015), “La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 69, pp. 47-73, en: [https://](https://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323005.pdf)

www.redalyc.org/pdf/4136/413642323005.pdf (consulta: 15 de septiembre de 2023).

BARONNET, Bruno (2017), “Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos

- originarios en México”, *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 140, pp. 689-704, en: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87353321010.pdf> (consulta: 15 de septiembre de 2023).
- BERTELY Busquets, María (coord.) (2009), *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, México, UNEM/ECI-DEA/CIESAS-Papeles de la Casa Chata/IIAP/OEI/Ediciones Alcatraz.
- BERTELY, María (2014), “Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México”, *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, año 9, núm. 19, pp. 23-39.
- BERTELY, María, Stefano Sartorello y Francisco Arcos (2015), “Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural”, *Desacatos*, núm. 48, pp. 32-49.
- BONFIL Batalla, Guillermo (1988), “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”, *Anuario Antropológico*, núm. 86, pp. 13-53.
- BRISEÑO Roa, Julieta (2018), “Os jovens, o pensamento-outro, e a microgeopolítica do conhecimento intergeracional nas Escolas secundárias comunitárias indígenas de Oaxaca, México”, *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 88. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3505>
- BRISEÑO-Roa, Julieta (2020), “La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena”, *Prácticas y Discursos*, año 9, núm. 13, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.9134411>
- CAUREY, Elías (2013), “Autonomía indígena y currículos regionalizados”, *Ciencia y Cultura*, núm. 30, pp. 35-55, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425839843003> (consulta: 20 de septiembre de 2023).
- Conceil en Éducation des Premières Nations (CEPN) (2017), 2e Conference sur la participation parentale e communautaire des Premières Nations, Je M’implique! “Creer del liens”, rapport final, 16 y 17 de noviembre de 2017, Manoir St Sauveur (Canadá), en: <https://cepn-fnec.ca/implication/wp-content/uploads/2018/10/rapport-final-conf-2017.pdf> (consulta: 22 de septiembre de 2023).
- DE LEÓN Pascuel, Lourdes (coord.) (2009), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, México, CIESAS.
- DENZIN, Norman (2005), “Emancipatory Discourses and the Ethics and Politics of Interpretation”, en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 931-983.
- GASCHÉ, Jorge (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 Jorge Gasché, María Bertely y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 279-365.
- GASCHÉ, Jorge (2008b), “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 367-397.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022, 19 de agosto), Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, *Diario Oficial de la Federación*, en: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf (consulta: 8 de septiembre de 2022).
- GONZÁLEZ-Apodaca, Erica (2004), *Significados escolares en un bachillerato mixe*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- GONZÁLEZ Apodaca, Erica y Angélica Rojas (2013), “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena”, en María Bertely, Gunter Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011. Estados de conocimiento*, México, ANUIES/COMIE, pp. 383-413.
- GUTIÉRREZ Narváez, Raúl de Jesús (coord.) (2022), *Calendarios socionaturales y tarjetas de interaprendizaje. Fundamentos político-pedagógicos: el método inductivo intercultural*, México, CIESAS/REDIIN/Gobierno de Puebla-Secretaría de Educación.
- HAMEL, Rainer Enrique, Ana Elena Erape Baltazar y Betzabé Márquez Escamilla (2018), “La construcción de la identidad p’urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia”, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 57, núm. 3, pp. 1377-1412, en: <https://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/82.-hamel-et-al-2018-la-construccion-de-la-identidad-purhepecha-a-partir-de-la-eib-propia.pdf> (consulta: 20 de octubre de 2023).
- HERBETTA, Alexandre (org.) (2017), *Novas práticas pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do núcleo Takinahaky*, Goiania (Brasil), Universidad Federal de Goiás/Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena.

- JIMÉNEZ-Naranjo, Yolanda y Maike Kreisel (2018), "Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social", *Teoría de la Educación*, vol. 30, núm. 2, pp. 223-246. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu302223246>
- LANDER, Edgardo (ed.) (2000), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- LASSITER, Luke Erik (2005), *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, Chicago, University of Chicago Press.
- LEONTIEV, Aleksei (1984), *Actividad, conciencia y personalidad*, México, Editorial Cartago.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2009), "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialógica", en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Plural Editores/Funproeib/Andes, pp. 129-220.
- MALDONADO Alvarado, Benjamín y Carlos Maldonado Ramírez (2018), "Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 50, pp. 1-17. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)
- NIGH Ron y María Bertely (2018), "Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural", *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 16, pp. 1-22, en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003 (consulta: 12 de octubre de 2023).
- PÉREZ Ríos, Edgar y Erica Yuliana Cárdenas Vera (2020), "De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (nueva época), vol. 50, núm. 1, pp. 225-250. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.12>
- PÉREZ Pérez, Elías (2004), "La educación en la familia tzotzil. Experiencia y formación", en Ángel Espina Barrio (ed.), *Familia, educación y diversidad cultural*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 219-227.
- PIMENTEL da Silva, Maria do Socorro, Lilian Abram dos Santos y Alexandre Ferraz Herbetta (orgs.) (2019), *Saberes pedagógicos*, Goiania (Brasil), Universidad Federal de Goiás/Núcleo Takinahaky de Formacao Superior Indígena.
- QUILAQUEO, Daniel y Segundo Quintriqueo (2017), *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*, Temuco (Chile), Universidad Católica de Temuco.
- QUINTRIQUEO, Segundo y Karina Arias-Ortega (2019), "Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile", *Diálogo Andino*, núm. 52. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- RAPPAPORT, Joanne (2007), "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración", *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 43, pp. 197-229.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2019), *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*, México, IBERO-INIDE/CIESAS/Fundación W.K. Kellogg, en: https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf (consulta: 7 de septiembre de 2023).
- ROGOFF, Barbara (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- RUSSEL, Bishop y Mere Berryman (2010), "Te Kohaitanga: Culturally responsive professional development for teachers", *Teacher Development*, vol. 14, núm. 2, pp. 173-187, en: <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/4143> (consulta: 21 de septiembre de 2023).
- SALGADO Medina, Rosa María, Ulrike Keyser y Gabriela Ruiz de la Torre (2018), "Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 50. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003)
- SARTORELLO, Stefano (2014), "La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 73-101.
- SARTORELLO, Stefano (2016), "Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México", *LiminaR*, vol. 14, núm. 1, pp. 121-143.
- SARTORELLO, Stefano (2020), "Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina", en Alberto Arribas Lozano, Gunther Dietz y Aurora Álvarez Veinguer (eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, Ciudad de Buenos Aires, CLACSO, pp. 81-112.
- SARTORELLO, Stefano (2021), "Milpas educativas: entramados socioculturales comunitarios para el buen vivir", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 88, pp. 283-309.
- SARTORELLO, Stefano (2022), "Educar en pandemia: aprendizaje situado en las milpas educativas", *Articulando e Construyendo Saberes*, vol. 7. DOI: <https://doi.org/10.5216/racs.v7.72033>

- SARTORELLO, Stefano y Armando Hernández (2017), "Educar para el lekil kuxlejal / buen vivir: el método inductivo intercultural (MII) en la escuela comunitaria de La Pimienta", en Eva Salgado y Frida Villavicencio (coords.), *Revaloración de la diversidad lingüística y cultural de México*, México, CIESAS, pp. 108-142.
- SCHMELKES, Sylvia (2013), "Educación para un México intercultural", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-12.
- TRAPNELL, Lucy (2011), "Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe", *Educación*, vol. 20, núm. 39, pp. 37-50. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.201102.003>
- TURNER, Angela, Katie Wilson y Judith Wilks (2017), "Aboriginal Community Engagement in Primary Schooling: Promoting learning through a cross-cultural lens", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 11. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.7>
- Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) (2009), *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM*, México, UNEM/ECIDEA/CIESAS/IIAP/OEI/Ediciones Alcatraz.
- WALSH, Catherine (2012), *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*, Quito, Abya-Yala.