

PERTINENCIA Y RELEVANCIA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS ESCOLARES INDÍGENAS

Aportes desde las Milpas Educativas



Stefano Sartorello

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Pertinencia y relevancia de los procesos educativos escolares indígenas

Pertinencia y relevancia de los procesos educativos escolares indígenas

Aportes desde las Milpas Educativas

Stefano Claudio Sartorello

Colaboradoras/es: Aquilina Cruz Gallardo | Aurelio Torres Teotzi
Beatriz Flores Medina | Blanca Rodríguez de Jesús
Carina Guadalupe Bernardino Martínez | Carolina del Rosario Dolores de Jesús
Catalina Cano Yáñez | Cristina Ramírez Bravo | Dana Tawil Stempa
Daniela Lima Escobedo | Delia Hernández Alonso | Eric Romero Rubio
Fátima Marlén Franco Cortes | Francisco Ramírez Ortigoza
Georgina Gómez Hernández | Guadalupe Mendoza Flores
Ismael Gamboa Oropeza | Jorge Abimael Rosales Hernández
José Luis Martínez Zeferino | Leonardo de la Cruz Martínez
Liborio Franco Negrellos | Lidia Flores Atilano | Liliana Imelda Pérez Rojas
Lucila Leyva Pascual | María Victoria Marrero Tercero | Mónica Remedios Ramos
Pedro Martínez Martínez | Pedro Melquiades Zeferino | Rosalía Ventura Ramón
Susana Arellano Mora | Yadira Martínez Solís | Zuri Abigail Gregorio Aquino

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

[LC] F 1219.3.E3 S37.2025

[Dewey] 371.97970727 S37.2025

Sartorello, Stefano Claudio

Pertinencia y relevancia de los procesos educativos escolares indígenas: aportes desde las Milpas Educativas / Stefano Claudio Sartorello; colaboradora/es: Aquilina Cruz Gallardo ... [et al.]. – México: Universidad Iberoamericana, 2025 – Publicación electrónica.
– ISBN: 978-607-2644-22-9

1. Indios de México – Educación. 2. Juventud indígena – Educación – México. I. Cruz Gallardo, Aquilina. II. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

D. R. © 2025 Universidad Iberoamericana, A.C.
Prol. Paseo de la Reforma 880
Col. Lomas de Santa Fe
Ciudad de México
01219
publica@ibero.mx

Primera edición: abril 2025
ISBN: 978-607-2644-22-9

Se reafirma y se advierte que se encuentran reservados todos los derechos de autor y conexos sobre este libro y cualquiera de sus contenidos pertenecientes a Ediciones Ibero. Por lo que queda prohibido cualquier uso, reproducción, extracción, recopilación, procesamiento, transformación y/o explotación, sea total o parcial, ya en el pasado, ya en el presente o en el futuro, con fines de entrenamiento de cualquier clase de inteligencia artificial, minería de datos y textos, y en general, cualquier fin de desarrollo o comercialización de sistemas, herramientas o tecnologías de inteligencia artificial, incluyendo pero no limitado a la generación de obras derivadas o contenidos basados total o parcialmente en este libro y cualquiera de sus partes pertenecientes a Ediciones Ibero. Cualquier acto de los aquí descritos o cualquier otro similar, está sujeto a la celebración de una licencia. Realizar cualquiera de esas conductas sin licencia puede resultar en el ejercicio de acciones jurídicas. Si desea reproducir contenido de la presente obra, escriba a: publica@ibero.mx

Hecho en México.

Índice

Agradecimientos	9
Prólogo	11
Introducción	17
Sobre la incorporación del conocimiento indígena	25
Pertinencia y relevancia en la educación intercultural bilingüe	25
Experiencias desde la educación comunitaria oaxaqueña	29
Experiencias desde la educación comunitaria	
indígena en Chiapas	36
Propósito de este estudio	42
El proceso de acompañamiento y sus protagonistas	45
El origen	45
Aproximación metodológica	54
El proceso de acompañamiento y sus protagonistas	57
Las y los maestros participantes	59
Análisis del proceso y de los resultados	67
El proceso pedagógico en el MII y las Milpas Educativas	68
La vinculación y la convivencia con la comunidad	68
La elaboración del calendario socionatural	71
Investigando una actividad social comunitaria	75
El cuadro del conocimiento indígena	77

Saberes, haceres, decires, sentires y valores identificados en las actividades investigadas	84
La fotovoz	94
El proceso de elaboración de una fotovoz	95
Primeras fotovoces elaboradas	99
Consolidando las fotovoces	114
La importancia de la fotovoz en el proceso	140
La planeación didáctica	141
El proceso de planeación didáctica	142
Antes de ir al territorio a realizar la actividad	144
Evidencias fotográficas de las actividades realizadas	158
Después de llevar a cabo la actividad	168
Testimonios desde la praxis	198
Consideraciones finales y perspectivas futuras	205
Bibliografía	213

Agradecimientos

A las y los comuneros de Ocotlamanic, Trancas Zoquitlán, Cobatepec, Ahuatlá, San José Miahuatlán, San Jerónimo Axochitlán, San Mateo Tlacoxtcalco, San Sebastián Zinacatepec, San Pedro Tetitlán y Coatzingo, por habernos recibido, cobijado, alimentado, cuidado y por confiarnos la educación de sus hijas e hijos.

Al maestro Pedro Martínez Martínez, a la maestra Catalina Cano Yáñez y al maestro Leonardo de la Cruz Martínez, por creer, apoyar y comprometerse con este proceso.

A las maestras Yadira Martínez Solís y Aquilina Cruz Gallardo, por enamorarse del Método Inductivo Intercultural (MII) y por creer en las Milpas Educativas.

Al antropólogo Ismael Gamboa Oropeza, por su acompañamiento, compromiso y amistad sincera.

A Dana Tawil Stempa, por acompañarme en este viaje e iniciar el suyo.

A los educadores comunitarios de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), por haber sembrado, cuidado y difundido el MII.

A María Bertely, Rossana Podestá y Jorge Gasché, por haberme enseñado tanto, por su ejemplo, su coherencia política y su compromiso con los derechos de los pueblos indígenas.

A Daniel Quilaqueo, por su amistad, sus enseñanzas y por escribir el prólogo de este libro.

A la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, por otorgarme el año sabático que me permitió realizar esta investigación.

A Paola y Maite, mis amores y razones para vivir.

Prólogo

Para introducir a la lectura del libro *Pertinencia y relevancia de los procesos educativos escolares indígenas: aportes desde las Milpas Educativas*, de Stefano Sartorello, lo hago desde la perspectiva de la incorporación de conocimientos educativos indígena al currículum escolar con la acción educativa *kimeltuwün*, en contexto mapuche de Chile, en tanto co-construcción intraétnica, descubierta con sabias y sabios mapuches denominados *kimche*. El *kimeltuwün* es definido como construcción social de conocimiento, que relaciona saberes inferidos desde la memoria social-territorial de cada familia y su ascendiente a la colectividad territorial histórica, con la memoria familiar del aprendiz. Es una metodología inductiva, sustentada en un diálogo entre el aprendiz y el enseñante, lo que permite comprender, explicar y objetivar un contenido de estudio. Se realiza en un contexto específico, con un pensamiento de ser y estar en un territorio, definido por la relación persona-territorio-espiritualidad (Quilaqueo, 2022).

En mis investigaciones sobre contenidos socioeducativos indígenas, para el caso de Chile, me he apoyado en la siguiente hipótesis de trabajo: los sabios y las sabias indígenas conocen los fundamentos, valores y fines socioeducativos de su comunidad para formar a sus hijos e hijas. Asimismo, plantea la forma como orientan los conocimientos socioculturales de las familias en

relación con la espiritualidad y los oficios enseñados por especialistas de sus comunidades. Esto también ocurre, en menor medida, con padres y madres de familia que han sido socializados por la escuela y emigrado al medio urbano. En efecto, se observa que, dada la vida cotidiana vinculada a la educación escolar, las nuevas generaciones adquieren primero una formación sociocultural y socioeducativa en sus comunidades, y el conocimiento para vivir fuera de la comunidad es desarrollado por la pedagogía escolar. Esto se observa en la coexistencia de conocimientos indígenas y conocimiento escolar que niños, niñas y jóvenes presentan en sus relaciones, tanto en el medio familiar como en la escuela (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). De ahí la necesidad de incorporar los contenidos socioeducativos indígenas al currículum escolar, para reconocer desde la pedagogía la coexistencia entre conocimientos socioeducativos indígenas y conocimiento escolar en la formación de niños, niñas y jóvenes.

Se contempla que el conocimiento socioeducativo indígena, entregado en el medio familiar-comunitario, se aprende en un proceso dialógico de conversación, que tiene como objetivo conocer la vida social y su relación con la naturaleza. Las distintas formas de conversar (dialogar) son discursos específicos que los padres de familia toman de la memoria colectiva indígena, que incluye aspectos espirituales, entregado en sus propias lenguas. Esto refiere a una lógica propia de construcción de conocimiento: el diálogo entre el aprendiz y el enseñante. Es lo que permite, a los niños, niñas y jóvenes, dar significado a los elementos propios (naturales, sociales, educativos, entre otros) con conocimientos escolares y socioculturales de la sociedad no indígena, desde una modalidad de apropiación cultural (Bonfil, 1993). Así, la forma de apropiación cultural deriva de la pedagogía escolar y la pedagogía indígena, en relación con los aspectos socioculturales aprendidos en las sociedades no indígenas (Quilaqueo, 2022).

La modalidad de apropiación cultural se sustenta en dos lógicas socioeducativa: la indígena y la occidental. Estas, aunque debieran ser complementarias, coexisten, creando contradicciones en el proceso de formación, puesto que no se reconoce el conocimiento del entorno familiar y educativo de la comunidad. Lo que, en términos más amplios, según Morin (1994), provoca

una mutilación del conocimiento, al hacer que los actores de la educación se conviertan de manera progresiva en ignorantes frente al crecimiento exponencial de los saberes por separado. Otra dificultad que deriva de la exclusión de los saberes y conocimientos indígenas es la emergencia sucesiva de la incomprensión de los valores propios de la comunidad. Morin (2002) plantea que “existe la incomprensión de los Valores imperativos expandidos en el seno de otra cultura, como lo son en las sociedades tradicionales, el respeto hacia los ancianos, la obediencia incondicional de los niños, la creencia religiosa” (p. 93). Esto sugiere, sin duda, repensar y mirar al pasado cultural de las comunidades locales con el fin de asumir esos valores y conocimientos que finalmente le otorgan identidad y distinción respecto de otras comunidades.

Los pueblos indígenas comparten también aspectos culturales con la sociedad global, a la que deben hacer frente sus identidades socioculturales particulares. De acuerdo con esto, es necesario ir al pasado, ya que “es en este reencuentro con el pasado que un grupo humano encuentra la energía para enfrentar su presente y preparar su futuro” (Morin, 2002, p. 74). De ahí se desprende que todo ser humano y cualquier pueblo puede orientar su vida en una transmisión permanente entre su pasado donde encuentra su identidad, y un futuro hacia el que proyecta sus aspiraciones y esfuerzos. Esto explicaría, según nuestras investigaciones, en teoría, la fidelidad a la ascendencia expresada por los padres de familia indígena, para referirse al presente, así como la necesidad de incorporar contenido educativo indígena al medio escolar, para construir el futuro como pueblos indígenas en los nuevos contextos sociales.

El argumento de búsqueda de un mejor desarrollo socioeducativo y sociocultural de los pueblos indígenas, mediante la escuela hoy día, en convergencias entre el presente común con sociedades nacionales, debería considerar sus epistemes socioeducativas que incluyen conocimientos de la memoria social como elemento complementario y no antagónico con los saberes escolares; es decir, para explicar la necesidad de incorporar contenidos pedagógicos conceptuales, procedimentales y actitudinales al medio escolar, sustentados en un procedimiento epistemológico que se construye

con epistemes indígenas. De esta manera, por una parte, se apuesta a superar los prejuicios de los conocimientos socioeducativos, socioculturales y la memoria social indígena, en el medio escolar (Quilaqueo, 2022). Por otra, implica superar “los efectos cada vez más graves del encasillamiento de los saberes y de la incapacidad de articularlos unos con otros” (Morin, 2004, p. 17).

Para concluir, invito a las y los lectores en general, y en particular a las y los docentes, estudiantes e investigadores a responder las siguientes preguntas para realizar el proceso de conocer contenidos conceptuales, procedimentales y valóricos que caracterizan los aspectos socioeducativos y socioculturales de los pueblos indígenas: ¿cómo reconocer los conocimientos educativos indígenas desde el punto de vista epistemológico, epistémico, político y ético? y ¿por qué es necesario considerar los conocimientos socioeducativos indígenas en la educación escolar?

Las respuestas a estas interrogantes permitirán a los lectores y las lectoras conocer los hallazgos que Stefano Sartorello ha co-construido con un equipo de maestras y maestros de “escuelas indígenas” del estado de Puebla, México, en lo que denominan “cuadro del conocimiento indígena”.

Daniel Quilaqueo Rapimán

Centro de Investigación en Educación
en Contexto Indígena e Intercultural

Facultad de Educación-Universidad Católica de Temuco (Chile)

Referencias

- Bonfil, G. (1993). Implicaciones éticas del sistema de control cultural. En L. Olivé (Comp.), *Ética y diversidad cultural*. FCE.
- Morin, E. (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. 2a ed. Cátedra.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. 3a reimpr. Nueva Visión.

- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. 6a ed. Seix Barral.
- Quilaqueo, D. (2022). Proceso epistemológico de educación mapuche para intervenciones educativas interculturales. En S. C. Sartorello, A. C. Hecht, J. L. García y E. S. Lara (Coords.), *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur* (pp. 251-271). Universidad Iberoamericana.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: retos de la doble racionalidad educativa: aportes para un enfoque de educación intercultural*. Universidad Católica de Temuco.

Introducción

Este libro da cuenta de los hallazgos generados durante una investigación etnográfica colaborativa (Rappaport, 2007) realizada a lo largo del periodo de sabático que me fue otorgado por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (Ibero) durante 2023.¹

En el marco del campo problemático “Interculturalidad, poder y diversidades”, que cultivo en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide) de la Ibero, decidí consolidar este año la línea de investigación sobre “Educación intercultural bilingüe”, en específico, a profundizar el trabajo de seguimiento y acompañamiento a las escuelas de educación indígena del estado de Puebla, en México, que participaron en el proyecto “Milpas Educativas para el Buen Vivir” (Rediin, 2019; Sartorello, 2020, 2021).

Además de obvias razones académicas, enfocarme en las Milpas poblanas implicó atender un compromiso que, pocos meses antes de su prematura departida en febrero de 2019, asumí con María Bertely Busquets, querida

¹ Sin menoscabo de la originalidad del presente escrito, es menester señalar que, como parte de los productos académicos generados durante mi sabático, algunos de los hallazgos aquí reportados aparecen en el artículo de mi autoría Aproximaciones al conocimiento indígena desde las Milpas Educativas: saberes, haceres, decires, sentires y valores, publicado en la revista *Perfiles Educativos*, 46(185), julio-septiembre de 2024, del Instituto de Investigaciones sobre Educación Superior (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

maestra y amiga, quien hace veinte años me invitó a colaborar en el proyecto sobre el Método Inductivo Intercultural (MII)² (Gasché, 2008a; 2008b) que se estaba llevando a cabo con los educadores tzotziles, tzeltales y ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) en Chiapas. Como se expone con detalle en un reciente escrito (Sartorello y Ortelli, 2024), fue en aquel entonces cuando, gracias a ella, tuve la suerte y el privilegio de acercarme por primera vez a este enfoque educativo intercultural crítico y descolonial, el cual sigo trabajando hasta la fecha. Desde su lamentable fallecimiento, trato, con humildad, dedicación y perseverancia, de contribuir a las acciones de cuidado, consolidación y difusión del MII (Bertely, Sartorello y Arcos, 2017) que realizamos las y los integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) que ella creó en 2011. En la actualidad, en la Rediin colaboramos más de un centenar de personas dedicadas al campo de la educación en Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, quienes, además, inter-aprendemos con maestras y maestros indígenas de Roraima, Minas Gerais y Goias, Brasil, que también trabajan con el MII y metodologías hermanadas.

Mi experiencia de colaboración con maestras y maestros de educación indígena del estado de Puebla comenzó hace más de quince años, cuando María me invitó a participar como asesor externo en la primera promoción de los diplomados “Explicitación y sistematización del conocimiento indígena” y “Certificación de competencias para el diseño de materiales educativos interculturales y bilingües” (Bertely y Rediin, 2011) entre 2007 y 2008

² El MII es un enfoque político-educativo que ha sido desarrollado entre 1985 y 1997 por Jorge Gasché (2008a y 2008b) cuando participó en el “Programa de Formación de Maestros Indígenas Especializados en Educación Intercultural Bilingüe”, impulsado por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Amazonía Peruana (AIDESEP). Fue gracias a María Bertely, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) que, en las postrimerías del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994, el MII llegó a Chiapas, donde fue apropiado, adaptado y desarrollado por los educadores comunitarios tzeltales, tzotziles y ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM, 2009). 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 múltiples promociones 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 profesoras y profesores egresados de estos diplomados, pertenecientes a diez pueblos originarios de Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán, han integrado la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin), asociación civil dedicada a la difusión, el cuidado y la consolidación del MII.

en las regiones de Tehuacán, Teziutlán y Huauchinango, de donde surgieron las primeras tarjetas de auto-inter-aprendizaje realizadas en Puebla a partir de la apropiación del MII por el magisterio indígena poblano (Bertely, 2014). Gracias a la colaboración entre algunos educadores indígenas de la UNEM, quienes compartieron sus experiencias educativas con el MII con las y los diplomantes, María Bertely (CIESAS), Jorge Gasché (IIAP) y algunos de sus discípulos —también gracias al gran trabajo de coordinación realizado por el equipo encabezado por Rossana Podestá (BUAP), otra entrañable amiga que ya no está con nosotros—, el MII llegó a Puebla. Así también, ha sido gracias al compromiso y esfuerzo de las y los egresados de estos primeros diplomados que las semillas del método han germinado y echado profundas raíces en tierras poblanas.

Después de la experiencia con los diplomados, no fue hasta 2017 cuando inició el proyecto “Milpas Educativas para el Buen Vivir” (Rediin, 2019), que volví a acercarme a las y los maestros poblanos. Es preciso señalar que en ese proceso de tres años no hice trabajo de campo en Puebla, por lo que se trató de una experiencia más bien indirecta y mediada por las y los demás colaboradores que participaron en ese proyecto.

En 2020, tuve de nuevo la oportunidad de colaborar con un grupo de unas veinte maestras y maestros de la Rediin Puebla en el proyecto “Milpas Educativas ante el COVID-19” (Sartorello, 2022), y, aunque fuera de manera virtual, ya que debido a las restricciones sanitarias impuestas por la pandemia no pude visitar las regiones en que trabajaban, tuve un acercamiento más intenso con las Milpas Educativas poblanas y así empezar a observar cómo se estaban apropiando de esa propuesta educativa.

Fue a raíz de las experiencias en estos proyectos cuando tomé la decisión de conocer más a fondo el trabajo que se venía realizando con el MII en ese estado. Al terminar la pandemia y regresar a la “normalidad”, visité con mayor frecuencia algunas de las escuelas en donde se venía trabajando con el MII, como en las Milpas Educativas de la región de Huauchinango y en la comunidad nguiwa de San Marcos Tlacoyalco, en la que trabajaba la maestra Eustacia Varillas, quien, en un reciente artículo, da cuenta de sus interesantes experiencias educativas con el MII (2024).

Una de las características de los procesos de apropiación de la propuesta educativa del MII en Puebla que, junto a Bertely, habíamos prístinamente identificado, tenía que ver con la prioridad que las y los maestros poblanos solían dar a la vertiente pedagógica de una propuesta fuertemente política, epistémica y filosófica que, como se explica con detalle en el libro *Milpas Educativas para el buen vivir: nuestra cosecha* (Rediin, 2019), no pretende solo incorporar el conocimiento indígena en los procesos educativos escolares (el pilar pedagógico), sino que, al reflejar sus orígenes en el contexto de resurgimiento étnico del Chiapas neozapatista de finales del siglo XX, se sustenta en primer lugar en un pilar político relacionado con la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas originalmente reconocidos en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y en los todavía incumplidos Acuerdos de San Andrés. Además, esta propuesta se sostiene también en los pilares epistémico y filosófico, el primero de los cuales enfatiza la importancia de organizar los procesos educativos escolares a partir de las racionalidades y formas de generar conocimiento propias de las colectividades indígenas y que, como bien explica Gasché (2008a), se sustentan en una perspectiva ecocéntrica que responde a una ontología relacional (Maldonado-Torres, 2007); con base en una episteme que se construye desde la profunda integración entre seres humanos y seres de la naturaleza que, es evidente, contrasta de forma radical con el antropocentrismo moderno colonial eurocentrado que suele caracterizar la epistemología que rige la educación escolar convencional. Por último, desde el pilar filosófico, el MII y las Milpas Educativas asumen la centralidad de los que, en un magistral trabajo realizado en colaboración con los educadores comunitarios tzeltales, tzotziles y ch'oles de la UNEM (Bertely, 2007), María denominó los “valores positivos” de los hombres y las mujeres del maíz que, en su conjunto, integran el horizonte societal del Buen Vivir / *Lekil Kuxlejal*, en cuanto filosofía de vida propia.

La prioridad otorgada al pedagógico, en menoscabo de los demás pilares, representó desde un inicio una preocupación por parte de quienes, desde la Rediin, queríamos cuidar el MII de una apropiación técnico-pedagógica funcional al sistema educativo oficial, así como de su masificación por parte

de sectores del magisterio indígena desvinculados del movimiento indígena crítico surgido a partir del neozapatismo. Fue de una organización indígena políticamente cercana a este movimiento, como la UNEM, de la que surgió una propuesta educativa que, a lo largo de más de veinte años de fértiles diálogos e interaprendizajes con otras experiencias educativas mexicanas y latinoamericanas, ha consolidado una perspectiva crítica y descolonial de la interculturalidad (Walsh, 2002; 2012). Como se mostrará a lo largo de este libro, este cuidado político, epistémico, filosófico y pedagógico será una de las claves de lectura para comprender las implicaciones y los retos, pero también las oportunidades relacionadas con el proceso de acompañamiento en la apropiación del MII y las Milpas Educativas, que quien escribe el presente facilitó con un colectivo docente integrado por maestras y maestros de primaria y preescolar indígena la zona escolar 412 de San José Miahuatlán, Puebla, y que constituye el caso de estudio que se analiza en los siguientes capítulos. Será el equilibrio y la articulación entre esos cuatro pilares una de las características más importante del *cuadro del conocimiento indígena*, en cuanto herramienta metodológica generada a lo largo del proceso de acompañamiento que, finalmente, representa una de las principales aportaciones resultante de esta indagación colaborativa al nunca acabado proceso de consolidación del MII y de las Milpas Educativas.

Ahora bien, respecto a la estructura de la presente obra, en el primer capítulo se presenta un breve pero específico estado del arte sobre el tema de la incorporación de los conocimientos indígenas y las cosmovisiones que lo sustentan en los procesos educativos escolares. La revisión de literatura internacional, y sobre todo el análisis de los hallazgos que se han reportado en México durante la última década sobre este campo del conocimiento educativo, será lo que me permitirá definir el problema de estudio y el propósito de la investigación que se analiza aquí.

En el segundo capítulo, después de explicar cómo surgió el proceso de acompañamiento docente arriba señalado y dar cuenta de sus implicaciones políticas en el contexto de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2022) por parte del gobierno de la Cuarta Transformación, encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, se expone la

perspectiva epistemológica que sustenta la metodología etnográfica colaborativa que caracterizó esta indagación y se destacan las implicaciones éticas, políticas y personales relacionadas. Enseguida, se caracterizan étnicamente a las y los maestros “indígenas” que colaboraron en este estudio, dando cuenta de los procesos de desarraigamiento onto-epistémico y pedagógicos que han sufrido a causa del racismo y la discriminación que vivieron desde su infancia hasta la actualidad, que representan un obstáculo importante para valorar el conocimiento indígena del que son portadores las y los habitantes de las comunidades en que laboran, así como sus estudiantes y, de esa manera, aprovecharlo para hacer más pertinentes y relevantes los procesos educativos y aprendizajes de ellos resultantes.

En el tercer capítulo se verá cómo fue, a partir de este importante hallazgo, como se tomó la decisión de construir, pilotear y validar el *cuadro del conocimiento indígena* en cuanto herramienta que permite identificar, investigar y sistematizar los saberes, haceres, decires, sentires y valores implícitos en las actividades sociales que las y los comuneros llevan a cabo en el territorio sacionatural de la localidad en donde viven, que, desde la perspectiva epistémica del MII y las Milpas Educativas, constituyen las fuentes del conocimiento indígena.

En la primera parte de este tercer capítulo, se explica la estructura y la secuencia del proceso pedagógico inductivo intercultural que se implementa en los centros escolares oficiales y las escuelas comunitarias y familiares que han adoptado la propuesta política, epistémica, filosófica y pedagógica del MII y las Milpas Educativas. Luego, se describen y analizan la génesis y la estructura del *cuadro del conocimiento indígena* y se muestran ejemplos de los diferentes cuadros elaborados por las y los maestros, analizando sus fortalezas y áreas de oportunidad en relación con la explicitación de los conocimientos indígenas que se desprenden de las actividades sociales, productivas, alimentarias, curativas, rituales, recreativas, etc., que investigaron y luego utilizaron para planear procesos educativos escolares.

En la siguiente parte del tercer capítulo, se da cuenta de cómo a partir de las informaciones contenidas en los diferentes cuadros elaborados, se propició la apropiación por parte de las y los docentes de la fotovoz, uno de

los materiales educativos generados durante el proyecto “Milpas Educativas para el Buen Vivir” (Rediin, 2019). Se analizan las diferentes apropiaciones y los estilos de aprovechamiento pedagógico de este material educativo por las y los integrantes del colectivo docente, destacando sus fortalezas y oportunidades de mejora. Y, en la última parte de este capítulo, se muestran ejemplos de planeaciones didácticas elaboradas por las y los maestros participantes con base en la propuesta del MII y las Milpas Educativas, acompañadas con evidencias fotográficas de las actividades pedagógicas realizadas.

Cierra este libro una reflexión sobre de los alcances, las limitaciones, los retos y las perspectivas futuras del proceso realizado y los hallazgos resultantes.

Sobre la incorporación del conocimiento indígena en los procesos educativos escolares

En las siguientes páginas, se revisan estudios recientes reportados por la literatura especializada que, en su conjunto, nos permiten integrar un breve pero específico estado del arte sobre el tema de la incorporación de los conocimientos de los pueblos indígenas y las cosmovisiones que los sustentan en los procesos de las escuelas de educación indígena de nivel preescolar y primaria. A partir de lo reportado por los estudios analizados, como en la segunda parte de este capítulo, se plantea el propósito de la investigación, cuya aproximación metodológica, hallazgos y aportes al campo de la educación intercultural bilingüe, concebida desde perspectivas críticas y descoloniales, se analizarán en los dos siguientes capítulos.

Pertinencia y relevancia en la educación intercultural bilingüe

A nivel global, diferentes estudios realizados desde perspectivas críticas y descoloniales (Walsh, 2002; 2012) coinciden en que, para promover aprendizajes significativos en la niñez indígena, es necesaria una transformación epistémica de la institución escolar y las formas tradicionales de escolarización. En particular, es fundamental contextualizar la enseñanza a través de

la incorporación del conocimiento propio, indígena y local en los planes y programas educativos, en las prácticas educativas escolares y, en consecuencia, en los procesos de formación de las y los docentes.

Estudios en Nueva Zelanda (Bishop y Berryman, 2010) y Australia (Turner, Wilson y Wilks, 2017), por ejemplo, enfatizan promover desde la escuela la reconciliación, el reconocimiento y el respeto de las culturas indígenas por medio de propuestas educativas culturalmente sensibles, que fomenten el fortalecimiento de la identidad sociocultural y promuevan la formación intercultural de niñas y niños.

En el caso de Quebec, Canadá, el Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN, 2017) da cuenta de los logros de un modelo educativo participativo e 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. Ello propicia aprendizajes situados que fortalecen la convivencia de niñas y niños con el entorno social, cultural, natural y espiritual.

En América Latina, destacan las propuestas educativas y de formación docente con pertinencia sociocultural en Perú (Trapnell, 2011), Bolivia (Caurey, 2013), Brasil (Herbetta, 2017; Pimentel, Dos Santos y Herbetta, 2019) y Chile (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019), en las que se afirma la importancia de adoptar un pluralismo epistemológico que reconozca y valore los conocimientos indígenas y propicie procesos educativos situados que vinculen el aprendizaje con las formas de vida, cosmovisiones y culturas de los pueblos originarios. Lo anterior permite que las y los niños indígenas construyan aprendizajes significativos que impacten en el fortalecimiento de la matriz sociocultural indígena originaria, lo que fomentará que las lenguas, las culturas y las cosmovisiones de los pueblos permeen los procesos educativos. A nivel pedagógico, estas propuestas enfatizan la relevancia de realizar actividades educativas dentro y fuera de los salones de clase, articulando el conocimiento indígena con el escolar, rompiendo con la perspectiva disciplinar, colonial y monocultural que ha caracterizado y sigue caracterizando el currículum escolar convencional. En estas experiencias, además, se promueve el involucramiento activo de actores comunitarios

en los procesos educativos escolares, lo que permite la generación de actividades educativas co-construidas que contribuyan al rescate, la revaloración y el fortalecimiento de la identidad sociocultural y étnica de la niñez indígena. Lo anterior conlleva a la realización, por parte de docentes y estudiantes, de actividades de inmersión e investigación en el medio familiar y comunitario, lo que implica también sensibilizar a funcionarios, directivos y maestros sobre la importancia de acercarse al conocimiento, las formas de vida y las cosmovisiones de los pueblos indígenas. Finalmente, ello tiene que ver con generar condiciones adecuadas para incentivar un mayor involucramiento de madres y padres de familia en la gestión educativa y curricular para que, de esa manera, puedan implicarse en la identificación y la sistematización de contenidos propios que abonen a la promoción de procesos educativos social y territorialmente pertinentes.

En México, la literatura especializada de la última década da cuenta de avances en la incorporación del conocimiento indígena en el ámbito escolar, los cuales han surgido en especial desde proyectos educativos comunitarios de organizaciones indígenas (González y Rojas, 2013). Estos se insertan en el marco de procesos de apropiación étnica de la institución escolar (González-Apodaca, 2004) que cuestionan la histórica asimilación cultural que los pueblos indígenas han sufrido desde la educación oficial. 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 y los pueblos originarios (Baronnet, 2017). Se sostienen en un enfoque de empoderamiento étnico, orientado por una noción de interculturalidad conflictiva opuesta a la retórica intercultural angelical del Estado (Gasché, 2008b), lo que supone explicitar y denunciar el conflicto intercultural y las asimetrías de poder presentes en las relaciones interculturales:

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 complejidad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2008b, pp. 373-374).

Estas experiencias educativas, de forma explícita o implícita, están concebidas desde perspectivas interculturales críticas y descoloniales que, de acuerdo con lo que Walsh ha señalado en diferentes escritos (2002; 2012), 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. En ellas, la interculturalidad suele concebirse como práctica contrahegemónica con respecto a la perspectiva moderno-colonial eurocentrada (Lander, 2000), que considera universales y legítimos solo los conocimientos generados desde la matriz epistémica occidental y que, a la par, opera una desvalorización onto-epistémica de otras lógicas de construcción del conocimiento y relega aquellos de los pueblos indígenas y afro (por lo general vinculados al territorio, la naturaleza o la espiritualidad) a saberes locales, folclóricos o creencias y mitos. Desde una perspectiva crítica y descolonial, se asume que estos conocimientos, así como las ontologías y epistemologías que los sustentan, no pueden ser tachados de ancestrales-tradicionales porque son generados por colectividades que no están congeladas en un pasado, sino que viven en la actualidad y que, a partir de sus formas de habitar el mundo, construyen conocimientos en el presente a partir de la memoria histórica que han logrado preservar a lo largo del tiempo.

Derivado de lo anterior, no sorprende que, como ya señalamos, estas propuestas educativas promuevan la participación activa en los procesos educativos de actores comunitarios en cuanto portadores de cosmovisiones, conocimientos y formas de vida propia; pero, además, en ellos se observa la emergencia de metodologías transformadoras, así como pedagogías críticas que rompen con el enfoque dominante que asocia educación con escolarización, propiciando 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, Erape y Márquez, 2018).

Experiencias desde la educación comunitaria oaxaqueña

En la literatura especializada en México, en la incorporación de las cosmovisiones y los conocimientos indígenas en los procesos escolares se destacan las propuestas educativas comunitarias generadas en Oaxaca desde el horizonte político, ontológico y epistémico de la comunalidad.

Maldonado (2016) identifica siete elementos comunes a las experiencias de educación comunitaria oaxaqueña: 1) la articulación del conocimiento escolar en torno a los conocimientos locales y regionales; 2) la investigación como eje pedagógico; 3) la filosofía comunal como horizonte; 4) la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje; 5) el uso extensivo de la lengua originaria; 6) un currículo adecuado a la realidad local; y 7) la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender.

Aquino (2013), por su parte, argumenta que la comunalidad, gestada en reencuentro entre comunidades de la sierra Juárez y hombres y mujeres ayuujk y ben gwlhax, como Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna que, luego de haber emigrado a la ciudad para estudiar o trabajar, regresaron a sus pueblos y se incorporaron a distintos procesos de lucha, se inscribe en lo que De Sousa (2009) ha denominado epistemologías del Sur. En cuanto tal, ofrece instrumentos analíticos y conceptuales para comprender la situación de opresión de los pueblos y cuestionar los discursos hegemónicos producidos desde las coordenadas del poder. Destaca tres aportes de la comunalidad: 1) visibilizar el legado colonial en las relaciones entre los pueblos originarios, el Estado y la sociedad nacional actual; 2) la producción de categorías contrahegemónicas para reflexionar sobre los pueblos originarios; y 3) no renunciar a producir conocimiento para la emancipación.

El propio Martínez (2016) explica que comunalidad es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer

la vida en los pueblos. La communalidad refiere a una sociedad incorporada a una naturaleza, lo que permite la reproducción de la vida, la gestión del conocimiento necesario, la creación del medio de comunicación adecuado, construyendo de este modo una filosofía creativa y productiva que fortalece las posibilidades de su reproducción.

Maldonado (2013) caracteriza la communalidad como ideología política de autorreconocimiento con la que se identifican muchos y muchas indígenas. Es su horizonte de inteligibilidad, dice el autor, es una ideología que genera identidad en torno a la comunidad, ese territorio etnopolítico en el que se mantiene actuante la cosmovisión de cada pueblo originario, lo que da vida y sentido a la vida comunal, en medio de conflictos a los que la organización comunal pretende comprender y resolver. Es así como la communalidad moviliza a los integrantes de la comunidad en torno al ejercicio responsable y autogestionario del poder, la economía, el cuidado del ambiente, la salud, la reproducción social y la solución de conflictos. De esta manera, tiene una función formativa que es básica para su reproducción. Por lo tanto, la vida comunal es una escuela des-institucionalizada en la que se forma a los jóvenes y adultos en la responsabilidad.

Por su parte, Briseño-Roa (2018) concibe la communalidad como proyecto de emancipación epistémica que, al partir de una perspectiva decolonial, subvierte las relaciones de poder epistémicas, políticas y económicas, y defiende una forma de vida que reproduce existencias y prácticas sociales alternativas a la colonialidad del poder global. Desde esta óptica descolonial, la communalidad genera prácticas educativas que cuestionan la geopolítica del conocimiento, al mostrar la vigencia de epistemologías otras: locales, comunitarias e indígenas.

Al cuestionar la geopolítica del conocimiento, las propuestas educativas comunitarias gestadas en Oaxaca reivindican las identidades indígenas y se apoyan en epistemologías, conocimientos y prácticas lingüísticas y culturales distintivas para generar procesos educativos que se inspiran en las formas de vida comunitarias, ponen en el centro los conocimientos locales y propician una vinculación onto-epistémica y pedagógica entre escuela y comunidad (Briseño-Roa, 2020).

A tal respecto, Pérez Ríos y Cárdenas Vera (2021) argumentan sobre la importancia de transitar de una educación rural oficial a una educación rural comunitaria basada en el vínculo escuela-comunidad como herramienta para la conservación y el fortalecimiento de los sistemas epistemológicos propios, la defensa del territorio y la revitalización cultural y lingüística. En su estudio, dan cuenta de la importancia epistémica del lenguaje comunal, entendido como un acercamiento metodológico dialógico enfocado en la co-construcción y el compartir conocimientos con otros miembros de la comunidad de temas como la historia local, la revitalización lingüística y la educación territorial (Pérez y Cárdenas, 2021). Señalan que, si bien los propios comuneros consideran la experiencia escolar como algo socialmente relevante, esto no pasa al revés y, por lo general, la escuela no ha buscado transformarse mediante la interacción con la comunidad y sus formas ontológicas y epistémicas de concebir la vida y el conocimiento. Al contrario, reportan que varios comuneros argumentan que la escuela separa a las y los niños de la vida comunitaria y familiar, al alejarlos de las actividades que tradicionalmente realizan de acuerdo con su edad y género, como ir por la leña, desgranar el maíz, dar comida a los animales o lavar el maíz para hacer nixtamal. Esta situación provoca la interrupción del proceso de transmisión de distintos conocimientos comunitarios para los cuales en la educación comunitaria y familiar existen tiempos y espacios determinados que la escuela interrumpe. Derivado de lo anterior, cada vez más niños, jóvenes y adultos de la comunidad desconocen el papel simbólico y sagrado del territorio, lo que fomenta la explotación indiscriminada de los bosques mediante actividades económicas forestales.

Estos autores consideran que la educación tiene que asumir una perspectiva socioculturalmente situada y fortalecer los sistemas epistemológicos propios a partir de proyectos comunitarios locales que propicien un diálogo entre lo nacional y lo local. Opinan que otorgar un papel activo a los habitantes de la comunidad en la escuela contribuiría a revitalizar y fortalecer los conocimientos comunitarios, la memoria histórica de los pueblos y las propias lenguas originarias. Lo anterior implicaría superar la perspectiva del aula como espacio educativo limitado por cuatro paredes y abrirla al

territorio comunal, hacia aquellos espacios epistémicos propios en los que surge y se desarrolla el conocimiento de los pueblos originarios.

Siempre en el contexto oaxaqueño, en la literatura especializada se reportan interesantes estudios sobre las escuelas secundarias comunitarias indígenas que, si bien atañen a un nivel educativo que no se aborda en la indagación de la cual se habla en este escrito, resulta interesante recuperar.

Los estudios realizados por Kreisel (2016) y Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) indican que el modelo de las escuelas secundarias comunitarias indígenas (ESCI) de Oaxaca nació en 2004, en el seno del Movimiento Pedagógico, y fue validado a través de un acuerdo entre la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Briseño-Roa (2020) enfatiza que la intención de las ESCI era comunalizar la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) como una forma de generar prácticas educativas que utilicen la forma de vida comunitaria y poner en el centro los conocimientos locales, comunitarios e indígenas. Una de las innovaciones pedagógicas de este modelo educativo estriba justamente en que es la comunidad la que toma las decisiones sobre lo que se estudia en la escuela, lo que implica una autonomía real con respecto de los contenidos estudiados (Briseño-Roa, 2018). La autora argumenta que el vínculo entre escuela y comunidad se fortalece por medio de la presentación de los resultados de las investigaciones y los aprendizajes generados que las y los estudiantes de las ESCI realizan de forma periódica ante la comunidad, ocasión para que agradezcan a las y los portadores de conocimiento por sus enseñanzas.

Kreisel (2016) destaca que el modelo educativo de las secundarias comunitarias indígenas da cuenta de la implementación de una metodología propia que prescinde de la fragmentación de los campos de conocimientos por disciplinas. Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) explican que el currículum de las secundarias comunitarias se desarrolla de acuerdo con una metodología basada en proyectos de aprendizaje e investigación, que propicia una ruptura de la gramática escolar. Las temáticas a estudiar son elegidas en seminarios de apertura en los que estas se construyen, dialogan y negocian

con docentes y habitantes de la comunidad, lo que se contrapone a la lógica vertical y cerrada del currículum nacional. Los temas de investigación se determinan según intereses y necesidades de relevancia comunitaria y giran alrededor de la investigación de prácticas productivas situadas (por ejemplo, en la milpa, el cafetal o el cañaveral), así como de formas de vida locales; pero también de las problemáticas que se enfrentan en las comunidades, como el alcoholismo, la pérdida del respeto, la contaminación y la deforestación. Las autoras señalan que el conocimiento sobre estos tópicos solo es posible construirse por medio de una relación dialógica con el contexto y sus actores, a través de la permeabilidad de escuela y currículum a su entorno. Lo anterior pone de nuevo en relieve la importancia de la participación de las y los comuneros en el proceso educativo que, en su calidad de portadores de conocimiento comunitario, se convierten en quienes aportan, a través de su saber y experiencia, a los procesos educativos, vinculando escuela y comunidad.

Los hallazgos reportados por Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) indican que las y los educadores comunitarios desempeñan su función como mediadores y son concebidos como actores centrales en el proceso dialógico entre escuela y comunidad. Esto es un ejemplo de las formas por medio de las cuales las ESCI cuestionan los clásicos modos de adquirir conocimiento escolar: repetición, memorización, aprendizaje dirigido y no significativo, y las relaciones autoritarias y verticales de docentes hacia estudiantes. Kreisel (2016) argumenta que la adscripción del modelo educativo al pensamiento de la communalidad implica determinadas formas pedagógicas, organizativas y de toma de decisiones, en las que se busca la vinculación con los actores y las prácticas comunitarias, y destaca que las y los educadores de las secundarias comunitarias han tenido que replantear sus saberes pedagógicos derivados de sus trayectorias escolares y formativas. Considera que ser educador o educadora de estas escuelas les implica reafirmarse como profesionistas dispuestos a romper con las lógicas clásicas de la educación escolarizada y construir una práctica innovadora en búsqueda del diálogo comunitario. La adscripción del o la docente a la educación comunitaria requiere así un compromiso personal y conlleva un proceso de reflexión y de-construcción

de significados socialmente adquiridos, a través de la propia historia escolar y la inmersión en el contexto de la sociedad más amplia, excluyente.

En este sentido, Ruiz y Quiroz (2014) observan que el modelo de las ESCI exige a las y los educadores ser sensibles y flexibles a la forma de vida y organización de las comunidades, debiendo mantener un diálogo constante con la comunidad y autoridades municipales.

Jiménez-Naranjo y Kreisel (2018) consideran que en las ESCI se generan aprendizajes situados y autorregulados que son construidos con las y los habitantes de la comunidad y tienen relevancia local. Explican que, al ser llevadas al aula, las problemáticas comunitarias también se inscriben en las lógicas académicas o escolares, lo que propicia un diálogo entre conocimientos comunitarios y conocimientos procedentes de las ciencias y otros contextos culturales. Así, las autoras estiman que el modelo de las ESCI busca recuperar el saber que se entrelaza en la memoria histórica de la comunidad, conservado y transmitido por los mayores, quienes son considerados portadores de conocimiento. Estos conocimientos son percibidos como amenazados o ya en proceso de desplazamiento a causa de los procesos de aculturación vinculados a los rápidos avances de la tecnología y el acceso a la información, además del consumo, cada vez más presentes en el territorio comunitario. Asimismo, Kreisel (2016) observa que las influencias de la cultura mestiza o urbana en las comunidades es analizada en relación con sus desventajas en comparación con las prácticas culturales consideradas como propias en riesgo de ser desplazadas. La autora interpreta esta tendencia como parte de los procesos de resistencia ante las interrelaciones asimétricas entre culturas que llevan la necesidad de reivindicar “lo propio” frente a “lo ajeno”, generando procesos de esencialización estratégica de las identidades como parte de la lucha de los pueblos originarios por una mayor justicia social. De igual manera, considera que la contrastación establecida entre determinadas prácticas culturales, propias y ajena tiende a etnificar a las primeras como parte de la reivindicación de una identidad por oposición, proceso en el que se dicotomiza el “nosotros” frente a “los otros” en relación con determinadas características (Kreisel, 2016). La autora documenta que en la práctica educativa de las secundarias comunitarias se

observa una tendencia a la dicotomización y se impulsa la resignificación de “lo propio” en términos afirmativos, promoviendo una reflexión crítica de los procesos de aculturación presentes en la comunidad. Esta tendencia lleva a la contrastación entre las prácticas culturales comunitarias y las inciden- cias de “lo ajeno”, donde las últimas se perciben a menudo como negativas en relación con los procesos de dominación cultural vividos. Sin embargo, la autora observa que en la práctica educativa este fortalecimiento de “lo propio” se enfrenta con las transformaciones paulatinas de las comunidades a través del contacto entre culturas, la migración y los medios, pero también por la influencia de la misma educación escolarizada como proceso histórico de asimilación de los pueblos a la sociedad mayoritaria. En su consideración, el diálogo con otros saberes resulta muy relevante para los integrantes de la comunidad, puesto que las exigencias del entorno implican también la necesidad de que las y los jóvenes se familiaricen con una diversidad de conocimientos. Lo que se busca son condiciones de horizontalidad, en un difícil equilibrio frente a las influencias de la tecnología y la migración, que han vuelto más porosos los límites del territorio comunitario.

Las investigaciones realizadas sobre las ESCI también dan cuenta de las tensiones entre un proyecto que desregulariza las formas tradicionales de hacer escuela y la propuesta por una construcción del conocimiento y el aprendizaje situada, de relevancia comunitaria; entre un modelo que desarolla formas no convencionales de co-construir conocimiento en el ámbito escolar y las expectativas de las propias autoridades educativas; pero incluso de algunos padres y madres de familia, quienes insisten en una implemen- tación más vertical de formas clásicas de aprendizaje escolar para triunfar en la vida económica y salir de la pobreza (Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018). A tal respecto, Kreisel (2016) señala que, si bien, por un lado, se reivindican la cultura e identidad propias, por otro, padres, madres y jóvenes también demandan una formación que les permita enfrentar los retos del contacto con otras realidades sociales y les posibilite una participación horizontal —académica, laboral y social— en la sociedad mayoritaria. Lo anterior da cuenta de un contexto sociohistórico y político complejo en el que inciden tanto las trayectorias de los actores escolares, docentes y estudiantes, como

las biografías de las mismas comunidades, inmersas en procesos de aculturación, discriminación, racismo y resistencia, en su relación con la sociedad mayoritaria. De este modo, es evidente que la idea de la escuela tradicional se asocia con el acceso a los saberes legitimados por la sociedad mayoritaria, el aprendizaje en el aula, a través de los libros y bajo la dirección del docente. Por su parte, Briseño-Roa (2018) argumenta que estas contradicciones dan cuenta de que los tejidos comunitarios no están exentos de visiones contrapuestas y negociaciones acerca del bien común, lo que muestra que las comunidades indígenas no son ni homogéneas ni estáticas en el tiempo, sino que, por el contrario, presentan una pluralidad de intereses internos. De un lado, existen habitantes que quieren el desarrollo y el progreso y, en este sentido, desean que sus hijos o hijas puedan migrar a Estados Unidos o a las urbes nacionales. De otro, hay quienes quieren que aprendan a escribir bien en mixe y en español, que permanezcan en la comunidad y ejerzan el papel de autoridades comunitarias.

Experiencias desde la educación comunitaria indígena en Chiapas

En el caso de Chiapas, Baronnet (2015a) resalta el papel de la sociedad civil en la creación de las condiciones para la reivindicación de una educación indígena que revalorice los saberes comunitarios y respete las formas propias de organización y, al respecto, destaca el papel de la ARIC Unión de Uniones como la principal impulsora de la educación comunitaria. Al ser designada por las autoridades educativas del Gobierno del Estado de Chiapas, como responsable de la organización de la educación de la región, la ARIC extendió el mecanismo del nombramiento comunitario a los puestos de promotores de educación, inoculando el germen de la autogestión de la escuela por parte de las organizaciones comunitarias. Es así que, desde su nacimiento, las experiencias de educación comunitaria chiapaneca surgen muy vinculadas a las condiciones autonómicas y al grado de control comunitario e intercomunitario sobre las escuelas. Baronnet (2015b) considera que la autonomía educativa, además de ser la *conditio sine qua non* para el ejercicio de una educación intercultural crítica, que incluya valores, saberes y aspira-

ciones legítimas de los pueblos indígenas, es lo que garantiza la enseñanza de conocimientos culturalmente diferenciados. En efecto, si bien no todas se desarrollan en un marco de autonomía frente al Estado, y algunas se ubican más bien en los márgenes del sistema educativo, gran parte de las experiencias educativas interculturales generadas en Chiapas, que se reportan en la literatura especializada, comparten el carácter fuertemente político y contrahegemónico de sus demandas educativas y reivindican el derecho de las comunidades a controlar la educación de sus hijos (Sartorello, 2014). Baronnet (2015b) asegura 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, resaltando la autogestión y el control comunitario sobre la escuela, en un contexto en el cual las y los maestros se caracterizaban por su ausentismo y desvinculación comunitaria.

Desde esta perspectiva, no sorprende observar el carácter flexible del currículum del SERAZLN, organizado para adaptarse a las necesidades específicas del contexto y promover relaciones horizontales entre promotores educativos y estudiantes. Lejos de reproducir un modelo maestro-céntrico, la escuela zapatista involucra a las y los miembros de la comunidad para que sean sujetos protagónicos del proceso educativo, al visibilizar a la familia como actor relevante (Baronnet, 2015a). La apertura a una pluralidad de actores realizada desde la educación comunitaria zapatista representa un cuestionamiento al monopolio del proceso educativo por las y los profesionales de la docencia y, asimismo, a la jerarquía basada en el sistema meritocrático.

Rico (2016) subraya el carácter transformador de la propuesta educativa zapatista respecto a la participación de las mujeres y las y los niños en los asuntos escolares, y destaca la consecuente transformación de esta institución en una escuela bajo el control comunitario. La autora comenta que las historias y las memorias familiares se convierten en herramientas de enseñanza fundamentales que permiten a las y los niños un aprendizaje significativo en un ambiente propicio en el que se sienten cómodos para explicitar sus dudas y concientizarse sobre la realidad terrible y extremada-

mente violenta que los rodea. Más allá de una denuncia sobre las condiciones de violencia en que niñas y niños zapatistas han tenido que vivir, Rico (2016) propone mirar los aprendizajes que han podido desarrollar, que les permiten resignificar las experiencias de violencias hacia un proceso de concientización encaminado a la construcción de un nuevo modelo de sociedad, y en el que las y los niños entienden las razones por las que ha sido y es importante organizarse y movilizarse políticamente.

Otras experiencias educativas comunitarias chiapanecas, influenciadas por el modelo zapatista, pero que no han renunciado al diálogo con las instancias educativas oficiales, también han promovido el control comunitario de la escuela y la búsqueda de una educación situada que atienda las problemáticas del contexto. En este marco, Bertely (2014), Nigh y Bertely (2018) y Sartorello (2014; 2016; 2021) reconstruyen la trayectoria del proyecto educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM), asociación civil multiétnica surgida en 1995 con el propósito de consolidar una educación intercultural bilingüe bajo el control comunitario y 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.

Apoyada en el Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008a; 2008b), esta propuesta, que representa un antecedente directo de la investigación a la que se hace referencia en este escrito, involucra a las y los habitantes de las comunidades en procesos educativos que se construyen de forma colectiva, interactuando con el entorno socionatural comunitario a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas cotidianas, lo que fomenta la integración de las formas de vida y el conocimiento indígena en los espacios escolares. En la experiencia del MII, articular y contrastar los conocimientos indígenas con los occidentales plantea un proceso de diálogo de saberes que no está exento de conflictos, en el que desempeña un papel central la perspectiva político-epistémica crítica y descolonial que orienta este proceso.

Nigh y Bertely (2018) destacan que poner al centro del aprendizaje la actividad en la Milpa o en el jardín escolar implica trasladar el proceso educativo de los salones escolares hacia el territorio, revalorizar el conocimiento

local en sus legítimas formas de expresión y resaltar los valores de respeto hacia la biodiversidad y la sustentabilidad. A partir de las experiencias educativas de las “tarjetas de autoaprendizaje” (Bertely, 2004) y del cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz: democracia y derecho indígena para el mundo* (Bertely, 2007), la autora muestra cómo el uso de calendarios, dibujos y mapas vivos permite evocar recuerdos, experiencias y vivencias a través de las cuales la lengua y la cultura se conectan a partir de otros lenguajes como el pictórico. En otro escrito, Bertely (2014) da cuenta de cómo el MII propicia una alfabetización ética y territorial indígena en la que las y los comuneros, educadores y niños interaprenden con la naturaleza y los seres que la habitan, explicitando conocimientos, valores y significados propios que reconocen las epistemologías y pedagogías indígenas, vitalizan las lenguas indígenas y promueven un bilingüismo aditivo. En un texto de mi autoría (Sartorello, 2014), se da cuenta de que la propuesta político-pedagógica de la UNEM se centra en el rescate y fomento de los valores positivos de las sociedades indígenas contemporáneas, y eso es lo que sostiene un modelo curricular intercultural y bilingüe en el que se plasman los principios que orientan su filosofía de vida; se generan así las herramientas educativas necesarias para la construcción de un modelo educativo propio que se espera pueda servir para el arraigo socioterritorial y como detractor de la migración, al sentar las bases para una relación más crítica y propositiva con la sociedad nacional-mestiza. En otro escrito (Sartorello, 2016), se da cuenta de cómo el modelo curricular de la UNEM es un enfoque educativo integral en el que, a partir del diálogo entre política, pedagogía y epistemología, se generan aprendizajes significativos y procesos educativos interculturales en que la colaboración de las y los diferentes actores comunitarios en las actividades sociales es el elemento fundamental para la construcción de conocimientos indígenas escolares. Como se verá en los siguientes capítulos, en los que se analizará el proceso de apropiación de esta metodología por un colectivo de docentes de educación indígena de Puebla, en el MII las y los educadores parten de la investigación del entorno sionatural comunitario para la planeación de las actividades didácticas y el diseño de materiales educativos lingüística y culturalmente pertinentes. Ello implica un involucramiento integral

en la vida de la comunidad, que les permita identificar los conocimientos indígenas presentes en las actividades que se llevan a cabo en el territorio comunitario y, a partir de este conocimiento socioterritorial situado, definir estrategias apropiadas para articularlos con los conocimientos escolares (Salgado, Keyser y Ruíz de la Torre, 2018).

A partir de 2017, la colaboración entre la UNEM, la Rediin, el CIESAS y el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana (Inide) ha dado continuidad al trabajo con el MII con el proyecto “Milpas Educativas para el buen vivir” (Rediin, 2019; Sartorello, 2021) que, desde entonces hasta la actualidad, se está implementado en aproximadamente ochenta comunidades indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. El trabajo realizado en las Milpas Educativas de estas localidades, es decir, en escuelas comunitarias y familiares independientes y centros educativos de nivel inicial, preescolar y primaria adscritos al Subsistema de Educación Indígena, pero en los cuales laboran docentes formados en el MII, ha permitido consolidar este enfoque intercultural bilingüe a través de la explicitación de cuatro pilares —político, filosófico, epistémico y pedagógico— que sostienen los procesos educativos y que, como se verá más adelante, resultaron de gran importancia en el proceso de acompañamiento que se analiza en este libro.

Como se explica en Rediin (2019, pp. 35-37), desde la formulación original de Gasché (2008a y 2008b), así como en la sucesiva apropiación y adaptación realizada por los educadores de la UNEM cuando diseñaron su modelo educativo (UNEM, 2009), el MII siempre se caracterizó por un claro posicionamiento político crítico y descolonial, desde el que se denuncian las profundas asimetrías sociales, políticas, económicas, educativas, jurídicas, epistémicas, etc., que los pueblos indígenas padecen en el marco de relaciones interculturales conflictivas con el resto de la sociedad nacional-mestiza hegemónica. A partir de este posicionamiento, se aboga por el reconocimiento efectivo, y no meramente retórico, de los derechos sancionados en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (oIT) y en los Acuerdos de San Andrés, hasta la fecha incumplidos por el gobierno federal mexicano. En particular, se reivindica el derecho a construir, implementar y controlar, desde

las instancias asamblearias comunitarias, una educación intercultural y bilingüe construida desde abajo y desde adentro, en la que se valoren las formas de vida vigentes en las colectividades indígenas que, si bien están debilitadas por las influencias de la sociedad envolvente y la migración, siguen abonando al proyecto político y societal del buen vivir.

Esta concepción política sustenta una propuesta educativa que, al inspirarse en los principios pedagógicos indígenas (Pérez, 2004), se lleva a cabo afuera y adentro del aula, y se caracteriza por un enfoque praxeológico centrado en el hacer y la participación observante de las y los niños en las actividades que llevan a cabo adultos mediadores que los acompañan en el proceso de aprendizaje. En estas actividades desarrolladas en espacios reales del territorio sionatural de la localidad, de manera inductiva y experiencial, niñas y niños aprenden a construir conocimientos propios, los cuales relacionan con formas de vida y valores comunitarios que responden a una cosmovisión cimentada en la integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad (pilar pedagógico).

A partir de estos pilares político y pedagógico que caracterizan el MII, en las Milpas Educativas se procedió a explicitar el pilar filosófico para destacar la importancia de que en la escuela, y en los procesos educativos que en ella se realizan, se promuevan aquellos valores propios de las diferentes colectividades indígenas, como son, por ejemplo, la communalidad, la solidaridad, la reciprocidad, el respeto hacia los demás y hacia la madre tierra, la importancia de la palabra dada en la asamblea, el trabajo colectivo, el tequio, etc.; que, en su conjunto, dan cuenta de una filosofía comunitaria opuesta al individualismo, el antropocentrismo y la primacía del capital que caracterizan las sociedades urbanas, lo que abona por una perspectiva ecocéntrica y una ontología relacional (Maldonado-Torres, 2007) en la que la vida de los seres humanos está interrelacionada con la de los demás seres —naturales, vegetales, minerales y espirituales— con los cuales comparten el territorio.

Al asumir una ecología de saberes como principio epistemológico sustentado en una racionalidad pluralista opuesta a la monocultura del conocimiento científico impuesta desde la modernidad-colonialidad (De Sousa, 2009), en las Milpas Educativas se reconoció la importancia de explicitar el

pilar epistémico del MII, con el fin de reconocer la vigencia y la validez de racionalidades y epistemologías propias de las sociedades indígenas como parte fundamental de los procesos de generación del conocimiento que se realizan afuera y adentro del aula, y de la importancia de que estas intervengan y orienten los procesos educativos escolares.

Estos cuatro pilares están interconectados entre sí y, si se retoma una imagen retórica que uno de los educadores comunitarios de la UNEM utilizó para dar cuenta de su integralidad y el equilibrio que los debe caracterizar, son como las patas de una mesa: se necesita que estén todas al mismo nivel si queremos que quede estable y no cojee de un lado. Veremos más adelante (capítulo 3) cómo estos pilares intervinieron en los procesos de elaboración de los materiales y en los procesos educativos que llevaron a cabo las y los maestros que participaron en el proceso de acompañamiento en la apropiación del MII y las Milpas Educativas que aquí se analiza.

Finalmente, en la experiencia de las Milpas Educativas también se generaron materiales educativos de autoría indígena, como los mapas vivos y las fotovoces (Rediin, 2019, pp. 46-152), así como unidades didácticas en que se explicita el conocimiento indígena presente en las actividades comunitarias, articulándolo y contrastándolo con el conocimiento escolar, con el fin de promover una educación para el buen vivir de las comunidades en cuanto horizonte societal construido desde las formas de vida y cosmovisiones de los pueblos indígenas. Más adelante veremos cómo la apropiación de uno de estos materiales educativos, la fotovoz, resultó fundamental para fortalecer el proceso de apropiación de la propuesta del MII y las Milpas Educativas en el proceso en objeto.

Propósito de este estudio

En el marco de los debates que se reportan en la introducción de este libro, relacionados con la incorporación de los conocimientos indígenas y las cosmovisiones que los sustentan en los procesos educativos escolares, para contribuir a la mejora de la relevancia y la pertinencia sociocultural de los

procesos educativos y los aprendizajes de la niñez indígena, esta obra da cuenta de los hallazgos resultantes de una investigación etnográfica colaborativa (Rappaport, 2007) que se llevó a cabo entre octubre de 2022 y noviembre de 2023 con docentes adscritos a la Secretaría de Educación Indígena del Estado de Puebla, zona escolar 412, con cabecera en San José Miahuatlán.

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 la vinculación entre escuela y comunidad (SEP, 2022), este proyecto fue avalado por la entonces directora de Educación Indígena (DEI) de Puebla. Como se explicará más adelante, desde 2012 esta instancia ha financiado diversas promociones de los diplomados de formación en el MII, y los materiales educativos producidos en los diplomados impartidos en 2020 han sido publicados masivamente (Gutiérrez, 2022) y distribuidos en todas las escuelas de educación indígena del estado. Ello generó preocupación entre algunos integrantes de la Rediin, ya que nos pareció 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 el proceso de acompañamiento se inserta en las acciones de cuidado y control del MII (Bertely et al., 2015) que llevamos a cabo desde la Rediin para que este enfoque educativo no pierda su esencia crítica y reivindicativa de los derechos de los pueblos indígenas. Asimismo, representa una oportunidad de incidir, desde abajo y desde adentro, como solía decir Bertely (2006), en las políticas educativas nacionales, haciendo que, en su implementación, estas se vean afectadas por las propuestas educativas comunitarias que han sido generadas por organizaciones indígenas independientes.

En este marco político-educativo, el propósito de esta investigación fue contribuir al proceso de cuidado, difusión y consolidación de la propuesta política, epistémica, filosófica y pedagógica del MII y de las Milpas Educativas con maestras y maestros de educación indígena que, a diferencia de los educadores comunitarios indígena de la UNEM, no han pasado por experiencias de formación política que fortalecieron su etnicidad, sino que, como se mostrará, han sufrido procesos de aculturación, discriminación y racialización

que los han distanciado de las lenguas, culturas y cosmovisiones de los pueblos indígenas de donde son originarios. Ello ha tenido repercusiones negativas para su labor como docentes del subsistema de educación indígena, mermando la pertinencia y la relevancia de los procesos educativos que llevan a cabo con niñas y niños de las escuelas de educación preescolar y primaria indígena en las que laboran.

En los siguientes dos capítulos se mostrará el proceso, paulatino, progresivo, y todavía en curso, de apropiación por parte de las y los maestros de la zona escolar 412 de Puebla del MII y de las Milpas Educativas, con especial énfasis en el *cuadro del conocimiento indígena*, la principal aportación metodológica generada a lo largo de este proceso de acompañamiento. Veremos cómo, gracias a ello, las y los docentes lograron aprender a identificar, investigar y sistematizar los saberes, haceres, decires, sentires y valores indígenas que están implícitos en las diferentes actividades sociales, productivas, alimentares, económicas, rituales, recreativas, etc., que, de acuerdo con las diferentes temporadas del ciclo de vida anual comunitario, las y los habitantes de la comunidad en que laboran llevan a cabo en el territorio de la localidad en donde viven, reproduciendo, renovando y transformando su cultura según la cosmovisión que la sustenta. Las y los maestros que participaron en este proceso aprendieron de esa manera a diseñar planeaciones didácticas y a implementar actividades educativas, tanto adentro como afuera del aula, centradas en el conocimiento indígena, propio, local de la colectividad cuyos hijos e hijas atienden, propiciando, de acuerdo con lo que la literatura especializada ha demostrado, una mejora de la pertinencia y relevancia de los procesos educativos y de la significatividad los aprendizajes resultantes.

A partir de los hallazgos generados en esta investigación, en el capítulo tres se analizarán las fortalezas y las áreas de oportunidad identificadas, y se plantearán los retos y las perspectivas a futuro relacionadas con la prosecución, en curso, de este proceso de acompañamiento.

El proceso de acompañamiento y sus protagonistas

En la primera parte de este capítulo, se muestra cómo se originó el proceso de acompañamiento docente, el enfoque metodológico que lo orientó y a las y los integrantes del equipo que se encargó de coordinarlo. En la segunda parte, se caracterizan étnicamente a las y los maestros que lo protagonizaron, con énfasis en sus vivencias y experiencias escolares, formativas y laborales que, como se explicará, fueron de gran relevancia en el proceso que aquí se analiza y, en especial, en la generación del *cuadro del conocimiento indígena* en cuanto principal aporte metodológico del mismo al MII y las Milpas Educativas y, más en general, a los procesos educativos interculturales bilingües.

El origen

El proceso de acompañamiento al que se refiere este escrito se enmarca en las acciones de seguimiento que desde inicios de 2020, como parte integrante de la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin), estoy realizando a los procesos educativos que llevan a cabo maestras y maestros de distintas regiones del estado de Puebla (valle de Tehuacán, Sierra Negra, Mixteca Poblana, regiones de Huauchinango y Xicotepec de Juárez, región de Teziutlán)

que se han formado en el Método Inductivo Intercultural (MI) en los diplomados “Explicitación y sistematización del conocimiento indígena” y “Certificación de competencias para el diseño de materiales educativos interculturales y bilingües”, realizados entre 2008 y 2020, gracias a la colaboración entre el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la Dirección de Educación Indígena del Estado de Puebla (DEI). Los procesos y resultados han sido analizados en escritos previos (Bertely y Rediin, 2011; Bertely, 2012; Gutiérrez, 2022).

Una parte importante de las y los egresados de estos diplomados también participó en el proyecto “Milpas Educativas para el buen vivir”, financiado por la Fundación W. K. Kellogg que, junto a María Bertely del CIESAS, tuve la oportunidad de coordinar desde el Inide de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México entre enero de 2017 y diciembre de 2019, cuya metodología y productos resultantes aparecen en el libro colectivo *Milpas Educativas para el buen vivir: nuestra cosecha* (Rediin, 2019).

Una veintena de maestras y maestros de 17 escuelas de las regiones del estado de Puebla colaboraron en el proyecto “Milpas Educativas ante el COVID-19” que, gracias a un financiamiento de la Ibero, estuvimos desarrollando a distancia entre julio de 2020 y agosto de 2021, con el fin de generar materiales educativos y secuencias didácticas interculturales y bilingües, digitales y de autoría indígena, para contribuir a enfrentar los efectos sociales, educativos y de salud derivados de la pandemia en comunidades indígenas rurales de México (Sartorello, 2022).

A lo largo de los distintos proyectos y procesos de seguimiento con las Milpas Educativas poblanas, nunca había tenido la oportunidad de concentrarme en una zona escolar específica, como fue este caso de proceso de acompañamiento, en el que participaron 30 docentes (21 mujeres y nueve hombres) de educación indígena de seis centros educativos de nivel preescolar y siete de primaria adscritos a la zona escolar 412, con cabecera en el municipio de San José Miahuatlán.

La oportunidad de concentrar el trabajo de acompañamiento en una misma zona escolar permitió contar con un colectivo docente que experimenta problemáticas comunes y que, además, tiene oportunidad de trabajar de

forma colaborativa en su atención. Impulsados por el supervisor y su equipo de asesores técnicos pedagógicos, las y los maestros tomaron libremente la decisión de compartir un proyecto educativo común y formarse en una metodología que solo una tercera parte (nueve personas de 30) había conocido por su participación en los diplomados mencionados, pero que, con la significativa excepción de dos maestras de preescolar y dos de primaria, no se había atrevido a implementar en los procesos educativos de las escuelas donde trabaja.

En la tabla 2.1, a partir de los datos oficiales proporcionados por la supervisión escolar de la zona 412, se señalan los nombres de las y los maestros participantes, así como la clave, el nombre y el nivel educativo de su centro de trabajo.

Tabla 2.1 Docentes participantes

Nombre	Clave del centro de trabajo	Nombre de la escuela
Nivel preescolar		
Rosalía Ventura Ramón	21DCC0178Q	Federico Froebel
Lucila Leyva Pascual	21DCC0178Q	Federico Froebel
Guadalupe Mendoza Flores	21DCC0178Q	Federico Froebel
Carolina del Rosario Dolores de Jesús	21DCC0389U	Cristóbal Colón.
Aquilina Cruz Gallardo	21DCC0447U	Benito Juárez
Yadira Martínez Solís	21DCC0447U	Benito Juárez
Catalina Cano Yáñez	21FZI3412B	Supervisión Escolar
Georgina Gómez Hernández	21DCC0447U	Benito Juárez
Liliana Imelda Pérez Rojas	21DCC0178Q	Federico Froebel
Lidia Flores Atilano	21DCC0447U	Benito Juárez

Beatriz Flores Medina	21DCC0447U	Benito Juárez
Fátima Marlén Franco Cortés	21DCC0669D	Vasco de Quiroga
María Victoria Marrero Tercero	21DCC0669D	Vasco de Quiroga
Cristina Ramírez Bravo	21DCC0746S	Vicente Suárez
Delia Hernández Alonso	21DCC0830Q	Benito Juárez
María Victoria Marrero Tercero	21DCC0830Q	Benito Juárez
Carina Guadalupe Bernardino Martínez	21DCC0830Q	Benito Juárez

Nivel primaria

José Luis Martínez Zeferino	21DPB0749U	Guadalupe Victoria
Eric Romero Rubio	21DPB0749U	Guadalupe Victoria
Pedro Melquiades Zeferino	21DPB0225P	Rafael Ramírez
Mónica Remedios Ramos	21DPB0119F	Benito Juárez
Susana Arellano Mora	21DPB0749U	Guadalupe Victoria
Jorge Abimael Rosales Hernández	21DPB0716C	Josefa Ortiz de Domínguez
Aurelio Torres Teotzi	21DPB0471Z	Lázaro Cárdenas
Francisco Ramírez Ortigoza	21DPB0687Y	Emperador Cuauhtémoc
Liborio Franco Negrellos	21DPB0687Y	Emperador Cuauhtémoc
Zuri Abigail Gregorio Aquino	21DPB0687Y	Emperador Cuauhtémoc
Blanca Rodríguez de Jesús	21DPB0895E	Constantino Reyes Valerio
Leonardo de la Cruz Martínez	21FZI3412B	Supervisión Escolar
Pedro Martínez Martínez	21FZI3412B	Supervisión Escolar

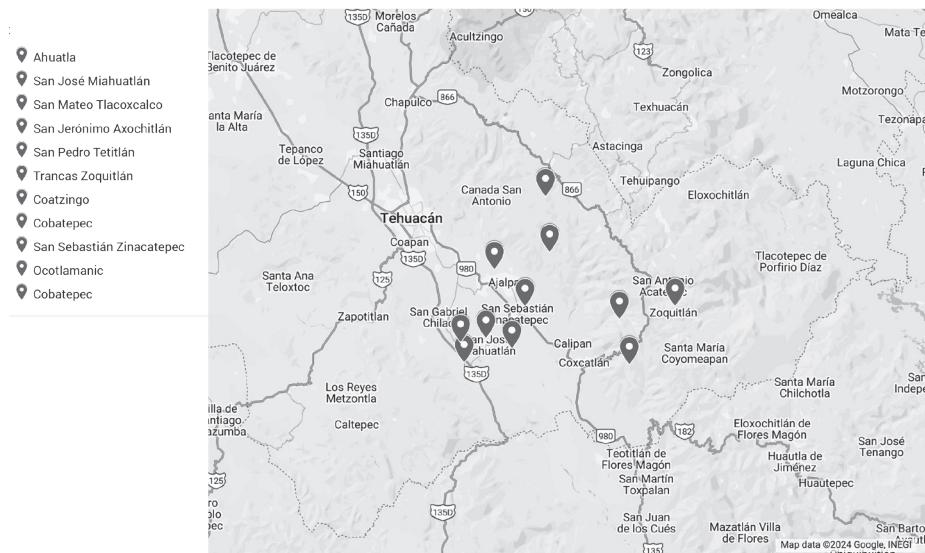
En la tabla 2.2 se reportan datos generales de las 13 escuelas que participaron en el proceso de acompañamiento.

Tabla 2.2 Escuelas participantes

Número	Nombre de la escuela	Nivel educativo	Localidad	Docentes	Estudiantes
1	Federico Froebel	Preescolar	San José Miahuatlán	10	168
2	Cristóbal Colón	Preescolar	San Mateo Tlacoxtcalco	2	44
3	Benito Juárez	Preescolar	Ocotlamanic	5	80
4	Vasco de Quiroga	Preescolar	San Pedro Tetitlán	2	56
5	Vicente Suárez	Preescolar	Trancas Zoquitlán	1	21
6	Benito Juárez	Preescolar	San Jerónimo Axochitlán	2	44
Total preescolar	6 escuelas	Preescolar	6 localidades	22	413
1	Rafael Ramírez	Primaria	Coatzingo	1	18
2	Lázaro Cárdenas	Primaria	Ahuatla	1	16
3	Emperador Cuauhtémoc	Primaria	San José Miahuatlán	21	556
4	Josefa Ortiz de Domínguez	Primaria	Cobatepec	1	13
5	Guadalupe Victoria	Primaria	Trancas Zoquitlán	2	48
6	Benito Juárez	Primaria	San Mateo Tlacoxtcalco	6	90
7	Constantino Reyes Valerio	Primaria	San Sebastián Zinacatepec	7	142
Total primaria	5 escuelas	Primaria	5 localidades	39	883
Total preescolar + primaria	13 escuelas		13 localidades	61	1,296

En el mapa 2.1, se muestra la ubicación de las localidades en que se encuentran las escuelas de nivel preescolar y primaria involucradas en el proceso de acompañamiento.

Mapa 2.1 Localidades involucradas en el proceso de acompañamiento¹



Por último, en la tabla 2.3 se presentan algunos datos censales referidos a los siete municipios que integran la región en que se ubican las localidades involucradas en el proceso.

¹ Véase Google Earth: <https://earth.google.com/web/@18.38096866,-97.26740642,1253.07848673a,99910.15933469d,30.00000008y,0h,0t,0r/data=MigKJgokCiAxbWZGXotRHpha2lCU1EtQnFDVmNteEowZGZIYjBHZYACOGMKATA>

Tabla 2.3 Datos censales de los siete municipios

Municipio	PobTot	P3YMAS	P3YMASHLI
Ajalpan	74,768	69,932	33,580
Altepexi	22,629	21,371	9,804
Coxcatlán	20,653	19,619	6,780
Coyomeapan	14,806	13,821	13,000
San José Miahuatlán	14,018	13,314	10,561
Zinacatepec	18,359	17,439	7,412
Zoquitlán	20,335	19,091	17,848
Total	185,568	174,587	98,985

Nota: PobTot = población total; P3YMAS= población de más de 3 años; P3YMASHLI = población de más de 3 años hablante de una lengua indígena.

Fuente: elaboración propia con base en Inegi 2020.

Los datos censales nos indican que, si bien se trata de una región que por tradición ha sido de población indígena, en la actualidad solo 50% del total de niñas y niños mayores de 3 años es hablante de la lengua náhuatl, lo que da cuenta de los acelerados procesos de pérdida lingüística y aculturación (de los cuales se hablará más adelante). Hay algunos municipios, como Coyomeapan, Zoquitlán y San José Miahuatlán, en los que el porcentaje de niñas y niños hablantes de náhuatl es mayor y alcanza entre 75% y 80%. Así, aunque no contamos con datos censales precisos, a partir de los muchos recorridos realizados durante el proceso, podemos afirmar que este porcentaje aumenta de manera importante cuando consideramos a niñas y niños mayores de 3 años que estudian en escuelas de nivel preescolar y primaria ubicadas en las localidades rurales de estos municipios, casi la totalidad de las que participaron en el proceso de acompañamiento.

Después de caracterizar sociodemográficamente a la región en donde se llevó a cabo el proyecto, es preciso señalar que en la coordinación académica del mismo contó con la colaboración cercana del supervisor escolar de la zona, maestro Pedro Martínez Martínez, y los dos asesores técnico-pedagógicos de preescolar, maestra Catalina Cano Yáñez, y de primaria, maestro Leonardo de la Cruz Martínez. Es importante destacar la participación del antropólogo Ismael Gamboa Oropeza, profundo conocedor del MII, uno de los promotores de los diplomados que permitieron la difusión de este enfoque educativo en Puebla y que hoy trabaja en el equipo central de la Dirección de Educación Indígena en Puebla (DEI). No es para menos señalar las contribuciones de las maestras Mónica Remedios y Yadira Martínez, quienes debido a la formación en el MII que habían recibido en los diplomados impartidos en 2020, también fueron invitadas a la planeación y el acompañamiento del proceso. Junto a quien esto escribe, y a una estudiante de pedagogía de la Ibero, Dana Tawil Stempa, que, como parte de su formación académica estuvo participando de forma activa en todos los talleres realizados, estas personas integramos el equipo que asumió la coordinación del proceso de acompañamiento.

Destacar la importancia de las contribuciones de mis colaboradoras y colaboradores no implica omitir mi responsabilidad en el proceso y el principal producto del mismo: el *cuadro del conocimiento indígena*. Como se mostrará, fueron el resultado de la confluencia entre las necesidades formativas sentidas por las y los docentes, las observaciones, los comentarios y aportes realizados en el seguimiento por el equipo coordinador y, finalmente, mi reflexión sobre los alcances del proceso de apropiación de la propuesta político-pedagógica del MII y las Milpas Educativas que estábamos acompañando.

Durante una visita en agosto de 2022 al centro de educación preescolar de Ocotlamanic, conocí al maestro Pedro, supervisor de la zona 412, quien había acudido con su equipo para observar la metodología (el MII) que las maestras Yadira y Aquilina estaban implementando para realizar un trabajo educativo sobre las emociones de las niñas y los niños a partir de las formas culturalmente propias de curar el espanto, la ira y el berrinche, que habían investigado en colaboración con una reconocida curandera de la comunidad.

En esa ocasión, junto con las maestras, el grupo de alumnos de segundo grado de preescolar y algunas de sus mamás, visitamos la casa de la curandera para observar los rituales y las curaciones por los cuales sanaba el alma de los niños afectados. Después, ella misma acudió a la escuela para compartir sus conocimientos a las y los niños, ampliando así lo que habían aprendido durante la visita a su casa y apoyando a las maestras de la escuela a profundizar en el conocimiento indígena asociado al manejo de las emociones. Recuerdo con mucho agrado la conversación que tuve después de la actividad con un grupo de mamás de la localidad, quienes se sentían agradecidas con las maestras por haber tomado la iniciativa de vincular los conocimientos médico-espirituales vigentes en la localidad con una actividad escolar. No cabe duda de que esta actividad les resultó importante, significativa, pertinente, relevante para la formación de sus hijos e hijas.

Durante esta visita, propuse al *súper* realizar (apodo con el cual es conocido el maestro Pedro), a lo largo de 2023, un proceso de acompañamiento docente para que las y los maestros de su zona escolar interesados se formaran en la propuesta educativa del MII y las Milpas Educativas. Su respuesta afirmativa y entusiasta fue tan sorpresiva como motivadora, y en las siguientes reuniones que tuvimos vía Zoom, acordamos iniciar el proceso a principios de enero de 2023. Fue así como nació el proyecto que se denominó oficialmente “Acompañamiento académico para la mejora de la pertinencia y la relevancia de los procesos educativos de la niñez indígena en escuelas de nivel preescolar y primaria indígena de la zona escolar 412 de San José Miahuatlán (Puebla), a través del Método Inductivo Intercultural y las Milpas Educativas”.

No es de menor importancia señalar que, desde un principio, expliqué con claridad al *súper* y demás integrantes del equipo coordinador que el proyecto formaría parte de la investigación vinculada con mi año sabático en la Ibero, y derivaría en la elaboración de un libro digital de distribución gratuita en el que se sistematizaría la experiencia vivida y se mostraría la metodología implementada y los productos logrados. También enfaticé en que la participación de las y los docentes en el proceso sería voluntaria y no tendría costo alguno, pero sí implicaría el compromiso de asistir a todas las sesiones de trabajo y atender las tareas y los productos que fuéramos generando.

A pesar de tener el visto bueno de la maestra Saraí Rodríguez Santiago, en aquel entonces directora estatal de la DEI, y contar con el apoyo del maestro Ismael Gamboa, también de la DEI, para obtener los oficios de comisión para las y los maestros participantes, destaqué que el proyecto sería independiente de las instancias educativas oficiales y las acciones que se venían implementando desde la Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, y que, más bien, respondería a las acciones de cuidado, difusión y consolidación del MII que se llevan a cabo desde la Rediin.

Aproximación metodológica

La investigación del proceso de acompañamiento se desarrolló desde un posicionamiento político y epistemológico crítico y descolonial que he venido construyendo durante mi investigación doctoral (Sartorello, 2014), sobre el cual, en fecha reciente, he tenido la oportunidad de volver a reflexionar (Sartorello, 2020). A nivel metodológico, se enmarcó en el enfoque etnográfico colaborativo originalmente definido por Joanne Rappaport (2007).

A partir de su experiencia con organizaciones sociales colombianas, esta autora precisa que, lejos de reflejarse solo en el producto final de la colaboración, es sobre todo una actividad asumida *en el proceso* de trabajo de campo. En cuanto tal, desde sus inicios es compartida entre el investigador y los sujetos participantes, y permea todo el proceso. De acuerdo con Rappaport, lo anterior convierte “el espacio de trabajo de campo entendido como recolección de datos en co-conceptualización” (2007, p. 4), lo que democratiza el proceso de construcción del conocimiento y promueve la agencia epistémica de los diferentes sujetos que en él participan.

En mis experiencias previas 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, p. 934) en las que se ha formado, poniendo en cuestión la posición de poder que le confieren sus títulos de estudio y su

estatus académico. Como destaca Luis Enrique López (2009), con base en su amplia experiencia de colaboración con organizaciones indígenas latinoamericanas, lo anterior implica apostar 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” (p. 44). De esa manera, es posible facilitar un proceso dialógico y colaborativo de construcción del conocimiento en el que confluyan las visiones, las perspectivas y las experiencias de las y los diferentes colaboradores.

Lo anterior implicó ser muy humilde y respetuoso en el trato con mis colaboradores y adoptar una perspectiva fuertemente autocrítica y reflexiva que me permitiera limitar mi ego y locuacidad académica, y poner mis herramientas intelectuales y motivaciones políticas al servicio del colectivo docente con el cual colaboré. Desde el comienzo del proceso, expliqué mi posicionamiento político-académico a favor de los derechos educativos de los pueblos indígenas y asumí constantemente mi compromiso y responsabilidad hacia las y los maestros con quienes estuve colaborando, prestando atención a sus preguntas, inquietudes y necesidades. Más que conducir o dirigir el proceso, implicó que me dispusiera humilde y atentamente a observar, escuchar, reflexionar e interaprender *de y junto* con ellas y ellos, a quienes, lejos de considerar como meros informantes, según explica Luke Eric Lassiter (2005), concebí como interlocutores expertos en el campo de la educación indígena que, sustentado en sus experiencias docentes, desempeñarían un papel activo a lo largo de todo el proceso colaborativo, al participar activamente en las diferentes fases del mismo en calidad de “co-productores de significados” (Denzin, 2005, p. 934).

No es cosa menor señalar que, a diferencia de lo que había vivenciado con los empoderados y politizados educadores comunitarios indígenas de la UNEM, con los cuales co-teorizamos el modelo educativo de la UNEM (UNEM, 2009; Sartorello, 2014, 2020), en esta ocasión no resultó para nada sencillo limitar el peso de mi poder en el proceso, 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 con los que compartimos ricos alimentos, largas caminatas, mucho calor y mucho frío, muchas risas, bromas, anécdotas, alegres cantadas a la luz de la luna, y 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 iniciaran a referirse a mi como “nuestro gran amigo Stefano”, y que poco a poco dejaran de llamar me todo el tiempo “doctor”, y sobre todo tratarme como tal, considerándome más bien como un acompañante.

Ello no quiere decir que mis opiniones y comentarios tuvieran el mismo peso de las y los demás participantes, por supuesto, ya que finalmente el poder académico que se me atribuía en cuanto “experto” en el MII siempre estuvo presente. Fue así que, como ya mencioné, traté constantemente de limitar mis intervenciones y promover la participación de las demás personas que integraban el equipo coordinador. Asimismo, a la hora de presentar mis comentarios, cuidé en todo momento las formas y las expresiones, tratando de ofrecer retroalimentaciones asertivas, y sobre todo no criticar a nadie. Las largas conversaciones que solía tener con Dana durante nuestros viajes en autobús para ir y venir de la Ciudad de México a Tehuacán fueron sin lugar a duda un espacio reflexivo muy importante para cuidar el proceso. Sus comentarios y observaciones me ayudaron a pensar en cómo abordar el tema central de cada taller, o bien, a analizar lo que había acontecido durante el mismo.

Después de aclarar cómo fui trabajando sobre mi posicionamiento en el proceso de acompañamiento, explicaré cómo fue desarrollándose de manera inductiva, siguiendo un camino que no estaba definido desde un comienzo, sino que fue adaptándose de acuerdo con lo que venía surgiendo y, en particular, con las necesidades e inquietudes expresadas por las y los participantes y los integrantes del equipo de la supervisión escolar. Dando muestra de su gran compromiso con el proceso, el *súper* Pedro, Caty y Nayo estuvieron dando seguimiento a las actividades y tareas definidas en los talleres por medio de la realización de visitas de acompañamiento a las diferen-

tes escuelas, cuyos hallazgos estuvimos comentando vía Zoom en las reuniones de planeación que realizamos con frecuencia mensual. Sus aportes en la organización del proceso fueron sin lugar a duda fundamentales.

El proceso de acompañamiento y sus protagonistas

El núcleo formativo del proceso de acompañamiento abarcó siete talleres presenciales, de tres días cada uno, realizados entre octubre de 2022 y noviembre de 2023 en los centros educativos de las localidades de Ocotlamanic, Trancas Zoquitlán (dos talleres), San José Miahuatlán, Cobatepec, Ahuatla y San Mateo Tlacoxtlalco, todos pertenecientes a la zona escolar 412. Si bien en este estudio me limitaré a analizar lo que realizamos en ese periodo, me parece importante señalar que, a la hora de escribir estas líneas, el proceso no ha terminado y que, a solicitud de las y los maestros participantes, a principios de marzo de 2024 se llevó a cabo un nuevo taller de seguimiento en la escuela preescolar de la comunidad de San Jerónimo Axochitlán, lo que marcó el comienzo de una nueva etapa sobre la cual se reflexionará en escritos siguientes.

Todos los talleres se llevaron a cabo en día laborales, y las y los maestros pudieron participar gracias a los oficios de comisión gestionados por el antropólogo Ismael Gamboa desde la DEI. Por lo general, llegábamos a la sede del taller en la madrugada del primer día, y nos quedábamos hasta la tarde-noche del tercero. Ello fue posible gracias al apoyo de las autoridades comunitarias de las diferentes localidades, quienes nos autorizaron a quedarnos a dormir en los salones de la escuela y nos proveyeron de la alimentación y muchos cuidados y atenciones durante los días del taller. En las pláticas que tuve con las madres y los padres de familia, que en diferentes momentos del día, la tarde y la noche llegaban a la escuela con la curiosidad de saber qué estábamos haciendo, pude percibirme de la sorpresa, pero también la alegría que les causaba ver que las y los maestros se quedaban en la comunidad después de las 13:00 horas, ya que, por lo general, se van a sus casas de Tehuacán u otras localidades en cuanto termina el horario laboral.

El hecho de que las y los maestros se quedaran en la comunidad y que, como explicaré, se interesaran en visitarla y conocer algunas de las actividades que sus habitantes realizan en el territorio comunitario, les llenaba de alegría y hacía sentir que su cultura, y lo que realizan en su vida cotidiana, tiene valor y es importante también para quienes están a cargo de la formación escolar de sus hijas e hijos, algo a lo que no estaban acostumbrados, por la desvinculación que suele caracterizar la escuela de la comunidad.

Como parte importante del proceso formativo que estuvimos vivenciendo, los comités educativos y las madres y padres de familia de las diferentes localidades fueron invitados a participar activamente en el proceso formativo, acompañándonos a recorrer sembradíos, pastizales, bosques, veredas y casas de sus comunidades, y permitiéndonos observar la realización de diferentes actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales, curativa, recreativas, etc., que las y los comuneros realizan en la temporada específica de nuestra visita. También apoyaron a las y los maestros a realizar las investigaciones del conocimiento indígena asociado a las actividades comunitarias que seleccionaron para la elaboración de sus planeaciones, como se explicará de manera más detallada.

Conocer las diferentes actividades que sus habitantes realizan en distintas temporadas del año permitió sensibilizar a las y los maestros participantes sobre la importancia de salir de la escuela para ir a conocer el territorio sionatural de la localidad, convivir con las y los comuneros y participar en diferentes actividades socioproyectivas que se realizan ahí para identificar los conocimientos implícitos. Esto contribuyó a concientizarles acerca de la relevancia de establecer relaciones respetuosas de convivencia, colaboración e interaprendizaje con las personas, a partir de las cuales generar un tipo de vinculación entre escuela y comunidad, diferente a la que acostumbran desde la escuela oficial; una vinculación ontológica, epistémica y pedagógica que provocó que las y los maestros empezaran a cuestionar sus percepciones negativas hacia las formas de vida indígenas y campesinas, de las cuales se habían alejado a lo largo de sus trayectorias educativas y laborales. Fue así como pudieron acercarse a una comprensión un poco más integral de la cosmovisión indígena de las familias de sus

estudiantes e identificaron el conocimiento indígena en actividades reales en escenarios naturales por los habitantes de la localidad. Gracias a ello, aprendieron a valorar un poco más sus conocimientos, reconociéndolas/os como sabias/os y expertas/os de la cultura indígena a la que pertenecen. Aprendieron también a apreciar el potencial de su contribución a los procesos educativos, al aportar lo que más adelante se identificará como sus saberes, hakeres, decires, sentires y valores relacionados con la cosmovisión propia.

Antes de continuar con la explicación del proceso, es necesario dedicar unas líneas para caracterizar étnicamente a las maestras y los maestros “indígenas” participantes y, de esa manera, dar cuenta de los procesos de desarraigo sociocultural que han padecido a lo largo de sus vidas a causa del racismo. Para eso, nos apoyaremos en los relatos orales que tuvieron a bien compartirnos durante dos talleres (Cobatepec, 17 al 19 de mayo de 2023; Ahuatla, 21 al 23 de junio de 2023), cuando les invitamos a reconstruir y reflexionar experiencias educativas vividas durante su infancia, escolarización básica, formación magisterial y trabajo docente, relacionándolas con su identidad étnica.

Las y los maestros participantes

El trabajo sobre la recuperación y el análisis de sus vivencias y experiencias educativas se llevó a cabo previa autorización de las y los participantes, quienes desde un principio aceptaron realizar dicha actividad, quizá porque no esperaban que reconstruir estas vivencias los moviera tanto a nivel emocional, o bien porque de manera inconsciente esperaban que eso pasara. Después de conversarlo con las y los integrantes del equipo coordinador, definimos que trabajar con relatos o historia de vida sería un proceso denso y largo que restaría demasiado tiempo al proceso de acompañamiento que de por sí implicaba mucha dedicación. Fue así que optamos enfocarnos en recuperar algunos testimonios específicos a partir de las siguientes preguntas que les enviamos previamente al taller de Cobatepec, que sirvieron como guía para las presentaciones orales que, sin ceñirse de manera estricta

al formato, sino hablando libremente desde el corazón, como comentó un profesor antes de compartir su testimonio, se realizaron durante los talleres realizados en Cobatepec y Ahuatla.

Parte 1) Mi infancia

- En esta primera parte, te pedimos que relates cómo era la vida con tus padres y demás familiares cuando eras pequeño/a.
- Describe el contexto sociocultural en el que te criaste, lo que hacían tus padres y familiares cercanos.
- ¿Qué es lo que te gustaba hacer? ¿Cómo participabas de las actividades familiares? ¿Qué lengua hablabas con tus padres y familiares?
- Narra una experiencia significativa de tu infancia.
- ¿Qué fue lo más importante que aprendiste en esta etapa de tu vida?
- ¿Tienes alguna foto de este periodo que quieras compartir? En caso afirmativo, anexa una copia digital de esta foto al archivo y explica qué es lo que se ve en la foto y por qué es importante para ti.

Parte 2) Mis experiencias en la escuela

- ¿En qué escuela(s) primaria(s) estudiaste?
- ¿Recuerdas cómo fue tu primer día de escuela?
- ¿Recuerdas algún maestro/a que tuvo un impacto importante —tanto para bien como para mal— en tu educación?
- ¿Cómo eran tus compañeros de salón? ¿Cómo te llevabas con ellos?
- ¿Recuerdas lo que te gustaba de la escuela? ¿Y lo que no te gustaba?
- ¿Tus profesores te enseñaron a hablar, leer y escribir en alguna lengua indígena?
- Cuéntanos una experiencia inolvidable que has vivido cuando eras estudiante.
- Cuéntanos lo que consideras que fue lo más importante que aprendiste en la escuela. ¿Y qué fue lo que hubieras querido aprender?
- ¿Qué más consideras interesante relatar sobre esta fase de tu vida?
- ¿Tienes alguna foto de este periodo que quisieras compartirnos? En caso afirmativo, cuéntanos porque esta foto es importante para ti.

Parte 3) Mi formación como docente

- ¿Cómo fue que decidiste que serías maestro/a?
- ¿Dónde te formaste como maestro/a?
- ¿Qué recuerdas de los cursos que llevabas? ¿Cómo era el currículum formativo? ¿Cuál era su enfoque pedagógico? ¿Cuáles sus prioridades?
- ¿Cómo eran tus maestros/as? ¿Qué enfoque pedagógico solían utilizar?
- ¿Llevaste cursos para enseñar a hablar, leer, escribir en lengua indígena? En caso afirmativo, ¿cómo eran estos cursos? ¿qué materiales se utilizaban?
- Cuéntanos una experiencia inolvidable que viviste cuando estudiabas como maestro/a.
- ¿Qué fue lo más importante que aprendiste en esta etapa? ¿Y qué fue lo que hubieras querido aprender?
- ¿Tienes alguna foto de este periodo que quisieras compartirnos? En caso afirmativo, cuéntanos por qué esta foto es importante para ti.
- ¿Qué más consideras interesante relatar sobre esta fase de tu vida?

Parte 4) Mis experiencias como maestro/a

- ¿Qué es lo que recuerdas de la primera escuela en la que fuiste a trabajar? ¿Dónde era? ¿Cómo era? ¿Cuánto tiempo te llevaba llegar hasta allá?
- ¿Cómo era la localidad? ¿Cómo te recibieron los padres de familia? ¿Cómo te llevabas con la gente de la comunidad?
- ¿Cómo eran tus estudiantes? ¿Cómo te veían? ¿Cómo se llevaban contigo?
- ¿Cómo eran tus colegas? ¿Cómo te llevabas con ellos?
- ¿Cómo fue tu primera experiencia frente a grupo? ¿Cómo enseñabas? ¿Qué materiales educativos tenías a disposición? ¿Cómo evaluabas a tus estudiantes?
- ¿En cuántas escuelas has trabajado a lo largo de tu trayectoria?
- ¿Cuál fue la escuela en la que te quedaste más tiempo? ¿Cuánto tiempo? ¿Qué es lo más bonito que recuerdas de esa experiencia?
- ¿Cuál fue la mejor escuela en la que trabajaste? ¿Por qué fue la mejor? ¿Qué es lo más bonito que recuerdas de esa experiencia?
- ¿Alguna vez enseñaste en lengua indígena? En caso afirmativo, ¿con qué finalidad? ¿Qué metodología utilizabas? ¿Qué materiales educativos tenías a disposición para enseñar en lengua?

- Cuéntanos una experiencia inolvidable que viviste como maestro/a.
- ¿Qué fue lo más importante que aprendiste en tu trayectoria como maestro/a?
- ¿Cuál es el secreto que has aprendido para ser buen/a maestro/a?
- ¿Tienes alguna foto de este periodo que quisieras compartirnos? En caso afirmativo, cuéntanos porque esta foto es importante para ti.
- ¿Qué más consideras interesante relatar sobre esta fase de tu vida?

Parte 5) Yo en la actualidad

- ¿Dónde trabajas en la actualidad? ¿Cuántos años llevas trabajando ahí? ¿Qué función desempeñas? ¿Por cuántos años más piensas quedarte a trabajar ahí?
- ¿Qué es lo que te gusta de la escuela donde trabajas actualmente?
- ¿Qué es lo que no te gusta?
- ¿Qué ha cambiado en la forma de ser docente hoy en día con respecto a los años pasados?
- ¿Qué mejoras ha habido? ¿Qué factores han empeorado?
- ¿Cómo ha cambiado tu manera de dar clases a lo largo de tu trayectoria?
- ¿Qué es lo que ya no haces como maestro/a?
- ¿Qué es lo que ahora haces que no hacía antes?
- ¿Qué es lo que te gustaría poder hacer?
- ¿Qué cambios se necesitarían para mejorar?

Aunque ningún participante siguió al pie de la letra el guion temático y las preguntas específicas que habíamos elaborado desde el equipo coordinador, sin duda estas les movieron emocionalmente. De hecho, hacer públicas esas vivencias ante los demás fue un proceso difícil para la gran mayoría, ya que tocó fibras muy sensibles y, a menudo, dolorosas. Sin embargo, prácticamente todas y todos los participantes lo realizamos con mucha dedicación, incluidos quienes integraron el equipo coordinador, quienes consideramos que era importante participar en este compartir socioemocional al igual que los demás.

Narrar de manera pública historias y experiencias educativas vividas a lo largo de nuestras trayectorias educativas cimentó de forma considerable

el colectivo, nos acercó en cuanto seres humanos que estábamos vivenciendo un proceso íntimo, denso y profundo que implicó abrirlnos a los demás, exponer nuestras fragilidades, mostrar nuestras ambivalencias socioculturales, y deconstruirnos como personas, maestros y formadores. Gracias a ello, las y los maestros pudieron reflexionar sobre su relación con la educación indígena y su praxis pedagógica, entendiendo y reelaborando traumas personales relacionados con historias de discriminación y racismo que en muchos casos les dificultan desarrollar procesos educativos que pongan en el centro el conocimiento, las formas de vida y cosmovisiones de las comunidades indígenas donde laboran.

Es con sumo respeto y agradecimiento que en las líneas siguientes se retoman algunos elementos que surgieron de los relatos que nos compartieron, para dar cuenta de ciertas características del colectivo que resultaron importantes considerar para orientar el proceso de acompañamiento y hacerlo personal y colectivamente significativo y relevante.

Con excepción de cuatro maestros que llevan más de treinta años en el magisterio indígena, las y los demás integrantes del colectivo son personas relativamente jóvenes con entre 10 y 15 años de servicio docente. Por lo general, nacieron en una comunidad indígena rural, pero desde niños, o bien en su juventud, salieron a estudiar a la ciudad de Tehuacán, centro mestizo de la región. En la actualidad, casi nadie vive en la comunidad donde nació, sino que la mayoría reside en alguna de las cabeceras municipales de la región: al trabajar como docentes, muchos ya no tienen una relación directa con el trabajo campesino y las formas de vida de las comunidades indígenas en que nacieron y en las que todavía vive la mayoría de sus familiares.

Mientras que los maestros más grandes dominan muy bien el náhuatl, por haberlo aprendido de sus parientes cuando eran niños, las y los más jóvenes no lo aprendieron en sus casas, ya que sus padres se negaron a enseñarles su lengua originaria. A causa del racismo y la discriminación que vivieron en su propia piel, prefirieron hablarles en el castellano mezclado con la lengua indígena que habían logrado aprender de forma autónoma y con muchas dificultades para poderse desempeñar con los mestizos sin tener que sufrir burlas, abusos y engaños por no dominar la castilla. En algunos casos,

fueron las abuelas las únicas personas que les enseñaron algunas palabras o expresiones en náhuatl, pero, para la mayoría, su lengua materna fue el castellano, y en muchos casos solo aprendieron a entenderlo a medias, sin poderlo utilizar fluidamente para comunicarse.

Fue común que sus padres decidieran enviarles a estudiar en una escuela urbana con el fin de asegurarles “un mejor futuro”² para usar una de las expresiones mencionadas en los relatos. Acceder a la educación escolar en escuelas urbanas fue una estrategia familiar para “salir adelante”, “aspirar a más”, “ser alguien en la vida”.³ Al llegar a la ciudad, sin embargo, muchos vivieron experiencias de racismo y discriminación, en particular con sus docentes, y sobre todo con sus compañeros de salón no indígenas. El triste y doloroso recuerdo de burlas, humillaciones y hostigamiento por parte de compañeras y compañeros mestizos es un elemento recurrente en sus relatos. Ser tratado de manera diferente y apartado de los demás por “venir del campo”, por “ser pobre y llevar huaraches”, por “hablar castellano con acento indígena”,⁴ fueron estigmas difíciles de quitarse que les orillaron a ocultar sus orígenes, a mimetizarse con los demás estudiantes, performanceando formas de hablar, ser y vivir acordes al contexto urbano. Lo anterior les implicó vivir fuertes procesos de desarraigo identitario durante su infancia y adolescencia que solo algunas maestras lograron reflexionar y deconstruir cuando estudiaron la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe en la subsede de la Universidad Pedagógica Nacional de Tehuacán.

Ser maestro o maestra no fue ciertamente su primera opción laboral, sino la única que estaba a su alcance, sobre todo por tener familiares en el sistema educativo, y de esa manera poder “heredar” una plaza o encontrar facilidades para comprarla. Integrarse al magisterio indígena contribuyó a que revaloraran la lengua náhuatl en cuanto requisito para obtener una plaza, convirtiéndola en principal y a menudo único elemento identitario indígena. A pesar de ello, aunque casi todos pasaron el examen de certificación de la

² Diario de campo taller Cobatepec, 17 de mayo de 2023.

³ Diario de campo taller Cobatepec, 17 de mayo de 2023.

⁴ Diario de campo taller Cobatepec, 17 de mayo de 2023.

competencia lingüística, la mayoría todavía no domina el náhuatl y lo está aprendiendo poco a poco en las comunidades donde labora.

Los maestros más grandes recuerdan muy bien la política educativa castellanizadora de los años ochenta y noventa del siglo pasado, cuando hablar náhuatl era prohibido y castigado en las escuelas indígenas nominalmente bilingües. Uno de ellos comentó que hasta la fecha se siente culpable y le preocupa que un día se encuentre con uno de esos padres de familia a quienes decía que no había que enseñar la lengua indígena a sus hijos, y que era mejor que aprendieran a hablar solo la castilla. Recordando lo que Hannah Arendt (1963) identificó como la “banalidad del mal”, al referirse a los procedimientos burocráticos ejecutados por funcionarios nazis incapaces de pensar en las consecuencias éticas y morales de acciones realizadas para cumplir las órdenes de sus superiores, el maestro nos compartió la vergüenza que sigue sintiendo hoy por haber renegado de sus orígenes y participado en los procesos de castellanización forzada promovidos por las políticas educativas racistas, epistemicidas y lengüicidas implementadas por la Secretaría de Educación Pública en esa época.

En el caso de gran parte de las y los maestros más jóvenes, recuperar, aunque sea de forma parcial y fragmentada el náhuatl, no ha ido de la mano de la reappropriación de elementos más profundos 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 las tortillitas hechas a mano en el comal, les gustan las fiestas patronales, visten el traje típico en eventos del magisterio indígena y tienen una visión a menudo idealizada de la vida campesina. En sus testimonios, dan cuenta de una clara distancia ante la vida de las y los comuneros y frente a cosmovisiones que ya no les pertenecen y con las cuales no se identifican. Ello se observa, por ejemplo, cuando se refieren a las personas de las comunidades que suelen identificar con el pronombre “ellos”, o cuando hacen referencia a “sus costumbres y tradiciones”, a “sus creencias”.⁵ Una maestra hizo alusión explícita a esta situación cuando mencionó públicamente que “la comunidad te reconoce

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

como uno de ellos”, y luego preguntó al grupo: “¿porque nosotros no nos reconocemos como parte de la comunidad?”. Ante ello, otra maestra remató diciendo que “no nos hemos dado el valor de reconocernos como indígenas”.⁶

En los testimonios compartidos durante los talleres de Cobatepec y Ahuatla, también dieron cuenta de la discriminación y las burlas que siguen padeciendo en el gremio magisterial por ser parte del subsistema indígena, lo que identifican como una de las causas de su ambivalencia sociocultural y la poca valoración que tienen de sí mismos, como cuando una maestra señaló que “es difícil darse el valor de ser maestro indígena”.⁷

Estos testimonios nos han permitido comprender que, derivado del racismo y la discriminación que han padecido a lo largo de sus vidas y trayectorias educativas, las y los maestros no solo 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 disponerse a captar a profundidad el conocimiento indígena de las personas que habitan las comunidades en que laboran, y aprovecharlo para fortalecer la pertinencia y relevancia de los procesos educativos escolares.

No obstante, como se mostrará en el siguiente capítulo, gracias al trabajo que hemos realizado en el proceso de acompañamiento, poco a poco una buena parte de las y los participantes ha podido reencontrarse con sus orígenes indígenas, y aunque ello solo se verá con el tiempo, pareciera que enfatizar en la importancia política, epistémica, axiológica y pedagógica de incorporar el conocimiento indígena en los procesos educativos y, sobre todo, facilitarles una herramienta metodológica para captar y sistematizar dicho conocimiento, han contribuido a revalorar su identidad étnica y, en ciertos casos, construir una etnicidad que contribuye a posicionarse como actores políticamente activos en pro de la dignificación de lo indígena en la educación escolar.

⁶ Diario de campo taller Ahuatla, 21 de junio de 2023.

⁷ Diario de campo taller Ahuatla, 21 de junio de 2023.

Análisis del proceso y de los resultados

En la primera parte de este capítulo, se explicará la estructura y la secuencia del proceso pedagógico inductivo intercultural (Gasché, 2008a; UNEM, 2009; Rediin, 2019) que se implementa en los centros escolares oficiales y las escuelas comunitarias y familiares que han adoptado la propuesta política, epistémica, filosófica y pedagógica del Método Inductivo Intercultural (MII) y las Milpas Educativas. Enseguida, se describen y analizan la génesis y la estructura del *cuadro del conocimiento indígena*, en cuanto herramienta metodológica que se generó a lo largo de este proceso de acompañamiento para apoyar a las y los maestros participantes a identificar, investigar y sistematizar el conocimiento indígena implícito en las actividades sociales comunitarias, para poderlo aprovechar pedagógicamente en los procesos educativos escolares. Se muestran ejemplos de los diferentes cuadros elaborados por las y los maestros, y se analizan sus fortalezas y áreas de oportunidad en relación con la explicitación de los saberes, haceres, decires, sentires y valores indígenas que se desprenden de las actividades sociales, productivas, alimentarias, curativas, rituales, recreativas, etc., que investigaron y luego utilizaron para planear los procesos educativos escolares.

Más adelante, se da cuenta de cómo, a partir de informaciones contenidas en los diferentes *cuadros*, se propició la apropiación, por las y los docentes,

de uno de los materiales educativos generados durante el proyecto “Milpas Educativas para el Buen Vivir” (Rediin, 2019): la fotovoz. Se analizan las diferentes apropiaciones y los estilos de aprovechamiento pedagógico de este material educativo, destacando sus fortalezas y oportunidades.

En la penúltima parte del capítulo, se exponen ejemplos de planeaciones didácticas elaboradas por las y los maestros participantes con base en la propuesta del MII y las Milpas Educativas, con evidencias de las actividades pedagógicas realizadas. El capítulo cierra con los testimonios de tres maestras de preescolar que han implementado esta propuesta educativa en la escuela de la comunidad de Ocotlamanic, para realizar una primera valoración de los retos y las áreas de oportunidad de esta metodología.

El proceso pedagógico en el MII y las Milpas Educativas

El proceso pedagógico del MII y las Milpas Educativas tiene una estructura en espiral representada en la figura 3.1, que se utilizó a lo largo de este proceso de acompañamiento para explicarlo al colectivo docente.

Se trata de un proceso que, como en cualquier propuesta educativa, se va fortaleciendo y profundizando conforme las y los docentes avanzan en su apropiación y van adaptándolo a sus estilos de enseñanza al contexto en que se desempeñan y a las características de las niñas y los niños de las escuelas en donde laboran. Analicemos las diferentes fases que lo caracterizan.

La vinculación y la convivencia con la comunidad

Este proceso pedagógico comienza cuando el/la maestro/a interesado/a en convertirse en milpero/a educativo/a¹ toma la decisión, personal y política de, al mismo tiempo, vincularse de manera comprometida con la comuni-

¹ Se utiliza el término milpero(a) educativo(a) para las y los educadores(as) comunitarios(as) o maestros(as) que adoptan la propuesta de las Milpas Educativas para orientar los procesos educativos en sus escuelas.

Figura 1 El proceso pedagógico en las Milpas Educativas



Fuente: elaboración propia.

dad en la que labora y, por lo tanto, deja de irse a su casa en cuanto termina el horario de clase y dedica tiempo y energías para conocer y comprender el entramado sacionatural comunitario² que sostiene el buen vivir de la colectividad; por tanto, convive con las y los comuneros, frecuenta sus casas, visita los terrenos y cultivos de la comunidad para observar aquellas actividades sociales, productivas y rituales en diferentes temporadas del ciclo de vida comunitario. Al participar de la vida cotidiana de la comunidad, y de las fiestas y celebraciones rituales, el/la maestro/a busca de manera genuina generar relaciones de confianza y amistad con las personas de la localidad. Poco a poco, sin prisa, pero sin pausa, va platicando con el comité educativo y con madres y padres acerca del tipo de educación que desean para sus hijos, así como el tipo de trabajo educativo en las Milpas Educativas; dialoga y reflexiona con ellos sobre la importancia de retomar el conocimiento indígena en la educación escolar y explica que es necesario que como maestro/a se dedique a investigarlo con su apoyo. También invita a las y los comuneros a compartir sus conocimientos y su lengua originaria con las niñas y los niños, explicándoles la importancia de valorar sus costumbres y tradiciones culturales, ya que, en la lógica del MII, constituyen la base de un proceso educativo intercultural en el que sus hijas e hijos no solo aprenderán a valorar su lengua y cultura originaria, sino también el español, y lograrán muchas de las habilidades previstas por el currículum nacional; nada más que lo harán a partir de lo que les es más cercano: su lengua y cultura propia, potenciando así al máximo el alcance de sus respectivas zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978).

Cuando conversa con los padres y las madres de familia, el/la maestro/a-milpero/a enfatiza la importancia de que, en la propuesta de las milpas educativas se tiene salir del aula para participar con las niñas y los niños en

² En un escrito previo (Sartorello, 2021), en las Milpas Educativas utilizamos esta expresión para referirnos al tejido sacionatural que caracteriza a una colectividad indígena en cuanto comunidad con un entramado de vínculos asociativos orientados hacia la construcción de un proyecto societal colectivo alternativo y oposicional con respecto de las tendencias modernizadoras, antropocéntricas e individualizantes de la sociedad nacional-mestiza hegemónica, proyecto que distintos pueblos indígenas mesoamericanos han asociado a la filosofía social de la communalidad, del buen vivir/*lekil kuxlejal*, y, en el caso de los pueblos andinos, con la *sumak kawsay* o *suma qamaña*.

las actividades socioproyectivas que se realizan en la comunidad, cuidando en todo momento la integridad de la niñez y, por tanto, invitando a las madres y padres a que acompañen estas salidas que, por lo general, solo se realizan una vez al mes cuando las condiciones climatológicas lo permiten.

La elaboración del calendario sionatural

Conforme va afinando su vínculo con las personas de la comunidad, el/la maestro/a les invita a apoyarle en el proceso de elaboración del calendario sionatural que, como se ha explicado en otros escritos (UNEM, 2009; Rediin, 2019; Gutiérrez et al., 2022), representa el currículum comunitario en la propuesta educativa del MII y las Milpas Educativas. Este proceso suele durar todo un ciclo escolar y, con excepción de las maestras de la escuela preescolar de Ocotlamanic —quienes habían avanzado en su elaboración durante el diplomado de formación en el MII que cursaron en 2020 y lograron terminarlo durante el proceso al que nos estamos refiriendo en este escrito—, las y los demás maestras/os solo pudieron iniciar, investigando y registrando, con el apoyo de algunos habitantes de las comunidades en que trabajan, los diferentes indicadores climatológicos, vegetales, animales, productivos y las actividades comunitarias de adultos y niños. No es de menor importancia destacar que, más allá del producto, lo que importa es el proceso para construir un calendario sionatural. El propósito de este es justamente que, con el apoyo de las y los comuneras/os, el/la maestro/a milpero/a vaya de manera paulatina y progresiva conociendo mejor las diferentes actividades sociales, productivas, alimentarias, curativas, rituales y recreativas que se llevan a cabo en el territorio de la comunidad. Ello le permite ir generando una mirada integral y holística de la vida y las actividades comunitarias y el entramado sionatural que la sostiene. Como se ha señalado, de acuerdo con la perspectiva epistémica del MII (que se explicará más adelante), estas actividades constituyen las fuentes del conocimiento indígena para la educación escolar.

Aunque la elaboración del calendario sionatural no ha sido parte de este proceso, ya que se trata de una de las actividades formativas que se

desarrollan en los diplomados sobre el MII, a manera de ejemplo presentamos el calendario socionatural elaborado por las maestras Yadira y Aquilina, directora y maestra de segundo grado del centro educativo preescolar indígena tridocente de Ocotlamanic (figura 3.2).

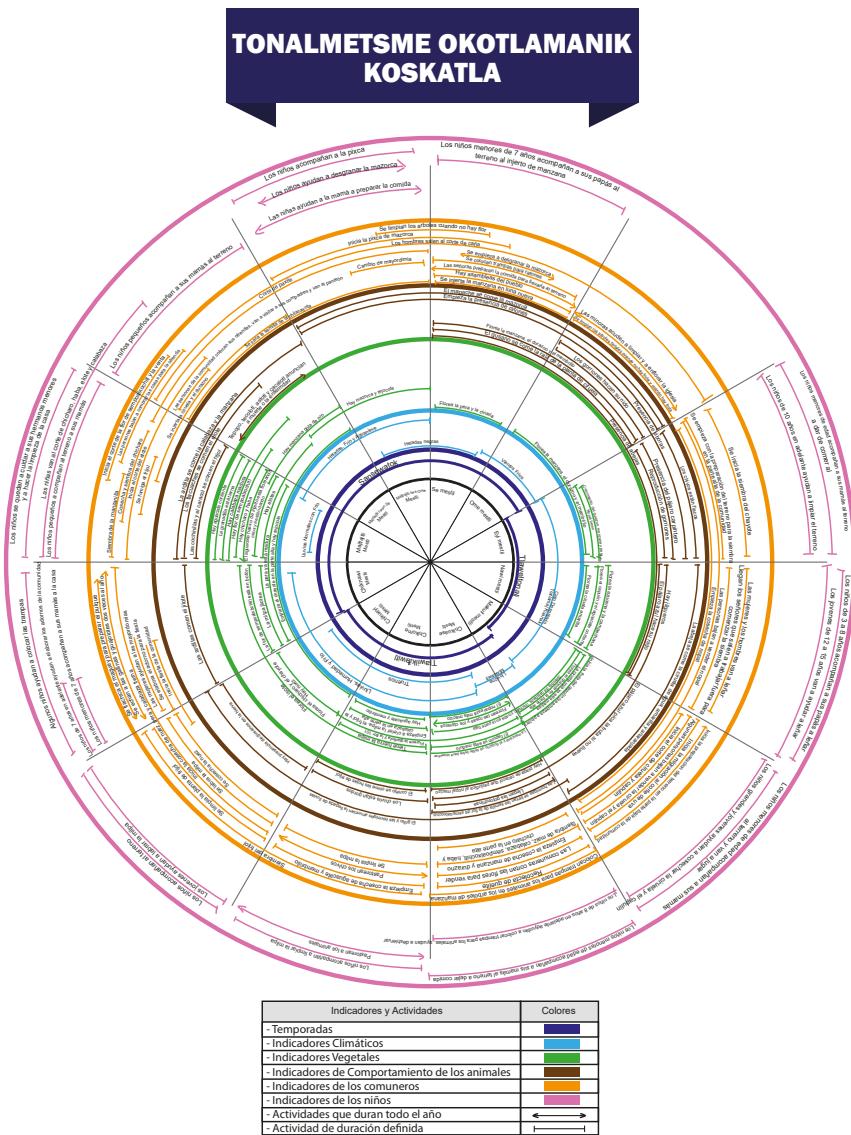
Las maestras identificaron, por cada una de las tres temporadas principales que caracterizan el clima de la localidad de Ocotlamanic, marcadas en el círculo central, los indicadores climáticos asociados (viento, lluvia, heladas, etc.), que indican el crecimiento y desarrollo de los diferentes tipos de plantas y vegetales que se cultivan en el territorio de la localidad de acuerdo con cada temporada, así como los que señalan las especies de animales domésticos y silvestres que viven en el territorio o migran de o hacia él, de acuerdo con cada estación. En el penúltimo círculo, identificaron las actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales o recreativas que las y los comuneros realizan durante el ciclo anual, en donde destacan las que son específicas de una cierta temporada a aquellas que se llevan a cabo a lo largo de todo el año. Finalmente, en el último círculo, marcaron las actividades particulares que niñas y niños desarrollan para contribuir a aquellas de sus progenitores y las que hacen de manera independiente.

A continuación, se presenta un texto escrito por la maestra Yadira, en el que reflexiona sobre la elaboración del calendario socionatural y los aprendizajes logrados en este proceso:

Construir el Calendario Socionatural de la comunidad de Ocotlamanic ha sido una gran experiencia, pero también un gran reto para nosotras como docentes que no somos de la comunidad, pero que laboramos en ella; nos permitió conocer en muchos aspectos el contexto donde nos encontramos, nos ayudó a relacionarnos con las personas de la comunidad y construir lazos afectivos con algunas de ellas.

Para su elaboración, nos dimos a la tarea de investigar con las madres de familia de la escuela acerca de quiénes son los sabios que nos pudieran dar información sobre qué temporadas hay en la comunidad, cómo es el clima durante el año, cómo es el comportamiento de los vegetales durante las temporadas del año, qué hacen los animales y en qué momentos están presentes

Figura 3.2 Calendario socionatural de Ocotlamaní



Fuente: elaborado por Yadira Martínez.

en la comunidad, qué y cuáles son las actividades que realizan los comuneros durante las temporadas del año, cómo participan los niños en las actividades, etcétera.

Asimismo, recorrimos la comunidad en varios momentos para observar qué sucedía en ella, cómo estaba el clima, en qué tiempo de floración o crecimiento se encontraban los árboles frutales que hay y, al mismo tiempo, poníamos atención en lo que hacen las personas en los diferentes espacios comunitarios.

Para obtener toda la información necesaria, nos quedábamos a recorrer la comunidad después de la jornada laboral, acudimos a invitaciones de fiestas en fines de semana, visitamos algunas familias con quienes tenemos mayor comunicación y confianza, así como también estuvimos presentes en varias actividades comunitarias tales como: la siembra del maíz, la elaboración de tortillas, el corte de las manzanas, la elaboración de tamales de elote, entre otras; estuvimos presentes siempre a la hora en que los comuneros nos invitaban, al tiempo de ellos. Participamos en todas las actividades como observadoras, pero también participamos en su hacer.

Una vez recabada la información, se fue construyendo el Calendario Socionatural con el apoyo del Sr. Honorato Cuello Olmos, un comunero, quien nos aportó su sabiduría y conocimiento. Una vez construido, se dio a conocer con las autoridades de la comunidad y se les explicó el motivo de su elaboración y la importancia que tiene para nuestra comunidad educativa. Asimismo, se mostró ante todos los padres y madres de familia de la escuela para que también lo revisaran y corrigieran la información que se había plasmado. Por último, con ayuda de la comunidad escolar se le nombró TONALMETSME, que en español significa LOS DÍAS DEL AÑO. Este Calendario Socionatural Vivo es nuestro Currículum Comunitario de la Comunidad de Ocotalamanic y es la base para el diseño de la planeación de nuestras actividades sociales con el Método Inductivo Intercultural.

Las palabras de la maestra Yadira son un claro testimonio de la importancia que tiene el proceso de elaboración del calendario socionatural para fortalecer la vinculación comunitaria de las maestras y su conocimiento profundo

del entorno en el que laboran. Además, como destaca, a lo largo de la investigación para recopilar las informaciones plasmadas en el calendario, la participación de las y los comuneras/os ha sido fundamental, ya que, gracias a ellas/os, las maestras se han adentrado en la cultura comunitaria, asistiendo a diferentes actividades socioproyectivas y rituales que se hicieron en diferentes temporadas. Una vez elaborado el calendario, y validado con un comunero experto, las maestras lo han presentado de manera formal a las autoridades comunitarias, explicándoles su importancia para los procesos educativos que siguen con sus hijos e hijas en el centro preescolar en donde trabajan. Así, las maestras no solo han logrado fortalecer la vinculación entre escuela y comunidad, y acercarse a una mayor comprensión del entramado sionatural que la caracteriza, sino que se han formado *en la comunidad y con las y los comuneros* para contar con los elementos que, por medio del MII y las Milpas Educativas, les permitirán realizar procesos educativos situados socioculturalmente pertinentes y relevantes.

Investigando una actividad social comunitaria

Mientras avanza en la elaboración del calendario sionatural, el/la maestro/a milpero/a selecciona, en diálogo con las niñas y los niños, una actividad socioproyectiva en la temporada en que se encuentra y, con el apoyo de comuneros/as expertos, inicia una “investigación” para identificar el conocimiento indígena implícito.

Dicha investigación no es extractiva ni se realiza por la aplicación de cuestionarios o entrevistas, sino que es resultado de un proceso dialógico y colaborativo que implica acercarse, convivir, dialogar y acompañar a la o al comunero experto en la realización de la actividad, vivenciándola y disponiéndose a aprender de él o ella. Bajo su guía y acompañamiento, el/la maestro/a milpero/a poco a poco aprende a conocer, desde la perspectiva indígena, las características del lugar del territorio comunitario en el que se desarrolla la actividad, el/los recurso(s) natural(es) que se utiliza(n), la técnica que se implementa, el fin social de la actividad y los valores asociados de acuerdo con la cosmovisión de la comunidad. Como se explicará más

adelante, territorio, recurso natural, técnica y fin social son los cuatro ejes curriculares del MII, por medio de los cuales se procesa pedagógicamente una actividad comunitaria para explicitar los conocimientos indígenas presentes en ella.

Durante los primeros talleres del proceso de acompañamiento, el desarraigo ontológico y epistémico con respecto del conocimiento, las formas de vida y la cosmovisión indígena al que me referí (capítulo 2: “Las y los maestros participantes”), dificultó mucho que la mayoría de las maestras y los maestros realizaran lo que acabamos de enunciar. No solo tuvieron dificultades para cambiar sus hábitos y dedicar tiempo para quedarse en la comunidad y acercarse a dialogar con las y los comuneros/os y participar de la vida comunitaria, sino que, tanto las/os maestras/os que tienen arraigo³ y viven en la comunidad, como quienes se esforzaron por quedarse ahí, encontraron grandes dificultades para identificar a profundidad el conocimiento indígena que se manifiesta en las actividades investigadas. Inclusive, quienes se habían formado en los diplomados sobre el MII, se quedaron con una apreciación superficial de este conocimiento que muchas veces se limitaba a aspectos folclóricos, términos lingüísticos descontextualizados de las prácticas que le dan sentido, anécdotas que relacionaban con “sus creencias”, “sus cuentos”, “sus tradiciones”.⁴

Lo anterior no solo daba cuenta de las dificultades que en esta etapa inicial del proceso es normal que las y los maestros tengan para deconstruir su ambivalencia sociocultural, transformar sus hábitos, vencer sus miedos y resistencias y tomar la iniciativa, acercarse a las y los comuneros para dialogar, convivir y aprender de ellos, sino también de la complejidad de aproximarse al conocimiento indígena desde una perspectiva epistémica más holística que les permitiera captarlo en su integralidad y relacionarlo con la cosmovisión y forma de vida que lo sustenta.

Así como en otras ocasiones he observado captar a profundidad y de manera integral el conocimiento indígena que se desprende de una actividad

³ El arraigo es un programa de la Secretaría de Educación que ofrece una importante compensación económica a las y los maestros que se quedan a vivir en la comunidad en que laboran.

⁴ Diario de campo taller Trancas, 17 enero de 2023.

comunitaria, no es una tarea sencilla, inclusive para quienes se han formado en el MII. Cuando tienen que profundizar en los diferentes elementos que lo integran para proceder a la explicitación y ampliación del conocimiento indígena, termina diluyéndose y se relega a conocimiento previo e introductorio, que luego deja paso al conocimiento escolar. Esta dificultad, reflejo de la colonialidad del poder, el saber y el ser (Lander, 2000; Maldonado-Torres, 2007) que caracteriza históricamente el sistema educativo nacional, en particular al subsistema de educación indígena, ha sido una constante en el trabajo que desde hace años realizo con el MII, y se ha convertido en una preocupación para quienes desde la Rediin nos hemos comprometido con su difusión, cuidado y consolidación.

A raíz de ello, como parte del proceso de acompañamiento, me propuse diseñar y validar una herramienta metodológica que les apoyara a captar, investigar y sistematizar el conocimiento indígena presente en una actividad comunitaria, con el invaluable apoyo del equipo coordinador y las/os maestras/os participantes.

Interrumpamos la explicación del proceso pedagógico de las Milpas Educativas para ver cómo surgió el *cuadro del conocimiento indígena*, y después analizar su contribución para que las/os maestras/os lo identifiquen, investiguen y sistematicen en categorías más amplias que den cuenta de su riqueza e integralidad.

El cuadro del conocimiento indígena

En las líneas siguientes se retoman planteamientos epistémicos claves del MII, como enfoque creado por Gasché (2008a), luego apropiado y desarrollado por las y los educadores comunitarios de la UNEM y la Rediin (UNEM, 2009; Sartorello, 2014; Rediin, 2019), como base para el *cuadro del conocimiento indígena*, en cuanto aporte a la propuesta política, epistémica, filosófica y pedagógica de las Milpas Educativas.

Sustentado en la teoría de la actividad (Leontiev, 1984), el enfoque histórico-cultural (Vygotsky, 1978; Rogoff, 1993; De León, 2009) y las pedagogías

indígenas comunitarias (Pérez, 2004), el MII (Gasché, 2008a) plantea que las fuentes del conocimiento indígena para la educación escolar son las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que las y los habitantes de una comunidad realizan en el territorio de la localidad en donde viven. En estos procesos vivenciales, prácticos y reales es cuando el conocimiento indígena se manifiesta y asume su forma concreta, y se vuelve observable y clasificable en una serie de elementos concretos y simbólicos que dan cuenta de ello.

Es en estas actividades cuando este conocimiento socioculturalmente situado se manifiesta, reproduce, renueva y transforma de acuerdo con la agencia sociocultural de las y los habitantes de una comunidad y las influencias del entorno mayor en que se inserta, con una compleja dinámica intercultural de autonomía, apropiación, imposición y enajenación, muy bien descrita en la célebre teoría del control cultural de Guillermo Bonfil Batalla (1988).

Para identificar —explicitar es el término usado en el MII— los conocimientos indígenas que se generan en una práctica social comunitaria, se usa una frase que describe una actividad social, productiva, ritual o recreativa en el territorio comunitario: “Nosotros vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales” (UNEM, 2009, p. 85).

En la frase se articulan los cuatro ejes curriculares del MII: territorio/naturaleza; recurso natural; técnica/trabajo; y fin social, en cuanto categorías genéricas que permiten identificar, analizar y sistematizar los conocimientos indígenas del territorio, con el o los recursos naturales principales, la técnica que se implementa, o el tipo de trabajo para recolectar, transformar y procesar dicho elemento natural, con el fin social que dicha actividad tiene en el marco de la forma de vida y la cosmovisión de las personas de la comunidad.

Al aplicarla a una actividad específica, esta frase se convierte en la base a partir de la cual explicitar los conocimientos indígenas en cada uno de los ejes curriculares mencionados. Veamos algunos ejemplos de estas frases, retomando algunas de las actividades investigadas por las/os maestras/os 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 Chencha (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) con la flor de cucharilla (recurso natural) para adornar el arco de la entrada de la comunidad (fin social).
- Vamos a la panadería de don Mariano (territorio) a preparar pan de burro (técnica que lleva implícito el recurso natural) para la venta (fin social).
- Vamos al terreno de don Avelino (territorio) a injertar (técnica) yemas de aguacates hass en troncos de aguacate criollo (recurso) para mejorar el producto para la venta (fin social).
- Vamos con Honorio Gil Córdova al monte (territorio) a aprender cómo criar y cuidar (técnica) el ganado vacuno (recurso), para el sustento de la familia (fin social).
- Vamos a casa de don Taurino a elaborar canastos para *tlakawatiwe*.
- Vamos al terreno de don Ramón a observar los cuidados que le da a la flor de *sempoalxochitl*⁵ para poder ofrendarla en nuestro altar.
- Vamos al monte con don Marcelo a traer palos de becerro para hacer máscaras.
- Vamos a la cocina de la tía Honoria y doña Clementina para elaborar las memelitas de sal (*memelapuyak*) para su venta en la comunidad.

Para explicitar el conocimiento indígena en cada uno de estos ejes, en la versión original del MII formulada por Gasché (2008a) se utilizan las variables principales y las subvariables del cartel sociedad/naturaleza (UNEM, 2009, pp. 88-95). En el caso del eje territorio, las variables principales son: ecosistema, hábitat, nicho ecológico, adaptación, población, etc. En el del eje técnica: tipos de proceso, objeto de trabajo, medio de trabajo, fases y secuencias, etc. En el eje recurso natural: identificación, clasificación, ca-

⁵ Así escriben esta palabra los habitantes de la comunidad.

racterísticas, etc. Y en el eje fin social: bienestar-salud, eventos sociales, pueblos y territorio.

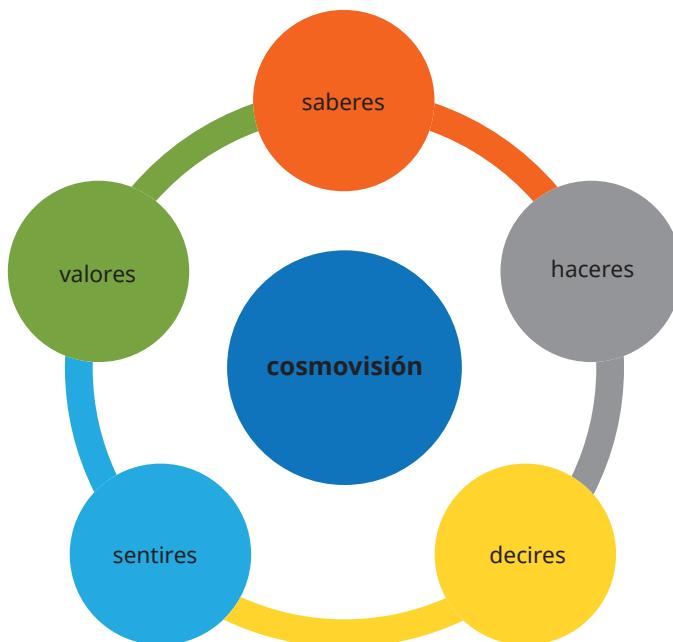
A lo largo de varios años de acompañamiento a maestras y maestros indígenas de Chiapas y Puebla formados en el MII, he observado que utilizar estas variables y subvariables no resulta inmediato, ya que, como varios han comentado, se trata de términos que no conocen y se les dificulta comprender debido a que están expresados en un lenguaje abstracto y “científico” que les resulta ajeno, y difícilmente logran aplicar a las actividades sociales de las comunidades en que laboran. Como se ha documentado en otros escritos (Sartorello, 2016; Sartorello y Hernández, 2017), las y los integrantes de la Rediin se han acostumbrado más bien a identificar y explicitar en términos generales los conocimientos indígenas asociados a cada eje curricular; pero, con raras excepciones, logran profundizarlos a suficiencia, sobre todo cuando son maestras y maestros que no viven en las comunidades en que laboran y no están familiarizados con las cosmovisiones y formas de vida indígenas, como la mayoría de las y los integrantes del colectivo docente con el que se realizó este proceso.

He aquí el meollo del problema epistémico en este proceso de acompañamiento, que el *cuadro del conocimiento indígena* contribuyó a resolver, proveyendo además el MII de una nueva herramienta metodológica, en grado de coadyuvar el proceso de explicitación y sistematización del conocimiento indígena que se deriva de una actividad social comunitaria para después utilizarlo en procesos educativos escolares.

Para simplificar y agilizar el proceso de explicitación del conocimiento indígena por las maestras y los maestros, sin el riesgo de perder la profundidad e integralidad del conocimiento indígena, en la construcción de este cuadro he retomado las brillantes aseveraciones con las que Gasché (2008a) caracteriza dicho conocimiento, con las que se puede afirmar 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.

Al retomar lo que habíamos empezado a intuir en el proyecto “Milpas Educativas para en Buen Vivir” (Rediin, 2019), pero que no se había logrado explicitar con suficiente claridad y, sobre todo, plasmar en una herramienta metodológica *ad hoc*, me ha llevado a postular que el conocimiento indígena asociado a una actividad social puede considerarse un conjunto articulado de saberes, haceres, decires, sentires y valores que responden a una cosmovisión específica (figura 3.3).

Figura 3.3 Conocimiento indígena



Fuente: elaboración propia.

Lejos de fragmentarlo, al separarlo de la cosmovisión que lo sustenta, estas categorías genéricas permiten captar, explicitar y sistematizar el conocimiento indígena de una actividad social en un lenguaje cercano a las vivencias que

experimentan las y los maestros cuando participan en una actividad social. Además, como se ha podido comprobar en el proceso de acompañamiento, para apoyarles a alcanzar la profundidad del conocimiento indígena es útil describir y precisar estas categorías, como aparece en el cuadro 3.1.

Cuadro 3.1 Cuadro del conocimiento indígena
asociado a una actividad comunitaria

Saberes	<p>Lo que el o la experta, sabia, conocedora sabe sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El territorio y el espacio donde se realiza esta actividad. ✓ El/los recurso/s 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	<p>Lo que el o la experta, sabia, conocedora hace durante la actividad:</p> <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 que usa determinada herramienta, el procedimiento que sigue. ✓ Lo que hace para que se logre el fin social esperado.
Decires	<p>Lo que el o la experta, sabia, conocedora dice durante la actividad:</p> <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 sus diferentes partes. ✓ Los nombres en lengua originaria de los utensilios y las herramientas que usa. ✓ Las palabras con que describe el fin social de la actividad. ✓ Las historias, los cuentos, las leyendas que se relacionan con la actividad.

Sentires	<p>Las emociones y sentimientos que siente durante la actividad, cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Está en el lugar de la naturaleza y/o del territorio comunitario donde se realiza 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 a los niños participar en la actividad. ✓ Ve que la escuela se interesa de los conocimientos que ella 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	<p>Los valores que se activan durante la actividad, que se relacionan con la cosmovisión de la comunidad y están asociados:</p> <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.

El cuadro 3.1 ofrece a las maestras y los maestros indicaciones para profundizar en las diferentes dimensiones y facetas del conocimiento indígena implícitas en una actividad comunitaria, asociándolo a las formas de vida, la cosmovisión y los valores asociados. Gracias a esto, las y los maestros que participaron en este proceso, poco a poco y con algunas dificultades a las que haré mención adelante, lograron captar y sistematizar con mayor profundidad el conocimiento indígena implícito en la actividad comunitaria que estaban investigando para, después, utilizarlo como insumo principal de las actividades didácticas que se desarrollan en su salón de clase para articularlo o contrastarlo con el conocimiento escolar previsto en el currículum oficial.

Una vez elaborado el primer borrador del cuadro, con el apoyo de las y los comuneras/os con quienes realiza la investigación de la actividad social que ha elegido, cada uno/a tuvo que validarla con ellos, corrigiéndolo y

ampliándolo con sus aportes, lo que reafirma la relevancia de su participación en cuanto portadores del conocimiento indígena en los procesos educativos de las Milpas Educativas y ratifica la importancia de construir una buena y duradera vinculación comunitaria.

Aprender a utilizar el cuadro para investigar, captar y analizar a profundidad el conocimiento indígena que se desprende de una actividad social es un proceso lento y progresivo y no exento de dificultades. A lo largo del proceso de acompañamiento, cada maestra/o ha logrado un nivel de apropiación variable y distinto, lo que implicará dar continuidad a este trabajo, dando atención a cómo precisar y adaptar el cuadro a sus necesidades. En este sentido, es importante dar cuenta de cuáles han sido las principales fortalezas y áreas de oportunidad identificadas hasta la fecha.

Saberes, hacedores, decires, sentires y valores identificados en las actividades investigadas

Con respecto de los saberes asociados a la actividad, esta primera categoría permitió a las y los maestros dar cuenta de las características generales del territorio, entendido como el contexto y el entorno socionatural en que se lleva a cabo la actividad investigada. En muchos casos, el territorio es un espacio natural: donde crecen los carrizales que don Taurino utiliza para tejer sus canastos; el sembradío de agaves azules donde los/as comuneros/as de Trancas *klachikean* el maguey para extraer el aguamiel; el cultivo de aguacates criollos del papá de don Avelino, que ahora su hijo está injertando con yemas de aguacate hass; el terreno con riego por goteo donde don Ramón siembra las flores de *sempoalxochitl*; aquellos lugares de la comunidad de San José Miahuatlán, como los apancles y las orillas del río, pero también algunos patios de las casas, y hasta el de la escuela preescolar donde crecen los árboles de tempesquistle; los terrenos que quedan en la parte más baja de la comunidad de Ocotlamanic y están más protegidos del frío, donde todavía se dan las piñas de las cuales extraer las flores de cucharilla; o los cerros perdidos entre la nubes en los cuales don Honorio cría sus ganados vacunos. En estos casos, cuando el territorio es un espacio

natural, los saberes que las y los maestros han plasmado en el cuadro se refieren principalmente a las características del suelo y el tipo de tierra, en donde destaca su fertilidad y las técnicas ancestrales utilizadas para preservar el terreno, o bien su erosión a causa del uso de agroquímicos o pesticidas; la presencia o la ausencia de recursos hídricos como ojos de agua, arroyos y pozos, o las formas comunitarias de almacenar y llevar agua a los terrenos para regar los cultivos; las diferentes plantas, especies vegetales, minerales, insectos y animales que ahí conviven y contribuyen a enriquecer la biodiversidad del lugar; su ubicación en el marco del territorio de la comunidad, relacionando así el tipo de cultivo con la exposición al sol, el viento, las heladas y otros fenómenos climatológicos; los diferentes tipos de cultivos, u otras actividades agrícola-ganaderas que se llevan a cabo en el mismo terreno al que acudieron a observar la actividad escogida, o bien a sus alrededores; el tamaño del terreno en función del tipo de actividad productiva y los rendimientos esperados; las formas de solicitar el permiso con las autoridades ejidales, o de generar acuerdos con el comunero que es dueño de un terreno por el cual se necesita transitar o utilizar para realizar una actividad ganadera o agrícola.

Por otro lado, cuando la actividad se desarrolla en un espacio doméstico, como el patio reparado del sol y el calor donde la tía Chencha separa la palma verde de la blanca para tejer sus finos tenates, o bien el taller artesanal en donde una familia de panaderos prepara el famoso pan de burro de esta región, así como el caso de la cocina en que la tía Honoria elabora *meme-lapuyak* (memelitas de sal), o la casa en que don Taurino elabora canastos de carrizo para el *tlakawatiwe*, por ejemplo, las/os maestras/os se han enfocado en describir con minuciosidad el lugar y los objetos, las herramientas, los utensilios ahí presentes, así como las diferentes actividades cotidianas que las personas suelen realizar en este espacio. En ocasiones, el territorio donde se lleva a cabo la actividad ha sido un espacio público, como el auditorio de la comunidad de Ocotlamanic, en donde, previa autorización del comité que se encarga de su mantenimiento y cuidado, se reúnen los señores expertos y sus ayudantes para elaborar las estrellas de flor de cucharilla que adornarán el arco que se pone en la entrada de la comunidad cuando viene

la fiesta patronal, así como los demás adornos de la entrada de la iglesia. En este caso, además de las características del espacio, las maestras han destacado la historia de su construcción, así como otras anécdotas y leyendas que las personas recuerdan que ahí sucedieron; también han descrito los diversos usos que hacen las/os comuneras/os para actividades sociales, culturales o deportivas, y las diferentes acciones que ahí realizan las instancias educativas, dependencias municipales o estatales que llegan a la comunidad para promover algún programa.

Con respecto de los saberes asociados a los recursos naturales principales que se ocupan en la actividad, las maestras y los maestros han investigado con las comuneras y los comuneros sobre: el aguacate criollo y el hass; la palma verde y la blanca para tejer tenates; las variedades de maíz criollo para la preparación del atole rojo o para las memelitas de sal; la flor de *sem-poalxochitl* que adornará los altares en el Día de Muertos; los dos tipos de árboles de tempesquistle que crecen en San José Miahuatlán, uno de cuyos frutos tiene una espina en la puntita y se le conoce como *wistempixkistle*, y otro que es más redondito; las flores de cucharilla traídas al auditorio de Ocotlamanic para elaborar los adornos. En sus cuadros, han plasmado descripciones minuciosas de sus características fisiológicas, su ciclo de vida y la etapa de desarrollo en que se encuentran cuando son utilizados en la actividad, como el carrizo, que el experto comunitario sabe que puede ocuparse para tejer el canasto solo cuando su color se hace más oscuro y le salen unos brotes tiernitos.

Se reportan también las diferentes especies del recurso natural en la comunidad, así como sus distintos usos, sean alimentarios, curativos, productivos, y las plagas que pueden afectarlas y los remedios naturales que se utilizan. En ocasiones, también se destacan recursos naturales similares al que se ocupa en el proceso, distinguiéndolos del recurso específico para enfatizar sus características específicas (textura, color, elasticidad, propiedades, etc.), como las diferentes especies de magueyes que crecen en los terrenos de la comunidad de Trancas, cuyos múltiples usos alimentarios, curativos, rituales o ambientales forman parte del patrimonio biocultural y del acervo de conocimientos que poseen las personas

de esta y otras localidades donde comienza la Sierra Negra, cuyos habitantes pueden sorprender con su sabiduría a los foráneos que llegamos a estas tierras —como un niño de unos 10 años que nos acompañó a recorrer el terreno de la localidad cuando, ante nuestra pregunta sobre por qué los comuneros habían sembrado tantos magueyes a lo largo del camino que conduce a una pequeña capilla, sonrió y nos dijo cándidamente: “Pare que no esté solita la madre tierra”.

En los saberes relacionados con el fin social de la actividad, a menudo las maestras y los maestros han asociado en un principio el propósito de una actividad productiva solo con la venta, sin profundizar en otros fines no vinculados a la creciente penetración del mercado en las economías campesinas, sino con prácticas socioculturales propias tal vez en desuso, como la mano vuelta, por ejemplo, a través de la cual los campesinos se apoyan entre sí, sin tener que utilizar dinero para pagar a los peones; o bien la producción para el autoconsumo, para el intercambio ceremonial o trueque, prácticas ancestrales de una economía campesina tradicional inspirada en valores no capitalistas, entre los cuales destacan la solidaridad y la reciprocidad. Sin embargo, al reflexionar en colectivo acerca de estos aspectos en los talleres, y luego profundizar en sus investigaciones, las y los maestros han logrado identificar la importancia que todavía tienen estas prácticas comunitarias. Así, descubrieron que no todas las memelitas que prepara la señora son para la venta, sino también para que su marido y sus hijos las lleven al campo y compartan cuando hay un descanso en sus labores, al intercambiarlas entre los que participan en el trabajo colectivo. También comprendieron que no todo el ganado es para los mercados regionales, sino para compartirlo en la fiesta de la comunidad, prestarlo para labores agrícolas a cambio de una parte de la futura cosecha, o para cubrir los gastos de un apadrinamiento. Al conversar más con don Taurino y doña Chencha, conocieron que, si bien la venta de los canastos y los tenates generan recursos importantes, no hay que olvidar sus usos en altares para celebrar la llegada de los difuntos, o llevar presentes a los padrinos y agradecer su apoyo para estudiar, o en la petición de la novia, cuando la familia del novio acostumbra llevar canastos con comida y bebida tradicional

para que la futura alianza interfamiliar sea propicia y fuente de bienestar para las dos familias y los futuros esposos.

En la elaboración de la estrella con la cucharilla, por ejemplo, las maestras se han enfocado solo en su propósito de adornar el arco de la entrada, pero, tras recibir retroalimentación, logran identificar su significado profundo con la cosmovisión comunitaria en la que este adorno forma parte de la ofrenda al santo patrono de la iglesia, san Nicolás de Tolentino, quien, como reportan en su cuadro las maestras de Ocotlamanic: “Dicen unas personas que le tienen mucha fe porque es el santo que les ayuda a tener mejor cosecha y que haya buena temporada de lluvia. Para las personas del valle, la fiesta simboliza la llegada de la buena temporada de lluvias, pues esperan a que llegue la fiesta de Ocotlamanic porque vendrán las lluvias”.

En cuanto a los hakeres, las y los maestros han centrado su atención en el proceso y la técnica que aplica en la actividad, como injertar las plantas de aguacate criollo con yemas de aguacate hass, que don Avelino aprendió con un ingeniero agrónomo cuando se fue a trabajar a Michoacán, pero que ahora ha adaptado y está implementando en los terrenos de su padre, quien había sembrado los aguacates criollos a los que ahora él está injertando con una nueva variedad más redituable para la comercialización.

En los cuadros también se explica cómo separar la palma blanca de la verde para tejer un tenate; las instrucciones para elaborar las figuras geométricas de un canasto hecho de carrizo; la increíble técnica que el experto de Ocotlamanic usa para elaborar la estrella con las flores de la cucharilla; la importancia de hacer “el fogón con cañuela de las milpas secas que no hacen demasiado fuego, solo el suficiente para que las memelas se cuezan”. Lo anterior da cuenta de una sabiduría asociada no solo con el calor óptimo para la cocción de la masa de maíz criollo, sino del aprovechamiento de todos los recursos naturales que disponen, lo que contribuye con el cuidado del medio ambiente y a la no generación de desperdicios.

Las y los maestros se han enfocado en los momentos específicos del día en que se lleva a cabo la actividad investigada, a menudo relacionados con las fases lunares, como la siembra de las semillas de la flor de

sempoalxochitl, que tiene que hacerse en luna creciente si se quiere que crezca alta y fuerte. Mucho destacaron los cuidados que implica la actividad, como en el corte del tempesquistle, “de manera cuidadosa para no lastimar las ramas por respeto al árbol para que el siguiente año de más fruto, debido a que la cosecha depende del sustento de la familia económicamente y consumo propio”.

La precisión de algunas descripciones que tienen que ver con los tiempos y las diferentes etapas del proceso, así como los pormenores sobre las cantidades del recurso natural principal y demás elementos, formas, colores, sabor, textura, medidas, peso, tamaño, ha permitido que algunas maestras rescataran modos propios de contar, medir y pesar por unidades de medidas locales, como la cuarta, el rollo, la brazada, el cuarto, etc. Al analizar los cuadros, se describen con precisión las diferentes herramientas y utensilios que se usan en el proceso, así como las fases de la técnica, para lo que suelen apoyarse con fotos en las que se muestran acciones específicas que realiza el/la comunero/a experto/a en la actividad; o, como ha sido el caso de la elaboración de estrella con flores de cucharilla, en un video grabado con sus celulares en el que se documenta todo el complejo proceso por el que uno de los comuneros más expertos de la localidad logra juntar las flores para realizar ese hermoso adorno.

No es menos importante observar que las y los maestros destacaron otras habilidades de las personas, como el experto a cargo de los altares para la fiesta de la comunidad de Ocotlamanic, quien sabe a la perfección qué habilidades tiene cada integrante del comité y “quién es el que sabe diseñar el arco, quién tiene la habilidad de clavar las cucharillas para dar forma al diseño, quién puede hacer las estrellas con la cucharilla [...] a los más jóvenes les asigna la tarea de rajar la cucharilla y de sacarla de la piña porque son los que apenas están aprendiendo”.

Al abordar los decires del eje territorio, se pudieron rescatar palabras aisladas en lengua náhuatl que pronuncia la persona que lleva a cabo la actividad en diferentes momentos, como cuando los recibe en su casa o en el lugar de la actividad, o bien aquellas que el comunero pronuncia para agradecer a la madre tierra antes de comenzar una actividad.

Se han recuperado breves cuentos, historias y leyendas sobre la actividad, pero, con excepciones, las maestras y los maestros no han podido profundizar en ellas. Esto, además de su dominio incipiente del náhuatl, quizá refleje que el proceso de acercamiento se encuentra en una fase todavía inicial, en la que no se ha logrado generar la confianza necesaria.

En los decires asociados al eje recurso, suele destacarse cómo se nombra el recurso natural en lengua indígena; sin embargo, rescatar los nombres en náhuatl de los demás recursos, así como sus diferentes partes, no ha sido fácil, lo que ha generado campos semánticos en lengua indígena y en español que, en el trabajo en el aula, podrían aprovecharse para propiciar procesos de alfabetización bilingüe con las niñas y los niños.

Con respecto de la técnica, en los decires se recuperaron los nombres en lengua indígena de algunas de las herramientas que se ocupan en el proceso, y en alguna ocasión se han rescatado rezos o palabras rituales en náhuatl o en castellano, sobre todo en aquellas comunidades de la parte alta de esta región. Un ejemplo se da en la elaboración de canastos de carrizo: “El experto hace una petición para que pueda ser cortado el recurso y, al terminar de cortar, da un agradecimiento por permitirle seguir obteniendo el carrizo para su aprovechamiento y sus palabras son: ‘Gracias porque me das el pan de cada día, permitiéndome seguir cortando los carrizos que me mandas para mi trabajo’”. El rescate de esos decires rituales podría ser de gran ayuda para relacionar la actividad con la cosmovisión subyacente, lo que contribuiría a dar cuenta de su sentido profundo.

En el caso de los decires asociados con el fin social, aquí es donde las y los maestros han tratado de destacar el significado propio y la función social que tiene la actividad para la gente de la comunidad según su cosmovisión. En muchas ocasiones, son aproximaciones iniciales que no logran profundizar en la relación de la actividad con la cosmovisión comunitaria, que da cuenta de cómo sus procesos de vinculación necesitan mayor tiempo y dedicación.

En la parte del cuadro dedicada a los sentires, las maestras y los maestros han plasmado los sentimientos y las emociones que las/os expertas/os comunitarias/os manifiestan en el desarrollo de la actividad. Como don Taurino,

que al elaborar los canastos “se siente útil y vivo porque en verdad le gusta lo que hace [...] comenta que ha trabajado en varios lugares, pero en ninguno se ha sentido a gusto como cuando toma los carrizos y comienza a formar la canasta [...] para él esta actividad es como sentir vivo a su padre que fue el a quien le heredo tan bonita profesión”.

Siempre asociado con los sentires de una actividad, se destaca tener paciencia y calma para separar las partes de la palma para elaborar los tenates, así como sentirse cómodas, felices y animadas al dedicarse a esta actividad; estados de ánimo imprescindibles para que los tenates salgan finos y suaves. Otras emociones recuperadas en sus investigaciones refieren a la satisfacción de don Honorio al ver cómo crecen sanos los ganados que se están criando con mucho amor, paciencia y dedicación; la preocupación o tristeza de los señores de Ocotlamanic al observar el degrado del territorio donde hoy en día crece con mucha dificultad la cucharilla, lo que les obliga a traerla de otras localidades; o la alegría y satisfacción que la familia de don Ramón, de la comunidad de Trancas, prueba cuando, después de agradecer a la madre tierra por haberle dado una buena cosecha, corta las matas de flores que van a ser ofrendadas “para nuestros hermanos difuntos, ya es una flor que representa a una de nuestras grandes tradiciones. Se tiene la creencia que nos visitan y es eso que se hacen los caminos de flores desde la entrada de la casa hasta nuestros altares en donde ellos degustan de antojos que ellos en vida disfrutaron”.

En el caso del comunero que injerta yemas de aguacate hass en los aguacates criollos que sembró su padre, le ha sido muy significativo realizar esta actividad, porque “conlleva un significado sentimental el germinar una nueva planta en los troncos que su padre sembró”. Como se puede leer en el cuadro 3.5 (p. 193), elaborado por el maestro Abimael, “para el comunero es muy significativo poder producir aguacate hass, ya que en un inicio solo vendía para mercados locales, y ahora ha trascendido hasta alcanzar mercados nacionales con la producción del aguacate desde su comunidad. La producción de aguacate ha sido muy significativa para la familia del comunero, ya que ha generado trabajos desde su comunidad, mejorando la calidad de vida de los habitantes y sobre todo revalorizando las tierras en que habitan”.

Si bien al principio las partes del cuadro relacionadas con los valores son las que ha costado más trabajo profundizar, poco a poco, gracias al acompañamiento brindado del equipo de supervisión, que se ha dedicado a recorrer las diferentes comunidades para apoyar a las maestras y los maestros en la elaboración de sus cuadros, se han logrado identificar valores comunitarios que se asocian con cada actividad, como el respeto, la colaboración, el servicio, la ayuda mutua, el agradecimiento, la integración entre seres humanos, la naturaleza y la espiritualidad, que remiten a la cosmovisión de los habitantes de algunas de estas localidades náhuatl, en especial las que están más cerca de la sierra; mientras que, en el caso de las localidades más urbanizadas del valle, hay un progresivo debilitamiento de los valores comunitarios y se observa la penetración de la cultura urbana y el mercado. Es destacable cómo, después de que en los talleres se enfatizó la importancia de comprender los valores socioculturales en las actividades investigadas, los maestros que han trabajado sobre la elaboración del canasto de carrizo han podido destacar que, cada vez que va a cortar el carrizo, don Taurino agradece al terreno por darle el recurso con el que puede trabajar día con día; y que, antes de que empiecen a amansar al ganado vacuno, don Honorio entrega una botella de licor al comune-ro que va a realizarlo, quien a su vez ofrece un chorro a la tierra para pedir que todo salga bien y las reses se amansen bien, sin que los animales lleguen a lastimarse. En el caso de don Honorio y la cría de ganado, en cuanto a los valores asociados a la actividad, el maestro Teotzi ha destacado la honradez de un buen ganadero para cumplir los acuerdos con los dueños de los terrenos donde lleva sus vacas a pastar, así como sus cuidados para evitar que, al moverse de un terreno a otro, el ganado no invada un sembradío o un terreno al que no se tiene derecho, lo que el maestro asocia con el respeto al entorno ecológico y cultural de la comunidad. El maestro también subraya la importancia del esfuerzo colectivo de toda la familia para criar bien el ganado, y enfatiza en la cooperación y solidaridad intrafamiliar que implica, lo que se manifiesta en compartir los alimentos después de un largo día de trabajo.

Por su parte, las maestras del preescolar Froebel de San José Miahuatlán destacan la importancia de alimentarse con productos de la comunidad

como el tempesquistle, y señalan su aprovechamiento para la elaboración de diferentes platillos de la cocina local, como el *tomatlakuale*, los frijoles quebrados, el *tempixkistle tojtomayo* (tempesquistle con jitomate), o los famosos *pistamales*, elaborados con la semilla del tempesquistle maduro *tliliapo*. Luego, señalan que este árbol tiene también un gran significado en la cosmovisión de la comunidad, siendo que “las hojas del *tempeskistle* las ocupan en las mayordomías para la procesión, conjuntamente con flores tirando en las calles por donde se hace el recorrido, por respeto al santo, y la alegría que tiene los feligreses al pasar el santo por su casa. Después de haber pasado el santo, las hojas y las flores se recogen para echarles a los árboles y plantas para que crezcan y den buenos frutos”.

A pesar de las limitantes identificadas a lo largo del proceso aún incompleto de apropiación del *cuadro del conocimiento indígena*, las y los maestros que participaron han logrado identificar diferentes saberes, hakeres, decires, sentires y valores comunitarios asociados a las diferentes actividades investigadas. De esa manera, lograron alcanzar una comprensión más holística e integral del conocimiento indígena comunitario de lo que acostumbraban hacer al inicio del proceso. Ello abona a favor de su contribución al proceso de captar, explicitar y sistematizar con mayor profundidad el conocimiento indígena que se deriva de una actividad social comunitaria, para así poderlo aprovechar en los procesos educativos escolares, haciéndolos más significativos y relevantes para la niñez indígena de las comunidades donde laboran.

Veamos ahora cómo, a partir de las investigaciones realizadas y los diferentes saberes, hakeres, decires, sentires y valores que plasmaron en su cuadro respectivo, las maestras y los maestros pudieron apropiarse de uno de los materiales educativos más emblemáticos que se desarrolló durante el proyecto “Milpas Educativas para el Buen Vivir”: la fotovoz.

La fotovoz

En el libro *Milpas Educativas para el Buen Vivir: nuestra cosecha* (Rediin, 2019), se explica cómo en ese proyecto (enero de 2017 a diciembre de 2019) nos apropiamos de este material educativo y se crearon diferentes tipos de fotovoces. Nos enfocaremos en el trabajo realizado a lo largo del proceso de acompañamiento con las maestras y los maestros de la zona 412 de San José Miahualtán en 2023.

La idea de introducir la fotovoz, en cuanto material educativo que combina fotografía con narrativa, en el que se plasman los hallazgos de las investigaciones sobre el conocimiento indígena de las y los participantes, surgió en una sesión de planeación del taller en Cobatepec (17 al 19 mayo de 2023). En conversación con las y los integrantes del equipo coordinador sobre el proceso, les propuse introducir la fotovoz para mostrar a las maestras y los maestros cómo aprovechar de forma pedagógica todos los conocimientos indígenas que estaban rescatando en sus cuadros, para elaborar un material educativo intercultural y ver un resultado concreto de su gran esfuerzo.

En ese taller, después de revisar algunas fotovoces del proyecto “Milpas Educativas para el Buen Vivir”, aprovechamos la actividad de injertar yemas de aguacate hass en troncos de aguacate criollo (que el maestro Abimael había preparado junto con el comunero Avelino) para construir una fotovoz colectiva.

Sin embargo, lejos de repetir paso a paso la metodología aplicada en el proyecto Milpas Educativas, este primer ejercicio fue intencionalmente inductivo y espontáneo, lo que resultó muy útil para que las maestras y los maestros se dieran cuenta de lo que tenían que tomar en cuenta al vivenciar la actividad con el experto comunitario, entendieran qué tipo de fotografías sería conveniente tomar para ilustrar las diferentes fases del proceso, y ensayaran cuáles preguntas hacer al comunero.

A pesar de sus limitaciones, ese primer ejercicio en Cobatepec sirvió para definir de manera conjunta una secuencia metodológica que se adaptara mejor a las características de las maestras y los maestros participantes,

distintas de las y los docentes y educadores/as comunitarios/as formados en el MII que habían participado en el proyecto Milpas Educativas. En lo que sigue, se presentará la metodología con base en la cual cada maestro/a elaboró su primera fotovoz, misma que se presentó en el siguiente taller realizado en Ahuatla (del 20 al 22 de junio de 2023), cuando las y los integrantes del equipo de coordinación les dimos retroalimentación y consejos para mejorarlas.

En la parte final de este apartado, mostraré algunos ejemplos de las versiones últimas de las fotovoces realizadas por las y los participantes, y las analizaré con relación a la perspectiva política, epistémica, filosófica y pedagógica de Milpas Educativas, para dar cuenta de sus alcances, limitaciones y perspectivas.

El proceso de elaboración de una fotovoz

Como parte del proceso de formación en el MII y las Milpas Educativas con las maestras y los maestros de la zona escolar 412, los principales objetivos de este material educativo son los siguientes:

- Dar cuenta de los conocimientos indígenas (saberes, haceres, decires, sentires y valores) que se desarrollan en una actividad comunitaria.
- Organizar estos conocimientos según los cuatro ejes curriculares del MII: territorio-recurso natural-técnica-fin social.
- Destacar el significado indígena profundo que la actividad tiene para la comunidad, de acuerdo con su cosmovisión.

Para lograr lo anterior, indicamos a las maestras y los maestros que, para elaborar una fotovoz, sería recomendable seguir el siguiente proceso:

- 1) Después de haber realizado la investigación de una actividad comunitaria con personas de la comunidad expertas en ella, y haber plasmado los conocimientos indígenas en ella implícitos en el *cuadro del conocimiento indígena*, participamos en dicha actividad comunitaria con el/la experto/a comunitario/a en el escenario real donde se lleva a cabo.

- 2) Con cuidado de no interferir en el desarrollo de la actividad, después de pedir permiso al/la comunero/a y a madres-padres de familia presentes, tomamos fotos que mostraran los conocimientos indígenas más importantes de cada eje de la sintaxis cultural.
- 3) Hacemos algunas fotos que nos permitieran dar cuenta del significado profundo de esta actividad según la cosmovisión indígena de la comunidad.
- 4) Preguntamos al/la comunero/a experto/a sobre los procesos, aspectos y elementos que no hemos todavía plasmado en el cuadro, con el propósito de completar la información recopilada.
- 5) Terminada la actividad, escogemos una o dos fotos por cada eje curricular del MII y, asociado a ella(s), redactamos un texto breve en el que se describen los principales conocimientos indígenas (saberes, haceres, decires, sentires, vivires) que estos permiten explicitar y están relacionados con el eje específico.
- 6) Escogemos una foto que dé cuenta, o bien permita inferir o posibilite investigar sobre el significado indígena profundo de la actividad en la cosmovisión de la comunidad, y le asociamos un texto que lo explice o invite a profundizar a través de la investigación con comuneros/as expertos/as.
- 7) Asociamos a cada texto una pregunta que permita ampliar el conocimiento ahí destacado por medio de una investigación con personas conocedoras de la comunidad.
- 8) Mostramos las fotos y los textos al experto/a comunitario/a que nos acompañó durante la actividad, y le pedimos revisar si los conocimientos que hemos asociado a cada imagen son correctos. Le solicitamos ayuda para saber si hay coherencia entre la imagen y el texto, qué conocimientos nos hizo falta incorporar, si hemos podido captar y expresar el significado que la actividad tiene en la cosmovisión de la comunidad.
- 9) De acuerdo con la frase que expresa la sintaxis cultural, organizamos las fotos y los textos asociados en una secuencia lógica que nos permita mostrar el proceso de la actividad y los conocimientos indígenas que se derivan de ella.

Para ayudar a las maestras y los maestros a elaborar el texto asociado a cada uno de los cuatro ejes curriculares del MII y al quinto eje, dirigido a destacar

el significado que la actividad tiene en la cosmovisión de las personas de la comunidad, sugerimos algunas preguntas que les ayuden a enfocar los conocimientos en cada uno de los cinco ejes.

Eje territorio:

- ¿Cómo es el territorio donde se realiza la actividad?
 - Si el territorio es un lugar natural, ¿cuáles son sus características? ¿Qué tipo de tierra es? ¿Cuáles son sus propiedades? ¿Qué especies animales, vegetales y minerales existen ahí? ¿Cómo ha cambiado este lugar con el paso del tiempo? ¿Es parte de un ejido, bienes comunales o es propiedad privada? ¿Cómo cuida el/la comunero/a este territorio?
 - Si el territorio es la casa, un taller o el patio de un/a comunero/a, describe el espacio: ¿qué objetos se encuentran ahí? ¿Quiénes utilizan este espacio? ¿Qué otras actividades se realizan ahí? ¿Por qué es importante dicho espacio en la vida del/la comunero/a? ¿Cómo ha cambiado a lo largo del tiempo?

Eje recurso/elemento natural:

- ¿Cómo es el recurso/elemento natural principal que se usa en la actividad?
 - ¿Cuáles son sus características, propiedades, usos, funciones? ¿Cómo se le nombra en lengua indígena? ¿Cómo se nombra a cada una de sus partes? ¿Es un recurso natural criollo o viene de otros lugares y ha sido apropiado? ¿Para qué otras actividades se usa? ¿Cuál es su ciclo de vida? ¿Con qué otras especies convive? ¿Qué cuidados necesita? ¿Qué plagas lo afectan y cómo se cura?

Eje técnica:

- ¿Qué técnica se aplica para la actividad?
 - Explicar el procedimiento, las diferentes fases, los gestos, las conductas que el/la comunero realiza para llevar a cabo la actividad. ¿Cuáles son las principales herramientas que se usan? ¿Qué frases, palabras, rezos, pronuncia el/la comunero antes, durante o después de la actividad? ¿Es

una técnica tradicional, moderna o híbrida? ¿Cómo se ha transformado a lo largo del tiempo?

Eje fin social:

- ¿Cómo contribuye esta actividad a la buena vida de la familia y la comunidad (fin social)?
 - ¿Cuál es la función de esta actividad? ¿Se realiza en solitario o con otras personas de la familia o la comunidad (apoyo mutuo, mano-vuelta, reciprocidad, solidaridad)? ¿Es una actividad que se lleva a cabo en una temporada específica o se realiza constantemente? ¿Forma parte de una actividad más grande que conlleva varios procesos? ¿En qué contribuye en el marco de la actividad mayor?

Eje significado indígena:

- ¿Cuál es el significado propio que esta actividad tiene para la cosmovisión de la comunidad?
 - ¿Por qué es importante realizar dicha actividad? ¿Qué significados simbólicos tiene para las personas de la comunidad? ¿Qué valores comunitarios están implícitos en ella? ¿Qué formas de vida están asociadas a la actividad?

Finalmente, complementamos las indicaciones con las siguientes sugerencias y recomendaciones:

- Es importante que el texto asociado a cada eje se enfoque en el conocimiento principal del eje específico. Por ejemplo, en el caso del eje recurso natural, no es necesario que se enlisten todos los recursos de la actividad, sino que se enfoque en el recurso principal, con énfasis en sus características, funciones, cualidades, etcétera.
- Por lo general, se usa una foto por cada eje. Sin embargo, si es necesario, se pueden asociar dos fotos a un mismo eje.
- En los textos asociados con el eje fin social y el eje significado propio asociado a la cosmovisión indígena, tenemos que dar cuenta de los valores

importantes para la gente de la comunidad, lo que implica pensar como comunero/a, no como maestra/o.

- Es importante que en los textos aparezcan palabras, términos, expresiones o frases en la lengua indígena de la comunidad.

Con estas indicaciones, las maestras y los maestros se aventuraron en las siguientes semanas en el proceso de elaborar su primera fotovoz para presentarla en el taller del siguiente mes en Ahuatla.

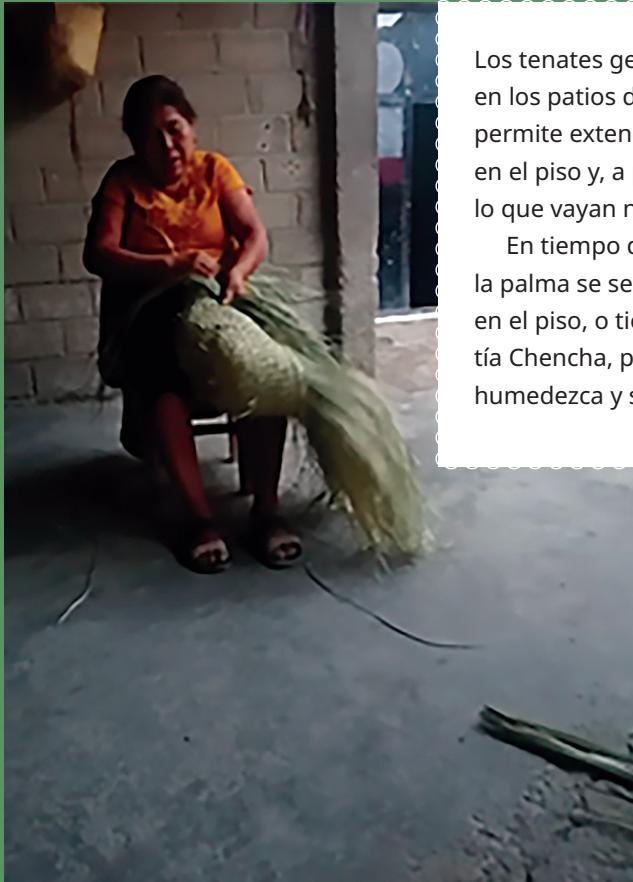
Primeras fotovoces elaboradas

Veamos algunos ejemplos de las fotovoces y, a partir de ellos, mencionaremos las sugerencias generales que se formularon para fortalecerlas.

Iniciemos con la fotovoz elaborada por la maestra Fátima, a partir de la siguiente sintaxis cultural: “Vamos a la casa de la tía chencha a separar la palma verde de la blanca para hacer tenates” (imágenes 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

Fotovoz elaborada por la maestra Fátima:
“Vamos a la casa de la tía chencha a separar la palma verde de la blanca para hacer tenates”

TERRITORIO



Los tenates generalmente se tejen en los patios de las casas, ya que les permite extender su palma, colocarla en el piso y, a partir de ahí, ir tomando lo que vayan necesitando.

En tiempo de calor, para evitar que la palma se seque y se troce, la colocan en el piso, o tierra húmeda, comenta la tía Chencha, para que la palma se humedezca y sea más manejable.

Imagen 1

RECURSO

Tía Irene adquiere la palma con personas que llegan al pueblo a vender, generalmente son de la mixteca poblana, ya que en San Pedro no la siembran. Hay dos tipos de palma: blanca y verde (soya *tlistatl*, soya *tlajmachi*).

La compran por cientos, el precio aproximado es de 300 pesos, dependiendo del tamaño.

Para hacer tenate, la palma debe ser secada, rajada, medida y separada por tamaño.



Imagen 2



Imagen 3

TÉCNICA

Para rajar la palma, es necesario utilizar las uñas: se va abriendo la palma y se va rasgando con las uñas; posteriormente, se separan las palmas verdes de las blancas, se clasifican por color y se hacen rollitos de palmas (cinco blancas y cinco verdes).

Se comienza el tenate, dependiendo el tamaño que se quiere tejer; el que está empezando tía Irene es de siete palmas verdes y siete blancas.

Imagen 4



FIN SOCIAL

Tía Chencha, durante los meses de octubre y noviembre, sale a los distintos mercados locales a vender los tenates. Ella vende más de 10 docenas de diferentes tamaños, y los precios van de los 30 hasta los 500 pesos.

Imagen 4



COSMOVISIÓN INDÍGENA

Las expertas mencionan que la tradición de la elaboración del tenate viene de los ancestros; fueron heredados esos conocimientos y actualmente pocas mujeres jóvenes realizan dicha actividad, sin embargo, su preocupación es que con el tiempo ya no lo harán. Los tenates son usados en fiestas, en ofrendas, son objetos sumamente útiles, que para elaborarlos lleva tiempo y mucho amor, porque se sabe que el uso más importante es el de las ofrendas, porque en ellos se les lleva la comida a los difuntos.



Imagen 6

El avance elaborado por la maestra Fátima fue valorado muy bien por el grupo. Se destacó la calidad de las fotos y su pertinencia con cada eje; también se consideró que los textos estaban bien enfocados al eje correspondiente, en especial los del territorio y las técnicas, aunque en ese caso no había total correspondencia entre lo descrito en el texto y lo que aparece en la imagen, por lo que se tendría que afinarlo, quizá utilizando dos fotos. En el caso del eje recurso, se sugirió profundizar más en sus características fisiológicas y el nivel de maduración que debe tener cuando se ocupa para la actividad. En el fin social, que no debe limitarse a la venta y a los ingresos derivados, sino destacar también la función ritual y ceremonial que los teneates tienen en la cultura de las personas de la localidad. De igual manera, se sugirió elaborar con mayor detalle el texto del eje significado indígena, tratando de vincularlo con la cosmovisión comunitaria, ya que destacarla es uno de los principales objetivos político-pedagógico de la fotovoz. Siempre en relación con este eje, se comentó que es muy significativo que las señoritas hayan mencionado su preocupación por la pérdida de esta actividad entre las generaciones más jóvenes, lo que refleja su arraigo con el fin profundo de esta actividad en la cosmovisión comunitaria (pilar filosófico del MII). En otros comentarios, se invitó a la maestra a retomar las palabras de la tía Chencha, sus explicaciones y descripciones, lo que permitiría un acercamiento más profundo a la cosmovisión y los significados propios de la actividad, relacionado con el pilar epistémico del MII. Asimismo, se sugirió que se dieran los créditos correspondientes a la señora, con su nombre en el material, y agradecer que haya compartido su sabiduría en la actividad, lo que está asociado al pilar político del método.

El siguiente ejemplo retoma la fotovoz elaborada por la maestra Carolina, a partir de la sintaxis cultural: “Vamos a la casa de la tía Mónica a amasar la masa para hacer atole rojo” (imágenes 7, 8, 9 y 10).

Fotovoz elaborada por la maestra Carolina:
“Vamos a la casa de la tía Mónica a amasar la masa para hacer atole rojo”

TERRITORIO

La casa de la tía Mónica es de carrizo y de lámina, tiene tinas de agua y lavadero; en la puerta afuera tiene sus pollos, con totolas, con los gatos y mucha leña para cocinar.

Imagen 7



RECURSO

Para preparar el atole rojo en la casa de tía Mónica, utilizamos maíz rojo, canela y chocolate, azúcar.

Las mamás nos ayudaron a hacer el atole.

Imagen 8



TÉCNICA

En la casa de la tía Mónica, usamos las manos para limpiar el maíz y ayudamos a echar la canela con la jícara.

Imagen 9



FIN SOCIAL

En la casa de tía Mónica, cuando terminamos de hacer el atole, lo tomamos con pan con las mamás que ayudaron.

Imagen 10



Esta fotovoz, realizada en colaboración entre niñas, niños y maestra, suscitó mucho interés en el grupo porque aparecen breves textos escritos por alumnas y alumnos de preescolar con los que trabaja la maestra Carolina, por medio de los cuales dan cuenta de lo que han aprendido en relación con la actividad. La maestra comentó que retomó esta idea de las fotovoces que había observado en el libro *Milpas Educativas* (Rediin, 2019), lo que mostró una gran iniciativa de su parte. Comentó que este material le resultó muy significativo y relevante porque, además de mostrar que las niñas y los niños de preescolar pueden ser autoras/es de sus propios materiales educativos, le permitió profundizar no solo en el conocimiento propio relacionado con la actividad que vivieron, sino también propició que ejercitaran la escritura, articulando así el conocimiento implícito en la actividad con las habilidades escolares previstas en el plan de estudios y requeridas por madres y padres de familia. Veamos algunas fotos que la maestra Carolina nos compartió para mostrar las niñas y los niños de su salón mientras escribían los textos de las fotovoces (imágenes 11 y 12).



Imagen 11

Imagen 12

Este ejemplo fue muy significativo porque las maestras y los maestros vieron que es relativamente fácil partir del conocimiento indígena para llegar al escolar (pilar epistemológico del MII). Asimismo, entendieron que, desde una misma actividad social, se pueden elaborar diferentes tipos de fotovoces, por ejemplo, una en colaboración con las niñas y los niños, otra con sus padres y otra con las expertas comunitarias (pilar pedagógico). Se comentó que esto permitiría incluir diferentes miradas sobre la actividad y así enriquecer el proceso educativo, integrando conocimientos intergeneracionales de los diferentes actores que participan en la actividad, con lo que se accede a un conocimiento más profundo, detallado y significativo (pilar epistemológico).

Ahora, pasemos a un tercer ejemplo de los avances presentados en el taller de Ahuatla, con la fotovoz de la maestra Mónica, realizada a partir de la actividad: “Vamos con doña Noemi a aprender el *tlajpepenali* para hacer un monedero” (imágenes 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19).

Fotovoz de la maestra Mónica:
“Vamos con doña Noemí a aprender el *tlajpepenali* para hacer un monedero”

RECURSO

Utilizamos hilo vela, tela cabeza de indio y aguja para aprender a hacer pepenado. La sabia Noemí nos contó que originalmente bordaban sobre los costales de harina y azúcar, después con la tela Atoyac, y se teñía el hilo con grana cochinilla. A través del tiempo, los avances tecnológicos han cambiado los materiales para hacer el *tlajpepenali*.

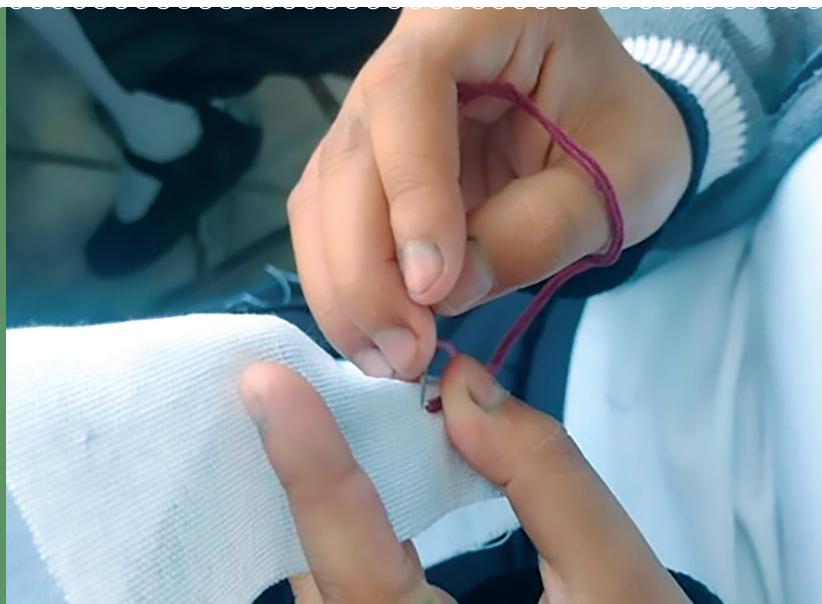


Imagen 13

TERRITORIO

En casa de doña Noemí, se borda el *tlajpepenali*, de preferencia en un lugar muy iluminado, aprovechando la luz del sol, ya que el pepenado es una actividad donde la vista es fundamental para el conteo; y, para no gastar la vista, se tiene que hacer en un lugar iluminado, estando sentadas cómodamente.



Imagen 14



Imagen 15

TÉCNICA

Aprendemos a poner atención para identificar los pares de hilos e ir contando; la sabia nos enseña la manera adecuada de tomar la aguja (horizontal), para que la punta nos ayude a contar los pares de hilos de la tela (empezamos con el conteo de cinco pares arriba y dos abajo), siguiendo la línea recta de los hilos; dependiendo de la figura que vayamos a formar, serán los conteos.

Imagen 16



FIN SOCIAL

Poco a poco, vamos haciendo nuestro *tlajpepenali*. Dice la sabia que nuestro primer bordado se transformara en un monedero para nosotros, y que, al aprender bien la técnica, podremos bordar para hacer otras prendas, e incluso nos pueden ayudar en nuestra economía.



Imagen 17

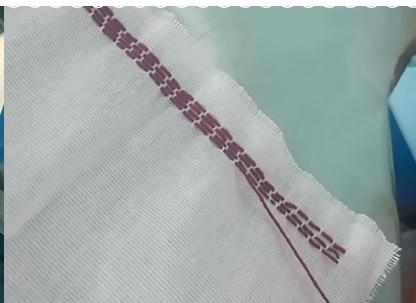


Imagen 18

CONOCIMIENTO INDÍGENA

Mientras aprendemos el *tlajpepenali* con la guía de doña Noemí, nos platica que en los inicios el *tlajpepenali* se hacía en costales de harina, y que los primeros bordados se llaman “dechadas”, pues sirvieron de guía para las generaciones siguientes. Nos dice que las figuras que se hacen representan la flora, fauna y el universo que veían nuestros antepasados, y que su forma de plasmarlos fue a través del bordado; además, el color verde representa la naturaleza, el azul el universo y el rojo a la sangre como símbolo de fuerza, pero también de la conquista a la que fue sometido nuestro pueblo. Algo que nos llama la atención es que se cuenta que el *tlajpepenali* fue creado para que las mujeres dejaran los chismes, y nos damos cuenta de que tal vez sea verdad, pues necesitamos estar concentrados en el conteo para que salgan las figuras perfectas.



Imagen 19

En esta tercera fotovoz, observamos cómo a partir de haber investigado y vivenciado junto a sus estudiantes la actividad de elaboración del *tlajpepenali*, la maestra Mónica promovió que, sin importar que fueran niñas o niños, sus estudiantes de primaria la implementaran en la escuela. Se comentó que, si bien la fotovoz debería enfocarse en la actividad comunitaria y dar cuenta de los diferentes saberes, hñeres o decires que de ella emergen, también es interesante mostrar la comparación y contrastación entre la realización de la actividad en dos escenarios y actores distintos, como son el familiar y el áulico, y las señoras y los estudiantes, respectivamente. En un análisis de los diferentes ejes, observamos que en la parte dedicada al recurso, se podría profundizar en las características de los diferentes materiales y tipos de tela que se usaban y usan para esta actividad, propiciando así un análisis crítico en el que las y los estudiantes de primaria puedan reflexionar sobre las implicaciones y consecuencias de los procesos de modernización que están viviendo las comunidades de esta región, sobre una actividad tradicional muy relacionada con la cosmovisión indígena (pilar político). En el caso del eje territorio, se valoró la comparación hecha por medio de las imágenes entre el trabajo en un espacio comunitario, como es el patio en el que las señoras se sientan en círculo a bordar, y el espacio áulico, donde la maestra promovió que las y los estudiantes también trabajaran en grupos, rompiendo así con una dinámica escolar en que se suelen propiciar procesos educativos individuales que, en ese sentido, tienden a romper con la dimensión comunitaria que acostumbra tener el trabajo en los pueblos (pilar epistémico). En lo que se refiere al fin social, se consideró que habría que enfatizar más en los fines sociales —ritual, económico, social, etc.— que esta actividad tiene en la vida de las personas de la comunidad, ya que permitiría ampliar el conocimiento que las y los estudiantes han vivenciado en la actividad. Se señaló que también sería importante recuperar los decires de las señoras cuando realizan la actividad, porque es muy probable que sean relevantes en relación con profundizar en los diferentes conocimientos implícitos. Por último, en lo que toca al significado indígena, se comentó que en la descripción se ve reflejada una mentalidad patriarcal que, en efecto, prima en muchas de las localidades de la región y sería importante analizar de forma crítica y contrastar

para dignificar el trabajo del *tlajpepenali* que las mujeres realizan; que, visto con otros lentes, contribuye de manera importante a la transmisión intergeneracional de saberes relacionados con la cosmovisión ancestral de estas colectividades, su transformación y actualización de acuerdo con los procesos de cambio social que viven estas regiones del valle de Tehuacán.

Consolidando las fotovoces

A partir de estas sugerencias, comentarios e indicaciones, en los meses siguientes las maestras y los maestros participantes trabajaron en la consolidación de sus fotovoces. A continuación, mostramos algunos y los analizaremos con relación a los pilares de la propuesta de las Milpas Educativas.

Comenzamos por la fotovoz elaborada por las maestras Aquilina y la directora Yadira, del preescolar de Ocotlamanic, a partir de la siguiente sintaxis cultural: “Vamos al auditorio a elaborar la estrella de cucharilla para adornar el arco de la entrada de la comunidad” (imágenes 20, 21, 22 y 23).

A diferencia de otras fotovoces de nivel preescolar, en este caso el material educativo ha sido pensado más para las maestras que para los niños. Esto resulta evidente al considerar los amplios y detallados textos asociados a cada imagen que resultarían demasiado complejos para que niñas y niños los lean, pero que, como veremos más adelante, al analizar la planeación didáctica y las evidencias generadas por las maestras cuando trabajaron esta actividad en el salón de clase, permiten que estas cuenten con insumos importantes para poder ampliar el conocimiento indígena que las y los niños vivenciaron cuando estuvieron participando en la actividad. Resulta asimismo muy interesante que las maestras hayan asociado a cada texto una pregunta que les permita ampliar los conocimientos enunciados y profundizar en los saberes, haceres, decires, sentires y valores relacionados con esta importante actividad ceremonial de la comunidad.

Veamos la fotovoz asociada con el territorio donde se lleva a cabo la actividad (imagen 20).

Fotovoz elaborada por la maestra
Aquilina y la directora Yadira:
**“Vamos al auditorio a elaborar la estrella
de cucharilla para adornar
el arco de la entrada de la comunidad”**



Imagen 20

La estrella de cucharilla se elabora en el auditorio de la comunidad de Ocotlamanic, donde se reúnen más de veinticinco personas para realizar este adorno de manera colaborativa. Cada persona que posee una habilidad específica se responsabiliza de una parte del proceso. Por ejemplo: una se encarga de diseñar las figuras del arco, otra de dibujar los moldes que ocuparán para pegar la cucharilla, y otras personas se encargan de decorar los arcos. Asimismo, están los comuneros expertos que son los que tejen las estrellas de cucharilla, y con ellos se encuentran

otros comuneros que se encargan de limpiar las piñas, para agilizar el trabajo. Existe un comité de la comunidad que se encarga del cuidado y mantenimiento del auditorio y que da la autorización para que puedan ocuparlo en las diferentes actividades de la comunidad, como las reuniones de entrega de programas de gobierno, programas cívicos y sociales de la comunidad, así como también para promover el deporte con los adolescentes.

En la comunidad, se dice que en el auditorio asustan, pues ahí tiraban a los difuntos en la época de la Revolución mexicana. También se comenta que cuando repartían un apoyo de gobierno, una señora de la tercera edad falleció mientras esperaba que le entregaran su recurso.

¿Anteriormente dónde se hacia el adorno de la comunidad cuando no había auditorio?

Las maestras optaron por aprovechar este primer eje para dar cuenta de las formas de organización comunitaria y las experticias con que cuentan las personas especializadas en esta importante actividad ceremonial asociada a la principal fiesta religiosa de la comunidad de Ocotlamanic. Gracias a ello, enfatizaron la importancia del trabajo colaborativo organizado (pilar filosófico), en cuanto uno de los valores propios que caracterizan esta colectividad náhuatl asentada al comienzo de la Sierra Negra. Como se lee en la segunda parte del texto asociado a la imagen 20, señalaron la importancia del auditorio en cuanto espacio de la comunidad, en el que se llevan a cabo un sinnúmero de actividades sociales, políticas, celebrativas y deportivas.

En la fotovoz con la imagen 21, relacionada con el eje recurso natural, las maestras enfatizan las características de esta flor y sus propiedades, asociada

Imagen 21



Las piñas de la cucharilla se dan en la parte baja de la comunidad de Ocotlamanic, donde es muy difícil llegar debido a que hay muchos matorrales y el camino no es muy marcado. Antes, los comuneros ahí iban a recolectarlas, pero hoy en día ya se están escaseando debido a que se han utilizado mucho y no se ha cuidado su reproducción. Se dice que para que nazcan más piñas, al secarse la flor *matsitsi* se tira su semilla y así se reproducen, pero su proceso de crecimiento es muy largo. Por tal motivo, se ha optado en comprar las piñas de la cucharilla en los terrenos que el comité de la iglesia busca con anticipación en comunidades como Cacaloc. Para cortar las piñas en el terreno, se utiliza el machete y el azadón y se limpian un poco para poderlas transportar, y luego le meten un palito en la parte donde está enterrada para transportarla. Se tienen que cortar las piñas más viejitas, puesto que están más macizas, y son las que se ocupan para hacer el adorno, ya que con las piñas tiernas no se puede debido a que son muy delgadas y se rompen fácilmente, y también se secan muy rápido y no aguantan por el calor. Las cucharillas grandes sirven para

hacer estrellas, mientras que las cucharillas pequeñas se usan para colocar los detalles y hacer las estrellas en los arcos. Se dice que, cuando las personas son alérgicas a la cucharilla, les salen ronchas en la mano y para ello se echan aguardiente.

Don Severiano y don Bulmaro dicen que el adorno lo empezaron a hacer porque cuando salían fuera de la comunidad, observaban esos adornos en ferias de diferentes pueblos; por tal razón empezaron a elaborar dichos adornos, mandaron a hacer los arcos, y de esa forma empezaron a adornar para la fiesta.

¿Qué otro uso le daban antes a las cucharillas en la comunidad?

con la elaboración de diferentes adornos. Al mismo tiempo, ponen atención en el fenómeno de su progresiva desaparición del territorio comunitario, obligando a sus habitantes a irlas a adquirir a otras comunidades, lo que les causa un gasto monetario que antes no hacían. Lo anterior tiene que ver de manera directa con el pilar político del MII, y permite analizar los cambios y las transformaciones que se están dando en el territorio de la comunidad, así como las consecuencias que estos tienen respecto a la consecución de algunos recursos naturales muy importantes en la vida comunitaria. Finalmente, al precisar que el uso de este bello adorno fue traído a la comunidad por comuneros que lo habían visto y apreciado en otras zonas de la región, las maestras dan cuenta de cómo se generan importantes apropiaciones de elementos culturales foráneos que llegan a enriquecer el patrimonio biocultural de la colectividad, lo que, sin duda, da cuenta de su dinamicidad, adaptación y transformación continua.

Pasemos ahora a las fotovoces asociadas con el eje de la técnica (imagen 22) y al fin social de la actividad (imagen 23). Además de describir con

minuciosidad la secuencia de gestos y movimientos que el experto comunitario realiza para elaborar el adorno, mismos que el señor reprodujo en el salón de clase cuando las maestras lo invitaron a compartir sus conocimientos sobre esta actividad con las niñas y los niños, se destaca un importante elemento que caracteriza la cosmovisión de las/os comuneras/os de Ocotlamanic, quienes antes de comenzar a elaborar el adorno que será utilizado en la fiesta patronal, van a la bella iglesia color de barro de la localidad (que ellos mismos construyeron hace algunos años) a ofrecer su trabajo al santo patrono en un gesto reverencial que da cuenta de la profunda integración entre seres humanos y seres espirituales que caracteriza la cosmovisión de esta colectividad y el sincretismo que caracteriza su religiosidad católica.



Antes de ir a elaborar el adorno, todos los integrantes pasan a la iglesia a persignarse y ofrecer su labor al santo patrón. El experto que elabora la estrella cuenta y escoge las cucharillas que se van a utilizar. Selecciona tres colas de las cucharillas un poco largas y del mismo tamaño; a cada cola le hace dos pequeñas aberturas, una en cada extremo con los dedos, y enseguida entrelaza las tres colitas formando un triángulo. Posteriormente, se mete la colita de la primera cucharilla por la parte de abajo

Imagen 22

del triángulo y la saca por encima; lo mismo hace con la segunda cucharilla y la tercera; estas serán la base para ir tejiendo las demás.

Luego, vuelve a meter la colita de la cucharilla por debajo del triángulo, sacándola por encima, y la cucharilla la acomoda sobre la colita saliente de las cucharillas anteriores; esto lo va haciendo en cada extremo del triángulo, y así sucesivamente va tejiendo el resto hasta formar la estrella.

Una vez formada la estrella, entrelaza una tira de rafia entre las colitas de las cucharillas, para después jalar la rafia de manera circular para apretar la cucharilla, y luego amarra la rafia. Para que esta quede bien apretada, va jalando la cola de la cucharilla una por una, y a la vez va acomodando la cucharilla hasta darle forma a la estrella.

Una vez que quedó bien apretada la estrella, la revisa y le corta las colitas con el cíter o cuchillito.

¿Por qué se usa solamente la cucharilla blanca para hacer la estrella y la amarilla no?

Imagen 23



Una vez terminada la estrella, la pegan en el arco que irá en la entrada de la iglesia. Cuando se terminan de decorar los arcos, se entregan al presidente del comité en el auditorio. La señora que da el servicio de por vida en la iglesia, hace el *tlatlapoxwia* (sahumar con incienso) a los arcos y

comienza a rezar un Padre Nuestro y un Ave María. Para ello, se colocan todos los que realizaron el adorno alrededor del arco rezando, se quitan el sombrero o gorra como símbolo de respeto. Para llevar el arco con los adornos, lo cargan entre muchos hombres, ya que es muy pesado y el recorrido es largo. Durante este recorrido, los van acompañando personas en procesión: la persona que reza va al frente del arco, sahumando el camino; asimismo, les va acompañando una banda de música, y otros señores van echando coheteones que anuncian la colocación del arco. Al terminar de colocar los arcos, los mayordomos de la iglesia colocan mesas afuera de la misma, para ofrecer a las personas que realizaron el adorno refresco o cerveza en agradecimiento por la elaboración del mismo. Las estrellas de cucharilla también las cuelgan en los adornos que ponen en los lugares de la comunidad donde será el recorrido del santo patrón. Los comuneros mencionan que se sienten muy contentos de estar nuevamente realizando el adorno, y que han invitado a más personas jóvenes para que se integren en el grupo y así enseñarles cómo se realiza, pues serán las siguientes generaciones que se encargarán de dicha actividad.

¿De qué otra manera han adornado los arcos antes de utilizar la cucharilla?

En la parte del texto dedicada al fin social de la actividad, las maestras no solo profundizaron acerca de la importancia de esta celebración para la cultura de los habitantes de la comunidad, sino que también destacaron que las señoritas y los señores estuvieron muy felices de que hayan llevado a sus alumnos a conocer el proceso de elaboración de los adornos de cuchilla y que, después, lo hayan trabajado en el salón de clase para explicitar y reforzar los distintos conocimientos propios asociados a esta actividad. Padres y madres de familia de Ocotlamanic mostraron así su interés en que la escuela contribuya a perpetuar y transmitir estas tradiciones a las generaciones más jóvenes que representan el futuro de la colectividad (eje político del MII).

Pasemos ahora a la fotovoz elaborada por el maestro Teotzi, uno de los maestros de primaria con mayor antigüedad en el grupo que participó en este proceso, quien desde hace quince años está a cargo de la escuela primaria multigrado unidocente de la comunidad de Ahuatla, localidad en la que se queda a vivir cinco días a la semana y donde llega caminando después de dos horas desde el pueblo donde tiene su casa. Profundo conocedor de la comunidad, de la cual no tiene la menor intención de irse porque se siente muy identificado con las/os comuneras/os que la habitan, elaboró su fotovoz a partir de la siguiente sintaxis cultural: “Vamos a corral de don Honorio Gil Córdova a observar y escuchar la explicación de la reproducción y cuidados del ganado caprino para el sustento de la familia y el autoconsumo” (imágenes 24, 25, 26 y 27).

Fotovoz elaborada por el maestro Teotzi:
**"Vamos a corral de don Honorio Gil Córdova
a observar y escuchar la explicación de la
reproducción y cuidados del ganado caprino
para el sustento de la familia y el autoconsumo"**



Imagen 24

El corral es la casa del ganado caprino y puede ser chico, mediano o grande, dependiendo del número de cabezas con que cuenta el ganadero; para construir dicho corral, por lo regular es en el patio de la casa y se ocupan los siguientes materiales: quiotes (*kiome*), tablas, horcones, mecate, alambre, láminas. En la construcción del corral hay colaboración de los integrantes de la familia o se contrata personas y así, después de construido, se le da mantenimiento periódicamente a modo de que siempre se tenga en buenas condiciones.

El ganadero, diariamente, tiene que sacar su ganado a ciertos lugares para que puedan alimentarse; en este caso, los ejidatarios que no cuentan con un área o parcela de terreno, tienen que rentar anualmente el monte para que puedan pastar los chivos. El ganado sufre en la temporada de sequía (de enero a mayo), por lo que complementan con una porción de sal por las mañanas o por las tardes. Al andar al monte, el ganadero tiene que estar pendiente desde un lugar adecuado, a modo que los pueda estar viendo; cada cierto tiempo, el ganadero les tiene que estar gritando “eeeeepapapa”, o chiflándoles; además, al chivo, que es más ligero, le colocan un cencerro para que, gracias a su sonido, los demás no se desaparten del rebaño.



Imagen 25

Hoy en día, con los problemas ambientales, el suelo se está empobreciendo y las cosechas de frijol, maíz son cada vez menos, por eso, en vez de comprar abono químico, que perjudica el suelo y también implica otro gasto, las familias aprovechan el abono del ganado caprino para echarlo a sus cultivos. Ello representa una ayuda significativa para sus cultivos, que además se vuelven más saludables y también están contribuyendo a mantener el medio ambiente mejor para la vida de los seres vivos en general.



Imagen 26



Imagen 27

La actividad de la cría del ganado caprino es la principal fuente de trabajo que tiene el campesino, debido a que en la comunidad de Ahuatla no cuentan con otras fuentes de trabajo; por lo que representa su única entrada de ingresos para el sostenimiento de la familia. Además, cuando la familia está en apuros económicos, es cuando se vende uno, dos, tres o más, dependiendo de lo que se necesita. La leche de cabra la toman, o bien la usan para elaborar quesos para autoconsumo. También el día que se tiene algún evento familiar, se aprovecha en ganado para preparar mole de cadera, consomé, mole de panza, chito, caldo de sangre y barbacoa, y compartirlo con la familia.

Dejando al/la lector/a el análisis de la fotovoz, y la congruencia de los conocimientos incluidos en sus diferentes láminas con los pilares que sostienen la propuesta educativa de las Milpas, nos parece importante destacar el genuino interés, la gran dedicación y el constante compromiso del maestro Teotzi a lo largo de todo el proceso. Hombre de pocas palabras, pero de miradas atentas y penetrantes, a pesar de contar con una larga experiencia como docente de educación indígena, desde los primeros talleres se apasionó con la propuesta que le compartimos y, como se mostrará más adelante al presentar algunas evidencias de las actividades realizadas, no tuvo problema alguno en salir del salón de clase y llevar a sus estudiantes al campo para observar y participar en distintas actividades relacionadas con la cría del ganado caprino y vacuno. Como nos explicó en sus materiales y planeación didáctica, estas actividades socioproyectivas tienen una gran importancia para la vida de los pobladores de esta pequeña localidad de la Sierra Negra, y puede decirse que son la síntesis de su cosmovisión. En este sentido, no nos sorprende que al pedagogizar estas dos actividades, el maestro Teotzi no solo haya identificado interesantes saberes, hakeres y deires relacionados, sino que haya profundizado de forma sencilla, pero muy clara, en los valores comunitarios asociados, como son, entre otros, el gusto de compartir y celebrar en colectivo, la importancia del trabajo honesto y digno, el respeto de los acuerdos comunitarios, la reciprocidad y solidaridad intracomunitaria y con los seres vivos, vegetales, animales y espirituales que habitan el territorio de la localidad. Aunque no todo ello se refleja en los diferentes materiales educativos que elaboró a lo largo del proceso, sus intervenciones en los talleres y las conversaciones que intercambiaron durante el taller de tres días que se llevó a cabo en su comunidad nos hicieron entender que, retomando una feliz expresión de María Bertely, el maestro Teotzi “ha sido tocado por el método”, lo que significa que ha comprendido su esencia política, epistémica, filosófica y pedagógica a profundidad porque, y esta es una mera suposición de quien escribe el presente, le ha hecho sentido y ha dado significado al trabajo docente que viene realizando desde hace quince años en estrecha vinculación con la comunidad de Ahuatla.

Otra fotovoz que nos parece importante mostrar es la que elaboraron las maestras de centro preescolar tridocente de San José Miahuatlán, a partir de la actividad realizada con el árbol de tempesquistle. En la imagen 28, enfocada en las características del territorio en el que crece el árbol muy representativo de la localidad.

Fotovoz que elaboraron las maestras de centro preescolar tridocente de San José Miahuatlán, a partir de la actividad realizada con el árbol de tempesquistle

El tempesquistle es un árbol grande que crece en los patios, en las orillas de los apancles, enfrente de las casas y en el campo. Puede medir de 8 a 12 metros de altura. Algunos árboles tienen espinas, por lo que hay que tener cuidado.

En San José Miahuatlán hay dos tipos de tierra: uno que es arenoso y otro duro. El tempesquistle se da más en lugares arenosos y no



Imagen 28

requiere mucha agua y cuidado. De pequeño, se le da un poco más de agua, y de grande ya poca.

La cosecha del tempesquistle inicia en el mes de octubre con poco fruto; da más en el mes de enero, febrero, marzo y abril. Algunos árboles concluyen a fines del mes de mayo, no hay una fecha en específico.

Se reúne la familia para hacer el corte de tempesquistle, y lo recomendable es realizarlo por la mañana temprano o por la tarde.

La plaga del tempesquistle es el gusano blanco, que le entra por el tronco y lo va moliendo.

Alrededor de ese árbol, se puede encontrar pitajaya, huaje, árbol de hule, milpas y caña.

En la imagen 29, el foco está puesto en el recurso natural específico: el fruto del tempesquistle y sus características fisiológicas.



Imagen 29

Hay dos tipos de tempesquistle, cuando empieza, se le conoce como *wistempixkistle* (tiene el tempesquistle en la puntita una espina), uno es redondo y el otro es ovalado, unos son más verdes claros y otros son más oscuros.

Algunos tempesquistles son chiclosos.

Existen de diferentes tamaños: chicos, medianos y grandes.

Algunos árboles empiezan a dar sus frutos a los siete o a los ocho años.

Tienen una altura aproximada de ocho a doce metros.

Cuando el fruto de tempesquistle empieza a madurar, tiende a tomar un color negro y un sabor dulce, y se le llama *tliliapo*.

La semilla del *tliliapo* también es comestible, se recolecta y se guarda para hacer tamales (*pistamale*).

A los árboles se les pone tela roja en el tronco o en las ramas para proteger el árbol del *chawistle* (las hojas afectadas se ponen pegajosas infectada por un palomilla o mosquita blanca).

En la imagen 30, enfocada en la técnica para cortar el fruto, observamos una fotografía que muestra la actividad que las maestras llevaron a cabo en el patio de la escuela en el que crecen árboles de tempesquistle.



Imagen 30

El tempesquistle se corta de manera cuidadosa, para no lastimar las ramas por respeto al árbol, para que el siguiente año dé más fruto (debido a que la cosecha depende del sustento de la familia económicamente y consumo propio).

Se reúne la familia para hacer el corte de tempesquistle, y lo recomendable es realizarlo por la mañana porque en la mañana se mantiene fresco el fruto y porque la ramita es más flexible al cortarla y no hay mucho aire.

Cuando el árbol es pequeño, la señora corta las ramas con la mano de manera cuidadosa y, si está muy alto el árbol, el señor es el que sube y corta con un carrizo.

Se va cortando ramita por ramita y se va echando en un morral o tenate; al llenarlo, lo van bajando mediante un hilo, y la señora lo recibe para limpiarlo, así como también los niños recolectan los tempesquistles que llegan a caer, colocándolo en el tenate o morral.

Llegando a la casa, se tiende el tempesquistle en el piso para mantenerlo fresco.

Cuando se realiza el corte en casa, se pone una lona sobre el suelo para que los frutos caigan sobre ella y, de esta manera, se les hace más fácil recolectarlos.

El fruto del tempesquistle se debe recolectar de la tierra de manera inmediata para que no se arrugue; la coronita no se debe quitar debido a que es chiclosa y se ensucia más.

La imagen 31 explica los diferentes usos (eje fin social) que las y los habitantes de la localidad dan a este importante recurso natural emblemático de estas tierras.



Los alimentos que se pueden preparar con el tempesquistle son: el *tomatlakuale*, los frijoles (*etl chilo*), los frijoles quebrados, asados, fritos, el *tempixkistle tojtomayo* (tempesquistle con jitomate), hervidos con cilantro y el mole de camarón.

Con la semilla del tempesquistle maduro (*tiliapo*) se elaboran los tamales conocidos como *pistamales*.

Desde hace años, los pobladores de San José Miahuatlán se dedican a cortar y vender tempesquistle en los mercados de las localidades cercanas, en Zinacatepec, Ajalpan y Tehuacán, y también lo envían a sus familiares a los Estados Unidos.

Se vende por litro, y son los niños que lo llegan a vender casa por casa de la misma comunidad.

Imagen 31

En la imagen 32 de esta fotovoz, las maestras analizan el significado que esta planta tiene en la cosmovisión indígena de esta cabecera municipal, en acelerado proceso de urbanización y modernización, logrando de esa manera contribuir a su rescate y preservación.

Se pide permiso para que se tenga buena cosecha. La persona sabia le dice al árbol que le dé buena cosecha para el sustento económico de la familia o consumo propio (cada persona dice su sentir o lo que le nazca al árbol).

Las hojas del tempesquistle se ocupan en las mayordomías para la procesión, conjuntamente con flores tirando en las calles por donde se hace el recorrido, por respeto al santo y la alegría que tiene los feligreses al pasar el santo por su casa.

Después de haber pasado el santo, las hojas y las flores se recogen para echarles a los árboles y plantas para que crezcan y den buenos frutos.

Estos conocimientos de los abuelos y abuelas se han trasmítido de generación en generación; como, por ejemplo, en la preparación de los tempesquistles hervidos, para que tengan un buen sabor, la persona que los cocina debe estar al pendiente continuamente y, cuando el agua empieza a hervir, le suelta los tempesquistles, e inmediatamente el *totomoxtle* para que este absorba todo lo chicloso y pueda consumirse.



Imagen 32

Cerramos esta parte dedicada a las fotovoces con el material elaborado por los maestros Francisco, Liborio y la maestra Suri, de la escuela primaria Emperador Cuauhtémoc, de la localidad de San José Miahuatlán, a partir de la actividad: “Vamos a la casa de don Taurino a elaborar los canastos para *Tlakawatiwe*” (imágenes 33, 34, 35, 36 y 37), en el que se da cuenta de los conocimientos asociados a una actividad que está en proceso de perderse en esta comunidad ya muy urbanizada, en la que la modernización y el crecimiento económico asociado a la agroindustria, la migración de regreso, el comercio y la maquila textil están poco a poco haciendo desaparecer antiguas actividades económicas, como la elaboración del canasto, por ejemplo, que eran social y económicamente muy importantes anteriormente, y se relacionaban también con prácticas socioculturales como la petición de la novia, que servían para tejer alianzas familiares y regular la vida de la colectividad de acuerdo con un orden patriarcal que en la actualidad está siendo desafiado por nuevas prácticas de noviazgos y matrimonio que ya no son mediadas por los padres, sino por los propios jóvenes. La fotovoz realizada a partir de una actividad comunitaria permite adentrarse en el complejo tejido sociocultural comunitario y analizar las costumbres y los valores comunitarios, además de sus cambios y permanencias en relación con los procesos de modernización que interesan a esta colectividad.

Fotovoz elaborada por los maestros Francisco, Liborio y la maestra Suri:
“Vamos a la casa de don Taurino a elaborar los canastos para *Tlakawatiwe*”



El carrizo crece cerca de la barranca del territorio de la comunidad de San José Miahuatlán, que es un terreno especial, porque el tipo de suelo es arcilloso.

El riesgo es que, con el agua de la barranca, el carrizo esté demasiado húmedo.

Imagen 33



El carrizo es una planta silvestre que crece a la orilla de la barranca de manera natural, es de color verde, con altura de 3 a 4 metros y de un diámetro de 2 cm; sus hojas son largas, delgadas, lisas y de color verde; aproximadamente miden 40 cm de largo.

Imagen 34

Para iniciar la elaboración del canasto, el comunero procede a limpiar los carrizos, luego se parten por la mitad y después los golpea con un martillo. Enseguida, toma los carrizos para hacer la estrella, que es la base del canasto. Comienza con formar la estrella y va acomodando los carrizos, poniendo primero cuatro abajo, y después los otros los ocupa para entretejer, y con una raja de carrizo va amarrando los pares y los acomoda para formar la estrella. Una vez teniendo la base, procede a parar el canasto: va doblando cada una de las estacas y poniéndole una trenza de tres carrizos para que quede bien amarrado. El canasto, al llegar a la medida de 40 cm de altura, se realiza el trenzado de tres para amarrar bien y el tejido y terminarlo. Este procedimiento se realiza en un tiempo aproximado de dos horas.



Imagen 35

Se realiza la elaboración de canastas para su venta y se hace únicamente por pedidos y de manera anticipada. Es vendido a las personas pertenecientes al municipio de San José Miahuatlán y pueblos vecinos como San Sebastián, Axusco y Tehuacán.

La canasta tiene como fin ser utilizada para colocarle fruta, pan o despensa, o bien como presente para la pedida de las novias del pueblo.



Imagen 36

Imagen 37



El carrizo, donde se siembra, empieza a extenderse, y cuando se arranca le queda una raíz y vuelve a nacer.

Al astillarse con el carrizo, el mismo carrizo tiene un elemento de color blanco que se despega y se coloca como curita en el lugar de la herida.

Los canastos son útiles para ir al mercado y dejar de utilizar bolsa de nylon, [y] así evitar más contaminación.

La importancia de la fotovoz en el proceso

El trabajo con las fotovoces fue un importante punto de inflexión del proceso de acompañamiento, ya que las y los maestros, por un lado, pudieron comprender la utilidad de las actividades de vinculación comunitaria e investigación que habían estado desarrollando en los primeros meses del proceso; por otro, lograron aterrizar, unos más y otros menos, los principios políticos, epistémicos, filosóficos y pedagógicos que caracterizan esta propuesta educativa en un material educativo de autoría propia, lo que, además, la mayor parte nunca había realizado. Descubrirse investigadores del conocimiento comunitario, y autores de materiales educativos útiles para contribuir a los procesos educativos, fue muy gratificante y les ayudó a llenar de sentido lo que estaban viviendo. De ahí en adelante, en el equipo coordinador tuvimos la certeza de que algo se había modificado en el proceso que estábamos impulsando y que los siguientes pasos tendrían un piso más firme sobre el cual andar.

Las fotovoces elaboradas por las y los maestros tienen muchas fortalezas, pero también diferentes áreas de oportunidad, directamente relacionadas con la profundidad de los saberes, haceres, decires, sentires y valores asociados a la cosmovisión de la colectividad que vive en la comunidad donde laboran, que sus materiales educativos permiten explicitar. Sin embargo, algo que quedó claro a todas y todos, como gran aprendizaje para el futuro, es que cuanto más profunda y detallada fue la investigación que cada maestro/a ha realizado sobre la actividad comunitaria elegida, mejor se logró el proceso de explicitación del conocimiento indígena y su trasposición en un material educativo.

Más allá del resultado en sí, el proceso de elaboración de una fotovoz tiene grandes potencialidades para contribuir a realizar procesos educativos situados y centrados en el conocimiento indígena profundo, que hasta ese entonces tanto les costaba identificar en las actividades comunitarias. Es importante reconocer que, más allá de su relevancia, el proceso de elaboración de la fotovoz no fue sino un paso más en el áspero y empinado camino de aprender a identificar, explicitar y pedagogizar el conocimiento indígena que habíamos emprendido meses antes, y que, como se mostrará, tuvo otra

etapa importante en el siguiente proceso, a saber: la planeación didáctica desde la lógica del MII en las Milpas Educativas.

La planeación didáctica

Desde el comienzo del proceso de acompañamiento, maestras y maestros manifestaron una gran inquietud por conocer el formato de planeación didáctica que se usa en las Milpas Educativas. Desde su perspectiva, les permitiría ver el punto de llegada de todo el proceso y comprender por qué les insistíamos tanto en profundizar en el conocimiento indígena por medio de la investigación de los diferentes saberes, hakeres, decires, sentires y valores asociados a una actividad comunitaria si, al fin y al cabo, lo importante sería, por lo menos desde su enfoque inicial, el conocimiento escolar.

Algo que las y los integrantes del equipo coordinador teníamos claro, por sus comentarios, preguntas y preocupaciones, era que a las maestras y los maestros les urgía entender cómo trabajarían en el aula, espacio que todavía, a pesar de nuestros reiterados sermones sobre la importancia del conocimiento indígena que había que vivenciar y explicitar en las actividades comunitarias, seguían considerando como el verdadero y principal, por no decir el único lugar en el que niñas y niños aprenden.

Derivado de lo que estaban viviendo con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), a pesar de que en múltiples ocasiones les insistímos en las grandes diferencias que esta tenía con la propuesta de las Milpas Educativas, casi la mayoría tenía en mente vincular lo que estaban aprendiendo en este proceso con el trabajo por proyecto que, en sus diferentes acepciones y formulaciones, constituía LA “nueva” metodología a implementar en sus escuelas a raíz de la reforma. Sin menoscabo de las múltiples diferencias que la NEM tiene con una propuesta educativa fuertemente etnopolítica como la de las Milpas, quizá la principal y más grande es de naturaleza onto-epistémica, y tiene que ver con el papel del conocimiento indígena en el proceso educativo que en las Milpas es EL centro del proceso educativo.

Lo que refleja un *habitus* muy arraigado en el magisterio indígena bilingüe, a la vez un claro reflejo de los procesos coloniales de desarraigo onto-epistémico, sociocultural y lingüístico, es que, cuando tienen que planear una unidad didáctica, lo primero en que piensan las maestras y los maestros es cuál contenido escolar convencional del plan y programa de estudio, o cuál tema del libro de texto del grado correspondiente van a abordar.

El/la lector/a de este documento ya se imaginará el desconcierto que experimentaron las y los participantes cuando en el taller en San Marcos Tlaxco calco, en octubre de 2023, casi al final del proceso que aquí se analiza, se les presentó el proceso de planeación de acuerdo con la lógica del MII y las Milpas Educativas, que se explicará en las páginas siguientes.

El proceso de planeación didáctica

A continuación, presentamos la explicación del proceso de planeación didáctica de acuerdo con el MII y las Milpas Educativas, con algunos ejemplos que elaboraron las maestras y los maestros en los meses siguientes, analizando sus fortalezas y áreas de mejora desde la perspectiva de esta propuesta educativa.

Iniciamos por una pregunta fundamental: ¿para qué sirve planear en el MII? Como se explicó en el taller de San Marcos, la planeación sirve para organizar las actividades didácticas *fuera y dentro* del aula. Su principal objetivo es definir la estrategia didáctica que permitirá explicitar y ampliar el conocimiento indígena que se genera en una actividad social, y vincularlo con la cosmovisión que lo sustenta y con los valores comunitarios asociados. De acuerdo con la lógica de las Milpas Educativas, el conocimiento indígena primero se vivencia en la actividad, luego se reforza en el aula (con actividades didácticas de las fases de explicitación y ampliación), y solo en la última fase se relaciona con los aprendizajes esperados por medio de la articulación-contrastación con el conocimiento escolar convencional.

En la planeación también se definen, de la mano con el/la comunero/a que acompañó la actividad social, los “criterios” y “productos” para la valoración

de los aprendizajes logrados por las y los participantes. Asimismo, en la planeación se van definiendo las actividades de seguimiento y los productos para la devolución a la comunidad.

Para realizar la planeación didáctica con el MII, es necesario que el/la maestro/a:

- Identifique, por medio del calendario sacionatural, una actividad que las/os comuneras/os llevan a cabo en la misma temporada en que se trabajará con las niñas y los niños.
- Elija una actividad social comunitaria acorde con la edad de las niñas y los niños, en la que puedan participar u observar activamente su desarrollo.
- Haya participado previamente en la actividad social junto a un/a comunero/a experto/a.
- Haya realizado la investigación del conocimiento indígena relacionado con la actividad social elegida, apoyándose con varios/as comunero/as expertos/as en ella para lograr un conocimiento completo y colectivamente validado.
- Haya llenado el cuadro del conocimiento indígena con los saberes, hakeres, decires, sentires y valores relacionados con cada eje curricular del MII (territorio, recurso, técnica, fin social).
- Haya validado el cuadro con las/os comuneras/os expertas/os, corrigiendo y complementando la información recabada en la investigación.
- Haya comprendido cómo se inserta la actividad en el marco de la cosmovisión de la comunidad, e identificado los valores comunitarios fundamentales que se derivan de ella.

Antes de ir al territorio a realizar la actividad

Motivación y rescate de conocimientos previos

En esta primera fase de la planeación, antes de salir al territorio a realizar la actividad con el acompañamiento de un/a comunero/a experto/a, el/la maestro/a tiene que definir cómo motivar a las niñas y los niños y rescatar sus saberes previos.

La motivación puede realizarse por medio de una adivinanza, un trabajolenguas, una poesía, un cuento, una canción, etc. (en lengua indígena y en español, quizá). Lo ideal es que se elabore a partir de lo que se ha investigado sobre la actividad, para que así se relacione en la cosmovisión de la comunidad. Es importante que en la motivación se integren los cuatro ejes curriculares del MII (territorio, recurso, técnica y fin social). De igual manera, es conveniente que las niñas y los niños estén conscientes de que van a vivenciar una actividad en la que aprenderán el conocimiento indígena de la comunidad.

Tanto en la fase de motivación como en la de rescate de saberes previos, el/la maestro/a tiene que considerar que el principal objetivo de esta propuesta educativa es enfatizar los conocimientos indígenas asociados con la actividad, por lo que se tiene que apoyar en los saberes, hakeres, decires, sentires y valores que han plasmado en el *cuadro del conocimiento indígena*, y que las y los niños vivenciarán durante la actividad en que van a participar. También es recomendable dedicar suficiente tiempo para la parte de la motivación y los conocimientos previos, por lo que se tiene que trabajar durante varios días antes de su realización.

Algunos ejemplos de motivación ideados por las y los maestros participantes en este proceso, comenzando por la actividad: “Vamos al terreno de don Sadoth a trasplantar la cebolla para la venta”, en la que la maestra Delia, del centro preescolar bidocente de San Jerónimo Axochitlán, motivó a sus alumnas/os a partir de una canción que creó en español y luego tradujo en náhuatl, son:

Blanca soy como la luna
 no nazco de una flor
 si me partes en pedacitos llorarán tus dos ojitos

*Istak ne kemin mestli
 amo moskalti kemi se xochtli
 tlan nech tejtekis atsiti chokaske mo istolotsitsite*

Otro ejemplo, a partir de la actividad “Vamos con don Honorio Gil Córdova al monte a aprender cómo criar y cuidar el ganado vacuno para el sustento de la familia”, implementada por el maestro Teotzi con sus estudiantes de la primaria multigrado unidocente de la comunidad de Ahuatla, es el siguiente (en este caso, optó por crear una adivinanza):

Come y come y vuelve a remoler
 Y no se cansa de comer
 Hasta echado vuelve a comer
 Y varios colores ha de haber
 ¿Qué es?

*Tlakua iwan tlakua iwan ohseme tlatlakua
 Iwan amo sotlawa tlakua
 Iwan motekatok tlakua iwan tlakua
 Iwan miek tlayapale onkati
 ¿tlen yen?*

La adivinanza también fue la estrategia de motivación adoptada por las tres maestras del preescolar de San José Miahuatlán en la actividad de “Vamos a la casa de doña Inés a recolectar tempesquistle para comerlos hervidos”:

Soy verdecito
 Muy sabrosito
 Me comen frito

o hervidito

¿Quién soy?

Nixoxowitsintlin

Kema ne weliksintle

Nexkua tlewajke

O posonke

Akin ne.

Por último, la adivinanza que utilizó el maestro Pedro, de la escuela primaria multigrado unidocente de la localidad de Coatzingo, para rescatar los conocimientos previos relacionados con la actividad de elaboración de máscaras con palos de becerro:

Mis hermanos pueden vivir en selvas, bosques o matorrales,

Yo en el bosque habito...

Cuando estoy de pie doy oxígeno

Y casa de animales soy...

Cuando me cortan tengo muchos usos

Puedo ser silla, puerta o leña

O también mesa, casa y juguete...

Si don Marcelo y Diego me trabajan

Con sus manos crearan bellas máscaras...

Pedir que a través de un dibujo muestren sus respuestas.

Si bien las canciones y adivinanzas fueron casi las únicas estrategias adoptadas para motivar a sus estudiantes, la gran mayoría las aprovechó para promover el bilingüismo, lo que, por un lado, da cuenta de un importante esfuerzo por trabajar la lengua originaria en aquellas localidades del Valle de Tehuacán donde está en proceso de desaparición entre niñas y niños y, por el otro, propiciar el dominio del español en las localidades que se ubican al comienzo de la Sierra Negra, donde suele haber presencia de niñas y niños monolingües en lengua indígena.

En el rescate de conocimientos previos de los ejes curriculares del MII (territorio, recurso, técnica y fin social), la principal estrategia fue la elaboración de preguntas sobre cada eje, encaminadas a que las y los niños aportarán desde sus saberes previos a la generación de un conocimiento colectivo. Veamos algunos ejemplos, empezando por lo que plasmó en su planeación el maestro Pedro, de la escuela primaria multigrado unidocente de la localidad de Coatzingo, ubicada en la parte alta de la Sierra Negra, quien desarrolló la actividad de “Vamos al monte con don Marcelo a traer palos de becerro para hacer máscaras”:

¿En qué parte de la comunidad hay más arboles?

¿Cómo es esa parte del territorio? ¿Por qué hay muchos árboles en ese lugar?
(eje territorio)

¿Qué arboles hay? ¿Qué parte de los árboles se utiliza más: tronco, ramas, hojas...?

¿Para qué se ocupan? (eje recurso)

¿Cómo se hace una máscara? ¿Con que parte del árbol se hace una máscara?
¿Qué necesitamos para hacer una máscara? (eje técnica)

¿Para qué nos sirven las máscaras? (eje fin social).

La misma estrategia (elaborar preguntas para que las y los niños manifiesten sus conocimientos previos) implementó el maestro Teotzi de la escuela multigrado unidocente de Ahuatla:

¿Cómo es el ganado vacuno? ¿Y cuantos tipos de ganado vacuno hay en tu comunidad?

¿Para qué ocupan el ganado vacuno? (eje recurso)

¿Cómo es el lugar donde pasta el ganado vacuno? ¿Qué tiempo hacen para llegar hasta donde pastan las vacas? ¿Qué otras actividades agrícolas se llevan a cabo en el terreno donde se lleva a pastar el ganado? (eje territorio)

¿Qué actividades se hacen para cuidar el ganado vacuno? ¿Qué hacen las personas para que no se aleje el ganado vacuno? ¿Qué hacen para que no se enferme el ganado vacuno?

(eje técnica)

¿Para qué se cría el ganado vacuno?

(eje fin social).

La forma de rescatar los conocimientos previos que planeó la maestra Carolina, del centro educativo preescolar de San Mateo Tlacoxtcalco, fue diferente cuando trabajó la actividad de “Vamos a la cocina de la tía Honoria y la tía Clementina para preparar memelitas de sal (*memelapuyak*) para la venta en la comunidad”. En este caso, organizó una serie de actividades, algunas vinculadas con los diferentes ejes curriculares, otras con las habilidades que quería trabajar con sus estudiantes, y las distribuyó en la semana previa a la realización de la actividad, con el fin de ir preparando de forma paulatina a sus estudiantes a participar en la práctica:

- Arma el rompecabezas de un elote y dibuja qué podemos hacer con él (eje recurso).
- Arma una secuencia de cómo se hace la masa (eje técnica).
- Escribe el nombre de la masa en náhuatl (lengua originaria).
- Investiga otros alimentos dulces o salados que podemos hacer con el maíz (fin social).
- Ordena la secuencia de cómo se hacen las tortillas (eje técnica).
- Escucha la canción de tortillitas de manteca.
- Dibuja qué otras actividades se hacen en la cocina.
- En equipo, dibuja los utensilios que están en la cocina (territorio).
- Escucha la canción de tortillitas para mamá.

- Describe quiénes elaboran los memelitas de sal (eje técnica).
- En equipo, dibuja a las personas que hacen las memelitas de sal (eje técnica).
- Pega en la hoja los lugares donde podemos comer las memelitas de sal (eje territorio).

Una de las reflexiones críticas del colectivo sobre la fase de rescate de conocimientos previos de las niñas y los niños es la necesidad de pensar diferentes estrategias que no impliquen solo preguntar de la actividad, sino que busquen activarlos con actividades que los vayan acercando poco a poco a lo que experimentarán en la actividad real. Otra observación importante fue de la maestra Mónica, quien considera que al dividir los saberes previos de las alumnas y los alumnos en los cuatro ejes (recurso, territorio, técnica y fin social) se corre el riesgo de fragmentar el conocimiento implícito en la actividad y perder su integralidad. Se trata de una crítica que habrá que considerar en el futuro, pero que, en esta primera fase del proceso de apropiación ha sido difícil poner en práctica, ya que para la mayoría de las y los participantes resultó bastante funcional identificarlos por eje.

En el caso de la maestra Mónica, en la planeación de la actividad de “Vamos con doña Noemí a aprender el *tlajpepenali* para hacer un mone-dero”, optó por recuperar y activar estos saberes previos de la siguiente manera:

Mostrar algunas figuras de pepenado y, a través de preguntas y por equipos de tres integrantes, contestar: ¿dónde podemos ver esas figuras? ¿Quiénes las saben elaborar? ¿Cómo las elaboran? ¿Dónde las elaboran? ¿Cómo se llama cada una? ¿Qué personas conocen que pueden elaborar el pepenado? ¿Tendrán algún significado?

Por medio de imágenes y preguntas sobre la actividad, la maestra logra propiciar una primera exploración de los saberes previos de sus estudiantes y, aunque no los expidite, abarca cada uno de los cuatro ejes.

Organización de la actividad y recomendaciones

Una parte fundamental de la planeación que el/la maestro/a tiene que plasmar por escrito se refiere a la organización de la actividad práctica, lo que incluye ciertas recomendaciones para las niñas y los niños. A continuación, se presentan nuestras indicaciones básicas, en el entendido de que cada profesor/a tiene su propias formas y estilos de organizar la actividad, en función del contexto y las características de la misma.

- Platicar bien con el/la comunero/a acerca de los propósitos de llevar a las niñas y los niños a realizar la actividad, y explicarle qué es lo que se espera de él/ella (que comparta el conocimiento que tiene con niñas y niños).
- Definir junto a el/la comunero/a cómo se va a llevar a cabo la actividad y cómo las niñas y los niños van a participar en ella, y qué es lo más importante que se tiene que practicar/observar.
- Preguntarle si necesita que llevemos alguna herramienta o algún material para realizar la actividad.
- Preguntarle cuáles son los cuidados que tenemos que explicar a las niñas y los niños.
- Explicar a las niñas y los niños los cuidados que se tienen que tomar durante la actividad, entre los cuales están el respeto con la persona y el lugar, saludar bien a la persona que nos recibe, cuidar todo lo que hay en el lugar en el que vamos a realizar la actividad.
- Invitar a alguna madre/padre a que participe en la actividad como observador/a para que apoye en los cuidados requeridos.
- Informar al comité y a las madres y padres de familia los objetivos pedagógicos de la actividad y cómo va a contribuir al proceso de aprendizajes de su hijo/a.
- Explicar a madres y padres que en los días siguientes, niñas y niños van a profundizar acerca de los conocimientos relacionados con la actividad, van a hacerles preguntas para ampliar el conocimiento que han vivenciado, y su apoyo en estas tareas es muy importante.
- Durante el camino hacia el lugar donde se llevará a cabo la actividad, además de cuidarnos entre todos/as, a través de famoso “no corro, no grito, no

empuje”, es importante que el/la maestro/a propicie que las niñas y los niños observen: cómo es el clima; identifiquen qué temporada es; preguntarles si saben cómo era la luna la noche antes; observen cómo es el territorio en esa temporada; identifiquen los colores, rumores, olores; vayan ubicándose en el espacio; identificando dónde está el terreno con respecto de la escuela y sus casas; y reconociendo plantitas, sembradíos, animalitos, actividades agrícolas y sociales que se llevan a cabo en esta temporada. De esa manera, en la lógica de las Milpas Educativas, se pretende que las y los niños fortalezcan la que Bertely denominó “alfabetización territorial”, explorando y comprendiendo la integralidad del territorio sionatural en el que viven.

Veamos algunos ejemplos recuperados de las planeaciones elaboradas por las y los maestros, comenzando con la actividad “Vamos al monte con don Marcelo a traer palos de becerro para hacer máscaras”, implementada por el maestro Pedro con sus estudiantes de primaria multigrado unidocente.

Organización y recomendaciones:

- Informar a los niños que “vamos al monte a traer palos para hacer máscaras”.
- Antes de la actividad, hacer entre todos una lista de lo que necesitábamos llevar.
- Establecer acuerdos de convivencia.
- Escuchar y atender las indicaciones del sabio.
- Asignar tareas: ¿quiénes ayudaran a cortar los palos? ¿Quiénes juntaran los palos? ¿Quiénes los traerán? ¿Quiénes centrarán su observación en el territorio, los recursos, la técnica y la manera de expresarse del señor?
- Realizar la actividad e ir platicando con los niños sobre lo que vamos observando en el camino: árboles, hierbas, el tipo de tierra, los animales...
- Antes de iniciar la actividad con el experto, activar los sentidos con los niños, conversando sobre todos los aromas que perciben, los sonidos que se escuchan, las texturas que pueden tocar.
- Solicitar al experto que nos platicue sobre los árboles que conoce y la importancia que les da.

Otro ejemplo de la planeación didáctica es el de los maestros Liborio, Francisco y la maestra Suri, de la escuela primaria Emperador Cuauhtémoc, de San José Miahuatlán, para organizar la actividad de “Vamos a casa de don Taurino a elaborar canastos para *tlakawatiwe*”.

- Informar a los niños que iremos a una visita a la casa de don Taurino a observar y aprender la elaboración de un canasto.
- Antes de que se realice esta actividad, hacer entre todos una lista, en un papel bond, de lo que se va a necesitar para elaborar los canastos.
- Platicar con los niños sobre la precaución y el uso de cada uno de los materiales que se utilizan para la elaboración de los canastos.
- Pedir a los niños poner mucha atención a todas las indicaciones que nos dé el experto en la elaboración del canasto.
- Pedir a los alumnos que realicen el conteo de los carrizos que se van a utilizar para elaborar la base que sería la estrella y el cuerpo del canasto.
- Indicar a los alumnos que vayan dibujando o escribiendo los pasos que va haciendo el experto desde que comienza a limpiar los carrizos, cuando los parte a la mitad, aplana los carrizos con el martillo y vuelve a limpiarlos con su cuchillo.
- Pedir que observen muy bien cómo el experto inicia formando la estrella y que dibujen en su libreta todo lo que vayan observando.
- Pedir a voluntarios que pasen a ayudar a formar la base del canasto (la estrella).
- Una vez que está formada la base del canasto, mostrarlo a todos los alumnos y preguntar: ¿qué figura se formó? ¿Cómo se formó?
- Si alguien no puso la atención adecuada en la formación de la estrella, pedir de manera respetuosa al experto que los vuelva a explicar.
- Pedir a los alumnos que de nuevo estén atentos a los pasos que realizará el experto para formar el cuerpo del canasto, y que vayan dibujando los pasos en su libreta.
- Elegir al azar a tres alumnos para que ayuden a la elaboración del cuerpo del canasto y comenten al final qué sintieron al ayudar a elaborarlo y qué fue lo que más se les complicó.

- Comentar al grupo de alumnos que participen y comenten:
 - ¿Qué sintieron al ayudar a elaborar los canastos?
 - ¿Les gustaría seguir aprendiendo a elaborarlos?
 - ¿Qué fue lo más se les complicó entender o hacer?
 - ¿Quieren seguir acudiendo al taller para observar la elaboración de otros canastos?

Debe destacarse la importancia de esta fase de organización y recomendaciones, ya que, para definirla, el/la maestro/a tiene que haber participado previamente en la actividad, conocer el espacio en el que se llevará a cabo, así como identificar en qué partes del proceso sus estudiantes podrán participar activamente, o bien limitarse a observar lo que el/la comunero/a realiza. Es evidente, además, que se deben tener muy claros cuáles son los objetivos que pretende lograr con sus estudiantes. De esa manera, se formaliza la práctica social elegida que, lejos de ser un simple paseo, desde un inicio se plantea como una actividad didáctica en la que se van a generar aprendizajes relevantes.

Descripción detallada de la actividad social

En esta parte de la planeación, que sigue siendo previa a la realización de la actividad con niñas y niños, con base en lo que observó cuando se participó en la actividad, y en lo que investigó sobre ella, el/la maestro tiene que redactar una descripción densa, detallada de la actividad, identificando por cada eje curricular los saberes, haceres, decires, sentires y valores principales a explicitar durante la actividad. De acuerdo con las indicaciones, en esta descripción se tiene que explicar cómo las niñas y los niños van a participar en la actividad, o en parte de ella; identificar lo que las y los niños van a tener que hacer y/u observar con mayor atención; explicar cómo esta actividad se relaciona con la cosmovisión de la comunidad y cuáles valores comunitarios se refuerzan al participar en ella; identificar cuáles son criterios por los que el/la comunero/a valora la participación de las niñas y los niños en la actividad.

Debido a que no todos estos elementos fueron retomados en las planeaciones elaboradas, en esta parte es donde el/la maestro/a da cuenta de la profundidad

con que ha realizado la investigación de la actividad comunitaria en que sus estudiantes participarán y, asimismo, muestra la claridad de los objetivos pedagógicos asociados. Se trata de una parte esencial de la planeación didáctica que, sin embargo, no se ha logrado alcanzar en este proceso, por lo que cada profesor/a tendrá que aprender a desarrollar de forma progresiva y paulatina.

A continuación, se muestran algunas descripciones, como la de las maestras Yadira y Aquilina, del centro preescolar de Ocotelamanic: “Vamos al auditorio de la comunidad a elaborar la estrella de cucharilla para adornar el arco de la entrada de la comunidad”.

La comunidad de Ocotelamanic se distingue por sus usos y costumbres y por su buena organización. La fiesta del pueblo es del 5 al 11 de septiembre, siendo el día 9 la fecha exacta de la celebración al santo patrón Nicolás de Tolentino. Durante este tiempo de fiesta, se llevan a cabo diversas actividades, como apoyo en las casas de los mayordomos, para preparar las diferentes comidas que se venden a las personas, adornar las calles, así como también elaborar el adorno de los arcos que colocarán en la iglesia y en la entrada de la comunidad.

Cuando se aproxima la fiesta del pueblo, el comité de la iglesia, junto con el presidente auxiliar, van a visitar al encargado del grupo de las personas que realizan el adorno para invitarlos a realizar dicha actividad como cada año. Para ello, el encargado les solicita el material con el cual irán a trabajar, tales como el nylon, la cantidad de piñas de cucharilla a ocupar, rafia, etc. Todos los materiales que se ocuparán para su realización.

Se organizan, estableciendo el tiempo en el cual empezarán con la preparación para la elaboración del adorno y la fecha en la cual ya deben estar las cucharillas en el auditorio. Dichas piñas se consiguen en terrenos aledaños de las comunidades de Trancas y Cacaloc, pues en la comunidad este recurso ha empezado a escasear. La cantidad de piñas que ocupan son alrededor de cincuenta a sesenta y cinco piñas, de las cuales, debido a su escasez, hoy en día solo se ocupan cincuenta piñas de cucharilla, las cuales son compradas en las comunidades antes mencionadas. El comunero comenta que, originalmente, el día 5 de septiembre es cuando van al terreno, que se encuentra en la parte baja

de la comunidad junto a la comunidad de trancas, para poder recolectar las piñas; pero, hoy en día, se van a las comunidades a comprar las piñas.

El terreno donde se encuentra el recurso está inclinado, con muchos arbus-
tos, por lo que es complicado entrar con facilidad. Para poder obtener las pi-
ñas de cucharilla, la persona que las corta va escogiendo las piñas, las cuales
deben ser blancas y macizas. Es en ese momento donde se les quitan las espi-
nas de la parte de abajo de las piñas, y enseguida las llevan al camino para
que después otras personas que el comité de la iglesia asigna, las vayan a
acarrear para el carro. El trabajo siempre se hace en equipo.

Como se menciona anteriormente, la piña que se utiliza es de color blanco, y
es en ese momento cuando están en el terreno que van escogiendo la piña,
porque hay dos colores, de blancas y amarillas, pero la que ocupan es la blan-
ca. Entonces, para saber de qué color son, jalan una hoja de la cucharilla para
darse cuenta del color que es: si es amarilla la dejan, pero a veces en ocasio-
nes se equivocan y las cortan.

Una vez que se tiene la cantidad de piñas de cucharilla, estas se trasladan al
auditorio para que estén listas para iniciar con la elaboración del adorno, el
cual inicia a partir del 6 de septiembre. El responsable del adorno organiza
las tareas que realizarán los integrantes, pues para ello sabe de las habilida-
des con las que cuenta cada uno: por ejemplo, el que diseña el arco es el en-
cargado de decir qué dibujos llevará; la persona que sabe dibujar saca los
moldes para que enseguida se dibujen en los arcos. Regularmente, estas
personas son un poco jóvenes. Las personas que realizan la estrella de cucha-
rilla son señores con mayor experiencia y sabiduría, pues no es fácil elaborar
dicho adorno. De este modo, se distribuyen las tareas donde irán participan-
do cada una de las personas.

Antes de iniciar con la labor del adorno de los arcos, las personas que reali-
zan el adorno pasan a la iglesia a pésarse, ofreciendo de esta manera su
trabajo al santo patrón de la comunidad.

Elaboración de la estrella de la cucharilla

Para la elaboración de la estrella, lo que se tiene que hacer es agarrar la
piña y empezar a quitarle las cucharillas, una por una, dándole vuelta a

la piña hasta poder quitar las cucharillas macizas en el orden que va, porque, si se quita de otra forma, estas se rompen. Para lograr esto, la persona que va quitando las cucharillas va observando hasta cierto punto en dónde ya está tierna la cucharilla, la cual no quitan y la dejan así.

Después, con un cúter, le tienen que quitar la espina de cada lado de la cucharilla; se hace un corte en el cuello de la cucharilla, dejando la colita lo más delgada posible y dándole forma cuadrada para que se pueda formar bien la estrella.

La persona que va a armar la estrella corta tres colas de la cucharilla, de aproximadamente 30 centímetros, se le hace una abertura en un lado, se meten las puntas y se forma un triángulo. Despues, se agarra la cucharilla y se mete la cola de la cucharilla por la parte de debajo, de una esquina de un triángulo, y se va apretando con la base; luego vuelve hacer lo mismo para la otra esquina. Así se hace para las tres esquinas. La cucharilla va boca abajo, y el experto con una mano va dando vuelta la estrella, y con la otra mano va metiendo la cucharilla. La estrella es de 21 cucharillas, pero puede variar la cantidad. Ya que acabó de meter toda la cucharilla, volteá la estrella y le quita lo que puso como base el triángulo y lo amarra con rafia, y lo va apretando y va jalando las punta para que se aprieten bien; y por último, le corta las colas de la cucharilla. Así es como queda la estrella.

Veamos ahora un segundo ejemplo, de acuerdo con lo que la maestra Carolina, del centro preescolar de San Marcos Tlacoxtcalco, plasmó en su planeación de la actividad: “Vamos a la cocina de la tía Honoria y doña Clementina para elaborar las memelitas de sal (*memelapuyak*) para su venta en la comunidad”.

En la comunidad de San Mateo Tlacoxtcalco, perteneciente al municipio de San José Miahuatlán, se elabora una comida a base de maíz que se llama *memelapuyac*, que antiguamente se colocaba en las ofrendas. Esta comida está hecha con masa de maíz nixtamalizado, la cual se muele en el molino seco, es decir, sin agua, para hacer la masa seca, y posteriormente se le echa manteca de cerdo y agua con sal, poco a poco, para hacerlo *puyac*, es decir,

salado. Al tener la mezcla, se hace *motlaxcalo* con las manos, formando una bolita que se va moldeando con el dedo índice y el dedo medio hasta formar una memelita pequeña. Para cocerse, se coloca en el comal caliente hasta que se cueza bien de ambos lados y, posteriormente, se deja a la orilla para que se cocine de las orillas. Anteriormente, las señoras comentaban que se colocaban en las cenizas debajo del comal para que se cocinen las orillas; ahora solo se voltean de lado y lo giran para que se vaya cociendo. Cuando esté listo, se deja enfriar un poco y se quitan con un pedazo de vidrio las impurezas que queden al cocinarse. Se hacen las memelitas para cuando van a trabajar al campo, ya que es lo más fácil de consumir: se guardan y se mantienen calientes. En noviembre, se colocan en las ofrendas, pero también se consumen en casa o se venden en la comunidad.

Como se infiere en los dos ejemplos, elaborar una descripción de una actividad social comunitaria representa un reto para las y los maestros, ya que les implica redactar textos largos (una habilidad que no todos/as han logrado desarrollar aún), donde se sinteticen y ordenen diferentes conocimientos que han logrado investigar con las/os comuneras/os expertos. Una de las recomendaciones fue validar sus descripciones con las y los habitantes de la comunidad, lo que, además de impulsar su participación como portadores del conocimiento local en el proceso educativo escolar (el pilar político del MII), contribuiría a precisar aspectos y procesos y precisar saberes, haceres, decires, sentires y valores que el/la maestro/a no ha podido captar a cabalidad. Asimismo, aunque solo algunas maestras lo han hecho, es importante que la descripción se vaya completando y enriqueciendo a partir de lo vivido al participar en la actividad con las niñas y los niños, cuando se tiene la oportunidad de retomar la planeación didáctica y analizar sus fortalezas y debilidades, en un proceso reflexivo muy útil para las siguientes planeaciones. Todo ello implica dedicar mucho tiempo a la planeación y, sobre todo, haber realizado una investigación completa de la actividad elegida, lo que puede ser difícil para quienes apenas se están formando en esta propuesta educativa y no están acostumbrados a generar planeaciones didácticas de autoría propia, por lo que suelen apoyarse en los libros de textos o en el internet.

A pesar de las dificultades, las y los maestros han reconocido la relevancia que tener una descripción detallada y ordenada de la actividad social para una buena planeación, para tener claridad del desarrollo de esta y los objetivos de aprendizaje con las niñas y los niños. Fortalecer esta habilidad será uno de los principales retos a enfrentar en la siguiente etapa del proceso de acompañamiento.

Evidencias fotográficas de las actividades realizadas

En este apartado, se comparten algunas evidencias fotográficas de las actividades sociales comunitarias en que las/os maestras/os participaron junto con las niñas y los niños de sus centros educativos y comuneros/as acompañantes. Con estas imágenes, complementamos visualmente la explicación del proceso con el MII, cuando salimos de la escuela al territorio sociocultural a vivenciar una actividad comunitaria y, con el acompañamiento de comuneras y comuneros expertos, explicitar los conocimientos indígenas implícitos.

Enseguida, se presentan las fotos que tomó la maestra Carolina, del centro preescolar bidocente de la comunidad de San Mateo Tlacoxtcalco, sobre la actividad de preparación de memelitas de sal (imágenes 38, 39 y 40).

Evidencias fotográficas de las actividades realizadas: maestra Carolina



Imagen 38



Imagen 39



Imagen 40

En estas imágenes se observa a las niñas y los niños en la casa de la tía Honoria y doña Clementina, primero escuchando las indicaciones de la tía, luego participando en la preparación del nixtamal, de acuerdo con la receta tradicional de la señora. Se ve a la tía Honoria preparando las memelitas junto con las y los niños.

Como escribió la maestra Caro: “Ella nos explicó que primero da gracias por el alimento y pide a dios que salga bien, para que le vaya bien en su venta [...] luego les enseñó a los pequeños a mezclar la masa con agua, sal y un

poco de manteca, y a ver que se mezclen bien para que se puedan hacer las melitas. Nos dijo cómo deben tomar la masa, acomodarla en las manos e irle dardole forma para que se hagan”.

En las imágenes 41, 42 y 43, se muestra la participación de las niñas y los niños (Rogoff, 1993), guiada por la tía Honoria y doña Clementina: “Cada alumno tomó una masita y fue formando su memelita, y después le pidió que, en forma ordenada, le den su memelita a doña Clementina para que se cuezan en el comal con cañuela o leña, porque en la estufa no se puede cocer”, explica la maestra Carolina. La actividad se cerró de la mejor manera, como se observa en la imagen 43, que muestra a las niñas y los niños sentados en la mesa de la casa de doña Clementina, disfrutando de las ricas y sanas memelitas que ellos mismos prepararon, acompañándolas de unos sabrosos guajes, sal y limón.



Imagen 41



Imagen 42



Imagen 43

A continuación, se presentan las imágenes del maestro Teotzi, relacionadas con la actividad de cuidar al ganado vacuno en la localidad de Ahuatla, con el acompañamiento de don Honorio, comunero que se dedica a esta actividad muy importante en la región.

En ellas, vemos el territorio en que vive el ganado, a don Honorio conversando con dos niños durante la visita al terreno (imagen 44), así como a niñas y niños que observan al ganado tomando agua del pozo a donde los llevan a beber (imagen 45). Así también, en una imagen emblemática del MII, vemos a las niñas y a los niños sentados en el campo, respirando aire libre en medio de las montañas de esta bella región, apuntando en sus libretas las explicaciones que el comunero y sus trabajadores les proporcionan sobre los cuidados que se deben tener para que el ganado crezca sano y fuerte (imagen 46).

Evidencias fotográficas de las actividades realizadas: maestro Teotzi



Imagen 44



Imagen 45



Imagen 46

Otras interesantes fotos de una actividad realizada con las niñas y los niños son las que nos compartieron los maestros José Luis y Eric, de la escuela primaria multigrado bidocente de la localidad de Trancas, cuando fueron a recolectar *sempoalxochitl* para adornar los altares de las casas, en ocasión de la celebración del Día de los Difuntos (imágenes 47 y 48).

Evidencias fotográficas de las actividades realizadas: maestros José Luis y Eric



Imagen 47



Imagen 48

Por último, se presentan las fotografías tomadas por el maestro Pedro durante la actividad “Vamos al monte con don Marcelo a traer palos de becerro para hacer máscaras”, con alumnas y alumnos de la escuela primaria multigrado unidocente de la localidad de Coatzingo.

Evidencias fotográficas de las actividades realizadas: maestro Pedro



Imagen 49



Imagen 50



Imagen 51

En las imágenes 49, 50 y 51, aparecen tres diferentes tipos de árboles, que habitan el territorio que recorrieron hasta llegar al lugar donde se encuentran los palos de becerro que se ocupan para elaborar las máscaras. Caminar y observar las características del territorio, en el recorrido que lleva de la escuela al lugar donde se llevará a cabo la actividad, es una fase muy importante en el MII, la cual permite acercar a las niñas y los niños a una lectura del territorio y los diferentes elementos naturales y actividades que se llevan a cabo. Leamos las narraciones con las que el maestro acompaña las fotos de los árboles:

Estamos llegando al lugar donde hay más árboles, a donde vamos a encontrar el palo de becerro o cedro que nos servirá para las máscaras, pero también en este lugar encontramos otros como jarilla, trementinoso, el *cosawate*, que cuando florea se queda sin hojas y da bonitas flores blancas en esta época... En este lugar viven también algunos animales como el halcón, calandrias, mariposas, zorrillos, víboras como la cascabel y coralillo, tejones, armadillos, correcaminos, mapaches, coyotes, liebres. Aquí

también vienen nuestros papás a buscar los árboles para hacer leña, carbón o que servirán para madera [refiriéndose a la imagen 51] Este árbol, aparte de bonito, es especial para nosotros; en esta época se ve muy bonito, pues sus hojas se vuelven entre cafés y amarillas, pero en los meses de agosto a octubre es cuando enverdece y le sale el copal que utilizamos para el Día de Muertos, y si juntamos mucho, se lleva a vender. ¡Nos gusta mucho su olor!

Otras fotos, así como los textos asociados, dan cuenta de la importancia que el maestro Pedro ortorga a esta parte de la actividad que, al retomar la afortunada definición creada por María Bertely, abona al proceso que denominamos “alfabetización territorial”, que se refiere al conocimiento del territorio y a los diferentes elementos naturales, vegetales, animales y minerales, así como de las actividades agrícolas o ganaderas que niñas y niños desarrollan gracias al trabajo con el MII en las Milpas Educativas.



Imagen 52

Hoy salimos al monte. ¡Vamos a traer palos, porque haremos máscaras! En el camino, vamos observando lo que nos rodea: el pasto, los nopalos... En esta época, se ve algo verde porque ha llovido un poco, pero en los meses de abril, mayo o junio, cuando el calor es bien fuerte, todo se ve café, porque todo está seco y hace ver feo el paisaje y no nos gusta. Pero ahorita, en noviembre-di-

ciembre, que hay lluvia más allá de la sierra, algunas nubes se acercan y con su lluvia enverdece un poco nuestra tierra.

En el camino, nos encontramos este lugar llamado “era”, que utilizaban hace tiempo para sacar el frijol de sus vainas. Cuando arrancaban el frijol, lo colocaban ahí y le pegaban con una vara, o ponían a un burro para que lo aplastara y al final recogían el frijol [imagen 52].

En las imágenes siguientes, y en los textos asociados, el maestro Pedro pone el foco sobre el recurso natural que se trabaja en la actividad, y muestra un excelente ejemplo del desarrollo de la actividad, de acuerdo con los principios epistémicos y pedagógicos del MII (imágenes 53, 54, 55 y 56):

Hemos encontrado un árbol “palo de becerro” seco [imagen 53], porque para hacer máscaras o algún juguete buscamos un árbol seco. Observamos cuál es la parte del tronco más gruesa para hacer una máscara para una persona grande, y con el machete cortamos. Aquí ya lo ha cortado Diego, y ahora solo le quitará las ramas que no se ocuparán hasta dejar solo la parte más gruesa, que es la que vamos a ocupar. ¡Ahora regresemos a trabajar!

Una vez que se ha cortado el palo, se mide con la mano para calcular el tamaño de la máscara. Este palo nos servirá para hacer dos máscaras, y se ocupa un serrote o serrucho para sacar bien las dos partes que ocuparemos.

Ahora, se empieza a sacar lo de adentro, utilizando un escoplo y el martillo (imagen 54). Esta parte es tardada, y se debe tener cuidado para no echar a perder la corteza que vamos a ocupar para la máscara.

Para hacer la figura que se quiere, se utiliza un machete chico para dar forma, y se sigue utilizando el escoplo y una liga. Hay que tener cuidado porque, si el palo ya estaba muy seco, se puede partir rápidamente. Por eso don Marcelo nos dijo que se tiene que echar agua para que no se parta o quiebre. Para detallar, podemos utilizar limas para definir bien lo que se quiere lograr [...] Como también encontramos un tronco de *cosawate*, hemos decidido utilizarlo como cuerpo de un caballo. Mientras Diego, con la ayuda de don Marcelo, hacen la cabeza de una víbora con el palo de becerro, nosotros pintamos el tronco (imagen 55).

Hemos terminado de hacer nuestro “nahual”. Lo hemos nombrado así porque nuestros papás nos han dicho que existen, y que también las personas pueden convertirse en algún animal. Cuando fuimos al monte con don Marcelo, también nos contaba algunas historias que le platicaron sus papás. Ahora Diego coloca la cabeza de serpiente que talló y la sujetó con alambre (imagen 56). Él es uno de los expertos porque su papá le enseñó a trabajar con la madera y es carpintero, pero también hace algunos juguetes y máscaras. Estos días haremos máscaras de los animales que vienen aquí.



Imagen 53



Imagen 54



Imagen 55

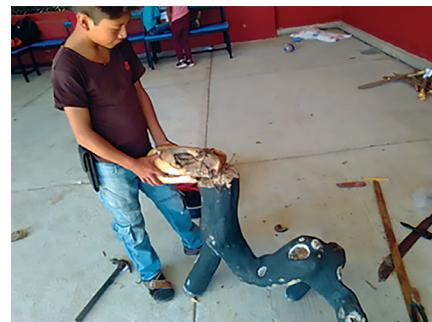


Imagen 56

La secuencia de imágenes y textos relacionados con la actividad realizada por el maestro Pedro y sus estudiantes, con el acompañamiento del comunero don Marcelo, nos permite dar cuenta de diferentes fases del complejo y articulado proceso que se llevó a cabo y que, como se muestra en las demás imágenes de este bloque, tuvo continuidad dentro del salón de clase, cuando se trabajó la fase de explicitación de los conocimientos indígenas que explicaremos con más detalles en el siguiente apartado (imágenes 57 y 58).

Después de realizar la actividad, y con lo que investigamos con nuestros padres, entre todos vamos registrando los árboles que hay en la comunidad y de los usos que se les da, principalmente los que ocupamos para hacer máscaras, como palo de becerro, cedro, rompebola y cuatillo o palo azul, pues su madera no se quiebra y se pueden tallar con más facilidad. Además, el maestro nos enseña las palabras principales en náhuatl, que más adelante ocuparemos en algunas canciones.

Para identificar los lugares donde hay más árboles, entre todos hemos elaborado un mapa de nuestra comunidad; todos participamos porque es nuestro territorio y vivimos en diferentes partes y, al dibujar nuestro mapa, nos apoyamos, ya que cada uno reconoce más la parte donde vive y, además, así identificamos los lugares donde hay más árboles, nuestras casas y otros lugares que nos ayudan a ubicarnos. Esto apenas es el inicio, pues, con ayuda de nuestros padres, nuestro mapa quedará más completo.



Imagen 57



Imagen 58

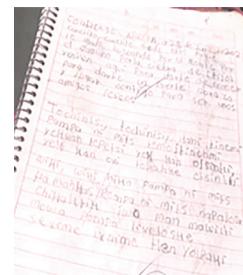


Imagen 59

Finalmente, en la foto que el maestro Pedro tomó de un cuaderno de uno de sus alumnos (imagen 59), se da cuenta de cómo se aprovechó la actividad para trabajar, por medio de una canción, sobre la recuperación de la lengua náhuatl —que está en proceso de acelerada desaparición en esta localidad—, lo que permitió que las y los niños apreciaran la lengua originaria de sus antepasados y quizá les motivó a recuperarla.

Aún nos falta terminar de hacer las demás máscaras, pues nos faltan algunos palos, y don Marcelo nos volverá a llevar al monte; pero ya sabemos de qué animales las faremos... Mientras, inventamos cantos sobre ellos sobre lo que hacen, o de lo que nos imaginamos que hacían los primeros habitantes de estas tierras.

El maestro nos ayudó a traducir el canto en náhuatl y, cuando lo ensayamos y nos grabó, escuchamos que se oye mejor en náhuatl. Los demás cantos que van saliendo también los queremos aprender en náhuatl.

Después de llevar a cabo la actividad

Pasamos a la parte de la planeación didáctica de las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en el salón de clase, después de haber participado en la actividad social comunitaria, la cual contempla cinco procesos articulados:

1. Explicitación del conocimiento indígena.
2. Ampliación del conocimiento indígena.
3. Articulación/contrastación con el conocimiento escolar.
4. Valoración de aprendizajes logrados.
5. Seguimiento y devolución a la comunidad.

Explicitación del conocimiento indígena

La explicitación es la fase en la que en el aula se retoman los conocimientos indígenas que se han vivenciado en la actividad, identificando, nombrando, clasificando y sistematizando todos los saberes, haceres, decires, sentires y valores relacionados con cada uno de los cuatro ejes curriculares.

De acuerdo con los pilares de la propuesta educativa de las Milpas, trabajar el conocimiento indígena en el aula es un proceso fundamental que, como conversamos con las y los participantes, se sustenta en las siguientes motivaciones:

- Nos ataÑe personalmente, habla de nosotros, de quiénes somos (pilar filosófico).
- Somos maestras y maestros de la Dirección de Educación Indígena (pilar político).
- Es importante dignificar el conocimiento indígena y tratarlo al igual que el conocimiento escolar convencional, y así romper con la escuela colonizadora y monocultural que tenemos (pilar político).
- Queremos hacer una verdadera educación intercultural y bilingüe que valore y enaltezca los conocimientos, las formas de vida y las cosmovisiones indígenas (pilar epistémico).
- Es importante fortalecer la vinculación entre comunidad y escuela, y hacer que la cultura indígena ingrese al aula (pilar político).

Después de reflexionar en colectivo sobre las implicaciones políticas, epistémicas, filosóficas y pedagógicas del proceso de explicitación del conocimiento indígena en el aula de cada centro educativo, las maestras y los maestros definieron estrategias pedagógicas por medio de actividades didácticas acordes a la edad de las niñas y los niños. Así, se espera que niñas y niños identifiquen, mencionen, platicuen, escriban, dibujen, comenten, enlisten, describan, clasifiquen o lean los diferentes conocimientos que han vivenciado en la actividad, generando materiales y productos que den cuenta de ellos. Como señala Gasché (2008a), el objetivo es que el conocimiento indígena vivenciado en la actividad se formalice, y de esa manera se vuelva objeto de enseñanza.

Para dar cuenta de cómo las maestras y los maestros de la zona escolar 412 han abordado esta fase del proceso de planeación, retomamos algunas planeaciones que compartieron al final de 2023, cuando estuvieron apropiándose de esta manera de planear, acompañados del equipo coordinador.

En el centro preescolar de San José Miahuatlán, durante tres semanas las tres maestras planearon, por cada eje curricular, el proceso de explicitación de los conocimientos derivados de la actividad: “Vamos al patio de la casa de doña Inés a recolectar *tempesquistles* para comerlos hervidos”.

Eje territorio:

Invitar a los alumnos a observar, tocar con cuidado el árbol de tempesquistle (que está en el patio de la escuela) y mencionar las partes que lo conforman. Posteriormente, entregarles la hoja del anexo 2, donde identificarán y copiarán cada una de las partes que lo conforman en náhuatl, con ayuda de la docente.

Dibujar en el álbum en dónde han visto los árboles de tempesquistle (patio, en orillas del apancle, enfrente de la casa y campo). Presentar sus dibujos y comentar en plenaria lo que realizaron.

Investigar y escribir: ¿por qué se les pone tela roja a los árboles de tempesquistle y cuándo?

Invitar a un experto de la comunidad a que nos explique cómo hace para que un árbol de tempesquistle que no da fruto, pueda dar posteriormente. Escribir o dibujar en su álbum la respuesta.

También preguntarle cómo se hace para curar a un árbol que es consumido por el gusano blanco y la palomilla blanca que seca las hojas. Dibujarlo en el álbum. Motivar a los alumnos a tocar el árbol, las hojas e identificar las texturas.

Invitarlos a realizar la postura del árbol (yoga) e imitar el movimiento del árbol cuando hace viento.

Invitar a los alumnos [a] abrazar el árbol de tempesquistle y preguntar qué emoción sintieron al hacerlo.

Vamos a trasplantar un árbol de tempesquistle en el patio de la escuela.

Preguntar a los alumnos qué necesitaríamos para hacerlo correctamente y no se marchite.

Investigar en casa con un adulto qué se necesitaría para trasplantar una planta de tempesquistle y qué utensilios ocuparíamos.

Solicitar el apoyo a dos padres de familia para trasplantarlo y para que nos expliquen cómo debemos de cuidarlo.

Comentarios en el salón de clases.

Escuchar, cantar e imitar movimientos la canción Dúo Tiempo de Sol - *Este árbol que les cuento* (<https://www.youtube.com/watch?v=tLpiI0MOzN4>).

Salir al patio donde se encuentra el árbol de tempesquistle, cantar e imitar movimientos con la canción Barney Latinoamérica: *La canción de árbol* (<https://www.youtube.com/watch?v=KulzdajyVY8>).

Observar detenidamente el árbol. ¿Qué animalitos habitan en el árbol?

Dibujar en el álbum el árbol de tempesquistle que le cantamos.

Investigar con los abuelos qué bicho o insecto afecta al árbol del tempesquistle.

Dibujar en su álbum y colorear el insecto o bicho. Invitar a los alumnos a explicar su investigación con el juego de la botella.

Invitar a los alumnos a acudir al árbol del tempesquistle para observar las flores y dibujar la flor de tempesquistle. Mencionar las características (color, tamaño, la textura y el olor).

Eje recurso:

Invitar a un experto a mostrar y explicar cuáles son y cómo se utilizan las herramientas y utensilios para cortar y recolectar el tempesquistle. Los alumnos exploran cada uno de los utensilios y herramientas con cuidado y, posteriormente, dibujan, colorean y escriben el nombre de las herramientas que utilizaron para cortar y recolectar el tempesquistle, en lengua náhuatl y español.

Organizar a los alumnos para traer al salón variedad de tempesquistle y, con la ayuda de una experta, explicar los diferentes tipos de tempesquistle que se dan en la comunidad.

Invitar a los alumnos a clasificar los tempesquistles por tamaños (chicos, medianos y grandes); posteriormente, entregarles la hoja del Anexo 3, en donde dibujaran la cantidad de tempesquistles que clasificaron.

Dibuja 10 tempesquistles y enuméralos del 1 al 10.

Jugar el juego de la ruleta numérica, invitar a un alumno a girar la ruleta y, al detenerse el número que indique, los alumnos colocaran en su casillero la cantidad de tempesquistle en el lugar que corresponde.

Dibujar y colorear en el álbum los ingredientes que se utilizaron para preparar los tempesquistles hervidos.

Realizar el modelado de los utensilios que utilizaron para preparar los tempesquistles hervidos.

Eje técnica:

En binas, a los alumnos se les hará entrega de una ramita de tempesquistle, y el comunero experto les explicará con detalle cómo deben de cortar de la ramita el tempesquistle.

Dibuja en el álbum cómo recolectaste el tempesquistle y el cuidado que tuviste al realizarlo.

Dibuja en los cuadros los pasos a seguir para hacer el procedimiento de la elaboración de los tempesquistles hervidos.

Eje fin social:

Juguemos adivinando, cubriendo los ojos con un pañuelo y, a través del olfato, gusto y tacto, identificar los tempesquistles hervidos y fritos.

¿Qué sabor tiene? ¿Cómo fue que lo adivinaste? ¿Cuál te gustó más?

Escuchar con atención las siguientes preguntas y dar respuestas: ¿ustedes saben cómo se vende el tempesquistle en el mercado? ¿Conocen las medidas no convencionales para medir la capacidad?

En el álbum, dibujar los distintos objetos con los que se pueden medir o pesar el tempesquistle para venderlo en el mercado.

En el centro preescolar tridocente de Ocotlamanic, veamos cómo la maestra Aquilina, de segundo grado, organizó el proceso de explicitación del conocimiento indígena surgido de la actividad: “Vamos al auditorio a elaborar la estrella con la cucharilla para adornar el arco de la entrada de la comunidad”.

Ella trabajó con los conocimientos surgidos en esa actividad por tres semanas, durante las cuales optó por desarrollar cada eje por separado, aunque bien hubiera podido combinarlos de acuerdo con una secuencia didáctica que los integrara.

Primera semana:

Eje territorio:

Día 1

Dibuja lo que observaste en el lugar donde se elaboró el adorno de la cucharrilla.

Platica cómo estaban organizadas las personas en el trabajo (qué es lo que hacía cada equipo).

Día 2

Conversar acerca de cómo es el lugar donde elaboran el adorno para la fiesta, qué actividades se realizan ahí. ¿Qué personas se encargan de cuidar el auditorio?

Mostrar a los niños imágenes de las diferentes actividades que se realizan en el auditorio, y que ellos las comenten.

Por equipos, entregar la imagen del auditorio en papel bond, indicar a los niños que van a dibujar las diferentes actividades que se realizan en el auditorio.

Posteriormente, cada equipo pasará a explicar qué actividades identificaron y, al terminar, pegar la lámina en un espacio del aula.

Tarea: investigar algunas historias o anécdotas que conozca la familia sobre el auditorio.

Día 3

Conversar sobre la tarea del día anterior, preguntar qué anécdotas les contaron sus abuelos o papás sobre lo que ha pasado en el auditorio, e invitarlos a que pasen a contar a sus compañeros.

Enseguida, mostrarles las imágenes de una anécdota que la maestra conoce sobre acontecimientos sucedidos en el auditorio; posteriormente, platicar quién se sabe la misma anécdota y cómo se la contaron; invitarlos a que la pasen a contar.

Día 4

Se le dará a cada uno de los niños una imagen del auditorio. Describirla a través de dibujos o graffías y después compartir con sus compañeros.

Realizar un pequeño cuento, y después los niños lo pasaran a contar.
Elaborar la fotovoz, uniendo las imágenes y los cuentos.

Eje recurso

Día 5

Investiga cómo es el lugar en donde nacen las piñas de cucharilla, comparte con tus compañeros, recorta y pega las imágenes en tu libreta.
Observa y describe de manera oral cómo es la cucharilla (características), y posteriormente dibújala en tu libreta.
Investigar con los abuelitos para qué otro fin se utiliza la cucharilla.

Segunda semana

Día 1

Utiliza pintura para dibujar cómo es la piña de la cucharilla, e identifica los dos colores que hay.
Investiga con tus papás, con tus abuelitos, o con los comuneros si tendrá un olor la cucharilla y por qué se utilizan las piñas grandes.

Día 2

Observa y manipula las herramientas que se utilizaron para la elaboración de la estrella y, a través de un juego, vas a identificarlos y a describirlos.
El niño tratará de dibujar las herramientas en su libreta y compartirá con sus compañeros.

Arma un rompecabezas para formar la piña de la cucharilla.

Día 3

Investiga para qué utilizan la flor de la piña de la cucharilla (*matsitsi*). Comenta con tus compañeros.
Investiga con cuántas cucharillas se elaboran las estrellas.
Vas a pintar las cucharillas de color blanco que estarán hechas de cartón.
Investiga si alguno de tus familiares se han enronchando por agarrar la cucharilla.
Tarea: investiga qué otras cosas utilizaron para hacer el arco.

Día 4

Investiga por qué le colocan un palo en la parte de debajo de la piña.

Se mostrarán a los niños imágenes de diferentes estados de ánimo, y se les preguntará cómo se sienten cuando ven adornada la calle de tu pueblo.

Eje técnica

Día 5

Proyección del video en el que el experto comunitario muestra la técnica para elaborar la estrella de cucharilla.

Pedirle a un comunero que nos comparta su experiencia de cómo elabora la estrella.

Juguemos a armar la estrella con cartón.

Dibuja los pasos para realizar la estrella de cucharilla a partir de lo que observaste.

Tercera semana

Día 1

¿Sabes para qué se utilizan las cucharillas chiquitas?

Ordena las imágenes de cómo se elabora la estrella.

Investiga cómo se llaman los comuneros que saben realizar el adorno de la estrella.

Día 2

¿Sabes cómo le quitan las cucharillas de la piña?

Investiga qué realizan las personas antes de iniciar su trabajo.

¿Cómo crees que se sientan las personas cuando terminan de hacer el adorno?

Realizar una fotovoz.

Eje fin social

Día 3

- Juguemos a formar el arco para el adorno de la comunidad.
¿Por qué crees que hacen el *tlatlapoxwia* (sahumar con incienso)?
¿Qué crees que pasaría si no van a levantar el arco con las minoras?
¿Por qué crees que se cuelgan las estrellas en las calles de la comunidad?
¿Qué significa el refresco cuando se termina de colocar el arco?
Realizar una fotovoz.

A continuación, se exponen algunas evidencias fotográficas que las tres maestras de Ocotlamanic compartieron, con el fin de mostrar el trabajo que cada una realizó para explicitar en el aula los conocimientos indígenas que las y los niños habían vivenciado durante la actividad en el auditorio de la comunidad (imágenes 60 a 74).

Evidencias fotográficas de las actividades realizadas: maestras de Ocotlamanic

Primer grado a cargo de la maestra Lidia:



Imagen 60



Imagen 61



Imagen 62

El comunero experto en la actividad de elaborar la flor de cucharilla es invitado al salón de clases a mostrar el proceso a las niñas y los niños.



Imagen 63



Imagen 64



Imagen 65

Niñas y niños realizando diferentes manualidades relacionadas con la actividad.

Segundo grado a cargo de la maestra Aquilina



Imagen 66
Niños observando y tocando la piña y la flor de la cucharilla.



Imagen 67
Niñas dibujando la flor de la cucharilla.



Imagen 68
Niñas y niños elaborando cucharillas de cartón para el adorno del salón.



Imagen 69
El comunero experto visita el salón de clase para mostrar la técnica para la elaboración del adorno.



Imagen 70
Niñas y niños interactuando con el comunero para elaborar el adorno de flor de cucharilla.



Imagen 71
Niñas y niños elaborando una reproducción en cartón del arco de flores de cucharilla para adornar el salón de clase.

Tercer grado a cargo de la maestra Gina



Imagen 72

El comunero visita el salón y muestra la técnica para cortar la flor de la cucharilla.



Imagen 73

Niñas y niños elaborando pétalos de la flor de cuchilla de cartón.



Imagen 74

Niñas pintando la flor de cuchilla para el arco que adornará el salón.

Las maestras de estos dos centros preescolares han logrado planear una serie muy amplia de actividades pedagógicas para que las niñas y los niños expliciten los conocimientos indígenas relacionados con las actividades sociales que vivenciaron en el territorio comunitario. Dedicaron varias sesiones a este proceso de explicitación (dos o tres semanas), durante las cuales buscaron profundizar en los saberes, haceres, decires, sentires y

valores indígenas asociados a la actividad y, al mismo tiempo, lograron activar un sinnúmero de importantes habilidades escolares en sus alumnos. Sin embargo, no todos/as los y las maestras han logrado en tan breve tiempo apropiarse con profundidad de esta metodología y, en el caso de la fase de explicitación, hasta la fecha la mayoría solo ha logrado identificar algunas actividades para realizar en el salón de clase con sus estudiantes. Si bien, estas no son tan articuladas y complejas como las que acabamos de presentar, muestran un importante esfuerzo por explicitar los conocimientos indígenas derivados de la actividad social que llevaron a cabo.

En el caso del maestro Abimael, de la escuela primaria multigrado unidocente de Cobatepec, el proceso de explicitación de la actividad: “Vamos al terreno de don Avelino a injertar yemas de aguacates hass en troncos de aguacate criollo para mejorar el producto para la venta”, se organizó de la siguiente manera:

Reflexionar sobre las siguientes preguntas:

¿Qué tiempo tarda en crecer una planta de aguacate?

¿Por qué hay árboles pequeños y sus aguacates son grandes, y viceversa?

¿Ustedes creen que las plantas de aguacate se enferman? ¿Cómo las curan?

¿Cuáles son los cuidados que debe llevar la planta de aguacate?

Dibujen cómo es una mata de aguacate y escriban en náhuatl y español las partes que la conforman (tallo, hojas, fruto).

Formulen preguntas en lengua náhuatl para realizar una entrevista al sabio de la comunidad sobre cómo debe elegir el tronco a injertar.

¿Cómo saber si el tronco está enfermo o no?

¿Cómo influye el clima para la injertación?

Se invita al sabio al salón de clases para realizar una entrevista.

Otro ejemplo de la planeación elaborada se toma de la maestra Delia, del centro de preescolar bidocente de la localidad de San Jerónimo Axochitlán, quien, para explicitar los conocimientos indígenas derivados de la actividad: “Vamos al terreno de don Sadoth a trasplantar cebolla para la venta”, planeó las siguientes actividades:

Recurso:

1. Comenta y describe cómo era la planta que observamos en el campo de don Sadoth.
2. Dibuja en tu libreta la planta que sembraron en el campo de don Sadoth.
3. Investiga con tus abuelos, padres, tíos: ¿por qué sembramos una planta y no una semilla de cebolla?

Territorio:

1. A través de una lluvia de ideas, menciona cómo es el terreno de don Sadoth. La tierra: ¿es dura o blanda? ¿De qué color es? ¿Qué plantas hay? ¿Cómo son? ¿A qué huele? Se registrarán las respuestas en papel bond.
2. Dibuja en papel cascarón cómo era el terreno de don Sadoth, con ayuda de papá y mamá.
3. Colorea con pintura Vinci el dibujo que representa la imagen del campo de don Sadoth, según los colores que viste.
4. Investiga, por medio de imágenes, si en otros lugares se siembra de la misma manera la cebolla.
5. Menciona en tu lengua materna las plantas que conoces y represéntalas en una imagen para crear un ambiente alfabetizador en el aula.

Técnica:

1. Vamos a decirle a don Sadoth que nos enseñe a sembrar las cebollas y qué instrumentos ocupa.
2. Preguntar: ¿recuerdas cómo sembró don Sadoth la cebolla? ¿Qué instrumento ocupó para sembrar la cebolla?
3. La docente les entregará a los alumnos imágenes de la siembra de la cebolla, y los alumnos recortarán y pegarán en un papel bond el proceso de la siembra en equipos.

Fin social

1. Le preguntaremos a don Sadoth, qué cuidados tiene la siembra de la cebolla para que crezca.

2. Con apoyo de la docente, los alumnos enlistaran los cuidados que se deben tener con las cebollas.
3. Los alumnos deberán cuidar el proceso de crecimiento de una cebolla.

De nuevo, observamos que la maestra opta por trabajar la explicitación por cada eje curricular, lo que, como señalamos, si bien le permite profundizar en cada uno, también podría fragmentar el conocimiento y dificultar una comprensión integral de los conocimientos derivados de la actividad.

Ampliación del conocimiento indígena

Pasemos a la siguiente fase del proceso de planeación: la ampliación del conocimiento indígena, en la que niñas y niños tienen que aprender algo más sobre lo que han vivenciado al respecto durante la actividad y lo que han explicitado en la fase precedente. Por lo general, la ampliación se puede realizar de tres formas:

1. Pedir a las y los niños que pregunten a sus familiares nuevas informaciones sobre la actividad, y luego la compartan en el salón.
2. Invitar a un/a comunero/a experto/a al salón de clase para que converse con las niñas y los niños sobre el conocimiento indígena derivado de la actividad. La/el maestra/o tendrá que preparar muy bien esta conversación, ayudando a las niñas y los niños a formular preguntas que sirvan para ampliar el conocimiento indígena que se vivenció en la actividad y luego se explicitó en el salón de clase. Es importante conversar de manera previa con el/la comunero/a para explicarle las intenciones pedagógicas de su visita.
3. El/la maestro/a también tienen que ampliar el conocimiento indígena de las niñas y los niños, utilizando lo que ha investigado y plasmado en el *cuadro del conocimiento indígena*.

Con excepción de las maestras de la escuela preescolar de Ocotlamanic, que ya han logrado familiarizarse de forma parcial con esta fase del proceso de planeación, en las demás escuelas no se ha podido trabajar de manera siste-

mática, aunque varias/os maestras/os han tomado la iniciativa de invitar a comuneros/as experto/as en la actividad a sus salones para platicar con las niñas y los niños, lo que es un gran avance. Veamos cómo las maestras de Ocotlamanic han planeado esta parte:

Territorio:

- ¿Quienes integran el comité de la iglesia? ¿Cómo los eligen?
- ¿Quién fue el señor Rogelio Arce?
- ¿Cómo se logró construir el auditorio? ¿Cuándo? ¿Quiénes lo construyeron?
- ¿Qué pasó cuando se voló el techo del auditorio?

Recurso:

- ¿Por qué crees que es importante el cuidado de la piña en la comunidad?
 - ¿Investiga qué tiempo tarda en crecer una piña y cuándo se puede cortar?
 - ¿Tendrá alguna plaga la piña?
 - ¿Cuánto cuesta una piña?
 - ¿Con qué madera hacen el arco?
 - ¿Por qué la cucharilla amarilla no se ocupa?
 - ¿Qué simboliza la estrella?
- Cuando estés grande, ¿crees que existan todavía las piñas de las cucharillas?

Técnica:

- ¿Investiga con tus abuelitos quién fue [el] que empezó a utilizar la cucharilla como adorno?
- ¿Por qué las mujeres no se integran a la elaboración del adorno?
- ¿Cómo mide el señor la cola de cucharilla (mano, palma)?
- ¿Cómo aprendieron a hacer el adorno?

Fin social:

- ¿La luna tiene un significado en la fiesta?
- ¿Por qué se persignan?
- ¿Cómo rezaban los antepasados?
- ¿Quién es el santo de San Nicolás de Tolentino?

¿Cómo llegó a la comunidad?

¿Qué otras fiestas hay en la comunidad?

Investigar con los abuelitos quién llevó al santo de San Nicolás de Tolentino a la comunidad.

A diferencia de lo que han planeado para la fase de explicitación, más que desarrollar actividades didácticas que les permitan profundizar sobre los diferentes conocimientos indígenas, las maestras han estado identificando preguntas que, con el apoyo de niñas y niños, podrían investigar con las familias. No cabe duda de que se trata de un buen avance, aunque también es cierto que lo es de una fase que será importante atender durante el proceso de acompañamiento que inició en los primeros meses de 2024, que no forma parte de lo que se reporta en este escrito.

A continuación, indicamos algunas ideas que hemos sugerido a las y los maestros para ayudarles a ampliar el conocimiento indígena vivenciado en la actividad, de acuerdo con cada eje curricular:

Eje territorio:

- Realizar en colectivo o en pequeños grupos un mapa vivo del territorio en donde se llevó a cabo la actividad social: que las niñas y los niños dibujen lo que han visto en el territorio, lo coloren y pongan nombre en lengua indígena y en español a los diferentes elementos presentes (vegetales, minerales, humanos, etcétera).
- Rescatar las palabras que la/el comunera/o que acompañó la actividad ha pronunciado cuando se llegó al territorio: eventuales rezos, consejos, precauciones, indicaciones o explicaciones. Escribirlas en lengua indígena y en español. Analizar sus implicaciones y significados.
- Analizar juntos las posibles problemáticas (basura, contaminación del agua, sequía, riesgos de inundación, etc.) existentes en el territorio de la comunidad y pensar cómo se podrían atender, prevenir y resolver.
- Pedir que sus abuelos, tíos, etc., les cuenten cómo era la comunidad cuando ellos eran pequeños, y qué es lo que ha cambiado hoy. Luego, compartir en clase y elaborar un mapa vivo del pasado.

- Realizar un mapa del futuro del territorio de la comunidad, plasmando cómo quisieran que fuera su comunidad cuando sean adultos. Después, reflexionar sobre lo que han plasmado en el mapa del futuro y qué se necesita para lograr ese futuro deseado.
- Pedir a las niñas y los niños ir a tomar fotos a lugares del territorio de la comunidad que les gustan y resulten significativos: que investiguen la historia de ese lugar con sus familiares, y luego compartir estos cuentos en clase con sus compañeros. Elaborar un libro milpero bilingüe con los diferentes cuentos recolectados.
- Investigar si existe alguna canción que hable del territorio de la comunidad, o bien crear una canción en lengua indígena y en español, ensayarla y luego presentarla a las madres y los padres de familia en un evento social.
- Elaborar un calendario lunar de la comunidad y relacionarlo con las diferentes actividades que se realizan.

Eje recurso/elemento natural:

- Traer al salón de clase el recurso natural que se usó en la actividad, analizarlo entre todos, ver y nombrar sus partes, manipularlo, etcétera.
- Dibujar el recurso natural y poner nombre a todas sus partes, en lengua indígena y en español.
- Investigar sus etapas de desarrollo y dibujarlas, relacionándolas con las diferentes temporadas climatológicas.
- Enlistar todas sus características y propiedades de acuerdo con lo que explicó el/la comunero/a experto/a que acompañó la actividad
- Enumerar las diversas especies de este elemento que existen en la comunidad.
- Registrar todos los usos que se les da en la comunidad.
- Preguntar con sus abuelos, tíos y familiares más grandes si este elemento natural es criollo o fue traído a la comunidad, y preguntar qué usos se le daba antes.
- Investigar si hay algún cuento o una leyenda que habla sobre este elemento; leerlo en el salón y hacer dibujos y otras actividades a partir de él.

- Inventar juegos de palabras y otras actividades didácticas con este elemento natural, para fortalecer la escritura en lengua indígena y en español.
- Elaborar un recetario, un herbario, una fotovoz, un libro milpero relacionado con el elemento natural, sus características, usos, etcétera.
- Crear un cuento o una canción que hable de este elemento, sus usos, características, su historia, sus propiedades, etcétera.
- Invitar al salón de clase a un/a comunero/a que comparta lo que conoce sobre este elemento natural y ayude a profundizar al respecto.

Eje técnica:

- Describir la técnica utilizada durante la actividad, y ponerle a todas las fases nombre en lengua indígena y en español.
- Recuperar las palabras, los consejos, las indicaciones, las instrucciones que el/la comunero/a experto ha dicho al implementar la técnica.
- Replicar la técnica en el salón de clase, reforzando los pasos, las secuencias y los gestos que se observaron-hicieron en la actividad.
- Elaborar una fotovoz en la que se muestre el proceso relacionado con la técnica.
- Pedir que investiguen, con sus abuelos, tíos y familiares más grandes, qué técnica se utilizaba antes para realizar dicha actividad.
- Pedir que investiguen con sus familiares si conocen otra técnica para realizar la actividad; describirla y luego compartirla en el salón de clase.

Eje fin social:

- Rescatar las palabras y explicaciones que el/la comunero/a ha dado con respecto del fin social de la actividad.
- Platicar sobre el propósito profundo (vinculado a la cosmovisión) de la actividad realizada y destacar cuáles valores comunitarios indígenas están implícitos en ella.
- Hacer un listado de estos valores y relacionarlos con la forma de vida de la comunidad.
- Hacer una fotovoz en la que se explique el fin social de la actividad y los valores que de ella derivan.

- Comparar/contrastar los valores propios con los de la sociedad urbana occidental.
- Hacer una fotovoz, contrastando estas dos formas de vida.
- Invitar a un/a comunero/a sabio/a a platicar sobre la vida en la comunidad, los valores que se viven.
- Platicar con el/la comunero/a cómo era antes la vida comunal y cómo es ahora, y cómo piensa que será en un futuro.
- Reflexionar acerca de cómo la forma de vida de la comunidad está cambiando, analizar por qué está cambiando y cuáles consecuencias conlleva en el futuro.
- Dialogar con las niñas y los niños qué les gusta y qué no de la vida en la comunidad.
- Dialogar con las niñas y los niños sobre cómo quisieran que fuera la comunidad cuando sean adultas/os.
- Diseñar un mapa vivo del futuro de la comunidad y reflexionar sus implicaciones.
- Redactar frases en español y en lengua indígena en las que las niñas y los niños expresen qué es lo que se comprometen a hacer para lograr que la comunidad sea como ellos quieren.
- Invitar a madres y padres de familia al salón de clase para mostrarles todo lo que se ha trabajado con sus hijos/as a partir de la actividad realizada, y dialogar sobre la vida en la comunidad y lo que las niñas y los niños piensan al respecto.

*Articulación-contrastación del conocimiento indígena
con los aprendizajes esperados*

De acuerdo con la lógica pedagógica inductiva e intercultural del MII y las Milpas, en esta fase el/la maestro/a planea actividades didácticas que permiten vincular el conocimiento indígena con los diferentes campos formativos para lograr los aprendizajes esperados a nivel curricular. Como hemos explicado, a diferencia de lo que las maestras y los maestros con quienes colaboramos en este proyecto acostumbraban hacer, estos no constituyen el punto de partida del proceso de planeación didáctica, sino su culminación. Esta in-

versión es un claro reflejo de la operación de los pilares político y epistemológico del MII que, según la lógica inductiva e intercultural que lo caracteriza en cuanto propuesta educativa crítica y descolonial (Gasché, 2008a; Walsh, 2012), pone al centro del proceso educativo los conocimientos indígenas y, solo después de explicitarlos y ampliarlos y, de esa manera formalizarlos para convertirlos en conocimiento escolar indígena, procede a relacionarlos con el conocimiento escolar convencional.

De acuerdo con lo planteado en el modelo curricular intercultural bilingüe de la UNEM (2009), no todo el conocimiento indígena profundo que se desprende de una actividad social comunitaria puede articularse con el conocimiento escolar porque, para decirlo de manera sintética, responde a dos cosmovisiones diferentes y dos epistemologías distintas que, a menudo, no son conciliables, sobre todo a causa de lo que De Sousa (2009) ha identificado como la monocultura del conocimiento válido, asociada a los procesos de colonización epistémica del eurocentrismo que han caracterizado el currículum escolar oficial, y han subalternizado y excluido los conocimientos indígenas. Ante estos conflictos onto-epistémicos entre dos tipos de conocimiento que responden a cosmovisiones y racionalidades distintas, en el modelo educativo de la UNEM se planteó que, más que articularlos, es necesario contrastar los dos conocimientos, mostrando sus diferencias y propiciando que las niñas y los niños se den cuenta de ello y aprendan a discernirlas.

Antes de continuar, es necesario hacer un breve pero fundamental parentesis para dar cuenta de las diferencias del contexto sociocultural en el que se llevó a cabo este proceso, distinguiéndolo del de las comunidades indígenas tzotziles, tzeltales y ch'oles de los Altos, la Selva y la Región Norte de Chiapas, en las que se diseñó el modelo curricular de la UNEM (Bertely, 2009; Sartorello, 2016). Cuando nos referimos a los procesos de desarraigo onto-epistémicos de las y los maestros “indígenas” que participaron en este proceso, en las localidades del Valle de Tehuacán y el inicio de la Sierra Negra en que trabajan, los procesos de modernización y aculturación han mermado e intervenido las cosmovisiones indígenas de las y los habitantes, debilitando aquellos entramados socionaturales que están en la base de la filosofía social del buen vivir.

Cerremos este paréntesis para seguir explicando cómo se trabajó la fase de articulación/contrastación en el proceso de acompañamiento. Suponemos que el/la lector/a no se sorprenderá de la relativa facilidad con que las maestras y los maestros participantes pudieron vincular, con los campos formativos y aprendizajes esperados previstos por el programa educativo oficial, los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y vivires indígenas que se explicitaron a partir de vivenciar con las niñas y los niños las actividades sociales comunitarias. Veamos algunos ejemplos, comenzando con lo que plasmaron en su planeación didáctica las maestras Delia y Victoria, del centro de educación preescolar indígena de San Jerónimo Axochitlán, a partir de la actividad de la cebolla (cuadro 3.2).

Cuadro 3.2 Planeación didáctica de las maestras Delia y Victoria

Campos formativos	Contenido	PDAS (progresiones y aprendizajes)
Lenguajes	Reconocimiento y aprecio de la diversidad lingüística, al identificar las formas en que se comunican las distintas familias y otras personas de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> I. Reconoce que hay personas que se comunican en lenguas distintas a la propia. II. Muestra interés por indagar significados de palabras, frases o señas, y las incorpora a comunicación como una forma de enriquecerla. III. Identifica y utiliza algunas palabras, frases o señas de la diversidad lingüística.
Saberes y pensamiento científico	Exploración de la diversidad natural que existe en la comunidad y en otros lugares.	<ul style="list-style-type: none"> I. Usa sus sentidos para percibir en su entorno cercano plantas que le llaman la atención: su olor, sabor, color, forma, textura o tamaño, si tienen hojas, flores o frutos. II. Amplía su conocimiento acerca de las plantas: su proceso de crecimiento, lo que necesitan para vivir, los lugares donde crecen, entre otros. III. Explica con sus palabras y en su lengua materna procesos, fenómenos naturales y experimentos; los representa con recursos gráficos.

Ética, naturaleza y sociedades	Interacción, cuidado, conservación, regeneración naturaleza; favorece la construcción de una conciencia socioambiental.	<p>I. Convive con su entorno natural, con plantas y animales; expresa lo que percibe, y disfruta acerca de ellos.</p> <p>II. Se relaciona con la naturaleza y considera la importancia de sus elementos para la vida (aire, sol, agua y suelo).</p> <p>III. Interactúa con respeto y empatía en la naturaleza, e identifica algunos elementos y cuidados que necesitan los seres vivos.</p>
De lo humano y comunitario	Posibilidades de movimiento en diferentes espacios, para favorecer las habilidades motrices.	<p>I. Explora las posibilidades de movimiento de su cuerpo en juegos y actividades, de acuerdo con las características y condiciones personales.</p> <p>II. Mantiene el control y equilibrio de los distintos segmentos corporales, tanto en situaciones estáticas (sostenerse en un pie, hacer una figura con el cuerpo, entre otras) como en movimientos sin desplazamiento (girar, brincar, etcétera).</p> <p>III. Coordina movimientos con control y equilibrio al resolver situaciones cotidianas, participar en juegos tradicionales y representaciones individuales o colectivas en igualdad de oportunidades y sin distinción de género.</p>

Otro ejemplo de nivel preescolar de la planeación es el de la maestra Fátima, de la escuela bidocente de San Pedro Tetitlán, en donde se trabajó con la actividad de la palma para la elaboración de tenates. Veamos los PDA asociados a los tres campos formativos:

Cuadro 3.3 Planeación didáctica de la maestra Fátima

Lenguaje y comunicación:

- Menciona características de objetos y personas que conoce y observa.
 - Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y localidad, y reconoce su significado.
 - Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos, utilizando recursos propios.
 - Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos, utilizando recursos propios.
 - Escribe instructivos, cartas, recados y señalamientos, utilizando recursos propios.
-

Pensamiento matemático:

- Compara, iguala y clasifica colecciones con base en la cantidad de elementos.
 - Comunica de manera oral y escrita los números del 1 al 10, en diversas situaciones y de diferentes maneras, incluida la convencional.
 - Usa unidades no convencionales para medir la capacidad con distintos propósitos.
-

Exploración y comprensión del mundo natural y social:

- Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar sus conocimientos en relación con plantas, animales y otros elementos naturales.
 - Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza.
-

Por último, en esta parte dedicada al nivel preescolar, se presenta lo planeado por las maestras de la escuela tridocente de la localidad de Ocotlamanic.

Cuadro 3.4 Planeación didáctica de las maestras de la escuela tridocente de la localidad de Ocotlamanic

Campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social	Aprendizajes
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta historias de intervención propia. • Cuenta sucesos vividos. • Dice rimas, juegos de palabras y entona canciones. • Identifica su nombre escrito en diferentes portadores o lugares.
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Dice los números del 1 al 10. Los dice en sus intentos por contar colecciones. • Construye rompecabezas. • Identifica tres sucesos representados con dibujos y dice el orden en el que ocurrieron (primero después y al final).
Exploración y comprensión del mundo natural y social	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce algunos recursos naturales que hay en el lugar donde vive. • Describe algunas características de la naturaleza de su localidad y de los lugares en que se desenvuelve. • Menciona con ayuda de un adulto costumbres y tradiciones familiares de su entorno.

Artes	<ul style="list-style-type: none">• Identifica sonidos que escucha en su vida cotidiana.• Imita posturas corporales, animales, acciones y gestos.• Utiliza instrumentos y materiales diversos para pintar y modelar.• Pinta, dibuja y modela con intención de expresar y representar ideas o personajes.
Educación socioemocional	<ul style="list-style-type: none">• Sabe que forma parte de una familia y quiénes la integran.• Acepta jugar y realizar actividades con otros niños.
Educación física	<ul style="list-style-type: none">• Realiza ejercicios de control de respiración y relajación.• Arroja un objeto con la intención de que llegue a un punto.

Se presentan las siguientes fotografías que las maestras de Ocotlamanic comparten, para dar cuenta de las actividades y los productos realizados por las niñas y los niños en esta fase del proceso educativo (imágenes 75 a 80).

Evidencias fotográficas de las actividades y productos realizados: maestras de Ocotlamanic



Imagen 75

Niñas y niños contando en náhuatl los pétalos de las flores de cucharilla.



Imagen 76

Niña explicando su fotovoz de la flor de cucharilla a una compañera.



Imagen 77
Dibujo colectivo en el que se muestran los sentires de las niñas y los niños durante la fiesta patronal de la localidad de Ocotlamaníac



Imagen 78
Niño de tercer grado, ejercitando matemáticas con números y recortes de papel de las flores de cucharillas.



Imagen 79
Cartel en el que se describe el proceso de elaboración del arco con flores de cucharilla.



Imagen 80
Libro artesanal en el que se recopilan los dibujos realizados por las niñas y los niños de segundo grado.

Ahora se exponen dos ejemplos retomados de las planeaciones elaboradas por maestros de escuelas primarias, comenzando con las del maestro Abimael, de la escuela multigrado unidocente de Cobatepec, a partir de la actividad de injertar aguacate hass (cuadro 3.5).

Cuadro 3.5 Planeación didáctica del maestro Abimael

Aprendizajes esperados por ciclo		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
<p>Español: adapta el lenguaje oral para ser escrito.</p> <p>Conocimiento del medio: distingue características de la naturaleza en el lugar donde vive.</p>	<p>Español: expone su opinión, escucha las de sus compañeros y lo escribe.</p> <p>Ciencias naturales: explica la reproducción de las plantas por semillas, tallos, hojas, raíces y su interacción con otros seres vivos y el medio natural.</p>	<p>Español: emplea listas y tablas para organizar información.</p> <p>Español: conoce las características de un instructivo e interpreta la información que presenta.</p> <p>Ciencias naturales: practica acciones de consumo sustentable con base en la valoración de su importancia en la mejora de las condiciones naturales del ambiente y la calidad de vida.</p>

Finalizamos con la planeación del maestro Teotzi, de la escuela primaria multigrado unidocente de la localidad de Ahuatla, basada en la actividad de cuidar el ganado caprino (cuadro 3.6).

Cuadro 3.6 Planeación didáctica del maestro Teotzi

Campo de formación	Lenguaje y comunicación y pensamiento matemático	
Asignaturas	Español, matemáticas y ciencias naturales	
Aprendizajes esperados		
Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
1. Describe las principales características de los seres vivos y la importancia de clasificarlos. 2. Calcula mentalmente sumas y restas de números de una cifra y de múltiplos de 10. 3. Elige un proceso social conocido, indaga sobre él y escribe notas que resuman la información.	1. Describe las principales características de los seres vivos y la importancia de clasificarlos. 2. Resuelve problemas que impliquen cálculo mental o escrito de productos de dos dígitos. 3. Elabora resúmenes en los que explique fenómenos naturales.	1. Describir las características de los seres vivos a partir de la comparación entre plantas, animales, hongos y microorganismos que forman parte de la biodiversidad; comprender las características cíclicas de los procesos vitales. 2. Resolver problemas que impliquen multiplicar números decimales por números naturales. 3. Elabora resúmenes en los que explica acontecimientos históricos.

En consonancia con los propósitos formativos que desde un inicio se plantearon para este proceso de acompañamiento en la apropiación del MII y las Milpas Educativas, en los talleres no nos hemos detenido a analizar cómo las maestras y los maestros lograron articular los conocimientos indígenas que emergieron de las actividades sociales realizadas con los aprendizajes

esperados en los diferentes campos formativos. Como nos explicaron la maestra Caty y el maestro Nayo, los dos asesores técnico-pedagógicos de la zona escolar 412 que apoyaron en este proceso a las maestras y los maestros participantes, no era la parte que más les preocupaba, siendo que, como se observa en los ejemplos que acabamos de reportar, esta tarea les resultaría relativamente sencilla. No obstante, no es de menor relevancia destacar la relativa facilidad con la que las maestras y los maestros lograron esta vinculación, sobre todo con las dificultades que mostraron para investigar, identificar y pedagogizar el conocimiento indígena que, de manera evidente, no estaban acostumbrados a considerar como un conocimiento válido en los procesos educativos escolares.

A partir de esta (quizá) ingenua consideración, valoramos aún más los aportes de este proceso de acompañamiento a la generación de una educación intercultural bilingüe socioculturalmente significativa, pertinente y relevante en relación con el contexto en que viven las niñas y los niños de estas localidades. Una educación intercultural y bilingüe que resulta además políticamente acorde con los mandatos constitucionales de un país como México que, desde hace poco más de dos décadas, ha reconocido la pluriculturalidad de la nación sustentada en los pueblos originarios, sus lenguas, culturas y cosmovisiones, como uno de sus principios fundamentales.

*Valoración de aprendizajes logrados, seguimiento
y devolución a la comunidad*

Cerramos esta parte dedicada a dar cuenta de cómo hemos trabajado las diferentes etapas del proceso pedagógico de las Milpas Educativas, señalando que, en el periodo considerado, no tuvimos la oportunidad de abordar estas dos últimas fases que estamos desarrollando como parte del nuevo proceso de acompañamiento que iniciamos en enero de 2024. Como se explica en el libro *Milpas Educativas: nuestra cosecha* (Rediin, 2019, pp. 38-42), al cual remitimos, con ellas se cierra y vuelve a iniciar la espiral pedagógica que comenzó con el proceso de vinculación y convivencia comunitaria del/la maestro/a y que, conforme se avanza en el proceso de apropiación de esta metodología, permite profundizar los alcances de

esta propuesta educativa. Dejamos para futuros escritos los hallazgos y las reflexiones que surgirán a partir del nuevo proceso de acompañamiento actualmente en curso.

Testimonios desde la praxis

Concluimos este largo capítulo con los testimonios de la directora y de dos maestras del centro preescolar de Ocotlamanic, quienes llevan más tiempo trabajando con esta propuesta educativa, ya que iniciaron a implementarla antes de que este proceso comenzara. Fue en esta comunidad de la Sierra Negra en donde surgió la idea de este proceso, cuando en agosto de 2022 fui invitado a asistir al trabajo sobre la curación del berrinche, el espanto y la *motolinia* (término en lengua náhuatl que en español se traduce como aflicción) que las maestras Yadira y Aquilina decidieron realizar, en el marco del trabajo sobre las emociones que experimentan las niñas y los niños de su centro educativo, apoyándose en las formas culturalmente propias de atenderlos de una reconocida curandera de la localidad, quien nos recibió en su casa y mostró cómo cura a las niñas y los niños.

Aunque no es posible afirmar que el proceso de apropiación del MII y las Milpas Educativas de las maestras del preescolar de esta comunidad esté consolidado, las experiencias que han realizado constituyen una buena base para dar cuenta de lo que han aprendido, así como de lo que han enfrentado y observado al implementar esta propuesta educativa con las niñas y los niños de su escuela. Veamos cómo se refieren a todo ello en tres escritos que tuvieron a bien compartirnos al final del proceso. Subrayo (en cursivas) algunas partes de sus textos que, a mi parecer, dan cuenta de muchas de las fortalezas que estuve destacando a lo largo de este capítulo, así como algunas dificultades.

A continuación, el texto de la maestra Aquilina, a cargo del grupo de segundo grado:

Los logros que he tenido en trabajar con el Método Inductivo Intercultural: *me ha permitido involucrarme más en las actividades cotidianas de la comunidad y profundizar sobre sus prácticas culturales, rescatar y valorar los conocimientos y saberes de nuestros sabios y expertos que hay en nuestra comunidad, ya que se los comparten a nuestros alumnos para que no se pierdan esas prácticas.* El método revitaliza la cultura al trabajar con las actividades con la gastronomía, la fiesta, los rituales, la agricultura, ya que *me voy apropiando más a mis raíces indígenas* de la cultura que nunca debe uno de olvidar, ya que con *este método me motiva para ir aprendiendo cada día más* [...] Se ha trabajado con diferentes proyectos en la escuela junto con los niños, padres de familia y la comunidad, como es la elaboración del tamal de dulce, *pixca* de la mazorca, *motolinia*, corte de manzana, corte de la flor de *sempoalxochitl*, el pulque, el pastoreo de los chivos, el adorno de fiesta de la comunidad.

Lo que he visto que *en la comunidad se viene perdiendo es la lengua náhuatl*, son muy pocos los niños que lo hablan, y ese es un reto para mí como docente que, a través de cantos, lecturas de cuentos se vaya rescatando y no se pierda la lengua de la comunidad.

Para la elaboración de la planeación es importante tomar en cuenta los saberes propios de la comunidad y formar a los alumnos con los aprendizajes del buen vivir. Este método me ha llevado a conectarme con la naturaleza y con mis raíces. Los logros que he tenido es que *mis niños comparten sus conocimientos de la práctica social, ya que se han involucrado más junto con sus padres*.

Continuemos con el testimonio de la maestra Lidia, a cargo del primer grado:

[...] para mí fue todo un reto empezar a trabajar con ese método y aplicarlo dentro de mi salón de clases, pero con el paso del tiempo, y el acompañamiento de la maestra Yadira y el doctor Stefano y los talleres que recibí, comprendí el porqué de ese método, y pues *es algo muy bonito porque rescatas las costumbres y tradiciones de la comunidad donde trabajas*; y lo más importante de ese método es que no se pierdan las costumbres y tradiciones de las comunidades indígenas, y más que nada *los conocimientos previos de cada uno de los alumnos, porque para trabajar con ellos partimos de lo que saben y de lo*

que hacen; ellos se emocionan al compartir lo que realizan en su comunidad durante todo el año, tomando en cuenta muchos factores como: el clima, la temporada de la siembra, el corte de la fruta, las fiestas de su pueblo, etc.; todo esto que hacen todo el año es algo muy importante para cada una de las familias de mis alumnos porque para algunos es el sustento de vida en sus hogares.

En cuanto a la aplicación del Método Inductivo fuera del salón de clases, es muy bonito, ya que los alumnos observan todo lo que hay a su alrededor y escuchan los sonidos de los pájaros, del aire, del agua, de los animales, etc., y lo más importante es que también tienen contacto con la actividad que se va a realizar. Y, gracias al apoyo del sabio de la comunidad, que también nos comparte sus saberes y el proceso que conlleva a realizar la actividad y el aprendizaje para cada uno de los alumnos, lo hace más significativo, ya que, al observar y manipular los recursos naturales de su entorno, los familiariza y los motiva a poner más interés en sus costumbres y tradiciones de su comunidad.

Ahora, en cuanto al aprendizaje dentro del salón de clases [...] es ahí donde yo, como docente, tengo que retomar y aplicar los conocimientos escolares con los diferentes campos formativos, utilizando estrategias y materiales para poder hacer más dinámicas las actividades, donde logramos conocer colores, tamaños, formas, figuras geométricas, números, colecciones, ubicación espacial, expresión oral, cuentos, historias, leyendas, adivinanzas, emociones. etc., como también diferentes técnicas de pintado.

Por último, se presenta el texto elaborado por Yadira, la directora de la escuela que, como se ha mostrado, ha sido quien ha promovido el trabajo con el MII en la escuela, participando de forma activa con las demás maestras en la investigación y planeación didáctica de actividades:

Trabajar con el Método Inductivo Intercultural me ha dejado grandes experiencias, grandes aprendizajes, pero también grandes retos. Como docente, aprendí a sentirme parte de la comunidad, a valorar su lengua materna y a dar la importancia y el respeto a todas las actividades que se realizan en ella. Me involucré con las familias, lo que me ha permitido establecer lazos afectivos

importantes y sobre todo a aprender mucho de las personas. Al llevar al aula estas actividades, pude darme cuenta que yo estaba aprendiendo de los niños, no ellos de mí, porque fueron ellos quienes me enseñaban en cada actividad lo que yo no sabía hacer y desconocía; de los logros que pude percibirme, es que ha sido más fácil que se den las conversaciones con ellos, pues siempre tienen algo que decir debido a que desde su corta edad ya tienen un bagaje de experiencias, conocen su territorio y todo lo que sucede a su alrededor. Los que se involucran más en las actividades comunitarias saben cómo se pixca, cómo se celebran sus fiestas, qué hacen sus padres en cada una de las actividades. De igual modo, los aprendizajes escolares se facilitan porque se van dando a partir de lo que ellos ya saben, y algunos niños también van fortaleciendo sus experiencias al interactuar entre pares. El proceso de oralidad, escritura y razonamiento se va dando poco a poco a partir de lo que ya conocen, de cómo lo integran mediante el juego y cómo resuelven al plantearles retos partiendo de su contexto y sus saberes. Cuando les hablamos en lengua materna, las conversaciones fluyen y tienen mayor confianza para expresarse.

Ha sido una maravillosa experiencia que la escuela sea realmente parte de la comunidad y no aislada de ella; cada que vamos a visitar a un comunero para hacer la investigación de las actividades sociales, sus rostros se iluminan de alegría de ver cómo las maestras nos vamos interesando, y sobre todo de participar con ellos en sus actividades, y nos reconocen el hecho de retomar lo que se hace para involucrar a los niños porque, como ellos dicen, se van perdiendo los conocimientos porque algunos padres ya no involucran a sus hijos, y ellos sienten que la escuela está rescatando lo que se va dejando de hacer.

Como directora de la escuela, ha sido una experiencia diferente, debido a que la labor es directamente con las docentes y padres de familia, la cual no ha sido fácil, pues no todas logran sentirse parte de nuestra segunda casa, que es el lugar donde nos encontramos laborando. *En un principio, fue un gran reto integrar a quienes no habían tomado el diplomado; empezamos a involucrarlas en todo, partimos con talleres sobre esta metodología para que pudiéramos hablar el mismo lenguaje, investigamos en colectivo y planeábamos en colectivo; cada una tomando en cuenta las características de los niños que atendían en ese momento.* Hoy en día, gracias al acompañamiento del Dr. Stéfano Sar-

torello, vamos fortaleciendo el trabajo y aprendiendo más en cada actividad social, la planeación se ha fortalecido y las actividades que se les van sugiriendo se han ido retomando para poder enriquecer el trabajo dentro de las aulas.

Con los padres de familia se tiene una labor importante, ya que por circunstancias ajenas y comentarios externos, nos han limitado las salidas de los alumnos de la escuela a la comunidad; sus planteamientos fueron el por qué los más pequeños salen y los alumnos de otras instituciones no, expresaron que con lo que estábamos haciendo, los niños no aprendían lo que debían aprender en la escuela, que las maestras debían enseñar las letras y los números, y no llevarlos a pastorear y a hacer otras cosas que ellos podían enseñarles en sus tiempos. Trataron de prohibir que siguiéramos trabajando como lo estamos haciendo. Enfrentarme a tal situación fue un momento muy duro en lo personal, porque ahí se notó la desvalorización que todavía se sigue dando en nuestros pueblos al creer que lo que hacen y saben no sirve, no sirve para la escuela y que no es importante conocerlo. Ante esta situación, se defendió el trabajo ante ellos y se les explicó la importancia que tienen sus saberes para la escuela; sin embargo, no hubo buenos resultados, se logró que nos permitieran seguir trabajando como lo hemos hecho, pero sin que los niños salgan de la escuela, por lo tanto, todas las actividades las estaremos haciendo dentro de ella.

Como equipo colectivo, tenemos la ardua labor de volver a convencer a los padres de familia, y recuperar su confianza y participación para poder salir nuevamente de la escuela; porque las grandes experiencias están en el territorio donde sucede la actividad, no entre cuatro paredes que encierra lo que no debería ser una escuela.

Los escritos de las maestras hablan por sí solos, y no me parece necesario retomar las diferentes partes en las que dan cuenta de la riqueza del proceso que han vivido y las bondades que han encontrado al trabajar con la propuesta del MII y las Milpas Educativas. Prefiero enfocarme en las dificultades que destacan y, en especial, en la que Yadira menciona al final de su testimonio, cuando refiere un episodio de septiembre de 2023, en la reunión de inicio de ciclo con los padres de familia, siendo que, de acuerdo con los

usos y costumbres patriarcales de la localidad, las mamás, quienes han sido las que más han apoyado a las maestras con sus investigaciones y diferentes actividades, no tienen derecho de participar. Fue en esa asamblea cuando un padre de familia criticó que las maestras sacaran de las aulas a las niñas y los niños para participar en actividades comunitarias, en lugar de enseñarles “lo que deberían de aprender en la escuela”. No importa que, como dice el chisme que me susurró al oído el viento de la Sierra Negra, la última vez que visité la escuela, este señor sea compadre del director de la escuela primaria de la localidad que, si bien fue invitado con los demás maestros de su centro educativo a participar en el proyecto, tomó la decisión de no hacerlo y prohibir a sus maestros que lo hicieran, por razones más bien ligadas a diferencias y viejos conflictos que tiene con el *súper Pedro*.

Lo que es relevante señalar es la defensa del proyecto de Yadira ante la asamblea de padres, gracias a la cual logró que pudieran seguir trabajando con el MII, aunque fuera a cambio de no salir del aula, por lo menos de forma temporal, hasta que se vuelva a discutir el tema en la asamblea de inicios del próximo ciclo escolar, en la que los demás integrantes del equipo coordinador trataremos de ayudarle a explicar a los padres las bondades de promover procesos educativos situados, en los que la participación guiada y mediada por los/as adultos/as en actividades realizadas en espacios y situaciones reales del territorio de la comunidad contribuye a propiciar aprendizajes pertinentes y relevantes para la niñez indígena, en los que se van desarrollando las habilidades escolares convencionales que tanto le interesan. El testimonio de Yadira da cuenta de las muchas dificultades que enfrenta la implementación de una propuesta educativa alternativa que pretende transformar una cultura escolar arraigada en las mentalidades colonizadas de quienes experimentaron la escuela castellanizadora, racista e integracionista a la que nos referimos en otras partes de este escrito.

Consideraciones finales y perspectivas futuras

Como se destaca en la literatura especializada analizada en el primer capítulo, para promover la pertinencia y la relevancia de los procesos educativos dirigidos a niñas y niños indígenas, es necesario situarlos cultural, epistémica y ontológicamente, y relacionarlos con los conocimientos propios y la cosmovisión que los sustenta. Ello implica romper con la monocultura del conocimiento eurocentrado, que a través de la historia ha caracterizado el sistema educativo mexicano; al responder y reproducir una perspectiva moderno-colonial y racista de la educación, desde la cual se han promovido procesos educativos lengüicidas y epistemocidas que han causado las actuales brechas y asimetrías socioeducativas que los pueblos indígenas padecen con respecto de la población nacional mestiza.

No sorprende que quienes han logrado avanzar más en este proceso de transformación onto-epistémica, metodológica y pedagógica han sido las organizaciones comunitarias y magisteriales indígenas críticas, que han puesto el horizonte societal de la communalidad o el buen vivir al centro de sus propuestas educativas etnopolíticas, como la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM) y la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin). Gracias a estas organizaciones, y al diálogo y la colaboración de académicas y académicos comprometidos, como María Bertely y Jorge Gasché (por citar

a los dos principales que acompañaron esta organización), hoy contamos con metodologías alternativas como el método inductivo intercultural (MII), validado a lo largo de una trayectoria de casi treinta años, durante los cuales se ha consolidado en diálogo e interaprendizaje con otras experiencias y metodologías educativas de organizaciones hermanadas. Estas metodologías se sustentan no solo en las pedagogías comunitarias, sino en epistemologías y ontologías indígenas que están en la base de propuestas educativas resistentes (que se resisten), como la de las Milpas Educativas, desde las que se construyen educaciones otras que ponen el conocimiento indígena al centro de los procesos educativos. Lo anterior les ha causado muchas críticas y ser tachados de esencialistas, etnicistas, idealistas, ahistoricalos, segregacionistas y otras descalificativas, que, quienes colaboramos con ellos, acostumbramos escuchar en foros y congresos académicos en los que, hasta hace muy poco, dominaban enfoques educativos importados desde otras latitudes y horizontes.

Vivimos un contexto cambiante y una coyuntura política distinta en la que empieza a ganar terreno una relativa nueva política educativa que pretende colocar de nuevo en la agenda nacional el tema de la interculturalización, ahora desde una perspectiva crítica y descolonial, según dicen, del sistema educativo nacional. Es así que estas propuestas y metodologías educativas etnogenéticas que, como ha sido el caso del MII y las Milpas Educativas, han sido gestadas, implementadas y consolidadas desde abajo y adentro por organizaciones indígenas independientes, quienes han logrado aprovechar las grietas e intersticios abiertos por las políticas interculturales de inicio del nuevo milenio, por medio de las cuales el Estado mexicano trató de dar respuesta a los cuestionamientos planteados por el movimiento zapatista en 1994, y que ahora se han puesto de moda y, de manera repentina, siendo revaloradas. Ello queda de manifiesto al revisar la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que en el discurso está siendo impulsada por el gobierno de la Cuarta Transformación, aunque sin el respaldo de la cobertura presupuestal ni el aumento del gasto público, por ejemplo, para formar a los y las docentes y acompañarlos/as en su apropiación. Es irresponsable y peligroso que la Secretaría de Educación y el Estado

se apropien de propuestas y planteamientos educativos que han sido generados desde posicionamientos esencialistas, etnicistas, críticos, descoloniales, opositores y alternativos al sistema político y educativo oficial, y los utilicen para diseñar una nueva política educativa nacional cuya operación se ha dejado en manos de las maestras y los maestros, sin siquiera proveerles de capacitaciones adecuadas para tal encomienda.

Plantear una transformación radical del enfoque del sistema educativo nacional, promoviendo una interculturalización crítica y descolonial, es quizá un paso necesario, pero no suficiente para revertir los daños causados por políticas educativas indigenistas racistas e integracionistas que, como señalé, han provocado lengüicidios y epistemicidios difíciles de revertir. Los hallazgos de esta investigación muestran que, para que los conocimientos y las cosmovisiones de los diferentes pueblos indígenas mexicanos permeen los procesos educativos escolares, es necesario que el magisterio “indígena” contemporáneo, étnicamente muy distinto al que integró la famosa Alianza Nacional de Profesores Indígenas y Bilingües (ANPIBAC) de los años ochenta del siglo XX, vuelva a encontrarse con sus lenguas, culturas, cosmovisiones, epistemologías y formas de vida de las que se ha distanciado. Debido al racismo y la discriminación hacia lo indígena, que la ideología integracionista del mestizaje y las políticas indigenistas han promovido por más de setenta años, gran parte de las maestras y los maestros a cargo hoy de las escuelas de nivel preescolar y primaria del Subsistema de Educación Indígena han sufrido violentos procesos de aculturación y desarraigo onto-epistémico, que los ha llevado a desvalorar y alejarse de las lenguas, culturas y cosmovisiones, y a denegar las formas de vida de los pueblos de los que, finalmente, son originarios. Este distanciamiento, aunado a un *habitus* educativo vinculado con la reproducción de procesos educativos estandarizados, definidos desde las instancias educativas nacionales y estatales, al uso de los libros de texto como recetarios, cuyas indicaciones hay que reproducir literalmente, al énfasis en lograr aprendizajes esperados concebidos desde una perspectiva monocultural, colonizada y desarrollista, son factores que les dificultan asumir la pertinencia y relevancia del conocimiento indígena para la educación escolar y ponerlo al centro de los procesos educativos. En este proceso

de acompañamiento, cuando se les solicitó hacerlo, sin soportarlos con las herramientas políticas, epistémicas y metodológicas necesarias, terminan folclorizando, idealizando y simplificando un conocimiento que denominan ancestral o tradicional. De esa manera, al final desconocen que este conocimiento, además de ser diverso y plural, ya que varía de acuerdo con cada pueblo indígena, no está congelado en un pasado utópico, sino que, como todos los conocimientos de la humanidad, es muy dinámico, adaptativo y cambiante. Como resultado del contacto intercultural, asimétrico y conflictivo con el conocimiento hegemonicó, lo que aquí hemos denominado conocimiento indígena se ha transformado, adaptado y renovado, apropiándose de saberes, haceres, decires, sentires y valores en un inicio ajenos, pero que poco a poco han sido incorporados por necesidad, utilidad, convicción, o bien por imposición. En este proceso de cambio inter e intracultural, el conocimiento indígena también ha perdido gran parte de su esencia o está en proceso de perderla, y se ha distanciado de la filosofía social del buen vivir y la communalidad, que igual se han estado transformando, al incorporar, más por necesidad que por convicción, quizá elementos de la cosmovisión social capitalista, desarrollista, consumista, individualista y antropocéntrica hegemónica. Justo por ello, cuando generamos, aplicamos y validamos el *cuadro del conocimiento indígena*, hemos insistido a las maestras y los maestros en hacer un esfuerzo por no quedarse en la superficie e ir más allá de lo folclórico; tratar de investigar el conocimiento indígena profundo asociado a las actividades sociales tradicionales que practica la gente de la localidad en donde laboran, aquellas que, “a ojos de buen cubero”, se relacionan más con la esencia de la cosmovisión indígena. No obstante, esta herramienta esencialista les hizo sentido y resultó muy útil para acercarse a una comprensión integral del conocimiento indígena actual, así como para identificar, investigar y sistematizar los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores que, de acuerdo con nuestro esquema analítico-interpretativo, lo integran.

Por ello, me he atrevido a calificar de importante la aportación metodológica central generada y validada durante este proceso de acompañamiento, a saber, el *cuadro del conocimiento indígena*. A lo largo de estas páginas, se han mostrado evidencias de cómo esta herramienta coadyuva a las maestras

y los maestros a identificar, investigar y sistematizar los saberes, hakeres, deseires, sentires y valores asociados a una actividad social, productiva, alimentaria, ritual, recreativa, etc., que se lleva a cabo en una comunidad indígena, relacionándola con la cosmovisión que la sustenta.

Los interesantes y prometedores avances que las maestras y los maestros lograron en sus investigaciones del conocimiento indígena, así como las fotovoces, son un buen testimonio de ello. Aún no se puede decir lo mismo de las planeaciones didácticas diseñadas hasta ahora, sobre las que será necesario trabajar en el nuevo proceso de acompañamiento que inició en marzo de 2024 con el taller que se llevó a cabo en San Jerónimo Axochitlán, el cual proseguirá todo ese año. Queda mucho trabajo por hacer, pero el interés que siguen mostrando las maestras y los maestros de este colectivo en el nuevo taller en San Jerónimo (con excepción de un maestro que se jubiló) me hace ser optimista.

Al pensar en los retos y las áreas de oportunidad del nuevo proceso, no cabe duda de que será necesario afinar mejor el *cuadro del conocimiento indígena* y sus diferentes indicadores, tratando de adaptarlos a los estilos de cada participante, y evitando así que se convierta en un nuevo recetario. Será importante ponerlo a prueba con una nueva investigación de otra actividad social, lo que es muy probable que nos permitirá definir los indicadores que resultan más funcionales y los que es necesario precisar, afinar, modificar.

Será interesante ver hasta qué punto las maestras y los maestros estarán dispuestas/os a quedarse más tiempo en las comunidades donde laboran y dedicarse a fortalecer los lazos de vinculación que han iniciado a tejer con sus habitantes que, como señalamos, constituyen el punto de partida para realizar una investigación dialógica, colaborativa y no extractiva que les permita llegar a la profundidad requerida. También será relevante ver qué nuevas estrategias, para vincularse, dialogar, compartir e investigar con las/os comuneras/os, lograrán desarrollar a partir de la experiencia en este primer proceso que muchos enfrentaron por primera vez.

Un nuevo reto que también es una oportunidad tiene que ver con el proceso de elaboración del calendario sionatural, el cual, como ya se explicó,

no ha sido un objetivo prioritario del presente proceso. No obstante, por iniciativa de las maestras Mónica, Yadira y Caty, del equipo de coordinación, las maestras y los maestros participantes han comenzado a registrar los diferentes indicadores (temporales, climatológicos, animales, vegetales, rituales y de actividades de los y las adultos/as y la niñez) por medio de los cuales se recopila la información que después se integra al calendario sconatural. Avanzar en este proceso, en el que la colaboración y el diálogo continuo con las/os comuneras/os es imprescindible, tanto en la etapa de investigación como en la de validación comunitaria del calendario sconatural, será una gran oportunidad para consolidar sus habilidades de vinculación e investigación dialógica.

Otro reto se relaciona con el presunto fortalecimiento de sus etnidades y su continuidad en el tiempo. Si bien los hallazgos de esta investigación señalan que se ha logrado una interesante concientización política de la importancia de revalorar su identidad étnica, y fortalecerla a través de una vinculación comunitaria sostenida, habrá que corroborar la continuidad y persistencia de un proceso de fortalecimiento de sus identidades etnopolíticas, que seguirá siendo condicionado de manera negativa por las dinámicas de racismo y discriminación hacia lo indígena, que sigue caracterizando el entorno mayor en el que ellas y ellos viven y trabajan. Además, los problemas que pueden surgir con las representaciones sociales de padres y madres de familia, sobre el papel de la escuela y la educación —que, como hemos visto en la comunidad de Ocotlamanic, pueden surgir— constituyen una amenaza latente ante la cual el empoderamiento étnico-político de las maestras y los maestros se vería puesto a prueba.

Asimismo, como se ha detectado al analizar las actividades pedagógicas por medio de las cuales las maestras y los maestros han atendido la fase de ampliación del conocimiento indígena, será también importante detenernos a analizar y valorar las herramientas pedagógicas con que cuentan para aprovechar el conocimiento indígena que han investigado para generar actividades didácticas que estimulen su apropiación por parte de las niñas y los niños. Como en los ejemplos reportados en la última parte del tercer capítulo, sería necesario apoyar, sobre todo pedagógicamente, a las maestras y los

maestros de primaria, quienes, a diferencia de las maestras de preescolar, más acostumbradas a trabajar por proyectos didácticos y campos formativos —lo que les ha permitido desarrollar diferentes habilidades pedagógicas—, todavía están condicionados por el enfoque disciplinario y libro-céntrico que caracteriza el nivel de educación primaria. No obstante, más en el caso de las maestras y los maestros que trabajan en escuelas uni o bidocente, pareciera que las características intrínsecas al modelo educativo multigrado le han ayudado a adaptar sus estilos de enseñanza a las características etarias de las y los educandos, lo que representa una fortaleza importante en relación con la capacidad de facilitar procesos educativos colectivos más dinámicos, inclusivos y flexibles.

Esperamos poder dar cuenta de todo lo anterior en próximos escritos que surgirán de los procesos de acompañamiento que seguiremos llevando a desde la Rediin, para propiciar la apropiación del MII y las Milpas Educativas con las maestras y los maestros de la zona escolar 412 de San José Miahuatlán, y de las demás regiones de Puebla que están manifestando interés en sumarse, o bien en realizar un proceso similar en su propia zona.

El cuidado de las Milpas Educativas continúa...

Bibliografía

- Aquino Moreschi, A. (2013). La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur - Revista de Ciencias Sociales*, año 18(34), enero-junio, 7-20.
- Arendt, H. (1963). *Eichman in Jerusalem: A report on the banality of evil*. The Vinking Press.
- Baronnet, B. (2015a). La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano. *Revista Colombiana de Educación*, (69), jul.-dic., 47-73. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323005.pdf>
- Baronnet, B. (2015b). La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano. *Educação & Realidade*, 40(3), jul.-sep., 705-723.
- Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 38(140), 689-704. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87353321010.pdf>
- Bertely Busquets, M. (Coord.) (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. Fondo León Portilla; CGEIB-SEP; OEI; Fundación Kellogg; Santillana; CIESAS.
- Bertely Busquets, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural y bilingüe para México. En L. E. Todd y V.

- Arredondo (Eds.), *La educación que México necesita* (pp. 29-42). Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.
- Bertely Busquets, M. (Coord.) (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fondo Editorial de la PUCP; Fundación Ford; UNEM; CIESAS.
- Bertely Busquets, M. (Coord.) (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. UNEM; ECIDEA; CIESAS-Papeles de la Casa Chata; IIAP; OEI; Ediciones Alcatraz.
- Bertely, Busquets, M. (Coord.) (2012). *Tarjetas de auto-interaprendizaje. Pueblos tsotsil, tzeltal y chuj, estado de Chiapas*. CIESAS-Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco; Dirección General de Educación Indígena.
- Bertely Busquets, M. (2014), Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 9(19), enero-junio, 23-39.
- Bertely Busquets, M. y REDIIN (Coords.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. CIESAS; UPN; IIAP; UNEM.
- Bertely, M., Sartorello, S., y Arcos, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*, (48), 32-49.
- Bishop, R., y Berryman, M. (2010). Te Kotahitanga: Culturally responsive professional development for teachers. *Teacher Development*, 14(2), 173-187. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/4143>
- Bonfil Batalla, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, (86), 13-53.
- Briseño Roa, J. (2018). Os jovens, o pensamento-outro, e a microgeopolítica do conhecimento intergeneracional nas Escolas Secundárias Comunitárias Indígenas de Oaxaca, México. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(88). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3505>

- Briseño-Roa, J. (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(13), 1-23. <https://doi.org/10.30972/dpd.9134411>
- Caurey, E. (2013). Autonomía indígena y currículos regionalizados. *Ciencia y Cultura*, (30), 35-55. <https://www.redalyc.org/articulo oa?id=425839843003>
- Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) (2017). *2 Conference sur la participation parentale e communautaire des Premières Nations, Je M'implique! “Creer del liens”*. Rapport Final. <https://cepn-fnec.ca/implication/wp-content/uploads/2018/10/rapport-final-conf-2017.pdf>
- De León Pascuel, L. (Coord.) (2009). *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. CIESAS.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologías del Sur*. Siglo XXI.
- Denzin, N. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- 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 J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Abya-Yala.
- 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 (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Abya-Yala.
- González-Apodaca, E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-SEP.
- González Apodaca, E., y Rojas, A. (2013). Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena. En M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz

- Tepepa, G. (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011. Estados de conocimiento* (pp. 383-413). ANUIES; COMIE.
- Gutiérrez Aguilar, R. (2011). Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro. En R. Gutiérrez (Ed.), *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo* (pp. 31-56). Colección Textos Rebeldes, editorial Pez en el Árbol.
- Gutiérrez, Narváez, R. (Coord.) (2022). *Calendarios sacionaturales y tarjetas de interaprendizaje. Fundamentos político-pedagógicos: el método inductivo intercultural*. CIESAS; Rediin; Secretaría de Educación de Puebla.
- Hamel Enrique, R., Erape, A. E., y Márquez Escamilla, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1377-1412. <https://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/82.-hamel-et-al-2018-la-construccion-de-la-identidad-purhe-a-partir-de-la-eib-propria.pdf>
- Herbetta, A. (Coord.) (2017). *Novas práticas pedagógicas: Considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do Núcleo Takinahaky*. Universidad Federal de Goiás; Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena.
- Jiménez-Naranjo, Y., y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación*, 30(2), 223-246.
- Kreisel, M. (2016). De lo comunitario a lo escolar: elementos para el debate sobre la escuela comunitaria indígena Diálogos sobre educación. *Temas Actuales en Investigación Educativa*, 7(13), 1-24.
- Lander, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. University of Chicago Press.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Cártago.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López (Ed.), *Interculturalidad,*

- educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas.* Plural Editores; Funproeib; Andes.
- Maldonado Alvarado, B. (2013). Comunalidad y responsabilidad auto-gestiva. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, año 18(34), enero-junio, 21-28.
- Maldonado Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR*, 4(1), 47-59.
- Maldonado, Alvarado, B., y Maldonado Ramírez, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica*, (50), 1-17. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: aportes al desarrollo de un concepto. En A. S. Jorge y M. Q. Rivera (Eds.) (2018), *Antología del pensamiento crítico puertorriqueño contemporáneo* (pp. 565-610). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0jr5.23>
- Martínez, Luna, J. (2016). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, año 16(23), sep. 2015-feb. 2016.
- Nigh, R., y Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 9(16), 1-22. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003
- Pérez Ríos, E., y Cárdenas Vera, E. Y. (2021). 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), 50(1), enero-abril, 225-250. [10.48102/rlee.2020.50.1.12](https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.12)
- Pérez, Pérez, E. (2004). La educación en la familia tzotzil. Experiencia y formación. En A. Espina Barrio (Ed.), *Familia, educación y diversidad cultural* (pp. 219-227). Universidad de Salamanca.
- Pimentel, da Silva, M. S., Dos Santos, L. A., y Herbetta Ferraz, A. (Coords.) (2019). *Saberes pedagógicos*. Universidad Federal de Goiás; Núcleo Takinahaky de Formacao Superior Indígena.

- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, (52). <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, (43), 197-229.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*. 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
- Rico Montoya, A. (2016). Narrativas de violencia y resistencia de las infancias zapatistas. Educación autónoma y contrainsurgencia en Chiapas. *Argumentos*, 29(81), mayo-agosto, 13-35.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Ruiz López, A., y Quiroz Lima, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca-México. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 225-241.
- Salgado Medina, R. M., Keyser, U., y Ruíz de La Torre, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003)
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101.
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LíminaR*, 14(1), 121-143.
- Sartorello, S. (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 A. Arribas Lozano, G. Dietz y A. Álvarez Veinguer (Eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 81-112). CLACSO.
- Sartorello, S. (2021). Milpas educativas: entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 283-309.
- Sartorello, Stefano (2022). Educar en pandemia: aprendizaje situado en las Milpas Educativas. *Revista Articulando y Construindo Saberes*, 7. <https://doi.org/10.5216/racs.v7.72033>
- Sartorello, S., y Ortelli, P. (2024). “Con mi corazón abierto”: aportes de María Bertely a las Milpas Educativas para el buen vivir. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 45(179), otoño.
- Sartorello, S., y Hernández, A. (2017). Educar para el lekil kuxlejal / buen vivir: el Método Inductivo Intercultural (MII) en la escuela comunitaria de La Pimienta. En E. Salgado y F. Villavicencio (Coords.), *Revaloración de la diversidad lingüística y cultural de México* (pp. 108-142). CIESAS.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), enero-junio, 1-12.
- 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. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Trapnell, L. (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, 20(39), 37-50. <https://doi.org/10.18800/educacion.201102.003>
- Turner, A., Wilson, K., y Wilks, J. (2017). Aboriginal community engagement in primary schooling: Promoting learning through a cross-cultural lens. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11). <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. En M. Bertely (Coord.), Sembrando nuestra educación como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas.* UNEM; ECIDEA; CIESAS; IIAP; OEI; Ediciones Alcatraz.
- Varillas, E. (2024). El aprendizaje de conocimientos nguiwas a partir del Método Inductivo Intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación Rural (RIBER)*, 2(3), marzo-septiembre, 119-137.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos des de Abya Yala*. Abya-Yala.

¿Cómo fortalecer la pertinencia y relevancia de los procesos educativos en escuelas del medio indígena?

Lejos de querer ofrecer una receta, en este libro se da cuenta de las experiencias, vivencias, desafíos, logros e interaprendizajes de un colectivo de maestras y maestros de la zona escolar 412 de San José Miahuatlán, Puebla, quienes colaboraron en un proceso de apropiación de los principios políticos, epistemológicos, axiológicos y pedagógicos del Método Inductivo Intercultural y las Milpas Educativas para el Buen Vivir.

Entre otros hallazgos, se destaca la definición del conocimiento indígena como conjunto integrado por saberes, haceres, decires, sentires y valores sustentados en una cosmovisión propia, en la que la integración entre sociedad y naturaleza es la matriz onto-epistémica a partir de la cual se generan procesos educativos escolares interculturales y bilingües.



UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MÉXICO