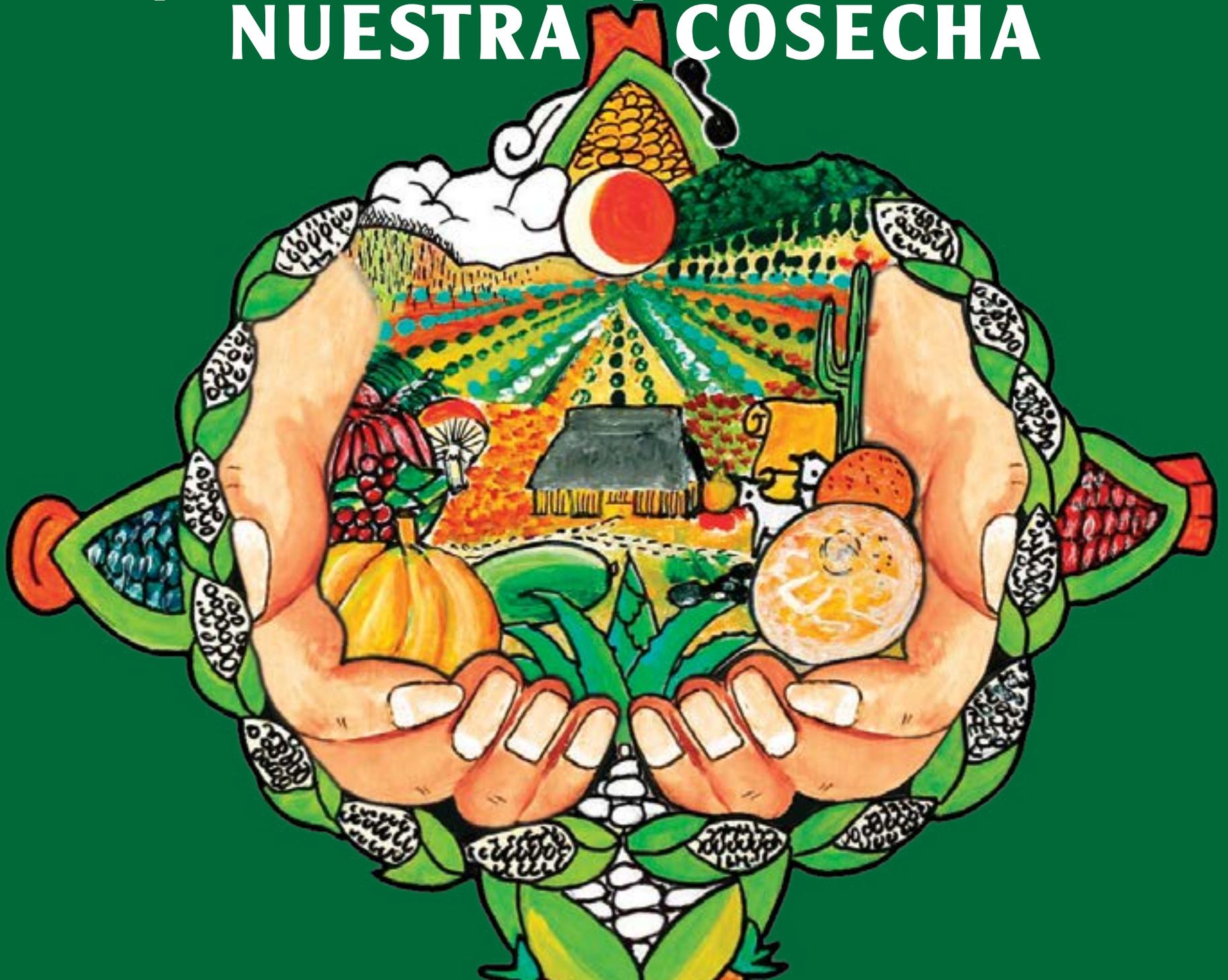
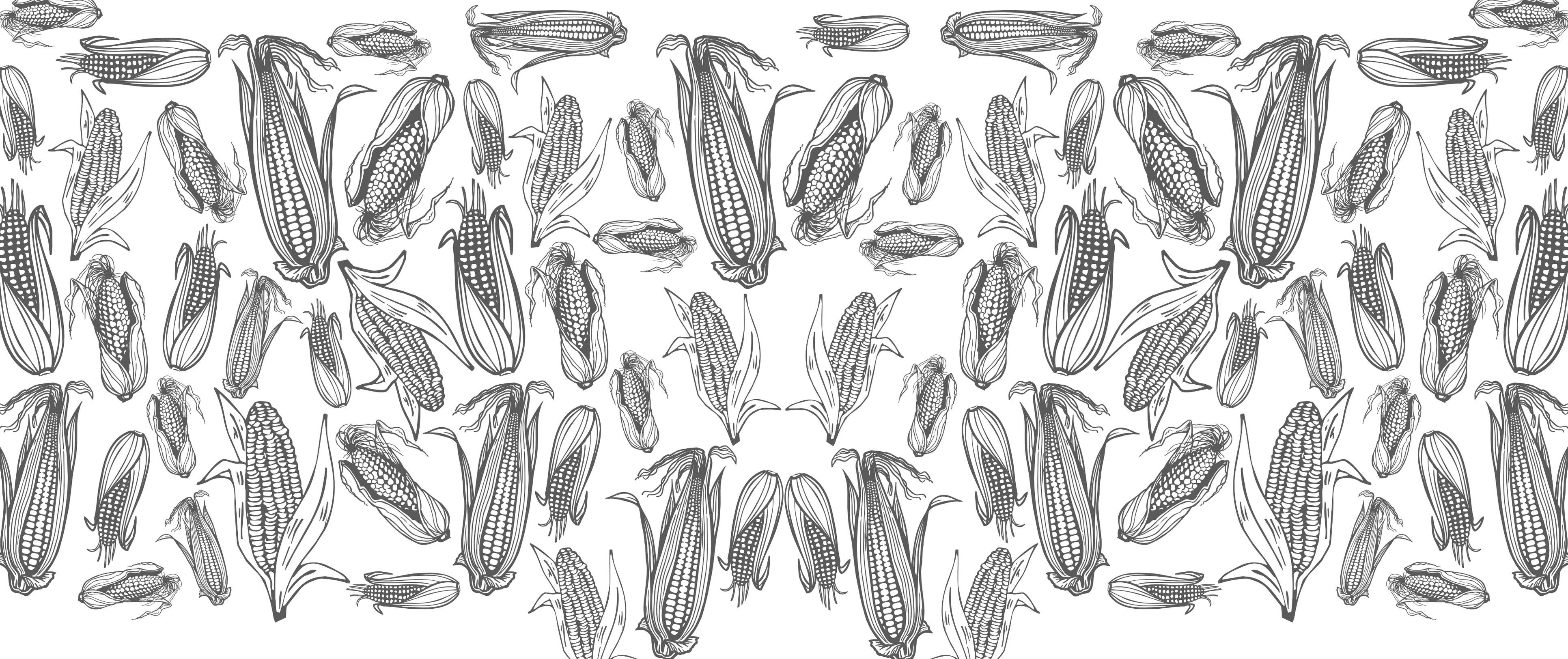


# Milpas Educativas para el buen vivir

## NUESTRA COSECHA





---

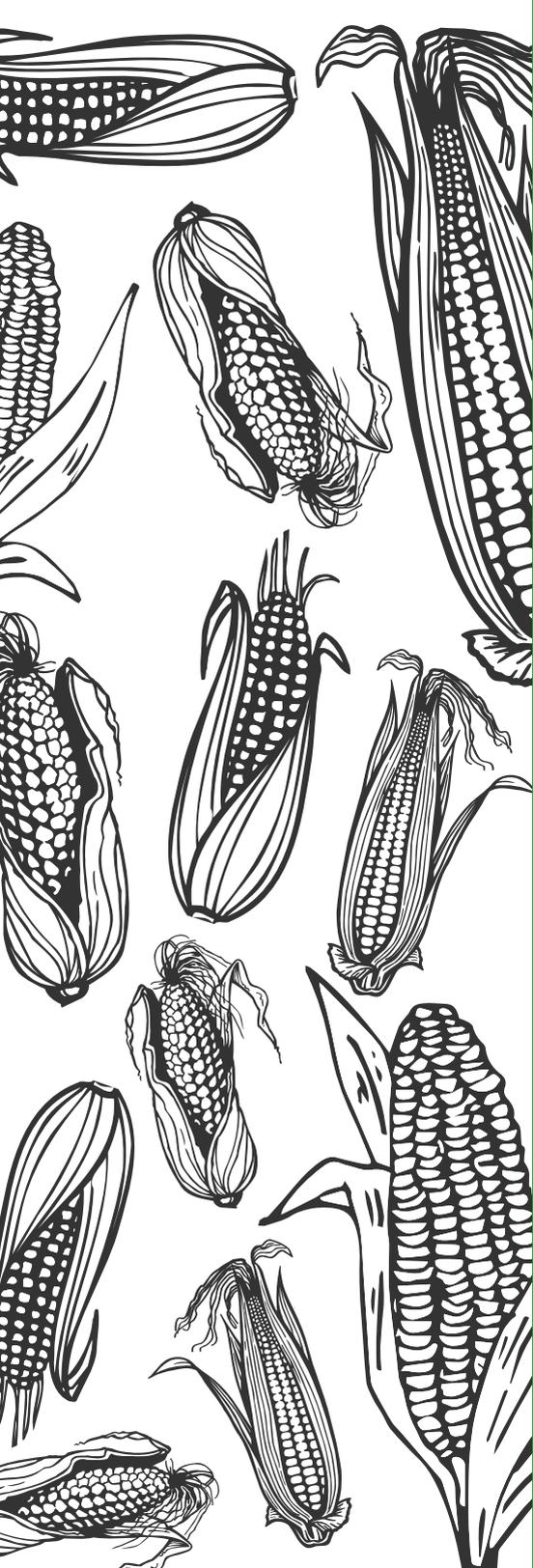
MILPAS EDUCATIVAS  
PARA EL BUEN VIVIR:  
**NUESTRA COSECHA**

# PORTADA: NUESTRA COSECHA

Nuestra cosecha se resume con el árbol de la abundancia, tomando como base los cuatro puntos cardinales, cobijado con la esencia de nuestro maíz “corazón del mundo” con el colorido excepcional sosteniéndolo con las manos delicadas y trabajadoras las virtudes sagradas de nuestra madre tierra, situado bajo la perspectiva de nuestros horizontes, reflejando los rayos de la luna acompañando al astro rey que son la inspiración poética y musical para sembrar nuestras semillas que desde sus raíces se muestran y celebran nuestras Milpas Educativas, REDIIN, que se convierten en laboratorios vivos: Chiapas, Michoacán, Oaxaca y Puebla.

**Profesor Francisco Luis Aguilar Cortés.**  
**Autor de la imagen de Nuestra Cosecha.**





ESTE ESCRITO ES PRODUCTO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “MILPAS EDUCATIVAS: LABORATORIOS SOCIONATURALES VIVOS PARA EL BUEN VIVIR”, REALIZADO ENTRE ENERO 2017 Y DICIEMBRE 2019 Y FINANCIADO POR LA FUNDACIÓN W.K. KELLOGG. ESTE PROYECTO HA SIDO COORDINADO POR STEFANO CLAUDIO SARTORELLO DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA (INIDE-IBERO) Y POR MARÍA BERTELY BUSQUETS DEL CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL (CIESAS), CON LA COLABORACIÓN ACTIVA DE LA UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA MÉXICO Y EDUCADORES INDEPENDIENTES (UNEM/EI) DE CHIAPAS, Y DE LA RED DE EDUCACIÓN INDUCTIVA INTERCULTURAL (REDIIN), ASÍ COMO DE NIÑAS Y NIÑOS, COMUNERAS Y COMUNEROS DE 48 COMUNIDADES INDÍGENAS DE CHIAPAS, PUEBLA, MICHOACÁN Y OAXACA (MÉXICO).

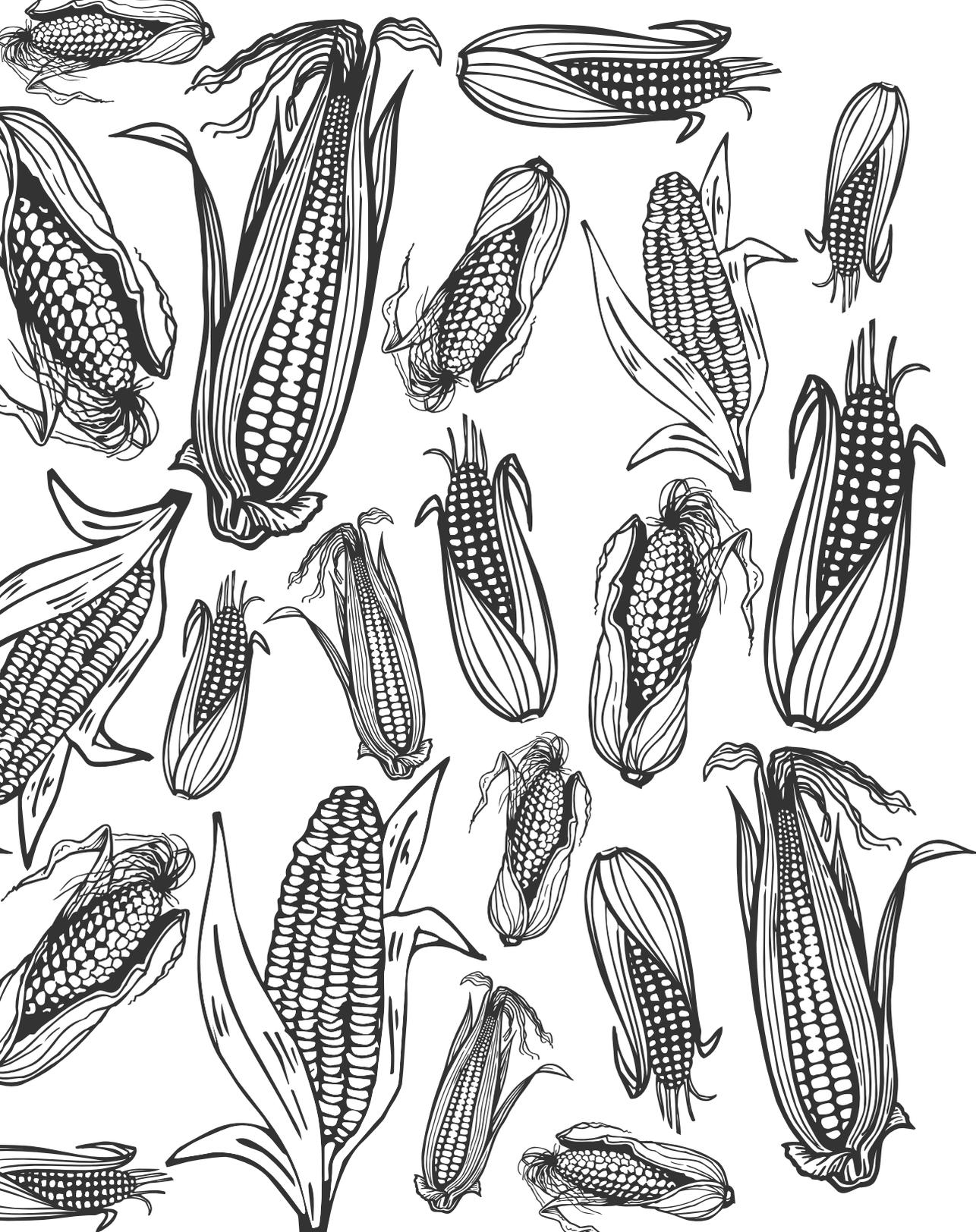
SE AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL SIEMPRE Y CUANDO SE CITE LA FUENTE. ESTE ES UN MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA, POR LO QUE ESTÁ PROHIBIDA SU VENTA.

**DISEÑO Y MAQUETACIÓN EDITORIAL TANIA REZA.**  
IMPRESO EN MÉXICO POR ULTRADIGITAL PRESS CENTENO 195, VALLE DEL SUR.

---

# MILPAS EDUCATIVAS PARA EL BUEN VIVIR: NUESTRA COSECHA





*¡ CON EL CORAZON ABIERTO !*



*A MARÍA BERTELY BUSQUETS*

Madre de la REDIIN y acompañante comprometida de los pueblos que luchan por una educación intercultural crítica y descolonizadora. Gracias por estar y guiarnos con tu gran corazón y con tu fina inteligencia.

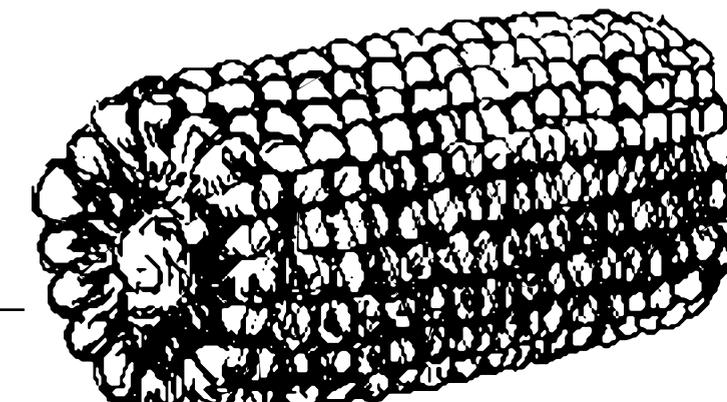
Este libro, memoria del último proyecto que vivimos juntos, es un pequeño y humilde homenaje a tu persona y a tus enseñanzas que siempre acompañarán nuestros caminos.

Con nuestros corazones abiertos, las y los integrantes de la REDIIN.

# ÍNDICE

---

<b>1.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
<b>2.</b>	<b>EL MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL EN LAS MILPAS EDUCATIVAS</b>	<b>21</b>
	2.1 Antecedentes	23
	2.2 Principios político-pedagógicos del MII	26
	2.3 Milpas educativas para el buen vivir	32
	2.4 Pautas para la valoración de los aprendizajes para el buen vivir	38
<b>3.</b>	<b>NUESTRA COSECHA: recursos educativos para el buen vivir</b>	<b>43</b>
	3.1 Mapas vivos	46
	3.2 Fotovoces	101
<b>4.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>153</b>
	4.1 ¿Qué hemos aprendido en el proyecto Milpas Educativas para el buen vivir?	153
	4.2 Una reflexión final	157
<b>5.</b>	<b>REFERENCIAS</b>	<b>167</b>



# 1. INTRODUCCIÓN

Diez años después de que los compañeros educadores de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI)<sup>1</sup> de Chiapas realizaran el trabajo “Sembrando nuestra educación intercultural como derecho” (Bertely 2009), y a raíz de la invitación que extendieron a otros educadores, maestros, activistas y académicos para conformar la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)<sup>2</sup>, nos da mucho gusto compartir algunos de los resultados de la siembra de las milpas educativas para el buen vivir que se generaron no sólo en Chiapas, sino en otros estados del país, como Oaxaca, Puebla y Michoacán.

En este documento se explica el proceso y se presentan los resultados del proyecto “Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen vivir”<sup>3</sup>, que se ha llevado a cabo de enero del 2017 a diciembre del 2019, gracias a un importante financiamiento otorgado por la Fundación W.K. Kellogg.

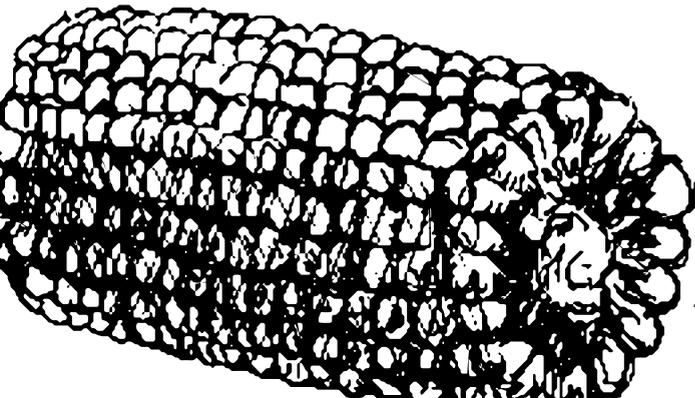
El objetivo del proyecto fue: Generar una metodología para mejorar la pertinencia y relevancia de los procesos educativos formales e informales de niñas y niños indígenas, consolidando un modelo educativo intercultural que contribuya al buen vivir de sus familias y comunidades, generando una alternativa educativa que enfrente radicalmente los retos del sistema educativo en contextos indígenas.

Este proyecto educativo intercultural y multilingüe ha sido realizado con la colaboración activa de dos

<sup>1</sup> La UNEM/EI es una organización multiétnica integrada por educadores comunitarios tzotziles, tzeltales y ch’oles de Los Altos, Selva y región Norte de Chiapas que se creó en 1995, en el marco del resurgimiento étnico y de los procesos de apropiación escolar que detonó el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). A pesar de que varios de sus integrantes, en particular aquellos que se identifican como educadores independientes (EI), comparten los ideales de lucha zapatista, desde su fundación la UNEM ha buscado la interlocución con las instituciones educativas del Estado para incidir desde abajo en la formulación de políticas educativas interculturales alternativas con respecto a los planteamientos oficiales. En sus continuos esfuerzos por generar propuestas y materiales educativos interculturales socioculturalmente relevantes, la UNEM/EI ha trabajado prácticamente desde los inicios con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y, en particular, con las unidades de San Cristóbal de Las Casas (Dr. Ronald Nigh y Mtro. Raúl Gutiérrez) y de la Ciudad de México (Dra. María Bertely).

<sup>2</sup> La Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) ha sido creada en noviembre de 2009 como organización multiétnica independiente, democrática y plural dedicada a la consolidación y difusión del Método Inductivo Intercultural (MII). La creación de la REDIIN propició que este enfoque educativo intercultural se difundiera y adaptara a diferentes contextos socioculturales y educativos de distintas regiones indígenas de México y Brasil.

<sup>3</sup> Por cuestiones de brevedad, de aquí en adelante nos referiremos a este proyecto con la expresión “Milpas Educativas”.



organizaciones multiétnicas independientes de educadores y educadoras comunitarios e indígenas (la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes – UNEM/EI y la Red de Educación Inductiva Intercultural – REDIIN), así como con la participación de las y los habitantes (niñas y niños, madres y padres de familia, comuneras y comuneros reconocidos como sabios y conoedores de las cosmovisiones y culturas locales, autoridades locales) de las comunidades involucradas.

La Coordinación General (académica y administrativa) del proyecto ha sido asumida por Stefano Sartorello del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (IBERO), y por María Bertely(†<sup>4</sup>) del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). En el desempeño de sus funciones, la Coordinación General contó con el apoyo de dos Investigadores Asistentes (Paola Ortelli y Gustavo Corral Guillé) quienes desarrollaron y dieron seguimiento puntual a actividades de formación, análisis, seguimiento, sistematización, evaluación y mapeo, entre otras. La Gestión Administrativa y Financiera del proyecto estuvo a cargo de Consuelo Morales y Selene De la Cerda, quienes trabajaron en estrecha colaboración con las áreas de Finanzas, Recursos Humanos, Dirección de Cooperación Académica y Compras de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

En cada uno de los cuatro estados participantes,

<sup>4</sup> Lamentablemente, la Dra. María Bertely falleció el día domingo 17 de febrero del 2019, dejando un enorme vacío humano y académico en este proyecto.

y en relación con el número de milpas educativas operantes, se integró una Coordinación Estatal. En Chiapas, estado de interés prioritario para la financiadora del proyecto (Fundación W.K. Kellogg) en el que se instalaron 27 milpas educativas, el equipo estatal se integró por 4 personas<sup>5</sup>. Todos ellos cuentan con formación y experiencia en el campo de la educación intercultural bilingüe, dos de los cuales hablantes de tzotzil y uno hablante de tzeltal y ch’ol, quienes se encargaron de dar seguimiento a todas las acciones previstas por el proyecto en las milpas educativas de su estado y, en particular, de las acciones de formación, acompañamiento, sistematización y evaluación.

En Puebla, Michoacán y Oaxaca, estados que no son considerados de interés prioritario por parte de la financiadora, pero que, gracias a las gestiones de la Coordinación General y a la buena disposición de la Fundación W.K. Kellogg, pudieron incorporarse al proyecto, los equipos estatales estuvieron integrados por personas con gran conocimiento de las dinámicas estatales y regionales de su estado y de las problemáticas que afectan el campo de la educación indígena<sup>6</sup>. Gracias a su amplia experiencia en el campo de la educación intercultural bilingüe y al apoyo de las y los integrantes de la REDIIN, desempeñaron un papel clave en la formación, acompañamiento, sistematización y evaluación de las actividades educativas realizadas en las milpas educativas de su estado. Asimismo, su trabajo per-

<sup>5</sup> Equipo estatal Chiapas: Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez, Sandra Ramos Zamora, Juan Guzmán Gutiérrez y M. Irma Gómez Hernández.

<sup>6</sup> Equipo estatal Puebla: Ismael Gamboa Oropeza, Eusebia Taxis Salazar, Antonia Aguilar Cañete, Clara Toxqui Teutle, Jazmín Guarneros Rodríguez. Equipo estatal Michoacán: Ulrike Keyser Ohrt, Elías Silva Castellón. Equipo estatal Oaxaca: Erica González Apodaca, Cecilia Erna Gutiérrez González.

mitió una comunicación constante y asertiva con la Coordinación General del proyecto.

Finalmente, es importante mencionar que el proyecto no hubiera podido llevarse a cabo sin la participación activa y comprometida de las y los milperos que estuvieron a cargo de las 48 milpas educativas, quienes fueron la pieza clave de la estructura operativa del proyecto. Se trata de educadoras y educadores comunitarios de las escuelas independientes y/o de maestras y maestros de los centros escolares oficiales asociados a cada milpa educativa, todas personas con una formación previa en el MII y, además, con una importante vinculación comunitaria y un enorme compromiso con la educación intercultural de los pueblos indígenas. Al respecto, es menester señalar que, a lo largo de este documento, en ocasiones utilizaremos los términos “educador comunitario” y “maestro” cuando sea necesario diferenciar entre una figura y la otra, mientras que, en los demás casos, utilizaremos la expresión “milperas y milperos”.

Fueron justamente las y los milperos quienes realizaron la mayor parte del trabajo político-pedagógico de las milpas educativas, en estrecha colaboración con niñas y niños, madres y padres de familia, expertos y sabios locales, autoridades comunitarias, comuneras y comuneros. Estuvieron a cargo de la planeación, realización, seguimiento, evaluación, sistematización de las actividades educativas para el buen vivir realizadas en su localidad. También participaron activamente en todas las acciones formativas realizadas en los talleres estatales y en los talleres interestatales que se llevaron a cabo

en la Ciudad de México y en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (Chiapas).

El proyecto Milpas Educativas se implementó en 4 estados de la república mexicana (Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca), con la participación de un total de 48 comunidades indígenas de los pueblos tzeltal, tzotzil, ch’ol, p’urhépecha, náhuatl, otomí, mazateco, nguigua, ajuuk, zapoteco, mixteco. Es menester destacar la complejidad de trabajar en regiones y comunidades con configuraciones sociales, culturales, políticas, educativas y geográficas muy diversas, y con niveles distintos de segregación social, violencia y conflicto. Asimismo, existen profundas diferencias en lo que atañe a la presencia de organizaciones sociales, étnicas, magisteriales, lo que se refleja en las diversas historias locales de resistencia, de participación social y comunitaria en educación, y de apropiación y etnogénesis de procesos educativos.

Un elemento común a todas las regiones en las que se ha desarrollado el proyecto ha sido que en ellas se cuenta con una importante base social de educadores y educadoras, maestras y maestros que participan en la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) y que, a lo largo de los últimos diez-quince años, han participado en los Diplomados “Explicitación y Sistematización del conocimiento indígena” y “Elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües” coordinados por la Dra. María Bertely del CIESAS en colaboración con los educadores tzeltales, tzotziles y ch’oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación y Educadores Independientes (UNEM/EI). Ha sido en estos procesos formativos donde las y los

maestros que ahora participan en las milpas educativas han iniciado su formación en el Método Inductivo Intercultural (MII), acuñado originalmente por Jorge Gasché (2008a y 2008b). No cabe duda de que, al haber sido interpelados por el MII y por la propuesta educativa de la UNEM/EI y sus acompañantes académicos, estos maestros y maestras se han apropiado de un enfoque político, epistémico y pedagógico en el campo de la educación intercultural bilingüe con enfoque crítico, que les resultó de gran utilidad y relevancia para su trabajo en las milpas educativas.

Para dar cuenta de la complejidad del proyecto, presentamos algunas características peculiares a los diferentes contextos estatales.

En el caso de Chiapas, el proyecto se inserta en un contexto de fuerte efervescencia y movilización étnico-política que, además de tener profundas raíces históricas, se ha acelerado a partir del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, generando un fuerte dinamismo social en ámbitos diversos, entre los cuales el educativo ha sido uno de los más importantes. Lo anterior se concreta en la presencia del sistema educativo autónomo zapatista, así como de otros procesos y proyectos educativos con enfoque intercultural generados por organizaciones sindicales críticas (CNTE), comunidades y organizaciones independientes, como es el caso de UNEM/EI, ECIDEA, las Abejas, Cuidadores de la Madre Tierra, entre otras experiencias que llevan desarrollándose aproximadamente dos décadas. Cabe destacar la presencia de una fuerte base social

de maestras y maestros, directores y asesores educativos adscritos al subsistema de educación indígena en los niveles de educación inicial preescolar y primaria que son integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). En el marco de su lucha en contra de la Reforma Educativa, estos actores están construyendo proyectos educativos alternativos y, entre otros interlocutores, han entrado en un fecundo diálogo con el Método Inductivo Intercultural (MII) y las milpas educativas, lo que representa una oportunidad de crecimiento en relación al impacto del proyecto. No cabe duda que el hecho de implementarse en un contexto estatal con estas características y dinamismo, ha representado un factor positivo para el desarrollo del proyecto.

Sin menoscabo de lo anterior, sin embargo, cabe señalar también el reto que ha implicado desarrollar un proyecto educativo en un escenario como el chiapaneco que, a lo largo de las dos últimas décadas, ha visto incrementar el nivel de violencia y disgregación social a causa de múltiples factores, entre los cuales mencionamos: la guerra de baja intensidad que, desde hace dos décadas, se vive diariamente en las regiones del estado con presencia de bases de apoyo del EZLN; la creciente corrupción e impunidad de los diferentes niveles de gobierno, tanto a nivel estatal como municipal; la lucha entre los partidos políticos por mantenerse en el poder e incrementar su base social a través del uso ilícito de recursos públicos, programas sociales y productivos; el incremento de la criminalidad organizada y del narcotráfico que, como se ha reportado en casos de dos comunidades donde operan

milpas educativas asociadas al proyecto, están provocando un clima de violencia creciente que mina la integridad física de los habitantes de las comunidades autónomas e independientes; los conflictos religiosos derivados de la presencia de distintas iglesias y de sus acciones proselitistas; el conflicto magisterial derivado de la implementación de la Reforma Educativa con la subsecuente represión violenta y las amenazas hacia las organizaciones magisteriales independientes y sus integrantes; los desastres naturales que, como ha sido el caso del temblor de septiembre del 2017, han afectado gravemente diversas regiones y municipios del estado; la coyuntura político-electoral previa a las elecciones de julio del 2018, en un clima nacional, estatal y municipal caracterizado por fuertes tensiones y conflictos crecientes.

Todos estos factores han representado importantes retos para el desarrollo y consolidación del proyecto; sin embargo, hasta la fecha éstos se han podido enfrentar gracias a la estrecha colaboración entre los integrantes de la estructura operativa de las milpas educativas, padres y madres de familia, comuneros y autoridades comunitarias, maestras y maestros comprometidos con el proyecto. No cabe duda que contar con una base social construida y consolidada a lo largo de más de veinte años de trabajo educativo en Chiapas representa una gran fortaleza para el proyecto Milpas Educativas.

En el caso de Puebla, los diplomados sobre el MII fueron impulsados desde la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública del Estado y, de la misma manera, en el proyecto Mil-

pas Educativas se ha contado con el respaldo institucional para el proceso de seguimiento y acompañamiento. No obstante, no se puede decir que el MII esté oficialmente abrazado, porque su inserción más bien depende de la toma de decisiones que en un momento dado asumen las figuras que están al frente de la institución. Dada esta situación, el desarrollo del proyecto dependió en gran medida del compromiso de las y los docentes y milperos, algunas de las cuales se han apropiado de ello y lo han convertido en un estilo de hacer docencia y, de esta manera, han logrado propagarlo paulatinamente a otras y otros docentes que se han acercado a las milpas educativas. El proyecto se ha desarrollado en regiones del estado como Tehuacán, Huauchinango, Teziutlán y, recientemente Acatlán, caracterizadas por procesos históricos de modernización socioeconómica, migración nacional e internacional y aculturación, en los cuales las lenguas, culturas y cosmovisiones indígenas han sido tradicionalmente excluidas o bien folclorizadas por parte del sistema educativo oficial. En este contexto, sin embargo, el proyecto se ha beneficiado del trabajo educativo realizado a partir de los diplomados sobre el MII que se han impartido en años anteriores, lo que ha permitido contar con una base social de maestras y maestros oficiales y autoridades educativas comprometidos con la mejora de pertinencia y relevancia de la educación de niñas y niños indígenas y con la revaloración de sus lenguas, culturas y cosmovisiones. A pesar del clima de tensión derivado de la implementación forzosa de la Reforma Educativa y de la alta carga de trabajo administrativo que tienen que atender, las maestras y los maestros han encontrado en el

proyecto milpas educativas un espacio importante para re-afirmarse en cuanto indígenas, dignificar sus lenguas, culturas y cosmovisiones y utilizar las actividades sociales, culturales, productivas y rituales que se realizan en sus comunidades como recursos para generar procesos educativos interculturales y bilingües para el buen vivir, así como para fomentar una participación cada vez más importante de las madres y padres de familia en el ámbito educativo formal. La creciente participación de las madres y los padres de familia y demás comuneros ha sido una de las fortalezas principales del proyecto milpas educativas en Puebla.

En el caso de Michoacán, tres milpas educativas están ubicadas en el pueblo de Cherán y una en la comunidad cercana de Nahuatzen. El primero se caracteriza históricamente por una larga tradición de lucha y participación social, así como por la importancia que se le ha otorgado a la lengua, cultura y cosmovisión p'urhépecha en el marco de la lucha de resistencia en contra de la tala ilegal de árboles, protegida y aprovechada por el crimen organizado, y en el proceso de construcción de una autonomía del pueblo basada en los usos y costumbres comunitarios. De manera parecida a lo reportado en el caso de Chiapas, Cherán ha sido un contexto muy propicio para fomentar la consolidación de las milpas educativas a través de la participación de los habitantes de la comunidad en las acciones educativas que se han llevado a cabo en el marco del proyecto.

En el caso de Oaxaca, el proyecto se inserta en un contexto de gran efervescencia político-educativa,

con importantes antecedentes en lo que se refiere a la apropiación y etnogénesis de procesos educativos formales por parte de los pueblos indígenas y sus organizaciones, quienes, además, encuentran en la propuesta política, epistémica y pedagógica de la comunalidad unos referentes locales muy importantes para dialogar e interaprender, desde sus propias cosmovisiones, con el planteamiento de una educación para el Buen vivir. La presencia histórica de la Sección 22 de la CNTE y el papel protagónico que los sectores de magisterio indígena están desempeñando en la implementación del PTEO están abriendo espacios para un diálogo constructivo con el MII.

Ahora bien, no es de menor importancia señalar que a lo largo de la implementación del proyecto, México ha vivido una transición política importante que vio la derrota del gobierno federal abiertamente neoliberal a cargo de Enrique Peña Nieto del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y la victoria de Andrés Manuel López Obrador del Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) que, al menos en el discurso, se autodefine como anti-neoliberal. En el ámbito educativo, hemos pasado de la imposición a punta de pistola de una Reforma Educativa que criminalizó a las y los maestros e impuso con toda la fuerza del Estado una evaluación estandarizada y punitiva, a una nueva coyuntura marcada por la alianza entre el gobierno federal y el sindicalismo magisterial que ha generado expectativas encontradas con respecto de la posibilidad de mejorar el sistema educativo nacional y una transformación profunda de la educación escolar en México. En este escenario cambiante y contra-

ditorio, y con las diferencias que caracterizan las diferentes posturas y perspectivas que conviven al interior de la REDIIN, Milpas Educativas ha seguido su caminar lento y seguro hacia la construcción de una educación de los pueblos indígenas, controlada por sus comunidades y orientada hacia lo que cada pueblo y comunidad considera que sea el camino hacia la vida buena.

En la tabla siguiente, mostramos los datos de las milpas educativas y de las y los participantes en cada estado involucrado en el proyecto.

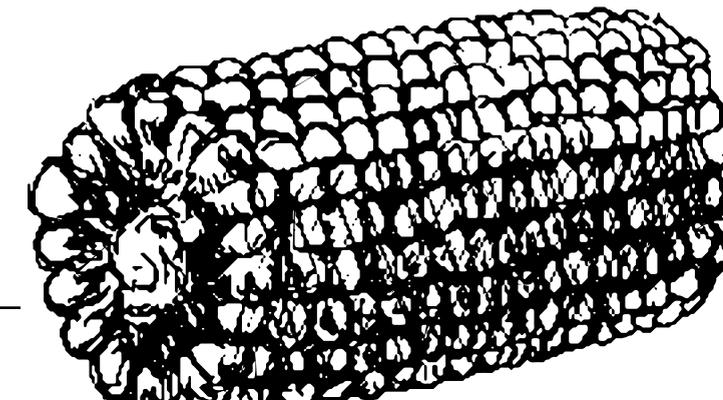
Estado	Milpas educativas	Niñ@s	Comuner@s	Milper@s <sup>7</sup>
Chiapas	27	528	824	48
Puebla	16	476	169	30
Michoacán	4	172	77	13
Oaxaca	1	29	27	1
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>1,205</b>	<b>1,097</b>	<b>92</b>

<sup>7</sup> Como ya se señaló en las primeras páginas de este documento, con estos términos nos referimos a las y los educadores comunitarios de escuela independientes y a las y los maestros bilingües de las escuelas oficiales que participaron al proyecto Milpas Educativas.

En el siguiente link se puede apreciar un mapa con la ubicación de las 48 milpas educativas en el territorio nacional mexicano y, haciendo clic en el icono correspondiente a cada milpa, aparecen datos específicos de la milpa en objeto, entre los cuales: nombre de la milpa, ubicación (estado, municipio), tipo de milpa (escolar, familiar, colectiva), centro educativo asociado (señalando el nivel: primaria, preescolar, inicial, etc.), milperos responsables, datos generales sobre cantidad de comuneros, niños y maestros participantes, actividades educativas para el buen vivir realizadas, Índice de Desarrollo Humano (IDH) e Índice de Marginación (IM) del municipio en el que se ubica la milpa educativa .

<https://tiny.cc/yi7ebz>

Finalmente, no es de menor importancia destacar que a lo largo de los tres años de duración del proyecto, se llevaron a cabo numerosos talleres interestatales, estatales y locales de formación, análisis, reflexión, seguimiento y evaluación de la metodología educativa implementada (de la cual se hablará a continuación). Además, se abordaron los procesos y resultados logrados en cada una de las milpas educativas participantes, lo que generó importantes inter-aprendizajes interculturales y multilingües entre las diferentes experiencias educativas. También se compartieron avances y resultados con educadores de la REDIIN en Brasil, se dialogó y compartió con “proyectos hermanados” (que coinciden con los principios políticos o filosóficos de la REDIIN), así como en diversos espacios comunitarios, educativos y académicos estatales, nacionales e internacionales. No cabe duda que la oportunidad de intercambiar, inter-aprender, discutir, reflexionar y acompañarse los unos a los otros, fue un elemento clave que permitió consolidar la metodología educativa que el proyecto Milpas Educativas ha implementado con el fin de mejorar la pertinencia y relevancia de los procesos educativos formales e informales de niñas y niños indígenas. Esto ha permitido consolidar un modelo educativo intercultural que contribuya al buen vivir de sus familias y comunidades, generando una alternativa educativa que enfrente radicalmente los retos del sistema educativo nacional en contextos indígenas.





---

## 2. EL MÉTODO INDUCTIVO INTERCULTURAL EN LAS MILPAS EDUCATIVAS



## 2.1 ANTECEDENTES

Es menester señalar que Milpas Educativas es un proyecto político-educativo que se origina en y da continuidad a un trabajo de más de veinte años impulsado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI) con la colaboración de María Bertely y Jorge Gasché. Es un trabajo que tiene antecedentes profundos arraigados en las luchas que han librado organizaciones y movimientos indígenas del continente americano y de México por construir una educación social, cultural, epistémica y pedagógicamente pertinente y relevante, con un enfoque inductivo e intercultural, centrada en la articulación entre teoría y praxis.

Una educación intercultural y bilingüe pensada e implementada desde un enfoque crítico de aquellas concepciones neoliberales y neo-indigenistas de la interculturalidad que suelen caracterizar los programas y proyectos educativos oficiales que se refieren a la interculturalidad en términos utópico-ideales, refiriéndose “ingenuamente” a ideales de respeto, tolerancia y diálogo horizontal, y ocultando de manera intencional las asimetrías sociales, políticas, económicas y el conflicto intersocietal que caracterizan históricamente las relaciones entre la sociedad nacional capitalista y los pueblos y comunidades indígenas<sup>1</sup>.

La concepción de interculturalidad que sustenta el trabajo de las milpas educativas es crítica y política, está amparada jurídicamente en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y se inspira en los Acuerdos de San Andrés firmados por el Ejército Zapatista de

<sup>1</sup> Como señala Gasché: “[...] no podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales: La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro [...] la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos”. (Gasché, 2008b, pp.373-374)

Liberación Nacional y el Gobierno Federal de México en febrero de 1996. La falta de voluntad política por parte de éste último para dar cumplimiento a dichos acuerdos motivó a que organizaciones indígenas independientes, como la UNEM/EI, tomaran la iniciativa de desarrollar proyectos educativos controlados y mandatados por las propias comunidades.

En este sentido, Milpas Educativas es un proyecto gestado e implementado desde un enfoque crítico de la interculturalidad (Walsh 2002 y 2012; Gasché 2008b; Bertely 2007 y 2013; Sartorello 2009). Una educación intercultural crítica y descolonizadora, que responde a los proyectos políticos, sociales, epistémicos y educativos de los pueblos indígenas y sus organizaciones, proponiéndose:

“[...] sembrar, abonar y definir una educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe distinta, fundada en una concepción pragmática, situada y activa de la cultura, que germine mediante las prácticas y los actos implícitos en la vida diaria de los comuneros y en territorios propios.” (Bertely, 2006: p.218)

En el caso del proyecto Milpas Educativas, esta concepción crítica de la interculturalidad ha encontrado en el Método Inductivo Intercultural (MII, de aquí en adelante), acuñado por Jorge Gasché y desarrollado por Bertely y sus colaboradores indígenas

y no indígenas de los cuales hablaremos a continuación, una forma de articular las pedagogías propias que se implementan en las actividades educativas realizadas en la vida comunitaria de los pueblos indígenas con los procesos educativos que se llevan a cabo en las escuelas de nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria en las que estudian sus hijos.

Al respecto, no es de menor importancia recordar que el MII llegó a México a finales del siglo XX por mano de su creador, Jorge Gasché (2008a y 2008b), quien había desarrollado esta metodología a lo largo de un intenso trabajo como acompañante académico y formador de maestros de la confederación indígena amazónica peruana AIDASEP (Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana) entre 1985 y 1997. El encuentro entre Gasché y Bertely, propició una duradera (de finales de 1997 hasta la fecha) colaboración intercultural con los educadores comunitarios de la UNEM/EI, quienes encontraron en el MII un enfoque político y pedagógico que les permitía atender el mandato de las asambleas de las comunidades en las que vivían, mismas que los nombraron educadores después de haber expulsado a los maestros oficiales, acusados de no educar a los niños de acuerdo a los valores sociales y principios político-pedagógicos vigentes en sus comunidades.

Desde 1997 hasta la fecha, se ha generado una estrecha y continua colaboración entre, por un lado, Bertely, Gasché y otros académicos cuidadosamente seleccionados por ellos – entre los cuales, Erika González (CIESAS-Oaxaca), Rosana Podestá (†) (UPN-Puebla), Raúl Gutiérrez (CIESAS-Chiapas), Ulrike Keiser y Elías Silva (UPN-Michoacán), Stefano Sartorello (INIDE-IBERO) – y, por el otro lado, los educadores de la UNEM/EI, a los cuales se ha añadido, paulatina pero progresivamente, un grupo cada vez más amplio y diverso de maestras y maestros bilingües adscritos a la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (DGEI-SEP) de los estados de Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán, así como grupos de la sociedad civil de Yucatán. En noviembre de 2009, este colectivo, liderado por Bertely, conformó la REDIIN – Red de Educación Inductiva Intercultural – una organización independiente, democrática y plural dedicada a la consolidación y difusión del MII. La creación de la REDIIN propició que este enfoque educativo intercultural se difundiera y adaptara a diferentes contextos socioculturales y educativos de distintas regiones indígenas de México y Brasil<sup>2</sup>.

Fue a lo largo de este proceso veinteñal que

<sup>2</sup> En Brasil, la REDIIN está liderada por Maxim Repetto, profesor-investigador del Instituto Inskiran de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima (UFRR).

se generaron diferentes materiales educativos como son las Tarjetas de auto-inter-aprendizaje (Bertely, 2004; 2012), el Modelo educativo intercultural bilingüe de la UNEM (Bertely, 2009) y, de manera paralela, se llevaron a cabo procesos de formación docente en el MII en los estados de Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán y Yucatán (Bertely, 2011), antes de manera independiente, y luego en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las dependencias estatales<sup>3</sup>.

Estos procesos y materiales educativos interculturales son un testimonio de los fecundos diálogos de saberes (Leff, 2003) educativos – que perduran hasta la fecha – entre el MII y las pedagogías propias de los pueblos tzeltal, tzotzil, ch’ol (Chiapas), mixteco, zapoteco, mixe y chatino (Oaxaca), p’urhépecha (Michoacán), nahua, mixteco, ngiba, nguigua y otomí (Puebla), maya (Yucatán), entre otros, encarnadas en las filosofías educativas y prácticas pedagógicas de las y los maestros de la UNEM/EI y de la REDIIN. Es justamente en el marco de este proceso veinteñal, donde se inscribe el proyecto Milpas Educativas que se describe en los diferentes apartados de este escrito.

<sup>3</sup> Sobre la historia y trayectoria educativa de la UNEM/EI: Marstom (1997), Roelofsen (1999), Gutiérrez (2005 y 2006), Bertely (2006, 2007a y 2013) y Sartorello (2009, 2011 y 2013).

## 2.2 PRINCIPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DEL MII

Antes de pasar a ello, sin embargo, es importante resumir brevemente los principios político-pedagógicos que sustentan el MII en cuanto enfoque político educativo que, como señalamos al principio de este escrito, se adscribe a las perspectivas críticas y contra-hegemónicas de la interculturalidad en América Latina (Walsh 2002, Gasché 2008b, Bertely 2007 y 2013, Sartorello 2009).

Remitiendo a los escritos de Gasché (2008a y 2008b) y de dos de sus más cercanas colaboradoras durante la experiencia formativa realizadas con la AIDSESEP (Gallegos 2008; Martínez 2008) para una explicación detallada del MII en cuanto metodología inspirada en el diálogo constructivo entre el enfoque histórico cultural de Lev Vygotsky, la teoría de la actividad de Alekséi Leóntiev y las pedagogías propias de los pueblos indígenas, en las líneas siguientes, se destacan algunos de los principios que lo caracterizan. Lo anterior, a partir de la adaptación y apropiación que los educadores de la UNEM/EI y los acompañantes académicos que colaboramos con ellos, realizamos de la propuesta original acuñada por Gasché. Este proceso de co-teorización intercultural (Sartorello 2016) del “Modelo Educativo Intercultural Bilingüe UNEM” (Bertely, 2009) se llevó a cabo entre el año de 2006 y 2008, y se sigue desarrollando en los diferentes procesos educativos y formativos en los que participan las y los integrantes de la UNEM/EI y de la REDIIN.

Los principios político-pedagógicos del MII, resultado de la síntesis intercultural entre la propuesta original diseñada por Gasché y los principios de las pedagogías de las y los educadores de la UNEM/EI y de las y los maestros de la REDIIN, así como sus prácticas y experiencias educativas en las escuelas independientes y oficiales donde desempeñan su servicio docente, constituyen la base del proyecto Milpas Educativas que se analiza en las siguientes páginas.

Es así que, a continuación, se retoman extractos del “Modelo de educación intercultural bilingüe UNEM” (Bertely, 2009) que, junto a las “Tarjetas de auto-inter-aprendizaje” (Bertely, 2004; 2012) y al Cuadernillo “Los hombres y las mujeres de maíz: democracia y derecho indígenas para el mundo” (Bertely, 2007), son los documentos claves en donde se plasman los principios político-pedagógicos del MII.

En ellos se define claramente el horizonte político-societal del MII en cuanto propuesta educativa para el Buen vivir de los pueblos y comunidades indígenas que se fundamenta:

[...] en una postura política fuertemente crítica del neoliberalismo hegemónico que menosprecia al indígena, sus lenguas, culturas y valores, y promueve una sociedad capitalista centrada en el individualismo y en la competencia bajo las reglas del “libre” mercado, en la distribución y consumo desigual de la riqueza, en el ejercicio del poder egoísta y de la dominación objetiva y subjetiva de los pueblos indígenas. Frente a este modelo social neoliberal, nosotros proponemos trabajar en la construcción de un modelo social alternativo centrado en los valores positivos que caracterizan a las sociedades indígenas, como son la cooperación y solidaridad comunal, distributiva y laboral. Una sociedad que, contrariamente a la sociedad neoliberal hegemónica, reconoce a la tierra como madre, fuente de vida que hay que amar y respetar para que siga alimentándonos y protegiéndonos, y no como mero recurso al servicio de los hombres y del mercado (Bertely, 2009, p.54).

A diferencia de la sociedad nacional capitalista-neoliberal y a pesar de la creciente penetración del modelo socio-económico dominante, las sociedades indígenas rurales que se resisten a ser asimiladas se caracterizan por mantener y reivindicar una profunda integración entre Sociedad y Naturaleza; la vida en estas comunidades, pueblos y regiones indígenas se desarrolla en profunda interacción con la Madre Tierra, concebida como ser vivo y de la que los seres humanos somos parte junto a otros elementos de la naturaleza (minerales, vegetales, animales) y a los seres espirituales que habitan el territorio comunitario.

Ahora bien, otro principio básico del MII es que, a diferencia de los conocimientos occidentales que están sistematizados en textos escritos a los cuales se puede acceder de diferentes maneras (libros, manuales, internet, etc.), el conocimiento indígena<sup>4</sup> suele ser prevalentemente oral y vivencial y está custodiado en la memoria histórica comunitaria y en las experiencias de los habitantes de las comunidades. Es así que, retomando nuevamente a Gasché, en el MII se considera que las fuentes del conocimiento indígena para la educación intercultural son:

[...] las personas tomadas en su situación y en su papel de actores, de productores, sea individuales sea cooperando entre varias, es

<sup>4</sup> No es de menor importancia señalar que, cuando en este documento nos referimos al “conocimiento indígena”, aludimos a un conjunto integrado por conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., que, de acuerdo con el Método Inductivo Intercultural (MII), se manifiestan en las actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales, recreativas, entre otras, que las y los comuneros realizan en el territorio sociocultural comunitario.

decir, socialmente. De esta manera se enfoca el conocimiento indígena siempre de manera contextualizada en la situación real de su existencia socio-cultural, de su operatividad y funcionalidad. En nuestra perspectiva, la “fuente” propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la actividad, el proceso de la cual todos los actores — niños, maestros y comuneros [...] expresan su conocimiento [...] participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades, saberes que a través de estas acciones se activan y se objetivan en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados. (Gasché, 2008a, p.316)

Así es como, en la realización de las actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales y recreativas, entre otras, los diferentes actores no sólo expresan sus conocimientos, sino que los comparten, los comprueban, los reconstruyen y actualizan, constituyéndose en espacios de manifestación de procesos pedagógicos y epistémicos con-vivenciales (pedagogías propias)<sup>5</sup>. Inspirado en esta concepción situada y praxeológica del inter-aprendizaje, el MII propone desarrollar el proceso

<sup>5</sup> De hecho, esta concepción del conocimiento como factor funcional en las actividades sociales y de la cultura como producto y productora de las mismas, puede aplicarse no sólo a las culturas indígenas, sino a cualquier sociedad, aportando una perspectiva dinámica y procesual (praxeológica) de los conocimientos y la cultura, de forma contraria a como se abordan tradicionalmente en los programas educativos.

pedagógico en el marco de la práctica comunitaria y del análisis de las actividades que se realizan en el territorio sionatural comunitario, con lo que el conocimiento ni se folcloriza ni se esencializa de forma atemporal y estática. Por el contrario, se trata de una perspectiva que historiciza el conocimiento indígena que se concibe “siempre de manera contextualizada en la situación real de su existencia socio-cultural, de su operatividad y funcionalidad” (Gasché 2008a, p.317). Se hace así hincapié en el carácter dinámico y cambiante del conocimiento indígena, aunque también, claro está, en aquellas persistencias que, como señaló Guillermo Bonfil (1989) constituyen el núcleo de la cultura autónoma de cada pueblo.

Ahora bien, como es sabido, en las sociedades indígenas rurales, algunas de estas actividades – sociales, productivas, alimentarias, rituales, recreativas, entre otras – se realizan a lo largo de todo el año (por ejemplo: la realización de asambleas para atender problemáticas comunitarias; la preparación de tortillas y otros platillos para alimentar cotidianamente a la familia; la celebración de rituales para curar enfermedades del cuerpo, mente y espíritu, etc.). Sin embargo, gran parte de estas actividades se lleva a cabo de acuerdo a temporadas específicas del ciclo agrí-

cola y social de cada comunidad, cuando se dan ciertas condiciones climáticas (lluvias, sequías, heladas, calor, frío, vientos, etc.), asociadas a los ciclos productivos y de vida de la los especies vegetales y animales que están presentes en el territorio sionatural comunitario; o bien, estas actividades se asocian a ceremonias y eventos sociales vinculados con la vida política, social y ritual de la comunidad.

Las actividades sociales comunitarias, que en el MII representan las fuentes del conocimiento indígena para la educación intercultural, no se seleccionan al azar, sino que se derivan del calendario sionatural específico de la comunidad en la que se está trabajando. Desde esta concepción integral entre Sociedad y Naturaleza fue que los educadores de UNEM/EI renombraron el “Calendario de actividades sociales” (uno de los instrumentos pedagógicos fundamentales del MII), diseñado por Jorge Gasché, como “calendario sionatural”, representando así la matriz epistémica a partir de la cual se generan los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., de los pueblos indígenas rurales.

Remitiendo a los textos coordinados por Bertely (2004 y 2012) para un análisis detallado de su estructura y funcio-

namiento pedagógico, a continuación, se presenta un ejemplo de lo que se denomina calendario sionatural:

En este calendario sionatural, partiendo del centro hacia fuera, se muestran, además del calendario en lengua indígena y del calendario gregoriano (primeros dos círculos), los indicadores asociados a las temporadas climatológicas (temporada de calor, de lluvia, de sequía...) que caracterizan la comunidad en cuestión (tercer círculo), seguidos de otros indicadores relacionados con la flora (cuarto círculo), la fauna (quinto círculo), las actividades agrícolas y demás actividades productivas que las y los comuneros llevan a cabo en la comunidad en relación a cada temporada del año (sexto círculo), hasta llegar al círculo más externo, en el que se plasma el tipo de participación que en estas actividades comunitarias desempeñan las y los niños de acuerdo con su edad y etapa de desarrollo, habilidades e intereses. Cabe señalar que esta estructura del calendario no es rígida, y que se han elaborado otros tipos de calendario sionatural en los que incluyen otros indicadores, como las fases lunares o los ciclos festivos de



Fuente: M. de Irma Gómez Hernández, Calendario sionatural Pacanam, Chalchihuitán, Chiapas, en Bertely 2012.

las comunidades.

Este instrumento pedagógico debe ser elaborado por el maestro o el educador comunitario que, al enfrentar conscientemente su ambivalencia<sup>6</sup>, toma la decisión política y humana de quedarse a vivir en la comunidad indígena en la que presta su servicio docente, acepta convivir y aprender de y con las y los comuneros, y realiza una investigación colaborativa del territorio sociocultural de la comunidad. Dicha investigación la realiza junto a las y los niños, con la participación activa de las y los sabios y conocedores de la comunidad. En este proceso colaborativo de investigación, durante el cual el maestro/educador aprende a conocer y reconocer el territorio sociocultural de la comunidad, se recaban las informaciones que luego se plasmarán en los diferentes círculos concéntricos que se muestran en la figura anterior.

Con base en lo que se indica en el calendario sociocultural de la comunidad, el educador comunitario/maestro y los niños a su cargo seleccionan una actividad comunitaria que se lleva a cabo

<sup>6</sup> Remitiendo a la larga y densa reflexión sobre la ambivalencia que Gasché desarrolla en uno de los textos fundacionales del MII (Gasché 2008a, pp.282-290), a continuación, nos limitamos a reportar la cita siguiente que, de alguna manera, sintetiza los aspectos centrales: "Aspiración a las comodidades y prestigios que confiere la cultura urbana, pero reconocimiento y condena de sus aspectos negativos, percepción de la caducidad de ciertos elementos de la tradición y, al mismo tiempo, idealización del pasado indígena crean un mundo fundamentalmente ambivalente, frente al cual las personas [indígenas] se expresan con ambigüedad y a menudo de manera contradictoria". (Gasché, 2008a, p. 284)

en la temporada en la que se encuentran. La viven e investigan a profundidad participando activamente en ella, aprendiendo a realizarla junto con los comuneros que la practican y que son expertos en ella.

Posteriormente, el educador-maestro elabora una planeación didáctica por medio de la cual se "pedagogiza" la actividad. Este proceso se lleva a cabo a partir de lo que Gasché ha denominado con la expresión "sintaxis cultural" (2008a: p.317), la cual se plasma en una oración prototípica que expresa de forma genérica las actividades en las que se expresa el conocimiento indígena:

"Nosotros vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales"<sup>7</sup>.  
(Bertely, 2009: p.85)

<sup>7</sup> Es menester señalar que esta oración es el fruto del proceso de teorización (reinterpretación, adaptación y apropiación) que los educadores comunitarios de la UNEM/EI y los acompañantes académicos que hemos participado en el proceso del diseño del Modelo educativo intercultural bilingüe UNEM, hemos realizado, a partir de la frase prototípica elaborada originalmente por Gasché, la cual decía: "El ser humano produce cosas transformando materias que va a adquirir en la naturaleza para satisfacer sus necesidades sociales". Al utilizar la palabra "nosotros", se quiere poner énfasis en la importancia, en las sociedades indígenas, del sujeto colectivo y comunitario más que del individuo, lo que marca una profunda diferencia con respecto de las sociedades occidentales urbanas. Por otro lado, el término "pedir" se utiliza para destacar la relación sagrada que las sociedades indígenas tienen con la Madre Tierra, a la que, en diferentes temporadas del año, se realizan ofrendas para pedir, de manera respetuosa y agradecida, aquellos recursos naturales que se ocupan en las diferentes actividades. Al utilizar el verbo plural "trabajamos", se enfatiza en la dimensión colectiva y comunitaria del trabajo, manifiesta en las faenas y tequios comunitarios. Finalmente, las necesidades sociales indican la función social de la actividad, en la que se explicitan los valores positivos que orientan la vida buena en las sociedades indígenas.

En el MII, esta frase genérica permite identificar una estructura curricular basada en cuatro ejes generales – territorio, recursos, trabajo/técnica, fin social - que, articulados entre sí, y atravesados por la variable permanente significado indígena<sup>8</sup>, permiten identificar, analizar y sistematizar los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., que las y los comuneros ponen en juego cuando realizan una actividad comunitaria.

Sin alterar la estructura sintáctica que articula entre sí los ejes curriculares que acabamos de mencionar, cuando se quiere pedagogizar una actividad comunitaria, se convierte esta oración genérica en una frase específica que, de esta manera, recibe su contenido sociocultural particular y concreto, de acuerdo con la actividad contemplada y el contexto en el que se implementa y, de esta forma, permite explicitar los conocimientos, saberes, haceres, senti-

<sup>8</sup> La variable permanente "significado indígena" que atraviesa transversalmente los cuatro ejes curriculares, es la que permite identificar, analizar y sistematizar el pensamiento filosófico indígena que está implícito en la actividad, o bien que se desprende de los discursos, consejos, cantos, rezos, relatos, gestos, movimientos que la acompañan y le dan sentido y que, al mismo tiempo, propician el logro del fin social deseado.

res, valores, actitudes, habilidades, técnicas, etc., relacionados con la actividad concreta.

**POR EJEMPLO:**

- Vamos a la milpa (territorio) a cosechar (trabajo/técnica) maíz (recurso natural) para preparar tortillas para alimentarnos (fin social)
- Vamos al río (territorio) a pepear (trabajo/técnica) caracoles (recurso natural) para cocinar un caldo sabroso (fin social)
- Vamos a la asamblea (territorio) para tomar decisiones (técnica/trabajo) sobre el futuro de nuestro ejido (fin social)
- Vamos al cerro (territorio) para pedir (técnica/trabajo) al ajaw (recurso) que lleguen las lluvias (fin social)

Una vez elaborada la planeación de la actividad (más adelante se mostrarán ejemplos de planeaciones de actividades comunitarias específicas), el educador/maestro participa en ella con sus alumnos y con el acompañamiento del experto comunitario. De acuerdo a su edad, sexo y grado de desarrollo, los niños realizan y observan de forma participativa la actividad, o bien, partes de la misma, en el espacio y escenario natural donde ésta se lleva a cabo, guiados por la o el comunero experto en la actividad que, de esta manera, participa activamente en la generación y transmisión de los conocimientos propios implícitos en la actividad misma. Después de explicitar los conocimientos, saberes, haceres, sentires, valores, actitudes, técnicas, habilidades, etc., propios vinculados a la actividad seleccionada, y de ampliarlos con la ayuda de los acompañantes comunitarios que guían al educador/maestro en su realización, éste último planea y diseña las actividades didácticas que se desprenden de ella. Luego, una vez regresado al salón de clase, éstas le permitirán articular y contrastar los conocimientos vividos y experimentados en la práctica, con conocimientos y habilidades escolares

convencionales previstos en el currículo formal para generar aprendizajes para la vida buena.

Es menester destacar que, en este proceso de articulación-contrastación entre el currículo propio y el escolar convencional, el educador/maestro muestra y analiza con los niños no sólo las articulaciones posibles entre los dos tipos de conocimientos (indígena y occidental) implicados en la actividad, sino también las contradicciones, tensiones y conflictos existentes entre sistemas de conocimiento como son el indígena-comunitario y el occidental-escolar que responden a modelos sociales y a paradigmas epistemológicos diferentes y, a menudo, opuestos y contrastantes<sup>9</sup>.

Es así que, a lo largo de este proceso educativo complejo y articulado, niños, educadores/maestros y comuneros acompañantes expertos en las diversas actividades que se realizan en el territorio sociocultural comunitario colaboran entre sí en la selección, planeación y realización de actividades educativas destinadas a generar aprendizajes interculturales útiles para la construcción de una vida buena en el territorio sociocultural comunitario, de acuerdo a sus cosmovisiones, proyectos político-sociales y planes de vida.

<sup>9</sup> Un ejemplo de este proceso de articulación y contrastación intercultural puede revisarse en Sartorello (2016)

## 2.3 MILPAS EDUCATIVAS PARA EL BUEN VIVIR

Después de ilustrar sintéticamente los principios político-pedagógicos del MII y de explicar su funcionamiento como metodología educativa en la que las y los niños construyen aprendizajes intra e interculturales al participar activamente en una actividad comunitaria para luego analizarla y sistematizarla en el aula con el acompañamiento de su maestro, se puede comprender más fácilmente qué es y cómo funciona lo que denominamos “milpa educativa”.

Con este término, *denominamos espacios de formación e inter-aprendizaje* que existen y se desarrollan en el territorio sociocultural de una comunidad indígena rural<sup>1</sup>, en los cuales las y los habitantes, de acuerdo al calendario sociocultural específico de la localidad, realizan cotidiana o temporalmente diferentes tipos de actividades comunitarias en las que se generan y comparten conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc.,

<sup>1</sup> Cabe señalar que se han realizado algunos trabajos de las milpas educativas en localidades semiurbanas, comprobando la pertinencia del MII, pero que aún se requiere de mayores experiencias para conocer las adaptaciones y re-conceptualizaciones que se requieren para el trabajo en zonas no rurales y/o no indígenas.

que contribuyen al buen vivir de sus familias y de la comunidad y que son pedagogizadas mediante el MII. Actividades sociales (por ejemplo, una asamblea para discutir sobre asuntos agrarios); productivas (siembra, limpia o cosecha de algún cultivo, como el maíz, el frijol, el chile, el café; fabricación de alguna herramienta para el trabajo agrícola, como podría ser un canasto de bejuco para utilizarse durante la pizca del café); actividades alimentarias (preparación de tortillas, atole agrio, tamales de frijol tierno con chipilín, por ejemplo); curativas (elaboración de un jarabe con plantas de la comunidad para curar la tos, o bien una limpia para curar del espanto a un recién nacido); actividades rituales (la bendición de la semilla antes de utilizarla para la siembra, una ceremonia de petición de lluvia, o bien una fiesta para celebrar el patrono de la comunidad); recreativas y lúdicas (la elaboración de juguetes con materiales naturales que se dan en una cierta temporada del año, como un trompo de avellana o un globo de papel para la fiesta de los muertos, por ejemplo).

Estas actividades se realizan en espacios concretos y situaciones de vida reales que existen en el territorio de la comunidad, como son, por ejemplo, milpas, huertas, cultivos, solares, traspatios, oficios comunitarios, laboratorios artesanales, bosques, ojos de agua, cerros, ríos, cocinas, mercados, entre otros espacios y situaciones.

Partiendo del supuesto que nuestra entrañable guía y coordinadora, María Bertely, ha enunciado en más de una ocasión, de que “la escuela escolariza, mientras que la comunidad educa”, en el proyecto Milpas Educativas buscamos llevar hasta las últimas consecuencias la idea original de Gasché de sacar los procesos educativos del aula escolar. De esta forma apostamos a construir una educación intercultural bilingüe crítica que se genera y desarrolla en espacios y escenarios reales presentes en el territorio sociocultural comunitario. Una educación *sustancialmente otra*, en la que la escuela y el aula son espacios didácticos *ex post*, y en la que los procesos educativos realmente se desarrollan desde abajo y desde adentro; ya que, en lugar de iniciarse a partir del currículo oficial para después tratar de vincularlos con la realidad que se vive en el territorio, éstos parten del calendario sociocultural de la localidad, realizando actividades reales de diferentes tipos en sus escenarios naturales.

De hecho, si bien es posible instalar una milpa educativa en una escuela, para llevar a cabo actividades que realmente incidan en la vida buena de las familias y de las comunidades involucradas es necesario salir al territorio comunitario, ir al río, a la montaña, al bosque o al solar para enseñar y

aprender de y en las actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales, recreativas, etc., propias que se llevan a cabo en espacios y escenarios vivos y reales. Es mayormente una *educación fuera de las aulas* que fomenta “[...] valores territoriales y legales [y] en la que no solo los libros sino también el cielo, la tierra, el río, los sonidos de las aves y, en general, los indicadores que la naturaleza nos da, se pueden leer”. (Nigh y Bertely, 2018, p. 15).

Una educación viva, en la que niñas y niños, acompañados por comuneros expertos y por sus educadores/maestros, en un primer momento participan activamente, experimentan, explicitan, analizan y sistematizan los conocimientos, saberes, haceres, sentires, valores, actitudes, técnicas, habilidades, etc., indígenas comunitarios implícitos en la actividad. Solamente en un segundo momento, dentro del salón de clase, el educador/maestro facilita las actividades didácticas para articular-contrastar lo propio con los conocimientos escolares convencionales previstos en el currículo formal.

Es así como, en las milpas educativas, se promueve la colaboración e inter-aprendizaje entre educadores/maestros, niños y habitantes de la comunidad y, además, se rescatan y vitalizan las pedagogías indígenas propias vigentes en las familias y comunidades. En estos procesos educativos social, cultural y territorialmente arraigados, que enfatizan en los fines sociales, políticos, culturales y pedagógicos vinculados con la función real que dicha actividad tiene en la vida de la comunidad, se explicitan justamente aquellos conocimientos que responden a un horizonte político societal propio de la

vida buena. Son justamente las actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales, curativas, etc., que se llevan a cabo en la comunidad, las que constituyen la base concreta, sustantiva, para la generación de procesos educativos interculturales y bilingües que abonen a lo que en lengua tzeltal se denomina *lekil kuxlejal*, término que, en español, solemos traducir con buen vivir o bien con la vida buena<sup>2</sup>.

Sin embargo, es importante precisar que, más allá de lo que puede inferirse a partir de su traducción literal en español, *lekil kuxlejal* es, al igual que la comunalidad en la filosofía y cosmovisión ayuuk, un concepto filosóficamente denso que solamente puede comprenderse a partir de vivir una cosmovisión en la que cuenta más el verbo que el sustantivo, y donde el hacer viene epistemológicamente antes del decir. Justamente en este sentido, y sin la intención de dar una explicación exhaustiva de algo verbalmente inefable, nos limitamos a afirmar que, en el proyecto Milpas Educativas, este concepto puede interpretarse como síntesis de un horizonte político-societal propio abanderado por los movimientos y comunidades indígenas de Abya Yala, y contrapuesto a los eslóganes gubernamentales de corte capitalista y neoliberal como vivir mejor, bienestar, progreso y desarrollo, entre otros.

En correspondencia con el enfoque praxeológico del MII, en la REDIN no pretendemos ni esencializar ni idealizar y tampoco generalizar a las culturas indígenas y sus cosmovisiones. Es por ello que,

<sup>2</sup> *Lekil kuxlejal* es una palabra compuesta en la lengua maya tzeltal. *Kux* = vivir; *lejal* = buscar; *lekil* = bien. Por lo que, *lekil kuxlejal* puede traducirse como "buscar el buen vivir", "buscar la buena vida".

en el proyecto Milpas Educativas hemos asumido que el buen vivir / *lekil kuxlejal* no es algo estático o pre-definido, sino que es el resultado del proceso de la vida misma, en la que se van definiendo los valores positivos o principios filosóficos en el marco de las prácticas, situaciones y condiciones cotidianas concretas de cada comunidad (entre los que se pueden encontrar algunos de los valores mencionados anteriormente, como la integridad sociedad-naturaleza, la comunalidad, el trabajo colectivo, el servicio a la comunidad, la tradición asamblearia, etc.); es decir, el buen vivir es una construcción social e histórica.

En el mismo sentido, otra premisa fundamental de nuestro trabajo político-educativo, es que junto a los valores positivos del buen vivir en la vida cotidiana de las comunidades también se presentan los antivalores o valores negativos del mal vivir (*ch'opol kuxlejal*, en lengua tzeltal) que también existen en las comunidades indígenas, y que debemos partir de esta realidad para no caer en una visión idealizada y falsa de las sociedades indígenas.

Estas reflexiones nos permitieron complejizar la noción del buen vivir, acorde con la fundamentación política del MII que parte de la constatación del conflicto intercultural frente a las nociones idealistas del diálogo intercultural, y aprender la importancia de la contrastación de los valores positivos frente a los negativos, principalmente impuestos desde el modelo civilizatorio capitalista occidental. Así, en las actividades educativas que se han llevado a cabo en las diferentes milpas educativas se pone especial atención en la expli-

cación y valoración de los conocimientos, saberes haceres, sentires, vivires, etc., relacionados con la vida indígena en el territorio sionatural comunitario y con el horizonte societal del *lekil kuxlejal*, sin caer en una construcción meramente teórica, abstracta, atemporal e idealizada, sino historizada críticamente a partir de la realidad comunitaria.

Jorge Gasché consideraba que, en todo proyecto de educación intercultural, las consideraciones técnico-pedagógicas deben derivarse de una posición política-existencial. Por ello, el MII emerge desde una perspectiva crítica de la interculturalidad caracterizada por relaciones de dominación/sumisión y resistencia activa y desde una concepción sintáctica y procesual de la cultura. Sin embargo, analizando críticamente las experiencias y proyectos educativos realizados en años anteriores por la REDIIN, vimos que la apropiación que del MII realizan las y los maestros bilingües adscritos al sistema educativo oficial (incluso, algunos educadores comunitarios) se caracterizaba por un énfasis excesivo en la vertiente pedagógica de esta propuesta educativa que, como hemos destacado, tiene un componente político-educativo insoslayable, mismo que, en el mejor de los casos, se mantenía implícito. Fue por ello que, en el proyecto Milpas Educativas, y como parte del fortalecimiento del MII en cuanto propuesta educativa intercultural crítica, hemos destacado la importancia de equilibrar el fundamento pedagógico con otros tres fundamentos – político, filosófico y epistemológico– que resultan indispensables para ser más congruentes con la filosofía política del MII. Para destacar la importancia de estos 4 fundamentos del MII, los

hemos denominado como los 4 pilares del MII en las Milpas educativas. Así como los cargadores del mundo<sup>3</sup> (ver imagen a continuación), estos 4 pilares han apuntalado el proyecto Milpas Educativas, ratificando la actitud crítica y problematizadora permanente de esta propuesta educativa intercultural.



<sup>3</sup> De acuerdo con la cosmovisión tzeltal, el mundo se encuentra sostenido sobre los hombros de cuatro gigantes que, cuando se cansan, se mueven, provocando los sismos.

A continuación, se describe brevemente cada uno de los pilares del MII en las Milpas Educativas, remitiendo a los ejemplos de los mapas vivos, fotovoces y planeaciones elaborados a lo largo del proyecto y que se mostrarán en el siguiente capítulo para su concreción en casos específicos<sup>4</sup>.

El pilar pedagógico, en base al cual los procesos educativos que se llevan a cabo en las milpas educativas se sustentan en las pedagogías indígenas y comunitarias (propias) que se explicitan en las actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales, recreativas, entre otras, que de acuerdo al calendario sacionatural de la comunidad, las y los comuneros llevan a cabo en el territorio comunitario. Como se mencionó anteriormente, desde la concepción sintáctica de la cultura que fundamenta el MII, son estas actividades las fuentes de los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., indígenas para la educación intercultural. Es decir, es una pedagogía con-vivencial, inductiva, intercultural, holística, praxeológica y procesual.

El pilar político remite a las luchas llevadas a cabo por organizaciones indígenas como la UNEM/EI para hacer realidad los derechos sociales, políticos, económicos, educativos, etc., plasmados en el Convenio 169 de la OIT, y en los incumplidos Acuerdos de San Andrés. Ese pilar expresa la lucha incesante y continua de las y los educadores comunitarios de la UNEM/EI y de las y los maestros de la REDIIN para lograr la transformación de las injustas y asi-

<sup>4</sup> No es de menor importancia señalar que, con el fin de que quien lea este escrito pueda aprender a identificar los cuatro pilares del MII, en algunos de los materiales educativos que se presentarán en el siguiente capítulo hemos explicitado los pilares presentes, mientras que, en otros, hemos tomado la decisión de no hacerlos explícitos, sino de invitar al lector a identificarlos por sí mismo en la fotovoz, mapa vivo o planeación en objeto.

métricas relaciones de dominación/sumisión de la sociedad mestiza-occidental mayoritaria hacia las sociedades indígenas, con miras a construir “un mundo donde quepan muchos mundos”, y hacer realidad el lema zapatista de “nunca más un México sin nosotros”, para contribuir a la construcción de formas de ciudadanía étnicas plurales e incluyentes, y fortalecer la democracia activa de los pueblos indígenas como alternativa a la democracia representativa de la sociedad occidental. Durante el proyecto Milpas educativas reflexionamos sobre la necesidad de ampliar el marco político en el que se desarrolla nuestro trabajo educativo para explicitar otras luchas que de alguna forma están incluidas en las demandas históricas de los movimientos indígenas, pero que han sido un tanto invisibilizadas por la centralidad de la cuestión étnica y del conflicto intercultural. Así, en el pilar político incluimos las luchas y las resistencias frente a todas las formas de dominación tanto interculturales como intraculturales, como las luchas de género frente al patriarcado, las luchas ecologistas frente al ecocidio, las luchas y reivindicaciones intergeneracionales, entre otras.

El pilar epistemológico, a través del cual se manifiestan aquellas lógicas y racionalidades “otras” o, mejor dicho, propias, indígenas, a partir de las cuales las sociedades indígenas entienden y viven (senti-piensen) el mundo; en ella la integración sociedad-naturaleza es la matriz sociocultural de la vida en el territorio comunitario; un territorio que es concebido como sacionatural, lo que implica que los seres humanos, en lugar de apropiarse de la naturaleza para sus fines, la respetan y bus-

can generar las condiciones para convivir armónicamente con los demás seres (vegetales, animales, minerales, espirituales) de la naturaleza, buscando un equilibrio con la Madre Tierra de la cual son parte inseparable. Los conocimientos y saberes indígenas son producto de esta interacción sociedad-naturaleza, validándose no en el discurso racional si no en la vivencia y experiencia cotidiana (en las enseñanzas de la Madre tierra y de los animales, en los sueños, en los relatos, en los rituales, en los performances, en las historias...). En correspondencia con nuestra concepción crítica de la interculturalidad como conflicto, cuestionamos la visión idealista de un “diálogo” de saberes, cuando constatamos, más bien, que los saberes y las epistemes indígenas se han enfrentado a un histórico epistemicidio frente a la hegemonía de la racionalidad occidental. Reivindicamos así, una ecología de saberes (Santos, 2009) en la que se dan espacios de diálogo, pero también de conflicto, negociación, articulación, negación, etc.

El pilar filosófico, que hace referencia a los valores positivos vigentes en las sociedades indígenas contemporáneas (como son el trabajo, el respeto, el acuerdo, la palabra, el trabajo comunitario, la asamblea, entre otros), así como por la solidaridad distributiva, laboral, ceremonial como rasgo común de las sociedades indígenas rurales en las que viven y trabajan las y los milperos que participaron en este proyecto educativo, y que en su conjunto definen el horizonte societal del Buen vivir.

La constante búsqueda de articulación y de equilibrio entre estos 4 pilares, ha sido uno de los principales retos a los que nos hemos enfrentado a lo

largo del proyecto Milpas Educativas, así como se muestra en el siguiente capítulo, en el que se presentan y analizan críticamente algunos mapas vivos, fotovoces y planeaciones didácticas elaborados durante el proyecto.

## 2.4 PAUTAS PARA LA VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES PARA EL BUEN VIVIR

Luego de analizar la filosofía y los principios que organizan el trabajo político-educativo de las milpas educativas, a continuación, abrimos un breve paréntesis para presentar uno de los logros del proceso que hemos vivido a lo largo de los tres años del proyecto, a saber: la reflexión colegiada que nos permitió pasar de la evaluación a la valoración de los aprendizajes para el buen vivir.

Como se verá, se trata de un proceso no acabado, pero que se originó y desarrolló gracias a la necesidad de “evaluar” los alcances del proyecto Milpas Educativas por medio de algunos indicadores que nos permitieran dar cuenta de los aprendizajes para la vida buena que los diferentes participantes en el proyecto (niños, maestros, comuneros y acompañantes académicos) lográbamos al participar en las actividades educativas generadas por medio del MII.

Nos es de menor importancia señalar que estos hallazgos se detonaron casi de manera involuntaria cuando, por iniciativa del equipo de Coordinación General del proyecto, sometimos a consideración de las y los milperos una propuesta para evaluar los aprendizajes resultantes de la implementación de la metodología educativa intercultural implementada. Sin querer queriendo, la propuesta de realizar una evaluación convencional – solicitada por la fundación W.K. Kellogg en cuanto instancia financiadora del proyecto - detonó una reacción crítica, pero muy propositiva, por parte de las y los milperos y demás participantes en el proyecto, misma que nos permitió generar una propuesta de “evaluación” alternativa y más en línea con la filosofía del proyecto y las formas propias de valorar los aprendizajes vigentes en las comunidades indígenas.

En ese proceso se propició la re-conceptualización del término evaluación como valoración y se definió un plan de evaluación del proyecto caracterizado por la colaboración, el interaprendizaje, la preeminencia de lo cualitativo sobre lo cuantitativo; lo que, además, permitió precisar y desarrollar los principios del proceso de evaluación en el MII, originalmente planteados en el “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe la UNEM” (Bertely, 2009b), aterrizándolos en el caso de los procesos educativos realizados en las milpas educativas. En ese documento que, como señalamos anteriormente, resulta fundamental para comprender la perspectiva político-educativa del MII, se señala que la evaluación:

[...] “[...] no debe realizarse mediante los tradicionales exámenes escritos que se resuelven de manera individual y con preguntas cerradas (...) Nuestra intención no es otorgar un número y ‘clasificar’ a los niños en función de sus respuestas (...) las mismas actividades que se realizan durante la unidad didáctica (...) constituyen los insumos para la evaluación” (Bertely, 2009b, p.131)

En la propuesta original de la UNEM/EI, la evaluación, en cuanto proceso continuo, permanente, integral, pragmático y situado, parte del mismo proceso de aprendizaje, y se sustenta en una “cultura de la honestidad” (Bertely, 2009b, p.130) en la que el propio educando se auto-evalúa, pero, al mismo tiempo, también es evaluado por los sabios y expertos comunitarios que acompañan la actividad para el buen vivir. Se trata de auto y co-evaluación integrales, que toman en cuenta las transformacio-

nes personales y sociales de los sujetos que participan en el proceso educativo. Lejos de suponer que existe una manera exacta, verdadera, de hacer las cosas, y en lugar de descalificar, reprobar y punir a quien no logra los aprendizajes esperados, la valoración está más bien encaminada a dar consejos y sugerencias para la mejora.

Es así que, en lugar que replicar lo que se suele hacer en las escuelas convencionales, por medio de la evaluación concebida como valoración se busca:

[...] “[...] rescatar las formas de evaluación implícitas en la cultura (...) Es decir, no se evaluarán las actitudes, las habilidades o los conocimientos de forma aislada o abstracta, a través de pruebas específicas o especializadas, en las que los contenidos se presenten aislados de su aplicación práctica, sino que se evaluarán de manera vivencial y concreta”. (Bertely, 2009b, p.130)

Ha sido a partir de estos principios como, en los talleres interestatales de formación que se llevaron a cabo durante el proyecto, se intercambiaron ideas y conocimientos sobre la evaluación a partir de las prácticas y experiencias educativas vividas en las diferentes milpas y, de esa manera, se re-conceptualizó la evaluación como valoración.

El punto de partida de este proceso fue darnos cuenta de que en las diferentes lenguas indígenas presentes en el proyecto (tzotzil, tzeltal, ch’ol, zapoteco, ayuuik, mixteco, nguigua, ná-

huatl, purépecha) no hay un término específico para traducir el concepto de evaluación, y que ésta se tiene que interpretar desde otra racionalidad epistemológica.

Por ejemplo, desde la cosmovisión tzotzil, se destaca que: “No evaluamos una actividad, sino miramos a una persona, si tiene ch’ulel<sup>5</sup>”. Las milperas y los milperos tzotziles, señalan las siguientes dimensiones que nos componen como seres integrados: el corazón, la cabeza, la forma de pensar, la interconexión con el medio ambiente, con la espiritualidad y las extremidades. Agregan que, para valorar los aprendizajes que se generan en una actividad para la vida buena, “lo que realmente importa es el cambio de la persona, lo que hace con el corazón para que viva como sus abuelos”. Explican que este cambio se refleja en el trabajo, guía las extremidades y los artos que nos permiten hacer las cosas, y es un reflejo de todo este proceso.

Pero, ¿quién valora este cambio, además del sujeto mismo que lo experimenta? Los milperos tzeltales argumentan que la valoración se hace pública de una forma sutil y procesual, a través de los consejos que surgen en la actividad a través de las palabras del experto, de su valoración sobre el proceso y el cuidado con el que éste se lleva a cabo. El experto valora de manera integral, si se han tomado en cuenta el consejo, la técnica, el trabajo, el comportamiento de la persona y su relación con el te-

5 Para el pueblo maya tzotzil, una de las acepciones de la palabra ch’ulel se refiere a la consciencia o responsabilidad del ser humano y, desde esa perspectiva, para quienes colaboramos en Milpas Educativas, despertar el ch’ulel consiste en hacer consciencia sobre todo aquello que ha obstaculizado el caminar de los pueblos hacia el buen vivir.

rritorio. Es el consejo lo que permite ver lo que se tiene que mejorar.

Haciendo eco a los planteamientos de las y los milperos de Chiapas, los de Oaxaca, procedentes de la región ayuuik y del valle zapoteco, señalaron que la valoración es un proceso formativo que atañe a la persona como individuo, pero que también involucra al sujeto comunitario. Destacaron que no implica una calificación negativa, sino un consejo encaminado a la mejora, en el que es fundamental que haya acompañamiento intergeneracional, resaltando el aspecto interrelacional y la calidad de la relación de interaprendizaje.

Otra aportación muy en línea con la filosofía político-educativa del MII es que la valoración, en cuanto parte del proceso de interaprendizaje, no solo se da entre seres humanos, sino también entre el ser humano, la naturaleza y lo sobrenatural. Estos aspectos no se reflejan en el producto de la actividad, sino deben ser analizados a lo largo del proceso.

Las maestras nguiguas de San Marcos Tlacoyalco, Puebla, complementaron estas reflexiones agregando la idea de que “se valora desde el saber hacer (...) mediante una percepción, se percibe lo que hay, se percibe este ambiente”. Se trata de una percepción intersubjetiva, comunitaria pero también diferenciada: “(...) todos hacen eso, pero desde los diferentes matices (...) el sabio abuelo percibe de una forma, los jóvenes igual, el joven es sabio, todos son sabios, pero sabemos que están en diferentes procesos de aprender y de irse consolidándose como un ser Ngigua”.

Finalmente, las y los milperos purépechas de Cherán, Michoacán, pusieron énfasis en una última dimensión de la valoración que surge a partir de un consejo sobre el hacer, un hacer acompañado dirigido a mejorar el proceso: “La familia y los vecinos juegan un papel dentro de la milpa y también en que logremos ser buenas personas, personas integrales”.

Es así cómo, a lo largo del proyecto, logramos aprovechar la reflexión sobre la evaluación convencional para encontrar una forma propia, pertinente y relevante, de valorar los aprendizajes para el buen vivir que se generan en las milpas educativas. En los procesos y materiales educativos que se presentan en el siguiente capítulo, podremos observar cómo esta concepción se concretó en el caso de actividades específicas.



---

### 3. NUESTRA COSECHA: RECURSOS EDUCATIVOS PARA EL BUEN VIVIR

# 3. NUESTRA COSECHA: recursos educativos para el buen vivir

**A** sí como en el caso de los proyectos educativos que la UNEM/EI y la REDIIN han venido realizando a lo largo de una trayectoria de más de veinte años de trabajo con el MII, también en esta ocasión se tomó de forma colectiva la decisión de no repetir productos y materiales educativos ya experimentados. Por ello, desde el inicio del proyecto, nos propusimos seguir innovando y generar nuevas técnicas y materiales educativos en los que las y los milperos pudieran expresar sus intenciones político-educativas y su creatividad pedagógica, y que permitieran dar cuenta de las potencialidades del MII en cuanto metodología educativa intercultural crítica en grado de fortalecer la pertinencia y relevancia de los procesos educativos formales e informales de niñas y niños indígenas.

En este sentido, consideramos que Milpas Educativas ha podido consolidar aún más el MII en cuanto propuesta educativa intercultural crítica que, desde el ámbito educativo, contribuye al buen vivir de las familias y comunidades indígenas, generando una alternativa educativa que enfrente radicalmente los retos del sistema educativo en contextos indígenas.

Pasemos ahora a mostrar cuáles son estas técnicas y materiales educativos que hemos generado en el proyecto Milpas Educativas.



## 3.1 MAPAS VIVOS

Como explicamos al inicio de este capítulo, en el proyecto Milpas Educativas nos propusimos crear nuevos materiales educativos interculturales y de innovar algunos de los que se habían elaborado anteriormente con el MII, sin que ello implicara, por supuesto, perder de vista la importancia de mantener la autoría de las y los milperos y comuneros involucrados. Asimismo, por la centralidad que la integración sociedad-naturaleza tiene en este enfoque educativo, nos interesaba identificar, describir, analizar y profundizar aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., indígenas locales que, desde una perspectiva socio-territorial, resultan indispensables para la vida buena de las comunidades.

Fue en este sentido que tomamos la decisión de recuperar y desarrollar un recurso educativo que, bajo la guía de María Bertely, se había iniciado a explorar en el Cuadernillo “Los hombres y las mujeres de maíz” (Bertely, 2007a), a saber, el mapa vivo. Se trata de un material educativo que permite representar e interpretar, desde adentro, o sea desde una perspectiva indígena, el territorio sacionatural de la comunidad, ya que se construye desde el lugar

de enunciación y la mirada de las y los habitantes de la comunidad que son, a fin de cuentas, quienes viven este territorio. Justo por ello, un mapa vivo permite reconocer las particularidades territoriales de cada localidad y contextualizar las estrategias didácticas del MII en relación a la profunda diversidad de contextos sacionaturales que caracterizan las diversas regiones que abarca el proyecto Milpas Educativas.

Con estos antecedentes, en las páginas siguientes mostraremos que un mapa vivo propicia el análisis, la reflexión y la comunicación entre los actores comunitarios (niñas y niños, madres y padres, sabios y conocedores comunitarios, educadores y maestros) que participan en su elaboración, lo cual, además de abonar al proceso de formación de niñas y niños indígenas, contribuye a sembrar en las y los comuneros las semillas de una educación intercultural crítica, socialmente pertinente y territorialmente relevante que puede propiciar procesos de transformación social bajo control comunitario. En este sentido, los mapas vivos, más que un material educativo, los concebimos como recursos o herramientas pedagógicas. Igualmente, son una al-

ternativa, pero también pueden ser un complemento crítico de los mapas geográficos que salen en los libros de texto escolares oficiales.

A continuación, mostraremos el procedimiento que, de forma inductiva y espontánea, desarrollamos para la elaboración de mapas vivos y describiremos la forma en que las y los milperos participantes del proyecto han contribuido a generar un recurso educativo que, a partir de los principios político-pedagógicos del MII, permite trabajar cuestiones relacionadas con las problemáticas que interesan el territorio sacionatural de la comunidad a la que pertenecen. En este sentido, el mapa vivo también es una muestra de lo que puede lograrse con una educación socioculturalmente pertinente, cercana y llevada a cabo en coordinación con la comunidad.

Las y los milperos que son autores de los mapas que se muestran a continuación, reflejan un modo propio (tzeltal, tzotzil, náhuatl, etc.) de concebir y vivir el territorio sacionatural comunitario, que representan e interpretan desde su propia perspectiva; al mismo tiempo que invitan a los niños y niñas que estudian en los centros educativos asociados a este proyecto a pensar y actuar sobre él, apostando al fortalecimiento de la buena vida indígena en un territorio propio.

Estos mapas y las reflexiones que despiertan - que se sistematizan en la ficha explicativa asociada a cada mapa - son el resultado de un largo proceso cartográfico y, en conjunto, constituyen herramientas pedagógicas e investigativas con una gran

riqueza de información. El proceso de elaboración de un mapa vivo, como veremos, no es ni rígido ni obedece a una receta pedagógica obligatoria, sino que se construye desde abajo y en colectivo a partir de la sabiduría de las y los milperos, comuneros, niños y de aquellos conocedores comunitarios que los apoyaron para su realización. En este sentido, un mapa vivo es el resultado de un trabajo colaborativo caracterizado por interaprendizajes intra e intergeneracionales que posibilitan el entendimiento y el fortalecimiento de la confianza mutua entre los habitantes de la comunidad. Además, al ser los miembros de la comunidad los co-autores de los mapas, estos materiales educativos expresan los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., que se generan en las actividades cotidianas en el territorio sacionatural, en cuanto expresión de un tipo de sociedad como la indígena, caracterizada por valores, modos de vida y una filosofía política profundamente diferentes a la sociedad urbana y mestiza.

Con los mapas tradicionales del atlas, la enciclopedia o el mapamundi de la papelería y de los libros de texto oficiales, hemos aprendido que el territorio es una representación visual objetiva y fiel de la realidad física. Sin embargo, como es sabido, esa neutralidad y objetividad no existen, y el significado de cada mapa dependerá de la posición política y la experiencia cultural del creador del mapa y de quien lo consulte. Los mapas convencionales nunca son neutrales y, por lo general, excluyen aquellos conocimientos que son propios de la gente indígena y de su concepción de vida buena. Eso es justamente lo que contrastan y propician los ma-

pas vivos: una cartografía propia, participativa y contextualizada que abre los mapas a las perspectivas de las y los comuneros, representando la complejidad sionatural que se vive en sus territorios desde la especificidad de sus propias vivencias.

Por ello, para la elaboración de un mapa vivo, es necesario embarcarse en procesos de vivencia y de investigación colaborativa que apunten a la mejor comprensión del territorio para propiciar procesos de educación y transformación social bajo control comunitario. Es así como podemos entender al territorio más allá de un espacio geográfico, incorporando las relaciones sociales, políticas, económicas, productivas, filosóficas, axiológicas y espirituales, etc. que intervienen en él y sobre él, por medio de las cuales se explicitan los cuatro pilares del MII arriba señalados.

Los mapas vivos dan voz a las y los comuneros tradicionalmente silenciados por la educación escolar convencional, y permiten a sus autores y a quienes los contemplan problematizar y pensar de manera crítica la realidad sionatural del territorio comunitario, así como visualizar conflictos, denunciar situaciones injustas, generar cambios en la realidad para propiciar la vida buena de la comunidad. Es por ello que, como hemos aprendido a lo largo del proyecto, un mapa vivo debe representar la complejidad de la vida cotidiana que se desarrolla en un territorio sionatural comunitario en un tiempo específico que puede ser presente, pasado o bien futuro.

De hecho, el mapa vivo, y la ficha explicativa que lo acompaña, es también una herramienta narrativa que cuenta una historia desde la perspectiva de los habitantes de la comunidad. Un mapa vivo puede, por ejemplo, no solo ofrecer un relato sobre los límites y los accidentes geográficos de la comunidad, sino también sobre la historia de su gente. A partir de entrevistas a los abuelos, patrimonio material e información pública, la comunidad puede plasmar en un mapa importantes elementos sociales, naturales, filosóficos, etc., que contribuyen a conformar su identidad étnica, su memoria colectiva, su cosmovisión. Desde esa perspectiva, la decisión de lo que un mapa debe mostrar y lo que debe silenciar es una decisión propia, que atañe únicamente a quienes participan en su elaboración.

## UNA EXPERIENCIA PARTICIPATIVA DE CARTOGRAFÍA COMUNITARIA

Un mapa vivo es una cartografía que permite incluir distintos conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., y que fomenta el diálogo intra e intercultural. Implica movilizar y explicitar el saber comunitario en la construcción indivisible del territorio, articulando de forma integral los diferentes elementos sionaturales que conforman la cultura, la identidad y la espiritualidad de la comunidad.

Como señalamos anteriormente, un mapa vivo es un relato gráfico y, a su vez, provoca que haya otros relatos y reflexiones. En el mapa se representan escenas de las actividades y las relaciones comunitarias cotidianas, por lo que el territorio deja de ser una abstracción y una generalización (como en los mapas geográficos convencionales), y se convierte en algo vivido en un tiempo y espacio social y culturalmente definidos. De esta manera el territorio comunitario se analiza e interpreta desde un enfoque dinámico y holístico, como un espacio sionatural vivo y dinámico que se configura y re-configura continuamente a partir de

las actividades sociales, productivas, recreativas, rituales, de salud y de intercambio, pero también desde los conflictos que en él se experimentan. Es en este sentido que consideramos que los mapas vivos pueden ayudar a que el diálogo intracultural e intracomunitario explicita “la filosofía política y el quehacer ético y ciudadano implícito en la vida práctica de los pueblos indígenas” (Bertely, 2007, p.239).

A partir de la inspiración del Cuadernillo “Los hombres y las mujeres de maíz”, y de la apropiación de la metodología que está a la base de este recurso educativo por las y los milperos y demás comuneros, la propuesta inicial de una cartografía comunitaria se ha visto enriquecida. De manera que esta cartografía propia no consiste únicamente en subsanar las carencias que se han identificado en la cartografía convencional (como son, entre otras, la invisibilización de la toponimia en lenguas indígenas, o el reduccionismo de la noción de territorio). Los mapas vivos representan más bien la encarnación de una geografía propia y diferente a la que ha

sido construida desde la racionalidad instrumental del pensamiento occidental. El trabajo político-educativo que, a través del MII, se ha realizado con los mapas vivos ha permitido generar aprendizajes fundamentales para el Buen Vivir, entre ellos: la expresión gráfica de una racionalidad epistémica centrada en la integración sociedad-naturaleza; la explicitación de los conocimientos, habilidades

y valores implícitos en la vida productiva y social que tiene lugar en el territorio sacionatural; el análisis de ejes alternativos para el buen vivir; el reconocimiento de los recursos naturales presentes en el territorio sacionatural de la comunidad; la reflexión sobre los cambios históricos de dicho territorio, entre otros.

Además, gracias al proceso que conlleva a la elaboración de un mapa vivo, observamos que se ha logrado:

- Acercar a los centros educativos y sus integrantes (niños y educadores-maestros) a su territorio sacionatural, entendido no como la superficie terrestre, sino como espacio vivo, que incluye el modo de vida y los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., de las comunidades.
- Dotar de una lógica y una mirada propia a la geografía, para que, desde un enfoque intercultural crítico, resulte más pertinente y respetuosa que la geografía tradicional, respetando, por ejemplo, la concepción local de las formaciones geológicas como los cerros o las cuevas, la omnipresencia de lo sagrado y lo sobrenatural en el territorio, un sentido propio de la orientación, etc.
- Recuperar los conocimientos del entorno que posee la comunidad y destacar las actividades socio-productivas que se realizan en el territorio comunitario, aludiendo a su vida cotidiana y enfatizando en lo subjetivo del mismo, cuestionando la supuesta objetividad o neutralidad de un mapa convencional.
- Reconocer su realidad espacial, natural y social para poder generar acciones de resistencia territorial ante los conflictos y problemas que se están dando debido al acaparamiento de tierras bajo el modelo neoliberal extractivista.
- Promover una alfabetización ética, jurídica y territorial de las y los milperos, niños y comuneros, ya que este material educativo facilita que los miembros de una comunidad identifiquen y compartan los valores y los posicionamientos sociopolíticos que emergen en la vida cotidiana en un territorio comunitario específico.

## ¿CÓMO SE ELABORA UN MAPA VIVO?

Para hacer un mapa vivo no hay una receta establecida que se tenga que seguir de la A a la Z, sino que se trata de un proceso inductivo y libre que deciden las y los autores del mismo. En nuestra experiencia, un posible punto de partida que deben decidir las y los milperos y comuneros que participarán, son las actividades y experiencias comunitarias (sociales, productivas, políticas, históricas, rituales, etc.) sobre las que reflexionarán a lo largo de todo el proceso de planificación, elaboración y retroalimentación del mapa. Se trata de preparar una agenda abierta de los aspectos a integrar en el mapa (Imagen 1). Los diálogos que se producen durante este proceso, así como a lo largo de la elaboración y discusión del mapa, deben ser recopilados y documentados, pues, en nuestra experiencia, suelen dar pistas sobre las preocupaciones, los intereses y las maneras de pensar el territorio sacionatural del colectivo.



Imagen 1:  
**Acordando el relato**



Tomando acuerdos sobre los que se considerará en los mapas vivos para las comunidades de Chiapas, Puebla y Michoacán, respectivamente.

Una vez generados acuerdos sobre las actividades o experiencias comunitarias que se representarán en el mapa vivo, es importante recorrer aquellos espacios del territorio comunitario en donde éstas se llevan a cabo para (re) conocerlos (Imagen 2) y, tal como mencionó un milpero de Cherán, Michoacán: “para reforzar la memoria colectiva como elemento central de la identidad étnica”. En los recorridos, los involucrados en la elaboración del mapa reconocen no solo la dimensión productiva de su territorio sociocultural, sino también las dimensiones social, cultural, política, espiritual, etc., asociadas con el entorno de vida de la comunidad. Caminar por el territorio, recorrerlo con la(s) actividad(es) y la(s) experiencia(s) que se pretende(n) representar en mente, antes, después o en el momento mismo de realizar dicha(s) actividad(es), es una primera forma de mapear y, además, es un acto político-educativo público, porque permite conocer la comunidad con todas sus ambivalencias y contrastes, detectando dónde y cuándo se manifiestan y se vuelven evidentes los conflictos y tensiones que la caracterizan. En otras palabras, el reapropiarnos de nuestro territorio conforme lo recorremos más si es en colectivo es, como destaca Rebeca Solnit (2015), un acto revolucionario de gran significado social.



## Imagen 2: Recorriendo el territorio





Las primeras dos imágenes en la parte superior de la página anterior corresponden a un recorrido por Ocpaco, Huauchinango para reconocer su territorio, previo al mapeo. El resto de las imágenes corresponden al recorrido por el territorio de Cherán, Michoacan, hasta llegar a la Kutsanda.



Con el corazón y los ojos bien abiertos, un recorrido, por ejemplo, a la Kutsanda en Cherán, o por los barrios de Ocpaco en Huauchinango, nos ofrece un retrato de la identidad comunitaria que se construye día a día a partir de la manera en que las y los comunes habitan y viven el territorio. Observar y comentar las historias que nos cuentan los abuelos y comprender desde el territorio vivo la manera de relacionarse, trabajar, organizar las fiestas, alcanzar acuerdos y resolver problemas, cumplir con el tequio, la faena o la mano vuelta, explícita y fortalece los valores positivos y los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., propios de los habitantes de la comunidad.

En nuestra experiencia, solamente después de realizar el recorrido por el territorio comunitario y de participar en la realización de las actividades comunitarias en dicho territorio, puede procederse a plasmar en un mapa lo que se vio y lo que se conversó durante el camino y lo que se vivió durante la(s) actividad(es). Comienza así un nuevo proceso de análisis y discusión colectiva que se va dibujando al momento en el mapa, de modo que las y los comunes, las y los niños que participan “discuten haciendo” (Imagen 3). Dibujan primero las áreas que conocen y en las que trabajan, celebran y conviven cotidianamente, según como ellos las observaron. Marcan todos los sitios del territorio donde van a la milpa, a cazar, y a recolectar recursos como plantas medicinales, caña brava o caracoles para satisfacer un fin social. De esta manera, hacen explícitos en el mapa los conocimientos y prácticas de la comunidad en su vida social y local. También inscriben en el mapa los sitios importantes en la cultura e historia local, y dibujan todos los seres de la naturaleza (animales, vegetales, minerales, espirituales) poniendo los nombres en lengua propia, cuando sea posible. Es de esta manera como el mapa va tomando vida.

**Imagen 3:**  
**Elaboración colectiva del mapa**



Diferentes momentos del proceso de elaboración de un mapa vivo en la comunidad de Cherán, Michoacán. Como puede observarse en las primeras fotografías desde el principio del proceso estuvieron involucradas las madres de familia, las niñas y los niños.

Trabajar de esta forma contribuye a crear unidad y solidaridad entre los involucrados, y abre conversaciones sobre el uso sostenible del territorio y los recursos sociales, naturales, animales, minerales, espirituales del mismo desde una cosmo-vivencia propia, caracterizada por la integración sociedad-naturaleza. Lo anterior es una muestra clara del potencial pedagógico implícito en este proceso y es justamente por ello que destacamos que gran parte de los aprendizajes para la vida buena, además que en el producto (el mapa vivo), se construyen en el proceso de su elaboración, por lo que es a la vez recurso, herramienta, técnica y producto educativo, en el que se representa el territorio comunitario como espacio de realización del Buen vivir, reflejando así la perspectiva sintáctica de la cultura del MII.

Ahora bien, una vez elaborado, el mapa vivo debe de presentarse a un sector amplio de la comunidad que no participó de manera directa en su elaboración, pero que seguramente hará aportaciones



importantes a partir de un diálogo abierto y sincero (4). En nuestra experiencia, todos en la comunidad, sin importar edad, género, religión, afiliación política y condición social, tienen algo que decir sobre la relación única que una sociedad indígena tiene con el territorio sociocultural comunitario que ha-

bitan, así como acerca de las distintas estrategias de uso, resistencia y defensa que han impulsado las comunidades para enfrentar amenazas y despojos como, entre otras que se han mencionado a lo largo de este proyecto:

- Las redes del narcotráfico y el crimen organizado que a través de la violencia han conquistado territorios controlando las rutas comerciales, la producción y distribución alimentaria.
- La explotación de minas o bancos de arena que devastan los cerros donde antes abundaban manantiales y ojos de agua.
- Los programas de desarrollo nacional y regional y de infraestructura enmarcados en una lógica mercantilista que dividen a las comunidades y las ponen en una situación de extrema vulnerabilidad.
- El uso de fertilizantes y plaguicidas que perturban las cadenas tróficas y empobrecen y contaminan el suelo y el agua.
- Los programas sociales que inducen la cooptación de organizaciones por parte de partidos políticos y que refuerzan la verticalidad al no atender las demandas y propuestas de las organizaciones y movimientos indígenas.
- El embate de la sociedad occidental con su frenético productivismo y consumismo que debilita la relación sociedad-naturaleza y los valores positivos de los pueblos indígenas.

**Imagen 4:**  
**Presentación del mapa vivo ante la comunidad**



Diferentes presentaciones de mapas vivos en Ocpaco, Huachinango y Teziutlán (izquierda y derecha, página anterior), Chichahuaxtla, Tlaola (el resto de las imágenes).

Los mapas vivos son representaciones de las relaciones sociales, políticas, económicas, productivas, etc., que se tejen en el territorio comunitario, y muestran las actividades socio-productivas que se realizan en ello, así como cada uno de sus ejes analíticos (territorio por supuesto, recursos y productos, trabajos y fines sociales). De acuerdo a los principios del MII, una vez incorporados al mapa, todos estos elementos quedan integrados de una forma sintáctica, y representan la cultura comunitaria de forma viva, dinámica e historicizada, y no folklorizada o de forma esencializada.

Como señalamos desde el inicio de este capítulo, el mapa vivo es el resultado de una búsqueda dentro del proyecto Milpas Educativas de nuevas estrategias pedagógicas para el reconocimiento, la configuración y la representación del territorio sociocultural comunitario por parte de las y los comuneros. En este sentido, resulta importante señalar que, más que en el producto – el mapa vivo – es en el proceso de elaboración donde se generan los aprendizajes más importantes y donde emergen las múltiples dimensiones que, desde una concepción indígena, caracterizan un territorio sociocultural comunitario en el cual se constituye su identidad étnica y se reproducen sus valores positivos para la vida buena, pero donde también se originan conflictos, se materializa el despojo y se tejen las resistencias. Es por ello que, más allá de lo que se plasma gráficamente en un mapa vivo, para valorar los aprendizajes para la vida buena que se activan a través de este recurso educativo, es fundamental vivir el proceso de investigación y elaboración de un mapa vivo, proceso en el que las y los milperos, niños y comuneros involucrados exploran,

reflexionan, discuten, cuestionan y colectivizan los conocimientos, saberes, hacer, sentires, vivires, etc., que se activan a partir de trabajar con el territorio socionatural comunitario.

En este sentido, los mapas vivos son también una herramienta educativa para cuestionar la democracia formal de la sociedad capitalista neoliberal que, a cambio de promesas de progreso, desarrollo y crecimiento, perpetúa el individualismo, la fragmentación y la desigualdad social. Trabajar críticamente con los mapas vivos permite fortalecer el arraigo territorial y construir una democracia activa desde abajo. Es entonces un medio para explicitar la filosofía política, los valores éticos, jurídicos y las prácticas sociales de las sociedades indígenas en resistencia.

Asimismo, los mapas vivos son de gran utilidad para reconocer la dominación/sumisión/resistencia y la ambivalencia que experimentan las niñas y los niños indígenas en su vida cotidiana en el territorio comunitario. Los dibujos de un mapa vivo, por un lado, reflejan las prácticas cotidianas y la integración sociedad-naturaleza, pero, por otro, ponen énfasis en el contraste que hay entre prácticas, motivaciones, actitudes y valores indígenas transmitidos por la familia, y aquellos transmitidos por la escuela oficial, la iglesia, la televisión y demás espacios de propaganda de la sociedad capitalista neoliberal dominante.

Es así que uno de los fines pedagógicos más interesantes de esta herramienta es de potenciar el pensamiento crítico de todas y todos los comu-

ros (niños, adultos, ancianos), así como promover actitudes proactivas para gestionar su territorio y reivindicar su derecho a construir desde abajo una educación que abone a una concepción autónoma de la vida buena. Cabe destacar que, lejos de caer en la idealización y el esencialismo en relación con la vida comunitaria y la territorialización indígena, los mapas vivos visibilizan el dinamismo de la comunidad en medio de la realidad global, destacando las problemáticas socio-ambientales que cada día más interesan los territorios indígenas. De modo que, si bien los mapas vivos resultan ser una estrategia educativa para construir y re-construir la historia política de los pueblos y las comunidades desde su propia voz y memoria, también resultan igualmente útiles para señalar conflictos, negociaciones, articulaciones, amenazas y violencias de distinto tipo que transforman el territorio y la experiencia vital e integral de aquellos *hombres y mujeres de maíz* que realizan allí sus actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales y recreativas.

Desde la experiencia de las Milpas Educativas hemos visto cómo el proceso de elaboración y reflexión colectiva de un mapa vivo promueve la intercomprensión e interaprendizaje intra e intergeneracional entre los diferentes actores comunitarios que participan en su elaboración, porque este proceso detona un diálogo en el que todos los involucrados explican y le dan vida a los valores, conocimientos y derechos allí plasmados para, junto con los colaboradores no indígenas, visualizar distintas maneras de ser, vivir y conocer. La metodología inductiva de investigación que sustenta el

proceso de elaboración de un mapa vivo, articula y hace dialogar las diferencias en un marco de igualdad, dignidad, equidad, legitimidad y respeto, a la vez que muestra la factibilidad de construir mundos “otros”. Es justamente a través de esa comunicación abierta en un marco de respeto y escucha sincera que los mapas vivos pueden convertirse en una evidencia de que la sociedad indígena nunca ha vivido, ni vive, en el aislamiento. Todo lo contrario, la vida comunitaria refleja relaciones cercanas entre grupos diversos y desiguales entre sí, pero con formas de organización comunitaria, económica y política y formas de administración de justicia articuladas en torno a sus valores, su cosmovisión y su relación con la naturaleza.

Muchas de las participaciones de las y los milperos en torno a la posibilidad de mapear su territorio, apuntan a que la relación con su territorio y su defensa se expresan en la vida de la comunidad “tal y como es hoy en día”. Esto, en los mapas vivos se plasma con dibujos que evocan su entorno natural y su población con sus costumbres y su forma de vida dentro del territorio. En el mapa se dibujan los cerros y los ríos, los caminos y el sol que nos servirán como referentes de nuestro territorio, pero se dibujarán también escenas de la vida cotidiana situada espacialmente y que ocurren en diferentes ámbitos. Entre otros, en lo que sigue, señalamos algunos ámbitos y actividades que emergieron en los procesos de elaboración de mapas vivos a lo largo del proyecto Milpas Educativas, mismos que pueden servir como ejemplo para otros procesos.

Ámbito	Actividad
PRODUCTIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cocina</li> <li>Milpa</li> <li>Cacería</li> <li>Artesanía</li> <li>Cría de animales</li> <li>Obrero o jornalero</li> <li>Trabajo comunitario (tequio, gozona, mano vuelta, guelaguetza, tarea, etc.)</li> </ul>
RECREATIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiesta</li> <li>Música</li> <li>Bailes</li> <li>Juegos</li> <li>Deportes</li> </ul>
RITUAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sitios sagrados</li> <li>Seres sobrenaturales</li> <li>Misas</li> <li>Ofrendas</li> </ul>
SALUD	<ul style="list-style-type: none"> <li>Herbolaria</li> <li>Partería</li> <li>Huesero(a)</li> <li>Males infantiles (Pérdida de la guía, caída de mollera, tiricia y mal de ojo, etc.)</li> <li>Enfermedades por cambio de dieta (obesidad, diabetes, enfermedades crónico-degenerativas, etc.)</li> </ul>
INTERCAMBIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trueque</li> <li>Venta</li> <li>Fuerza de trabajo (minería, forestería, transformación de productos, profesionalización, prestación de servicios, etc.)</li> </ul>
CONFLICTOS EN LA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agroindustria (pesticidas, fertilizante químico, semillas híbridas o transgénicas, etc.)</li> <li>Proyectos extractivos e infraestructura (minas, hidroeléctricas, eólicas, carreteras, ecoturismo, urbanización, etc.)</li> <li>Migración</li> <li>Delincuencia y violencia</li> <li>Invasión de cultura mestiza</li> </ul>

Para poner de relieve los problemas que afrontan las comunidades, hemos aprendido que es necesario involucrar a todos los habitantes de la comunidad: educadores, niños y niñas, jóvenes, adultos y comuneros más ancianos. Entre las problemáticas más notorias que pueden trabajarse en los mapas pueden mencionarse: la insuficiencia de recursos, los conflictos y la pobreza material. El reconocimiento de la ambivalencia resulta inevitable cuando se reflexiona sobre los problemas de la comunidad. Así que los mapas vivos son una buena herramienta para visibilizar y describir el contraste entre dos tipos de sociedad como la indígena rural y la urbano mestiza que muchas veces se contraponen y que, sin embargo, en mayor o menor medida coexisten en las comunidades.

Estos mapas pueden también representar gráficamente un conflicto comunitario, situando a las partes en relación con el problema y en relación entre ellas. Por ejemplo, pueden ser una herramienta para delinear los límites geográficos de tierras que se solapan o para analizar las consecuencias en la comunidad en caso de privatizar la tierra.

El objetivo de los autores de un mapa vivo puede ser conocer las poblaciones, sus costumbres, la forma de vida en el pasado de la comunidad, así como la transformación territorial a lo largo del tiempo. Mediante una investigación con los abuelos, y consultando documentos históricos de la comunidad, se hace una recuperación histórica y una representación visual de los conocimientos y las prácticas de los antepasados que se han perdido. La idea fundamental es corregir la visión a-histórica difundida

desde los cronistas coloniales y asumida por los actuales mexicanos a partir de la educación escolarizada, según la cual lo indígena pertenece al pasado y representan un freno al desarrollo económico.

A continuación, se proporcionan algunas sugerencias de aspectos de la vida comunitaria que podrían orientar la elaboración de un mapa de recuperación histórica. Por cada uno de ellos, podemos preguntarnos: ¿Se han perdido? ¿Se han transformado? ¿Por qué? ¿Quién los sigue practicando o considerando?

**CEREMONIAS VINCULADAS A LA PRODUCCIÓN AGRÍCOLA Y AL AUTO-CONSUMO**

- Bendición de la semilla
- Solicitud de permiso a la tierra para la siembra
- Petición de la lluvia para su crecimiento
- Agradecimiento por los frutos cosechados



**CONOCIMIENTOS INDÍGENAS**

- Conocimiento de las condiciones ecológicas del territorio (tipos de suelo, exposición de vientos, niveles de humedad, especies silvestres dañinas y aprovechables, exposición a la erosión por lluvias y vientos, calendario de aparición de heladas, etc.)
- Conocimiento del clima y las temporadas favorables para cada especie
- Conocimiento de la relación del calendario socionatural con las características, ritmos de desarrollo de las especies vegetales y apareamiento de los animales
- Conocimiento de almacenamiento y conservación de los productos obtenidos
- Conocimiento de remedios para las enfermedades que afectan a los cultivos
- Conocimiento de plantas medicinales y otros medios curativos



**TÉCNICAS PARA LA MILPA**

- Técnicas de manejo del agua
- Manejo del maíz para la autosuficiencia alimentaria
- Policultivos y asociación de cultivos como técnica contra la variación climática, las plagas y otras catástrofes naturales
- Técnicas y herramientas en la cocina





Ahora bien, considerando la variedad de mapas vivos que se han elaborado en el proyecto Milpas Educativas, a continuación, presentamos algunos que sintetizan buena parte de los interaprendizajes socioterritoriales producto de una educación intercultural crítica socialmente pertinente y culturalmente relevante, como es la que se implementa a través del MII en las milpas educativas.



Cada mapa vivo está acompañado de una detallada ficha explicativa que narra parte del relato plasmado en el mapa dibujado. El texto de dicha ficha es resultado de lo que expusieron las y los autores de cada mapa al presentarlo en alguno de los espacios formativos y de análisis del proyecto Milpas Educativas.

Al ver estos ejemplos, es posible advertir que, si bien es cierto que cada mapa y región tiene sus particularidades, también hay realidades territoriales y rasgos socioculturales que son compartidos por toda la sociedad indígena. Esa es una de las principales funciones de los mapas vivos: reflejar la realidad territorial, cultural y étnica desde la experiencia viva de las sociedades indígenas.

Finalmente, tal como lo mencionamos en la introducción de este capítulo, invitamos al lector que analice cuidadosamente los mapas que presentamos para identificar en ellos los cuatro pilares del MII anteriormente señalados, mismos que reflejan la integralidad de una propuesta educativa que contempla la articulación de las vertientes pedagógica, política, filosófica y axiológica.



## MAPA VIVO DE OCPACO, HUAUCHINANGO, PUEBLA

Este mapa lo elaboraron las maestras milperas con las madres de familia, pero los niños y las niñas acompañaron en los recorridos. La premisa era comprender el tejido social y político local, así como su impacto en el entorno. La ficha explicativa del mapa, más que describir a detalle lo que allí está dibujado, se refirió al proceso de elaboración para destacar la percepción y concepción comunitaria del territorio.

### FICHA EXPLICATIVA

Las madres de familia compartieron durante el proceso de elaboración del mapa de Ocpaco sentires sobre su valoración del territorio. Coincidieron en que tenemos que cuidar los ríos, no echar basura, porque contaminamos. Para nosotros el territorio es identidad colectiva, tiene un sentido de pertenencia y como dijo una madre “es importante [el territorio], para que los niños sepan de donde vienen, y si se van a otra parte, sepan cuáles son sus raíces y no se avergüencen”. Conforme diseñábamos el mapa, recreábamos el concepto de territorio, que no es únicamente un espacio geográfico,

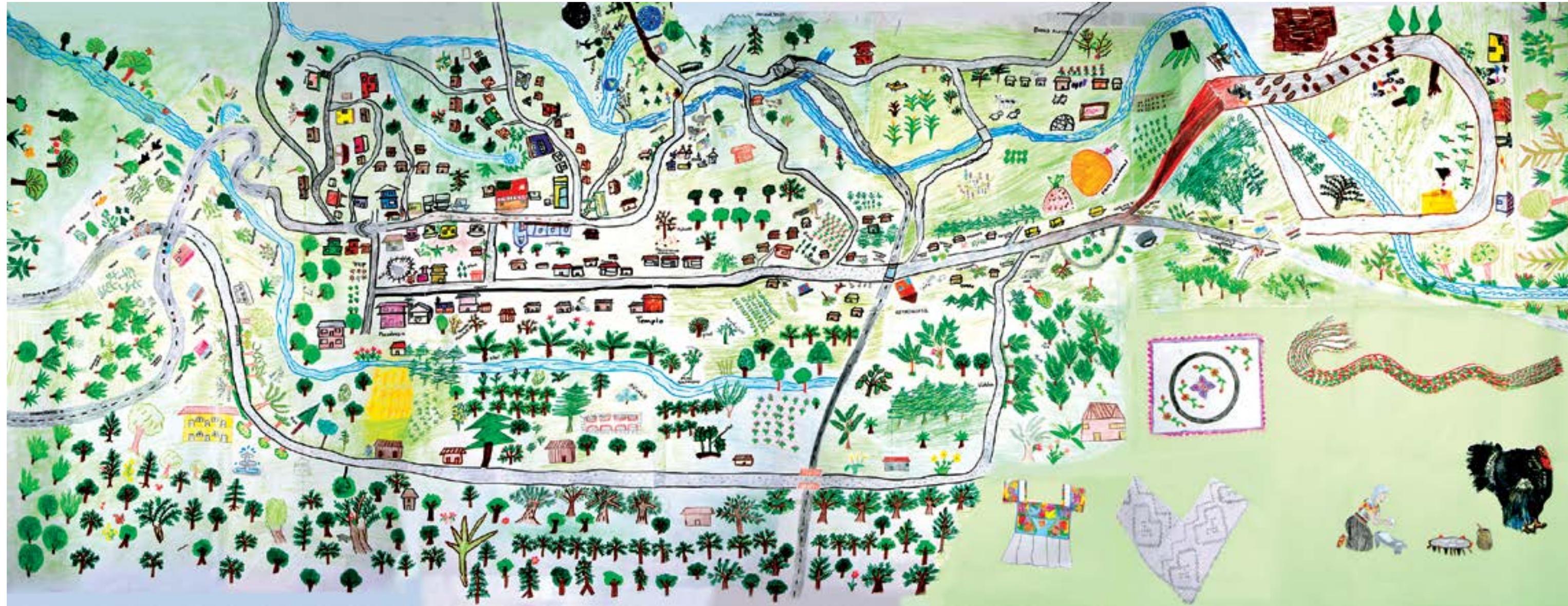
sino un conjunto de relaciones que interactúan en él y sobre él. Otro testimonio nos muestra la realidad de un pueblo que se ha transformado, que se ha adaptado a los cambios y que, cuando ha sido necesario, ha tenido que abandonar su territorio. No obstante, se sigue valorando y añorándolo: “No es fácil dejar la tierra, la necesidad hace [que nos vayamos]. Se extrañan muchas cosas... Yo que estuve mucho tiempo afuera... el campo, el aire limpio que uno respira aquí, lo que uno vive, la vida tranquila, los niños son libres de jugar, no están encerrados todo el tiempo. Aquí tenemos de todo”.

Pero es importante no idealizar ni esencializar la relación con el territorio, sino más bien discutir y señalar los distintos conflictos, articulaciones y amenazas que lo transforman y que cambian la experiencia de vida de los hombres y las mujeres que realizan allí sus actividades cotidianas. La maestra Leticia Hernández conversó con un señor de la comunidad cuando se hizo el recorrido con las más para realizar el mapa, y él le contó que tiene que sembrar arrayán o cidrela, que son plantas de

ornato. Generalmente las venden con raíces, embolsadas y esto ocasiona que se lleve [consigo] una gran cantidad de tierra negra, provocando que en pocos años la tierra vaya quedando estéril.

Cuando el comunero habla de la milpa y del maíz y dice que no sabe si es bueno o no, se refiere al maíz transgénico, pues Leti le platicaba al respecto. “Me quedé yo solo [en la comunidad]. No tenemos recursos, no tenemos dinero para mantener. Necesitamos a fuerzas chingar la tierra para comer; si tuviéramos dinero, no se siembra nada, se deja así [la tierra], pero no tenemos nada. A fuerzas sembramos plantas para comer, aunque se chinga la tierra, pues no hay dinero con que mantenerse. Si así, [hubiera dinero], ahí dejo mi terreno, para qué voy a meter planta, lo dejo hecho tierra. Hay

que quitarle la tierra buena, pero como no tenemos nada... pueblo jodido. Aquí no hay nada. Como mis hijos, ya salieron para Tijuana, me quedé yo solo, yo siembro plantas, pero tarda. Pues qué vamos a comer, tarda un chingo para salir, como en diez años; nosotros queremos para comer. No queremos estar podando aquí la planta, [pero] así son las cosas. Se va a quedar la pura tierra roja, el barro, que es estéril para sembrar. Como estamos viendo la milpa, necesitamos echar abono, si no le echas abono no da elotes... cuando compran el maíz [que viene de] Sinaloa, se guarda dos o tres meses no pasa nada, porque ya está fumigado, [y] aquí no puedes guardar el maíz [criollo], porque se pica, y ese no se pica porque ya está fumigado, lo que no sabe uno, si está bueno o no...”.



**Autores:**  
 Madres de familia de niños y niñas del Centro de Educación Preescolar Indígena "Axayakatl" en Ocpaco, Huauchinango, Puebla, bajo la coordinación de las maestras María de Lourdes Ramos y Leticia Hernández.

## SÍNTESIS INTERPRETATIVA

La maestra Leti y la maestra Lulú que acompañaron ese proceso con las madres de familia, nos compartieron en el taller en el que presentaron el mapa finalizado que éste puede entenderse como un mapa-calendario, ya que la representación que hicieron en colectivo mamás y maestras es un “retrato” del territorio en una temporalidad específica. Las mamás no solo ven, sino que saben observar y por eso el mapa representa la temporalidad. Por ejemplo, en el mapa se dibujó la milpa de color amarillo, porque en el momento que hicieron el recorrido por Ocpaco, la milpa estaba seca. Así mismo, no dibujaron moras, porque cuando hicieron el recorrido no era temporada de moras. Como lo dijo una mamá: “Dibujamos lo que vemos”.

La importancia de elaborar el mapa vivo de la comunidad radica en que los niños necesitan conocer y “recorrer” su realidad (territorial). Por esa razón, para elaborar el mapa las maestras salieron con las mamás y los niños a recorrer los barrios saliendo del centro, en un proceso de apropiación étnica del espacio. Algunas mamás decían “ya lo conocemos [el territorio]”, pero al recorrer descubrieron cosas que no conocían o que no habían observado. Además, compartían conocimientos, por ejemplo: “esa planta la comen los pollos”. Cada mamá hizo un mapa de su recorrido en diferentes láminas, experimentando diversas formas de territorialización y de pensar el territorio; es decir, dibujando y asignando distintas prioridades a las actividades que se llevan a cabo en Ocpaco: siembra, naturaleza, rituales, fiesta y convivencia.

El recorrido tuvo una función pedagógica para los niños y niñas que hicieron su maqueta y dibujaron o que vieron y experimentaron allí. Esto ofrece un canal de expresión para ellos, así como de creación y producción compartida de vivencias territoriales. El mapa es también una estrategia didáctica que ayuda a reflexionar sobre qué significa comunidad. Por este motivo, el mapa puede entenderse como el conjunto de relaciones que tienen lugar en el territorio:

- Relaciones sociales: autoridades, modos de vida, trabajo, festividades, tipos de saludo...
- Relaciones sociedad/naturaleza
- Relaciones con los seres espirituales

La maestra Leti señaló: “les comenté a las mamás que se puede aprender a partir de lo que viven y lo que saben”. Eso nos muestra con claridad como en Milpas Educativas los maestros conciben el aprendizaje como una acción construida socialmente. Los niños, los padres y los comuneros son los expertos en sus vidas, son expertos poseedores de muchos conocimientos locales encaminados a la autosuficiencia, especialmente para la alimentación y a las prácticas agrícolas basadas en la protección y regeneración continua de la naturaleza. De allí, el papel central que debería tener la cultura en el desarrollo comunitario. Ellos saben lo que resulta valioso para ellos.

Es conveniente destacar que el juez de la comunidad conoció el mapa, pues se presentó en el día internacional de las lenguas. El mapa original que elaboraron las mamás lo guardaron en donde está la bandera, lo que da cuenta de la gran importancia que las mamás le asignaron al mapa: ¡lo guardaron en el mismo lugar en que se guarda el máximo símbolo nacional!



# MAPA VIVO DE CHICAHUAXTLA, TLAOLA, PUEBLA

Este segundo mapa es un buen ejemplo de la utilidad que tiene esta herramienta para la alfabetización ética y territorial de las niñas y los niños, los comuneros y los milperos mismos. Como se apreciará, en la ficha explicativa se utiliza, por un lado, el estilo descriptivo para contar parte de la vida cotidiana de la comunidad de Chicahuaxtla y para conservar la memoria de los sucesos y las actividades de importancia. Por otro lado, se hace uso también del estilo interpretativo para fijar una posición en torno a la realidad que refleja el mapa. La narración de la historia describe, por ejemplo, cuál es la situación actual del territorio de la comunidad, qué actividades son las más representativas, cómo se tejen los conocimientos propios con el territorio, etc. Mientras que se toma una aproximación interpretativa para tratar cuestiones como los cambios en la cosmovisión, principios y valores que orientan hoy en día a la comunidad, las consecuencias directas de estos cambios en el territorio y los bienes comunales, así como la relevancia de los mapas vivos para cartografiar el territorio “desde dentro”.

## FICHA EXPLICATIVA

Al hacer el mapa, los niños expresaron “oh aquí están las señoras que van a ver a los muertos” [1]. Esta expresión se refiere a que en Chicahuaxtla, cuando alguien muere, hay señoras que se acercan a los familiares a compartir alimentos y trabajos. “Ver a los muertos” es cuando se va a acompañar, pero en la comunidad le dicen ver. Implica ir, colaborar, trabajar en equipo, organizarse y clasificar y no solo estar un tiempo con la familia del difunto. Significa apoyar en lo que se necesite.

Dentro del mapa de la localidad de Chicahuaxtla, podemos encontrar los ríos, ameles o nacimientos de agua y caminos que atraviesan la comunidad. Hemos representado también las actividades de mayor relevancia, como son: el bordado original, propio y auténtico, que se ha guardado a lo largo de las generaciones (2) y el cultivo de plantas que sirven de alimento y para la adquisición de un recurso económico (3), muchas de las cuales están en peligro de extinción por la deforestación y tala. Se reflexionó que, dada la importancia de esta activi-

dad, la comunidad ha permitido cortar los árboles para que exista mayor producción, provocando, en consecuencia, la sensibilidad de la tierra. Entonces, no existe la suficiente fuerza para sostener la cantidad de agua que se junta con la lluvia, no existe sostén para que la tierra se mantenga firme, provocando también deslaves.

Chicahuaxtla es, de hecho, un pueblo reconstruido, ya que el 6 de agosto del 2016, se vio afectado por la tormenta tropical *Earl*, que provocó el crecimiento de los ríos llevándose todo lo que a su paso encontró. Esta tormenta trajo inundación, deslaves, muertes, resistencia, trabajo en equipo, análisis de las acciones humanas que influyen en la vida de toda la comunidad. Para algunos sigue siendo increíble lo sucedido, porque en años no habían visto algo similar, aunque los de mayor edad, aseguran que hace 30 años pasó algo así tan fuerte, pero por la actitud y por el sistema de vida diferente, no hubo pérdidas humanitarias como este año.

Sin embargo, en ese tiempo, resultado de un legado cultural, existía mayor respeto, compromiso y responsabilidad hacia la madre tierra y a la atención a los 4 elementos de vida: tierra, aire, agua y fuego. En estos años, en cambio, la juventud y la ciudadanía cada vez pierden la fe, la creencia y cosmovisión de que exista tal repercusión e incluso algunos espacios de ritualidad ya no se permiten ni se reconocen. Algunos culpan a la escuela como parte de esta pérdida, de este olvido y esta desvinculación comunal, territorial, actitudinal y conceptual por la imposición cultural social-pedagógica occidental. Así que se retoman en el mapeo los espa-

cios de ritualidad, una comunidad donde conserva varios oficios antiguos con organización comunal, como curanderos, parteras, incensadoras, hierberos, expertos en el dialogo natural e intercesor con la madre naturaleza.

El hacer este mapa propio permite a las nuevas generaciones visualizar lo que aún existe en la comunidad y que dentro de cada actividad existe una gama de conocimientos propios originarios importantes que podrían articularse al conocimiento científico de manera pertinente. Por lo tanto, es necesario hacer mapas propios de cada comunidad para reivindicar, vitalizar y visualizar todo lo que cada comunidad contiene y que muchos, a pesar de ser originarios de la comunidad, desconocen por diversas razones. Entonces, desde mi perspectiva docente, considero importante que cada comunidad realice su mapeo, ya que los mapas que existen en la actualidad han sido vistos desde afuera y no desde dentro para poder entender toda esa línea territorial que no solo es un camino, un río, una piedra, sino una gama de conocimientos que implicaron luchas, enfrentamientos, discusiones, acuerdos, socialización, legados orales, comprensión de la lengua. A su vez, también es viable reconocer que muchos espacios que fueron denominados en lengua conservan la esencia de significado y significativo desde la cosmovisión cultural, no de una traducción.

**Autores:**

Maestra Georgina Marcelo del Centro de Educación Preescolar Indígena "Xochicali" en Chichahuastla, Tlaola, Puebla con colaboración de madres de familia de segundo y tercer grado.

## SÍNTESIS INTERPRETATIVA

Al analizar con detenimiento lo que la maestra Georgina comparte en su mapa vivo de Chichahuastla, es posible hallar la orientación política del proyecto Milpas Educativas en la que resulta fundamental pensar críticamente la realidad comunitaria que existe hoy en día y que ha sido penetrada por la lógica del capitalismo, cuyas prácticas desarrollistas promueven el bienestar individual a costa del colectivo y que justifica el derecho del hombre a servirse de la naturaleza. La reflexión que detona el trabajo con el mapa como herramienta didáctica fortalece el arraigo territorial y promueve una filosofía que rompe con el precepto de la centralidad del ser humano en el universo. Dicho trabajo involucra a los educadores comunitarios, los niños y las niñas, los padres y madres de familia y los comuneros en los procesos de educación comunitaria y de organización social desde prácticas para la autodeterminación. De allí la importancia de explicitar en los mapas vivos los principios, valores y prácticas sociales que articulan la sociedad indígena.

La diversidad de prácticas propias se concretiza en el territorio desde diferentes dimensiones: realización de ritos sagrados, las relaciones de los comuneros entre sí y con sus vecinos, las costumbres y tradiciones, entre otras. La lucha por la defensa del territorio, por su parte, brota en las resistencias que tienen lugar en la cotidianidad y que cuestionan el modelo desarrollista en torno al territorio basado en el crecimiento continuo. Esas prácticas y vivencias cotidianas en el territorio, como las que se registran en este mapa, permiten construir desde abajo proyectos propios diferenciados que garanticen la reproducción del colectivo hacia una vida plena.



## MAPA VIVO DE TRANCAS, ZOQUITLÁN, PUEBLA

Este mapa ilustra el amplio conocimiento que los comuneros de Trancas tienen de los diferentes bienes naturales que los rodean, pero es también un relato doloroso de las actividades y circunstancias actuales que representan amenazas para la vida y el bienestar de su territorio.

### FICHA EXPLICATIVA

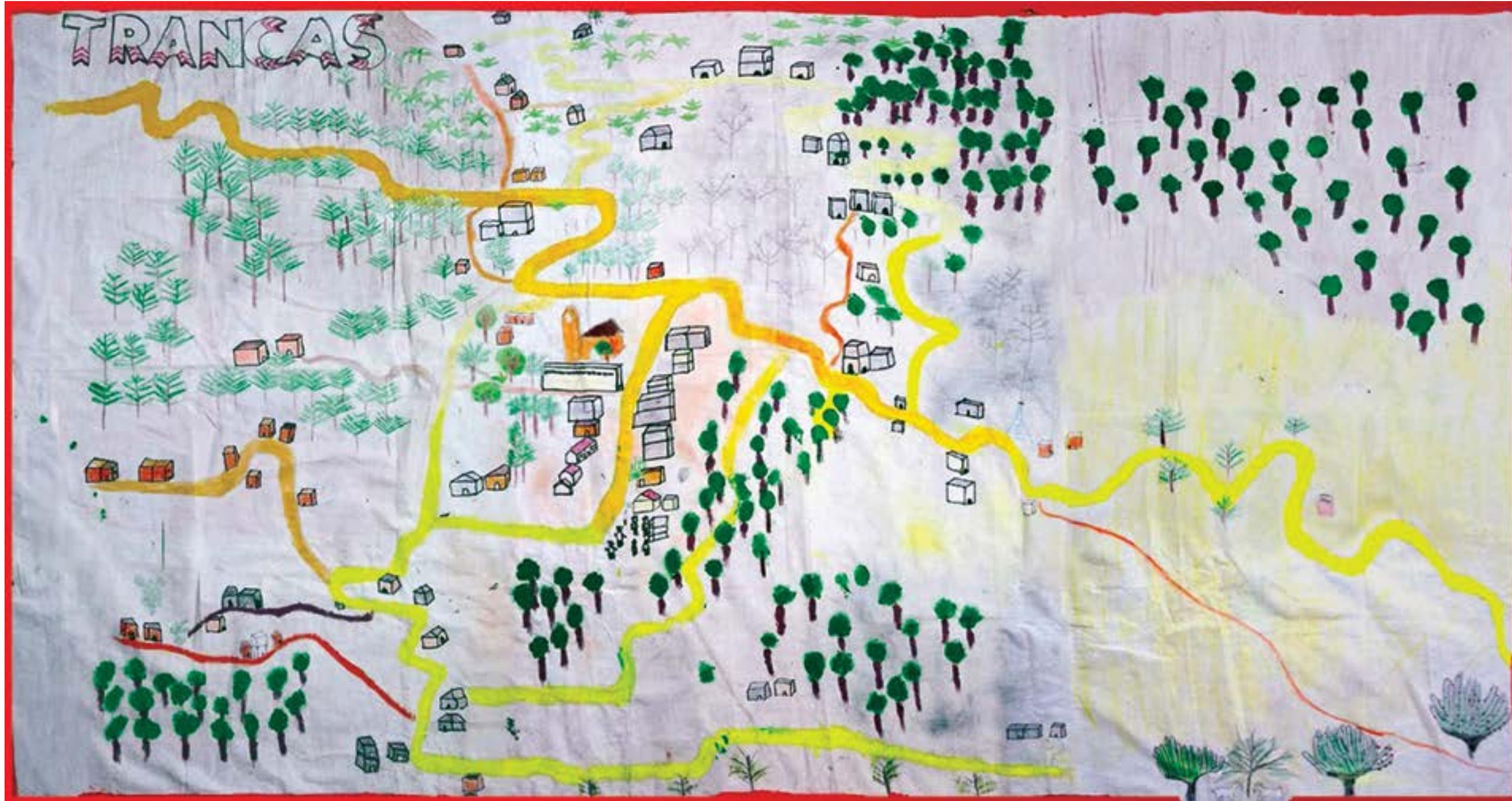
La emoción de ver su territorio en una imagen para parte de los comuneros es una experiencia que vivencia el valor de los recursos naturales que se encuentran aún en su tierra. Señalar sus veredas, su camino o su casa, lugares que están vacíos porque son lugares secos y que se refleja en el mapa vivo son algunas experiencias recordadas por el comunero Don Silverio. Este mapa no muestra todo su territorio, pero recuerdan su historia y también el daño que han sufrido sus tierras. La siembra del temporal, por ejemplo, ya no es la misma de antes, pues Trancas es tan seco como nunca antes, y en el temporal ellos observan con tristeza cómo se escuchan las avionetas propiedad de avícolas que surcan sobre sus cielos para asustar las nubes para que no llueva.

Don Silverio recuerda cómo sus tierras han sido agredidas desde siempre: están tan acostumbrados a sembrar que el hecho de no sembrar es una tristeza inmensa que está en su corazón y en el de sus padres. El mapa trae alegría, pero también tristeza de lo que viene y se pregunta qué pasará cuando los abuelos ya no estén. El mapa trae recuerdos de miedo cuando se preguntan a dónde estarán sus tierras, o si todavía habrá trabajo en el campo; el mapa les trae tantos sentimientos que anhelan trabajar para que se siga conservando la herencia de sus hijos que dejan los abuelos, pero que incluso les duele cuando el dinero no alcanza y tienen que migrar a trabajar fuera porque las tierras ya no les dan de comer.

## SÍNTESIS INTERPRETATIVA

Como deja constancia esta ficha explicativa, las principales amenazas que identifica Don Silverio que impactan su territorio son las siguientes: la dispersión de químicos sobre nubes realizadas por avionetas propiedad de granjas avícolas para inhibir la lluvia, lo que provoca sequía; los daños irreparables del sector agrícola de la región; la pérdida de la herencia cultural y de la identidad de las comunidades producto del despoblamiento por migración.

Conviene resaltar la profunda comprensión de las dinámicas territoriales, en este caso de la relación entre la escasez de agua y los árboles, y cómo al alterar la capa vegetal se afecta el suelo. Asimismo, hay el conocimiento de los efectos negativos que ocasionan las granjas avícolas asentadas en la región, que con tal de proteger sus intereses y generar ganancias realizan acciones que dañan el entorno, así como de la amenaza constante de tener que migrar ante la dificultad de satisfacer sus necesidades mediante el trabajo campesino. Este mapa vivo es una reflexión sobre las consecuencias negativas en la reproducción de la vida cotidiana que acarrear estas nuevas dinámicas territoriales que instrumentalizan a la naturaleza, debilitan el tejido comunitario y modifican las formas de vida.



**Autores:**  
Maestra Catalina Cano del Centro de Educación Preescolar Indígena "Vicente Suárez" de Trancas, Zoquitlán, Puebla con colaboración de padres de familia.

# MAPA VIVO DE YAJALÓN, CHIAPAS

Este mapa es un gran trabajo colaborativo entre el y la milpera de la escuela comunitaria, los y las niñas y algunos comuneros. Es el resultado de trabajar las actividades propias de la comunidad como lo sugiere el MII, sumado a la experiencia que tienen en Yajalón de vivir como comunidad. Refleja todo el conocimiento propio que poseen. Este mapa es un relato de la autonomía de facto que ejerce la comunidad por derecho propio.

## FICHA EXPLICATIVA

El mapa es resultado de una investigación con los abuelos, los padres y las madres, pero más que nada se hizo a través de la práctica y conocimiento que tenemos. Los cuatro ejes del MII están presentes en el mapa: territorio, recurso natural, trabajo y fin social. Como parte del recurso están los animales que los niños quisieron dibujar por su relación con el calendario de actividades. Cuando es momento de criar pollos, se acerca el tlacuache, se acerca el sabín, que es la comadreja (1) y dibujaron también las hormigas negras, que nosotros en tzeltal les llamamos pacte' (2), que ayudan a sacar las

cucarachas de casa sin necesidad de insecticidas. Los niños empiezan a ver todo lo que queríamos que apareciera en nuestro mapa como parte del territorio.

Vemos aquí como parte del Territorio, los tipos de suelo, el *sacjilum* (3), usado en una construcción de una casa, empezando con mi papá y mis hermanos. Ellos hicieron una casa de adobe; donde en los tiempos libres los niños colaboraron en hacer el adobe. Empezamos a ver que el experto en la elaboración del adobe, es mi papá y nos empezó a decir, dónde encontrar el tipo de suelo para el adobe. Y es ahí donde empezamos a marcar en el mapa. Hay vereditas pequeñas como esa por donde bajamos a bañar o a recolectar el caracol, a buscar los pescaditos. Son pequeñitas, pero este lugar nos proporciona un poco de mariscos (4). La introducción del drenaje (5) es ahora nuestro problema fuerte: ¿dónde vamos a ir a buscar nuestros caracoles? ¿Dónde iremos a buscar camarón? ¿Dónde iremos a buscar nuestros pececitos?

Entre las actividades que implican un trabajo y conllevan un fin social vemos la alimentación de pollos (6), el desgrane de maíz (7), riego y cosecha de hortalizas (8). Los piecitos (9) son caminos por donde llegan niños a nuestra escuelita. También hemos estado viendo la problemática del agua. Lo que aparece en azulito, son los ojos de agua, que abastecen en la Comunidad (10). Vemos un espacio de trabajo colectivo familiar, es un potrero (11). Pero hoy en día se le dejó a parte de mi abuelo para su parte de su economía, donde cría su ganadito. Pero empezamos a ver que tiene tres ojos de agua. Aquí tenemos este problema: estamos viendo ¿qué hacer con estos ojos de agua? Nuevamente vemos que una colonia no tiene agua. Entonces piden permiso, que se les dé este ojo de agua. Lo agarran y ahora estamos cuestionándonos: Después de que nos quite el señor esto, ¿de dónde vamos a agarrar nosotros el agua?

Ya tenemos tiempo que no hemos estado celebrando el tres de mayo. Porque el señor pertenece a una religión que se llama la Profecía. El ya no cree nada en esto. La última vez que hicimos fiesta, lo que hizo fue quitarle la ofrenda que habíamos puesto a la madre tierra. Principalmente lo que hizo fue quitarlo. No hemos llegado hasta ahorita a un acuerdo. Ahorita nos cuesta un poco de trabajo conseguir el agua y en tiempo de sequía va a hacer más difícil. No tenemos agua. Desde acá bajamos a bañar; pero como ya está contaminado estamos empezando a ver cómo le vamos a hacer. El agua es principalmente útil para nosotros.

Aquí hay una casa de reunión de proyectos (12); donde somos mal vistos, pues la están utilizando

para bajar proyectos y nos consideran “burros, caballos, sonsos...”, porque lo que acá estamos dando no es nada “formal”. Nosotros anteriormente rechazábamos esto; ya no queríamos retomar todo el trabajo y estábamos pensando más que nada, llegar a la ciudad, que nosotros considerábamos, que es “un buen trabajo”. Pero ahora está saliendo este trabajo que empezamos a marcar, desde los cuatro ejes y los cuatro pilares del método como es lo político. Pero también está lo filosófico como la necesidad de cuidar la masacúa, que en tzeltal es el uch chan (13). Si la matamos, según la palabra de un padre de familia, ya no va a haber cosecha en abundancia. Un primo mío, mató una culebra –tal vez una masacúa- y se enfermó. Empezó a cascarse como cascaba la culebra... Y buscaron al curandero y pues dijo, “tu mataste la culebra” Y le costó sanarse, pero lo bueno es que no se murió.

Nos falta colocar parte del río, donde ya no podemos ir a bañar (14), porque al ponerse el tope, tuvimos un problema muy fuerte, pues al paso de un mes a más tardar, matan a un tío mío y echan la culpa a los compas zapatistas. Desde esa vez, empezó un problema, pues la grava que sacamos era de la orilla del río y el dueño de este lado del río no nos deja entrar. Hasta para sacar el pescado y sacar la arena debemos pagar. Vemos también una vereda en color verde porque ya está montada (15) por el que se puede llegar a salir hasta Yajalón, pasando por el campo de aviación, por el hospital nuevo... Ahora no se puede pasar. Hubo un tiempo, donde en ese camino hubo un problema muy fuerte, porque asaltaban, madreaban a los que pasaban por ahí. Ahí fue donde se dejó de caminar. Estos terrenos eran ejidales, donde podíamos tomar el agua,

no teníamos ningún problema con el señor. Porque cada problema se sometía a asamblea ejidal. Pero por el detalle del PROCEDA, se fragmenta ¡y cada quien con su pedazo!

Pueden apreciarse también los postes de alta tensión (16), producto de la resistencia civil de la energía eléctrica de los abuelos. Hoy en día, la escuela no solo se ocupa para el trabajo de los niños, sino para reuniones también como parte de la resistencia de luz, en este caso, porque persona que no tiene recibo de luz, no le dan su apoyo, porque no tiene su comprobante de domicilio. Pero los que estamos haciendo esto más que nada lo que ejemplifica nuestro trabajo; no es tratar de regresar a la vida primitiva como se dice porque dicen, ¿quién va a poder resistir? Hemos podido entender que no se trata de ver, que todos nos introduzcamos, por ejemplo: de que mi hijo sepa hacer todas las actividades que yo sé hacer. Sino que agarro el ejemplo de mi hija. Ella no le gusta hacer los tejidos, pero le gusta los bordados. Tengo una hermanita que a ella no le gusta hacer el canasto; pero tengo un primo de que sí. Es así que tratamos de que el niño trate de hacer lo que le guste, de que no se siente incómodo. Porque hay niños que me dicen, que les gusta hacer la fibra del henequén; pues perfecto. Lo hacemos entre todos. Algunos no les gusta la peinada, o hacer el entorchado... Nos vamos acomodando al interés de cada niño. De esta forma se ve la decoración de nuestro mapa, por la misma decisión de los niños. Esto ha sido trabajado por los niños.

Vemos lugares que están contaminados con pesti-

cidas y químicos (17), vemos a un señor que trabaja con fertilizantes para su café, para que rinda su cosecha y tenga un buen tanto de dinero. Qué bueno que acá nosotros tenemos cierto control con el cuidado de la naturaleza. Acá el niño sabe producir, sabe transformarlo, sabe decorarlo con natural o vegetal. Pero lo vemos con lo de la piña, la yuca, el camote, el macal... Hemos dicho, ¿para qué trabajamos en vano si no se nos vende o nos pagan el precio que queremos? Pero dijimos: “no importa, si son diez pesos, quince, veinte pesos por piña”. Empezamos a ver que ese ingreso, aunque sea poquito, nos va a apoyar para otras cosas: para el machete, para la lima, para el zapato, para la ropa. Empecé a tomar un poco de conciencia con mi papá; de que mi abuelo nos está enseñando a trabajar. Y es ahí que los niños que tenemos colaboran para hacer la cerca para criar los pollos más sanos, sin ningún químico. Entonces, todo esto, viene por parte de la misma necesidad de la Comunalidad. Nosotros también necesitamos de nuestra economía. Porque todo mundo decimos: “no queremos que nuestros jóvenes, nuestras jóvenes se vayan a tal lugar, pero qué hacemos”. Porque el Sistema todavía nos tiene controlados con la economía. Y estamos investigando ciertos trabajos prácticos, como el bordado, con un grupo de jóvenes. Empezamos con diez pesos, sacando dos o tres bordados. Un día mi mamá dijo: “Ya tengo un dinerito, voy a ir a comprar un marranito de rancho”, dice. Fueron a Tumbalá a traer, no un marrano; ¡trajeron hasta cinco! ¿Tanto? Les digo. Sí, porque es mucha comida. Tenemos mucha comida desde acá, para no mal venderlo. Porque el kilo de guineo, nos lo pagan de un peso. Ah, ¡pero ya subió! nos lo pagan a 1.50 pesos.

Para ellos es mucho. Pero para nosotros no. Porque desde acá, hasta allá, no lo traemos con caballo, ni con burros, ni con mulas; sino que lo traemos en la espalda. Por eso, ¡así somos de considerados!

Como uno de los significados indígenas, manejamos el *yik*. No sólo está por ser bonito -el gavián- nos empezó a atacar a nosotros el gavián; porque negamos a nuestros animalitos: llega una familia de nosotros, comprando pollos. “No, no lo vendo y no lo comparto”. “Porque sólo tengo cinco”, le dije. ¿Y qué fue lo que pasó? “Pues bueno” dice. Se fue la familia.

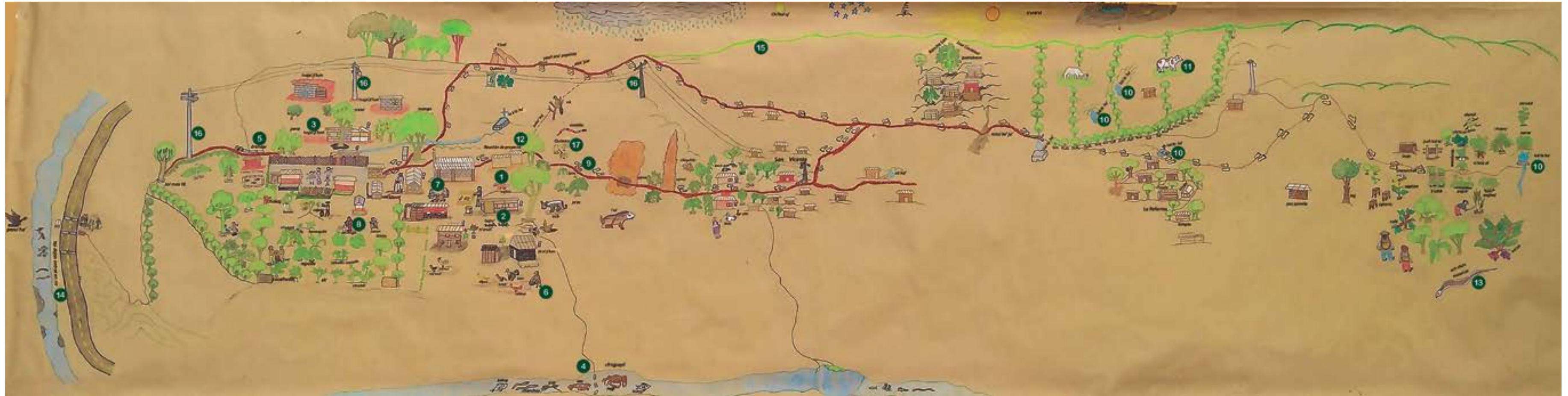
Entonces, ¿qué fue lo que pasó como a los dos meses, a más tardar? Empezó a rondar el gavián. Porque estaba viendo los pollitos pequeños...

¡Quince pollos se los acabó el gavián! Consultamos con otros: “mira se nos está acabando el gavián nuestros pollitos...”; y nos contestaban: “creo que negaron sus pollos, por eso es que se fue...”. Y yo empecé de tonto, de loco –como se dice. Hoy empiezo a dialogar: “Oye qué bonitos pollos” le digo. Yo tengo, pero se los acaba de llevar el gavián. Y me dice la comunera, no es abuela, está joven: “Tiene su forma, para que se esconda del gavián”. ¿Cómo? Le digo. “Pues al momento de nacer, la cascarita, no lo tires. Agárralo, déjalo debajo de una sombra. Pero en la noche. Aunque pase un gavián, ya no los va a ver los pollitos, va a andar arriba y se van a poder esconder los pollos”, dice.

## SÍNTESIS INTERPRETATIVA

Al momento de interpretar el mapa, Sandra, de la coordinación estatal de Chiapas, comentó que durante todo el proceso de elaboración los niños ponían las cosas tal y como las veían, como realmente están. Como ellos las observan. Es un dato interesante por esa capacidad de memoria visual de los niños, algo que además resulta muy similar a lo que se comentó en la *síntesis interpretativa* del primer ejemplo en el que las mamás señalaron “Dibujamos lo que vemos”. En este caso, apunta Sandra, el mapa vivo rescata el aprendizaje de los niños, de cómo observan. También los tipos de animales. El milpero pidió a los niños que hicieran una lista de los animales que nacen de huevo, los reptiles, etc. e hicieron una gran lista. Y en base a la lista los fueron dibujando. Ahí fue aplicando el método para que los niños escribieran en español y tzeltal. Este mapa es obra de los mismos niños.

Por su parte, Raúl, también de la coordinación estatal, enfatiza que este mapa claramente parte mucho de las actividades. Es a partir de que Francisco ha hecho muchas actividades: los adobes para la casa, el



canasto de la caña brava, la actividad de los guineos, fueron a pescar caracol en el río. Todas las actividades que han hecho, son las que van formando el mapa. Además, participan los ancianos, las señoras, los niños. Por ambas razones, el mapa sirve como recurso para el trabajo pedagógico también. Ya teniendo el mapa finalizado o desde el mismo proceso de elaboración, vienen los niños, participan y dan su opinión y reflexión de las problemáticas: la resistencia de la luz, la contaminación del río por el drenaje; los químicos; los coyotes que están pagando a peso el kilo de guineo. Entonces a partir de las actividades se elabora el mapa y, a partir

del mapa, seguimos reflexionando sobre las actividades. Entonces, ya no vamos a vender el guineo; que lo están pagando a un peso el kilo; mejor compramos nuestros puercos y le damos de comer a los puercos y para nosotros. En lugar de estar dando de comer al coyote. Entonces es como un círculo. Empezamos por las actividades, empezamos a hacer el mapa, con eso vemos las actividades en nuestro territorio, como un todo en nuestra vida. El mapa sirve para reflexionar y reflejar nuestra vida en la comunidad. Esa es la intención

**Autores:**

Milpero y milpera de la comunidad, Yajalón, Chiapas con colaboración de niños y niñas.

# MAPA VIVO DE K'AK'ETE', ZINACANTÁN, CHIAPAS

Lí'oyoxuk<sup>1</sup> a kotalik jchí'itak talemoxuk ta Lyantik lum, jchnú'btasvanejetik talemoxuk lí'e. ti bunkutik ma'uk jchanu'btasvanejunkutik, ta jpaskutik tsatsal ta jchanu'btaskutik ti jch'amalkutike, ta jpaskutik bu k'alal xú'kunkutik. Mu'yuk la jchankutik vun jech k'uchal jó'oxuke, pe ta xka'kutik ta ilel ti ts'ibe, ti june sventa ti ololetik te ta xk'otike. Já'te likemonkotik ta slumal Zinacantan, ta yosilal sparajeal K'ak'ete, ti sbi jlumalkutike já'tó'ox slumal Jsots'leb, ti Zinacantane já'to laj yak'bik ti jkaxlanetik y talik ta spojel osil banamil ku'untike, já'te y likik ta sa'p'el sp'i ti kosilalkutike, já'la te y jel batel sbi ti jlumalkutike. Sots'leb xi jk'oplalkutik to'oxe já'ti yu'un toj ep to'oxla slumalil ti sots xkaltik ti jlumalkutike.

Ejido K'ak'ete sbi ti buy nakalunkutike, lí'kak'ojkutik ta iluk lí'ta mapae, ta xokon muk'ta be, sbelal Tuxtla Gutierrez, k'uch'al ta xij k'otutik-o ti ta jnakutike chi jlikutiktalel ta ch'aynatik, chi jelabutik talel ta joijel grande, ta rancho nuevo, teye oya ep jnakloviletik hoy xch'ulnaik, oy ep chap k'opetik, já'o teoy ta mas

<sup>1</sup> texto en lengua tzotzil

olone paraje sekentik mas epxa jnakloviletik tey já'no yu'un ma'uk autónomo k'uchalunkutike, naka puru prietik, ti yantik parajetik te xbate já'ik ti sekentik alto, sekentik bajo, sekentik 2, sekentik 3, tey ta o'lil sekentik centro oy jun ch'ulna xchí'uk jun ch'ivik, já'te ta xk'otik ta chonolajel ti jnaklometik ta jujun sk'ak'alil ta xch'ivitajike já'lí ta xlikbatel sbelal jnakutik xchí'uk ti xkatala, ta xk'ot ta k'ak'ete, já'no yu'un chjeloto batel mas ti be-e, ta xk'ot k'alal to ta tojtik.

Ti jnakutike, teyno-ox ta o'lol be ta xkom ta sbelal ti tojtike, te bu'oy jnakutike já'te oy ti chanubunkutike, ta jnopkutike mu jk'an xk'akutik ta iluk li jnakutike yu'un já'ti vu'nkutike oyunkutik ta ts'ikomal, oyunkutik ta ts'ik vokolil, mu'yuk ta jatkutik ti k'usi ta xak' ti ajvalile, vunkutike mu'yuk tsakalunkutik ta ajvalil. Lí'ta jmapakutike oy jun muk'ul té'x-iluk, k'ela'vilik lí'oye, já'sventa ta xkalkutik smelolal ti k'uyun K'ak'et té'sbi ti jparajekutike.

Ta xchol ti moletike, oy la jun k'ak'al ch'ayal la yo'onik ti jnaklometike, já'tola la yilik xlomomet

ta tilel ti té'e, junla muk'ul té'tela oy ta o'lol paraje, yanla sba ta tilel, mu'yuk vo'ch'o la jyil k'uxi y tsak ti ta k'ok'e, ay la sk'elik ti jmuk'ta tokkutike já'jech la jyalik pe muyuk la la stu'bik tey la y tup'stuk já'no-ox y lom yalel ta lum, tey puch'ul y com, mu'yuk x-an stekel naka te ik'telan y com ta lum, jech-o-xal ti K'AK'ET TE'sbi ti jparajekutike. Skotol ti k'ux-elan ta xkiltik lí'joyol ti ta muk'ul té'e já'ti k'ak'ete' xkaltike. Oy jun ch'ivit, oy jun ch'ulna, oy jun cancha sventa ti tajimole, já'skotol yu'un ti prietike. Oy jun agencia rural yu'un ti prietiknoxtoke. Skotol ti k'usi lí'xyaltalel ta yolon li agenciane, já'ti k'ak'ete'-e.

Lí'xví'naj li jchanubuntik yu'un ti chopol ajvalile, já'lí la jtakutik ti uts'intaele, la jatakutik ilbajinel skoj ti muyuk tey la jtsakbe sbi ti jch'amaltake, yu'un mu xk'ot ta kó'ntonkutik ti k'ux-elan ta xchanumtasvanike, toj ech'em xchopolil ti k'ux—elan ta xchanumtasik ta sk'opon sbaik ti kerem-tsebetik tey ta chanumbuntike, já'ta xak'ta iluk li maestroetik oficialetike, já'mu'yuk lek la jkiltutik ti vu'kutike, jech-oxal mu'yuk la jtsakbe sbi ti ch'amaltake. Lí'ne sta'k ilel li jnakutike, nopol oy sna jmol tot, te oy yantik naetik ti voch'otik xkotkinankutike, nopol kilojkotik ti chanubuntike, va'ne laj stakikun ta ik'el, sventa ta sja'kbikun k'uyun ti mu'yuk la jtsakbe sbi ta chanubuntik li jch'amaltake, oyla sujelal ta stsakbe ti sbie, ta slikebale laj stakikun ta ik'el li moletike, já'ti agente xch'iuk chí'itak sbaik ta abtele. Ta slikebale la jtsak jbi ta ch'ulna, yu'un lek smantalik la jka'ay ti moletik tey ta ch'ulnaje, la jya'k'ik li och-un la jsk'anbikun jkoperal xkaltik, yilik ti la jka'k'une, lik sk'anbikun ti jch'amaltak xtokne.

Tsots la jpasbikun ta jyalel, k'alal la jkalve ya'yik ti yan buy ta xchanvun ku'un ti jch'amaltake, ep ilinik ku'un. La jcholvik ya'ayik ti yan sk'elobil ku'unikutike, ti ol nich'one yan k'usi ta jk'ankutik ta xchanik, já'lek ta xkilkotik ti ta xchanik k'ux-elan ti xkuxlejal jmoltotike, já'lekil kuxlejal, já'lekil ch'iebal, sventa ta jk'elkutik batel yo mu xch'ay ti stalel pokó'totil me'ile. Lí'e ma'uk vo'ot ta xtal a pas mantal ta paraje xi laj yalbikun, ti mi mu xa'ch'une yu'un ta xa'lok'batel ta paraje, xi laj yalbikun, ti mi ch'abal cha'ch'unik ti mantale, ta xa'viktaik ti a naike, vu'unikutik ta jk'elkutik ma ti a naike xi laj yalbunkutik. Ta xi snutsunkutikbatel jech k'uchal jun chom bolom ta té'tikjna'un, yu'un me ta spojik cha'ti jnakutikne. Me ch'abal cha'tik'e cha'bal ta xkom a paraje, ch'abal ta xkom a vosil-o, ch'abal chkom a agente xi laj yalvikun.

La jnop, tsots kó'onton la jpojba já'ti yu'un lí'li chí'i, lí'li vok' la jkil ti sba sakubel banamile, jech-oxal ti laj kalbike, me jech cha'pasvikune lekno-ox mu'yuk k'usi chopol ta xka'ay me mu'yuk j-agente chkome, me mu'yuk jparaje chkome, lí'chí'emune, lí'vok'emune xi laj kalvik skotolik. Mu'yuk lek chi ilekutik já'ti mu sk'upinik k'ux-elan ti jtalelkutike, yu'un ep la jnopkutik xchí'uk li martine, mu xk'ot ta kontonkutik-o ti chanubuntik yu'un ajvalile, já'ti yan k'usitik ta xchanik-o ti ololetike, ep ta xchaniktalel chopol lo'il, chopol k'op. Já'mu'yuk lek ti lé'e, lí'ta jnakutike, lí'ta jchanumtaskutik jyukutike, jele-o, mu'yuk buy jech ta xchanik ti k'usitik oy chopolik yich'ojiktalel ti yan chanu'mtasvaneje.

Li'ta jote chkak'kutik ta iluk yan kosilkutik xchí'uk li martine, oyunkutik ta k'op noxtok lí'e, yu'un mas vo'eneje ta xvat-ox ta pojel ti kosilalkutike, ven epal osil ti ta xvat-ox ta pojete, sts'akinojxasva xchí'uk Ixtapa, yu'un ja'toj ven mu'k xa'ay svaik to'ox ti jnaklometik ta Ixtapae, toj ven jkaxlanetikxa spas sbaik. Jech-oxal talik ta spojik ti kosilkutike, mu'yuk ich'vanik ta muk'. Pero tsots la spasik ti oxvo' moletik ku'unikutike'e, muyuk la jyakik ta pojel ti osile, la jtsob sbaik, laj chap sk'opik y laj sk'elbik smelolal yo k'uch'al laj spojik suteltalel ti kosilkutike, yu'un toj ep sbu-elik ti oxim moletike, toj tsotsik, jech-oxal ti kuch yu'unik spojel, lajto yepajesik jutuk me ti kosilkutike.

Ti oxvo' moletike chamikxa, ti osiletike y kom ta ch'amaltakik, ali ti vu'unikutike naka ch'amalilunkutikxa, oyunkutikxa lajune'b svaxak vinik ti yajvalunkutike, naka yajvalunkutik k'ak'ete' ti komen kosilkutike. Ja'ch'abal yosilik ti jnaklometik ta joyjelito, ta sekentik, vuytik yantikune, jech-oxal ja'ta sk'an ta spojik ti kosilkutike, oyunkutik ta k'op xkaltik-un pero ch'abal k'uyun ta xich'ik ak'bel ti yosilik ek'e yu'un me ch'abal la skolta sbaik ti smoltotik ta spasel ti k'op yo la yich' pojel sutel ti kosilkutik k'alal yo la yich'pojel ta mas vo'neje. Mi xa'vilike, la kak'kutik ta iluk k'uch'al ta xkuchik sí'li antse. oy jun vinik tey ta sk'el xcho'm yu'un ja'sventa chí'ch kuchel ti sí'e, ja' sventa chí'ch ts'unel ti cho'mtike, oy yantike sts'unojik granadilla, ch'umte' ja'ti k'usitik skán st'unik k'uyelan ta xve'ik-oe.

Ali ti vu'unikutike mu'yuk jchanunkutik, mu'yuk k'usi jna'kutik k'uch'al vo'oxuke, ja'no yu'un jtaojkutik ta nopel ti ta jk'ankutik ta xkux ti k'u-xelan xkuxlejal ti jme'jtotkutike, yu'un oy slekial, oy smelolal xkaltik, oy stalelik, oy xkuxlejik, ja'mu jk'ankutik ta xch'ay, mu'yuk lek ta xkilkutik ti k'usi yich'ojik talel ti jkaxlanetike, k'alal ochiktalel ta jbanamiltike, a vi k'e tal spojik kosiltike toj ep k'usitik chopol yí'ch'ojik talel, ja'chulesik-o ti jtaeltike. Ja'smelolal la jpaskotik slok'obal ti epal te', epal yaxaltik sventa ta xka'kutik ta iluk li ja'te'oy li jkuxlejkutike, oy lí'ta xka'kutik ta iluk nox jun vits toj tots la svu'el, tsots la spasel, jech-oxal tey la ta xk'otik ta k'opojel ti jnaklometik te nakalik ta yoke.

Tey ta nopol ti vitse oy jun jnakutik sventa ta jchanubtaskutik ti k'oxetike, ta xka'bekutik iluk ti k'u-xelan ta abtelanel ti banamile, ti cho'mtike, yu'un ja'tey chi jve'utik-o, ja'tey chi jkuxij-o. Tey ta mas olone oy jun ik'al vo' sbi, ja'la ti k'alal likem ti k'op vo'neje, k'alal ochemik ta pojel ti yosilal ti k'ak'ete' yu'un yajval ti Ixtapae, laj stunes svu'elik li oxvo' moletike, laj yik'umtasik ti vo'e, jecho-ox la ik'um ta jyalet-o, ja'latey y xí'ikbatel ti jpoj osiletike likemik tal ta Ixtapae. Oy jun yan yaxaltik ja'sbi vo'k'em sets, ja'la jech laj spasik ti oxvo' moletik xtoke, lajla spasik jech chí'k'uch'al epal sets ta xvok'ya'aluk, xlomomet la laj ya'yik ti jpoj-osiletike, muxa la sna'ik k'usi ta spas ya'ik, jech-oxal ti xí'ik-o batel, ja'la tey laj yiktaik-o comel ti spijbil osilike. Ti muk'tikil moletike ja'la svijik: chivo mol, okox mol, Mikel tojtik, ja'la ti vo'ch'o tik laj smakvik sat ti jpoj

osiletike y ja' jech laj stsalik-o ti jkaxlanetik ochemikxa-ox ta spojel yosilal ti k'ak'ete'.

Ta slike'bal li chanubunkutike ja'no-ox laj ka'kbe yilik vun li jchamaltake, ta ts'akale laj ochikuk yantik antsetik te-oyik ya xokon jna, ja'ti yu'un mu sna'ik stsibajike, ta la sk'an ta xchanik li tsibe, talik li ta jnae, tal sk'oponikun, lajxa kilkotik li cha'chanubtas a tuk li a ch'amaltake, chanubtasunkutike-uk xi laj yalik, la jak'be ti maestro Raul me stak'ti jech ta japaskutike, xu'xi laj yal ti maestroe, ja' jech ochik-o talel ti cha'vo' antsetike, k'alal y ví'naj batel ti oyxa ep li kaj chanune, ochik talel yantik antsetik xchí'uk xch'amalik, tsakajtik ta xchanubun oficialetike, pe jeché'no'x-u mu'yuk la k'usi xchanojik ti 4' xa oyike, mu la xotkinik ti vune, mu sna'ik stsi'bajik jechuk-o.

Ja'yo laj sk'anbikun ta xi chanu'btasvan ta jujun smalel k'ak'al ti meiletike xchí'uk ti xch'amaltakike, epaj xa ti jchanunetike, ma'ukxano-ox ti jch'amaltake. Ja'no yu'un toj ep ti jti'ontonale, mu'yuk lek laj yilik ti epja jchanunetik ta tsikomaj jech k'uchalonkotike, lik sí'btasik li kaj chanune, laj yalbik li ta la xí'ch'ik pojbel stak'inik sventa li programa prosperaje, li ch'amaliletike ta la xí'ch'ik pojbel li sbekaik ch-ak'batik yo'chk'otik-o ta chanjune, tey y xí'ik un, y lo'k'ik batel mu'yukxa chk'otik ma li k'ak'al tana lí'e. K'ajumalxa cha'vo' sutiktalel lok'obalxatal svolanil k'ak'al yu'unxa é'ch la yo'ntonik ti jeché'la chk'otik ta ch'ay k'ak'al ta chanubuntik oficiale, mu'yuk la k'usi ta xchanik-o.



**Autores:**  
Milpero y milpera de la comunidad K'ak'ete', Zinacantán, Chiapas.

## SÍNTESIS INTERPRETATIVA

Como vimos, la ficha explicativa de este mapa está en tzotzil, lengua materna de los milperos de K'ak'ete'; a continuación, comentaremos lo más significativo en torno a los interaprendizajes para el buen vivir.

El camino marcado con negro es la carretera que comunica a San Cristóbal de las Casas con Tuxtla Gutiérrez (1). Por arriba de ella se encuentra la comunidad de Sekentik (2), cuyos habitantes, en su mayoría son militantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI). Debajo de la carretera está K'ak'ete' (3) y los milperos comentan que forman parte de la resistencia y la autonomía, por lo que han decidido rechazar las prebendas del gobierno y, en su lugar, continuar la resistencia desde la vida cotidiana en familia.

Es importante destacar que el proceso de elaboración del mapa, fue también un proceso de resignificación de sus espacios propios, han optado por recuperar y documentar la toponimia en su lengua nativa. El nombre original del municipio de Zinacantán es *Slumal sotsleb* que significa pueblo o lugar de murciélagos o del hombre murciélago, pues se dice que en esos parajes habitaban los murciélagos por miles. Dibujaron un árbol quemado porque K'ak'ete' significa árbol o palo quemado (4), pues la historia oral narra que un día, sin ninguna explicación, se quemó el árbol más grande de la comunidad, y se convirtió en la referencia de la comunidad.

Dibujaron la escuela oficial (5), pero tanto Martín como Catalina, los milperos, han optado por educar a sus hijas para que vivan y coman de la tierra, pues son conscientes de que los maestros que atienden la escuela no proporcionan una educación socialmente pertinente ni culturalmente relevante. En sus palabras, “no existe el respeto y los niños aprenden estas conductas que no son propias de nuestra comunidad. Dejan de lado las enseñanzas de la lectura y la escritura y los niños no aprenden nada.” Sin embargo, esta

decisión no ha sentado bien en la comunidad, que al parecer está cooptada por las autoridades estatales y municipales, así como las eclesiales. La asamblea partidista intentó obligarlos a que inscribieran a sus hijas en la escuela, bajo amenaza de despojarlos de su casa y tierra en caso de desobedecer la asamblea y la recomendación del cura. A pesar de las amenazas, ambos optaron por mantener su decisión, porque están convencidos que esa educación es la adecuada para sus hijas y la única que les permite seguir construyendo su propio proyecto de vida, arraigado a la tierra y a la cultura.

Su familia es la única de la comunidad que ofrece resistencia al frenético productivismo y consumismo que impide la continuidad de la vida comunitaria. Parte de esa resistencia es cosechar sus propios alimentos: maíz, frijol, chayote, granadilla etc. Por esa razón, la comunidad mantiene la amenaza constante de despojarlos de sus tierras, pero la historia oral confirma también que esas amenazas se remontan a mucho tiempo atrás. Este mapa es también un testimonio de lo que para ellos es la vida buena: “dibujamos árboles y montañas y territorio, ya que nosotros tenemos la idea de enseñar a nuestras hijas a que aprendan a trabajar de la tierra y de los cultivos. Antes de que los españoles llegaran a invadir los terrenos que nos pertenecen, había formas de trabajar y de vivir y esta vida era buena, muy buena, hasta que llegó toda esta otra idea traída de fuera. Como parte de las milpas educativas hemos ido a trabajar en esta parte del terreno para hacer nuestra milpa con nuestras hijas e hijo para que trabajemos sembrando la tierra y a la vez aprendamos a leer y a escribir palabras. Ya construimos casita por aquí para que tengamos en donde refugiarnos de la lluvia y del sol del día mientras estemos descansando, una vez terminada la jornada del trabajo en la milpa.”

Es decir, ellos tienen muy claro que los aprendizajes que necesitan requieren involucrarse activamente en el trabajo con la tierra, revalorando los conocimientos propios que garanticen su autosuficiencia alimentaria y la defensa territorial. Mientras los programas sociales como el PROCEDE son un medio de control en estas comunidades, la cultura implícita en esas actividades es la única que, en su opinión, puede contribuir a transformar su realidad personal y familiar.



# MAPA VIVO DE CHERÁN, MICHUACÁN

## FICHA EXPLICATIVA

En contraste con mapas tradicionales, que presentan características de la geografía e infraestructura dominante de determinado espacio, los mapas vivos se enfocan en mostrar actividades humanas en un contexto socio-cultural-natural. El mapa vivo de la fiesta del Corpus (versión local de la celebración de Corpus Cristi) de la comunidad p'urhépecha de Cherán, Michoacán, da cuenta de las distintas actividades y su ubicación en el espacio urbano y el territorio de la comunidad. El mapa representa con sus dibujos que no solamente las y los habitantes se consideran como vivos, sino también la naturaleza como son los cerros que circundan a la comunidad y las milpas que alimentan a los humanos. Las diferentes edificaciones resultan de menor importancia ante los espacios donde se desarrollan las actividades y que son habitados por humanos, animales y plantas. El territorio y sus cerros son muestras del pasado volcánico en distintas etapas.

La fiesta del Corpus se divide en tres actividades principales:

- 1. Instalación de seis imágenes de San Anselmo ocho días antes de la fiesta en determinados lugares en la orilla del pueblo.** De ahí salen los panaleros a buscar los panales de abejas silvestres en los bosques de la misma comunidad u otras vecinas. En cada uno de estos lugares se construye temporalmente una capilla que alberga a la imagen y donde llegan comuneras y comuneros a venerar a San Anselmo y a convivir entre ellos.
- 2. Organizar y desarrollar el Trueque.** Desde aproximadamente 22 días antes de la fiesta se organizan niñas y niños junto con sus familiares para preparar alimentos tradicionales en miniatura que ofrecen en la puerta de su casa. Ahí esperan a otros niños y niñas que llegan a cambiar los alimentos por sal o maíz en determinadas medidas. Ambas partes son “cambistas”, porque la actividad se conoce como “vamos a cambiar”. En el mapa está expresado con pequeñas

mesas, llenas de diversos productos y niñas o niños con cubetas donde llevan o reciben la sal o el maíz. Este intercambio se realiza tanto en las calles de la comunidad como en la plaza principal, rodeada de portales, la Casa Comunal y la iglesia de San Francisco.

- 3. Recorrido de los panaleros desde la capilla del Calvario hasta la plaza principal.** La tarde de la víspera del día de Corpus Cristi se organizan los cargueros de la imagen e invitan a los panaleros a que los acompañen en el recorrido. Cada grupo de cargueros lleva una orquesta que toca la melodía típica de esta fiesta, a su ritmo bailan los panaleros con su carga, las *katárakuas*. Estas consisten en estructuras de madera donde acomodan los panales y otros elementos del bosque, como animales y plantas.



## SÍNTESIS INTERPRETATIVA

Este mapa específico de la fiesta del Corpus es testimonio, por una parte, del vínculo p'urhépecha con la naturaleza y, por otra parte, de los valores que se manifiestan en la fiesta, mismos que tienden al buen vivir. Se representan un conjunto de interaprendizajes educativos y políticos que están presentes en una fiesta tan especial para la comunidad. Se trata de un momento para agradecer lo que brinda la naturaleza para que, con el trabajo de las mujeres y los hombres, se transforme en posibilidades de experimentar una vida buena. La fiesta tiene, por un lado, una dimensión simbólica para la comunidad, porque forma parte de su propia historia e identidad colectiva, por el otro, una dimensión ontológica que se manifiesta en esa profunda integración Sociedad-Naturaleza-Espiritualidad que reafirma y fortalece valores propios de la sociedad p'urhépecha como el respeto y la reciprocidad que no solo abarcan a las personas, sino también a los seres de la naturaleza para pagar la deuda que han contraído con la tierra por el alimento.

Así, por ejemplo, los niños y niñas que en los días previos a la fiesta participan en el intercambio de alimentos en miniatura, no solo están jugando, sino que están aprendiendo valores positivos como la reciprocidad y la posibilidad de una economía alternativa basada en el trueque y no en el dinero. Pero hay otros momentos en los que el interaprendizaje es sobre la autolimitación y el respeto que hay que tener a los seres de la naturaleza. Por ejemplo, la tarde anterior al día de la fiesta en que hombres jóvenes y niños recorren calles de la comunidad cargando una *katárakua* (construcción de madera, en forma piramidal, con panales de abejas silvestres, otros animales y plantas del bosque) y las mujeres jóvenes y adultas participan bailando con la música. Este momento simbólico les recuerda que no podemos disponer de los bienes comunes al ritmo que lo hace la sociedad del consumo. Es necesaria una autolimitación en su aprovechamiento con tal de preservar el territorio y los recursos.

Esta integridad Sociedad-Naturaleza, en conjunto con una fuerte espiritualidad, expresa una serie de “valores positivos” que orientan y motivan todas las actividades sociales de las comunidades indígenas y al mismo tiempo fortalecen el territorio comunal y controlan el poder egoísta, propio de cualquier ser humano que busca servirse de todo para el beneficio personal. De modo que, momentos como la fiesta aquí cartografiada, con todas las actividades que están vinculadas a ella, han hecho posible, a pesar de las adversidades, conservar una forma de vivir que la sociedad capitalista tutelada por el Estado no ha podido incorporar o fagocitar por completo.

**Autores:**  
Milperas y milperos  
de Cherán.

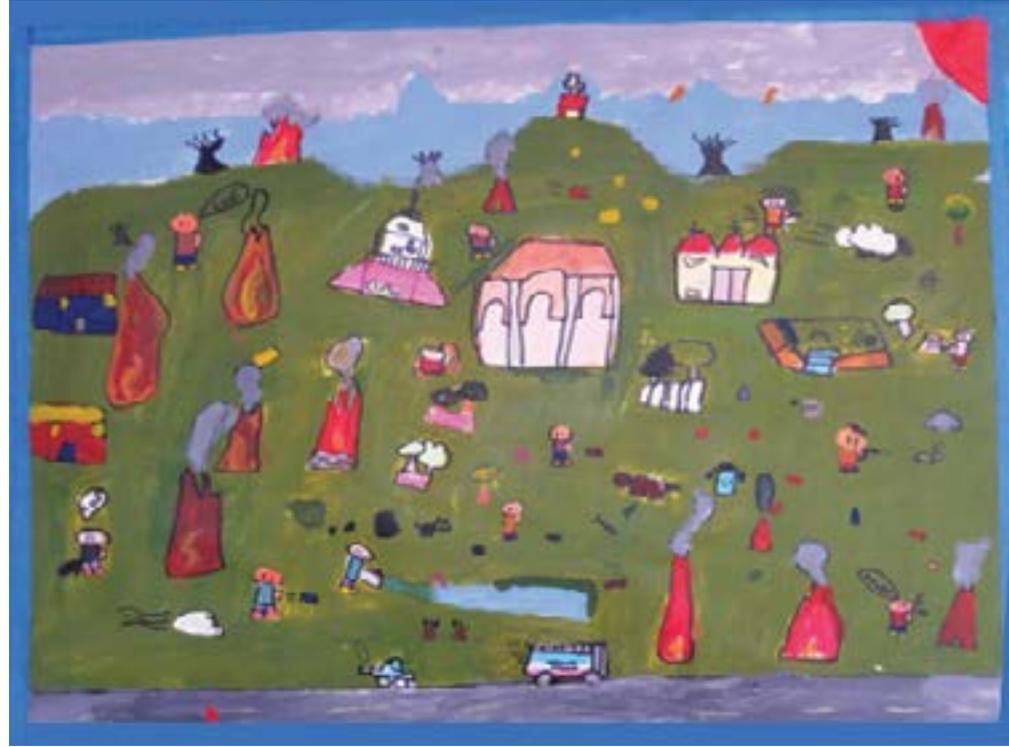


## MAPAS VIVOS ELABORADOS POR NIÑAS Y NIÑOS DE LA MILPA EDUCATIVA DE CAMPO REAL ZAACHILA, OAXACA

“Yo dibujé un grupo de personas recolectando basura del río, porque es importante mantener el río limpio...”. El niño autor de este mapa vivo muestra parte del territorio de su comunidad, y podemos observar árboles de mezquites característicos de su región, el río que en décadas pasadas tenía agua todo el año y servía de riego a las parcelas de alrededor en donde se sembraba cosecha tempranera; actualmente ya no tiene agua más que en épocas de abundantes lluvias, mismo que se convierte en un riesgo para las personas que habitan en sus márgenes por que llegan a inundarse. Se observan personas realizando la limpieza de la orilla del río ya que muchas aún tiran su basura al río, esta práctica era muy natural hace varios años, debido a que en la comunidad no se tenía hábitos del cuidado a la naturaleza ni pasaba el carro recolector de basura; actualmente las autoridades han prohibido hacer esto porque ya se cuenta con carro recolector de basura y han puesto en práctica acciones para cuidar y mejorar el medio ambiente; sin embargo hay personas que todavía llevan carretillas de basura a tirarlas en el margen del río pensando que cuando baje el agua se llevará la basura lejos, pero no se dan cuenta que contaminan, por eso hay personas recolectando basura para limpiar y mejorar nuestro río.



**Autor:**  
Mapa vivo. La recolección. Leandro  
Gael. 9 años.



**Autor:**  
Ángel Daniel, 9 años.

Este mapa vivo hace referencia a un conflicto sucedido hace dos años en la colonia donde Daniel habitaba. Su colonia se había posesionado de unos predios cerca del basurero Municipal de la Ciudad de Oaxaca. Tenían ahí viviendo ya varios años, habían hecho su hogar, tenían ya un sentido de pertenencia y estima. En junio del 2017, debido a conflictos entre organizaciones sociales y las colonias establecidas legalmente, la familia del niño junto con todos los que habitaban ahí fueron desplazados violentamente, destruyeron sus casas, quemaron sus pertenencias, salieron corriendo escondiéndose en los cerros cercanos, estuvieron ahí por un día. Cuando los ánimos calmaron bajaron a resguardarse con familiares que viven en colonias aledañas, hubieron quienes regresaron a sus comunidades de origen, otros más estuvieron en protesta viviendo en el zócalo de la Ciudad por aproximadamente dos meses buscando apoyo del gobierno. La familia de Daniel llegó a rentar en la colonia donde ahora estudia, aún recuerda ese trágico suceso, sin entender por qué realmente ocurrieron las cosas de esa manera, ha forjado un espíritu de resistencia y defensa de su territorio.

“El problema que vivimos en mi pueblo es que no separamos la basura, todo se lo dan al carro recolector, el carro se lo lleva al basurero, y como lleva de todo, causa incendios por ahí, por lo tanto, nuestros árboles se van muriendo por la contaminación, también el aire y la lluvia lo va arrastrando hacia los terrenos y el río. Por eso yo espero que las personas hagan conciencia y empiecen a separar la basura, ya que la orgánica nos sirve como abono para los terrenos para que den buenas cosechas y la inorgánica se puede reciclar, solo así podremos rescatar nuestro pueblo de la contaminación. Y así llegaremos a tener un pueblo muy bonito sin basura y un lindo paisaje.”

En este mapa vivo y en el relato correspondiente podemos apreciar la forma como el niño identifica una problemática de su comunidad, plantea forma de cómo poder solucionarlo y describe cómo quisiera que fuera en un futuro.



**Autor:**  
Anibal Yedanni, 9 años.



## 3.2 FOTOVOCES

Junto con el mapa vivo, la fotovoz ha sido otra técnica elegida por las y los milperos participantes en este proyecto para dar cuenta del trabajo político-educativo que se ha llevado a cabo en milpas educativas, y mostrar cómo opera el MII en dicho trabajo.

La fotovoz es una técnica de investigación-acción-participativa (Soriano y Cala, 2016) que combina fotografía con narrativa y que, en el caso de Milpas Educativas, ha permitido investigar, sistematizar y plasmar en un material educativo aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires para el buen vivir que se desarrollan al realizar una actividad comunitaria. Por sus características intrínsecas y por el proceso de elaboración, la fotovoz potencia el análisis, la reflexión y el diálogo entre los diferentes participantes en la actividad (niños, milperos, comuneros), ofreciendo evidencias del papel activo que los habitantes de la comunidad desempeñan en el desarrollo de las actividades educativas para el buen vivir.

Por medio de las fotografías y las narrativas o pequeñas historias que complementan las imágenes, en las fotovoces elaboradas hemos tratado de hacer explícitos dos elementos que, como hemos señalado en el capítulo III, resultan ser fundamentales para la propuesta político-educativa del MII, a saber:

- a) La sintaxis cultural, manifiesta en la articulación entre los 4 ejes curriculares (territorio, recursos, técnica-trabajo, fin social) y la variable transversal significado indígena.
- b) La articulación entre los 4 pilares (pedagógico, político, filosófico y epistemológico) que caracteriza el MII en las milpas educativas.

Como destacó María Bertely: “una fotovoz debe ir más allá que una tarjeta de auto-inter-aprendizaje” y, como hemos mencionado anteriormente, en las apropiaciones que del MII realizaban los maestros bilingües de las escuelas oficiales que participan en la REDIIN, parecía que el MII estuviera enfocado únicamente a lo que hemos denominado como pilar pedagógico. Por eso en este proyecto tomamos la decisión de poner énfasis en los demás pilares (político, filosófico y epistemológico) que, juntos y articulados, sostienen esta propuesta educativa intercultural bilingüe.

Nuestra intención de ampliar las reflexiones e interaprendizajes que surgen por medio de la sintaxis cultural a estos cuatro pilares, era que esta última

## EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE UNA FOTOVOZ

Analicemos brevemente el proceso de interaprendizaje que hemos recorrido para apropiarnos de esta técnica a lo largo del proyecto.

Durante el 2017, primer año de trabajo del proyecto, las y los milperos fueron familiarizándose con la fotovoz a través de diversos talleres que se llevaron a cabo tanto a nivel nacional como estatal, durante los cuales esta técnica se fue adaptando y modificando a las necesidades del proyecto y a los estilos de cada milpero/a.

no operara sólo como una “red para pescar contenidos [escolares] de las actividades sociales” (Bertely, 2009b, p.95), sino que permitiera, además, pescar aquellos conocimientos territoriales y socioculturales que caracterizan a un tipo de sociedad como es la indígena, ontológicamente diferente a la occidental. Una sociedad integrada a la naturaleza en la que, desde una racionalidad propia, se generan diferentes nociones del tiempo, del espacio y del territorio; una “societureza” diría Gasché, en la que los seres humanos establecen relaciones con los otros seres vivos que habitan el territorio sociocultural comunitario, como son los seres espirituales, animales, vegetales, minerales y demás seres que habitan la Madre Tierra.

Desde un principio nos quedaba clara la dificultad de explicitar los ejes y pilares del MII en una serie de fotografías y en las pequeñas narraciones que las complementan. Sin embargo, consideramos que, si se pretendía dar evidencias de aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc. para la vida buena que emergen de las actividades que se llevan a cabo en el territorio comunitario, todos estos elementos debían de, por lo menos, tenerse en mente en el proceso de elaboración de una fotovoz.

A partir de estas premisas, en los talleres de formación e interaprendizaje exploramos juntos la forma en que las fotografías podían mejorar un proyecto inductivo de investigación construido a partir de la palabra de las y los comuneros. Proporcionamos así una introducción al modelo de la fotovoz como una herramienta para la expresión comunitaria, en este caso, para el registro de interaprendizajes para el buen vivir, y para dar cuenta de las condiciones en que tuvo lugar una actividad social, productiva, alimentaria, ritual, recreativa, entre otras, para el buen vivir. Generamos preguntas detonadoras como: ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿con quién?, ¿con qué?, ¿para qué?

Asimismo, revisamos algunas técnicas básicas de fotografía<sup>1</sup> como composición, distancia, exposi-

### 1 Instrucciones para un buen uso de las cámaras:

- Protege la cámara, evita que la cámara esté en contacto con agua, tierra, lodo y el calor o frío o extremos.
- ¡Cuidado con tus dedos! Al tomar la foto, cuida que tus dedos no tapen el lente o el flash.
- Distancia del sujeto fotografiado/a: Cuando tomes una foto, no te acerques más de 1 metro al sujeto que vas a fotografiar. Si te acercas demasiado, la foto va a salir borrosa. Puedes tomar una foto de una persona sin que salga su cara.
- El sol: Si tomas una foto al aire libre, asegúrate de que el sol esté DETRÁS DE TI y no detrás del sujeto que vas a fotografiar.
- Usando el flash: Si estás en un lugar oscuro o es de noche y la cámara tiene flash, úsalo.
- Evita las fotos borrosas: Para evitar que las fotos salgan borrosas, no te muevas mientras tomas la foto y procura que el sujeto fotografiado tampoco este en movimiento rápido. Si quieres tomar una foto de una persona en movimiento, busca un lugar fijo que te sirva de apoyo para tomar la foto.
- Alguien te puede ayudar a tomar la foto que tú estás creando: Por ejemplo, si quieres salir en la foto, puedes acomodar el escenario para que seas tú la persona a quien fotografien y pedirle a alguien que tome la foto. Tú decides qué vas a fotografiar y cómo, esto hace que sea TU foto.
- Juega con el escenario que quieres fotografiar: Recuerda que eres tú quien elige lo que vas a fotografiar. Puedes acomodar algunos objetos, tomar la foto en diferente posición (sentada, acostada, parada), también puedes acercarte o alejarte un poco del sujeto. Todo esto hace que la foto sea llamativa, diferente y sobre todo que logres transmitir tu propio mensaje.
- ¡Utiliza tu creatividad! Diviértete al momento de tomar la foto. Puedes hacer reales las ideas que se te ocurran y las palabras que no sepas cómo expresar. Por ejemplo, demostrar creativamente con metáforas ideas como “espiritualidad”, “respeto”, “trabajo”, “libertad”, etc.

ción, luz y conversamos sobre la ética en la fotografía. Finalmente, las y los milperos que llevaban consigo una secuencia de tres o cuatro fotografías sobre alguna actividad realizada en su comunidad, elaboraron sus primeras fotovoces, gracias a las cuales discutimos en grupo los conocimientos propios que las fotografías evocaban.

Como resultado de estos primeros talleres, se perfilaron algunas preguntas orientativas que ayudaron a los maestros a elaborar la narrativa escrita que acompañaba sus fotografías. Como bien dijo María Bertely, estas preguntas contribuyen a llevar el MII más allá de lo pedagógico y destacan su pertinencia, no sólo en términos culturales, sino también en términos políticos, axiológicos y epistémicos.

Las preguntas del **grupo 1** llevan la reflexión hacia la sintaxis cultural del MII y, por lo tanto, resultan de gran importancia para trabajar la fotovoz de manera integrada, considerando la necesaria articulación entre los cuatro ejes curriculares y la variable permanente significado indígena. En su adaptación como herramienta de registro para Milpas Educativas, la fotovoz debe necesariamente ser el resultado del proceso de análisis y sistematización de los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc., que se explicitan en una actividad específica. Las fotografías y la narrativa que las acompaña debían mostrar cómo hacer la educación intercultural bajo una concepción sintáctica de la cultura que se construye y configura de manera dinámica en las actividades sociales de la comunidad.

## Grupo 1. Explicitación de la sintaxis cultural en la actividad.

1. ¿Cómo es el territorio donde se encuentra el recurso, ha cambiado con el paso del tiempo?
2. ¿El recurso está amenazado, es de fácil acceso?
3. ¿Qué herramientas son necesarias para la actividad? ¿Son técnicas tradicionales o hay apropiaciones de las técnicas urbanas?
4. ¿Cómo mejora esta actividad las condiciones de vida de mi familia y de mi comunidad? ¿En qué sentido nos estamos alfabetizando para el buen vivir?
5. ¿Cuál es el sentido propio que la comunidad le da a lo que ocurre en esta actividad?

El **grupo 2** contiene preguntas surgidas en relación a la dimensión filosófica y axiológica de las comunidades indígenas y a aquellos valores societales que se explicitan en las distintas actividades, como son, entre otros, la solidaridad, la colaboración, el respeto, la palabra, en trabajo. Estas preguntas hacen énfasis en la dimensión ética o valoral en las relaciones de los miembros de la comunidad entre sí, pero también con otros seres vivos de la naturaleza y con los seres sobrenaturales.

## Grupo 2. Reflexión sobre los valores que se manifiestan en el desarrollo de la actividad.

- ¿Cuáles de los siguientes valores están presentes en la actividad realizada?
- a. Lazos de convivencia (de parentesco, compadrazgo, vecindad o amistad)
  - b. Libertad para organizar nuestras propias actividades productivas. AUTONOMÍA.
  - c. Solidaridad grupal (laboral, distributiva y celebrativa)
  - d. La integración sociedad-naturaleza
  - e. La pluri-actividad
  - f. Autoridad basada en el respeto y no en la capacidad de mandar

Como ya se mencionó antes, para los objetivos trazados colectivamente en el proyecto, además de sistematizar los conocimientos, saberes, haceres, sentires, vivires, etc. propios, las fotovoces también debían plasmar cómo los interaprendizajes generados en la actividad abonaban al buen vivir a nivel comunitario. Es así que **el grupo 3** ofrece algunas preguntas que los maestros se hicieron cuando reflexionaban sobre esta cuestión.

## Grupo 3. Evidencias de los interaprendizajes que tuvieron lugar en el transcurso de una actividad.

1. ¿Qué conocimientos, saberes, haceres, sentires, valores, etc., de la comunidad se explicitaron?
2. ¿Cómo participó cada uno de los actores?
  - a. Niños y niñas
  - b. Educadores
  - c. Padres de familia
  - d. Expertos
3. ¿Qué aspectos de la actividad motivaron más a los niños y niñas, cuáles generaron más interés?
  - a. ¿Surgieron discusiones sobre las contradicciones, los conflictos y las emociones suscitadas en las experiencias de aprendizaje?

Es menester precisar que, en honor a la libertad y autonomía político-pedagógica que ha caracterizado en todo momento el proyecto Milpas Educativas, estos tres conjuntos de preguntas fueron meramente orientadoras y en ningún momento prescriptivas, por lo que las y los milperos de cada localidad las pudieron libremente ampliar, modificar, interpretar de acuerdo a sus lógicas, entendimientos y cosmovisiones.

A lo largo del segundo año de trabajo del proyecto, muchos de las y los milperos adoptaron la fotovoz como su principal herramienta de registro de acti-

vidades y de interaprendizajes para el buen vivir. Conforme fueron apropiándose de la metodología, quedó claro que lo más importante de la fotovoz no es el producto en sí mismo, sino el proceso de análisis, reflexión y diálogo colectivo entre milperos, niñas y niños, madres y padres de familia y demás comuneras y comuneros involucrados en las actividades, sobre los temas relevantes que surgían de las actividades educativas realizadas con el MII para la promoción de la vida buena en las familias y en la comunidad. El siguiente diagrama da cuenta de este proceso:



Asimismo, tratando de definir las fases y secuencia a través de las cuales se elabora una fotovoz, llegamos a definir el siguiente proceso:

**LA FOTOVOZ, UN PROCESO CONTÍNUO**



Como se desprende de la imagen arriba reportada, un elemento fundamental que comprendimos a lo largo del proceso, y en el que se puso énfasis a lo largo de las acciones de capacitación e interaprendizaje realizadas durante el proyecto, es que una

fotovoz expresa la **intención** del autor de la foto y del texto que la integran, lo que, en lenguaje académico, podríamos denominar como su posicionamiento, su locus de enunciación.

En este sentido, debido a la rica diversidad de contextos sacionaturales, políticos, educativos, económicos, etc., que caracteriza las regiones y comunidades en las que se instalaron milpas educativas, habrá necesariamente una gran diversidad de intenciones y posicionamientos detrás de cada fotovoz, por lo que resulta importante pluralizar y diversificarla tanto en cuanto técnica de investigación y registro como de recurso educativo.

Justo por ello, la identificación de un proceso de elaboración de la fotovoz no implicó una estandarización u homologación ni del proceso, ni del formato de la misma. Todo lo contrario, desde el inicio del segundo periodo, y a partir de las primeras fotovoces que se realizaban, acordamos y destacamos que no existe un único tipo de fotovoz, ya que ésta depende, entre otros factores, del contexto, las

necesidades y los objetivos requeridos por el grupo y por la comunidad en que la esté trabajando, así como de las intenciones político-pedagógicas y los énfasis que sus autores quieren dar a este material educativo.

A continuación, mostramos ejemplos de fotovoz que se han elaborado a lo largo del primer periodo del proyecto como parte del proceso de interaprendizaje que ha caracterizado la apropiación de esta técnica por parte de las y los milperos. Posteriormente, presentaremos otras fotovoces que se generaron como parte de los productos finales del proyecto, y que vienen acompañadas de las planeaciones didácticas elaboradas por las y los milperos con el fin de utilizarlas en los procesos educativos que llevaron a cabo en sus escuelas y comunidades.

# FOTOVOZ DE LA ACTIVIDAD: ELABORACIÓN DE CANASTOS DE CAÑA BRAVA

En este caso, los milperos y los niños decidieron elaborar una fotovoz para cada uno de los 4 ejes curriculares que conforman la sintaxis cultural y una referida específicamente a la variable permanente significado indígena.



## EJE: TERRITORIO

Para nosotros el suelo es muy sagrado porque nos aporta los alimentos de nuestra vida cotidiana... en este suelo húmedo no se siembra maíz, frijol y café porque no crecen, pero se puede sembrar la caña brava (taniw), muy útil para diferentes trabajos comunitarios. En la parte de arriba donde está la caña brava se encuentra el espacio donde se hace la milpa... no es monocultivo cuando se trabaja se vuelve policultivo trabajándolo sin abandonar para migrar a la ciudad en busca de empleo para vender nuestra fuerza de trabajo barato o esperar los proyectos que da el gobierno para destruirnos.



## EJE: RECURSO NATURAL

Buscar la caña brava donde tenga un retoño mediano o dos retoños chicos. La caña brava (taniw) es una planta recta cuyos tallos verticales crecen hasta unos 4 o 5 metros de altura con hojas de unos 2 metros de largo. Las orillas de la hoja son como segueta con filo que nos puede lastimar si no nos fijamos de ella. Sembrado un pedazo de caña brava cuando pega en el suelo le sale mucha raíz donde poco a poco va aumentando ocupando espacios porque le sale una parte como raíz que se va expandiendo. La caña brava que está muy maciza se usa para otras actividades que son parte de la vida; este recurso hay que cuidarlo de la tuza porque lo acaba y, para que no lo acabe, hay que hacer la trampa para cazarlo y comer un rico caldo.



## EJE: TRABAJO / TÉCNICA

Este tipo de actividad se realiza por temporada, de acuerdo a el trabajo que marcan los meses del año... como dijo un joven comunero [al reflexionar sobre este trabajo] es mejor prepararnos en algo que satisface nuestra necesidad y, en este sentido, la actividad del canasto nos ejemplificó que haciéndola solo es más tardado que en colectivo "komon a'telil". Usando lo que hay en nuestra región no se gasta dinero, se ahorra y también no se hace basura en la comunidad, menos contaminación para el ambiente.



## EJE: FIN SOCIAL

Nuestros abuelos han utilizado el canasto y ahora pocos son los que le están dando usos como para guardar el pan, tortillas, maíz, frijol, frutas y verduras, para cortar café, frijol, para desgranar el maíz. Cuando se rompe, se puede tirar afuera de la casa, porque no contamina el medio ambiente. Ya estando podrido se hace polvo, hoy en día se ha estado acabando, porque lo han estado sustituyendo con los plásticos que sí contaminan el medio ambiente.



## SIGNIFICADO INDÍGENA

Nuestros abuelos y abuelas nos aconsejan cómo prevenir los problemas y enfermedades que podremos enfrentar a futuro, tal es el caso sobre el uso del canasto. La caña brava seca o el desperdicio que sale de la caña brava para hacer el canasto no se puede quemar porque se seca la pata de los pollos, no comen su masa, se ponen tristes y se mueren. No es bueno tapar los pollos con el canasto, porque les da reuma y se mueren; también, no es bueno darle a que incuben sus huevos las gallinas, porque sale mal su pata de los pollitos cuando nacen; también, no es bueno tapar las gallinas culecas cuando están incubando sus huevos porque les da reuma. Es así como nuestros abuelos y abuelas nos enseñan con sus sabios consejos de que cada actividad que se realiza tiene sus significados propios, que hay que tomarlos en cuenta y respetarlos.

# FOTOVOZ DE UNA SECUENCIA DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS (COMUNIDAD DE TRANCAS, ZOQUITLÁN, PUEBLA)

**Junio**

- Siembra de semilla del sempoalxochitl

**Jul-Ago**

- Cuidado de la flor de sempoalxochitl

**Septiembre**

- Corte de hoja para hacer tamales
- Elaboración de tamales de frijol y salsa de miltomatl

**Octubre**

- Preparación del tsilikayotl

**Noviembre**

- Cosecha de sempoalxochitl
- Recolección de tecaya

**Dic-Ene**

- Cosecha y azote de del miletl
- Descansa la tierra
- La comunidad pizca y corte del zacate para alimentación

**Febrero**

- Elaboración del bocachi (abono)
- Siembra de hortalizas: rábanos

**Marzo**

- Cosecha de hortalizas: rábanos

**Abril**

- A inicios del mes se sembró:
- Calabacita
- Cilantro
- Acelgas, brócoli
- Y en almácigos cebollas

Esta fotovoz muestra las actividades educativas realizadas en un ciclo anual con el fin de producir localmente alimentos sanos para el comedor escolar. La principal fuente del trabajo es la práctica del pluricultivo, en donde todas las actividades están relacionadas entre sí y no podemos centrarnos en una sola. El fin social de las actividades de nuestra milpa educativa es producir nuestros propios alimentos para el comedor escolar y no depender de lo que nos da el DIF, que muchas veces resulta poco respetuoso de nuestra dieta y nuestras costumbres. Además, esta cadena

de actividades ilustra algunos de los valores que nos identifican como comunidad: autolimitación, porque tomamos de la naturaleza sólo lo que nos es necesario para vivir; solidaridad, al cooperar entre todos en el trabajo de la milpa, al distribuir equitativamente el fruto de ese trabajo y al celebrar en agradecimiento por haber conseguido buena cosecha; autonomía, porque poseemos las herramientas y los medios necesarios para llevar a cabo esas actividades y autogestión, porque estas actividades contribuyen a tener una vida digna de manera duradera.

# FOTOVOZ DE LA ACTIVIDAD “ACOMPAÑAMIENTO DE SAN ANSELMO”, CHERÁN

En el caso de las milpas educativas de Cherán, Michoacán, las fotovoces que se presentan a continuación surgen como parte de un mismo proceso educativo, generado a partir de la aplicación de los principios y pilares del MII a una actividad ceremonial muy importante para los habitantes de esta localidad p’urhépecha, como es la fiesta de “El Corpus”. Anteriormente, en la parte de este libro dedicada a los mapas vivos, se presentó también el mapa elaborado a partir de esta fiesta. No hace falta señalar que estos materiales están íntimamente relacionados y muestran la complementariedad y articulación entre fotovoces y mapa vivo.

No es de menor importancia señalar que, en esta primera fotovoz, para fines explicativos, las y los milperos decidieron señalar entre paréntesis en el texto que acompaña la foto, los pilares y ejes curriculares del MII que se trabajan a partir de la actividad comunitaria plasmada en esta fotovoz. Lo anterior es muy importante para comprender cómo estos principios del MII se aplican en el caso de este material educativo. Sugerimos que quien revise este libro haga el ejercicio de identificarlos en los demás fotovoces, lo que le permitirá ir apropiándose del enfoque educativo propuesto.



Las maestras del centro de Educación Inicial y Pre-escolar Ma Uinapikua, Rosaura Zapata Cano y Tata Jurhiata, acompañadas de una madre de familia y un alumno (pilares pedagógico y político), visitamos al cabildo del San Anselmo para informarles del trabajo que estamos realizando para el proyecto de las Milpas Educativas y a la vez pedirles

permiso (político y axiológico) para acompañar a los cargueros en el recorrido que se realiza para llevar al santo de la casa del carguero en la orilla del pueblo (pilar filosófico vinculado a la cosmovisión p'urhépecha; eje curricular de territorio) y decirles que nos dieran la oportunidad que los niños pudieran cargar a la imagen (pedagógico). Ellos nos

dijeron que les daba gusto que se realizaran estas actividades, para que los niños desde pequeños conozcan nuestras costumbres y tradiciones propias de la comunidad (eje curricular de fin social; articulación con la valoración comunitaria de la actividad para el buen vivir).

Nos dijeron que contábamos con el apoyo de ellos y nos daban las gracias por haber elegido al San Anselmo de ellos, ya que es una bendición que todos los niños acompañen al santo (axiológico). Nos dieron oportunidad de que los alumnos cargaran a la imagen (eje curricular técnica), nos pidieron de favor que pasáramos a visitar al carguero, para ponernos de acuerdo (axiológico) y saber la hora de salida para el recorrido. Llegamos a la casa del carguero (eje curricular de territorio), platicamos con él y nos dijo que estaba bien, nos preguntó cuántos niños y mamás iban a ir para que ellos prepararan más comida. Nosotras le dijimos que no se preocupara que ya nos habíamos puesto de acuerdo (axiológico) que cada quien llevaría algo (axiológico), entonces nos dijo que nos esperaba antes de la una de la tarde para salir.

El carguero nos dio la oportunidad de cargar a la imagen y la niña estuvo muy emocionada al cargar al santo (eje curricular técnica). Nosotras como maestras siempre estuvimos al pendiente para decirle a la niña cómo va a cargar a la imagen, que lo agarrara fuerte y “no lo vayas a soltar, fíjate donde pisar para que no lo vayas a soltar” (pedagógico).

El acompañamiento al San Anselmo es una de las costumbres propias de nuestra comunidad donde

participan niños, jóvenes y personas adultas (axiológico). Existe un respeto hacia la imagen, la gente adulta nos dice que es muy milagroso, ayuda a curar muchas enfermedades, esto de acuerdo a la fe que tengas (filosófico). Muchas mamás querían que sus hijos ayudaran a llevar al santo, porque dicen que les va a ayudar para que los niños estén sanos.

El acompañamiento al San Anselmo<sup>2</sup> también es acompañamiento a los panaleros al cerro a cortar los panales ya que no van solos los panaleros, van en grupo (político y axiológico) para apoyarse y poder encontrar y cortar varios panales; el acompañamiento significa compartir habilidades y conocimientos (pedagógico).

Se le cuelga al San Anselmo el lasito (eje curricular recurso) en el cuello para que ayude a los panaleros a subir al pino u otros árboles como tejocotes, encinos, charari, tepamu, itsi pamu a cortar los panales (eje curricular técnica). En el mismo laso le amarran (eje curricular técnica) pescado seco, chile rojo seco (eje curricular recurso; pilar axiológico), para que no haga falta la comida cuando van los panaleros al cerro y de la misma forma alcance la comida para toda la gente que visita al santo en el lugar conocido como pirikankua, ubicado en la orilla del pueblo (filosófico).

<sup>2</sup> Existen otras cinco imágenes más de San Anselmo, con sus respectivos cargueros.

Veamos en seguida la planeación didáctica relacionada con la actividad plasmada en la fotovoz, misma que, aterrizando los principios político-pedagógicos del MII a un formato que les resulta cómodo y adecuado a sus necesidades y estilos

educativos, las milperas de las escuelas de nivel inicial y preescolar diseñaron para organizar y orientar los aprendizajes para la buena vida de niños, niñas y madres y padres de familia a partir de su participación en la actividad misma.

FRASE MOTIVADORA	
Juje iamintuecha Sapiicha ka nandiicha Juje pani san Anselmuni <i>PIRIKANKUA</i> Jucheri iretani jimbo	Vamos todos Niños y mamás Vamos a llevar a san Anselmo A <i>PIRIKANKUA</i> Un lugar de nuestra comunidad
OBJETIVOS:	
Que los alumnos junto con madres de familia aprecien y preserven las costumbres y tradiciones dentro de su comunidad; así como aprender a respetar su entorno natural-social, las plantas y los animales.	
PROPUESTA METODOLÓGICA	
<b>Pilares del MII:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagógico: Aprendizaje colaborativo entre niños y adultos, aprender haciendo, dominio del equilibrio del cuerpo al cargar a la imagen.</li> <li>Político: Conocimiento de la comunidad, relación sociedad-naturaleza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Filosófico: Relación sociedad-naturaleza.</li> <li>Axiológico: Respeto a la imagen de san Anselmo, vivencia de tradiciones en relación con la naturaleza, involucramiento de los espectadores en las orillas de las calles en un evento tradicional y sagrado.</li> </ul>
<b>Ejes curriculares del MII:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Territorio: Recorrido desde la casa del carguero hasta un lugar específico en la orilla de la comunidad.</li> <li>Recurso: Imagen de san Anselmo, flores, cohetes, veladoras, copal, alimentos, utensilios para beber y comer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo/técnica: Manera de cargar a la imagen de san Anselmo y los alimentos.</li> <li>Fin social: Venerar a san Anselmo, compartir comida, convivir con vecinos (niños y adultos) de la comunidad.</li> </ul>
ESTRATEGIA y ACTIVIDADES:	USO DE LA LENGUA:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Buscar una persona mayor que conozca y que explique el significado del Corpus.</li> <li>Ir a casa del carguero a pedir permiso para acompañar a san Anselmo a pirikankua.</li> <li>Introducción: dar una pequeña plática sobre el tema a tratar a los niños y madres de familia.</li> <li>Realizar una visita a la casa del carguero con niños y madres de familia, las maestras y maestros y personas de la comunidad.</li> <li>Organizar a las madres de familia para que lleven algún antojito o alimento.</li> <li>Trazar el recorrido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>T'irekua – comida</li> <li>Itsī – agua</li> <li>K'ui pu – panal</li> <li>Chikari – madera</li> <li>Xunapiti - verde</li> <li>Urapiti – blanco</li> <li>Tsītsikiicha-flores</li> <li>Chararakuecha-cohetes</li> <li>K'ujtsitakua-copal</li> </ul>
OBJETIVOS:	
A las madres de familia les dio mucho gusto la actividad del corpus, porque es una de las costumbres propias de la comunidad donde los niños aprendieron a socializarse y compartir, a conocer formas y tamaños. A las mamás les gustó cómo los niños acompañaron y cargaron a san Anselmo al llevarlo al cerro (la orilla de la comunidad). Les dio gusto que cargaran a san Anselmo, porque muchos años se enfermaban mucho y a partir de que cargaron a san Anselmo ya no se enfermaron.	

# FOTOVOZ DE LA ACTIVIDAD “ELABORACIÓN DE LAS *KATÁRAKUAS*”, CHERÁN

**TEMA:** El Corpus  
**FRASE GENERADORA:** Vamos a elaborar las *katárakuas* para la fiesta del Corpus.  
**PROPÓSITO:** Que los niños reconozcan la tradición del Corpus así como la diferente gastronomía propia de su comunidad como valor cultural, identifiquen el proceso de la elaboración de las *katárakuas*, adquieran el conocimiento de las actividades productivas propias de la comunidad, la familia, cultura, lengua y conocimientos indígenas

SECUENCIA LÓGICA	ACCIONES Y ESPACIOS	MATERIALES, RECURSOS Y PARTICIPANTES	SIGNIFICADOS CONOCIMIENTOS PROPIOS	CONOCIMIENTOS ESCOLARES/ UNIVERSALES
<b>Recurso natural -producto- identificación</b> <b>Animales y plantas</b> <b>Variedad de panales</b> <b>Inventario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visitar al papá de Citlalli para que nos platique cómo le hacen para armar las <i>katárakuas</i>, qué ocupan y para qué las elaboran.</li> <li>Hacer un enlistado del material que se ocupará.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hilillo, hoja de cirimu, madera, Comunero, padres de familia, niños, docente.</li> <li>Variedad de animalitos, panales, piñas de pino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>K'uinchekua Ch'anantskua (fiesta de los oficios)</li> <li>Características y variedad de panales</li> <li>Forma de armar la <i>katárakua</i></li> <li>Clasificación y orden al poner al colocar los panales en la red</li> <li>Yunta de bueyes con flores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento del medio natural y social</li> <li>Las plantas y diversidad de animales</li> </ul>
<b>Territorio- naturaleza</b> <b>Ciclo climatológico y de actividades</b> <b>Calendario gregoriano</b> <b>Ciclo climatológico</b> <b>Bosques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visitar a las personas que acuden a la recolección de panales para que nos expliquen si a cada momento los pueden cortar y a qué hora arman las <i>katárakuas</i>, quiénes y cuándo las elaboran</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Calendario socio natural</li> <li>Comuneros</li> <li>Niños y docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento del tiempo climatológico y la temporada de la elaboración de las <i>katárakuas</i></li> <li>Invocar a la lluvia</li> <li>Cuidado de las abejas del panal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Medio ambiente</li> <li>Noche y día</li> <li>Estación de verano</li> </ul>
<b>Trabajo-técnica proceso</b> <b>Fases, secuencias y gestos, identificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los papás acudirán al preescolar para elaborar junto con sus hijos las <i>katárakuas</i></li> <li>Los niños también participan en la recolección y armazón de las <i>katárakuas</i></li> <li>Las niñas junto con las mamás también ayudan en la elaboración de las <i>katárakuas</i> y recolección de plantas que lleva la <i>katárakua</i></li> <li>Las niñas ayudan a arrimar el material a sus papás</li> <li>Los que puedan tratan de clavar las tablitas</li> <li>Los papás se preparan con anticipación el material que van a utilizar</li> <li>Tejer de la red que detiene los panales en las <i>katárakuas</i></li> <li>Tipo de nudos que hacen para tejer la red</li> <li>Cortar la madera a una cierta medida</li> <li>Colocar la hoja de cirimu en la parte de la punta de la <i>katárakua</i> y la flor morada</li> <li>Colocar el animalito encima de los panales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Papas, niños docentes, martillo, clavos, arpillas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manejo adecuado de las herramientas de trabajo</li> <li>Estar en contacto más de cerca con la naturaleza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensamiento matemático</li> <li>Conteo, forma, tamaños, colores, texturas y sabores</li> <li>Unidad de medición</li> </ul>
<b>FIN SOCIAL- SOCIEDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visitar a las personas que acuden a la recolección de panales para que nos expliquen si a cada momento los pueden cortar y a qué hora arman las <i>katárakuas</i>, quiénes y cuándo las elaboran</li> <li>Las niñas ayudan a arrimar el material a sus papás</li> <li>Y los que puedan tratan de clavar también las tablitas</li> <li>Los papás se preparan con anticipación el material que van a utilizar</li> <li>Algunos niños coleccionan piñas del pino para elaborar la <i>katárakua</i></li> <li>Invitar a las personas expertas para que nos platiquen ¿por qué se lleva a cabo el Corpus en memoria a qué? ¿Por qué solo en nuestra comunidad</li> <li>Bailar con las <i>katárakuas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Música</li> <li>Comuneras niños y docente</li> <li>Traje típico</li> <li>Sal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>Mojtakukua</i> (cambio de productos o comida por sal, maíz o trigo)</li> <li>Las águilas que bajan significa la fuerza de los purépechas con ella nos identificamos</li> <li>Los panales son medicinales</li> <li>Intercambio de productos con otras comunidades ya que antes no había mucho dinero y se ayudaban con el intercambio de productos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocimiento del medio natural y social</li> <li>Los seres vivos y su medio</li> <li>El paisaje</li> <li>Ritmo y equilibrio</li> <li>Fuerza</li> </ul>

CONOCIMIENTOS INDÍGENAS EN LA ACTIVIDAD	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esta actividad se hace con la finalidad de honrar la presencia de Cristo en el sacramento de la eucaristía</li> <li>Antes la gente no tenía dinero y de alguna manera realizaban el trueque con otras comunidades con productos que la misma gente trabajaba; existía la comunicación, socialización y respeto entre las mismas comunidades</li> <li>Es importante retomar estas actividades con los niños ya que van conociendo las tradiciones de la comunidad</li> <li>Aprenden mucho más a convivir, a socializarse, y a ser un poco más compartidos con sus compañeros</li> <li>A interactuar con la gente adulta (expertos)</li> <li>Aprovechar los recursos naturales que nos brinda la naturaleza y sacarles provecho</li> <li>Lo único que no está bien de esta fiesta es el vino (charape) que consume la gente grande</li> <li>Se enseñaron a cómo armar una <i>katárakua</i>, ya que en ocasiones no toman en cuenta a los niños en el momento de armar las <i>katárakuas</i> grandes y solo se ponen a observar</li> <li>Que se siga practicando en los demás grados escolares</li> <li>Que respeten a los animalitos que bajan del cerro</li> <li>Es importante seguir inculcando valores en los niños</li> </ul>

EJES CURRICULARES DEL MII:	
<b>TERRITORIO:</b>	Para la recolección de los panales para la elaboración de la <i>katárakuas</i> se tienen que ir con una semana de anticipación a los cerros San Miguel, Borrego, la Virgen, San Marcos, en compañía de las imágenes de San Anselmo, quien encamina a los panaleros para que todo salga bien. Casi por lo regular se tienen que subir a los pinos un poco altos, también pueden ser tejocotes, encinos, <i>charari</i> , <i>tepamu</i> , <i>itsi pamu</i> . Para la elaboración de las <i>katárakuas</i> se reúnen en equipos en algún domicilio para luego concentrarlas todas en la capilla del Calvario. El territorio que recorren en la búsqueda de panales va más allá del territorio de Cherán, ya que cuando no hay panales en la comunidad se tienen que trasladar a otras comunidades cercanas.
<b>RECURSO NATURAL:</b>	El niño aprende y las mamás observan cómo se ponen de acuerdo los niños para la elaboración de las <i>katárakuas</i> y que tienen que ir por pasos. Se observa el material que trajeron que fueron cajas de madera e hilillo. Antes utilizaban fajitas de pino delgadas.
<b>TRABAJO Y TÉCNICA:</b>	El niño más grande está utilizando la medición para que no le quede mal el armazón de las <i>katárakuas</i> , ya que la característica principal de la <i>katárakua</i> es que tiene que quedar en forma de abeja ya que es la que produce el panal. El niño más grande le ayuda al más pequeño para que tenga precaución y utilice los materiales con cuidado. El otro niño está observando cómo lo hace el primero para él también poder armarla, ya que es muy importante armar y reforzar la <i>katárakua</i> cortando la madera a una cierta medida. Depende del tamaño que lo deseen. Por lo regular la altura de las <i>katárakuas</i> grandes para adultos son más de 2 metros. En ellas se colocan los panales recolectados por los panaleros sosteniéndolos con red tejida con hilillo para que al momento de bailar con ella no se salgan los panales. Al término de armarlas colocan en la parte de arriba de la <i>katárakua</i> un animal vivo o muerto que bajan los panaleros del cerro y bailan con ellos. Todo el trabajo es colaborativo en cada grupo de panaleros.
<b>FIN SOCIAL:</b>	Una vez armadas las <i>katárakuas</i> se concentran en la capilla del Calvario de Cherán donde finalmente convive la gente. Desde ahí se organizan para iniciar el recorrido. Los panaleros bailan con la <i>katárakua</i> cargada en la espalda y con gusto demostrando agradecimiento a la madre naturaleza por lo que les proporcionó para la <i>katárakua</i> . De esa manera se van bailando con ellas hasta el centro de Cherán. Entre los integrantes del equipo se van turnando para cargar la <i>katárakua</i> y no se les haga pesado.
<b>SIGNIFICADOS INDÍGENAS:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El panal por su forma que tiene lo ven como un mundo.</li> <li>Si encuentran el panal más grande, que llaman <i>alamu</i>, a los muchachos que lo encontraron les dicen que sí son hombres. Con eso demuestran a las muchachas: "mira yo sí puedo". Al panal lo consideran como el vientre de una mujer. La palabra <i>kuipu</i> significa tanto panal como vientre.</li> <li>Las águilas que bajan significan la fuerza de los purépechas, con ellas nos identificamos.</li> <li>El hecho de bailar es un rito para invocar la lluvia poniéndose capotes (protectores naturales contra el agua).</li> <li>La fiesta del corpus se hacía en honor a nana <i>kuerajipiri</i>, diosa de la naturaleza, para agradecerle por todo lo que nos brindaba para la subsistencia.</li> <li>En las <i>katárakuas</i> bajan la naturaleza al pueblo.</li> <li>La gente de antes cuenta que no es bueno encontrar panales grandes de por lo menos un metro de altura, ya que seguro habrá pleitos en el recorrido de los panales. Lo que contiene un panal por la forma redonda por dentro, dicen que es la hostia sagrada, porque contiene abejitas recién nacidas y está en forma redonda. La miel es la sangre de Cristo, por eso son sagrados los panales, así mismo nos comentaron que el panal seco es medicinal para prevenir las hemorragias nasales.</li> <li>Para cortar un panal se tiene que pedir permiso a la naturaleza.</li> <li>Nuestros abuelos antes hacían el intercambio de bienes como forma de poder convivir con los demás. De esa manera se podían fortalecer las tradiciones en nuestra comunidad.</li> <li>Esta actividad se hace con la finalidad de honrar la presencia de Cristo en el sacramento de la eucaristía.</li> <li>Antes la gente no tenía dinero y de alguna manera realizaban el trueque con otras comunidades con productos que la misma gente trabajaba, existía la comunicación, socialización y respeto entre las mismas comunidades</li> <li>La tradición del Corpus se lleva a cabo para invocar la lluvia para beneficiar a las milpas.</li> <li>Es una fiesta de los oficios.</li> </ul>

PILARES DEL MII:	
<b>PEDAGÓGICO:</b>	Se ve como el niño más grande le agarra la mano al más pequeño para que tenga precaución. Utilizaron la medición. Aprendizaje colaborativo, pasos, técnicas y materiales para la elaboración de <i>katárakuas</i> . Aprender a respetar el medio ambiente. Convivir y socializarse con sus compañeros, papá y experto. Elaboración de Mapa vivo del recorrido de los niños con las <i>katárakuas</i> . Mediciones, números y colores, etc. Interaprendizaje entre pares y entre diferentes generaciones. Acompañamiento de la madre con el niño demostrando gusto.
<b>POLÍTICO:</b>	Hubo un tiempo que ya no había panales y hubo muy pocas <i>katárakuas</i> por la tala ilegal de árboles que las autoridades locales y estatales no quisieron atender. Hubo la necesidad de que la gente dijera "ya basta" y la comunidad se levantó en armas en defensa de los bosques. Ahora ya venden <i>katárakuas</i> hechas y hay papás que no acuden al llamando a trabajar con sus hijos y para fácil se las compran ya hechas. Se tiene que pedir permiso a las autoridades municipales de otras comunidades para poder entrar y coleccionar los panales.
<b>AXIOLÓGICO:</b>	Antes eran más preciados los panales, ahora ya no, porque los que van ya no tienen experiencia de cómo cortarlos. Las partes secas del panal utilizan como medicina contra las hemorragias nasales. Su contenido, la miel y las larvas, sirve como alimento para el ser humano, pero muchos ya no lo consumimos como antes. Valorar las plantas y animales, ya que cada día desaparecen más, lo que ocasiona a que haya menos abejas. Que los niños valoren el trabajo que cuesta elaborar una <i>katárakua</i> . Cuidar la madre naturaleza.
<b>FILOSÓFICO:</b>	La <i>katárakua</i> la consideran como algo sagrado. Invocación de la lluvia. Agradecimiento a la madre naturaleza por lo que nos brinda. Demostrar ser comunero con ciertas habilidades: saber cargar la <i>katárakua</i> , saber encontrar panales de determinado tamaño. Competencias en cuanto a qué barrio elabora más <i>katárakuas</i> , quién le pone más panales y quién lo hace mejor. Pedir permiso a la madre naturaleza para cortar los panales, algunos sí lo hacen aún. Cortar la madera cuando la luna está llena para que esté maciza y no se apolille, dure más.
<b>VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	
Esta valoración se llevó a cabo mediante una investigación de campo donde los niños dialogan con sus abuelitos y padres de familia sobre qué tan importante es esta actividad. Estas fueron las respuestas: Aprenden a socializarse más entre ellos (niños) A ser un poco más independientes. Cómo tener cuidado con materiales que pueden ser peligrosos para ellos. Respeto hacia los demás. Apreciar el trabajo de uno como padre de familia dentro del campo educativo. Es importante que no se deje de lado esta tradición, que se siga impulsando en las escuelas.	



## FOTOVOZ DE LA ACTIVIDAD “VAMOS EN EL FRIJOLAR DE LA ESCUELA A CORTAR FRIJOL DE VARA PARA MAJARLO Y GUARDARLO”, YAJALÓN, CHIAPAS

Pasemos ahora a mostrar otro ejemplo de fotovoz, en este caso elaborada y aplicada en una escuela independiente tzeltal, de nivel primaria multigrado, ubicada en el municipio de Yajalón, Chiapas. En este caso, los milperos tomaron la decisión de elaborar una fotovoz con cuatro imágenes y relativos textos escritos, en las que se enfatizan los procesos educativos para la vida buena que esta actividad agrícola detona en relación a cada uno de los cuatro ejes curriculares del MII.



Eje curricular: **TRABAJO / TECNICA.** Corte de frijol de vara (x-ak'il)

Los niños también pueden colaborar (pilar pedagógico) en el corte del frijol, los padres nos dicen que en la mañana se corta como uno quiera, pero cuando el sol está muy fuerte se corta con mucho cuidado porque se seca mucho la cáscara y se caen en el suelo las semillas; los palos están muy altos, eso se sembró para que suban los bejuocos del frijol por sí solo o con la ayuda de los adultos, porque los niños lo pueden cortar la punta del bejuco. Las matas hay que sembrar a una buena distancia porque cuando las semillas se siembran en el suelo indicado se ahogarán entre matas porque esto se extiende al desarrollar las plantas y así obtendremos buenas cosechas de semillas o granos propias de nuestra región (político); esto es un oficio (axiológico) porque es un trabajo que requiere esfuerzo

y fuerza porque no hace falta estudios con papeleos (político) más que nada llevarla en la práctica junto con los comuneros que son los principales expertos (pedagógico), también cuando los niños no lo alcanzan a cortar, es ahí donde el padre, tío o hermano ayuda para que no queden las vainas de frijoles en el frijolar; cuando hay mucha lluvia lo afecta las semillas, lo pudre o germina, hay que aprovechar el corte en tiempo de calor, no es bueno cortar con camiseta o short porque nos quema el sol, así que es recomendable ir con pantalón, camisas, gorros para protegernos y consumir suficiente agua porque sudamos mucho, para juntar lo cortado aquí usamos lo que teníamos como morrales de plástico, costales, canasto.



Eje curricular: **TERRITORIO.** Lugares donde se siembra el frijol

Nosotros los indígenas nuestro suelo es muy accidentado porque la tierra buena lo tienen los finqueros (político), donde solo lo tienen en potreros porque es muy plano, pero el de nosotros es inclinado, cerros, barrancas, por eso aprovechamos a plantar de acuerdo al clima (pedagógico): donde es plano no se siembra el frijol x-ak'il porque se encharca el agua de la lluvia y le ataca la gallina ciega, donde es bueno para cosechar es sembrando en suelo pendiente, siempre y cuando tomando en cuenta el tipo de suelo como tierra negra arenosa (ijk'al ji' lum) es el mejor suelo para la siembra del frijol, pero aun así los pequeños se divierten cortando sin preocupación del suelo pero para nosotros el suelo tiene vida (filosófico y axiológico), y a veces los niños se enferman cuando no están acostumbrado en ir en los cerros porque el ajaw lo encarcela o lo agarra su espíritu (axiológico) y eso



**Eje curricular: FIN SOCIAL.**  
Majar para obtener la semilla y así guardar y consumir poco a poco, compartir o vender.

nos exige a pedir ayuda con los que entienden el lenguaje, como los curanderos, por eso siempre se lleva a los niños con mucha responsabilidad (pedagógico), el curandero nos dice que ya xpatbeytik yo'tan. Es así de cómo nos relacionamos con la naturaleza; en la tierra de los finqueros solo nos pagan (político) nuestra fuerza barata sin importarles nuestra salud, alimentación etc. pero para nosotros cada actividad que realizamos siempre acudimos con los abuelos o padres para que nos indiquen si es buena fase lunar para realizar tal actividad (filosófico). Vemos cómo a los niños les cuesta alcanzar las vainas del frijol porque fue sembrado antes de luna llena (yajk'abal uj), desarrollaron bien y crecieron muy altos. Están los otros tipos de suelo como el sakil cha'bek' lum y también ijk'al cha'bek' lum (pedagógico), ahí podemos obtener nuestras cosechas.

Cuando ya se terminó de cortar el frijol, no significa que ya está listo el trabajo, si no que por último se tiene que majar (pedagógico), pero hay que secarlo muy bien para que salgan los granos y es así donde lo podemos guardar solo las puras semillas, pero hay que tomar en cuenta la sabiduría de nuestros abuelos (axiológico), donde ellos nos dan su palabra a través de la parte práctica (pedagógico), donde no es bueno soplar con la boca las semillas del frijol porque se pican los granos; hay



que aprovechar el viento o utilizando algo para soplarlo, menos en la boca (axiológico), también es necesario solearlo durante 3 o 4 días para que no se echen a perder nuestras semillas (pedagógico), también es bueno agregarle hoja de k'an ahl u hoja de mumun (pedagógico) para evitar que le entre gorgojo. Nuestra cosecha, si hay suficiente se puede compartir o vender (político) pero a un precio bajo sin importar nuestro salario mínimo.

**Eje curricular: RECURSO NATURAL.** El frijol es nuestro alimento básico

Aquí vemos cómo los niños han seguido correctamente las indicaciones del abuelo (pedagógico), utilizando el soplido del viento; aparentemente vemos el frijol como una mercancía pero es más que eso porque tiene vida (político y filosófico), porque así nos aclaran las abuelitas, que no es bueno comer machacado cuando está tierno porque se va su espíritu (axiológico), también no es bueno tirarle su cascara ya muy tarde; tirarlo a buena hora para que no se vaya su espíritu (axiológico), de igual forma sucede con las otras frutas o verduras que cosechamos, esto nos aclaró una

tía (pedagógico) que así lo educaron con su abuela y madre, hay momentos que nos hace falta el frijol, porque no hay suficiente tierra para hacer la siembra, así que acudimos a las tiendas para comprarlas a un precio caro, 20 o 25 pesos, pero si nosotros los vendemos nos ofrecen 10 o 12 pesos por kilo. Los productos que compramos en las tiendas (político) ya no son buenos, tal es el caso del frijol, tarda mucho en cocer, ahora nosotros tenemos nuestra propia semilla (político) que se cosecha junto con el x-ak'il, ts'il (wo'pat), salen de color negro, amarillo oscuro y blanco.

A continuación, mostramos la planeación didáctica elaborada por los milperos para organizar y pedagogizar la actividad descrita en la fotovoz, a partir de un formato ideado por ellos en colaboración con los acompañantes académicos del proyecto milpas educativas.

ACTIVIDADES DIDACTICAS	SECUENCIA LOGICA	CONOCIMIENTOS PROPIOS
CONOCIMIENTOS PREVIOS (niños)	<p><b>RECURSO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Clasificación</li> </ul> <p><b>TERRITORIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lugares</li> </ul> <p><b>TRABAJO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pasos para cortar el frijol</li> </ul> <p><b>FIN SOCIAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Alimentación</li> <li>Cuidados</li> </ul>	<p>¿Alguna vez han cortado frijol?</p> <p>¿Qué tipo de frijol?</p> <p>¿Dónde han cortado el frijol?</p> <p>¿Cómo se corta el frijol?</p> <p>¿Porque se corta el frijol?</p>

### ACTIVIDAD PRÁCTICA

Este tipo de frijol se llama x'ak'il (frijol de vara); ak' quiere decir bejuco, la semilla es de color negro y la cáscara es lisa y cuando se seca se vuelve blanco; también está el frijol ts'il que es de color rojo la cáscara y la semilla es de color amarillo oscuro, también es conocido como wo'pat porque la cáscara es como la forma de chorizo; cuando está tierno también se puede comer en caldo (medio maduro). Para estos tipos de frijoles, hoy es el tiempo de la corta - mes de febrero -, porque se sembró el 20 de septiembre 2017, donde se tomó en cuenta la fase lunar antes de luna llena para que desarrolle bien la mata; y se hizo la siembra en suelo de barro, pero también es bueno sembrar en suelo tierra arenoso negro (ijk'al ji' lum) excelente para la siembra también en sakil cha'bek' lum también ijk'al cha'bek' lum: en estos tipos de suelo se da bien el frijol, también es bueno sembrar el frijol de tierra en estos suelos. Para cortar estos frijoles de vara es mejor cuando esté despejado y no cuando hay lluvia, porque se tiene que tender para que se seque y poder majarlo y salen bien los granos; cuando no está bien seco, no sale bien y está duro para majar; ahora, cuando se corta húmedo y se deja en costal se calienta y se quema, se pudre o germina la semilla; cuando se corta en tiempo de lluvia, después de haber terminado de majar se solea la pura semilla durante 2 días, ver si está bien seco para poder guardar y comerlo poco a poco o hasta también vender, pero es necesario agregarle hoja de mumun. Esto se solea y estando seco se abulla para agregarle las semillas para embolsarlo o k'an ahl pura hoja se revuelve verde junto con el frijol cuando se está soleando la semilla, para que se seque junto con ella; este tipo de planta ya se está acabando, el mumun y k'an ahl es para que no se pique y no le entre el gorgojo; también cuando se está soleando la pura semilla al momento de juntarlo o terminando de majar no es bueno soplar porque se pica la semilla, pero cuando se termina de majar se tiene que aprovechar el viento o usar sombrero, menos con la boca.

En la mañana se corta como sea porque está fresco o suave la cáscara. pero de las 11 o 12 se corta con mucho cuidado, se agarra bien y no se suelta, menos aflojar los dedos para que no brinque la semilla, aunque se abre la vaina, pero teniéndolo bien apretado la mano no sale las semillas.

Cuando está floreando el frijol no se come naranja en el frijolar y también cuando está tierno (ejote), también no sirve comer naranja para que no le pegue el chawiste (se amarilla la hoja).

En este caso no es bueno comer machacado el frijol cuando es tierno, porque se va su espíritu y no tirarle la cascara muy tarde, incluso todas las frutas o verduras como cascara, desperdicios y joloch no tirar en la tarde (4 para adelante), también se va su espíritu.

ACTIVIDADES PEDAGOGICAS (explicitación y ampliación)	4 EJES	CONOCIMIENTOS PROPIOS (AMPLIACIÓN POR CADA UNO DE LOS EJES)	CONOCIMIENTOS ESCOLARES (AMPLIACIÓN POR CADA UNO DE LOS EJES)
	<b>RECURSO NATURAL</b>	Tipos de frijol; x'ak'il, ts'il (wo'pat). No soplar las semillas con la boca, porque se pica, aprovechar el viento o el sombrero.	Las que se dan con vaina. Legumbre = leguminosa.  X-ak'il, ts'il (wo'pat), xlumil, xte'ubil (esperanza), arveja, chicharo, nescafe, canavalia, cubano, cacahuate.  EL AIRE. -El aire es el medio en el que se desarrollan organismos terrestres, plantas, las aves, los insectos, y los seres humanos.
	<b>TERRITORIO</b>	Se da buena cosecha sembrando en ijk'al ji' lum, excelente para la siembra; también en sakil cha'bek' lum en ijk'al cha'bek' lum, ahí es donde fuimos a cortar el frijol.	-Protege de los rayos solares a plantas, animales y personas. -El aire no se puede ver, hay forma de reconocerlo.  El suelo: se encuentra el humus que es la capa más fértil del suelo. Los suelos están compuestos por partículas, más gruesas forman la arena, las intermedias el limo y más delgadas la arcilla.  Mapa de conceptos: Suelo; chabek' lum, sakil, ijk'al; ji'lum, ijk'al, sakil; kex lum, tontikil

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS (explicitación y ampliación)	4 EJES	CONOCIMIENTOS PROPIOS (AMPLIACIÓN POR CADA UNO DE LOS EJES)	CONOCIMIENTOS ESCOLARES (AMPLIACIÓN POR CADA UNO DE LOS EJES)
	<b>TRABAJO / TECNICA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pasos, tiempo y técnica de corte</li> </ul>	<p>Se tomó en cuenta la fase lunar antes de yajk'abal-uj (luna llena) para que desarrolle bien la mata.</p> <p>Hoy es el tiempo de la corta, mes de febrero, porque se sembró el 20 de septiembre 2017.</p> <p>En la mañana se corta como sea. Sahb, ohlil k'ahk'al, xti'biltayel, ajk'abal, ohlil ajk'abal.</p> <p>Las 11 o 12 para adelante se corta con mucho cuidado, se agarran las vainas no aflojar los dedos para que no brinquen las semillas.</p> <p>No cortar en tiempo de lluvia, porque se pudre o germina la semilla. Cortar en tiempo de calor para que se seque y poder majarlo. Solear la pura semilla del frijol.</p>	<p>Fases lunares. Luna nueva, luna creciente, luna llena, luna menguante.</p> <p>Meses del año (calendario) Enero, Febrero, Marzo, Abril, Mayo, Junio, Julio, Agosto, Septiembre, Octubre, Noviembre, Diciembre.</p> <p>El día, la noche y las horas. Un día y una noche son 24 horas (am, pm).</p>
	<b>FIN SOCIAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cuidados</li> <li>Venta</li> <li>Alimentación</li> </ul>	<p>Agregarle hoja de mumun o k'an ahl para que no se pique y no le entre el gorgojo.</p> <p>Si hay suficiente se puede compartir o vender.</p> <p>No comer machacado cuando el frijol está tierno, porque se va su espíritu y no tirarle la cascara muy tarde, incluso todas las frutas o verduras como cáscaras, desperdicios y joloch, no tirar en la tarde (4 para adelante), también se va su espíritu.</p> <p>El frijol es lo básico para nuestro alimento; se prepara de diferentes formas de acuerdo la costumbre de nuestro pueblo o familia, siempre tomando en cuenta los consejos de los abuelos y abuelas, de acuerdo a la creencia.</p>	<p>El gorgojo: control biológico: tipos de gorgojo.</p> <p>Intercambio o venta: precios por kilo Costumbres y creencias de nuestro pueblo o familia (cultura).</p>

Los milperos complementaron esta fotovoz y su planeación didáctica con un pequeño escrito elaborado por los niños y las niñas que participaron en esta actividad, en la que dan muestra de algunos de los aprendizajes para la vida buena que han desarrollado en esta actividad y, además, muestran su capacidad para verbalizarlos en un texto bilingüe español-tzeltal.

Cortando frijol, juntando en canasto, morral, para que no se tire (pilar axiológico), quebrando los palos donde está alto, cortando en camiseta no es bueno porque nos molesta el bejuco, tampoco es bueno cortar en short, es mejor con pantalón para evitar que no nos raspe o que nos salgan granos (pedagógico) porque tiene pelito como las espinas del nopal; está bien los que están con camisas, gorros, y pantalón; stulbelik chenek' ta costal yak'belik ta moch stulbelik chenek' yu'un max laj taj lujbajel te sbak' (pedagógico); se corta el frijol para que no se acabe (axiológico), porque si no tenemos frijol de qué vamos a vivir (político), si lo dejamos ahí, germinan las semillas pero no da vainas. Cada quien agarró su fila, donde está muy alto se necesita la ayuda de los tíos (pedagógico), los palos están altos porque dice el tío que si va muy alto el frijol da más cargado el frijol (pedagógico), también consiste por el tipo del suelo. Se da buena cosecha si se siembra en ijk'al ji lum (pedagógico); si hay mucho frijol se puede vender y compartir (político); lo que compramos tarda mucho en cocer, es muy duro; aunque tengas hambre vas a esperar mucho; pero la de nosotros es más rápido el cocido; cuando no se corta a tiempo se seca mucho y caen las semillas, también cuando hay mucha lluvia germinan los granos (pedagógico); yu'un kapal laj yich' ts'unel ja' yu'un tey a lok talel yan chenek' aj teme max yich' tulel ta ora ja' yu'un xtotob (pedagógico), lo afecta la lluvia; este frijol se sembró el mes de septiembre. Cortando frijol es estar trabajando, si no cosechamos frijol nos morimos de hambre (político y axiológico), xchamotik ma'yuk bin jtajtik max lajotik teme jstuntik te jchenek'tik ja' lekil we'elil haxan ho'otik jts'unotik (pedagógico). Comprado viene con olor, a veces viene con cal, le dan veneno (axiológico) para que no le entre gorgojo, igual el maíz, laj a wilik smukojik talel ay sak k'ax mij ho'eb ta p'ij wolatik, chuyatik, sp'ejik tal ta yutil jel ta tan ho'otik mayuk bin ya kabeytik jich nax yak k'ejtik max joch'ob (pedagógico); dice mi abuelo que antes usaban hojas de k'an ahl y mumun para proteger la semilla melez nix ah yak snabey sbaj te jme' yu'un kabeytik te chenek' sna'ojik k'ax mij yu'un jmuk'ul tat ta sk'inal, jalix ja' tik las tujunik ah (pedagógico), se tiene que solear durante 3 días para que no le entre su animalito, yo'tantoj ya'bey schenek' te jtat haxan mayuk ta sk'inal jalix talel ta ton yak snoyik spataxik jel ta ton intoj slechil la kilben yu'un jmuk'ul tat yo' tik ma'yukix (pedagógico); cortar con mucho cuidado porque se chispa la semilla; en la mañana se corta como sea, en medio día se corta con cuidado para que no caiga la semilla (pedagógico); entre todos lo sembramos (político, axiológico) komon ts'unujel aki vemos el komon tul chenek' (komon a'tel). El frijol que cortamos es el x-ak'il, wo'pat (ts'il), son de septiembre; también hay frijoles como el cubano y el xte'ubil, no son de septiembre (pedagógico). El mejor frijol es lo que sembramos porque es natural, no tiene químico, es orgánico, es bueno para nuestra salud (político); el comprado nos da enfermedad, a veces dolor de cabeza, estomago, brazo, pie, nos da vómito y fiebre (político); lo de nosotros es sabroso, nos sentimos muy bien (axiológico). Si se usa mucho veneno en el suelo a veces ya no da el frijol ni otras cosas, solo puro pasto (pedagógico).

**Aprendizajes valorales (axiológicos) logrados.**

Estos aprendizajes se relacionan directamente con los objetivos políticos y sociales de la organización.

- Trabajando la tierra es tener cosecha en abundancia.
- Conservando nuestra propia semilla es detener las semillas mejoradas (transgénicos).
- Trabajando en conjunto se avanza más (colectivo).
- Trabajando para sí mismo es ser libre (autonomía).
- El suelo es para obtener el sustento alimenticio.
- Las semillas es lo básico para nuestro alimento (variedad de alimentos).
- Utilizando el abono orgánico es cuidar la naturaleza y los seres humanos.
- Compartir lo que producimos es estar en alegría, tranquilidad (más humanizado).
- La tierra y las semillas son indispensables para el ser humano.
- Las actividades cotidianas indígenas son un oficio.

# FOTOVOZ DE LA ACTIVIDAD: “VAYAMOS A LA COCINA DE LA ESCUELA PARA APRENDER A HACER ATOLE AGRIO, SABOREARLO ENTRE TODOS Y ASÍ APRENDER A COMER SANO”, (CHENALHÓ, CHIAPAS)

Presentamos a continuación otra fotovoz elaborada en Chiapas, pero, en esta ocasión, en una escuela oficial de nivel preescolar de una comunidad tzotzil del municipio de Chenalhó en el que trabaja una maestra milpera. En este caso mostramos antes la planeación didáctica elaborada en español por la maestra (en la que señalamos los pilares del MII trabajados en cada actividad), seguida de la fotovoz que, en esta ocasión, fue elaborada en lengua tzotzil, ya que los objetivos de aprendizajes de la maestra se vinculaban también con el desarrollo de la lecto-comprensión de la lengua materna que hablan las y los niños de la localidad.

**Comunidad:** Usilhucum; **Escuela:** Miguel Hidalgo y Costilla;  
**Mes/semana:** del 28 de Febrero, al 16 de Marzo de 2018  
**Grado (s):** 1°, 2°, 3° "A", 3° "B"  
**Acompañante (s):** Niños, Profesoras; Yesenia Guadalupe Sánchez Méndez, Victoria Gómez Sántiz, Sandra Méndez Gómez, Gloria Méndez López, M. del Irma Gómez Hernández, comités de educación, patronatos, agente rural municipal, auxiliares del agente, Profr. Pedro Pérez Martínez.  
**Actividad social:** Vayamos a la cocina de la escuela para aprender a hacer atole agrio, saborearlo entre todos y así aprender a comer sano.

<b>Motivación y Conocimiento previo</b>	<p>Bailemos a mover atole con el cuerpo y al ritmo de las manos que manean el atole. Para ver si todos saben y han visto como se mueve el atole cuando se cocina (pilar pedagógico).</p> <p>Preguntar: ¿les gustó bailar así? Vamos a preguntar si ellos en sus casas hacen atole agrio con su mamá o integrantes de su casa, que nos cuenten quiénes lo hacen (axiológico).</p> <p>Vamos a preguntar también ¿cómo lo hacen?, ¿Qué clase de maíz utilizan, tiene que ver el color del maíz o da igual?, ¿de qué color de maíz han visto que hacen el atole en casa? (pedagógico)</p> <p>Vamos a hacer modelado con plastilina en plenaria y vamos a hacer todos los utensilios y materiales que se necesitan para hacer el atole.</p> <p>Después vamos a exponer todo lo que hemos modelado y vamos a explicar para que son los materiales que hemos modelado.</p> <p>Vamos a desgranar el maíz que cada niño y niña trajo de su casa para esta finalidad. Preguntaremos si se desgrana de cualquier forma y si todos los granos son buenos para el atole o existe alguna forma de seleccionar los maicitos para el atole, que ellos nos digan (pedagógico).</p>
---	---

<b>(Organización y recomendaciones)</b> <b>Actividad Social</b>	<p>En el desgranado del maíz, se seleccionaron las mazorcas y los granos que servirán en la elaboración del atole, ya que estos deben ser de la mejor calidad para obtener un atole rico. En esta parte se apartaron los granos podridos y chiquitos o secos, y solamente se seleccionaron para el atole los mejores y más grandes (pedagógico).</p> <p>Unos días después, las señoras que forman parte del comité de educación y del patronato de obras nos ayudarán a remojar el maíz para el atole y ellas nos dirán cuáles son las mejores formas para hacer ello (axiológico).</p> <p>En esta actividad, los niños de todos los grados colaborarán trayendo agua para lavar el maíz antes de remojarlo y también para dejarlo remojando y así poder cambiar el agua a diario para que no apeste, ya que, por el clima de Chenalhó, los alimentos se descomponen y se agrian o apestan, motivo por el cual, habrá que cambiar a diario el agua que remoja el maíz (pedagógico).</p> <p>Durante el tiempo de remojado, todos los niños de todos los grados participarán para traer el agua para lavar bien el maíz cada vez y dejarlo bien limpio con la intención de hacer que el proceso de remojado no se eche a perder. Antes de ponerle agua, vamos a medir con una jícara la cantidad de maíz que vamos a remojar y así vamos a aprender cuanto maíz se necesita para cocinar atole para todos en la escuela.</p> <p>Mientras tanto, haremos la comparación del maíz remojado con el maíz seco, todos nosotros, además de observar los cambios que ocurren diario, probaremos que consistencia tiene, vamos a morder para saber si ya está suave o aún falta mucho, haremos preguntas como; ¿Por qué el maíz está más suave que el otro que está en la canasta, ¿cuál es la diferencia, qué factor ha hecho que se suavice y por qué creen que haya sido eso, etc.? (pedagógico).</p> <p>Después de 4 días de remojarlo, iremos al molino para moler y posterior a ello, se va a batir y colar para dejar que agrie durante otros dos días. Las señoras del comité son quienes nos van a enseñar el procedimiento para la batida y el procedimiento para colarlo, los niños solamente observarán en estos momentos (pedagógico).</p> <p>Mientras, nosotros preguntamos si existen algunos secretos que debemos cuidar o hacer para asegurarnos de obtener un atole perfecto y muy sabroso (axiológico).</p> <p>Nosotros vamos a colaborar con la limpieza de los trastes y utensilios que sirvan para elaborar el atole (axiológico).</p>	<p>Buscaremos, después de colar y batir, un espacio limpio y adecuado en la cocina, para dejar que el atole agrie durante dos días. En esos tiempos estaremos, las docentes del centro de trabajo, cuidando y revisando cada día si el atole está agriándose y en buenas condiciones (pedagógico y axiológico).</p> <p>Platicaremos en que momentos del año se hace este alimento, relacionándolo con las distintas temporadas y el calendario socio-natural de Chenalhó (filosófico).</p> <p>Preguntar con los expertos, si esta actividad es particularmente de hombres, de mujeres o de ambos y ¿Por qué? (axiológico).</p> <p>A doña María Guadalupe le vamos a preguntar una historia del atole, para saber cómo y en qué momento se empezó a hacer atole en Chenalhó (pedagógico, axiológico y filosófico).</p> <p>Conversar con el grupo sobre los colores de maíz que se cosechan en la comunidad, ¿Cuáles tienen en casa?, ¿cuáles cosechan?, y ¿cuáles utilizan mayormente para hacer el atole agrio?</p> <p>Una vez agrio, se tiene que cocinar para que podamos tomarlo con los niños, de eso se encargarán las comités y patronatos de la comunidad (pedagógico), para ello, estaremos temprano en la escuela ya que habrá que hacer dos ollas grandes de atole para que alcance para repartir a todos los niños y autoridades y sumamos más de cien personas.</p> <p>En esta parte, los niños solo colaboran trayendo el agua y los utensilios que servirán para hacer el atole, los varones que están en el comité de educación apoyarán subiéndolo y bajándolo del fuego las ollas pesadas que las señoras utilizarán. Los niños observarán cómo se hace (pedagógico).</p> <p>Cuando el atole esté cocido, colocaremos sillas y mesas en el patio del jardín para que en orden los niños puedan disfrutar del atole que hemos hecho y en común acuerdo con los comités de educación y patronatos de la comunidad (axiológico y filosófico), vamos a servir el atole primero a los niños y luego nosotros nos vamos a incorporar para probar el producto de nuestro trabajo. Lo vamos a acompañar con memelas hechas con maíz y frijol molido.</p> <p>Durante el compartimiento, vamos a platicar y comparar los sabores de lo que hemos cocinado y lo que compramos en la tienda y explicaremos la importancia de alimentarnos con lo que nuestros padres hacen en casa y dejar un poco de lado los alimentos de las tiendas (político).</p>
--	--	--

<p><b>ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS</b> Explicitación, ampliación articulación/contrastación y sistematización</p>	<p>Elaborar tarjetas con palabras (en 1° serán palabras más cortas con dos y tres sílabas y para los 2° y 3° serán palabras con 3 sílabas y más, incluso juntarlas para hacer oraciones cortas) de los materiales y recursos que se utilizarán en la elaboración del atole y también que nos recuerden el proceso vivencial de la actividad central, para fomentar la lectura.</p> <p>Colocar las tarjetas sobre las paredes para que los niños se familiaricen con el lenguaje escrito y empiecen gradualmente a utilizarlo esperando que en algún momento lo hagan utilizando letras y palabras convencionales.</p> <p>Dar indicaciones para recortar el libro; ciencias, tecnologías y narrativas de las culturas indígenas y migrantes; colores luz y sombra (coloreando al mundo), página 27, que contiene mazorcas de maíz.</p> <p>Colorear en 3 distintos colores, las 3 mazorcas que se encuentran en la hoja del libro que recortaron, ellos decidirán los colores según los colores que hayan observado en las mazorcas que se desgranaron anteriormente.</p> <p>Los de 2° y 3° s van a contar la cantidad de granos que tienen las mazorcas que acaban de pintar.</p> <p>Los niños de primero contarán las mazorcas (no los granos), sumando el mayor número posible y para ello, juntarán las mazorcas que pintaron haciendo equipos de 3, 4 y 5 niños o más, según sean sus posibilidades.</p>	<p>Los niños de 2° y 3°s escribirán con número para ir relacionando la cantidad con el símbolo que lo representa.</p> <p>Los números también los vamos a relacionar con las cantidades y los dibujos que existen colocados sobre las paredes en cada salón.</p> <p>Recortar con los niños diversos objetos y cosas que utilizamos en la elaboración del atole y los alimentos que consumimos ese día, para pegarlos sobre ¼ de cartulina recortada previamente.</p> <p>Colocar el nombre de ese objeto para que vayamos avanzando en la apropiación de la lectura Los objetos y cosas que no se encuentren en los libros para recortar, habrá que dibujarlos y pintarlos.</p> <p>Los de 1er grado, pintarán con pintura vinci las mazorcas de maíz que habrán recortado y la educadora será quien colocará los nombres de los objetos que los niños dibujen y/o recorten o bien hará que ellos los copien del pizarrón.</p> <p>Como producto final, los niños tendrán su propio libro que ellos elaborarán con una recopilación de todos los productos elaborados y las madres de familia vendrán al jardín a bordar y cocer este libro, habrá uno para cada niño (pilar pedagógico y político).</p>
--	---	--

<p><b>Seguimiento o devolución</b></p>	<p>Como parte del seguimiento, el cuerpo docente se ha comprometido a seguir trabajando con la metodología y asegurarse de que los niños hagan de su alimentación con productos propios un hábito (pilar pedagógico y político).</p> <p>Ha habido exposiciones de los trabajos elaborados por los niños a lo largo de la implementación de esta metodología</p> <p>Al finalizar la actividad, las señoras participarán en la elaboración del libro, como parte de la estrategia de involucramiento y motivación de las madres de familia con las actividades pedagógicas (pilar pedagógico y político).</p> <p>Los libros de los niños se entregarán en ese momento</p>
--	---

Acompañemos esta fotovoz en lengua tzotzil con una parte del reporte que la maestra milpera a cargo de la actividad educativa elaboró para dar cuenta de los aprendizajes y la valoración de la misma por parte de los distintos actores comunitarios involucrados (entre paréntesis señalamos el pilar de referencia).

<p><b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:</b> Vayamos a la cocina de la escuela para aprender a hacer atole agrio, saborearlo entre todos y así aprender a comer sano</p>	<p><b>Comunidad:</b> Usilhucum, Chenalhó</p>	<p><b>Fecha:</b> Del 20 de febrero desgrane del maíz y remojo.  Toda la semana hasta el 27 de febrero día de molida.  2 de marzo, elaboración del atole agrio.</p>
<p><b>Acompañantes:</b> Profr. Pedro Pérez Martínez, niñas y niños, docentes del preescolar, comités de educación, patronatos de obras de la comunidad, agente rural municipal y demás autoridades del barrio (pilar político).</p>	<p><b>Responsable de la Actividad:</b> Niñas y niños, docentes del preescolar, comités de educación, patronatos de obras de la comunidad, agente rural municipal y demás autoridades del barrio (pilar político).</p>	<p><b>Cuántos Beneficiarios de la Actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niñas: 47</li> <li>• Niños: 54</li> <li>• Padres-madres: 97</li> <li>• Otros:</li> </ul>
<p><b>Aprendizajes y aportes para el Buen vivir:</b> Las profesoras expresaron su gusto por esta actividad que tiene contenido local y cultural (pilar pedagógico), ya que ha sido una actividad que dijeron les hizo recordar su infancia, su familia y su origen (filosófico). Una de ellas reconoció que hace mucho tiempo que en su casa no hacían este alimento, pero recuerda que cuando era niña, su mamá lo hacía seguido y dijo que le nació el gusto por volver a vivir de esta manera que hacía rato que había dejado (filosófico y axiológico).</p>		
<p><b>Valoración (palabra) de niños/as, padres-madres, comuneros/as, acompañantes:</b></p> <p>En el principio, los padres de familia y autoridades decían que no tenía caso traer esa clase de actividades en la escuela ya que esas actividades se enseñan en la casa y en la escuela solamente venían a aprender a leer y escribir (político). Dijeron que esos alimentos son de indígenas y que ellos o alguno de ellos ya no comían así (axiológico).</p> <p>Los hijos de ellos también demostraron no saber cómo desgranar el maíz y algunos no pudieron desgranar una mazorca completa, dijeron que les dolió su dedo y no pudieron terminar de hacerlo por sí solos, en cambio los que sí saben hacerlo en casa, les enseñaron a quienes no sabían (pedagógico).</p> <p>Los mismos niños que no sabían desgranar, también estaban negándose a tomar el atole, especialmente el hijo de una profesora que trabaja en la jefatura de zonas de supervisión de ahí en Chenalhó, pero al final, la profesora nos dijo que su hijo le había platicado la experiencia y que le había gustado mucho, entonces la maestra de jefatura nos pidió la receta del atole y el procedimiento para hacerlo (político y axiológico).</p> <p>Preguntamos a los niños si les había gustado hacer atole y también si había sido del agrado de su corazón y su paladar, dijeron que sí, la mayoría nos pidió volver a repetir la actividad para que tomaran más atole (pedagógico). También se comprometieron a dejar de tomar refresco y jugos de la tienda, dijeron que era mejor tomar atole y que le pedirían a su mamá que en casa les hiciera atole para traer a la escuela (político).</p> <p>Siento finalmente que esta actividad nos unió más a todos, hemos hecho un trabajo colectivo y de colaboración, sin planificar sistemáticamente con la palabra colaboración, este se dio de manera natural, sin forzar a nadie, poco a poco cada uno de todos los que participamos, le fuimos encontrando el gusto y nos agradó colaborar (pedagógico), también convivimos con todas las autoridades y dejamos de hacer las tradicionales reuniones de "solo los lunes para los pendientes organizativos, administrativos, etc. Nos reunimos para hacer alimento sano y convivimos todos, dejamos de discursar sobre el alimento sano y lo hicimos, con ello recibimos el reconocimiento de muchos padres de familia que eran escépticos en el principio porque dicen haber visto motivación de los chicos" (político).</p>		

En seguida presentamos la fotovoz elaborada por la milpera en lengua tzotzil:



Ta xkixinkutik ixim, ta jkoltajbakutik ta st'ujel sventa ta jpaskutik ul ku'chkutik tey ta jchano'mbvunkutik.

Ta jchankutik spasel lekil ve'lil sventa lek tsots chi ch'ikutiktalel yo' mu xi ipajkutik-o jech k'uchal stsatsalik jmoltot jyame'kutik.



Ja'la jchi'in jbakutik ti bocho'tik ko'ol x-elan kiximkutik la jki'chkutik talel ta jnakutike.

Juju ch'ix ixim la jki'chkutik talel yu'n toj epunkutik, jelovenunkutik ta vo'vinik ti chi chanunajkutike. Jech-oxal ep ta jtuneskutik ixim, ja'yo jkoltokutik laj ki'chkutik talel jujuch'ix sventa chi'ch tsob'el skotol

Ja' jech ta spasikto'ox ti jmoltot jyame'kutike  
Vunkutike k'on laj kixinkut.



La jkoltajbakutik ta yixinel, la jchanu'mtaskutik ti bocho' mu sna'yixinele.

Jkoltokutik li a'btejkutik, ta kerem- ta tse'b yu'un tsots sk'oplal ta chanel yixinel ti ch'ul ixime, yu'un ja' jkuxlejkutik-o, ja'stsakle'b jvek'tal jtakipalkutik xchi'uk jch'ulel canimakutik.

Tsots sk'oplal mu xch'ay ts'unubal ti b'ats'i vinik, bats'i antsunkutike, jts'un iximunkutike



Ti jchanu'mtasvanejetike la skolta sb'aik ta yixinel ti ixime, la skoltaunkutik ta st'ujel ti lekil ixim sventa kulkutike.

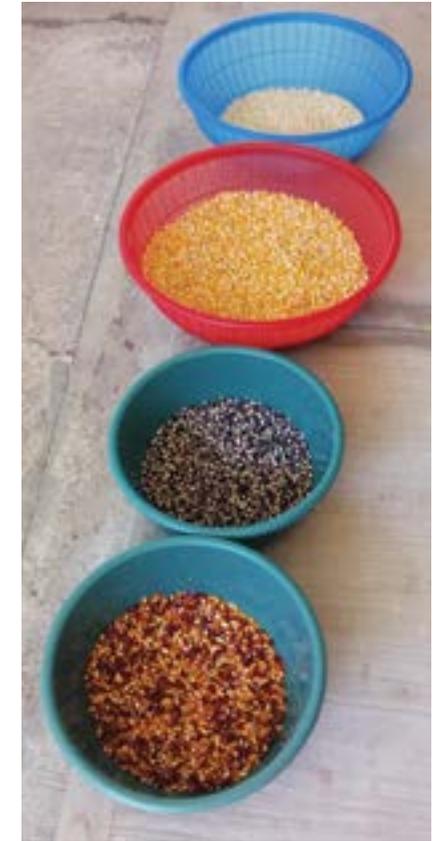
La skoltaunkutik ta yotkinel ti k'oike, la yi'ch ch'akel ta yan kuveta sventa ta jmak'linkutik kaxan, tuluk', chitom, pe'ch, te ta jnakutik.



Toj k'upilsba ta k'elel ti chan chop ixim laj kixinkutike,

sak  
K'on  
i'k  
tsoj

Ja'toj epto ti sak xchi'uk k'one, yan ma ik al ixime toj tsots ta k'uxbinel tsk'an, mu xchi' ta ts'unel, jech ti tsoje mu'yuk bu ep ta jtatik, yu'un toj t'ut ta ts'unel



# FOTOVOZ DE LA ACTIVIDAD DE “SIEMBRA DE MANZANA”, BOCH’OJO’ ALTO, ZINACANTAN, CHIAPAS

Pasemos ahora a presentar la siguiente fotovoz, elaborada en la milpa educativa de la comunidad de Boch’ojvó Alto, municipio de Zinacantan, Chiapas, una de las milpas familiares que trabaja de forma independiente de una escuela oficial, por lo que su experiencia es otra muestra de la gran adaptabilidad y relevancia del MII.



LI TA<sup>1</sup> X-ABTEJIK TI VINIKETIKE, YU’UN TA STS’UNIK MANZANÁ. YO LEL TSVELIK TI TS’ILEL TA SKOTOLIK, JA’K’UCHAL TA JCH’UXLEJALTIK JKOTOLKOTIK. YO MU XCH’AY TA SJOLIK LI ABTEL LI K’OXETIKE, XCHI’UK Y MU XCH’AY-O LI SLEKIL JKUXLEJALTIKE. CHA’BIEL TSK’AN TI CH’UL BANAMIL KUENTA YO CHAK’BOTIK LEKILAL.

<sup>1</sup> texto en lengua tzotzil



LI VINIKE XYAKET TA SJOK’BE YAV LI MANZANAÉ. TA XAK’BOTIK ILUK K’UX-ELAN TA PASEL YO XCH’I-O LEK TI MANZANAÉ. NOPOL TA XOKON NA CHI’CH’ TS’UNEL YO’O TEY TA XICH’TUCH’BEL SAT TA XICH’LOEL TI MI YAK’SATE. JA’NO YU’UN TSK’AN K’ELEL BA’I YO’O XCH’IO.



LI K’OXETIKE XYAKET TSJOPIK YANAL TE’. TA XCHANUBTASATIK TA STSOBEL YU’UN STOTIK YO LEK XCHANIK-O TI TS’UNUBAL TE’. YO LEK XCH’I TALEL TI K’USI LAJ STS’UNIKE, YO XCHANIK-O LEK TI ABTEL JECH K’UCHA’AL TSPAS STOTIKE.



TA XT’UXU’MTASIK LI XCH’ENALE, K’ALAL LAJXA STIK’IK TI YANAL TE’E. JA’TA SPASIK TI MOLETIKE, LI K’OXETIKE TA XCHANIK K’UX-ELAN TA PASEL TI ABTELALE, YO K’UCHAL MU XCHAM LI STE’EL TI MANZANA K’ALAL MI LAJ STS’UNIKE



LI MOLETIKE XYAKET TA SK’ELIK K’U SNATIL TA SMUKIK COMEL TA LUM, YO’O TI LEK STSAK-OTAL LUM TI YISIME, TA JMALATIK CHIBUK U SVENTA TA JK’ELTIK MI STSAK LUM.

Como en el caso de la fotovoz anterior, veamos cuáles son los procesos educativos, aprendizajes y valoraciones de esta actividad para el buen vivir por parte de los actores participantes a través de la ficha de sistematización elaborada por las y los milperos que estuvieron a cargo de la misma (entre paréntesis se señalan los pilares relacionados):

<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:</b> Siembra de manzana		<b>Comunidad:</b> Boch’ojvo’ Alto	<b>Fecha:</b>
<b>Acompañantes:</b>  Niñas, niños, señores de la comunidad, Reyna López y Pascuala López, Aureliano e Irma		<b>Responsable de la Actividad:</b>  Todos	<b>Beneficiarios de la Actividad:</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>Niñas: 6</li> <li>Niños: 5</li> <li>Padres-madres: 8</li> <li>Otros:</li> </ul>
<b>Sistematización de la actividad:</b>			
<p>Primeramente, los señores expertos en la materia (pedagógico) cortaron las varitas de la manzana, seleccionaron las mejores y lo hicieron en luna llena (filosófico) para que pudiera pegar bien en el momento de ponerlo en las bolsitas del almacigo; en esta actividad los niños acompañaron y las educadoras también pero solamente observaron ya que esta parte es exclusiva de varones adultos (pedagógico).</p> <p>Después seleccionaron la mejor tierra para que pudieran crecer bien los árboles (pedagógico), se llenaron las bolsitas, buscaron que fuera la tierra suave que deja la hojarasca seca que hay debajo de los árboles y luego metieron las varitas de la manzana, una vez hecho el almacigo, regaron todos los días durante unos meses para que pudieran retoñar y no se secaran, estuvieron constantemente revisando cada planta. De esta manera se percataron que algunos se habían secado y otros habían retoñado bien, en ese momento fueron separando los secos pues ya no servirían para la siembra (pedagógico).</p> <p>En esos momentos ya habían acordado las fechas de siembra (pedagógico), pero surgió una actividad del CNI en el que estuvieron ellos participando, así que se postergó un poco la fecha de siembra (político). Cuando finalmente llegamos a sembrar, ya estaba por terminar la fecha de siembra porque la luna se estaba casi ocultando, dijeron que lo mejor sería que la siembra se realizara cuando la luna está llena y cuando se le ve aun en el cielo (filosófico). Pero los ancianos que nos acompañaron ese día dieron su visto bueno para la siembra (pedagógico y axiológico), de este modo comenzaron a limpiar el terreno de siembra con machete; este trabajo lo hicieron los señores, después se hicieron los hoyos, se midieron el diámetro con una varita que habían medido previamente con la cuarta de las manos (3 cuartas media esa varita), la profundidad también la midieron calculando con la vista y escuchamos que les decían a los niños presentes que tenían que ser calculando la altura más o menos lo que mide del pie hasta las rodillas de un varón adulto (pedagógico).</p> <p>Los niños escuchaban y observaban (pedagógico) mientras que los adultos realizaban esta actividad, uno de ellos dio la orden a los niños</p>			
<b>Aprendizajes para el buen vivir:</b>			
<p>Sobre las fases lunares para la siembra y cosecha de los cultivos, en este caso específico, del árbol de manzana, sus cuidados, los consejos de los abuelos acerca de los cuidados en la siembra y en los cuidados durante su crecimiento (pedagógico, filosófico).</p> <p>Los consejos para los niños acerca de hacer las cosas bien y no jugar en exceso durante los trabajos, creo que ellos aprenden mejor cuando se les dice mientras trabajan (axiológico).</p>		<p>(pedagógico) para que fueran a traer hojarasca de debajo de los árboles que serviría como abono para la siembra, llevaron costales y se apoyaron unos con otros, en esta actividad me incluí con las educadoras (pedagógico), Aureliano estaba haciendo lo suyo con los varones abriendo los hoyos, observé que los chicos se divertían haciendo el trabajo (axiológico), decían bromas y calculaban su fuerza con la de las mujeres, competían a ver quién cargaba mayor cantidad y quien llenaba más rápido el costal con las hojas, se echaban las hojas encima y estaban muy entretenidos. Se reían tanto que se caían de la risa, pues las hojas no pesan aun si llenaban todo el costal, entonces no tenía motivo la competencia del mayor peso (pedagógico y axiológico).</p> <p>Al llegar al lugar de los hoyos, un adulto calculaba la cantidad de abono (hojas) que le ponían, una vez hecho esto, colocaban la planta con su piloncillo, lo sacaban cuidadosamente de la bolsa para que no cayera la tierra que traían, de esta manera se colocaba tierra al resto que aún no se llenaba (pedagógico). Cabe mencionar que algunos señores trajeron de su casa, arbolitos ya con raíz y sin tierra, pareciera que no tenía tierra, se cuestionaron si estas plantas podrían pegar si se sembraban también y decidieron sembrarlas también para probar si crecían (pedagógico).</p> <p>Una vez en el hoyo, mandaron traer agua, esta parte nos tocó hacerlo de igual forma con los chicos (pedagógico), los adultos fueron quienes vertieron también el agua calculando de no exagerar con la cantidad en cada planta.</p> <p>Al terminar el trabajo fuimos a comer (axiológico), nos dieron caldito de pollo, todos comimos juntos ahí en el patio de Pascuala, las señoras que estaban en la cocina nos sirvieron la comida mientras que nosotros estábamos aprovechando platicar con los ancianos para que nos orientaran acerca de las mejores fechas para la siembra (axiológico), es así que nos enteramos que estábamos a punto de perder las mejores fechas de siembra. Explicaron ellos que, si la fecha no era la adecuada, podrían las plantas secarse por exceso de calor, o por exceso de lluvia, aunque, por el contrario, si la luna es tierna cuando se siembra, podríamos tener arboles tan verdes y tan sanos, que están llenas de hojas todo el tiempo, pero no dan fruta, en ninguna parte del año darán fruta (filosófico).</p> <p>El acompañamiento de los adultos en esta actividad, quienes son los expertos, nos hace dar cuenta de la facilidad con que los niños aprenden a hacer las actividades para la vida en la comunidad, con mayor facilidad con acompañamiento (pedagógico).</p> <p>Al platicar del trabajo para la subsistencia, hablaron también de que en el encuentro con el CNI recientemente habían hablado precisamente de eso, de la defensa del territorio y de la vida a través del trabajo constante con los hijos y los nietos para mantener viva la semilla de la resistencia (político).</p> <p>Los chicos también compartieron sus experiencias agradables y por eso habían jugado mucho, pues dijeron que les gusta salir a hacer actividades al aire libre y que prefieren eso que estar en el salón de clases, de ello nos dimos cuenta cuando pedimos que escribieran su experiencia, también lo hicimos afuera, en el patio y pudimos ver que lo hicieron con agrado ya que les había quedado el recuerdo de las carreras y los juegos, tanto que aún se reían y cuchicheaban entre ellos al escribir y dibujar (pedagógico).</p>	

# FOTOVOZ DE LA ACTIVIDAD DE “LA SIEMBRA DE MAÍZ”, KAKETÉ, ZINACANTAN, CHIAPAS

Finalmente, para cerrar la parte dedicada a las fotovoces realizadas en las milpas educativas de Chiapas, presentamos la que elaboraron en la milpa familiar independiente “Las cuatro rosas y un alcatraz”, de la comunidad de Kaketé en el municipio de Zinacantan, en el que la y el milpero y sus hijas pusieron especial énfasis en señalar los ejes curricular del MII, la relación de la actividad con el conocimiento escolar convencional (ampliación de conocimiento), y también explicitaron los aprendizajes para la vida buena resultantes de la actividad.



## TERRITORIO:

Nuestro terreno cuenta con árboles de café, dos matas de durazno, una mata de aguacate, seis árboles de caoba, flores de alcatraz. Una parte del terreno es rocoso. La comunidad no cuenta con agua potable, y en tiempo de Cuaresma es necesario comprar pipas de agua con un costo de \$550.00 pesos de tres mil litros. En este terreno estamos en proceso de construcción para nuestra casa hogar y nuestra escuela familiar.

## RECURSOS:

Primeramente, toda mi familia se trasladó al terreno y usamos solamente machete para limpiar el terreno, las manos, palos para dejarlo secar todas las hierbas y al final se amontonan para luego quemar el monte ya seco; haciendo antes el callejón para que no pase a otros terrenos, solamente se quema poco tiempo.



**TRABAJO/TECNICA:**

La familia compartió los alimentos con carne de gallina y café. Los huesos se guardan y se llevan al terreno para darle de comer a la Madre Tierra. El colectivo selecciona de las mejores mazorcas las semillas que servirán para la siembra. Aquí participamos toda la familia: mi esposo Martín, mi hija mayor Patricia, mi segunda hija Cristina, la tercera hija Ana-que le gusta mucho dibujar-, mi cuarta hija Lupita y mi pequeño hijo Marcos. Mis hijas están aprendiendo a escoger los granos que sirven para la siembra. Las semillas seleccionadas deben ser bien grandes, que estén sanas, que no estén podridas y son siempre las semillas que están en la parte baja de la mazorca; es decir del asiento de la mazorca. Las niñas generalmente se divierten al hacer estas tareas. Aprovechamos para platicar, enseñándoles cuáles son las buenas y malas semillas, las que deben de ir.

La hija más pequeña no quiso participar en esta actividad.

Después de seleccionar las semillas nos preparamos para salir al terreno de nuestra casa que queda a unos 20 minutos para ir a sembrar. Luego nos reunimos a la mitad del terreno e hicimos oración, pidiendo a la Madre Tierra y a Dios el permiso de sembrar y que no lleguen animales como la tuza a destruir las siembras. Después se siembran los huesos de la gallina, como un símbolo de darle de comer a la Madre Tierra y a que nuestras semillas estén fuertes ante malos tiempos de vientos y lluvias.

Martín mi esposo nos orientó en la tarea a realizar. Nos dijo quiénes van con él, que va haciendo los hoyos con barreta; mientras una de mis hijas va poniendo tres granos de maíz, y Sandra puso dos granos de frijol ibés. Pero la forma es que en el primer hoyo se pone tres granos de maíz y uno de frijol, en el segundo tres de maíz y dos de frijol; en el tercero tres de maíz y uno de frijol. Así sucesivamente.



Nuestro trabajo de siembra duró dos horas en el terreno de 70 x 40 metros.

**AMPLIACIÓN DEL CONOCIMIENTO:**

Mi esposo Martín pidió a nuestra hija Patricia que fuera a contar cuántos hoyos hay por hilera. Y ella con Cristina fueron a contar. Salieron 43 hoyos x 13 hileras. Entonces yo hice que las niñas hicieran cuenta en sus cuadernos. Multiplicaron dando un total de 559 hoyos en total. Después multiplicaron 559 hoyos por tres semillas de maíz, dando un total de 1,677 semillas. Después 559 hoyos, se parten por mitad, dando 279 hoyos por dos de semillas de frijol. Dando un total de 558 semillas de frijol. Luego la otra mitad fue de 279 hoyos por uno de frijol. Dando un total de 837 semillas de frijol. Mientras la más pequeña Ana, estuvo dibujando las flores que veía en el campo y Cristina dibujó un árbol con zopilote arriba.



**FIN SOCIAL:**

Nuestro trabajo de siembra de maíz tiene el fin de conseguir nuestros alimentos básicos y también para que nuestras hijas desde pequeñas vayan aprendiendo a ser responsables del cuidado de la Madre Tierra y tener mucho cuidado de conservar la tradición de la comunidad, que es la de no comer cualquier clase de alimento, solamente carne de gallina de rancho. Comer y guardar los huesos de la gallina para que nuestra siembra de maíz se quede bien sembrada y no se afecte cuando hay mucho viento o fuertes lluvias.

Planeación didáctica de la actividad (entre paréntesis señalamos los pilares relacionados con cada eje curricular):

	SECUENCIA LÓGICA	CONOCIMIENTOS PROPIOS
<b>CONOCIMIENTOS PREVIOS (niños)</b>	<b>TERRITORIO</b>	Contemos la historia del maíz (pilar filosófico) En el terreno de Martín y Catalina, donde se hace la siembra. Preguntemos; ¿saben en qué terreno se puede sembrar para obtener la mejor cosecha de maíz? (pedagógico)
	<b>RECURSO</b>	Maíz y frijol que vamos a utilizar en la siembra; ¿Qué clase de maíz se usa para sembrar?, ¿Qué color?, ¿en qué condiciones o cómo se elige la semilla?, ¿platiquemos, si saben, qué maíz es de tierra templada y cuál es de tierra caliente? (pedagógico)
	<b>TRABAJO</b>	¿Saben sembrar maíz?, ¿a qué distancia se siembran una mata de la otra?, ¿Cuántas semillas se depositan en cada hoyo que se hace? (pedagógico)
	<b>FIN SOCIAL</b>	¿Para qué se siembra el maíz, cómo lo usamos, qué hacemos con él? (político, filosófico)

<b>ACTIVIDAD PRACTICA O ACTIVIDAD CENTRAL</b>	Para sembrar la milpa, vamos al terreno de siembra para chaporrear con machete. Esta actividad la hace Martín. Catalina y los niños juntan la hierba seca que Martín chaporreó días atrás; al juntarla, se hicieron montones de hierba seca con la finalidad de quemarlos.	y sustento de la familia, que la madre tierra nos haga el favor de hacer un lado los vientos y la lluvia extremos, así como las diferentes plagas para que nada perjudique la cosecha y así pueda alimentarse la familia (filosófico).
	La quema lo hacen Catalina y los niños. Después de la quema, se esperan unos días para realizar la siembra, generalmente esperan una semana (pedagógico). Sacamos de la bolsa de nailon en la que se guarda la semilla para la siembra, en familia se desgranar las mazorcas y se seleccionan los mejores granos, se saca lo que está podrido o picado ya que estas semillas no van a crecer, también se deja el maíz pequeño que se encuentra en la punta de la mazorca, ya que están muy chiquitas y tampoco van a crecer si se siembran (pedagógico).	Al comenzar la siembra, se hace un recorrido con la finalidad de identificar los mojones y así comenzar con la primera fila. Martín da las indicaciones a las niñas y le dice a cada una lo que va a hacer, él y su hija Patricia (la hija mayor) hacen los hoyos con las barretas, Catalina y las otras niñas depositan las semillas en los hoyos que van haciendo, Ana es quien siembra los frijoles en los mismos hoyos que van depositando el maíz. Martín, aparte de explicar, irá cuidando que en cada hoyo deben depositar 3 granos de manera uniforme para que crezcan bien. Explicará también que la distancia entre cada surco o fila de maíz hay más o menos un metro de distancia que se calcula visualmente y entre cada mata son como 60 cm que también se calcula de la misma forma (pedagógico).
	Martín y Catalina explican a sus hijos la forma de escoger las semillas, les muestran cual es bueno y cual no lo es (pedagógico).	Al terminar la siembra, descansarán y tomarán pozol y comerán mango en el área donde están construyendo su casa (axiológico), después del descanso, las niñas contarán para compartir entre ellas, cuantos hoyos hicieron en cada hilera de milpa y también compartieron la cantidad de granos que sembraron en cada hoyo. Ana mencionará a sus hermanas que fue depositando de 1 a 2 frijoles en cada hoyo de manera intercalada, multiplicaron cuantos granos depositaron en el total de siembra (pedagógico). Fueron 43 hoyos por hilera de 3 granos cada hoyo, los resultados de las operaciones que realizaron Patricia y Cristina, las apoyo Catalina. Ana y Lupita, mientras tanto, realizaron dibujos de la actividad, ya que ellas aun no saben escribir de manera convencional y aun no identifican las letras.

Veamos ahora cómo los milperos organizaron la parte de ampliación de conocimientos propios y escolares convencionales a partir de esta actividad.

Cabe mencionar que, en la tabla siguiente, ya no vamos a incluir los pilares del MII, dejando que sea el lector quién los identifique.

CONOCIMIENTOS PROPIOS (AMPLIACIÓN POR CADA UNO DE LOS EJES)	CONOCIMIENTOS ESCOLARES (AMPLIACIÓN POR CADA UNO DE LOS EJES)
Clasificación de los granos del maíz para la siembra, se explica a los niños que los podridos y los picados no sirven para sembrar porque no van a crecer y se utilizan para hacer las tortillas.	Clasificación de las distintas semillas por tamaño, forma, color y textura.
Platicar que este maíz, que se desgrana para la siembra, se debe cuidar, lo que no sirve para sembrar se consume y no se le da al pollo, porque al hacerlo, la siembra corre el riesgo de que los pájaros los arranquen de los terrenos sembrado y no habrá cosecha.	Platicar los distintos usos del maíz en otros lugares, por ejemplo; la siembra para el consumo del ganado, la siembra para el consumo, para su venta al mayoreo y la exportación, etc.
Temporada de siembra del maíz y temporada de cosecha y elaboración de los alimentos.	Importancia de la energía solar en la tierra.
Platicar sobre las ventajas y desventajas de utilizar la semilla propia frente a la semilla de maíz transgénico y que viene de fuera.	La mayor parte de la energía utilizada por los seres vivos procede del Sol, las plantas la absorben directamente y realizan la fotosíntesis. El maíz necesita sol.
Platicar ¿cómo es el terreno propicio para la siembra, ¿en cualquier parte de la comunidad se siembra el maíz o hay lugares específicos para sembrar? Comentar que en kakete se siembra maíz bolita de grano grande, ya que es el tipo de suelo que acepta por sus condiciones climáticas, otro maíz no crece debido a las características específicas. Es tierra negra y suave.	Realizar diversas operaciones matemáticas, como suma, resta, multiplicación de las cantidades de semilla que se utilizaron en la actividad.  Vamos a platicar sobre los distintos tipos de suelo y los climas diversos que existen en otros lugares de la tierra.  Escribir un relato de lo que se platicó, relativo al clima y los tipos de suelo, para fomentar, la escritura y la lectura, las niñas que aún no saben escribir, van a dibujar.
Observemos qué clase de plantas crecen en estos terrenos, qué tipo de verduras y frutas crecen, hacer un inventario.	Escribir y dibujar todo lo que hayan observado en el terreno de la siembra y que los dibujos y relatos tengan un sentido cronológico (qué pasó primero y qué pasó después).
Qué clase de árboles hay en los terrenos de la milpa, platicarlo, qué otras clases de árboles.	Los niños que aún no saben escribir van a colocar el nombre de cada cosa que hayan dibujado.
Cómo se limpió el terreno de la siembra;  ¿Cuáles herramientas usamos para limpiar el terreno? Machete, lima, garabato.	Qué forma tiene el terreno, si es plano, si es accidentado, si es inclinado, etc.  Identificar si el área de siembra es cuadrado, rectángulo o de alguna otra forma.
Herramientas y recursos que se usarán para la siembra; barreta (luk), morraleta para cargar la semilla que se irá sembrando, llevar masa para pozol, agua, jícara para batir el mismo, fruta para comer allá en el tiempo de descanso.	Hacer comparaciones con otras formas de objetos y cosas en el entorno familiar.
Hablar sobre la forma de quema de los rastrojos.	
Hablar por qué se debe medir la distancia de siembra entre cada mata del maíz, ¿qué sucedería si se siembra más cerca o más lejos las matas?	

**Aprendizajes valorales:**

Las niñas agregaron más granos de frijol en los hoyos (la niña más chiquita y la kaxlana), porque querían acabar pronto, porque había mucha hormiga y hoyos de tuza. Se aburrió porque metió sus patas en el hoyo de tuza. Le explicaban que no pusiera de más. Las niñas hacían bien la siembra. Se les dijo que, aunque quería ahorrar tiempo va a salir bastante frijol. Entre las mismas niñas comentaron que se debe hacer como dicen los papás. El maíz ya no va a dar porque lo va a tirar el frijol. ¿Viste por qué se acabó rápido tu frijol??? Aunque estés cansada debiste decirlo, mamá ya me cansé sólo hay que reírse, no hay que regañarla.

Se aprendió cómo sembrar el maíz y el frijol (los más chiquitos porque fue la primera vez).

Se debió incluir en la planeación las variedades que “conviven” de maíz y frijol.

Aprendieron sobre las variedades del frijol, sus diferencias, las fechas y los nombres.

Las niñas preguntaron por qué no se usa la bomba de insecticidas, es más rápido. Se dijo que cuando es chaporreado con machete el maíz sale bien rico, es otro sabor. Cuando se cortó el elote el padre preguntó por qué sale más grande y sabroso sin fertilizante y sin químicos. Les explicó que se mata la madre tierra, se está contaminando. Los padres lo aprendieron después de varios años de no usar químicos y no quemar, ver cómo se va recuperando.

Aprendieron a hacer cuentas, división de la producción, hileras, granitos de los elotes.

Aprendieron la importancia de no comer cualquier cosa cuando se siembre, no comer huevos. Que la cosecha del elote se da como ofrenda para el altar de día de muertos. No perder la costumbre. Aprendieron a escribir en español.

El papá les da responsabilidades a las niñas, según su edad. Las más grandes, lo más difícil.

Identificaron cuántos tipos de árboles y de plantas hay, café, aguacate, durazno. La importancia de la luz del sol para el crecimiento de las plantas. El aprovechamiento del terreno para la siembra.

Se aprendió el valor de la paciencia: lento...

Pasó una serpiente y los padres no sabían su significado.

Se les da mucha importancia a todas las acciones de la actividad. Un proceso metodológico. Se inicia desde la comida y se termina con la comida. Selección del pollo, compartir, selección de semilla, sembrar. “Se cierra un círculo metodológico”. Se da importancia a las niñas en la familia, su aportación. Son colaboradoras en la producción de alimentos. Niñas: “cómo si fueran varones”.

Salieron bien las matas de maíz.

Como sólo se chaporreo con machete, salieron hierbas que se pueden comer.

El uso de agroquímicos por parte de los vecinos afecta el crecimiento de las plantas. Se encolochan, dejan de crecer. Se pueden requerir conocimientos científicos para explicar estos procesos. Hay que valorar.

# FOTOVOZ DE LA ACTIVIDAD “DESGRANEMOS MAÍZ EN LA CASA DE LA SEÑORA PASCUALA PARA LA SIEMBRA”, SAN MARCOS TLACOYALCO, PUEBLA.

Pasemos ahora a presentar algunas fotovoces que se elaboraron en las milpas educativas de Puebla en las que trabajan maestras y maestros adscritos al sistema educativo indígena que se han apropiado del MII como enfoque educativo y que, en los siguientes materiales, muestran cómo han enfrentado los retos de pensar en una educación para el buen vivir que fuese más allá de la educación escolar promovida desde el currículum oficial. Sugerimos que el lector identifique en las planeaciones y en las fotovoces la presencia o menos de los pilares del MII para que vaya dándose cuenta del proceso de apropiación de un enfoque educativo sustentado en dimensiones políticas, filosóficas y axiológicas complementarias de la pedagógica por parte de maestras y maestros oficiales.

## UNIDAD DIDACTICA

**Escuela: José María Morelos y Pavón**

**Comunidad: San Marcos Tlacoyalco**

**Sexto B**

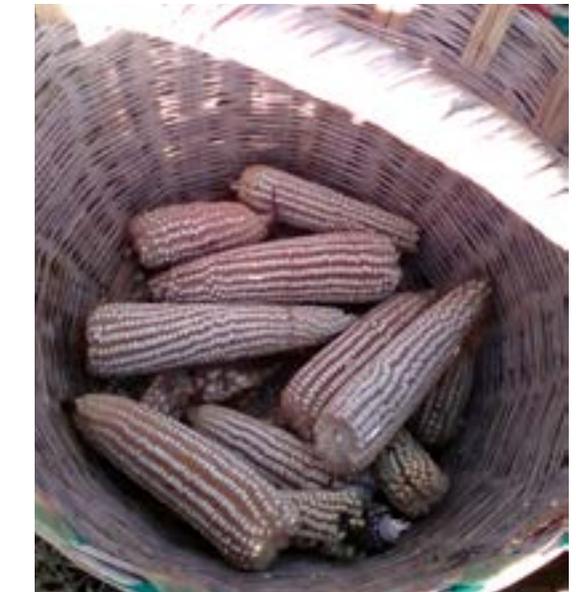
**Acompañante: Pascuala Hernández**

**Periodo de desarrollo: marzo**

**Docente: Eustacia Varillas López**

En el mes de marzo los comuneros seleccionan y desgranar maíz para la siembra de terreno de riego. Los niños ayudan a desgranar maíz. Este proceso refleja los conocimientos de la comunidad acerca del maíz como alimento primordial del pueblo Nguigua. Selección: se deben elegir mazorcas con maíces grandes, que su ombligo no sea negro, que tenga la punta completa, que el olote sea delgado y largo, y que sea de 11 hileras de maíz. Desgranado: se realiza en el transcurso de la mañana, cuidando los efectos de la luna, se desgrana con la mano separando el maíz del centro por un

lado y los maíces pequeños de los “pies” y la “cabeza” por otro lado, todo se hace con mucho cuidado y respeto para su preservación. El maíz se guarda en un lugar fresco hasta el día que se siembra. El olote se guarda hasta que el maíz nazca. El maíz como principio de vida es un recurso natural para el buen vivir. Los alumnos de la Escuela Primaria Indígena José María Morelos y Pavón de San Marcos Tlacoyalco, Tlacotepec, Puebla, vivieron esta experiencia con alegría.





**ACITIVIDAD: Desgranemos maíz en la casa de la señora Pascuala para la siembra.** **Participan: niños, niñas, docente, comunero.**

ACTIVIDADES ANTES DE:	ACTIVIDAD CENTRAL (VAMOS A CASA DE DOÑA PASCUALA)	DESPUÉS. VINCULACIÓN CON OTRAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO.
<p><b>Conocimiento del maíz</b></p> <p>Explorar el saber de los niños acerca del maíz.</p> <p>-Comentar en el grupo si conocen el maíz, de donde proviene, como es, en que se utiliza. Preguntar si sus familiares siembran el maíz.</p> <p>-Pedir a los alumnos que dibujen el maíz en su cuaderno.</p> <p>Elaboran en una tabla todo lo que saben sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El cultivo del maíz</li> <li>• Utilidad del maíz</li> <li>• El origen del maíz</li> </ul>	<p><b>Durante la actividad:</b></p> <p>Se saluda para entrar al patio del comunero.</p> <p>Pedir al casero que nos indique lo que hay que hacer (disponerse para ayudar).</p> <p>El comunero conocedor escoge las mazorcas aptas para ser desgranadas, a mano y en un tenate.</p> <p>Los alumnos observan mientras el conocedor les va diciendo cuales son las características que debe tener una mazorca para dar buen maíz.</p> <p>Al término indica que primero se debe desgranar la parte de abajo y separar ese maíz, luego los granos del centro son los que se depositan en un tenate o canasto (los cuales serán sembrados) y los granos de la punta se dejan también (esos los desgranar los niños y niñas que ayudan) esos granos se mezclan con los primeros.</p>	<p><b>En el salón de clase</b></p> <p>Los alumnos comparten su experiencia de la actividad realizada y en una sopa de letras identifican palabras que conforman el proceso de desgranar maíz.</p> <p>Preguntas para el abuelo</p> <p>¿Cómo se desgrana maíz para la siembra?</p> <p>¿Por qué hay olotes blancos y rojos?</p> <p>¿A qué se debe que los maíces salgan rojos, azules, morados, blancos y amarillos?</p> <p>¿Cómo debe ser el maíz para sembrar?</p> <p>El maíz para la siembra, ¿se puede desgranar con la olotera?</p> <p>¿Qué les hacen a los olotes que salen del maíz para la siembra?</p> <p>¿Qué pasa si quemar los olotes?</p> <p>¿Por qué salen los huitlacoques?</p> <p>¿Por qué no se desgrana maíz para la siembra cuando es conjunción (luna llena)?</p> <p>¿Por qué en la noche no podemos mover el maíz?</p>

ACTIVIDADES ANTES DE:	ACTIVIDAD CENTRAL (VAMOS A CASA DE DOÑA PASCUALA)	DESPUÉS. VINCULACIÓN CON OTRAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO.
<p><b>Desgranar maíz</b></p> <p>-Responden en su cuaderno las siguientes preguntas.</p> <p>¿Quiénes desgranar el maíz? ¿Cuándo y por qué lo hacen?</p> <p>¿Has desgranado maíz alguna vez?</p> <p>¿Cómo se desgrana el maíz para la siembra?</p> <p>-Escriben sus respuestas en papel bond para compartirlo con el grupo.</p> <p>-Ver video “montes azules” primera parte</p> <p><b>Antes de partir:</b></p> <p>-Comentar con el grupo cuál debe ser la actitud de las personas en el momento de visitar una casa vecina. (Valores: el respeto, la prudencia, el saber conducirse en la sociedad indígena).</p> <p>-Retomar las formas del saludo en la lengua ngigua. Escriben en su cuaderno.</p> <p>-Desayunar bien en casa y llevar algo para compartir con los compañeros (alimento).</p> <p><b>Organización para realizar la actividad.</b></p> <p>-Se comenta con el grupo quienes van a ir a desgranar maíz.</p> <p>-Se acuerda el día de la salida a la comunidad para realizar la actividad, la hora de salida y de regreso y qué debemos llevar (cuaderno, lápiz y goma).</p>	<p>Los olotes que van saliendo se depositan en otro recipiente, ya que estos no deben ser utilizados ni quemados ni tirados, se deben guardar hasta que nazca la nueva cosecha, entonces ya se pueden dejar en el campo para servir de abono.</p> <p>En lo que todos desgranar pueden comentar, platicar o hacer preguntas diversas, el comunero que es el sabio es el indicado para responderlas directa o indirectamente.</p> <p><b>Preguntas como:</b></p> <p>¿Por qué se debe guardar los olotes de este maíz? ¿Cuáles son las características del maíz que se debe sembrar? ¿Por qué tiene que ser desgranado a mano? ¿Quiénes los pueden desgranar? ¿Qué tiene el maíz del centro que no tenga el de la punta?</p> <p>Después de acumular el maíz para la siembra se procede a levantar todo (recoger cosas, utensilios) Podemos comer ahí todos juntos dependiendo del tiempo.</p>	<p><b>Se comentan las respuestas en grupo.</b></p> <p>-Se forman equipos para compartir sus aprendizajes con otros compañeros.</p> <p>-En equipos los alumnos comentan por qué hay maíces rojos, azules, morados amarillos y blancos y olotes blancos y rojos, pero no necesariamente según el maíz es el color del olote (en la comunidad)</p> <p>-Se investiga sobre el origen del maíz, escritos y leyendas que hable sobre el maíz (en la comunidad)</p> <p>-Con ayuda del docente Investigan los tipos de maíz que existen (criollo, mejorado, transgénico)</p> <p>-Elaboran una tabla para anotar las características de cada uno.</p> <p><b>Conocer la historia del maíz:</b></p> <p>-Los alumnos Investigan acerca del origen del maíz, en México y en el mundo y elaboran un escrito.</p> <p>-Ver proyección sobre las características de una milpa y reflexionar acerca de cómo se fecunda (gametos masculino y femenino, polen)</p> <p>-Dibujar en el cuaderno una milpa y señalar las partes que la componen en lengua ngigua,</p> <p>-En parejas comentan sobre los nutrimentos que posee el maíz y elaboraran una tabla nutricional sobre el maíz, posteriormente por equipos diseñan un cartel para difundirlo a la comunidad escolar haciendo resaltar aspectos del maíz (cultivo, beneficios, sus cuidados entre otros)</p> <p>Escribir texto en ngigua sobre el uso sustentable de los recursos naturales.</p>

<p><b>Valoración:</b></p> <p>Juntos, al término de la actividad nos sentamos a platicar sobre la experiencia, los aprendizajes que obtuvimos, lo que sentimos, lo que hicimos. (Escriben en el cuaderno) y comparten con el grupo.</p>	<p><b>Recursos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mazorcas</li> <li>• Canasto</li> <li>• Petate</li> <li>• Algo para compartir (alimento)</li> </ul>
--	---

**Aprendizajes emanados de haber desgranado maíz en casa de doña Pascuala para la siembra.**

En el mes de marzo los comuneros seleccionan y desgranar maíz para la siembra de terreno de riego. Los niños ayudan a sus padres a desgranar maíz, generalmente, se dedican a quitar con la mano los maces más pequeños que se encuentran en la parte inferior y la punta de las mazorcas. Durante esta actividad los alumnos fueron aprendiendo a través de la observación y luego la imitación, se gestó en el interior del grupo varios roles, hubo niñas que comenzaron a seleccionar las mazorcas, otros desgranaron el maíz para la siembra y otros se dedicaron a desgranar sólo las puntas.

En este proceso se vivió un momento ameno, de intercambio de diálogos y conocimientos que cada niño tenía acerca de desgranar maíz, entre ellos platicaban, la comunera les iba guiando, las personas adultas también desgranamos, también surgieron algunas preguntas que los niños hicieron, las cuales se iban respondiendo a medida que avanzábamos con la actividad.

Al término, los estudiantes elaboraron un escrito sobre su experiencia, vivencia y aprendizajes adquiridos en la actividad, de los cuales se presentan algunos:

**Alumna A:** yo me sentí muy bien al desgranar y más porque hoy es sábado aparte aprendí mucho sobre como desgranar y que en la noche el maíz está durmiendo y que no se puede tocar.

**Alumna B:** yo sentí bonito, porque además yo no sabía cómo escoger la mazorca para la siembra y me enseñaron debe tener olote delgado y maíz largo, y el maíz de la colita no es para la siembra, y el de la puntita se deja.

**Alumna E:** “yo me sentí muy bonito cuando desgrané maíz”

La satisfacción se reflejó en los estudiantes, el saber hacer y sentir lo que hicieron les afianzó la identidad y la conexión con su entorno y la naturaleza. El aprendizaje se tornó interesante, los niños pusieron en juego sus habilidades y conocimientos. Este hacer también generó nuevos conocimientos, mismos que promovieron la investigación de nuevos cuestionamientos. Por otro lado, a través de la actividad los niños y niñas se apropiaron, no sólo del conocimiento que subyace en la comunidad indígena, sino también, de la cosmovisión indígena y de la conexión que existe entre el ser humano con la naturaleza.

# FOTOVOZ DE LA ACTIVIDAD “VAMOS A ARRANCAR RÁBANOS PARA COMER”, MILPA EDUCATIVA DE OCPACO

La experta comparte de manera sencilla la técnica en la cosecha y el lavado de rábanos, así los niños internalizan un modo de vivir en su relación con la tierra.

El trabajar para conseguir el alimento al cultivar el rábano es una labor significativa porque se hace en conjunto y hace feliz a las personas y a los suyos cuando lo comparten.

Sembrar los propios alimentos permite dimensionar y reflexionar la importancia del sembrar para el buen vivir.



**Comunidad:** OCPACO  
**Escuela:** AXAYAKATL  
**Milpa:** YOLTOKALISTLI  
**Grado (s):** 1º, 2º Y 3er grados  
**Acompañante (s):** Filiberta Cruz  
**Temporada:** Tlalpasitl  
**Actividad social:** Vamos a arrancar y lavar rábanos al terreno de la escuela para comer.

<b>Secuencia didáctica</b>	<p>Considerar los siguientes aspectos en cada momento de la secuencia didáctica:</p> <p><b>Acciones, espacios, tiempos, participantes, recursos.</b></p> <p><b>Contenidos propios y Contenidos escolares considerando los 4 ejes de la matriz</b></p> <p><b>Valoración (“evaluación”).</b></p>
<b>Motivación y Conocimiento previo</b>	<p>Soy bonito, mi cabeza blanca por dentro y roja por fuera, mis hojas son verdes ¿Quién soy?                  Nele ni kualtsi, istak no tsonteko uan panchichiltik, xoxoktik no xikyo . ¿Aki ne’?</p> <p>¿Cómo son los rábanos? ¿Para qué sirven? ¿Cómo se comen? ¿Con qué se acompañan? ¿Cómo y dónde se consiguen?</p> <p>En un terreno sembrado de rábanos: ¿Cómo saben que ya se puede arrancar un rábano? ¿En qué momento del día es mejor arrancarlos? ¿Quiénes deben arrancar?</p> <p><b>ACTIVIDAD PEDAGÓGICA:</b> Armamos un rompecabezas del rábano.</p>

<p><b>(Organización y recomendaciones)</b></p> <p><b>Actividad Social</b></p>	<p>La experta va al terreno de la escuela para enseñarles a los niños a cortar rábanos, para decirles cómo, en qué se deben de fijar al hacerlo, que sus hojas tengan la coloración verde fuerte, que sean más ásperas, se nota en ocasiones que se quieren amarillar, o también se pueden probar los rábanos, para saber si ya están buenos. Porque cuando están tiernos, las hojas tienen otro tono; deben ver cómo agarrar las hojas, cuidarlas, para que no se quiebren o se les caigan, para esto se tiene que agarrar la planta desde la base de las hojas, incluso parte del rábano y jalarlo con cuidado. Sólo se usan las manos para esta actividad. Tener cuidado de no enterrarle las uñas al rábano porque si se maltrata, ya no se puede vender, sólo se puede comer; si es sólo para comer, no hay problema, son para el autoconsumo, cuando se recolectan para este último fin, se comparten con otros miembros de la familia cercanas a casa. Por eso los rábanos que son para la venta, sólo los pueden arrancar los adultos, y los niños los que son para la casa. Los que son para la venta, se van poniendo de inmediato en cubetas, o si son muchos, se ponen sobre la tierra en una alfombra hecha con una yerba llamada escobilla china, como tapete, para que encima se vayan colocando, y se van tapando cada vez con estas hojas para que conserven su frescura. Se deben arrancar muy temprano. Se comen solos o acompañado con comida, si se quiere, la hoja se puede comer también como quelite en tacos, o como ingrediente para un mole verde.</p> <p>Para que estén dulces, jugosos, sabrosos, se deben sembrar a partir de octubre, en temporada fría, en Tlalpasitl, hasta fines de marzo, de preferencia, si se siembran después ya salen picosos. Se siembran solos, no tienen algún acompañante en su microhabitat, poniendo “tablas”, dejando espacios, entre una y otra para limpiarlos, en caso de que la yerba los tape, si no sucede esto, así se deja ya que solo tardan 30 días desde que se cultiva hasta que ya se pueden arrancar para comer o vender.</p> <p>Para lavarlos, si son para la venta, se cogen con cuidado uno por uno, cuidando de no rasguñar o maltratarlos, ni el rábano ni la hoja, si esto pasa, ya no se venden bien. Se les echa bastante agua hasta quitarles completamente la tierra. Si se van a vender, se van acomodando de modo que sea práctico transportarlos y luego amarrarlos en rollitos de 6 o 7, con hojas de iksote que a veces se asa para que sea suave a la manipulación para el amarre, o así sin asar; los que se van a vender se apartan.</p> <p>Para comerlos solo se cogen por la base de las hojas.</p>
<p><b>Explicitación, articulación, ampliación y sistematización</b></p>	<p><b>Valores altercapitalistas:</b></p> <p>Las personas no tumban para sembrar rábanos, usan el terreno que ya tienen, rotando los cultivos, usan generalmente abono como la gallinaza, si es siembra en pequeño, abono orgánico de casa. Si alguien ayuda a arrancar rábano (sin ser contratado) se le retribuye o convida compartiendo una pequeña porción del producto. Si se siembran para el autoconsumo, no hay necesidad de tener dinero para tener ese alimento, y además se come sano, no se contamina, pues al no comprar, no se usan envoltorios.</p> <p>Se describe el rábano, se escribe su nombre, se dibuja. Los niños narran cómo es su experiencia al ir a ayudar a sembrar, limpiar, cosechar o lavar rábanos. Se hacen rollitos de rábano para conocer cómo se vende, se venden los rollitos, se cuenta el dinero que reciben, los niños preguntan cuánto deben de dar de cambio cuando reciben una moneda de 10 pesos o de más denominación, se cuenta cuánto dinero se recabó, con tantos rollos vendidos. Se cuentan los rábanos en náhuatl y español. Dibujar el terreno donde se siembran. Decir el color rojo y verde en náhuatl.</p> <p><b>Articulación:</b></p> <p>Con programas federales: Identifica el sonido de la primera letra de rábano, se buscan otras palabras cuya primera letra de su nombre, comience con el mismo sonido identifica la palabra entre muchas otras. Contar cierta cantidad de rábanos hasta 10 o 20, se reparten rábanos entre los niños, que les toque la misma cantidad. En fichas didácticas, contar dibujos de rábano uno a uno. Relacionar otros alimentos u objetos del mismo color.</p> <p><b>Ampliación:</b></p> <p>Del conocimiento indígena: Desde cuando se siembran rábanos en Ocpaco. Del conocimiento universal: Propiedades del rábano.</p>
<p><b>Seguimiento y/o Devolución</b></p>	<p><b>Seguimiento:</b></p> <p>Después de cosechar los rábanos se puede preparar una ensalada, hacer rollitos como los hacen las familias para venderlos, se pueden ir a vender con los vecinos. Compartirlos.</p> <p>El hecho de sembrar, cuidar, recolectar, lavar y comer los rábanos, permite una y otra vez regresar al tema cuando se considera pertinente aún en el desarrollo de otra planeación.</p> <p><b>Devolución:</b> fotovoz.</p>

**ALGUNOS COMENTARIOS AL DESARROLLAR LA PLANEACIÓN.**

Anareli: es interesante darse cuenta que una de las niñas cuenta, ella conoce rábanos de otros colores, como blancos, moraditos, hay algunos largos, porque ella y su mamá los han cosechado.

Maura: Cuando se comieron los rábanos, ella pedía las hojas para su abuelita. Brayan también las quería. Muchos las querían.

Cuando los niños están realizando la actividad social, intercambian sus conocimientos, se relacionan, aprenden a respetarse, a respetar la tierra, los cultivos, aprenden procesos de siembra de determinado alimento, identifican semillas, se identifican con su cultura, con sus familiares y gente mayor que les enseña. Aprenden el valor del trabajo.

# FOTOVOCES ELABORADOS EN LA MILPA EDUCATIVA DE LA COLONIA CAMPO REAL, ZAACHILA, OAXACA

Finalmente, cerramos esta parte dedicada a las fotovoces, con las que fueron elaboradas por las niñas y niños de una escuela primaria de una comunidad ubicada en una colonia periférica de la ciudad de Oaxaca, en los que se muestra un interesante proceso de apropiación de esta técnica por parte de alumnos que, por iniciativa del maestro milpero de su escuela, han trabajado con el MII en su centro educativo.

## EL MII PARA LA REVITALIZACIÓN CULTURAL.

### ¡VAMOS A RECOGER CHICATANAS EN CALLES DE LA COLONIA PARA HACER UNA SALSA EN MOLCAJETE!



En mi salón estamos haciendo salsa de chicatanas, yo me sentí muy feliz y muy entusiasmada porque la mamá de mi compañero Marco Antonio nos guio. Cuando toco mi turno de moler me puse muy feliz ya que a mí me gusta cocinar, cuando terminamos de hacer la salsa la probamos y sabía delicioso.

**María Fernanda, 4º.**



Hace unos días realizamos la actividad de recolectar chichatanas, durante este trabajo investigamos con nuestra familia y en libros sobre este insecto que no conocía, me pareció interesante. Se trata de un insecto volador que se da en épocas de lluvia, sale una vez al año, supe que es un buen alimento para nosotros y muy sabroso.

Esta actividad me gusto porque fue muy interesante.

**Willian Alexander, 4º**



Estamos haciendo una salsa de chichatana, me gusto mucho porque todos participamos, no sabía para que servía la chichatana, no sabía que es muy rica.

**Aimé Elisama, 4º**

## EL MII EN ARTICULACIÓN CON PROPUESTAS Y PROYECTOS HERMANADOS: EL HUERTO ESCOLAR



Este día mis compañeros y yo estábamos trabajando la tierra para nuestro huerto, nos divertimos mucho, aprendimos que para sembrar algo primero hay que aflojar la tierra y humedecerla.

Cuando la tierra ya estaba lista sembramos lechuga orejona, después tuvimos que regarla para que creciera bonito y grande. Pasaron unos días y cuando estuvieron buenas para comer las cosechamos para que mi mamá y mama de mi compañera Kelli nos prepararan unos ricos sándwich que tenia mas lechuga que jamón. En los siguientes días el maestro nos lo repartía en la hora del recreo y así termino nuestra cosecha.

**Marco Antonio, 4º**



Hace unas semanas en la primaria estuve realizando los surcos en el huerto para llevar a cabo el cultivo de espinacas, al hacer esta actividad me sentí emocionado, que junto con mi profesor y mis compañeros logramos llevar a cabo. Lo cual me siento satisfecho de haberlo aprendido porque va a ser un aprendizaje para toda mi vida.

**Willian Alexander, 4º.**



La actividad que hice fue arrancar el paso del huerto, limpiar las plantas que sembramos. A mí me gusto esa actividad porque cuido y limpio las plantas para crezcan y desarrollen bonito para después cosecharlos, lo hice con alegría.

**Naomi Belén, 4º.**



Marcos y yo salimos a remover la tierra para volver a sembrar nuestro huerto, ocupamos unos picos para poder trabajar, de esta manera salimos en equipos, me divertía mucho porque estaba con mis compañeros. Esta actividad me parece interesante porque cosechamos nuestras propias verduras con las que podemos preparar una ensalada nutritiva.

En nuestro huerto hemos sembrado lechugas, zanahorias, y lo hemos cuidado desde el momento en que se siembra hasta que se cosecha. Mis compañeros y yo ya sabemos cómo preparar la tierra para cultivar nuestros propios alimentos sin químicos, como dice mi compañero.

**Alan Elías, 4º.**



Hace unas semanas estuvimos cuidando y arrancando yerbas de nuestras hortalizas que habíamos sembrado, esto nos ayuda para que puedan dar frutos y para que los demás grados puedan sembrar y a si puedan también cosechar frutos. Al trabajar con mis compañeros me sentí satisfecho, me gusto trabajar con mi maestro porque nos ayudó a sembrar bien, para que nacieran rápido, estuvimos sembrando rábanos, espinacas, al otro día sembramos calabazas. Estuvimos regando las hortalizas y a si ya crecieron.

**Alexander, 4º**

# 4. CONCLUSIONES

## 4.1 ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO EN EL PROYECTO MILPAS EDUCATIVAS PARA EL BUEN VIVIR?<sup>1</sup>

El proyecto Milpas Educativas tiene varios tejidos, raíces profundas que están desde abajo, primeras raíces que nutrieron las primeras hojas y después brotaron otras raíces durante su desarrollo, cuando le salieron nuevas hojas, de colores diferentes, algunas muy buenas, otras delgadas; en el mero tiempo de dar espiga salieron otras raíces para soportar los vientos fuertes que soplan en temporadas de lluvias o tempestades, en esta etapa de la milpa entra el chahuistle en donde no sabemos muy bien si la milpa puede llegar a tener una buena cosecha, este es el ciclo que nos dejan muchos aprendizajes no solo en el ámbito natural, sino también en nuestras relaciones sociales entre milperos que trabajan la tierra educando nuestras manos, pensamientos y corazones.

Las milpas y sociedad indígena están intrínsecamente relacionadas, la vida de los pueblos mayas tzeltales, tzotziles, ch'oles de Chiapas, como los zapotecos, el pueblo ayu'uk de Oaxaca, los náhuatl, mixtecos, guiwas de Puebla, p'urépecha de Michoacán, comparten una filosofía de vida que tienen sus raíces en nuestro origen ancestral; el trabajo de la milpa es una fuente vital que sostiene la vida comunitaria, familiar o individual, y reaprender conjuntamente con los niños, valorando el conocimiento comunitario que está presente en las prácticas cotidianas, como en las memorias históricas de los abuelos, padres y familiares.

Ahora en el proyecto de Milpas educativas hemos tratado de compartir: ¿Qué entendemos cómo cultura? Ya que hay muchas opciones de entender el trabajo, es decir la actividad social y productiva, como algunos tienen más experiencias en el Método Inductivo Intercultural, comprenden ampliamente las génesis históricas de la propuesta educativa intercultural bilingüe desarrollada por los propios actores de la comunidad, reivindicando sus derechos elementales para desarrollar la

<sup>1</sup> Texto por Juan Guzmán

**cultura en educación comunitaria** de los pueblos indígenas. Esta parte es muy importante, porque no se trata de imitar prácticas comunitarias en la escuela, sino porque implica recuperar la sustancia de la actividad, que es lo que vitaliza la cultura, las historias, las lenguas, la participación activa de las comunidades. Fomentar la importancia del trabajo en la milpa para preservar diversas semillas que se cultivan en varias regiones, así podríamos tener una seguridad alimentaria, porque no es lo mismo vender que comprarlo al mercado.

Hemos aprendido a caminar juntos en la lucha de la Nueva Educación Intercultural para México, respetando nuestra diversidad y procesos de apropiación de la filosofía, política, epistemología, ontología y pedagogía indígenas; conjuntamente vamos desarrollando un proceso educativo más práctico, retomando las actividades principales de la vida comunitaria. También participan docentes que laboran en escuelas oficiales que pertenecen a la Secretaría de Educación Pública, estos maestros están intentando romper sus viejas prácticas de enseñanza, retoman las actividades con la participación de la comunidad de padres de familia, alumnos, organizando actividades que van de acuerdo al ciclo natural, reaprendiendo de la cultura local, las milpas se integraron en la escuela, esto implica una reorganización del trabajo educativo con la comunidad, pues es un compromiso de mucha responsabilidad social e individual del docente.

Al organizar la actividad productiva y social como unidad didáctica y momentos de reaprender la vida comunitaria, nos enfrentamos a un reto muy

grande, porque se puede confundir con actividades educativas meramente pedagógicas, y descalificamos nuestros alcances si no se presentan resultados sistematizados; más bien se experimentan otras posibilidades de aplicar herramientas pedagógicas, tanto como hacer actividades que permiten aprender la vida comunitaria desde una forma vivencial, reconociendo las diferentes formas de aprender y comprender en mundo; el compartir planeaciones sistemáticas de la actividad, hacer actividades acorde a los tiempos y conocimientos comunitarios sin planeación sistemática no implica una falta de planeación, porque llegan a cumplir con los objetivos de la educación comunitaria, porque el acompañante valora la participación activa, los valores adquiridos desde la cultura y las diversas formas de expresión de los niños. No se trata únicamente de calificar las tareas pedagógicas sistemáticas, sino como se integran a la vida comunitaria de sus pueblos, al compartir nuestros conocimientos con los niños, jóvenes, maestros, y otros especialistas, en los encuentros nacionales con otros pueblos hermanos se ven las riquezas y diferencias de nuestros trabajos.

También hemos aprendido a leer nuestra realidad territorial, social, ciclos climatológicos, tanto los conflictos políticos que existen en el lugar donde habitamos, de hecho nuestra filosofía política del buen vivir-lekil kuxlejal está cada vez más afectado por el pensamiento teológico y empresarial, que tienen sus intenciones de controlar a la sociedad mediante la manipulación espiritual, con el vivir bien en satisfacer sus necesidades en el consumo mercantil que ha producido las empresas privadas.

Las diversas actividades realizadas durante el proyecto demuestran otras posibilidades de atender la educación de los niños, niñas, jóvenes indígenas en donde no solamente se respeta, sino que se alimenta el desarrollo de dos cosmovisiones del mundo, en como entendemos nuestra relación con la madre tierra, el trabajo que permiten desarrollar habilidades cognitivas, psicomotoras, etc.; es el punto de partida para que después puedan llegar a la sistematización, documentando sus experiencias no solamente de los niños; el docente que acompaña el proceso educativo tiene la tarea de articular en un sentido lógico los cuatro ejes temáticos del currículum de educación de nivel primaria, adaptándose a los diferentes niveles de atención de las milpas familiares, milpas escolares. En algunos sentidos la sistematización mediante herramientas de fotovoz, planeación, relatoría de las actividades, registro de los acuerdos que se establecen con los padres de familia, forma parte de una organización; el mismo mapa vivo representa la vida de nuestros territorios, en cada espacios hay memorias, relatos que lo acompañan; no se trata de graficar individualmente, es investigar la historia del pueblo y representarlo en un papel con el pensamiento del pueblo, retomando los 4 pilares se hace más importante el trabajo educativo.

Otro aspecto que ha promovido el proyecto es el compartir experiencias o vivencias de cada sujeto involucrado en la milpa educativa: aquí nadie manda o dirige, pero se comparten anécdotas, en forma de historia, herramientas pedagógicas, planeaciones, libros, escuchando las palabras, en cómo se van apropiando de la metodología, y es precisamente el reencuentro con el ser indígena

que transforman las prácticas educativas; de hecho sabemos que el tema de educación es muy complejo, pero no imposible porque tenemos los recursos básicos para trabajar, por eso es muy importante la actividad socio-productiva en nuestro territorio, aprendemos a transformar la materia prima, recursos con nuestras técnicas para satisfacer nuestras necesidades básicas en la vida individual o colectiva, ya se para diferentes fines sociales, de salud, alimentación, eventos sociales, comercialización, preservación de semillas, alimentar los lazos de reciprocidad con la naturaleza.

¿Cuáles son los retos a futuro que enfrentan las Milpas Educativas y la REDIIN para lograr consolidar una educación para la vida buena de los pueblos y comunidades indígenas?

En Chiapas y en todo México vivimos momentos cruciales, la sociedad está cambiando constantemente a favor del sistema económico, político, el cambio cultural de las comunidades indígenas es cada vez más drástico; las religiones, escuelas, centros de salud, en su conjunto las políticas de los gobiernos, promueven un sistema de pensamiento centrado en el desarrollo económico, según para mejorar las condiciones de vida.

Entonces nuestra lucha es a contra corriente, tenemos que seguir trabajando en la formación de nuevas personas para que comprendan el conflicto social e interculturalidad entre los pueblos indígenas con la sociedad nacional; la educación debe de responder conforme al derechos de los pueblos indígenas, y los docentes indígenas no están formados para atender pedagógicamente y en la vida

práctica cómo llevar a cabo la educación intercultural que articula ambos conocimientos.

Ya son más de dos décadas que venimos trabajando en una propuesta de educación intercultural y bilingüe, que dio inicio con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, A.C.; en esta propuesta creo que hay una idea central que no hemos podido entender en su totalidad: es una lucha política a que los pueblos indígenas logren desarrollar y controlar su propia educación, y exigirle al Estado que la reconozca para que se certifiquen los estudios de los niños, jóvenes; pero con el paso del tiempo vamos perdiendo de vista esta intención política, yo pienso que hasta ahora a nivel nacional hay una aceptación de la propuesta pero nunca hemos discutido sobre cómo vamos a construir nuestro Instituto Superior Pedagógico e Intercultural en donde se promueve el respeto a nuestra madre tierra.

Estoy pensando en el Instituto porque he visto durante este periodo del proyecto que el maestro oficial que colabora con nosotros les cuesta mucho trabajo en adaptarse a la comunidad, hay mucho peso en la escolarización de la cultura y pedagogización de las actividades, pero no se está viendo en realidad de cómo es la educación indígena no escolarizada, y la educación indígena escolarizada que entró en la comunidades indígenas tiene grandes problemas en el proceso educativo, y ciertamente la sociedad se conforma con los apoyos de becas escolares que otorga el gobierno.

También está el reto de organizarnos bien en cada Estado, y como vamos a participar con la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) a nivel nacional.

“No es una milpa para hoy, se hace hoy, pero con una visión hacia el futuro. No es un pensamiento egoísta, es para la tierra”.  
Milpa Educativa de Puebla

“Esta pedagogía es como una medicina”.  
Anciano y líder comunitario de Chiapas

## 4.2 UNA REFLEXIÓN FINAL...<sup>1</sup>

### (RE) ACTIVANDO LA ANCESTRALIDAD<sup>2</sup>

Este libro presenta en detalle las experiencias vivas realizadas en el ámbito del Proyecto “Milpas Educativas: Laboratorios Socio-Naturales para el Buen Vivir”, que contribuye a la consolidación de una red nacional e internacional de formación de docentes indígenas para la creación colectiva de nuevos procesos educativos interculturales basados en las potencialidades presentes en las diversas epistemologías indígenas. Se trata, por lo tanto, de (re) activar la dinámica ancestral para (re) existir.

De acuerdo con el proyecto, “Las Milpas Educativas son laboratorios sacionaturales vivos presentes en el territorio comunitario donde los miembros de la comunidad realizan actividades que generan aprendizaje para el buen vivir de acuerdo con su propia cosmovisión” (SARTORELLO; BERTELY, 2016, p. 3)

A lo largo de este camino, especialmente en los últimos tres años, se ha consolidado la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) coordinada por María Bertely, maestra de referencia e inspiración, la cual abarca 48 comunidades indígenas de 22 regiones ubicadas en los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Michoacán (México), además de algunos estados brasileños como Roraima, Goiânia y Minas Gerais, y otras partes de América Latina.

Esta amplia red de colaboración e interaprendizaje, cuenta con la Unión de Maestros de Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM / EI), como agente multiétnico importante y base del movimiento. Las acciones de REDIIN se realizan en condición de oposición a los procesos relacionados

<sup>1</sup> Alexandre Ferraz Herbeta, Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, Goiânia, Brasil

<sup>2</sup> Traducción del texto original escrito en portugués a cura de Lilian Cristina de Campos Martínez.

con las colonialidades del ser, del conocimiento y del poder (LANDER, 2005), efectuados durante toda la historia de la colonización y la expropiación territorial, impuestas a las poblaciones indígenas de Abya Yala. Se opone a la escuela colonizadora, la cual fue utilizada durante siglos como estrategia de dominación colonial y devaluación del conocimiento indígena, constituyendo procesos evidentes de violencia epistémica (Idem, pp. 21-53).

Por tanto, se lucha contra la contradicción presente en la acción de simplemente “escolarizar la cultura” para evitar su folklorización y despotencialización y, por consiguiente, preservar espacios y dinámicas de aprendizaje, fundamentales para la formación de la persona indígena. De igual manera, se trasciende la escuela colonizadora hacia una escuela comunitaria o incluso una escuela autónoma.

También se trata de una experiencia política relacionada con las discusiones contemporáneas sobre la cuestión indígena latinoamericana, que se articula con las concepciones actuales de la educación escolar, la interculturalidad y los procesos de descolonización, basados en nociones como la interculturalidad crítica (WALSH, 2013), la interculturalidad como conflicto (GASCHÉ, 2008), transdisciplinariedad (KAMER, 2012), decolonialidad y diferencia colonial (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2012), transformaciones epistemológicas (CUSIQUANQUI, 2018), entre otras. De acuerdo con esta última autora (2018), respecto a las posibilidades reales de transformación social, “para cambiar realmente las cosas, hay que cambiar la episteme, la matriz de la cultura” (p. 15).

Las milpas educativas tienen como base efectiva el Método Inductivo Intercultural (MII) creado por Jorge Gasché. Por medio de actividades prácticas, se articulan los cuatro pilares del método: el pedagógico, el político, el filosófico y el epistemológico a la cuestión indígena latinoamericana. La noción de sintaxis cultural, por ejemplo, parte del MII, define la cultura como algo dinámico, que emerge con el acto de hacer, siendo la base de las propuestas pedagógicas realizadas en las milpas educativas y alejándolas de una noción sustancialista y estática del concepto.

A pesar del fuerte vínculo con el Método Inductivo Intercultural, las experiencias de los laboratorios socio-naturales se realizan, concretamente, en variaciones posibles y presentes en los contextos particulares de cada comunidad, asumiendo su enorme relevancia local. Cada milpa educativa se desarrolla en consonancia con las características sociales, políticas y culturales de cada localidad, mostrando toda la riqueza y el dinamismo de un modelo de pensamiento que genera procesos de formación y transformación social.

En este proceso, se consolidan las pedagogías contrahegemónicas hacia el buen vivir. Por esta razón, a través del MII, y por medio de la REDIIN y la UNEM/EI, expresiones de las múltiples realidades y epistemologías indígenas, es posible reflexionar sobre la posibilidad de que la escuela sea y/o produzca (nuevos) espacios de protagonismo, autonomía y bienestar, de acuerdo con los modos específicos de aprendizaje de cada población, que surgen en las prácticas pedagógicas comunitarias.

Para Bertely,

(...) la autonomía escolar puede expresarse de maneras tan diferentes como: conflicto y resistencia política a la cultura dominante, yuxtaposición estratégica del discurso oficial y étnico, adaptación a los patrones de socialización nativa, apertura al conocimiento que representa la sociedad dominante; en todos los casos, los pueblos indígenas y tribales actualizan, inventan, recrean y reconfiguran la cultura escolar a través de una autonomía, de hecho, y que es relacional, cuya variabilidad depende de su historia social, que es étnica y políticamente significativa para los actores. (2008, p. 49).

Las milpas educativas buscan, entonces, mecanismos, espacios y dinámicas de transformación social con el fortalecimiento y la reactivación de las prácticas ancestrales de la comunidad. Para que eso suceda, cada población indígena lleva a cabo y fortalece un proceso de voltearse hacia sí misma, buscando relaciones y dinámicas presentes en la memoria colectiva. Una profesora de Puebla, coordinadora de una milpa educativa, definió que trabajar así es (en sus palabras): “reencontrarme a mí y a mi comunidad”.

Es un proceso similar al presente, como en la declaración de Dussel sobre Freire acerca del tema de la educación que “se vuelve reflexivamente sobre sí mismo” (2000, p. 435). Para Freire “es necesario que (el sujeto) pueda conocerse en el mundo. Saber que, si la forma por la cual está en el mundo condiciona su conciencia sobre estar, es seguramente capaz de ser consciente de esta conciencia condicionada” (1983, p. 16).

En este contexto, recuerdo que el maestro indígena Canela, Evandro, del estado de Maranhão, Brasil, me dijo, un día - en situaciones y procesos de trabajo similares, y relacionados con la lucha por una educación escolar intercultural - que: “es tan bueno cuando uno se halla”.

Educación desde el territorio

Las milpas educativas, presentadas a lo largo del libro, expresan de manera muy innovadora los aspectos centrales de las epistemologías indígenas, estimulan las lenguas maternas e incluso proponen otros soportes y dinámicas de registro del conocimiento, desplazando la hegemonía que la escritura asume convencionalmente en espacios de poder, como en la burocracia estatal y la universidad. Dichas formas también representan nuevas herramientas pedagógicas, las cuales alimentan los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el mapa vivo y la fotovoz.

El primero busca registrar imágenes y hermosos temas centrales para la vida de las comunidades. Además, se registran las relaciones entre los temas, las personas, los objetos y los lugares de importancia colectiva. Son construcciones comunitarias. El mapa vivo de la comunidad de Cherán en Michoacán, por ejemplo, presenta muy claramente la importancia del proceso de autonomía logrado en el territorio. La fotovoz, un proceso de construcción colectiva del conocimiento, igual presenta por imágenes la secuencia de acciones realizadas en cada milpa educativa, destacando lo que fue logrado en la misma. Para cada imagen hay una breve descripción de las actividades, por lo que la escritura sólo complementa la narración.

En cualquier caso, el territorio es el centro del conocimiento producido, registrado y transmitido en las milpas educativas. Es la base de la creación de procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo postula Kamer (2012) entre Panh Apinajé en el estado de Tocantins, Brasil, quien busca comprender la relación entre la musicalidad de sus pueblos y la sostenibilidad de su territorio, impactado año tras año por intensos incendios que llevan a devastación. Para este autor, la musicalidad de su gente crea, codifica, mueve y sostiene el bioma donde vive, el cerrado (similar a una sabana), la cuna de los grandes ríos brasileños, como el Araguaia y el Tocantins, pero, hoy en día, bastante amenazado de extinción. Si los niños vuelven a cantar repertorios musicales particulares que se refieren a los lugares quemados, nuevamente protegerán y garantizarán la sostenibilidad del mundo indígena.

Es una educación territorializada, como lo afirma Célia Xacriabá (2018), una líder indígena brasileña, también formada en el MII. A ejemplo de ello, Daniel Munduruku, escritor y educador indígena de Brasil, desde la noción de alfabetización mundial, expresa su proceso de subjetivación, igualmente territorial. En sus propias palabras:

Uno de los recuerdos más agradables que tengo de mi niñez es el de mi abuelo enseñándome a leer, pero no a leer palabras de los libros, sino que las señales de la naturaleza, señales que están presentes en el bosque y que se necesita saber para sobrevivir en ello. Mi abuelo se acostaba en la hierba y comenzaba a enseñarnos el alfabeto de la naturaleza: apuntaba para el cielo y nos decía lo que el

vuelo de los pájaros querría decirnos. Otras veces, se empeñaba en enseñarnos lo que nos decía el camino de las hormigas, y nos enseñaba con mucha paciencia, seguro de que estaba haciendo algo útil para nuestra vida adulta. Poco a poco, me di cuenta de que esa era una forma natural de aprendizaje y que todo era real. Incluso cuando nos hablaba de los misterios de la naturaleza, las cosas que mi cabeza juvenil no entendía; sentía que el viejo sabía exactamente lo que nos estaba enseñando. Lo hacía contándonos historias de los orígenes, de las estrellas, del fuego, de los ríos. Siempre nos recordaba que para estar al tanto de los misterios del mundo, uno tenía que escuchar la voz amorosa de la madre tierra, el suave murmullo de los ríos, la antigua sabiduría del fuego hermano y la voz chismosa del viento, que traía noticias de lugares distantes (2018, p.1).

Tener el territorio como base apunta hacia un aspecto fundamental de las epistemologías indígenas: una ruptura con un elemento central de la epistemología occidental, la dicotomía naturaleza-cultura. Según Gersem Luciano, líder indígena e intelectual Baniwa (2019) de Brasil, la gran marca de Occidente es distinguir esos dos dominios, objetivando el primero. Según el autor, esta es la base de la posibilidad de exploración predatoria del planeta y la consiguiente degradación de la vida. Conforme dice, al objetivar la naturaleza y legitimar su depredación, la matriz epistemológica occidental busca borrar la espiritualidad presente en los seres, especies y objetos del mundo.

La ciencia académica occidental divide y estable

oposición entre el indio y el blanco, el hombre y el mundo, la sociedad y la naturaleza, el cuerpo y el espíritu, el bien y el mal, el rico y el pobre, el gordo y el delgado, el conocimiento tradicional o popular y el conocimiento científico, etc. Necesitamos entender bien este tipo de pensamiento y, especialmente, tener mucho cuidado de no creerlo como una verdad absoluta. El conocimiento y los pensamientos indígenas son muy diferentes y no se basan en este dualismo opositor. Creer y orientarse indistintamente por el pensamiento occidental en la escuela y la academia puede producir un daño irreversible y profundo a nuestro conocimiento y formas de vida indígenas (2019, p. 3).

Las milpas educativas parten del territorio para producir, por medio del acto de hacer, conocimiento y dignidad. Así es como una maestra de Puebla explica las prácticas establecidas en su milpa. Para ella se trata de: “enseñar a amar a la madre tierra”. En este mismo sentido, la milpa educativa Pakilistli en Puebla, se basa en la siembra de maíz y la idea de la soberanía alimentaria, lo que refuerza la espiritualidad presente en el territorio y las prácticas elaboradas en ello. En el mapa vivo presentado, los ojos de agua aparecen como espacios sagrados que apuntan hacia a los símbolos vivos del territorio.

Se puede ver entonces que las milpas educativas tienen una ontología relacional, porque articulan varios dominios de la vida de manera holística, como la tierra, los productos de la tierra, las técnicas de trabajo, las diferentes culturas, el mundo contemporáneo y el mundo espiritual en la medida en que establecen sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, evidencian la idea de

soberanía alimentaria, que obviamente es política y epistémica. Una milpa educativa de Puebla, parte del cultivo de la flor de cempaxóchitl para abordar aspectos centrales de la comunidad, vinculados al ritual, a las clasificaciones adecuadas del mundo; organización social, matemática; la producción de artesanías; la lengua materna y el territorio. Como expresó la educadora responsable de las actividades, con la investigación “también amplí mis conocimientos”.

Ahora bien, si cada proceso educativo tiene que ver con una visión del mundo y su epistemología, hay que problematizar, incluso, las formas de aprendizaje. El sueño, por ejemplo, como se menciona en las milpas educativas de Michoacán, se identificó como momento importante de aprendizaje.

Enseñar por medio del/en el territorio implica efectivamente abordar los modos propios de enseñanza y aprendizaje, revelando el potencial de las diversas pedagogías indígenas, dejando en claro que las milpas educativas en cuestión son pedagógicas, pero también políticas. En la misma línea, las actividades no se limitan al nivel educativo, sino que se articulan con otros elementos, epistemológicos, ontológicos y políticos. Se parte del conocimiento local para aprehender y problematizar el mundo (siempre desde el punto de vista de cada población). Un campesino de Puebla, por ejemplo, usa la agricultura orgánica para reflexionar sobre su comunidad, las implicaciones de esta técnica y también para cuestionar el capitalismo, el uso de pesticidas y el potencial para una vida más saludable. Otro maestro de Chiapas, responsable de una milpa educativa, comienza con las técnicas tradi-

cionales de uso de la tierra y comienza a trabajar con el uso indebido de agroquímicos. Su propósito es profundizar en los principios del buen vivir (SARTORELLO; BERTELY, 2016, p. 7).

De modo similar, un reconocido y antiguo líder de la región de Chiapas, al resaltar la importancia de las milpas educativas para las comunidades de su región, dijo que trabajar de esta manera es muy importante para el proceso de formación de niños indígenas chiapanecos. Para él, “esta pedagogía es como una medicina”, refiriéndose a la dinámica particular de las milpas educativas.

“Desde abajo” y en colaboración

Las milpas educativas realmente sanan, al buscar fortalecer la dinámica ancestral y las epistemologías mediante el uso de su lengua materna (o no), al producir conocimiento ecológico y contrahegemónico, al garantizar la soberanía alimentaria y al ser un espacio de resistencia al avance de las políticas neoliberales depredadoras y excluyentes. Promueven transformaciones fundamentales para el buen vivir. También evidencian tensiones y contradicciones en el mundo contemporáneo, al problematizar el pensamiento monocultural hegemónico contemporáneo. De esa forma, también contribuyen a entender la interculturalidad como un conflicto, desmitificando las concepciones románticas y burguesas del concepto, como a menudo se entiende y se expresa. El proceso en curso, lejos de ser una versión épica y armónica de la comunicación intercultural y la transformación social, es en realidad tenso, ambiguo y conflictivo.

Gasché (2008), por ejemplo, observa que incluso los profesionales que trabajan con el tema indígena no se dan cuenta de las particularidades inherentes a otras epistemologías. Para el autor, “debe reconocerse que los educadores interculturales ignoran estas propiedades sociopolíticas y culturales de los pueblos con los que trabajan” (BERTELY; GASCHÉ; PODESTA, 2008, p. 384). Para él, esta postura es muy grave, ya que representa un obstáculo para la posibilidad del ejercicio de una democracia activa por parte de los indígenas (Idem). Estos autores señalan que:

también nos gustaría aclarar que la educación intercultural ya no es exclusividad “ni de” “ni para” los pueblos indígenas, porque si bien reconocemos que este enfoque se aplicó principalmente a los contextos indígenas, asumimos que la interculturalidad es indispensable “para todos”, pueblos indígenas y no indígenas (Ibidem, p. 29).

En una comunicación personal, Bertely me dijo que el potencial presente en las milpas educativas es importante para todos y todas. Conocí a la nostálgica y generosa maestra María Bertely, primero por el libro “Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”, publicado a principios de la década de 2000. La conocí en persona más de una década después, asistiendo a un congreso sobre interculturalidad y procesos de descolonización en Argentina. Desde entonces, por motivo de su invitación, caminé lo más cerca que pude de las experiencias producidas en el proyecto Milpas Educativas, lo que ha permitido momentos de intenso aprendizaje, solidaridad, afecto y diálogo.

Muchas de estas experiencias trajeron a la mente la realidad brasileña, especialmente en el Centro Takinahaky para la Educación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás, donde trabajo. También aprendí que uno de los objetivos de María era entrelazar caminos y construir redes de colaboración. Entendí con ella el potencial del colectivo.

De estos diálogos me impresionó profundamente la posibilidad de actuación y construcción de nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, constituidos colectivamente, como he escuchado a menudo en el contexto de las milpas educativas, desde el principio. En este sentido, Aguilar afirma que existe una clara preocupación

de comprender las formas de política y de lo político que se practican y piensan desde abajo y que se hacen visibles tanto en los momentos más enérgicos de la lucha social como en los esfuerzos cotidianos para sostener material y simbólicamente la reproducción de la vida social (2017, p. 13).

Para Baniwa, “el pensamiento occidental se considera autosuficiente y el único verdadero. El pensamiento indígena, no. Este último utiliza la idea de complementariedad del pensamiento, lo que significa admitir la necesidad de otros pensamientos y la limitación del propio conocimiento” (2019, pp.13-14).

En el contexto narrado aquí, milperas y milperos, maestros e investigadores crean e implementan colectivamente nuevas metodologías educativas y prácticas comunitarias, acercando la escuela y la comunidad o incluso saliendo de la escuela. Simul-

táneamente, la experiencia continúa produciendo una nueva base epistémica, contrahegemónica y plural para repensar la escuela, el territorio, la sociedad y el mundo (HERBETTA; PIMENTEL, 2017).

La nueva base epistémica orienta hacia un pensamiento capaz de percibir las conexiones, interacciones e implicaciones mutuas, pero, al mismo tiempo, es capaz de percibir la diferenciación y oposición entre el conocimiento. Esto es lo que Walsh llama interculturalidad crítica. Según la autora, “el proyecto de interculturalidad crítica se propone como otro pensamiento, que se afirma en América Latina como un proyecto alternativo de carácter ético, ontológico, epistémico y político” (2013, p. 74). Igualmente, un anciano indígena de Chiapas, presente en uno de los momentos de debate del proyecto Milpas Educativas durante un taller realizado en Casa Xitla, en la Ciudad de México, expresó que “nuestra propia terminología” debería usarse para pensar el mundo. De acuerdo con él, “tenemos que construir una pedagogía intercultural [...] el conocimiento indígena debe estar en el salón de clase”.

Asimismo, según Rappaport, “aún más significativo es el espacio que abre el proceso de co-teorizar con los grupos que estudiamos, proporcionando a nuestros interlocutores y a nosotros mismos nuevas herramientas conceptuales para dar sentido a las realidades contemporáneas” (2007, p. 201). Para la autora lo anterior implica la

producción colectiva de vehículos conceptuales que se remontan tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como a los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores. En esencia, este

esfuerzo tiene el potencial de crear formas de teoría que la academia contempla sólo parcialmente por su contenido (p. 204).

Sartorello, uno de los coordinadores del proyecto Milpas Educativas, afirma que el proceso de co-teorización intercultural encuentra

su núcleo generador (su corazón, dicen los mayas) en los códigos vivos a través de los cuales mis colaboradores mayas sintetizan los principios de la pedagogía indígena aprendida y practicada en la vida y en las escuelas de la comunidad. Estos códigos constituyen el punto de partida para el diálogo con otras categorías - que hemos denominado fusionadas - las cuales expresan la unión de horizontes de los diferentes sujetos participantes (asesores kaxlanes y colaboradores indígenas), así como con aquellas categorías teóricas producidas por otros autores y que son las que permiten ampliar el alcance teórico de la co-teorización intercultural (2014, p. 15).

Esto abre la posibilidad de un nuevo repertorio conceptual vinculado a la “imaginación conceptual, sensible a la creatividad y la reflexividad inherentes a la vida de todo colectivo, humano y no humano” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 25). Es relevante (re) pensar en la educación formal e informal, los regímenes de producción de conocimiento, el estado nación y el planeta.

Las milpas educativas que sanan y que también muestran los conflictos fundacionales del mundo contemporáneo siguen avanzando de una manera muy importante. Consolidando propuestas, re-

visando formas, reinventándose para promover herramientas para el buen vivir. Ahora se puede vislumbrar una nueva educación indígena (y no indígena), contextualizada en las diferentes visiones de mundo existentes. Como Aguilar nos señala, es el re-descubrimiento y la re-producción de un sentido de inclusión colectiva, a menudo heredado, pero siempre re-generado a partir de la deliberación sistemática de un objetivo o finalidad colectiva (quién y por qué producen, re-producen y re-descubren o ¿amplifican lo común?) que se impone en la creación de mecanismos de eculización y / o equilibrio, no sólo formales - en relación con lo que se produce y/o se quiere producir como común (2017, p.125).

Sanar también significa problematizar el pensamiento (y la práctica) monocultural vigentes en el mundo contemporáneo. De lo contrario, existe el riesgo de que el potencial de las milpas educativas (y acciones relacionadas) para la producción de una sociedad más justa y multisistémica se borre o disminuya, y que tales políticas, programas y acciones dirigidas a la educación para la/de la diversidad, al no recibir el real valor político y epistémico que reciben otras formas de letramento del mundo, reproduzcan los mismos supuestos coloniales de siempre, al imponer una estandarización normativa basada en una matriz de poder eurocéntrica.

Este libro es valioso porque aborda de manera muy detallada el proceso de constitución y realización de las milpas educativas. Se trata de una experiencia rica y compleja, que revela aspectos centrales de/para la vida en América Latina, señalando los

posibles caminos tomados y a seguir para la transformación social, a través de procesos educativos. Presenta práctica y profundamente una discusión epistemológica fundamental para pensar sobre la vida en el planeta y evidencia la posibilidad de nuevas bases epistémicas con miras a construir otro mundo. Por esta razón, es una lectura obligatoria y fundamental para aquellos que creen y actúan en transformaciones profundas de la sociedad, así como para aquellos que piensan en el diseño de nuevas políticas públicas.

# 5. REFERENCIAS

**AGUILAR, R.** (2017). Horizontes comunitario-populares: producción de lo común más allá de las Políticas estado-céntricas. Madrid: Ed. Traficante de Sueños.

**BERTELY, M.** (2000). Conociendo nuestras escuelas – un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y enseñanza. México: Paidós.

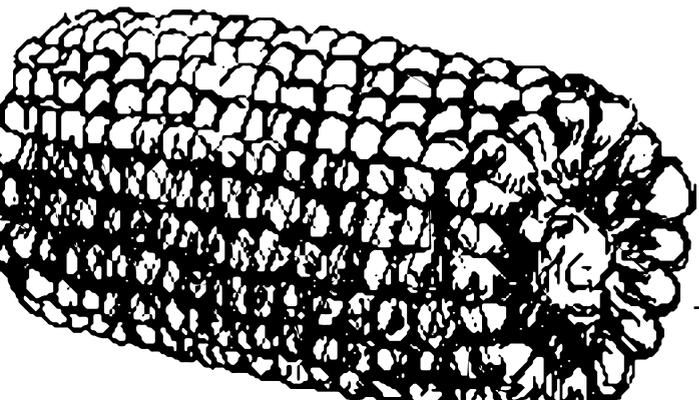
**BERTELY, M.** (ed.). (2004). Tarjetas de Autoaprendizaje. México: Fondo León Portilla, Premio Bartolomé de Las Casas, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Fundación Kellogg, Editorial Santillana, Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM AC), Colectivo Las Abejas, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), DANA, Amerylac, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP).

**BERTELY, M.** (2006). “La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”. En: L. E. Todd y V. Arredondo (eds.), La educación que México necesita. Visión de expertos. Nuevo León: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, CECyTE NL.

**BERTELY, M.** (2007). “Lecciones éticas y ciudadanas de los Pueblos Mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador”. Revista de Antropología Social, núm.16, pp.231-244.

**BERTELY, M.** (ed.) (2007a). Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo. México: Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS.

**BERTELY, M.** (2007b). “Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solida-



ria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista”. En: G. Dietz, G. Mendoza y S. Téllez (eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.

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

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

**BERTELY, M.** (coord.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS-UPN-IIAP-UNEM.

**BERTELY, M.** (ed.) (2012). *Tarjetas de Auto-interaprendizaje*. México: CIESAS-UNEM-REDIIN-UPN-DGEI-SEP.

**BERTELY, M.** (2013). “Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas”. En: G. Ascencio, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: PROIMMSE-IIA-UNAM.

**BERTELY, M., GASCHÉ, J. y PODESTÁ R.** (eds.). (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.

**CORREA, C.** (2018). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xacriabá: Reativação da memória por uma educação territorializada*. Tesis. Universidade Federal de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Maestría Profesional en Sustentabilidad junto a Pueblos y Tierras Tradicionales (MESPT).

**CUSIQUANQUI, S.** (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.

**DUSSEL, E.** (2000). *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.

**FREIRE, P.** (1983). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

**GALLEGOS, C.** (2008). “El currículum de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía peruana”. En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), op. cit.

**GASCHÉ, J.** (2004). “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”. Ponencia presentada durante el Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía, Cuetzalán, México. En línea: [<http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/>].

**GASCHÉ, J.** (2008a). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”. En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), op. cit.

**GASCHÉ, J.** (2008b). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), op. cit.

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

**GUTIÉRREZ, R.** (2006). “Los zapatistas toman la escuela: recuento de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2003)”. En: *Revista Liminar*, n° 4, vol. 1. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

**HERBETTA, A.; PIMENTEL, M. do S.** (2017). *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político/Educación indígena e interculturalidad: un debate epistemológico y político*/ Mariano Baez Landa; Alexandre Ferraz HERBETTA (Org.). – Bilingüe – Imprenta Universitaria.

**KAMER, J.** (2012). *XAHTA M PAHTE AMNH NH-PEX HO HIHTX (SUSTENTABILIDADE): a relação entre queimadas e cantorias no território Apinaje*. Projeto Extraescolar. NTFSI/UFG.

**LANDER, E.** (2005). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais (perspectivas latino-americanas)*. Buenos Aires: CLACSO, pp.55-70.

**LEFF, E.** (2004). “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un mundo sustentable”, *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 2, núm. 7, Universidad Bolivariana.

**LUCIANO B.** (2019). *Gersem. Educação para o manejo de mundo*. En *Revista Articulando e Construindo Saberes*. Volume 4. Núcleo Takinahaky de

Formação Superior Indígena. Universidad Federal de Goiás.

**MARSTOM, A.** (1997). La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, Mexico. Tesis in partial fulfillment of ENV5 and LALS.

**MARTÍNEZ, J.** (2008). “La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía peruana”. En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), op. cit.

**MIGNOLO, W.** (2012). Learning to Unlearn: Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas, Columbus, OH: Ohio State University Press.

**MUNDURUKU, D.** (2018). A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. [https://pib.socioambiental.org/pt/A\\_escrita\\_e\\_a\\_autoria\\_fortalecendo\\_a\\_identidade](https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade). Última consulta en 12 de noviembre de 2018.

**NIGH, R. y BERTELY, M.** (2018). “Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural”, Diálogos sobre educación, núm. 16.

**RAPPAPORT, J.** (2007). “Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración”, Revista Colombiana de Antropología, 43, pp. 197-229.

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

**SANTOS, DE SOUSA, B.** (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI-CLACSO.

**SARTORELLO, S.** (2009). “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 3 (2), 77-90.

**SARTORELLO, S.** (2011). Construir conocimiento desde el territorio propio: el Método Inductivo Intercultural (MII) en el Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) en Chiapas. En Fábregas Puig, A. (Coord.). Patrimonio, Territorio y Desarrollo en la Frontera Sur de

México. (PP. 49-85). México: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

**SARTORELLO, S.** (2012). Hacia la construcción de una metodología arraigada intercultural aplicada a la co-teorización de propuestas educativas. En Pérez Daniel y Sartorello S. (coords.). Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural. (pp.97-108). México: Universidad Autónoma de Chiapas – Universidad Autónoma de San Luis Potosí – Educación para las Ciencias en Chiapas AC.

**SARTORELLO, S.** (2013). Educar para el arraigo sociocultural. El perfil de egreso de alumn@s indígenas en una propuesta educativa intercultural y bilingüe en Chiapas. En Carámbula, M. y Ávila, L. E. (2013) (coords.). Patrimonio biocultural, territorio y sociedades afroindioamericanas en movimiento. (pp.213-254) Buenos Aires: CLACSO.

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

**SARTORELLO, S. BERTELY, M.** (2016). Proyecto Milpas Educativas: Laboratorios sacionaturales vivos para el Buen Vivir. Universidad Iberoamericana. México.

**SOLNIT, R.** (2015). Wanderlust. Una historia del caminar, Madrid: Capitán Swing.

**SORIANO, E. Y CALA, V.** (2016). Fotovoz: un método de investigación en ciencias sociales y de la salud. Madrid: La Muralla.

**VIVEIROS DE CASTRO, E.** (2015). Metafísicas Canibais: elementos para una antropología pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify.

**WALSH, C.** (2002). “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en Ecuador”. En N. Fuller, Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

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

**WALSH, C.** (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. 2013. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Abya Yala.

## AUTORES:

Alexandre Ferraz Herbetta

Alfredo Martínez López

Alma Delia Huerta Sánchez

Antonia Aguilar Cañete

Antonio Cantú

Armando Hernández López

Arminda Bautista Trinidad

Aureliano Hernández Hernández

Aurelio Dominguez Ramirez

Azucena González Hidalgo

Balbino Rivera Julián

Catalina Cano Yañez

Catalina Gómez Pérez

Cecilia Erna Gutiérrez González

Clara Toxqui Teutle

Consuelo Morales

Delfina González Negrete

Elías Pérez Pérez

Elías Silva Castellón

Elizabeth Cruz Hernández

Erica González Apodaca

Estela Cita Ortiz Guzman

Eugenia de Jesús López Sántiz

Eusebia Taxis Salazar

Eustacia Varrillas López

Felicitas Filomeno Alvarado

Fortunata Varillas López

Francisco Díaz Méndez

Francisco Arcos Vázquez

Francisco Luis Aguilar Cortes

Georgina Garcia Molina

Georgina Marcelo Hernández

Graciela Campos Márquez

Guillermina Gembe Lemus

Gustavo Corral Guillé

Inocencia Montalvo Muñoz

Ismael Gamboa Oropeza

Janett Sánchez Hernández

Jesús Martínez Pérez

Juan Gutiérrez Díaz

Juan Guzmán Gutiérrez

Karen Juárez Varela

Leticia Cruz Hernández

Leticia Gallardo Martínez

Leticia Hernández Hernández

Liam Bradshaw

Liova Micaela Cisneros Olivares

Lorena Reyes Ramos

M del Irma Gómez Hernández

Ma. Nicolasa Sánchez Olivares

Magín Lacandú Pérez Velasco

Manuel Hernández Jiménez

Marcelina Enríquez Herrera

Margarita Morales Reyes

María Bertely Busquets

María del Jazmín Guarneros

Rodríguez

María de los Ángeles Columba

María de los Ángeles Damian Jara

María de Lourdes Ramos Garrido

María Gómez Díaz

María Rosaura Acuapa Carrillo

María Teodora Alonso Manzano

Maribel Varillas López

Mario Bautista Castillo

Martín Pérez Pérez

Melitonia Guillén Vázquez

Minerva Gómez López

Miguel Cornelio Cruz

Miguel López Méndez

Mónica Remedios Ramos

Norma Ortega Carrasco

Oscar Cruz y Cruz

Paola Ortelli

Pedro Melquiades Zeferino

Pedro Pablo Rodríguez Ordóñez

Pedro Pérez Martínez

Rafael Cardoso Jimenez

Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez

Sandra Ramos Zamora

Teresa Gómez Hernández

Ramón Pérez Ruíz

Ronald Nigh Nielsen

Rosa Martha López Hernández

Selene de la Cerda

Stefano Sartorello

Tereza Damian Jara

Trinidad Rebeca Hernández Casilla

Ulrike Keyser Ohrt

RED IN

