



Revista mexicana de investigación educativa

ISSN: 1405-6666

ISSN: 2594-2271

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Sartorello, Stefano

Milpas Educativas: Entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir

Revista mexicana de investigación educativa, vol. 26, núm. 88, 2021, Enero-Marzo, pp. 283-309

Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068994012>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

UDEM redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## MILPAS EDUCATIVAS

### *Entramados siconaturales comunitarios para el buen vivir*

STEFANO SARTORELLO

#### **Resumen:**

En el marco de una perspectiva crítica de la interculturalidad, este trabajo analiza los procesos educativos y los hallazgos del proyecto de investigación-intervención “Milpas educativas para el buen vivir”. Explica los fundamentos teóricos, epistémicos y pedagógicos que están en la base del proyecto, enfatizando en el proceso de elaboración del mapa vivo en cuanto recurso y estrategia didáctica que permite salir del aula y fomentar un análisis crítico del territorio de las localidades indígenas y rurales de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, México, involucradas en el proyecto. Los resultados muestran cómo los conocimientos generados en estos procesos tienen la potencialidad de incidir en la consolidación de los entramados siconaturales comunitarios de las localidades, propiciando la generación de procesos educativos dirigidos hacia el buen vivir de las colectividades que las habitan.

#### **Abstract:**

In the framework of critical perspectives of interculturality, this article analyzes the educational processes and findings of an intervention and research project known as “Educational Cornfields for Well-being.” The article explains the theoretical, epistemic, and pedagogical foundations of the project, emphasizing the process of preparing a live map in terms of resources and didactic strategies that permit leaving the classroom and promoting critical analysis of the indigenous and rural communities in Chiapas, Puebla, Michoacán, and Oaxaca, Mexico, that are involved in the project. The results show how the knowledge generated in these processes has the potential to influence the consolidation of socio-natural settings in the community, thus promoting the creation of educational processes directed to the well-being of community residents.

**Palabras clave:** educación intercultural; educación comunitaria; epistemología; población indígena; cohesión social.

**Keywords:** intercultural education; community education; epistemology; indigenous population; social cohesion.

---

Stefano Sartorello: investigador en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Prol. Paseo de la Reforma núm. 880, col. Lomas de Santa Fe, 10219, Ciudad de México, México. CE: stefano.sartorello@ibero.mx

## Premisa

En su búsqueda por hallar herramientas heurísticas para comprender aquellas formas de organización y reproducción del tejido social, que son alternativas al modelo capitalista neoliberal, Gutiérrez Aguilar (2011) utiliza el término de “entramado comunitario” para designar:

[...] diversas y enormemente variadas configuraciones colectivas humanas [finalizadas a] la satisfacción de múltiples y variadas necesidades comunes [relacionadas con] la esfera de la reproducción social-natural, el espacio de reproducción de la vida humana no directa ni inmediatamente ceñido a la valoración del capital, no plenamente dominado por sus leyes, aunque casi siempre cercado y agredido por ellas (Gutiérrez Aguilar, 2011:35-36).

Al utilizar esta expresión, la autora enfatiza “en la forma del vínculo establecido –comunitario, centrado en lo común– y en la finalidad concreta que lo anima: la pluriforme, versátil y exigente reproducción de la vida en cuanto tal [...] en aquello específicamente humano que desborda una y otra vez el capital” (Gutiérrez Aguilar, 2011:36).

En otro escrito, Gutiérrez, Navarro y Linsalatta (2016) destacan la dimensión relacional de lo común:

[...] lo común no es –o nunca únicamente es– una cosa, un bien o un conjunto de bienes tangibles o intangibles que se comparten y usan entre varios. Lo común se produce, se hace entre muchos, a través de la generación y constante reproducción de una multiplicidad de tramas asociativas y relaciones sociales de colaboración que habilitan continua y constantemente la producción y el disfrute de una gran cantidad de bienes –materiales e inmateriales– de uso común [...] no podrían ser lo que son sin las relaciones sociales que los producen (Gutiérrez, Navarro y Linsalatta, 2016:7-8).

Las autoras enfatizan en la articulación entre las dimensiones social y natural de este vínculo al señalar que: “la pervivencia del género humano se sostiene fuertemente en la interdependencia con otros miembros de su misma especie y de otras comunidades bióticas” (Gutiérrez, Navarro y Linsalatta, 2016:3); así aluden a lo que denomino dimensión *socionatural* de un entramado comunitario, adjetivo que da cuenta de una característica

central de los tejidos asociativos comunitarios indígenas, a saber: la integración entre sociedad y naturaleza.<sup>1</sup>

La conceptualización que Gutiérrez Aguilar realiza del término entramado comunitario resulta de mucha relevancia para el análisis de un proyecto como “Milpas educativas para el buen vivir”, con el que comparte un posicionamiento político crítico y oposicional con respecto del modelo societal capitalista neoliberal hegemónico y cuyo *locus* de enunciación se genera desde una perspectiva crítica en la que, en palabras de Catherine Walsh (2012:76): “la interculturalidad ofrece un *camino para pensar desde la diferencia* hacia la descolonización, la decolonialidad y constitución de una sociedad radicalmente distinta”.

### Contextualización

Milpas educativas es un proyecto de investigación-intervención que se ha desarrollado a lo largo de tres años (de 2017 a 2019) en un total de 48 comunidades indígenas de distintas regiones de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, México, cuya localización precisa puede consultarse en la liga: <https://tiny.cc/yi7ebz>

La tabla 1 presenta la distribución de las 48 milpas en los cuatro estados, el número de niños, comuneros y milperos<sup>2</sup> que participaron en el proyecto y sus respectivas lenguas originarias.

TABLA 1

*Milpas educativas, actores participantes y lenguas por estado*

Estado	Milpas educativas	Niños	Comuneros	Milperos	Lenguas originarias
Chiapas	27	528	824	48	Tzeltal, tzotzil, ch'ol
Puebla	16	476	169	30	Náhuatl, nguíwa
Michoacán	4	172	77	13	P'urhépecha
Oaxaca	1	29	27	1	Múltilingüe
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>1 205</b>	<b>1 097</b>	<b>92</b>	<b>6</b>

Fuente: elaboración propia.

Coordinado por Bertely y Sartorello y financiado por la Fundación W.K. Kellogg, el proyecto fue realizado por parte de un colectivo intercultural con una trayectoria veintañal integrado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación y Educadores Independientes (UNEM/EI),<sup>3</sup> la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN),<sup>4</sup> así como académicas y académicos afiliados al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana.

### Marco referencial

El propósito del proyecto puede resumirse en una frase recurrente de Bertely, que expresa la idea central de Milpas educativas: “La escuela escolariza, mientras que la comunidad educa”. Con ella se enfatiza en la importancia de la comunidad en cuanto entramado de vínculos asociativos orientados hacia la construcción de un proyecto societal colectivo y de la educación comunitaria como proceso que confronta las tendencias modernizadoras e individualizantes de una escuela oficial que históricamente ha promovido la castellanización y la aculturación, fomentando valores alejados de los principios asociados a lo que distintos pueblos indígenas de Abya-Yala identifican con el término buen vivir.<sup>5</sup>

En el caso de Milpas educativas, nuestro referente es el *lekil kuxlejal*<sup>6</sup> de los pueblos tzeltales y tzotziles de Chiapas, que el investigador tzotzil Miguel Sánchez caracteriza de la siguiente manera:

*El lekil kuxlejal o buen vivir forma parte de los modos de vida de los pueblos originarios. [...] Descansa en el trabajo, en el compromiso, responsabilidad y reciprocidad individual y colectiva. Se enfatiza y se privilegia el Bien Común para la continuidad biológica del ser humano y de la Madre Tierra junto con sus hijos (bosque, suelo, animales, incluido el hombre) y no del bien individual (Sánchez Álvarez, 2012:7).*

La orientación hacia la construcción de lo común y del entramado sociocultural comunitario que lo sostiene se basa en principios y acciones como:

- a) el *ich'el ta muk'* (tomar en gran importancia, dignificar, respetar) que se refiere a las relaciones entre seres humanos y entre estos y seres vivos de la naturaleza y seres espirituales que cuidan la comunidad;

- b) el *komon ts'unbajel*, el trabajo colectivo y comunal, obligación de todos los comuneros que otorga el derecho al disfrute de los productos agrícolas, animales y del territorio;
- c) el *komon k'elbail* (cuidado mutuo, vigilancia mutua), que implica “cuidarse mutuamente, vigilar y proteger los intereses de la comunidad; vigilar y cuidar el territorio, sus montañas, aguas, animales y minerales” (Sánchez Álvarez, 2012:3-4).

Más que una utopía ligada con el imaginario de un pasado mítico asociado a una concepción estática y esencializada de las sociedades indígenas, en el caso de Milpas educativas el buen vivir es una filosofía de vida y horizonte político-societal de aquellas organizaciones indígenas anticapitalistas como la UNEM/EI y la REDIIN que, al explicitar la importancia de la integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad como elemento fundamental del entramado sacionatural de una comunidad indígena, no están dispuestas a renunciar a construir un México donde sus formas de vida tengan cabida. Como señala Walsh:

Los conocimientos que se comparten y se construyen dentro de estos procesos no pueden ser simplemente caracterizados como ancestrales/tradicionales o como subalternos porque no están congelados en un pasado utópico-ideal, sino que se construyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinversiones de una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad (Walsh, 2012:49)

Es justamente en el marco del movimiento altermundista opuesto a la globalización capitalista donde se posiciona el método inductivo intercultural (MII) (Gasché, 2008a, 2008b), en cuanto enfoque político-educativo del proyecto Milpas educativas que responde a una concepción crítica de la interculturalidad (Bertely Busquets, Sartorello y Arcos Vázquez, 2015; Sartorello 2016). En ella desempeña un papel central el conflicto entre el modelo societal capitalista y la “democracia activa” (Bertely Busquets, 2007a) explícita en la *praxis* de resistencia de aquellas comunidades indígenas que no se resignan a dejar de vivir de acuerdo con un horizonte societal propio y a los valores positivos que lo caracterizan.

Lejos de adherirse a una visión romántica, idealista y esencializada de las sociedades indígenas contemporáneas, esta democracia activa se da en

un contexto caracterizado por relaciones de dominación y de sumisión (Gasché, 2008a) entre sociedad nacional y sociedades indígenas, así como por las profundas asimetrías sociales, económicas y políticas que padecen estas últimas. Es en este contexto que el énfasis puesto en los valores positivos que orientan la vida de estas comunidades como son, entre otros, la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el trabajo, el respeto, la palabra, la cooperación y el control del uso egoísta del poder (Bertely Busquets, 2007b), así como la explicitación de las relaciones de solidaridad comunal, distributiva, laboral y ceremonial que regulan la vida comunitaria, se convierten en los elementos centrales de un proyecto societal en resistencia.

En Milpas educativas, esta concepción crítica de la interculturalidad, construida *en y desde* la *praxis* educativa reflexiva de la UNEM/EI, la REDIIN y sus acompañantes académicos, se ha alimentado de un diálogo constructivo con la perspectiva crítica y decolonial de Walsh (2012). Lo anterior se debe a que, por un lado, Bertely y Sartorello detectaron que las y los maestros que trabajaban en escuelas oficiales –pertenecientes a la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (DGEI-SEP)– estaban privilegiando la dimensión pedagógica del MII a expensas de su vertientes política y epistémica que son componentes fundamentales.

Por otro lado, nos preocupaba observar la todavía limitada participación de las y los comuneros en los procesos educativos que se llevaban a cabo con el MII. Nos parecía importante involucrar a aquellos ancianos y sabios comunitarios que encarnan en sus haceres, decires y vivires los valores positivos que resultan fundamentales para consolidar aquellos entramados sacionaturales comunitarios que abonan al buen vivir de la colectividad. En nuestros análisis de las prácticas educativas que nos reportaban las y los milperos advertíamos que los docentes de la REDIIN los estaban considerando más como informantes que como *acompañantes* (Sartorello, 2010)

Fue para atender estas problemáticas específicas, y con el propósito de generar procesos educativos que contribuyeran a consolidar aquellos entramados sacionaturales comunitarios orientados hacia el buen vivir, que en Milpas educativas tomamos la decisión de llevar hasta las últimas consecuencias uno de los principios político-pedagógicos centrales del MII, según el cual el conocimiento indígena se manifiesta permanentemente

en la *praxis* diaria de los comuneros de un pueblo. De ahí la propuesta de integrar el trabajo escolar con las actividades que se llevan a cabo en la comunidad:

Querer captar el conocimiento indígena y la cultura indígena en su proceso de producción en el cual se actualiza, tiene su *función* y toma su *forma*, exige que se vincule la enseñanza escolar con las actividades de la comunidad, es decir, que se realice la enseñanza fuera del aula y se la haga participar en la vida de la comunidad, lo que, desde luego, implica un cambio fundamental en el funcionamiento de la escuela (Gasché, 2008a:317).

Nuestra intención fue que salir de la escuela y meterse al territorio permitiría enfocarse en las dimensiones política y epistémica del MII, abrirse a la comunidad y ocuparse de identificar, analizar y reflexionar aquellos *conocimientos, saberes, haceres, sentires, pensares y vivires territorializados*<sup>7</sup> por medio de los cuales se genera y consolida el entramado sacionatural comunitario que abona al bien común.

Enfatizar en los conocimientos territorializados de las comunidades fue una estrategia educativa oposicional ante una educación oficial que sigue reproduciendo las asimetrías epistemológicas que desacreditan los conocimientos de los pueblos indígenas relacionados con una forma de vida propia y radicalmente otra que cuestiona inexorablemente el modelo societal capitalista neoliberal impuesto desde el Estado y reproducido por la escuela. Retomando a Walsh:

Desde este punto de vista, la interculturalidad se concibe como práctica contra hegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida (Walsh, 2012:48).

Las milpas educativas fueron concebidas como *espacios de formación y aprendizaje* presentes en el territorio, en los cuales los comuneros, según el *calendario sacionatural*<sup>8</sup> de la localidad, realizan cotidiana o temporalmente diferentes tipos de actividades en las que se construyen y comparten “un conjunto de capacidades gestuales, discursivas y mentales que abarca

el saber comportarse, el saber producir y el saber dar sentido a su vida y al mundo” (Gasché 2008b:394).

En las milpas educativas se construyen conocimientos a partir de actividades: sociales (por ejemplo, una asamblea sobre asuntos agrarios); productivas (siembra, limpia o cosecha de algún cultivo; fabricación de herramientas para el trabajo agrícola); alimentarias (preparación de tortillas, atole agrio, tamales de frijol tierno con chipilín); curativas (elaboración de un jarabe con plantas de la comunidad para aliviar la tos o bien, una limpia para curar del espanto a un recién nacido); rituales (bendición de la semilla antes de la siembra, petición de lluvia); recreativas y lúdicas (elaboración de juguetes con materiales naturales como un trompo de avellana). Estas actividades se realizan en espacios siconaturales concretos como milpas, huertas, solares, traspatios, oficios comunitarios, bosques, ojos de agua, cerros, cafetales, ríos, cocinas, mercados.

Es justamente a través de la participación en una de estas actividades y del análisis y reflexión que se realizan durante y después de la actividad como las y los niños activan y generan conocimientos, saberes, haceres, pensares, sentires y vivires territorializados asociados con el entramado siconatural comunitario para el buen vivir. Guiados por sus maestros, pero también acompañados por comuneros sabios y conocedores de la vida comunitaria, en las milpas educativas vivencian, explicitan y analizan un conjunto articulado de relaciones que les permite aprehender a vivir de acuerdo con un modelo societal propio centrado en la integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad, y en los valores positivos de la sociedad indígena de la que forman parte.

Para fomentar estos aprendizajes no fue suficiente mover el foco del proceso educativo del aula a la milpa, sino que tuvimos que aprovechar los espacios de formación, análisis y reflexión colegiada previstos en el proyecto, para construir conjuntamente a los milperos principios que nos permitirían orientar el trabajo de las milpas educativas hacia la consolidación de aquellos entramados siconaturales comunitarios que abonan al buen vivir. Fue así como surgieron los cuatro pilares del MII: el pedagógico, el político, el epistemológico y el filosófico.

El *pedagógico* se sustenta en la premisa de que, a diferencia de los conocimientos occidentales sistematizados en libros, manuales o internet, el conocimiento indígena suele ser básicamente oral y vivencial y está custodiado en la memoria histórica comunitaria y en las experiencias de los habitantes de las comunidades:

[...] 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:316).

Inspirado en una concepción situada y praxeológica del aprendizaje, el proceso pedagógico se desarrolla en el marco de la práctica comunitaria, con lo que, diferenciándose de aquellas perspectivas esencialistas que tienden a considerar el conocimiento indígena como algo estático, en el MII ni se toma como folclore ni se considera de modo atemporal. Por el contrario, se trata de una pedagogía que toma el conocimiento indígena, concibiéndolo de manera contextualizada y territorializada, haciendo hincapié en su carácter dinámico y cambiante, aunque también en aquellos elementos culturales esenciales (los valores positivos) que constituyen el núcleo de la cultura autónoma de cada pueblo (Bonfil Batalla, 1988).

Un conocimiento indígena que, luego de ser vivenciado, explicitado y ampliado en la actividad y luego en el salón de clase, se busca articular o contrastar con el conocimiento escolar previsto en los planes y programas de estudio, propiciando un proceso de diálogo y conflicto inter-epistémico que, potencialmente, “representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que viene siendo sujetos” (Walsh, 2012: 63).<sup>9</sup>

El *pilar político* enfatiza en la importancia de las luchas de organizaciones indígenas inspiradas por el movimiento zapatista como la UNEM/EI, las cuales reivindican el reconocimiento de los derechos colectivos plasmados en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y en los incumplidos Acuerdos de San Andrés.

A nivel macro, la importancia de este pilar radica en explicitar el horizonte político de un proyecto educativo en el que se denuncian las profundas asimetrías sociales, económicas, educativas, etcétera, producto de un sistema económico capitalista neoliberal, que pone de manifiesto la dominación que las sociedades indígenas padecen en un Estado nación como el mexicano en el que ser indígena sigue siendo sinónimo de

pobreza, atraso y marginación. Un país en el que la diversidad sociocultural y lingüística siguen siendo consideradas un déficit a eliminar y no los cimientos para construir la nación pluricultural plasmada en el artículo segundo de la Constitución. Así esta dimensión hace énfasis en la necesaria transformación del Estado y de las relaciones coloniales que oprimen a los pueblos y comunidades indígenas, dimensión que Walsh asocia a la interculturalidad crítica y decolonial en cuanto proyecto político en grado de imaginar y construir una sociedad distinta:

[...] la interculturalidad señala una política cultural y un pensamiento oposicional no basados simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más bien dirigidos a la transformación estructural y sociohistórica. Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad [...] que no busca la inclusión en el Estado-nación como está establecido, sino que en cambio conciba una construcción alternativa de organización, sociedad, educación y gobierno, en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva (Walsh, 2012: 63)

A nivel de la micro-política, este pilar refiere a la importancia que la UNEM/EI atribuye a la comunidad como máxima autoridad ante la cual rendir cuenta del trabajo educativo realizado con las niñas y niños, que contrasta con la tendencia arraigada en gran parte del magisterio oficial sindicalizado de privilegiar sus derechos laborales en detrimento de los derechos educativos de la niñez indígena, como es el caso de los mecanismos asociados a la cadena de cambios por antigüedad y a la falta de correspondencia entre el perfil etnolingüístico de los maestros bilingües y de sus alumnos. Explicitar estos elementos en un contexto marcado por el ataque hacia el magisterio perpetrado por la administración del presidente Enrique Peña Nieto, no implicó olvidarnos de la importancia, también política por supuesto, de solidarizarnos con la lucha magisterial por defender derechos laborales legítimos, como quedó manifiesto en los debates que se llevaron a cabo en la reuniones nacionales y estatales del proyecto. Las tensiones, discusiones y negociaciones que estos debates generaron entre educadores comunitarios independientes, más cercanos a las comunidades y a sus autoridades, y maestras y maestros bilingües adscritos al sistema educativo oficial, más vinculados a sus organizaciones gremiales, han sido una constante a lo largo del proyecto.

El *pilar epistemológico* es uno de los fundamentos del MII que se manifiesta en el calendario socrionatural, el instrumento pedagógico a partir del cual, de acuerdo con la temporada del año, se selecciona la actividad productiva, alimentaria o ritual, etcétera, que se trabajará en los procesos educativos. Remitiendo a los trabajos señalados en la nota 8 para analizar el proceso de su elaboración, su estructura y funcionamiento, en este escrito es relevante destacar que, como se explica en la nota 1 al referirse a la integración entre sociedad y naturaleza, el calendario da cuenta de cómo el territorio comunitario constituye la *matriz epistémica* a partir de la que se construyen aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, pensares, vivires, que resultan fundamentales para consolidar los entramados socrionaturales comunitarios que propician la vida buena de la colectividad. Como Eckart Boege (2008:62) explica: “el territorio es para los indígenas una prolongación de la expresión material de la red de relaciones que construye el conocimiento colectivo [...] ya que el territorio y el conocimiento constituyen una unidad indisoluble”.

El *pilar filosófico* ha sido uno de los más marcados en los procesos educativos de las milpas porque enfatiza en la dimensión ontológica de esta propuesta educativa, dejando en claro que “la descolonización no es simplemente un asunto intelectual y político sino, y más importante aún, un asunto de existencia” (Walsh 2012:64). Se trata de un tema estrechamente vinculado con un aspecto medular del MII que Gasché ha tratado ampliamente (Gasché 2008a, 2008b) cuando hace referencia a la *ambivalencia*:

En los alumnos y profesionales indígenas, esta ambivalencia es un componente que estructura su persona: lo positivo de su propia sociedad, con que ellos se han socializado, todo lo placentero de la vida familiar y social, la igualdad entre comuneros, el hecho de compartir, de cooperar y de concelebrar ha dejado impresiones afectivas indelebles en la memoria de la persona que ha crecido en el medio indígena. [...] pero sobre ella pesa la dominación con su negatividad y desprecio en el marco más amplio de la sociedad nacional y en la ciudad. Esta negatividad es interiorizada en grados variables por los mismos comuneros, y lo es a menudo hasta tal punto que algunos rechazan sus tradiciones en la comunidad misma y consideran que éstas son del pasado y que el futuro consistirá en vivir como los blancos omestizos (Gasché, 2008b:388).

Es justamente por ello que –en los diplomados sobre el MII que se han llevado a cabo en los últimos diez años en los cuales se han formado las y los milperos adscritos al proyecto– la reflexión sobre la ambivalencia ha sido un tema fundamental que ha permitido primero concientizar y luego empoderarlos étnicamente, ayudándoles a re-descubrir y re-apropiarse de los valores indígenas en los que habían sido educados, pero que habían “olvidado” a raíz de la formación recibida en las escuelas normales (mejor dicho “normalizadoras”) y del *habitus* desarrollado a lo largo de la profesión docente en la que han hecho propios los valores asociados con castellanización, aculturación y desarrollismo.

En los procesos educativos realizados con los mapas vivos, por ejemplo, este pilar ha sido fundamental para re-afirmar aquellos valores propios vinculados con la filosofía del buen vivir, que sintetizan el horizonte de vida de las comunidades que hacen lo posible para contrarrestar los anti-valores propugnados por la sociedad capitalista neoliberal hegemónica como son: el individualismo, la importancia del dinero y de la riqueza monetaria, el éxito personal, el desprecio hacia las labores agrícolas, la búsqueda de bienes de consumo suntuario o la negación de creencias ligadas a la espiritualidad indígena.

Estos anti-valores han penetrado fuertemente los entramados socio-naturales comunitarios indígenas, debido a factores y procesos diversos y articulados entre sí como:

- la migración de regreso de los jóvenes que han salido de sus comunidades para ir a trabajar a Estados Unidos, al norte de México, a la Riviera Maya y centros urbanos como la Ciudad de México y Puebla;
- las televisiones que desde hace algunos años han reemplazado los aparatos radiofónicos y que, en la actualidad, representan el principal medio de comunicación masiva presente en las casas indígenas donde suelen estar prendidas todo el día transmitiendo programas de baja calidad emitidos por las televisoras comerciales;
- la creciente inserción de las economías campesinas indígenas en los circuitos regionales de comercialización de productos industriales de baja calidad que llegan a las comunidades;
- las diferentes iglesias, sectas y religiones, en particular las evangélicas y las protestantes; y

- la escuela, principal factor de aculturación y castellanización de las comunidades indígenas.

Sin negar esta realidad, en Milpas educativas asumimos que las personas indígenas han hecho propios algunos de los valores, comportamientos y formas de vida característicos de la sociedad urbana y capitalista. Sin embargo, nos hemos propuesto de-construir esta ambivalencia en los procesos educativos realizados en las milpas, contrastando valores, hábitos y comportamientos de la sociedad capitalista, urbana y occidental, con valores propios como la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el trabajo, el respeto, la palabra, la cooperación y el control del uso egoísta del poder.

De la misma manera, al analizar las diferentes actividades –sociales, productivas, alimentarias, rituales– que se llevaron a cabo en las milpas educativas, se ha buscado explicitar aquellas relaciones de solidaridad comunal, distributiva, laboral y ceremonial que caracterizan la interacción entre personas y familias de una misma comunidad y de comunidades vecinas, y que representan elementos centrales de aquellos entramados sacionaturales comunitarios dirigidos hacia el bien común.

En este sentido, gracias a la reflexión que uno de los sabios tzotziles de la REDIIN que ha acompañado este proyecto con sus palabras y consejos, en Milpas educativas hemos asumido que en la vida comunitaria y en las personas indígenas siempre están presente tanto el *lekil* como el *ch'opol kuxlejal* (el mal vivir, en una traducción literal), y que justo por ello es necesario enfatizar la importancia de los valores positivos y contrastarlos con aquellos anti-valores que han penetrado el entramado sacionatural comunitario para fortalecer los principios axiológicos que las personas indígenas asocian con la buena vida.

La búsqueda de la articulación entre estos cuatro pilares ha sido uno de los retos del proyecto. Uno de los principales recursos que desarrollamos para este fin fue el mapa vivo.<sup>10</sup>

### **Mapeando entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir**

Retomando la experiencia del cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz: democracia y derecho indígena para el mundo* (Bertely Busquets, 2007a), concebimos el mapa vivo como un recurso educativo para explorar y analizar los entramados sacionaturales comunitarios de las localidades involucradas. Como destacan las milperas de la comunidad de Ocpaco, Huauchinango, Puebla:

La premisa era comprender el tejido social y político local, así como su impacto en el entorno. [...] 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 (REDIIN, 2019: 66)

Un mapa vivo<sup>11</sup> es una cartografía propia y contextualizada que pone énfasis en elementos y procesos claves que conforman el territorio de las localidades indígenas, como es la integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad. Así lo explican las y los milperos de Cherán (Michoacán) al referirse al mapa vivo de la fiesta del Corpus:

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 la comunidad y las milpas que alimentan a los humanos (REDIIN, 2019:92).

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 (REDIIN, 2019:95).

En un mapa vivo se plasman aquellos conocimientos, saberes, haceres, vivires y sentires que las y los habitantes de la comunidad desarrollan en actividades sociales, políticas, productivas, alimentarias, rituales que realizan en el territorio comunitario para vivir según su cosmovisión y los valores societales vigentes. En palabras de las milperas de Ocpaco, Huauchinango, Puebla: “El mapa es también una estrategia didáctica que ayuda a reflexionar sobre qué significa comunidad. Por ese motivo, el mapa puede entenderse como el conjunto de relaciones que tiene lugar en el territorio” (REDIIN, 2019:70)

Sin embargo, mostrando cómo en Milpas educativas hemos logrado deconstruir, des-esencializar y complejizar el concepto de territorio indígena y, de esa manera, problematizar los entramados sionaturales comunitarios que intervienen en ello, en los mapas vivos se plasmaron aquellas proble-

máticas ambientales, políticas, religiosas, económicas que, por un lado, dan cuenta de los conflictos y las amenazas que atraviesan los territorios indígenas y rurales en la actualidad y, por el otro, desarticulan y tensionan los entramados comunitarios y ponen en entredicho el mantenimiento de la vida buena. Como explican las milperas de Ocpaco:

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 ahí sus actividades cotidianas. (REDIIN, 2019:66).

O, en palabras de las maestras y comuneras de la milpa educativa de Trancas, Zoquitlán, Puebla:

Este mapa muestra 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. [...] Este mapa no muestra todo su territorio, pero recuerda 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 tristezas cómo se escuchan las avionetas de propiedad de avícolas que surcan los cielos para asustar las nubes para que no llueva<sup>12</sup> (REDIIN, 2019:76).

En otro testimonio, milperos tzeltales de Yajalón (Chiapas) dan cuenta de una problemática que afecta el entramado sacionatural de su comunidad:

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. [...] No hemos llegado hasta ahorita a un acuerdo. Ahorita nos cuesta un poco de trabajo conseguir el agua y en tiempos de sequía se va a hacer más difícil (REDIIN, 2019:81).

Estas tensiones, amenazas y conflictos dependen de factores tanto endógenos como exógenos como son, por mencionar algunas, las siguientes problemáticas plasmadas en los mapas vivos:

- La tala ilegal de árboles y el narcotráfico en la meseta p'urhépecha.
- La violencia ejercida por grupos paramilitares coludidos con autoridades municipales que padecen las comunidades tzeltales y ch'oles de los municipios chiapanecos de Ocosingo, Chilón, Yajalón y Petalcingo.
- Los conflictos intra o intercomunitarios entre afiliados a diversos partidos políticos y/o a grupos religiosos que se vive en municipios tzotziles de los Altos de Chiapas como Zinacantan, Bochil, Chenalhó y Simojovel de Allende.
- El acaparamiento de las tierras de mejor calidad con acceso al agua por parte de hacendados o ganaderos.
- La presencia de mineras o de empresas agroindustriales y avícolas que acaparran los recursos minerales e hidrogeológicos del territorio dejando sin agua a las comunidades de Tehuacán y San Marcos Tlacoyalco (Puebla).

Por medio de un mapa vivo, las y los milperos, niños y acompañantes comunitarios que participan en el proceso de su elaboración, generan entonces un recurso educativo que les permite analizar y reflexionar colectivamente sobre la vida en el territorio comunitario y, según el caso, promover aquellas actividades y prácticas sociales que fortalecen la buena vida de la comunidad, o bien concientizar a los niños y demás comuneros para evitar o tratar de intervenir en las que deterioran el entramado sacionatural comunitario.

Se trata, por lo tanto, de una herramienta educativa que tiene el potencial de contribuir a lo que Gutiérrez, Navarro y Linsalatta (2016) denominan *tejer lo común* de acuerdo con un horizonte societal propio inspirado en los principios del buen vivir. En este sentido, en las experiencias de las milpas educativas hemos notado que, más allá del producto (el mapa vivo en sí), lo más importante en términos de aprendizaje para la buena vida fue el *proceso* de su elaboración. Un proceso vivencial, inductivo y colaborativo en el que se generan aprendizajes intra e inter-generacionales que permiten mirar, mapear, leer, pensar críticamente el territorio propio y el entramado sacionatural comunitario que lo configura, identificando aquellas prácticas sociales que abonan al mantenimiento de la vida buena, o bien aquellas problemáticas que intervienen negativamente en ello.

Este proceso inicia con la identificación de la actividad, experiencia, problemática que se pretende analizar y representar, lo que implica un primer

nivel de colaboración y diálogo entre los diferentes actores comunitarios involucrados: niñas y niños, maestras y maestros, madres y padres y personas de la comunidad que conocen bien el territorio y son consideradas sabias porque encarnan en sus haceres, decires y vivires aquellos valores asociados a la buena vida que fortalecen el entramado sacionatural comunitario.

El paso siguiente es el recorrido por el territorio, actividad que suele ocupar la casi totalidad del día. Es justamente al caminar por aquellas partes de la localidad que se han seleccionado, en función de los objetivos de aprendizaje, cuando el proceso de interaprendizaje entre los participantes se desarrolla de forma espontánea, natural e inductiva, aprovechando los elementos, situaciones y actividades que el propio territorio sacionatural, libro vivo denso de oportunidades para aprender, ofrece a todos y cada uno de los participantes: “El recorrido tuvo una función pedagógica para los niños y las niñas que hicieron su maqueta y dibujaron lo que experimentaron allí. Esto ofrece un canal de expresión para ellos, así como de creación y producción compartida de vivencias territoriales” (REDIIN 2019:70.)

Recorrer el territorio, caminarlo, conocerlo y re-conocerlo activa un proceso de aprendizaje vivencial que nos gusta denominar *praxeológico*, que implica identificar espacios y lugares, observar plantas y cultivos, ver o escuchar animales e insectos de especies distintas, percibir el calor del sol o bien la frescura de la brisa matutina, oler la humedad al ingresar al bosque, tocar el agua fría de arroyo, así como otras experiencias sensoriales que la naturaleza, escuela viva llena de recursos de aprendizaje, pone a disposición. Hacer el recorrido implica también convivir de otra manera con las y los compañeros de salón, maestros y adultos que acompañan la actividad; implica darse tiempo para compartir e intercambiar aquellos alimentos y bebidas que se trajeron para mitigar el hambre y la sed.

Estar *en el* territorio implica escuchar con respeto las historias que la experta comunitaria va contando al pasar por un determinado lugar, narraciones recuperadas de su memoria viva y que enfatizan en las conductas propiciatorias que permiten mantener el pacto con una naturaleza que es madre, pero que hay que respetar y venerar para no olvidar que somos sus huéspedes y no sus dueños. En suma, recorrer el territorio implica activar aquellas prácticas que contribuyen a consolidar el entramado sacionatural comunitario y a explicitar aquellos valores asociados a la buena vida que reflejan una filosofía de vida y una cosmovisión propia centrada en la integración entre seres humanos, naturaleza y espiritualidad.

Pero también recorrer el territorio comunitario implica observar, escuchar y darse cuenta de aquellas situaciones, actividades y problemáticas que perjudican el mantenimiento de ese entramado y afectan la vida buena de la comunidad, como es el caso de los siguientes problemas, por mencionar algunos, que salen en los mapas:

- El drenaje comunitario, resultado de un programa federal que prometió traer consigo “progreso y desarrollo” y que está contaminando el río de la comunidad donde antes la gente sacaba el vital líquido cuando era temporada de seca, y donde los niños iban a bañarse y a aprender a pescar con sus abuelitos.
- El vecino que fumiga su cafetal y, de paso, también sus pulmones, con la bomba aspersora llena de aquel pesticida que le ha entregado la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural, y que el viento esparce también hacia el cafetal orgánico de su compadre, quien además ahí tiene las cajas donde cría a sus abejas meliponas que pronto se morirán envenenadas.
- La cantina ubicada en la orilla del pueblo, en la que los señores llegan a malgastar el poco dinero de programas federales que entregan limosna para “compensar” los bajos precios que los *coyotes* afiliados a las grandes empresas agroindustriales imponen a los campesinos empobrecidos.

Recorrer el territorio implica observar y analizar lo que sucede y valorarlo en relación con el horizonte del buen vivir; mirar críticamente el territorio socionatural y pensar en cómo intervenir en ello para generar las condiciones para la vida buena o, por lo menos, evitar su deterioro. Así los explican las y los milperos de una comunidad tzeltal de Yajalón:

Todas las actividades que han hecho son las que van formando el mapa. Además, participan los ancianos, las señoras, los niños. [...] 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 (REDIIN, 2019:86).

Una vez realizado el recorrido, las y los participantes se reúnen en la escuela para conversar, compartir y discutir lo que han observado y vivenciado. Este compartir colectivo se convierte en un espacio clave para que las y los niños, las y los maestros, madres y padres de familia, así como las y los expertos comunitarios que los acompañaron y guiaron, compartan lo que Gustavo Esteva (2019) denominaría como sus *sentipensares* relacionados con la buena vida. La expresión se refiere a aquel conjunto integrado y articulado de emociones, ideas, pensamientos, reflexiones, opiniones y argumentos por medio de los cuales se explicitan las concepciones de los participantes sobre el entramado comunitario.

Se trata de un diálogo, colegiado e intergeneracional, que involucra y activa saberes, haceres, sentires, pensares y vivires que las y los participantes intercambian para acordar lo que plasmarán en su cartografía pero, sobre todo, este diálogo deja de manifiesto la integralidad de los conocimientos propios para el buen vivir que se activan por medio del proceso de elaboración de un mapa vivo, generando además la oportunidad de articularlos con los conocimientos escolares. En palabras de las milperas de Chichauxtla:

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 (REDIIN, 2019:73).

Reflejando el carácter inductivo, colegiado y reflexivo del proceso de elaboración de un mapa vivo, tanto el recorrido como el análisis colegiado realizado *ex post* propician que se complete de muchas historias, reflexiones, experiencias, problemáticas, esperanzas, etcétera, por medio de las cuales las y los autores representan la vida (la buena y la mala) que caracteriza su localidad. Al respecto, no es de menor importancia señalar que, como reflejo del pilar político que sostiene el MII en las milpas educativas, en algunos de los mapas vivos se representó un territorio en el que se enaltece y dignifica la vida campesina indígena, legitimando un modelo societal propio, centrado en los valores positivos asociados al buen vivir, que intencionalmente se quieren contrastar y poner como contraejemplo ante el modelo capitalista neoliberal. Así lo expresan las y los milperos de Cherán cuando explican lo que han dibujado en su mapa:

[...] los niños y las 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 (REDIIN, 2019:95).

[...] la tarde anterior al día de la fiesta en que hombres jóvenes y niños recorren las calles de la comunidad cargando una *katárakua* (construcción de madera, en forma piramidal, con panales de abejas silvestres, otros animales y plantas del bosque) [...] Este momento simbólico les recuerda que no podemos disponer de los bienes comunes al ritmo que lo hace la sociedad de consumo. Es necesaria una autolimitación en su aprovechamiento con tal de preservar el territorio y los recursos (REDIIN, 2019:95).

Sin embargo, como se mencionó, los mapas vivos dan cuenta también de las problemáticas y afectaciones que caracterizan un territorio sionatural comunitario atravesado por las tensiones entre modelos societales contrapuestos, como el capitalista neoliberal y el indígena campesino. Estas tensiones y conflictos intervienen en la configuración de entramados cada vez más complejos, tensionados, erosionados y fragmentados que, difícilmente, pueden generar las condiciones para el mantenimiento de lo que tradicionalmente se consideraba como la vida buena.

El proceso de elaboración de un mapa vivo culmina con su validación por parte de actores comunitarios que no han participado en su realización. Por un lado, lo anterior refleja la importancia que, a lo largo de la trayectoria de la UNEM/EI y de la REDIIN, se ha reconocido a la comunidad como máxima autoridad educativa a la que son tenidos a responder los maestros. Por otro lado, sin embargo, la validación del mapa permite generar las condiciones para que el análisis del tejido social comunitario trascienda la comunidad educativa cercana y se abra a otros actores comunitarios que pueden contribuir a identificar procesos y acciones que incidan en la consolidación del entramado sionatural que está a la base de la buena vida colectiva.

Madres y padres de familia, autoridades escolares y comunitarias que no han participado en la elaboración del mapa vivo son invitados a escuchar la presentación de este material educativo y, en un primer momento, se les pide sugerir posibles modificaciones y cambios para mejorarlo. En un segundo momento, sin embargo, la invitación a participar tiene el objetivo

de involucrarlos en el proceso de análisis crítico del entramado sacionatural comunitario y de las condiciones que propician la buena vida de la comunidad, ampliando con los *sentipensares* resultantes de sus experiencias, vivencias y conocimientos, los análisis y reflexiones que realizaron las y los autores del mapa vivo.

De esa manera, no solo se da cuenta a los genitores y autoridades de los procesos educativos y de los aprendizajes para la buena vida que han realizado con los niños en la milpa educativa de la localidad, sino que se les involucra en el proceso de ampliación de estos saberes, haceres, sentires y vivires, tratando, en la medida de lo posible, de hacerlos partícipes y corresponsables de cuidar y fortalecer el entramado sacionatural comunitario que está en la base de la buena vida de la comunidad.

Lo anterior no siempre se ha logrado, por supuesto. En algunos casos, por ejemplo, se ha podido involucrar a los padres de familia en las problemáticas que surgieron de los procesos educativos realizados en las milpas, como cuando se sensibilizaron a los de una escuela de una comunidad tzotzil de Simojovel de Allende (Chiapas) sobre la importancia de reducir el consumo de comida chatarra y reactivar hábitos alimentarios más sanos utilizando los productos del campo. Otro ejemplo es cuando dos padres de familia de una comunidad de Zoquitlán (Puebla) se presentaron a un taller de formación de milperos realizado en la Ciudad de México, en septiembre de 2019, para decirnos que, aunque la maestra que había trabajado con ellos a lo largo de casi tres años se había tenido que cambiar de centro educativo, ellos estaban tan convencidos de la importancia del trabajo de las milpas educativas que habían realizado junto a ella que, de ahí en adelante, serían ellos mismos quienes se encargarían de sensibilizar a la nueva maestra y explicarle cómo se trabaja para la buena vida, dejando claro el arraigo del proyecto en esta localidad.

Sin embargo, en otras ocasiones se han generado problemas que han surtido consecuencias negativas. Ha sido el caso de la maestra de una escuela no oficial de Zinacantan (Chiapas) quien, durante una asamblea escolar fue encarada y severamente regañada por un padre de familia que no estuvo de acuerdo que su hijo varón hiciera la masa para las tortillas que se iban a consumir durante una actividad, ya que él consideraba que se trataba de una labor propia de las niñas, y que estaba muy mal que la maestra enseñara estos hábitos a los varones. Fue tanta la presión del padre y otros señores que compartían su malestar, que la maestra fue obligada

a abandonar la escuela y, en esta comunidad que tenía años participando con la REDIIN, el proyecto de Milpas educativas se tuvo que cerrar.

No obstante casos como este, las experiencias relatadas por las y los milperos indica que fomentar la participación social de la comunidad y propiciar su involucramiento en los procesos educativos de las milpas a través de la validación de los mapas vivos han sido una forma eficaz de hacerlos partícipes de la importancia de consolidar el entramado socionatural comunitario y, de esa manera, se ha revelado una oportunidad para, desde la escuela, contribuir a generar las condiciones para la promoción del buen vivir en la comunidad.

### **Un proyecto defectuoso**

No encuentro mejor expresión que la señalada, con la que María Bertely solía referirse a un proyecto como Milpas educativas para el buen vivir, caracterizado por una incesante e inacabada búsqueda por fortalecer aquellos entramados socionaturales comunitarios que propician la vida buena. Un proyecto defectuoso, en el que no hemos logrado ir más allá de una primera aproximación teórico-metodológica para enfrentar una problemática compleja y articulada, en la que no cabe duda de que los procesos educativos pueden desempeñar un papel relevante, pero también muy relativo, ya que, como hemos visto, hay otros procesos sociales, políticos, económicos, etcétera, tanto endógenos como exógenos, que inciden en lo común. Hecha esta aclaración, me parece importante destacar algunos aprendizajes fundamentales madurados.

En primer lugar, la explicitación de los cuatro pilares del MII ha resultado fundamental para que las y los milperos lograran apropiarse de forma integral de este enfoque educativo y de sus potencialidades para ir más allá de una educación intercultural centrada en lo escolar (articulación entre conocimientos indígenas y escolares) y empezar a caminar hacia una interculturalidad crítica que, desde la escuela, pero con la colaboración activa de las y los comuneros y, sobre todo, con la mirada puesta en la dinámicas territoriales, trate de intervenir en los procesos de construcción del entramado comunitario y orientarlos hacia el buen vivir.

En este sentido, es menester destacar la importancia de la participación de las y los sabios y expertos comunitarios que encarnan en sus haceres, decires, sentires, pensares y vivires, los valores positivos de la comunidad

que permiten tejer lo común y orientarlo hacia ese horizonte societal. Su acompañamiento cercano ha sido fundamental para que las y los niños y demás participantes profundizaran en aquellos valores y significados propios asociado a la buena vida.

Otro aprendizaje fundamental ha sido la insistencia en salir del aula para ir al territorio de la comunidad para aprender *en y de* las situaciones, experiencias y problemáticas ahí presentes. Libro vivo lleno de oportunidades para aprender, el territorio sacionatural ha demostrado ser un acervo de conocimientos, saberes y vivires contextualizados que ofrecen la oportunidad de analizar críticamente la realidad comunitaria y reflexionar sobre los procesos sociales, económicos, políticos, religiosos, etcétera, que propician la buena vida de la comunidad, o que más bien contribuyen a su deterioro.

En función de ello, el mapa vivo, y sobre todo el proceso colaborativo para su elaboración, ha sido una estrategia metodológica relevante para observar, analizar y comprender críticamente los procesos sacionaturales que intervienen en el territorio comunitario y que repercuten inexorablemente en la conformación del tejido comunitario. No cabe duda de que, en el futuro próximo, en aquellas milpas educativas que siguen trabajando aun cuando el proyecto financiado por la Fundación Kellogg ha terminado, hará falta explorar más a fondo los usos pedagógicos de un recurso educativo como el mapa vivo que no ha sido aprovechado plenamente, pero que ha dado muestra de toda su potencialidad.

Finalmente, aunque haya sido el resultado de la reflexión *ex post* que se ha emprendido cuando analizamos críticamente el *corpus* generado durante tres intensos años de trabajo, se considera que la categoría teórica “entramado sacionatural comunitario”, desarrollada a partir de los planteamientos de Gutiérrez Aguilar (2011), abre vetas inexploradas que podrían fortalecer el trabajo político-educativo de la UNEM/EI y la REDIIN. Esta categoría heurística necesitará ser apropiada y operativizada por parte de las y los milperos para contribuir a identificar, por un lado, aquellos actores comunitarios (las autoridades comunitarias principalmente) con los cuales es necesario colaborar más de cerca y, por el otro, aquellas situaciones en las que es posible intervenir para dar continuidad al interminable asunto de generar procesos educativos que abonen al buen vivir de las comunidades indígenas.

## Notas

<sup>1</sup> Varios autores, entre ellos Gasché (2008b), Toledo Llancaqueo (2007), Toledo y Barrera-Bassols (2008), Boege (2008), señalan la importancia de la integración entre sociedad y naturaleza en cuanto matriz epistémica de las comunidades indígenas rurales. Desde esta perspectiva, el territorio indígena abarca varias dimensiones como son la política (que se refiere a la jurisdicción, gobierno, normas y decisiones), la cultural (como espacio socialmente organizado, significativo culturalmente, en el cual se localizan, distribuyen y organizan las redes sociales de asentamiento y las acciones colectivas de un grupo), la simbólica (asociada a las peregrinaciones, a los rituales y a los mitos de origen), y la natural (que se refiere a los recursos naturales y a las prácticas agrícolas producidas de manera colectiva y de carácter intergeneracional y acumulativo). En este sentido la integración entre sociedad indígena y naturaleza no es solamente física, sino sociocultural y espiritual y, por lo tanto, tiene importantes implicaciones epistémicas que se repercuten en las pedagogías indígenas por medio de las cuales se construyen y transmiten los conocimientos, habilidades y valores culturalmente propios. Derivado de lo anterior, en el Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008, 2008b), enfoque que orienta el proyecto Milpas educativas, asumimos que la integración sociedad-naturaleza-espiritualidad, que asume su forma concreta en las diferentes actividades que los habitantes de una comunidad indígena rural desarrollan cotidianamente en el territorio sacionatural comunitario, representa la matriz epistémica de las sociedades indígenas rurales, y es por ello que, en nuestra perspectiva, constituye la fuente privilegiada para identificar aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, pensares, vivires, etcétera, propios, que caracterizan el entramado sacionatural comunitario para la vida buena de una colectividad asentada en un territorio específico.

<sup>2</sup> A lo largo de este escrito se utilizará el término milpero(a) para referirse a las y los educadores comunitarios o maestros que estuvieron a cargo de los procesos educativos en las escuelas asociadas a cada milpa educativa.

<sup>3</sup> La UNEM/EI está integrada por educadores comunitarios tzeltales, tzotziles y ch'oles de Chiapas políticamente cercanos al movimiento zapatista.

<sup>4</sup> REDIIN es una organización independiente integrada por maestras y maestros bilingües de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca.

<sup>5</sup> Expresión con la que suele traducirse en español términos propios como *sumak kawsay* o *suma qamaña*.

<sup>6</sup> En lengua maya tzeltal *lekil kuxlejal* es un término compuesto en el que *lekil*= bien, *kux*= vivir, *lejal*= buscar, por lo que suele traducirse como buscar vivir bien o buscar el buen vivir, entendiéndose con ello una forma de vida acorde a la cosmovisión propia y a los valores positivos vigentes en la comunidad.

<sup>7</sup> Con esta expresión, que se ha ido desarrollando y afinando a lo largo del proyecto Milpas educativas, se refiere a los múltiples e interconectados aprendizajes que se activan en una propuesta educativa integral centrada en las dinámicas sociales, políticas, productivas, espirituales, etcétera, que atraviesan el territorio de una localidad indígena rural. Con ella se pretende ir más allá de lo que en anteriores trabajos realizados con la UNEM/EI y la REDIIN denominábamos contenidos, habilidades, actitudes, reflejando una concepción del aprendizaje más vinculada con la escuela que con la vida, como es el caso de Milpas educativas. No es de menor importancia señalar que una contribución importante para esta reflexión ha sido el seminario sobre “Diálogo y conflicto interepistémico en la construcción de una casa común”, organizado en noviembre de 2018 en el Antiguo Colegio de San Ildefonso de la Ciudad de México. En él participaron, entre otros, Gustavo Esteva y Gunther Dietz, cuyas aportaciones, recopiladas en un libro de reciente publicación al que remito (Sartorello, 2019), destacan justamente en los saberes, haceres, poderes, sentires y vivires que caracterizan los conocimientos socioculturalmente situados y los procesos de diálogo que intervienen entre ellos.

<sup>8</sup> El calendario sacionatural es una de las herramientas pedagógicas más importantes del MII en el que se plasma la relación entre las

actividades sociales, productivas, alimentares, rituales, etcétera, que las y los comuneros realizan para vivir según su cosmovisión y los elementos climáticos, minerales, vegetales, animales y espirituales presentes en el territorio de la comunidad. Tiene una forma circular y está integrado por diferentes círculos concéntricos en los que, partiendo de adentro hacia afuera, se plasman los meses del año de acuerdo con el calendario propio y el calendario gregoriano, los indicadores de la temporada climática (sequía, lluvia, viento, etc.) y, de acuerdo con cada temporada, los que se refieren a las plantas, animales y demás seres vivos, así como las diferentes actividades que las y los comuneros y las y los niños de la localidad realizan en correspondencia a cada una de ellas. Cada calendario sacionatural es distinto porque se acopla a las características específicas de la localidad y, además, puede variar y modificarse según los cambios territoriales debido a factores endógenos y exógenos. Para una explicación detallada del proceso de elaboración y uso pedagógico: Bertely Busquets (2004, 2011, 2012); REDIIN (2019:29).

<sup>9</sup> En los ejemplos reportados más adelante veremos como el trabajo con el mapa vivo ha posibilitado en cierta medida estos diálogos y conflictos interepistémicos.

<sup>10</sup> Además del mapa vivo, a lo largo del proyecto trabajamos con otra herramienta educativa que nos resultó muy útil para enfatizar en los valores positivos relacionados con el buen vivir de la comunidad: la foto voz. Para una descripción de los materiales elaborados por medio de esta herramienta educativa se remite a REDIIN (2019:101-150).

<sup>11</sup> Los mapas vivos que se mencionan a continuación pueden ser observados en el libro electrónico *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha* (REDIIN, 2019), disponible en libre acceso en la página web del INIDE: [www.inide.iberomex.mx](http://www.inide.iberomex.mx)

<sup>12</sup> El comunero se refiere a las avionetas de las compañías avícolas que surcan los cielos de la comunidad de Trancas rociando las nubes con sustancias químicas que provocan su disolución y que impiden la caída de las lluvias que tanto necesitarían sus cultivos.

## Referencias

- Bertely Busquets, María (ed.) (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*, Ciudad de México: Fondo León Portilla/Secretaría de Educación Pública/Organización de Estados Americanos/ Unión de Maestros de la Nueva Educación/ Santillana.
- Bertely Busquets, María (2007a). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Ciudad de México/Lima: Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social/Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bertely Busquets, María (2007b). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, Ciudad México/Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú/ Fundación Ford/Unión de Maestros de la Nueva Educación/Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bertely Busquets, María (coord.) (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Pedagógica Nacional.
- Bertely Busquets, María (ed.) (2012). *Tarjetas de auto-interaprendizaje*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social/Unión de Maestros de la Nueva Educación/Secretaría de Educación Pública/Red de Educación Inductiva Intercultural / Universidad Pedagógica Nacional.

- Bertely Busquet, María; Gasché, Jorge y Podestá, Rossana (eds.) (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala.
- Bertely Busquet, María; Sartorello, Stefano Claudio y Arcos Vázquez, Francisco (2015). “Vigilancia cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural”, *Desacatos*, núm. 48, pp. 32-49. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n48/n48a3.pdf>
- Boege, Eckart (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Bonfil, Batalla, Guillermo (1988). “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”, *Anuario Antropológico*, núm. 86, pp. 13-53. Disponible en: <http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/TeoriadelControl.pdf>
- Esteva, Gustavo (2019). “El camino hacia el diálogo de vivires”, en Sartorello (coord.) *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, pp. 133-168.
- Gasché, Jorge (2008a). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala pp.279-366
- Gasché, Jorge (2008b). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito: Abya-Yala, pp.367-399.
- Gutiérrez, Raquel; Navarro, Mina y Linsalatta, Lucía (2016). “Repensar lo político, pensar lo común. Claves para la discusión”, en D. Inclán, L. Linsalatta y M. Millán (coords.) *Modernidades alternativas*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://horizontescomunitarios.files.wordpress.com/2020/05/modernidades-alternativas.pdf>
- Gutiérrez Aguilar, Raquel (2011). “Pistas reflexivas para orientarnos en una turbulenta época de peligro”, en R. Gutiérrez (ed.) *Palabras para tejernos, resistir y transformar en la época que estamos viviendo*, col. Textos Rebeldes, Cochabamba: Pez en el Árbol, pp.31-56. Disponible en: [https://issuu.com/pueblos.en.camino/docs/palabras\\_para\\_tejernos\\_\\_resistir\\_y\\_](https://issuu.com/pueblos.en.camino/docs/palabras_para_tejernos__resistir_y_)
- REDIIN (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*, Ciudad de México: Red de Educación Inductiva Intercultural/Unión de Maestros de la Nueva Educación/Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación-Universidad Iberoamericana/Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social /Fundación W.K. Kellogg.
- Sánchez Álvarez, Miguel (2012). “Introducción a las bases conceptuales del lekil kuxlejal o buen vivir”, en S. Sartorello, A. Ávila y E. Ávila (coords.), *El buen vivir: miradas*

- desde adentro de Chiapas*, San Cristóbal de las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas/ Unesco-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 1-9. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/306032043\\_El\\_buen\\_vivir\\_miradas\\_desde\\_adentro\\_de\\_Chiapas](https://www.researchgate.net/publication/306032043_El_buen_vivir_miradas_desde_adentro_de_Chiapas)
- Sartorello, Stefano (2010). “Ser para hacer: el proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas”, *REDHES*, vol. 3, núm. 2, pp. 21-48. Disponible en: <https://doctrina.vlex.com.mx/vid/teorizacion-intercultural-maestro-modelo-300242906>
- Sartorello, Stefano (2016). “Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas”, *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, pp. 121-143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/745/74543269009.pdf>
- Sartorello, Stefano (2019) (coord.). *Diálogo y conflicto interepistémicos en la construcción de una casa común*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. Disponible en: [https://www.academia.edu/41254290/Di%C3%A1logo\\_y\\_conflicto\\_interepist%C3%A9micos\\_en\\_la\\_construcci%C3%B3n\\_de\\_una\\_casa\\_com%C3%BAn](https://www.academia.edu/41254290/Di%C3%A1logo_y_conflicto_interepist%C3%A9micos_en_la_construcci%C3%B3n_de_una_casa_com%C3%BAn)
- Sartorello, Stefano; Ávila, Agustín y Ávila, Enrique (2012). *El buen vivir: miradas desde adentro de Chiapas*, San Cristóbal de las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas/ Unesco-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/306032043\\_El\\_buen\\_vivir\\_miradas\\_desde\\_adentro\\_de\\_Chiapas](https://www.researchgate.net/publication/306032043_El_buen_vivir_miradas_desde_adentro_de_Chiapas)
- Toledo Llancaqueo, Víctor (2007). “El nuevo régimen internacional de derechos de propiedad intelectual y los derechos de los pueblos indígenas”, en L. Concheiro y F. López (eds.), *Biodiversidad y conocimiento tradicional en la sociedad rural. Entre el común y la propiedad privada*, col. Estudios e Investigaciones, Ciudad de México: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria/Cámara de Diputados, IX Legislatura.
- Toledo Llancaqueo, Víctor y Barrera Bassols, Manuel Narciso (2008). *La memoria bio-cultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*, Barcelona: Icaria Editorial.
- Walsh, Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*, Quito: Abya-Yala.

**Artículo recibido:** 28 de abril de 2020

**Dictaminado:** 21 de septiembre de 2020

**Segunda versión:** 23 de septiembre de 2020

**Aceptado:** 23 de septiembre de 2020