

# Un proceso de educación intercultural crítica y decolonial en *Jngi Ndanchitsjeen*: una reflexión metodológica y personal

## A Process of Critical and Decolonial Intercultural Education in *Jngi Ndanchitsjeen*: A Methodological and Personal Reflection

Dana Tawil Stempa  
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO  
danataste@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0001-3961-243X>

### RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de explorar prácticas educativas que se acerquen a una interculturalidad crítica y decolonial. Presenta una investigación-intervención educativa situada que pretende poner en práctica el Método Inductivo Intercultural en las Milpas Educativas. Muestra el proceso de estar, planear e intervenir desde una visión personal, honesta, crítica y compleja, para aproximarse a una educación contextualizada, dignificante y consciente. Los resultados dan cuenta de un proceso rico en aprendizajes para todas las personas involucradas, sin olvidar las limitaciones de intentar co-construir el acto educativo. Se cierra reafirmando la importancia de la educación que pone al centro a la comunidad y a la identidad étnica como un asunto de existencia.

Palabras clave: interculturalidad, conocimientos indígenas, educación

### ABSTRACT

This article aims to explore educational practices that approach critical and decolonial interculturality. It presents a situated educational research intervention that aims to put into practice the Intercultural Inductive Method in Educational Milpas. It shows the process of being, planning, and intervening from a personal, honest, critical, and complex vision, to approach a contextualized, dignifying, and conscious education. The results reveal a process rich in learning for all the people involved, without forgetting the limitations of trying to co-construct the educational act. It closes reaffirming the importance of education that puts the community and ethnic identity at the center as a matter of existence.

Keywords: interculturality, indigenous knowledge, education

## INTRODUCCIÓN

Buscar sentido en el acto educativo es lo que me ha acercado a la interculturalidad, con la convicción de participar en prácticas educativas que transforman, humanizan y hacen sentir en colectivo. Entiendo la interculturalidad como una forma desafiar las injusticias que me mueven, me tocan y me duelen. Por ello este artículo tiene el objetivo de reseñar una investigación-intervención educativa situada que parte de la interculturalidad crítica y decolonial. Encontrar el proyecto “Milpas educativas para el buen vivir” (REDIIN, 2019), “que promueve una educación crítica y descolonizadora que responde a los proyectos políticos, sociales y educativos de los pueblos indígenas” (Sartorello, 2020, p. 26) ha sido un parteaguas en mi formación. Es así que me emociona presentar este artículo que describe cuatro meses de trabajo (septiembre-diciembre 2022), en un intento por empezar a construir una Milpa Educativa aplicando el Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008).

Me nombraré en primera persona como parte fundamental de insistir en que no se trata de un artículo que pretende ser objetivo y neutral, sino que hablo desde mi subjetividad, mi manera de entender, conocer, sentir, valorar y vivir. Retomo la propuesta de Castañeda (2019), quien expone la importancia de enunciarse en primera persona, de jugarse el cuerpo y de utilizar el sentir-pensar. No me posiciono como una persona que investiga desde el exterior, ni mucho menos de forma neutral (Clifford, 2012, p. 303), sino entendiendo que la realidad tiene muchos significados, por lo que no es fácil de leer, tampoco es objetiva, sino compleja y multidimensional (Zemelman, 2021, p. 234). Me sitúo como un “sujeto activo en el proceso” (Castañeda, 2019, p. 21) que intenta acercarse desde el ser persona, pues cuando miro el rostro de la otredad, es la humanidad entera que se muestra hacia mí.

Esta investigación-intervención educativa es un intento de poner en acción mi pensar epistémico, que implica colocarme ante la realidad sin acelerar un juicio y sin disponer de nombres teóricos para los fenómenos desconocidos. Romper con los preconceptos, con las explicaciones sencillas, con las propias verdades y certezas y con lo que parece ser evidente. Buscar profundizar en la realidad e intentar

acercarse a lo oculto, como parte fundamental para construir conocimiento diverso (Zemelman, 2021). A partir de estas convicciones, la investigación-intervención propone mostrar de cerca el proceso de aplicar MII, exponiendo los aprendizajes e impactos que puede tener una educación intercultural crítica y decolonial, que toma como central el “fortalecimiento de lo propio” (Walsh, 2012, p. 34) y se enfoca a un contexto particular. Espero que, a lo largo del escrito, lo anterior se refleje y dé cuenta del esfuerzo por construir una práctica educativa justa y dignificada.

## CONTEXTO

Realicé la investigación-intervención educativa en el semestre del otoño de 2022, durante el servicio social de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Iberoamericana, con el acompañamiento del Dr. Stefano Claudio Sartorello. Esta labor se hizo en el marco del proyecto “Milpas educativas para el buen vivir” (REDIIN, 2019), el cual busca construir una educación intercultural crítica y decolonial, usando como base el Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008). En específico, la práctica pedagógica tuvo lugar en la comunidad *nguiva* llamada San Felipe Otlaltepec, *Jngi Ndanchitsjeen*, que se encuentra en la zona Mixteca Baja del estado de Puebla, en el Municipio de Tepexi de Rodríguez. Históricamente, este territorio fue compartido por varias culturas, pero también fue invadido por los mexicas, posteriormente conquistado por los españoles (Gámez, 2001) y en la actualidad es un contexto socioeconómico y cultural colonizado por el sistema capitalista, neoliberal, patriarcal y eurocéntrico (Quijano, 2000; Walsh, 2012). Esto ha influido en la cultura, política, economía y sociedad que se vive hoy en día en la localidad, lo que ha llevado como consecuencia el debilitamiento de la lengua, la cultura y la forma de vida indígena de la zona y una modernización del tejido social.

En concreto, se contó con la disponibilidad y autorización de la directora del preescolar, Josefa Ortiz (nombre inventado para preservar el anonimato), escuela oficial pública del medio indígena, para realizar el trabajo, con la posibilidad de colaborar con el grupo de primer grado de preescolar, niños y niñas de dos y tres años de edad.

## METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación-intervención educativa fue importante tomar la decisión de vivir en la comunidad por algunos meses, así como de participar en las actividades de la escuela, al igual que, de cierta manera, intentar formar parte de la comunidad. Es clara la complejidad que esto implicaba al ser yo una joven judeo-mexicana blanca, estudiante de una universidad privada y con el rol de “maestra”. Hago esta aclaración con el objetivo de exponer que el proceso requirió mucha reflexión en torno al racismo y las relaciones de poder, cruzando barreras invisibles que desde las estructuras de un mundo eurocentrado, capitalista, patriarcal y colonial (Quijano, 2000) sería inconcebible transitar.

Me adhiero al postulado de que “las personas no están completamente atrapadas epistémicamente dentro de sus culturas, géneros, razas, etnias o cualquier otra identidad, sino que pueden escoger pensar desde otras perspectivas, su constitución puede estar cambiando en lugar de permanecer estática” (Blázquez, 2010, p. 33). A partir de esta concepción, me aventuré a vivir la experiencia, sin romantizarla ni creer que elegir una mirada desde otra perspectiva es algo sencillo de alcanzar, algo que se logra o se busca del todo, sino que requiere un arduo trabajo de concientización, cuestionamiento y deconstrucción.

Con la finalidad de tener claridad, dividiré el proceso de este trabajo en tres momentos, que se relacionaron y no fueron delimitados, pero que me permiten organizar la vivencia para narrarla de forma explícita. El primer momento fue el “estar”, vivir la experiencia desde mi cuerpo y ser, sabiendo que esto me cuestionaba, retaba, dolía e incomodaba. Este momento representó confusión, adaptación, frustración y satisfacción. Desde mi vivir significó romper barreras históricas invisibilizadas con simplemente estar en un espacio al que no pertenecía. Relaciono lo anterior con De Sousa (2018, p. 50), en su afirmación sobre la “valorización simbólica, analítica y política de las formas de ser y de saber que se presentan en el otro lado de la línea abismal”.

Hablando de la convivencia en la comunidad, comencé por acercarme a las personas de San Felipe Otlaltepec con el objetivo de aproximarme a su cosmovisión con fines educativos; al principio

esto fue de forma torpe e insegura, para más tarde construir relaciones que trascendieron la labor por la que había ido a la comunidad. Las relaciones fueron una parte central y fundamental de este proceso, de forma personal me transformaron, me permitieron leer la realidad desde otra perspectiva, aprender nuevos valores, cuestionarme aspectos que pensaba como objetivos y preguntarme sobre mi propia identidad. Enfocándome en la investigación-intervención, sólo a través de la convivencia, la confianza, la reciprocidad y la cercanía se pude acceder a saberes, haceres, vivires, sentires con una aproximación genuina y honesta. Estas relaciones cercanas ayudaron a deconstruir la visión distanciada de “la maestra” (González *et al.*, 2011), como un posicionamiento político de cercanía, humanidad, horizontalidad y comunidad.

Sin embargo, las relaciones con las personas de la comunidad estuvieron atravesadas por estructuras de poder históricas, el racismo y el clasismo. Quiero hacer hincapié en la complejidad e implicaciones que tuvo querer coconstruir una educación intercultural crítica y decolonial siendo una persona externa a la comunidad, no el escenario ideal, aunque sí una oportunidad para el cuestionamiento y el aprendizaje. El hecho de “estar” en la escuela también fue un reto, ya que consideraba violentos los valores y el orden preestablecido en el preescolar, como escuela oficial ligada a un sistema escolar nacional jerárquico que debe rendir cuentas y obedecer, además de continuar con el epistemicidio, por ser una escuela “castellanizadora, asimiladora e integracionista” (Sartorello, 2022, p. 339). Muy diferente de la postura de las escuelas autónomas zapatistas, donde se busca que la escuela pertenezca a las comunidades, se elija a sus profesores comunitarios, se utilice la lengua materna de la comunidad, se involucre a distintos actores comunitarios y se priorice el conocimiento indígena (Sartorello y Hernández, 2017).

La estructura del preescolar Josefa Ortiz complicaba el trabajo, a pesar de que se contaba con la ventaja de que la directora de institución se había formado en el MII, además que desde la Dirección de Educación Indígena de Puebla se aprueba el método y de que la Nueva Escuela Mexicana busca fomentar “la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo” (SEP, 2019, p. 8). Existían aspectos implícitos, relacionados

con el poder, el racismo, la colonialidad y la “monocultura del saber” (De Sousa Santos, 2009, p. 110) que impedían coconstruir una escuela con prácticas interculturales.

Algunos ejemplos de lo anterior se veían en la infraestructura de la escuela, con rejas y un muro que no dejaba ver el monte, el encierro como reflejo de la separación entre escuela y comunidad, además de suponer que el aprendizaje sucede en un espacio físico áulico separado de la realidad de niñas y niños. Otro ejemplo era la insistencia por generar un sentimiento de nacionalidad mexicana, al hacer honores a la bandera y celebrar las fiestas patrias, sin cuestionar lo que esto ha implicado para los pueblos originarios, ni entender que el Estado Nación ha querido monoculturar el territorio. Asimismo, en el posicionamiento de la escuela como “salvadora” de los niños y niñas indígenas para que “tengan un mejor futuro”, a sabiendas de que esto esconde racismo y colonialidad, pues se transmiten ideales occidentales que inferiorizan la cultura indígena propia. El racismo invisibilizado abundaba en discursos y prácticas cotidianas, se reflejaba en los famosos “aprendizajes esperados” de la SEP, en la visión folclórica de la cultura indígena, en la insistencia por transmitir aprendizajes descontextualizados que animan, de forma implícita, un desarraigo territorial, en los muñecos “güeritos” y de ojos azules que usaban para decorar los salones, que no representaban a los niños y niñas, pero reforzaban un ideal de blanquitud, etcétera.

En cuanto a las relaciones de poder, existía una jerarquía definida por el sistema vertical de la SEP, en el que las prácticas educativas se veían entorpecidas por priorizar la burocracia y el ego de mandar. Asimismo, mantener el rol de “maestro/a” frente a la comunidad, posicionándose como personas “más educadas” que el resto. Por lo anterior, fue un reto formar parte del equipo docente, añadiendo que les molestaba que una joven de fuera se involucrara, además de la resistencia a la propuesta de trabajo con el MII, primero, porque no querían esforzarse, pero de forma más profunda, este cambio a una educación intercultural crítica y decolonial les implicaba personalmente, pues han hecho un arduo trabajo por camuflarse en la sociedad “mestiza”. Como menciona Gasché (2008, p. 293), la persona docente indígena

carga consigo esta ambivalencia arraigada en cierto apego afectivo a su medio familiar, que se le representa como algo que ha quedado atrás, en su niñez, pero que no tiene valor en el presente y en la perspectiva de sus aspiraciones orientadas hacia valores y un modo de vida urbanos, cuyas reglas y competencias ha adoptado miméticamente en su trayectoria escolar.

Por otro lado, las relaciones con padres y madres requirieron un proceso complejo: al principio me tenían desconfianza, entendible, pues para ellos yo era una extraña; pero con el paso del tiempo, pudimos construir relaciones de cercanía y cariño, que beneficiaron mucho a la práctica educativa. Esto tuvo un impacto central en el trabajo con el MII, pues los padres y las madres se sintieron en confianza para involucrarse en la escolarización de sus hijos e hijas, opinaban sobre lo que valoraban, aportaron aspectos de su cosmovisión y apoyaron en las actividades propuestas desde el MII.

El segundo momento fue la planeación de la intervención pedagógica, la cual comenzó con seleccionar, a partir del calendario socionatural, del cual se hablará adelante, una actividad social para trabajar el MII. Puedo describir esta etapa como un punto de mucha intensidad, complejidad, significatividad, retos y logros. La planeación se centró en el conocimiento indígena, inició con sistematizar los saberes, decires, haceres, vivires y sentires nguivas comunitarios, los cuales había identificado al convivir con las personas de la comunidad y, a partir de ellos, concretizar una secuencia didáctica. Fue un proceso activo y reflexivo debido a la responsabilidad que significa la educación intercultural, aunado a la dificultad de construirla desde una mirada externa a la comunidad. Fue un momento de mucho reto y, aunque no se planeaba que fuera de esta manera, fue un trabajo individual y solitario que careció del sentido de coconstruir. Esta etapa se vio atravesada por la complejidad de los vínculos, en los que fue parte central el conflicto intercultural de las relaciones con las personas de la comunidad y con los actores escolares, lo que mostró una situación real y menos idealizada del proceso.

En un tercer momento se dio la intervención, un tiempo de cosechar frutos, de valorar la espontaneidad como punto clave en el acto educativo y en la vida comunitaria y de relaciones de aprecio y

cariño. Esta etapa consistió en trabajar la secuencia didáctica con los niños y las niñas, mediante una constante valoración que sirvió para reflexionar en el camino, hacer cambios y adecuaciones. Lidiamos con los retos y festejamos los logros. A continuación, se presentan los referentes teórico-conceptuales a partir de los cuales se partió para generar un acto educativo coherente y meditado.

## REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

Como mencioné, este trabajo se inscribe en el proyecto “Milpas Educativas para el buen vivir” (REDIIN, 2019), el cual nace del Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008). Trataré de hacer una síntesis de lo que significa el método y su filosofía, sin pretender que esto será suficiente para entender una cuestión tan compleja y reflexiva como lo es el MII.

Comenzando por entender que el MII busca una interculturalidad crítica y decolonial, como lo explica Walsh (2012, p. 34):

Una posición que denominamos crítica y desde la cual partimos aquí, enfoca los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que buscan transformaciones sociales y para cuyos logros se requiere ir en múltiples dimensiones... implica un proceso de desubalternización, descolonización y decolonialidad... fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural... impulsar cambios estructurales o sistémicos.

Desde este punto de vista, “la interculturalidad se concibe como práctica contrahegemónica, enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos de los pueblos indígenas, al espacio local de saberes y al folclore” (Sartorello, 2009, p. 85). De ahí la importancia de aspirar a transformar desde abajo y desde adentro, en resistencia y reto ante las relaciones de poder, fortaleciendo lo propio como una estrategia política, epistémica, pedagógica y filosófica (Bertely, 2011; Sartorello, 2016 y 2009).

A partir de lo anterior, el MII se sostiene en cuatro pilares, los cuales se busca articular en la práctica educativa para propiciar aprendizajes socioculturalmente significativos.

- *Pedagógico*: se alimenta de las pedagogías indígenas, que son visibles en las actividades sociales ocurridas en el territorio comunitario, y que son holísticas, experienciales, inductivas y comunitarias.
- *Político*: resistencia por parte de las y los educadores comunitarios que luchan contra las injusticias y asimetrías de poder entre la sociedad occidental/mestiza y las comunidades indígenas, y cuestionan el *status quo* que permite y reproduce relaciones de dominación-sumisión.
- *Epistemológico*: habla del sentipensar, la forma en que se vive y entiende el mundo en las sociedades indígenas, con una estrecha relación entre territorio-sociedad-espiritualidad. Generar conocimientos educativos a partir de procesos autónomos que buscan una mirada propia comunitaria.
- *Filosófico*: entiende la importancia de los valores positivos de las sociedades indígenas actuales, y se mueve hacia el buen vivir que cuestiona el modelo extractivista y capitalista y opta por valores relacionados con la ecología, la dignidad humana y la justicia social, a la vez que entiende la complejidad y complementariedad entre el bien y el mal (REDIIN, 2019; Sartorello, 2016 y 2022).

Gasché (2008, p. 316) nos explica que, para poder llevar esto a la práctica,

La fuente propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es *la actividad*, el proceso mediante el cual los [habitantes de una comunidad]... expresan sus conocimientos participando en una serie de acciones... [interactúan] con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados.

Al entender las actividades sociales y comunitarias como protagónicas en el proceso educativo, el trabajo del MII consiste en explicar el conocimiento indígena que se encuentra implícito en estas actividades, y en describir el quehacer comunitario que se conoce colectivamente y se lleva a cabo de forma cotidiana (Da Silva, 2012). Esto permite “revalorar lo que antes parecía insignificante”, así como

tomar conciencia de los significados profundos y de la integralidad del conocimiento indígena que existe en las actividades (González *et al.*, 2011, p. 55).

Se empieza por la coconstrucción de un calendario sacionatural, que cuenta con una estructura circular y expone los ciclos anuales de la vida social y natural, y hace conciencia de la relación entre las temporadas, el clima, la vegetación, los animales, las actividades comunitarias y las actividades en las que participan los niños y las niñas. De esta forma, nos damos cuenta de cuáles son las actividades que suceden en un año en la comunidad, que en cada una de ellas tiene diversidades y peculiaridades (Ballesteros *et al.*, 2011; Sartorello, 2015). El calendario sacionatural pretende comprender la relación entre territorio-sociedad-espiritualidad, en el entendido de que, para las comunidades indígenas, el territorio es la base del conocimiento colectivo, “el territorio y el conocimiento constituyen una unidad indisoluble” (Boege, 2008, p. 62). El territorio no es considerado un espacio exclusivamente físico, sino que involucra la dimensión política, cultural, simbólica y natural (Sartorello y Hernández, 2017). Es así como el calendario sacionatural es un recurso vivo “construido desde la visión de la comunidad, y a partir de lo que acontece en lo cotidiano y, por supuesto, desde un sentido concreto y simbólico” (Ballesteros *et al.*, 2011, p. 175).

Las actividades que suceden en el territorio comunitario, ya sean sociales, productivas, rituales o recreativas, permiten identificar aquellos conocimientos, saberes, haceres, sentires, decires, vivires propios que caracterizan el entramado sacionatural comunitario (Sartorello, 2016 y 2021). “Se entiende por actividad todo proceso envuelto en cada acción” (Da Silva, 2012, p. 86), es decir, que las actividades son complejas y profundas, es donde las cosmovisiones indígenas se ven puestas en práctica. Las actividades son consideradas “la fuente privilegiada de la cultura propia que, en el MII, se utiliza para construir conocimientos escolares interculturales” (Sartorello, 2015, pp. 15-16).

Los conocimientos indígenas construyen el presente de las comunidades a partir de la memoria colectiva, por lo que no son cuestiones ancestrales, sino aspectos del día a día que se han transformado (Sartorello, 2021). En atención a esto, el MII no pretende generar

estrategias fijas ni homogéneas para reproducir, sino que lucha por la importancia del aprendizaje contextualizado dinámico, que permite explorar conocimientos pertinentes y relevantes para los niños y niñas de cada localidad, lo que implica que sea “un proyecto defectuoso” (Sartorello, 2021) que está en constante construcción y reconstrucción. Las personas de la comunidad acompañan los procesos de aprendizaje, en los que los niños y niñas se involucran de forma activa, vivencial e inductiva. Los maestros se convierten en acompañantes que propician las actividades sociales con sus estudiantes, pero a la vez se presentan como aprendices con una actitud humilde (Bertely *et al.*, 2015; Sartorello, 2016 y 2022). Se indagaron “otras maneras de conocer necesariamente implica diferentes formas de ser” (Sartorello, 2022, p. 333). De ahí la importancia de este proceso como una búsqueda por coconstruir una educación que dignifique la existencia de las comunidades indígenas desde una perspectiva crítica y decolonial, transformando el “ser” de todas las personas involucradas.

## RESULTADOS

El MII plantea que, con base al calendario sacionatural comunitario, el educador selecciona una actividad, la investiga a profundidad con los y las expertas comunitarias. Después, elabora una planeación didáctica, realiza la actividad con sus estudiantes y explicita, amplía y articula los conocimientos indígenas comunitarios, todo esto con la colaboración de las personas de la comunidad (Sartorello, 2020). A continuación expondré el proceso que llevé a cabo, intentado poner en práctica el MII desde mi entendimiento.

Partí del “estar” en la escuela, en la comunidad y en el territorio, concientizándome de las actividades comunitarias, consciente de la relación entre sociedad, naturaleza y espiritualidad que caracteriza la cosmovisión *nguiva*. Empecé a esbozar lo que se podría convertir en un calendario sacionatural (REDIIN, 2019, pp. 33-35) de San Felipe Otlaltepec. Por el periodo que viví en la comunidad (de septiembre a diciembre 2022), no logré concluir el calendario, sin embargo, a partir de éste pude identificar la actividad social a la cual enfoqué mi investigación-intervención educativa.

Decidí centrarme en el corte de guaje como actividad social. El guaje es un árbol que abunda en esta región, ha sido históricamente un elemento fundamental en la cultura, economía y sociedad de la comunidad *nguiva* de la zona, quien nombró a su territorio *Jngi Ndanchitsjeen* que significa “El llano de los árboles de guaje”, antes de que los mexicas invadieran y cambiaran el nombre del pueblo. Durante el tiempo que estuve ahí, pude identificar rápidamente que era época de guaje; se veía a las personas cargando sus ganchos (instrumento para cortar guaje) y sus costales con guaje, anunciaban por perifoneo la compra de guaje y se hablaba sobre las dificultades que este año tenía el corte del fruto por la falta de lluvia. Más adelante, me platicaron que el corte se lleva a cabo de julio a febrero, por lo que nos encontrábamos en esa temporada.

Al identificar la actividad social que se busca explorar, el MII propone un instrumento pedagógico clave que consiste en elaborar la frase prototípica a partir de la cual se desarrollará toda la investigación-intervención educativa: “Nosotros vamos en nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales” (AAVV, 2009, p. 85). La frase contiene cuatro ejes:

- Territorio: ¿dónde sucede la actividad? El monte, la cocina, la milpa, el río, etcétera.
- Técnica: ¿cómo y con qué llevamos a cabo la actividad? Con una tijera especial, guiándonos con la luna, con la temporada del año, etcétera.
- Elemento: ¿cuál es el elemento central de la actividad? El guaje, el maíz, la flor de cempasúchil, etcétera.
- Fin social: ¿para qué hacemos la actividad? Para comer una rica salsa, ofrendar a nuestros muertos, tener una buena cosecha, etcétera (Sartorello, 2009, p. 27).

La frase prototípica que guio la actividad de este trabajo fue: “Vamos al rancho de don Julián (territorio) a cortar (técnica) guaje (elemento) para comer (fin social)”. La frase y los cuatro ejes nos ayudan a identificar que en una actividad social se pueden generar muchos aprendizajes significativos, siempre y cuando se sepa explicarlos, ampliarlos y, sobre todo, valorarlos. En concreto, se podría

cortar guaje y solamente hablar del árbol: ¿qué tipos de guaje hay en la comunidad?, ¿cómo puedo cuidar el árbol de guaje?, etc. Sin embargo, al identificar los demás ejes, se exploran más conocimientos indígenas, por ejemplo, hablando del territorio: ¿cómo era la tierra?, ¿qué animales había en el territorio?, ¿qué otros árboles conviven con el guaje?; hablando de la técnica: ¿con qué instrumento se corta el guaje?, ¿la luna se relaciona con el corte del guaje?, ¿es una actividad solitaria o comunitaria? Y, hablando del fin social: ¿cómo se prepara el guaje?, ¿qué partes del guaje puedo comer?, ¿quién cocina el guaje?, etcétera.

Después de identificar la frase prototípica, me enfoqué en la investigación a partir de la convivencia con las personas de la comunidad; sistematicé este conocimiento indígena en un cuadro. La convivencia/investigación sucedió durante toda mi estancia en la comunidad. Al estar sumergida en su realidad, en los momentos que menos lo esperaba me compartían sus conocimientos, lo que fue parte fundamental las relaciones de confianza con las y los sabios de la comunidad, además de tener la oportunidad de acceder a distintos espacios con diferentes actores que abrieron mi panorama y me compartieron su sabiduría. La investigación como un ir y venir, en la que nuevas preguntas siempre surgen.

El cuadro de conocimiento indígena, a pesar de contar con una estructura, se debe leer de forma relacional y holística. Este conocimiento no puede ni debe dividirse en asignaturas o temas, sino que más bien se busca una sistematización que sirva para explicitar y ampliar el conocimiento indígena, con claridad en que todo se complementa en la práctica. Esta forma de entender el conocimiento indígena se contrapone a la visión colonial que se ha utilizado para ver a los pueblos indígenas desde una mirada de empobrecimiento, como afirma Gasché (2008), los programas escolares han utilizado un esquema de monografía antropológica para analizar a las culturas indígenas desde el entendimiento de un observador no indígena que fragmenta el conocimiento con una lógica eurocéntrica y utiliza criterios ajenos a los pueblos originarios. Se genera una ruptura entre las prácticas sociales que los niños y niñas experimentan en su cotidianidad y el aprendizaje que se les transmite en la escuela. Se tergiversa el conocimiento indígena para enmarcarlo en la tradición

científica occidental, alejándolo de la cosmovisión propia (Gasché, 2008, pp. 310-311).

Por lo anterior, el trabajo de sistematizar el conocimiento indígena conlleva mucha responsabilidad, sobre todo cuando se hace desde una visión externa, como la mía. El cuadro 1 es un resumen de la versión completa, en la que se presentan los cuatro ejes y se explicitan los saberes, haceres, decires, vivires, valores, sentires y decires. Éstos se refieren a los diversos e interconectados aprendizajes de una propuesta educativa integral, que va más allá de contenidos, habilidades y actitudes (Sartorello, 2021).

■ Cuadro 1. Investigación del conocimiento y significado indígena *ngüiva*

	Elemento: guaje	Territorio: rancho	Técnica: corte	Fin social: comer
Saberes	Dos tipos de guaje: rojo (alto y oloroso) y blanco (bajito y menos oloroso). Se les llama árboles mayores a los que dan guaje primero en el año.	Tierra pedregosa y fértil. Está cerca de agua chica y agua mezquite (nacimientos de agua).	El guaje se corta con un gancho hecho de carrizo y otate que se encuentran en el monte de forma natural.	Diferentes platillos con guaje: guashmole, salsa de guaje, asados, mole de caderas, pipián, botanas secas, huevo.
Haceres	Proteger al árbol de las hormigas arrieras con polvo de arriera o, anteriormente, con palma de orilla (lo que sobra de la palma) para rodear al árbol y que sea difícil que las hormigas suban. También se echa ceniza alrededor.	Trabajar la tierra (sembrar, deshierbar, labrar, arar, cosechar...).	El gancho se inserta en la rama del guaje y se tuerce hasta que la rama se quiebra; al caer las ramas, se acarrean a la sombra y se hace el pepenado (quitar los guajes de la rama, dejando el palito para que no se oreo).	Se selecciona el guaje dependiendo si es tierno o maduro para cada preparación. Se cocina en el momento, porque si no se madura muy rápido.
Vivires/ cosmovisión	San Felipe Otlaltepec es la tierra de los guajes. En la lengua <i>ngüiva</i> el pueblo se llama <i>Jngí Ndā Nchitsjē</i> que significa "Llano de los árboles de guaje".	Se bendice el terreno poniendo arreglos de flores en las cuatro esquinas (actividad de antes que se perdió por una plaga).	Uso del Calendario Galván para que el guaje dé bien el siguiente año, desde julio/agosto, y que no se seque; no se debe cortar en luna menguante, llena, ni nueva, pero sí unos días antes o después. No se puede cortar con mano caliente, sucia, ni por alguien que bebió alcohol.	Todo se come, nada se desperdicia: botón, guasquelite (primeros brotes u hojas), flor...

	Elemento: guaje	Territorio: rancho	Técnica: corte	Fin social: comer
Valores	Reciprocidad con la naturaleza: el guaje me da de comer, yo lo cuido (podarlo, quitarle las hormigas) para que viva.	Trabajo colaborativo: un día vamos a tu terreno a trabajar y otro día vamos al mío. El trabajo como un valor central del día a día.	Cooperación: algunas personas cortan el guaje y otras lo pepenan. Respeto/conciencia de las fases de la luna.	Compartir
Sentires				Esperanza: hay guaje, entonces podemos vender y comer
Decires	<i>Yitché</i> : guaje <i>Turio</i> : botón <i>Yitché ka</i> : hoja del guaje: guasquelite <i>Nuenda yitché</i> : tronco de guaje <i>Dashu tzo yitché</i> : flor de guaje		"No se puede cortar con mano caliente". "El guaje es vidrioso, se corta fácil". <i>Chitua</i> : gancho. <i>Tanda Yitché</i> : pepenar guaje.	<i>Tune yitche</i> : pelar el guaje. "El guaje es una bomba".

Fuente: elaboración propia.

Realicé el cuadro completo a partir de la sabiduría que me compartieron doña Sal, doña Ros, doña Mag, May, doña Gau, don Ern, el maestro Jus y don Fra (pseudónimos para preservar el anonimato), con su calidez, hospitalidad y gran sentido de compartición. No siempre me comunicaron el conocimiento de forma verbal, sino a partir de la convivencia, del “estar”, de una pedagogía del hacer y sentir. No esperé que me compartieran lo que saben, sino que tomé responsabilidad de mi aprendizaje, me involucré en las actividades, en sus vidas. Hice un intento por comprender la posición de la otredad, renunciando a tener el control del proceso (Sartorello, 2015) y con conciencia de mi forma de leer la realidad para desprenderme y abrirme a otro mundo de posibilidades.

A partir del cuadro, planeé una secuencia didáctica priorizando el conocimiento indígena, y con el fin de explicitar y ampliar el conocimiento sin convertirlo en algo ajeno a la comunidad. La secuencia comenzó por indagar los conocimientos previos de los niños y las niñas para motivarles; después realizar la actividad social con el comunero experto y, después, trabajar los conocimientos indígenas en la escuela. La secuencia didáctica no llegó a la articulación entre

éstos y los conocimientos escolares, ya que, a pesar de ser una cuestión muy importante para construir prácticas interculturales, decidí dirigir mis esfuerzos al fortalecimiento de lo propio, sabiendo que existía un tiempo limitado.

Expondré algunas actividades de la secuencia didáctica y enunciaré algunas de las actitudes de los niños y niñas (al ser pequeños, su expresión oral es muy reducida), que dan cuenta del proceso y del impacto que éste tuvo, aunque es una parte muy reducida de todo lo que se hizo. Asimismo, enunciaré de forma muy honesta la valoración de las actividades, con el objetivo de que no se idealice la práctica, sino que se pueda entender que es un proceso en construcción, en el que vale la pena valorar los logros y reflexionar las áreas de oportunidad, con prioridad de lo cualitativo sobre lo cuantitativo como un proceso formativo (REDIIN, 2019).

Comenzando por los conocimientos previos, propuse salir al área de juegos de la escuela, donde se encuentran unos árboles de guaje, para observarlos y compartir. Fue sorprendente que hasta la niña más pequeña del grupo (dos años) señaló varios árboles de guaje. Algunos conocimientos previos que mencionaron son: “se corta con un palo”, “el guaje se come”, “es un árbol”, “mi... corta guaje”. Esto da cuenta de que la actividad social responde a su realidad y contexto.

Para la motivación, recuperé una canción del guaje que fue escrita por un maestro de la comunidad. Comenzamos por aprendernosla en español y después transitamos al *nguiva* como estrategia de recuperación de la lengua, pues en la comunidad, los niños y niñas no hablan *nguiva*. La canción nos acompañó durante el periodo que trabajamos con el guaje. Fue tan exitosa, que las familias se involucraron, pues niños y niñas la cantaban en sus casas, generando que los hermanos y hermanas se la aprendieran y los padres y madres me pidieran videos de la canción para cantarla en sus hogares.

La canción rebasó la planeación, convirtiéndose en un posicionamiento político y epistemológico. Un papá preguntó dónde podía conseguir la canción, pues no la encontraba en *You Tube*, así entendimos que ésta es una canción propia de la comunidad, lo que quiere decir que el conocimiento se genera desde y para la comunidad. Asimismo, comprendimos que lo valioso o lo que nos gusta no viene

de afuera, sino que los niños y las niñas disfrutaran cantar en *nguiva*, la lengua propia comunitaria.

Más tarde realizamos la actividad social: vamos al rancho de don Julián a cortar guaje para comer. Se intentó que el y la comunera, don Jul y doña Ros, desempeñaran un papel protagónico (Sartorello, 2022): ellos se encargaron de orientar la actividad con apoyo de las madres, padres y docentes/acompañantes (Bertely *et al.*, 2015) para propiciar en lo niños y niñas la adquisición de “nuevas destrezas y habilidades a través de la observación, la imitación, el juego, la práctica guiada y la corrección” (Sartorello, 2016 p. 135). La actividad superó las expectativas, el espacio propició que niños y niñas exploraran, estuvieran contentos y participativos, pues es un territorio que les pertenece. Hubo muchos momentos espontáneos que ayudaron a enriquecer el aprendizaje: visitar dos cuerpos de agua de la comunidad, al que un papá lanzó piedras con una onda hecha de palma, ver una tortuga de río, cantar la canción del guaje, un burro en las inmediaciones, etc. Niños y niñas colaboraron con el corte de guaje de forma natural, y mamás y papás se mostraron participativos y con muy buena energía. Don Jul estaba muy contento de invitarnos a su rancho, además de compartir su conocimiento a su manera. Por su parte, doña Ros se mostró un poco nerviosa, sin embargo, les enseñó a pepenar el guaje y les tuvo mucha paciencia. Esta frase muy atinada describe lo vivido: “el proceso de interaprendizaje entre los participantes se desarrolla de forma espontánea, natural e inductiva, aprovechando los elementos, situaciones y actividades que brinda el propio territorio sacionatural, libro vivo denso de oportunidades para aprender” (Sartorello, 2021, p. 299).

Salir de la escuela reflejó los cuatro pilares del MII. Primero, desafió una pedagogía eurocentrada, pues valoró otras formas de aprender que parten del hacer. Se vio a los niños y niñas interactuar de formas distintas, se emocionaron, exploraron, compartieron y fueron activos en su aprendizaje. Nos liberamos de lógicas conductivas de repetición, inspirando e incentivando su capacidad autónoma y colectiva de aprender. Asimismo, se cuestionaron las relaciones de poder, en las que las “maestras” aprendimos de la experta y el experto comunitarios, de padres y madres, de niños y niñas, buscando que los roles fueran fluidos y compartidos: todos aprendemos, to-

dos enseñamos. Tomamos una postura política al salir de la escuela, cuando afirmamos que el conocimiento indígena es valioso y que nos importa acercarnos a él. Por último, salir nos recordó la importancia de recorrer el territorio y de reconocerlo como propio, tocar su tierra y su agua, buscar sus frutos, admirarlo, olerlo, sentirlo y sorprendernos. A partir de la salida, trabajamos en la escuela con los conocimientos indígenas. Utilicé los ejes para ampliar el aprendizaje, sin olvidar la interrelación entre ellos.

Comenzando por el territorio, les propuse llevar tierra de distintos terrenos/ranchos donde hay guaje, analizarla con los sentidos y describir las similitudes y diferencias. Mezclar todas las tierras y hablar de San Felipe Otlaltepec como la tierra del guaje. A partir de esta actividad, aprendimos que hay distintos tipos de tierra, encontramos animales, piedras, palos y hojas; asimismo, al manipular la tierra dejamos de pensar que ésta es sucia. También platicamos acerca de que la comunidad se caracteriza por sus árboles de guaje. Esta actividad priorizó el sentir y el descubrimiento, en la búsqueda por generar aprendizajes significativos con niños y niñas de dos y tres años, que aprenden mejor haciendo que escuchando. Niños y niñas se mostraron encantados de explorar la tierra; por primera vez, en la escuela, se les incentivaba a tocar este elemento con el que conviven a diario y es fundamental para la cosmovisión de sus abuelos y abuelas, pero que hoy en día es denominado como algo “sucio”, que mejor no se toca. Algunos, con emoción, metieron sus manos, la olieron, sintieron y hasta probaron, mientras que otros lo hicieron poco a poco, hasta disfrutarlo, mostrándose sorprendidos de todo lo que encontraron en la tierra.

En cuanto al elemento natural, les propuse buscar árboles de guaje que tuvieran muchos años y los hayan visto crecer sus abuelitos, tomarse una foto y traerla a la escuela, además de preguntar a sus abuelitos ¿qué han hecho para cuidar a los árboles para que vivan tantos años? En clase compartimos las fotos y las historias, además de colgarlas en la pared. Niños y niñas estaban muy contentos de compartir y ver las fotos de los demás; asimismo, algunos ampliaron la actividad y cortaron guaje. El interés en la actividad fue tan grande que, en las mañanas, al llegar al salón de clases, iban a ver detenidamente las fotos de sus compañeros y compañeras. Esta

es una actividad muy valiosa porque involucra a los y las abuelas, incentivan a que compartan sus conocimientos con sus familias. A pesar de lo anterior, fue complicado, por la edad de niños y niñas, que se acordaran de lo que platicaron con sus abuelos y abuelas. Aunque algunos papás y mamás tardaron en traer la foto, fue un área de oportunidad fuerte para involucrarles y que participen en la educación de sus hijos.

En cuanto a la técnica, se hizo una actividad continua, elaboramos un calendario lunar para conocer las fases de la luna para relacionarlas con el corte del guaje. Fue una tarea diaria observar la luna y registrarla. Después de un proceso largo, utilizamos la actuación y el movimiento, identificamos que la luna se mueve y que por eso cada día la vemos en posición diferente. Fue complicado, por sus edades, que lograran reconocer las fases para cortar guaje, aunque algunos sí las identificaron. Esta actividad tuvo un proceso muy significativo, pues niños y niñas poco a poco se hicieron conscientes de la luna y su movimiento. Al ser una actividad que se llevó a cabo por un mes entero, formó parte de la vida de todos; tal es así que, al encontrármelos en las calles del pueblo, me decían: “¡Maestra! Ahí está la luna”, al igual que al salir al patio escolar a realizar otras actividades, se percataban de la luna y se emocionaban compartiendo que la veían.

Por último, en relación con el fin social, actuamos una memoria comunitaria sobre el guaje. Estuvieron muy interesados en el relato y, a partir de éste, pudimos platicar sobre la importancia de no desperdiciar el guaje, porque es un alimento importante para la comunidad. Sin embargo, faltó tiempo para ampliar el aprendizaje. Como cierre de la actividad, con ayuda de las mamás se realizaron libros artesanales con fotos y materiales que elaboraron niños y niñas. Fue un momento trascendental que las mamás ingresaran a la escuela, un posicionamiento político. Las mamás tuvieron un acercamiento a los trabajos que hicieron sus hijos e hijas, quienes compartieron sus amplios conocimientos sobre la actividad, mostrándose emocionados por enseñar sus trabajos y cantar la canción del guaje. Se reflejó una “resignificación identitaria”, pues las madres se dieron cuenta de la relevancia, pertinencia y potencial que tiene su conocimiento propio en la educación de sus hijos e hijas,

se dio valor explícito al conocimiento indígena (Matus, 2016, p. 230). Estos libros se compartieron a la comunidad escolar, quienes se mostraron interesados, sin embargo, hizo falta, como comunidad escolar, dar más importancia al trabajo que se hizo.

## CONCLUSIONES

A partir de la breve muestra del trabajo realizado, a continuación, presento algunas reflexiones del proceso. Retomo a Walsh (2012, p. 64), quien expone que “la descolonización no es simplemente un asunto intelectual y político sino, y más importante aún, un asunto de existencia”. Fue fuerte presenciar que la existencia de la comunidad *Jngi Ndanchitsjeen* está en riesgo a causa de la modernización impuesta por el sistema capitalista neoliberal, colonial, patriarcal, eurocéntrico (Quijano, 2000; Walsh, 2012), y presenciar que la escuela ha abonado a la destrucción de la cosmovisión *nguiva*. Con esto me refiero a que las actividades sociales comunitarias, la lengua, la conexión con el territorio y la espiritualidad ya no son elementos tan relevantes en las vidas de las nuevas generaciones. De ahí parte la importancia de Milpas Educativas para fomentar “espacios educativos liberados, incipientes, incompletos, pero potencialmente contrahegemónicos en los que se generan procesos educativos comunitarios indígenas alternativos y disconformes con respecto de los que caracterizan a las escuelas indígenas oficiales” (Sartorello, 2022, p. 327).

No considero que el MII sea una solución a este complejo sistema, pero sí es una alternativa para que “el saber comportarse, el saber producir y el saber dar sentido a su vida y al mundo” (Gasché 2008, p. 394) que las comunidades indígenas han construido de forma histórica y colectiva, tenga un lugar en la educación de sus hijos e hijas.

La milpa, en su sentido complejo, es un espacio educativo y de resistencia activa. Las actividades comunitarias nos hablan del Buen Vivir, de la convivencia familiar y social, pero también de una sanación de las relaciones intergeneracionales dañadas por la modernidad (Bertely *et al.*, 2015, p. 37). Como afirman Sartorello y Hernández (2017, p.141), “frente a una escuela oficial que sólo es-

colariza, es la comunidad la que de hecho tiene el poder de educar y formar a los niños y jóvenes indígenas para convertirlos en persona integrales y en ciudadanos activos”.

Como mostré en el texto, el trabajo realizado en esta investigación-intervención tuvo impactos en la comunidad y en niños y niñas, pues nos aproximamos a construir una educación intercultural a partir de cómo es concebida en el MII. Para ser explícita, mencionaré brevemente cómo el trabajo aportó en cada pilar del MII: en cuanto al pilar político, fomentamos el arraigo territorial de niños y niñas al invitarles a recorrer su territorio y descubrirlo continuamente. Asimismo, beneficiamos el control escolar por parte de padres y madres, quienes por primera vez en mucho tiempo ingresaron a la escuela, pero también practicamos educación fuera de los muros del plantel. Sobre el pilar pedagógico, fue muy notoria la diferencia de actitud de niños y niñas al beneficiar un aprendizaje en el hacer, sentir, probar y preguntar, y concebirlos como agentes centrales de su educación y no como depósitos de información; se mostraron activos, curiosos, participativos, emocionados y sorprendidos. En relación con el eje filosófico, valoramos alimentos comunitarios, además de que fortalecimos valores como la cooperación, el respeto y la conciencia. En cuanto al pilar epistémico, las fuentes locales y comunitarias fueron las constructoras del conocimiento y éste fue el conocimiento central en la escuela; esto como un primer paso para descolonizar la institución y buscar alternativas educativas comunitarias y contextualizadas.

Quiero enfatizar en algunos aprendizajes significativos cuyo análisis merece la pena:

- Las relaciones comunitarias como el primer paso para construir prácticas educativas interculturales. Crear vínculos que trascienden y se convierten en amistades de cariño que dan sentido al MII. Cuando te comparten el valor del conocimiento indígena desde lo personal, adquieres un compromiso con las personas que te miran como “maestra”, por lo tanto, con el poder de educar, aunque esto es muy debatible.
- La investigación requiere poner el cuerpo y la mente en el espacio y el tiempo en estudio. No se trata de información,

sino de cosmovisión compleja que inspira y sorprende, pero también reta y confunde. No es posible pretender encontrar el conocimiento de forma rápida y sencilla, sino que toma tiempo y constancia, la importancia de estar ahí y vivirlo, para después pensarlo y confrontarte.

- Tener el rol de “maestra” requiere mucha reflexión y responsabilidad, es necesario concientizarse sobre el bagaje personal, sobre todo cuando eres un ente externo que interviene en la comunidad.
- De maestra a acompañante, proceso en el que se incentiva la autonomía de niños y niñas, se comparte la responsabilidad educativa con padres, madres y personas de la comunidad y se exploran otras formas de educación que tienen que ver con el experimentar, hacer, sentir (Bertely *et al.*, 2015).
- La responsabilidad del trabajo no es hacia la institución educativa, sino hacia las personas con las que se aprende y con las que se convive en la comunidad, por eso la labor debe servirles (Clifford, 2012).
- Es poderoso y de mucho valor que niños y niñas de dos y tres años hablen, conozcan y se alegren del conocimiento de su comunidad, tanto para ellos y ellas como para sus familiares que, en algunos casos, a partir de estas actividades encuentran sentido a la escuela y buscan participar.
- El involucramiento de padres y madres requiere un proceso, pues la barrera entre escuela y comunidad ha sido tan fuerte que no sienten la escuela como propia. Se puede empezar por intentar entender qué es la educación para ellos y ellas y qué es lo que esperan de la escuela.
- Hasta que el personal docente no considere a “la comunidad como máxima autoridad ante la cual rendir cuenta del trabajo educativo realizado con las niñas y niños” (Sartorello, 2021, p. 292), partiendo de cuestionar y cambiar las relaciones de poder, no se puede llegar a prácticas interculturales.
- La iniciativa para trabajar con el MII no debe venir de las autoridades que lo avalan ni de buscar reconocimientos, sino de una convicción propia como educador.
- Lo genuino y espontáneo, el amor, la paciencia y el cariño son fundamentales en el acto educativo.

Quiero cerrar con dos breves anécdotas que fueron muy significativas y me permiten explicitar retos, logros y reflexiones: a un mes de concluir con mi trabajo, se me acercó la mamá de una niña, quien también es maestra, a proponerme compartir con sus estudiantes el trabajo realizado con el MII. Al inicié pensé que quería retomar la cuestión didáctica de salir de la escuela, pero al platicar con ella, me compartió que el trabajo que habíamos hecho con su hija había impactado en su familia. Me comentó que el papá de su hija, por primera vez desde que se casaron, comenzó a compartir su lengua materna, el *nguiva*, en casa, además de compartir sus conocimientos comunitarios con sus hijos e hija. Eso me hizo pensar en varios aspectos, el primero es que, si las actividades sociales hacen sentido a padres y madres, ellos y ellas buscarán ampliar los aprendizajes en casa, teniendo la iniciativa de educar a sus hijas e hijos desde lo propio. La actividad trascendió más allá de la escuela, sirvió para despertar en un papá la relevancia y el valor de continuar con su lengua y sus conocimientos comunitarios. Sin embargo, este ejemplo habla de un contexto que se ha alejado de lo propio; pienso que la escuela les ha quitado algo y, ahora, en algunos casos, quiere regresárselos, pero esto sigue sin cuestionar las relaciones de poder, ya que la institución se sigue posicionando, de forma explícita, pero también en el imaginario colectivo, como poseedora del conocimiento “importante”. Me pregunto ¿por qué alguien de fuera tiene que venir a decirles que lo que tienen es valioso? Supongo que el sistema ha sido y es muy cruel.

La otra anécdota sucedió en la última semana que fui acompañante. Era de noche, y estaba con una familia que me acogió. Me llamaron para ir a la escuela a arreglar un asunto, por lo que me iba a retirar; en ese momento, una comunera, que me compartió su sabiduría por estos meses, me preguntó si podía acompañarme al preescolar. Ella ha vivido siempre en su comunidad y no conocía la escuela. Esto fue muy fuerte, reflejaba la barrera entre escuela y comunidad que se había remarcado por tantos años. Sin embargo, me sentí contenta de que quiso acercarse. Fue de mucha satisfacción enseñarle los trabajos que habían hecho niños y niñas a partir de los conocimientos comunitarios que ella me compartió, pienso que fue una hermosa forma de mostrarle que la escuela debería pertenecerle.

Estos procesos son ricos en aprendizaje, crecimiento, cuestionamiento y análisis. Permiten experimentar de forma personal vivencias que desafían las estructuras racistas y coloniales que duelen, pero a la vez alegran y conmueven; llenan el alma de amor y motivación para continuar con esta labor.

## HORIZONTES DE FUTURAS INDAGACIONES

Considero que el área de oportunidad más grande de este trabajo es la falta de la coconstrucción: faltó invitar a padres, madres y personas de la comunidad a colaborar en el proceso educativo de investigar, planear, intervenir y valorar los aprendizajes (Sartorello, 2022). Pienso que esto se debió al tiempo reducido con el que se contó para hacer el trabajo, además de que la participación de diferentes actores se da mediante una deconstrucción de la escuela como una institución “sabelotodo”, lo cual no se dio o apenas comenzaba en San Felipe Otlaltepec.

Hubiera sido muy enriquecedor lograr un proceso colectivo de coconstrucción e interaprendizaje entre diversos actores, en el que todas las personas aprendiéramos: papás, mamás, niños, niñas, comuneros, comuneras y docentes, como mencionan Sartorello y Hernández (2017, p. 138), “una pedagogía mutua”, sin negar las relaciones de poder desiguales (Sartorello, 2015) que debemos cuestionar. Sin embargo, más allá de que hubiera sido enriquecedor, la coconstrucción del acto educativo es una necesidad para generar prácticas que se acerquen cada vez más a una interculturalidad crítica y decolonial. Como menciona Bertely (2011), el interaprendizaje con los indígenas es un ejercicio de coactoría y coautoría a partir del cual, las personas no indígenas aprendemos a mirarnos y a problematizar nuestro quehacer.

## REFERENCIAS

- AAVV (2009). Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM. En M. Bertely (coord.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas* (pp. 83-97). México: UNEM, ECIDEA, CIESAS, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.

- Ballesteros, M. D., Barragán, D. E., Hernández, A., Pérez, P., Pérez, E., Pontigo, J. L., De Távira, M., y Gutiérrez, N. (2011). Contribuciones para la formación del maestro indígena en Chiapas. “Haciendo” la educación intercultural bilingüe con la comunidad. En M. Bertely (coord.), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales* (pp. 152-195). México: CIESAS, UPN, IIAP, UNEM.
- 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., Sartorello, S., y Arcos, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. *Descatos*, 48, 32-49.
- Blázquez, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez, F. Flores, M. Ríos (coords.), *Investigación Feminista: Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales* (pp. 21-38). México: UNAM.
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). [https://idegeo.centrogeo.org.mx/uploaded/documents/El\\_patrimonio\\_biocultural-Eckart\\_Boege.pdf](https://idegeo.centrogeo.org.mx/uploaded/documents/El_patrimonio_biocultural-Eckart_Boege.pdf)
- Castañeda, M. (2019). Perspectivas y aportes de la investigación feminista a la emancipación. En AA.VV., *Otras formas de des(aprender)* (pp.19-40). Bilbao: Hegoa y SIMReF.
- Clifford, G. C. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa, 1* (pp. 283-331). Barcelona: Gedisa.
- Da Silva, L. J. (2012). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil. *Revista ISEES*, (10), 79-94.
- De Sousa, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneses, K. A. Bidaseca (coords.), *Epistemologías del Sur - Epistemologías do Sul* (pp. 25-61). Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del SUR: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO, Siglo XXI.

- Gámez, A. (2001). *Popolocas. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). <https://www.inpi.gob.mx/2021/dmdocuments/popolocas.pdf>
- Gasché, J. (2008). 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* (pp. 279-366). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- González, E., Aldaz, I., Bautista, E., Andrés, O., Guzmán, J., Martínez, A., Santos, J., Rodríguez, J. O., Hernández, E., y García, C. (2011). Aprendiendo a hacer educación intercultural con nuestros pueblos. La experiencia formativa en la nueva educación y la educación inductiva intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México. En M. Bertely (coord.), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales* (pp. 152-195). México: CIESAS, UPN, IIAP, UNEM.
- Matus, M. L. (2016). *Retos de la docencia en y para la diversidad cultural. Interculturalidad y actividades pesqueras. El caso de una escuela primaria bilingüe Ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca*. (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana Puebla, México. <https://hdl.handle.net/20.500.11777/5242>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- REDIIN (2019). *Milpas Educativas para el Buen Vivir: Nuestra Cosecha*. México: REDIIN, UNEM, Inide-Ibero, CIESAS, W. K. Kellogg Foundation.
- Sartorello, S. (2022). Zonas educativas liberadas para el buen vivir: las milpas educativas de la REDIIN en México. En S. Sartorello, A. C. Hecht, J. L. García y E. Said (coords.), *Tejiendo diálogos y tramas desde el sur: territorio, participación e interculturalidad* (pp. 325-349). México: Universidad Iberoamericana, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Guerrero.

- Sartorello, S. (2021). Milpas educativas: entramados socioculturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 283-309.
- Sartorello, S. (2020). El Método Inductivo Intercultural en las Milpas Educativas. En D. Quilaqueo, S. Sartorello y H. Torres-Cueva H. (coords.), *Diálogo de saberes en educación intercultural. Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 25-45). Chile: Universidad Católica de Temuco (UCT), Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII).
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el Método Inductivo Intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 121-143.
- Sartorello, S. (2015). Nuestra propia vitamina: El Método Inductivo Intercultural (MII) en una escuela primaria indígena de los Altos de Chiapas (México). En R. Cortina y K. de la Garza (coords.), *Educación, Pueblos Indígenas e Interculturalidad* (pp.169-211). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- 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., y Hernández, A. (2017). Educar para el lekil kuxlejal / buen vivir: el Método Inductivo Intercultural (MII) en la escuela comunitaria de La Pimienta. En E. Salgado y F. Villavicencio (coords.), *Revaloración de la diversidad lingüística y cultural de México* (pp. 108-142). México: CIESAS.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019, 8 de agosto). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Zemelman, H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>