



DE LA ESCUELA A LA MILPA EDUCATIVA: TENSIONES Y NEGOCIACIONES INTRA E INTERCULTURALES EN LA GESTACIÓN Y DESARROLLO DE UN PROYECTO EDUCATIVO PARA EL BUEN VIVIR

STEFANO SARTORELLO

COORDINADOR
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA (IBERO)

MARÍA BERTELY BUSQUETS Y GUSTAVO CORRAL

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA
SOCIAL (CIESAS)

ALMA LÓPEZ QUITERIO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) HIDALGO

PAOLA ORTELLI Y STEFANO SARTORELLO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS (UNACH)

TEMÁTICA GENERAL: *MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN*

RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO

A partir de las experiencias vividas a lo largo del proceso de gestación y en el primer año de implementación del proyecto “Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir” - coordinado por Stefano Sartorello (INIDE-IBERO) y María Bertely (CIESAS), y financiado por la Fundación Kellogg - los participantes en el simposio (todos adscritos al proyecto) discutirán acerca de retos y desafíos políticos, epistémicos, pedagógicos y de gestión que caracterizan un proyecto colaborativo que se propone generar procesos educativos interculturales para el Buen Vivir en comunidades indígenas de Chiapas, Yucatán, Puebla, Oaxaca y Michoacán. Se discutirán y analizarán las tensiones y negociaciones que experimentan los diferentes sujetos participantes (maestros bilingües, educadores comunitarios independientes, promotores educativos autónomos, académicos indígenas y no indígenas) con el fin de comprender

cómo éstas intervienen en la definición del horizonte político-pedagógico del proyecto y en su operación. Por un lado, se reflexionará acerca de las tensiones y negociaciones entre el “poder formal” que ejercen los académicos que coordinan el proyecto y el “poder sustantivo” que de los colaboradores indígenas (Bertely 2015); por el otro, se analizarán las tensiones y negociaciones que, a nivel intracultural, ocurren tanto al interior del grupo de académicos como entre los diferentes colaboradores indígenas. En este sentido, las relaciones que se generan intra y entre ambos grupos de colaboradores serán analizadas a partir sus heterogeneidades internas. Es así que, a pesar de compartir un posicionamiento político crítico común en la compleja y conflictiva arena política de la educación intercultural, se enfatizará en los matices que caracterizan a participantes heterogéneos que colaboran e inciden en el proyecto a partir de sus respectivas agendas políticas, epistémicas, pedagógicas y de gestión. Lo anterior permitirá aportar elementos para comprender cómo se negocia y se ejerce el poder en los niveles inter e intraculturales de un proyecto educativo intercultural.

Palabras clave: Educación, interculturalidad, poder, colaboración y conflicto intercultural.

Semblanza de los participantes en el simposio

COORDINADORA. SARTORELLO STEFANO

Investigador responsable de la línea *Educación para la Interculturalidad* del INIDE-IBERO, es Doctor en Educación por la IBERO. Desde octubre 2016, es Miembro Asociado del COMIE. Fue asesor de la CGEIB-SEP, entre 2004 y 2007 y, de 2007 a 2013, docente en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Desde hace 13 años desarrolla proyectos de investigación sobre educación intercultural en regiones indígenas de Chiapas, Oaxaca, Puebla, Michoacán y Yucatán. En mayo de 2015 obtuvo Mención Honorífica en el Premio Latapí Sarre sobre Investigación Educativa IISUE-UNAM. Desde enero 2015 forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1.

BERTELY BUSQUETS MARÍA Y GUSTAVO CORRAL

La Doctora María Bertely coordina la Red de Educación Inductiva Intercultural que, con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y educadores independientes mayas, impulsa en y desde Chiapas proyectos desde abajo con profesores indígenas de Oaxaca, Puebla, Michoacán y Yucatán. Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel II, y es profesora-investigadora del CIESAS. Destacan sus libros *Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (Abya-Yala, 2009), *el estado del conocimiento Multiculturalismo y Educación (2002-2011)* (ANUIES/COMIE, 2013) coordinado con el Dr. Gunther Dietz y la Dra. Guadalupe Díaz, así como un artículo publicado en *New*

World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and Voices from North, South and Central America (City Lights, 2010). Fue merecedora del Premio al Mérito Ecológico 2015 otorgado por la SEMARTAT.

Gustavo Corral es Maestro en Ciencias de la Computación por la Universidad Nacional Autónoma de México y Doctor en Historia de la Ciencia (Summa Cum Laude) por la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación se concentran en la comunicación pública de la ciencia y la tecnología, así como las relaciones complejas y cambiantes entre ciencia, Estado, economía, sociedad e industria. También está interesado en explorar una imagen no eurocentrista de la historia de la ciencia y el carácter local y socialmente contingente del conocimiento científico.

ALMA LÓPEZ QUITERIO

Maestra y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Actualmente está realizando el segundo año de estancia posdoctoral en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE). Ha realizado investigación vinculada a los procesos de formación docente con enfoque intercultural y sobre la apropiación de las tecnologías de información y comunicación. Es asesora de la Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria para el Medio Indígena en la sede UPN-Ixmiquilpan, Hidalgo.

PAOLA ORTELLI

Profesora–Investigadora de la Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena de la Universidad Autónoma de Chiapas. Doctora en ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa. Tiene una formación en ciencias políticas por la Università degli Studi di Milán, Italia. Estudió una maestría en Antropología Social por el Centro de Estudios e Investigaciones Superiores en Antropología Social (CIESAS-DF) Investigadora sobre procesos políticos y electorales en regiones indígenas, actualmente estudia el proceso de profesionalización en regiones indígenas. Ha trabajado como evaluadora en numerosos proyectos de investigación coordinados por CIESAS, el IFE, la CDI y la CGEIB-SEP.



TEXTOS DEL SIMPOSIO

NUESTRO TRABAJO EN LAS MILPAS EDUCATIVAS

RESUMEN

Milpas Educativas es un proyecto colaborativo que tiene como objetivo construir un modelo educativo intercultural multilingüe, pertinente y relevante a las prácticas culturales de las comunidades indígenas. El fundamento político, epistémico y pedagógico del proyecto es el Método Inductivo Intercultural (MII), que a lo largo de más de 20 años ha sido contextualización a la realidad de las regiones indígenas mexicanas. Esta ponencia se centrará en las acciones que se llevarán a cabo en las Milpas Educativas para construir, registrar y discutir conocimientos territoriales y aprendizajes para el Buen Vivir de las comunidades involucradas en el proyecto. Nuestro objetivo es exponer de qué manera las acciones descritas permitirán, no sólo contribuir al proceso de formación pedagógica de las niñas y los niños indígenas, sino avanzar también hacia una educación crítica para la transformación social. Plantearemos, además, cómo las reflexiones territoriales y los aprendizajes encaminados al Buen Vivir servirán de insumos para la elaboración de planes de vida en los que cada una de las 31 comunidades en las que se encuentran las milpas expondrán su propio ideal de vida.

Palabras clave: educación intercultural, Milpas Educativas, Método Inductivo Intercultural, Buen Vivir, soberanía alimentaria

Introducción

En esta contribución presentaremos en qué consiste nuestro trabajo dentro del proyecto *Milpas Educativas*, cuyo principal objetivo es construir, registrar y discutir conocimientos sacionaturales encaminados a garantizar una vida buena para las comunidades involucradas en el proyecto. Antes de comenzar, conviene hacer una breve reseña de los antecedentes del proyecto y de los actores involucrados en el mismo. Debemos remontarnos al levantamiento zapatista en 1994, acontecimiento que despertó la conciencia de dignidad de los pueblos originarios, particularmente en las comunidades mayas de Chiapas, y la exigencia de justicia, transformación social y respeto a sus propios valores.

A partir de entonces, creció en los educadores comunitarios más jóvenes la inquietud de generar una propuesta educativa pertinente a sus prácticas culturales que revalorizara e incluyera los saberes y el saber-hacer indígena. Es decir, una propuesta intercultural bilingüe y autónoma. Un grupo de esos educadores se organizó en 1995 y fundó la Unión de Maestros de la Nueva Educación de México (UNEM), que fue registrada legalmente como asociación civil en 1997. En 1996 la UNEM se había acercado ya al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

(CIESAS) y varios de sus educadores recibieron capacitación en técnicas agroecológicas. Esos nuevos conocimientos se utilizaron gradualmente como estrategia pedagógica con la ayuda de las huertas escolares en las escuelas oficiales y autónomas en las que trabajaban.

Esos maestros comunitarios continuaron articulando en sus escuelas la teoría con la práctica pedagógica, mientras seguían formándose con María Bertely, del CIESAS, y Jorge Gasché, del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), dos expertos en el campo de la educación intercultural. El fundamento pedagógico de esa formación eran los principios del Método Inductivo Intercultural (MII) acuñado por Gasché, mismo que ha sido apropiado y contextualizado a la realidad de las regiones indígenas mexicanas por la UNEM a partir de la elaboración de diversos materiales educativos que se han producido a lo largo de más de 20 años de trabajo.

En 2008, la UNEM, con el acompañamiento de algunos académicos de diversas instituciones educativas, comenzó a impartir los diplomados *Sistematización del conocimiento indígena y Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües*, dirigidos a profesores indígenas de nivel pre-escolar y primaria de los estados de Chiapas, Oaxaca y Puebla. Estos diplomados de formación docente recibieron continuidad como parte de un proyecto del CIESAS coordinado por María Bertely en el *Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco Pelletier*. A partir de esa iniciativa se constituyó la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), que incluye entre sus miembros a la UNEM y más de doscientos docentes indígenas y asesores mestizos de los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán.

Esta larga trayectoria política y de trabajo constituye las raíces en las que se ha venido edificando el proyecto *Milpas Educativas* que debemos entender como un proceso en construcción desde abajo sometido, por ello, a constantes tensiones y negociaciones.

En cuanto al Método Inductivo Intercultural (MII) podríamos definirlo, de forma muy somera, como una metodología educativa cuyas actividades pedagógicas se diseñan a partir de las mismas actividades sociales de las comunidades indígenas. Esta metodología permite explicitar los conocimientos comunitarios en esas actividades y articularlos con los conocimientos escolarizados.

Para facilitar la planeación de cada actividad didáctica el MII propone la llamada sintaxis cultural que representa la integración sociedad-naturaleza como un tejido de cuatro ejes temáticos presentes en cada actividad: territorio, recurso natural, trabajo o técnica y fin social. Esta sintaxis cultural queda caracterizada, a su vez, en la siguiente frase prototípica: "Vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que transformaremos para satisfacer un fin social". Por tanto, para diseñar una actividad pedagógica específica es necesario concretizar esa frase, por ejemplo: "Vamos a la milpa (territorio) para cosechar (técnica) lo que ha producido (producto) y tener comida para nuestra familia (fin social)".

Ahora bien, ¿en qué consiste, en concreto, el proyecto *Milpas Educativas*? Se trata de un proyecto interinstitucional coordinado desde el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la

Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, en la persona de Stefano Sartorello, y desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en la persona de María Bertely.

Con este proyecto colaborativo, fundamentado en el MII, comuneros, niñas y niños indígenas, educadores comunitarios, maestros oficiales, académicos y científicos de diferentes instituciones generarán:

- una práctica educativa alternativa que revalorice y empodere a la sociedad indígena en diversas regiones del país, confiando en sus capacidades y liberando su creatividad
- aprendizajes interculturales útiles para la construcción de una vida buena en el territorio sacionatural comunitario, de acuerdo con los proyectos sociales y planes de vida de las familias y comunidades participantes.

El proyecto es financiado por la Fundación W.K. Kellogg y se desarrolla en 31 comunidades indígenas de diversas regiones del país. Las *Milpas Educativas* son espacios vivos y situaciones reales en el territorio sacionatural de una comunidad en el que las y los comuneros realizan actividades que generan aprendizajes para el Buen Vivir. Se puede hacer milpa en una escuela, un río, un solar o un monte para enseñar y aprender mediante actividades sociales, productivas, curativas, rituales, entre otras. En ellas, la tradición oral y las prácticas vivenciales indígenas se incorporarán al currículo junto con las actividades pedagógicas en las aulas y los conocimientos empíricos de los comuneros en campos como la agroecología, la soberanía alimentaria, la alimentación sana y la salud comunitaria. Una educación intercultural de esta naturaleza integra la escuela a la vida comunitaria y propicia un mayor arraigo comunitario mediante el inter-aprendizaje y la realidad vivencial en el territorio comunitario.

Un proyecto intercultural centrado en el Buen Vivir y la soberanía alimentaria

Desde su inicio, los coordinadores de las *Milpas Educativas* sentían que el proceso de creación de la propuesta educativa para las milpas, además de explicitar los conocimientos propios de las sociedades indígenas y de articularlos con los conocimientos escolarizados, debía avanzar hacia una educación crítica para la transformación social. En eso consiste principalmente nuestro trabajo en las *Milpas Educativas*, en proponer y acompañar acciones para: *sentipensar* de forma colectiva el territorio, sus riquezas, pero también sus afectaciones y amenazas y para contrastar los valores que refleja la sociedad dominante y los valores de la sociedad diferente, preocupada por una vida buena y justa. En adelante describiremos cuáles son y en qué consisten las acciones que hemos propuesto para alcanzar ambos objetivos.

Como ya se ha mencionado, el propósito central del proyecto *Milpas Educativas* es generar una metodología para mejorar la pertinencia y relevancia de los procesos educativos formales e informales de niñas y niños indígenas. Con esto en mente, todos los participantes involucrados en, educadores comunitarios, acompañantes mestizos y comuneros, nos comprometimos a generar cuatro actividades educativas para cada una de las 31 comunidades, algunas ya definidas y otras por definirse, al culminar el trabajo. No obstante, además de articular los conocimientos propios con los escolarizados, estas actividades deberán abonar al Buen Vivir y a la soberanía alimentaria. Para cada actividad se llevará un registro fotográfico y notas que permitirán extraer esas enseñanzas encaminadas al Buen Vivir. Aquí conviene detenernos un momento para precisar, a partir de las observaciones que nos hicieron los compañeros de las comunidades de Chiapas, qué entendemos en las *Milpas Educativas* por Buen Vivir.

En un principio nuestra referencia principal eran los textos sobre la noción tseltal de *lekil kuxlejal* estudiada por el sociólogo y comunicólogo José Antonio Paoli Bolio que lo define como “la vida buena por antonomasia” (Paoli, 2001). Es decir, entendíamos Buen Vivir como un ideal de vida, un mundo bueno que las comunidades quisieran que fuera y que en gran medida ha sido y ha dejado de ser. Sin embargo, cuando compartimos esta noción de *lekil kuxlejal* con los educadores y los expertos tsotsiles, tseltales y ch’oles de las comunidades de Chiapas, ninguno de ellos recordaba haber escuchado antes ese término de sus padres o sus abuelos.

Muchos de ellos pensaban que se trataba de un término construido desde una frase occidentalizada que, además, suponía algunas incongruencias con el proyecto que es incluyente, pues, como nos señaló el colaborador tsotsil Elías, doctor en lingüística, tenía asociada una concepción moralista porque califica lo que es el bien y el mal. *Lekil kuxlejal* da a entender también que es el resultado de una acción, no indica un proceso, mientras que una milpa es un proceso, no es algo acabado, ni bueno ni malo, es algo vivo que se va haciendo poco a poco.

Atendiendo a esas observaciones decidimos en colectivo construir una nueva concepción de Buen Vivir que no descalifique y sí esté asociada a un trabajo para ir mejorando nuestra vida, es decir, a un proceso constante para ir mejorando paulatinamente. Se trata, eso sí, de mirar lo bueno de nuestra vida, o mirar lo bueno que hemos dejado atrás, y a partir de allí ir construyendo nuestro ideal de vida.

Pero ¿de qué manera vamos a explicitar los conceptos, conocimientos y valores sionaturales propios relacionados con el Buen Vivir e implícitos en la actividad? Para ello consideraremos los cuatro ejes de la sintaxis cultural para formular preguntas relacionadas con el Buen Vivir, la soberanía alimentaria, las riquezas, riesgos y afectaciones territoriales.

El MII hace uso de una sintaxis cultural, antes mencionada, como punto de partida de sus contenidos y actividades pedagógicas. En este caso, nuestro diagnóstico sionatural partirá de la misma sintaxis para satisfacer los siguientes objetivos:

1. Producir conceptos, conocimientos y valores territoriales alternativos que contradigan las versiones dominantes de pobreza, desarrollo y modernidad.
2. Educar para el ejercicio de la autonomía y la auto-determinación de los pueblos indígenas, así como su derecho a participar en la construcción de una educación que asegure el Buen Vivir en territorios propios.
3. Actuar en contra de la fragmentación y privatización territorial así como los daños causados a la Madre Tierra a consecuencia del mal gobierno, las políticas extractivas y los intereses ajenos a las comunidades.
4. Elaborar, de manera comunal y participativa, diagnósticos sacionaturales a partir de las actividades que den cuenta de la integralidad que engloba al territorio indígena.

Al considerar los cuatro ejes temáticos de la sintaxis cultural se formularán preguntas que nos ayuden, unas, a explicitar conocimientos, valores y fines sociales del significado indígena, y otras a reflexionar sobre las riquezas, los riesgos y las afectaciones territoriales y acerca de cómo esto contribuye al Buen Vivir y a la soberanía alimentaria. A este segundo tipo de preguntas podemos denominarlas preguntas críticas territoriales. Como ilustración, partamos del siguiente ejemplo concreto de la frase prototípica, ya apuntada arriba, de cualquier actividad pedagógica: “nosotros vamos a la milpa (territorio) para cosechar (trabajo) lo que ha producido (producto) y tener comida para nuestra familia (fin social)”.

Haciendo una correcta reflexión a partir de los ejes que conforman la sintaxis cultural del MII, en cuanto al eje temático **Territorio** esta actividad puede explicitar los conocimientos propios de las comunidades, derivadas de preguntas como las siguientes:

¿cómo es el paisaje en el que se encuentra la milpa: monte, parcela plana, ladera pronunciada? ¿qué color tiene el suelo de la milpa: rojo, café, negro, gris o amarillo?

Preguntas de este tipo han sido las que se han formulado tradicionalmente, con la finalidad de diseñar las actividades didácticas basadas en el MII. Sin embargo, la misma sintaxis, permitirá formular también preguntas críticas territoriales. En este sentido, una de las preguntas para este eje temático podría ser:

¿el terreno en el que se encuentra la milpa donde se desarrolla la actividad es ejidal, comunal o particular?

Habría que hacer lo mismo para los otros tres ejes temáticos. Por ejemplo, para el eje **Trabajo**, algunas preguntas críticas territoriales serían:

¿seguimos ocupando en la milpa las técnicas de cultivo tradicionales que nos enseñaron nuestros abuelos para dejar descansar la tierra o ya utilizamos maquinaria como

tractores? ¿usamos agroquímicos o abonos orgánicos en la milpa? ¿pedimos permiso a los dueños de la tierra y el cielo antes de comenzar a trabajar la milpa?

De esta forma la sintaxis cultural no operará sólo como una “red para pescar contenidos de las actividades sociales” (Gasché, 2006, citado en AAVV, 2009, p. 95), sino que permitirá, además, pescar “conocimientos territoriales”.

Ahora bien, no se trata de que las y los educadores y las y los comuneros, niñas y niños contesten a manera de encuesta las preguntas críticas territoriales que surjan a partir de la reflexión. Esas preguntas sólo deben servir de guía para orientar el tipo de conocimientos territoriales que los educadores, en conjunto con los acompañantes no indígenas y los miembros de la comunidad consideran que puede aportar una actividad pedagógica específica.

Propuestas con vistas a lograr el Buen Vivir

Pero entonces, ¿qué proponemos para generar y registrar estos conocimientos territoriales relacionados con el Buen Vivir, la soberanía alimentaria, las riquezas, los riesgos y las afectaciones territoriales?

Se propone “fijar” tanto los procesos como los aprendizajes tenidos en las actividades por medio de una metodología conocida como foto-voz. Se trata de una técnica de la investigación-acción-participativa que consiste en combinar la fotografía (texto icónico) con una pequeña historia (texto escrito) del proceso y los aprendizajes que la misma fotografía sugiere. Es, por tanto, una técnica adecuada para construir en colectivo el diagnóstico siconatural planteado como objetivo que requiere la colaboración activa de la comunidad.

En lugar de que los colaboradores externos elaboren un cuestionario de preguntas e indicadores predefinidos, será la sintaxis cultural del MII la que articule las preocupaciones, conocimientos, valores y recursos de cada comunidad. Serán los comuneros mismos, los que en verdad conocen su territorio, en compañía de niñas y niños, en interaprendizaje, los que documentarán sus propias realidades y elaborarán el diagnóstico. Esta técnica, como herramienta de resistencia, permite utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) para generar nuevos conocimientos respetuosos de la cosmovisión y realidad indígena. Las fotografías deben realizarse en las 4 actividades educativas por cada Milpa, de tal manera que, mientras algunos de los participantes están realizando la actividad, otros están haciendo el registro para la foto-voz.

Como materiales complementarios, se podrá producir lo que hemos denominado “mapas del horror” que utilizaremos para hacer referencia a la devastación territorial producida por los megaproyectos extractivistas. Para ello será necesario recurrir a los Sistemas de Información Geográfica (SIG), elaborados de forma participativa, para indagar el territorio y provocar una mayor reflexión al respecto. Aún estamos por definir de qué manera desarrollar esta idea, pero ya estamos

capacitándonos, en el Laboratorio de Sistemas de Información Geográfica del CIESAS, en el uso de los SIG.

Otro de los objetivos importantes de las Milpas Educativas es incentivar la participación de las y los comuneros en los procesos de formación. Nuestra propuesta para satisfacer ese objetivo consiste en generar un diálogo crítico o confrontación entre dos visiones de sociedad y vida en el territorio, en el que los milperos, comuneros, niñas y niños y acompañantes, reunidos en grupos, cuestionen los conceptos que la sociedad dominante y sus agentes construyen sobre ellos, al tiempo que los confrontan con sus propias perspectivas.

Este objetivo consiste en establecer un diálogo entre dos escenarios o visiones de sociedad y territorio:

Visión 1. Las nociones de desarrollo y modernidad promovidas e impuestas por el Estado, las multinacionales y la academia aliada al poder que fragmentan la integralidad de la cultura indígena (salud, seguridad, soberanía alimentaria, educación, ritual, producción). Los recursos naturales y la fuerza de trabajo se traducen en ganancia económica a la orden de las leyes del mercado.

Visión 2. Los conceptos de vida buena y modernidad indígena, que parten de conocimientos, significados, actividades sociales, planes de vida y prioridades de las comunidades indígenas, que garantizan su vitalidad étnica y cultural en el mundo actual. Este modelo tiende a la soberanía y autosuficiencia alimentaria, tanto a nivel familiar como comunitario, y a la armonía y equilibrio con la Madre Tierra como acción global.

Para lograr lo anterior hemos elaborado una ficha territorial para cada comunidad participante en el proyecto Milpas Educativas con información relativa a los elementos de la Visión 1 proveniente de las cifras de los conteos y censos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Se trata de información relativa a indicadores como educación, vivienda, salud y alimentación. Por su parte, la información propia de la Visión 2 es la que los comuneros llevan consigo mismos, es decir, su ideal de vida buena.

Antes de compartir esta propuesta con los compañeros educadores de Chiapas habíamos pensado que el ejercicio de diálogo debía tener lugar, en una primera fase, en las asambleas comunitarias de las 31 comunidades participantes. Nuestra intención era que, a partir de las fichas territoriales con información relevante sobre la Visión 1 y de otros materiales como películas que mostraran la degradación humana de la Madre Tierra, los educadores comunitarios a cargo de cada milpa provocaran en la asamblea un debate amplio en torno a las dos visiones de sociedad.

En una segunda fase, un acompañante de los milperos de cada comunidad, debía presentar ante los asistentes a uno de los Talleres Regionales Intensivos las conclusiones más relevantes de la discusión sobre ambos modelos de sociedad realizada en la asamblea comunitaria. De esta manera,

como un cuestionamiento al concepto dominante de pobreza, cada comunidad abonaría a la discusión en pro de elaborar nuevos indicadores para caracterizar su modelo de sociedad y de vida en territorios propios, desde un enfoque pertinente culturalmente: relación armónica con la familia, la comunidad y la naturaleza, desarrollo con identidad, derecho a la tierra y a trabajarla de acuerdo con su cosmovisión, respeto a los valores culturales ancestrales, etc. En esta segunda fase se plantearían las mejores maneras de trabajar estos contrastes con los niños, en el contexto de las cuatro actividades propuestas para el Buen Vivir.

En una tercera fase, los milperos y acompañantes trabajarán estos contrastes con los niños y, en el marco de la misma actividad, realizarán talleres de dibujo u otros lenguajes que les permitan plasmar sus reflexiones.

Sin embargo, los compañeros de Chiapas nos hicieron ver que muchos de los municipios en donde se han instalado Milpas Educativas, por ejemplo, Oxchuc, Bochil, Chamula y Zinacantán, están penetradas por el priísmo más agresivo. Muchos de los comuneros están ya cooptados por las políticas y los programas oficiales de ayuda social. Por ese motivo, cuando presentamos esta propuesta en el primer Taller Regional Intensivo, varios de los educadores comunitarios, particularmente de Chiapas, hicieron ver que difícilmente estos diálogos entre dos tipos de sociedad podrían llevarse a cabo en las asambleas comunitarias como nosotros sugeríamos. Muchos de esos educadores comunitarios se sienten desalentados y temen generar mayores conflictos. La sugerencia fue entonces utilizar las fichas territoriales para provocar estos diálogos entre las dos visiones de sociedad, pero en ámbitos más reducidos y afines, incluso sólo a nivel familiar.

Milpas Educativas es un proyecto más grande que pura actividad pedagógica, se trata también de promover la defensa de la vida, una ética del Buen Vivir, la integración armónica sociedad-naturaleza y el trabajo colectivo frente al individualismo capitalista. Es a partir de esta convergencia y estas reflexiones, presentes en el proyecto *Milpas Educativas*, que surgió la motivación de aprovechar los inter-aprendizajes alcanzados para generar desde el inicio de nuestros trabajos, y, en diálogo con la comunidad, planes de vida.

Cabe mencionar que otra fuente de motivación, en este caso externa al proyecto *Milpas Educativas*, proviene del PLAN DE VIDA REGIONAL DE LOS PUEBLOS INDIGENAS DEL CAUCA (centrado en el Buen Vivir y desde sus cosmovisiones). Este Plan de Vida fue elaborado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización indígena del departamento del Cauca en Colombia, como un proyecto de vida de los pueblos indígenas para la defensa de sus territorios, sus lenguas y sus culturas.

Los planes de vida constituirán el producto final de nuestro trabajo por lo que en el evento de cierre del proyecto se registrará y editará un testimonio audiovisual del evento, que recopile los planes de vida derivados del trabajo en las 31 Milpas Educativas. Estos planes serán presentados por autoridades, expertos y expertas locales, padres y madres de familia de las comunidades, en el II

Encuentro Internacional de Milpas Educativas, al final de los tres años del proyecto. Dichos planes de vida incluirán los aprendizajes para el Buen Vivir, la soberanía alimentaria, así como los relacionados con el descubrimiento de las riquezas, riesgos y afectaciones territoriales, derivados de las actividades educativas realizadas en el territorio y, como parte de estos aprendizajes, los conocimientos sicionaturales relacionados. Tales aprendizajes, sumados a los diálogos entre los dos tipos de sociedad, darán cuenta, entre otras cosas, de la visión propia de cada comunidad acerca de:

- una relación armónica de la sociedad con la naturaleza
- una educación y un servicio de salud pertinentes
- una vivienda digna
- una dieta nutritiva y balanceada

A modo de conclusión

Por todo lo explicado hasta ahora en esta propuesta es posible concluir que ésta atiende dos finalidades:

1. Hacer visible, desde una mirada propia, la pluralidad de caracterizaciones y vivencias que cada comunidad tiene de su territorio en contraste con la visión deformada que tiene de ésta la sociedad dominante.
2. Articular la información proporcionada con el Plan de Vida de las comunidades y pueblos indígenas participantes y, a la vez, con el Plan de Evaluación del proyecto de Milpas Educativas, de interés para la Fundación Kellogg. En particular, se convierte en un insumo importante para conocer los aprendizajes para el Buen Vivir que las y los niños, comuneros, educadores y acompañantes académicos lograron a través del Método Inductivo Intercultural.

Estos objetivos permiten establecer acuerdos acerca de los cinco productos que habrán de entregar los milperos (profesores, educadores y alumnos), con la aclaración de que lo que importa son los procesos. Los cinco productos resultantes son los siguientes:

Producto 1: *Presentaciones en PowerPoint* de actividades que muestren los procesos de planeación, operación y evaluación de los aprendizajes familiares y comunitarios que se dan en las Milpas Educativas, incluidos los de las niñas y los niños de educación inicial, preescolar y primaria.

Producto 2: *Fichas territoriales por milpa*, pueblo o región donde se contraste la información impuesta y las visiones propias sobre el territorio. Resultado de los Talleres Regionales Intensivos, a nivel intrafamiliar o interfamiliar y talleres con niñas y niños.

Producto 3: *Foto-voz de una actividad*, incluidos los aprendizajes derivados del trabajo pedagógico en los cuatro ejes de la sintaxis cultural del MII. Con este producto se mostrarán los aprendizajes relacionados con el Buen Vivir, la soberanía alimentaria, las riquezas, los riesgos y las afectaciones territoriales.

Producto 4. (Complementarios): *Registros y mapas "Del Horror"* -apoyados en SIG.

Producto 5. *Testimonio audiovisual de Planes de Vida* por comunidad o pueblo indígena. Estos se devolverán, con los demás productos, a las comunidades participantes.

Los objetivos, trabajos y productos propuestos buscan brindar elementos para construir, de forma colaborativa y respetuosa, principios políticos, epistémicos y pedagógicos que reflejen la filosofía de vida del Buen Vivir. Si se pretende fomentar el arraigo sociocultural en lugar de la migración en las *Milpas Educativas*, resulta obligado establecer procesos en que los comuneros y educadores analicen de manera crítica los conceptos occidentales de desarrollo, calidad de vida, eficacia, economía, entre otros y su incidencia positiva y/o negativa en las culturas indígenas.

Así mismo, no puede incentivarse el arraigo sociocultural de los más jóvenes, sin antes revisar los procesos socioculturales propios y la integración sociedad-naturaleza de cada comunidad que fundamentan su identidad cultural. En función de esta caracterización y alfabetización territorial, las comunidades indígenas buscan construir sociedades igualitarias desde las posibilidades de lograr un Buen Vivir para todos. Para lograrlo, la diversidad en la escuela y las prácticas 'otras' de conocimientos resulta fundamental.

Referencias Bibliográficas

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*. Ciudad de México: UNEM/ECIDEA/CIESAS/Papeles de la Casa Chata/IIAPOEI/Ediciones Alcatraz.

Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Coords.) (2008). *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.

Bonfil, B. G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Gasché, J. (2006). *Taller de diseño curricular en Ocosingo*. Chiapas, México.



Paoli, A. (2001). Lekil kuxlejal: Aproximaciones al ideal de vida entre los tseltales. Revista Chiapas, 12, 149-164.

LA RED DE EDUCACIÓN INDUCTIVA INTERCULTURAL: PROYECTO MILPAS EDUCATIVAS

RESUMEN

El trabajo que se presenta, es producto de mi novel inserción al equipo de la Red de Educación Inductiva Intercultural como acompañante de dos diplomados articulados en Acatlán de Osorio Puebla, con maestros indígenas que forman parte de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). El proyecto de esta red busca incidir en la educación intercultural desde abajo, no sin tensiones, negociaciones y acuerdos entre sus integrantes.

Palabras clave: educación intercultural, indígena, tensiones, negociaciones

Introducción

Las propuestas oficiales de educación intercultural no se han concretado en la práctica docente. Mi interés respecto al Método Inductivo intercultural (MI) me llevó a incorporarme a las reuniones y actividades de la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) y conocer lo que los milperos y educadores indígenas campesinos (EIC) están realizando en los estados de Chiapas, Oaxaca, Puebla y Yucatán, esto gracias al apoyo de Stefano Sartorello.

La exposición que haré tiene mucho que ver con una serie de preguntas que me había planteado ¿Por qué si es una propuesta que responde a las necesidades de las comunidades indígenas no se ha masificado?, ¿cuál es el significado implícito de los materiales diseñados?, ¿qué es un educador independiente y qué papel desempeña en la propuesta educativa?, ¿qué circunstancias han propiciado que esta propuesta educativa germinada en Chiapas esté sembrándose en otros estados?, ¿qué la diferencia de las propuestas oficiales?, ¿cuáles son los obstáculos a los que se enfrentan propuestas de esta naturaleza?, ¿cómo se logran superar estas dificultades? Para tratar de responder a estas preguntas, utilizaré los propios conceptos que se han generado a partir de la documentación del propio proyecto de la Rediin y de mi propia experiencia.

El territorio: base material y política de la resistencia

La masificación de la propuesta no es pertinente, pues al institucionalizarse, perdería el espacio propio de resistencia, que de manera explícita señala la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) en Chiapas e impulsor originario de la Rediin, “el rescate cultural y desarrollo de las culturas indígenas, así como el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y la renovación de la producción en el campo [...] buscando la independencia de nuestra

producción...” (1999). Este propósito expresa de manera explícita la resistencia a formar parte de un Estado neoliberal, renuente a otorgar la autonomía a los pueblos indígenas, que no está dispuesto a negociar la libre autodeterminación respecto a sus territorios y el uso racional de los recursos naturales, que generalmente son fuente de riqueza para las empresas transnacionales, a quienes no les interesa su renovación y cuidado, sino su explotación.

Así, los materiales, que se han desarrollado como parte de este proyecto pueden resultar insignificantes si no se conocen los propósitos implícitos que su producción conlleva: un posicionamiento educativo, político, epistémico y filosófico. Que se contraponen a las propuestas neoliberales para seguir imponiendo una racionalidad científica acorde con la lógica del capital que ignora otras racionalidades – las formas comunitarias de producción y de poder-, esta episteme y filosofía contraviene el poder hegemónico y genera conflictos.

Por ello como señala Bertely desde su posición como coordinadora general, implica por un lado el cuidado para resistir al ejercicio de la dominación objetiva y subjetiva, cuando se negocia con el Estado, y por el otro cuidar la filosofía propia del proyecto en donde indígenas y no indígenas se rigen bajo el mandar obedeciendo (Bertely, Sartorello y Arcos, 2015). Es decir, el cuidar que la milpa no pierda la posibilidad de seguirse constituyendo no sólo en un espacio educativo, sino un lugar en donde los milperos ejercen sus derechos sobre el territorio sionatural controlado por las comunidades, como base material y política que actúa como elemento potencial antagónico frente al capital y a la democracia neoliberal.

Los nuevos integrantes: Acciones desestabilizadoras

Desde la política educativa los materiales con enfoque intercultural, se han diseñado de manera exclusiva para los grupos indígenas y tienen como tendencia general la elaboración de monografías sobre estas culturas, como si éstas permanecieran estáticas y ancladas en el pasado, y recuperando sólo algunos elementos de carácter folclórico o introduciendo en ellas, una concepción mercantilista de la sociedad y los símbolos de la cultura dominante. Es decir, adecuado a los planteamientos de la homogeneidad y universalización moderna. (Gallardo, 2014; Gasché, 2008). Con ello se acepta la diversidad cultural y lingüística pero no se concreta en la estructuración formal del currículo y los materiales didácticos, por ello sólo se enuncian de manera muy general por ejemplo en educación básica: marcos curriculares o parámetros curriculares, como elementos aditivos a la curricula nacional, sin especificar como se va a concretar pero sí aludiendo a la atención de las demandas educativas de los pueblos indígenas. En estos materiales la estructuración identitaria del sujeto social mexicano ha ignorado el significante indígena, cosificándolo como pasado glorioso o indio muerto. Lo cual se trasluce en el proyecto político curricular, organizando lo negado como diversidad, y lo indio como significante negado. Lo cual invisibiliza las relaciones interétnicas nacidas de la colonización equiparando diversidad con lo indígena. (Gallardo, 2014).

El proyecto sustentado en el MII, conlleva un valor potencial que como señala Bertely, es resultado del "...pensamiento y praxis pedagógica y étnico-política..." contienen "significados, conocimientos y valores implícitos en la actividad campesina (Bertely et al., 2015, p. 5-6), los cuales constituyen un espacio de resistencia a los valores del capitalismo que nos deshumanizan.

Los educadores campesinos independientes y su papel en el proyecto

No debe sorprendernos como señala Sartorello (2016), que a raíz del movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se haya desarrollado en Chiapas un terreno fértil para que los indígenas empezaran a cuestionar el papel que la educación oficial desempeñaba en la reproducción de las asimetrías entre una sociedad dominante y las subordinadas. De ahí que surgieran organizaciones independientes y paralelas a los proyectos educativos autónomos (Baronnet, 2009), como el caso de la UNEM, conformado por educadores independientes desde 1995, quienes han desarrollado proyectos interculturales críticos a las políticas educativas implementadas por instituciones oficiales. Sus esfuerzos por generar propuestas y materiales educativos interculturales socioculturalmente relevantes, los llevó a coincidir con los planteamientos del MII acuñado por Jorge Gasché y cobijado por Bertely quien en 2009 crea la Rediin integrada por más de 500 maestros, educadores comunitarios –UNEM/EI-, investigadores, académicos e integrantes de la sociedad civil, indígenas y no indígenas para intercambiar experiencias sobre el MII y construir un espacio de análisis y reflexión que permita consolidar este enfoque político, epistémico y pedagógico. (Sartorello, 2015).

Estos educadores independientes cumplen un papel fundamental en la vigilancia del control indígena sobre el método y los diplomados, para no perder el espacio de resistencia activa. Es así como los coordinadores no indígenas del proyecto deben sujetarse a este mandato indígena no sin tensiones. Pues el uso egoísta del poder puede aflorar en ambos lados y es preciso mantener el equilibrio para seguir trabajando en congruencia con los propósitos originales del proyecto (Bertely et al., 2015).

El reconocimiento de los proyectos por la política educativa: negociaciones y tensiones

La búsqueda porque estos proyectos sean reconocidos para incidir en la política educativa intercultural desde abajo, sin perder su visión crítica y lograr financiarlos para contribuir a que el proyecto siga construyéndose, los ha llevado a desarrollar acciones al interior vinculados con la producción de materiales, el diseño curricular y la formación de docentes como producto de los convenios de colaboración con instituciones oficiales o de financiamiento privado. Particularmente con la UPN se pusieron a disposición dos diplomados que tuvieron como intención apoyar los procesos de

titulación de los alumnos de la LEPEPMI'90, propósito que ha trascendido porque ahora se está incidiendo en los procesos de formación de profesores oficiales, muchos dependientes de la DGEI de la Secretaría de Educación Pública (SEP), caso Acatlán de Osorio en donde actualmente estoy participando.

Esta experiencia de la Red de más de 15 años no ha sido fácil, pues desde la mirada de quien esto escribe se han podido percibir algunas tensiones entre coordinadores no indígenas y educadores independientes indígenas, entre los integrantes del equipo coordinador, entre los propios diplomantes y entre las instituciones que participan en los convenios de colaboración.

Mi interés por el proyecto es tratar de responder a algunos profesores oficiales que laboran en la modalidad de educación indígena, quienes expresan su interés por trabajar el enfoque intercultural porque consideran que desde la propia institución a la que pertenecen, no ha logrado que esto se concrete en la práctica educativa. Pero mi ingenuidad al respecto, supuso que sería fácil reproducir el proyecto, pues bastaría con que yo me capacitará, lo que no sabía era precisamente esto que comentan sus fundadores y pioneros, las condiciones para implementar el proyecto no consiste sólo en su masificación, sino en el cuidado que los nuevos participantes de esta red debemos tener sobre el control del método y los diplomados, que no contravengan no sólo los principios fundantes del método sino el ejercicio de una resistencia activa en donde se ejercen los derechos de facto de la población indígena, al interior de un territorio sacionatural controlado por la comunidad (Bertely et al., 2015).

Así en mi incursión y contacto con algunos profesores que tomaron el diplomado como parte del convenio de titulación con UPN establecido en el año 2007 en algunos estados, me llevaron a reconocer que este proceso no fue fácil, pues consideran que si bien el método fue muy pertinente para consolidar el enfoque intercultural en sus procesos de formación, se enfrentaron a la resistencia de los propios asesores de UPN, quienes vieron peligrar su papel como docentes y su espacio laboral. Los estudiantes manifiestan que tuvieron que negociar constantemente con ellos para poder asistir a los diplomados y responder a las exigencias que estos asesores les imponían para seguir perteneciendo a la matrícula de alumnos de UPN, esto en Oaxaca. En Puebla, a pesar de que uno de los asesores de estos alumnos Rossana Podestá ya pertenecía a la plantilla de asesores de UPN, se encontró con la resistencia de sus compañeros, quienes no concebían que ella trabajara con un educador independiente, como lo relata el propio acompañante y una de sus alumnas. Mientras que en Yucatán, como expresan dos de sus egresados, también vivieron estas tensiones y uno de ellos no ha podido titularse por la negativa de sus asesores de UPN. Como se ve a pesar de que los convenios se signen, no es fácil romper con las creencias y la disposición de los actores que ya están anquilosados en sus prácticas, pero también porque ven mermado su poder como asesores.

Ahora bien desde mi papel como acompañante en Puebla con los nuevos diplomantes, observo que no es fácil romper con los núcleos duros del sistema disposicional de los profesores que

están tomando el diplomado, pues algunos de los que se inscribieron inicialmente desertaron. Veamos cuales podrían ser las posibles explicaciones a ello. Cuando inició el diplomado y se preguntó sobre sus expectativas, la mayoría expresó que su interés es el diseño y elaboración de materiales bilingües, pero como señalamos, este propósito se logra hasta el final de los dos diplomados, porque lo que se pretende primero es que los profesores reflexionen sobre el papel que desempeñan como mediadores de una política educativa que nada tiene que ver con la recuperación de los saberes y valores indígenas, mucho menos con una visión ético-política, entonces cuando no se da respuesta inmediata a la producción de materiales, los profesores se retiran del diplomado.

El propósito medular de estos diplomados es movilizar el sistema disposicional de los profesores que permitan desestabilizar los núcleos duros de sus creencias sobre lo indígena, pues su trayectoria profesional ha negado su propia identidad, y desvalorizado su cultura. De tal forma que se vuelven reproductores de un discurso hegemónico sin ser conscientes de ello. Como se expresa en los siguientes discursos: “Los parámetros curriculares y los marcos curriculares son importantes para desarrollar estrategias para el trabajo con la lengua [indígena]” (D1). “Seamos realistas, no vamos a maquillar, en nuestras comunidades ya no se habla la lengua indígena, se “intenta” enseñarla pero no estamos ubicados en donde sí se habla la lengua indígena, intentamos saludar, cantamos una parte del Himno Nacional, -nos cuesta mucho-. Enseñamos algunas palabras: los nombres de los animales, las frutas, los números, los colores, pero a algunos padres no les agrada mucho” (D2).

A partir de estos relatos damos cuenta que los profesores se vuelven reproductores de un discurso que expresan las nuevas formas de inculcación e imposición de símbolos y significados, lo cual no cambia el carácter etnocida. Porque la lengua indígena se emplea como un elemento folclórico que hay que “rescatar”, no se mira su uso en las prácticas cotidianas de los habitantes, se inventan estrategias de “enseñanza” alejadas de las formas propias de transmisión del lenguaje y se siguen reproduciendo esquemas de inculcación de lo nacional a través de símbolos para imponer una identidad nacional homogénea. Estas acciones se reproducen no sólo en español sino en las lenguas indígenas como lo es la traducción del himno nacional, práctica común en las escuelas oficiales de educación indígena como forma de inculcación de prácticas dominantes. (Gallardo, 2014; Patzi, 1999). Por ello, el reconocimiento del idioma nativo en algunos materiales educativos oficiales, no tiene como objetivo fortalecer la identidad indígena, ni revitalizar procesos autónomos sino ignorar las culturas indígenas o relativizar su potencialidad en donde el indígena se convierte en actor partícipe de su propia liquidación o desetnización (Patzi, 1999). Por otro lado, la negación de los padres de familia hacia el aprendizaje de sus idiomas indígenas pueden dar cuenta de dos factores: el resultado exitoso de la inculcación dominante de que sus idiomas son de poco valor o del reconocimiento que éstas ha tenido como factor de subordinación.

También se observa que pese a que los profesores intenten enseñar la lengua indígena lo hacen a través de la repetición o memorización de palabras que nada tienen que ver con los usos

cotidianos del lenguaje en las comunidades, es decir desde las pedagogías indígenas propiamente. Los diplomados buscan entonces desestabilizar estos núcleos duros de sus creencias, pero es un gran reto porque al estar acostumbrados a una escolarización tan rígida en cuanto al énfasis en los contenidos, las formas de aprendizaje, y los tiempos establecidos, que al enfrentarse a un nuevo esquema de aprendizaje, se ponen en tensión estas formas particulares de aprender porque reflexionan sobre su práctica docente y su participación comunitaria. Pero desestabilizar estas concepciones conlleva tiempo y estrategias a los cuales no están acostumbrados los profesores, pues su prioridad es “cómo se elaboran los materiales y ponerlos en práctica” (D3).

A través del trabajo pedagógico sustentado en el MII, se han logrado articular los conocimientos, habilidades y valores propios de las comunidades indígenas con los conocimientos, habilidades y valores señalados en el currículo escolar formal, generando así una educación intercultural construida desde abajo y desde dentro (Bertely, 2009, p. 5). Entonces, a diferencia de los proyectos oficiales denominados interculturales aquí si se concreta en la práctica. Además se avanza en la construcción de un diálogo de saberes mediante el reconocimiento de otras lógicas de construcción del conocimiento. Asimismo, el desarrollo lingüístico de las lenguas originarias se ven acompañadas de procesos activos en donde los alumnos van alfabetizándose territorialmente pero también ética y políticamente (Bertely, 2007). Así, se busca educar a partir de la explicitación y ampliación de los conocimientos comunitarios, sustentados éticamente a través del fortalecimiento de los valores positivos de las comunidades indígenas y en la integración entre sociedad y naturaleza expresadas en la filosofía del buen vivir.

La escuela comunitaria en este sentido, está pensada como un medio para ejercer cierta autonomía en el territorio sionatural a partir de un modelo educativo en donde los niños y jóvenes indígenas se relacionen con la sociedad nacional de manera crítica y propositiva, con profundo arraigo en sus identidades de manera consciente y reflexiva y no como resultado de una imposición que niega estas posibilidades de valorar y de poner en consideración otras muchas formas de relacionarse.

Obstáculos a los que se enfrentan las propuestas educativas autonómicas

Financiamiento

No es nada nuevo que los proyectos autónomos no sean sujetos de presupuesto (Baronnet, 2009), en este sentido los académicos y coordinadores han logrado buscar financiamiento ya sea entre instituciones del propio Estado o de fundaciones internacionales, aunque frecuentemente tienen que sujetarse a los parámetros de financiación que ellas imponen y que son muy instrumentales, esto ha generado tensiones entre los coordinadores porque tienen que tomar decisiones al respecto, sobre todo si se atiende como dice Bertely cuidar “... el MII no sólo a favor de la UNEM/EI sino pensando en

la integridad sociedad-naturaleza. Este cuidado supone percatarse de los límites de la escuela oficial en comparación con lo que las actividades campesinas aportan al Buen Vivir, la convivencia familiar y comunitaria, así como la sanación de las relaciones intergeneracionales dañadas por los falsos dilemas entre tradición y modernidad” (Bertely et al. 2015, p. 6).

Por otro lado, también se enfrentan discusiones con los fundadores de la UNEM/EI y con los educadores indígenas campesinos quienes no aceptan los financiamientos de empresas que consideran están participando en la destrucción de sus saberes y valores indígenas.

Ámbito epistémico

Los avances al respecto han sido con relación a la sistematización de saberes indígenas y su vinculación con los saberes occidentales, enfrentándose al problema de la limitación de los conocimientos que el educador domina, por ello se buscó propiciar el diálogo con científicos formados en escuelas convencionales con el propósito de que se favoreciera la construcción de saberes complementarios o de reconocer saberes que poseen una base epistémica distinta, y construir conocimientos interculturales, que contribuyan al análisis crítico y modifique la realidad que se está viviendo (Sartorello, 2016).

Desde mi experiencia pude observar que el diálogo entre educadores comunitarios y científicos, no fue armónico, pues noté por un lado, la resistencia de los educadores indígenas hacia las explicaciones de los científicos en algunos casos, y por el otro, la desestabilización de los parámetros con que los científicos están acostumbrados a hacer ciencia e incluso a buscar apoyo entre colegas para responder a muchas preguntas que resultaban de las inquietudes de los niños como resultado de la aplicación del MII, lo que dio cuenta de un diálogo interdisciplinario.

Lo anterior, expresa que en los procesos formativos en las escuelas convencionales y oficiales, aún prevalecen posturas que enfatizan una sola forma de construir el conocimiento, el conocimiento científico como único, válido y objetivo, deslegitimando lo que está fuera de estos parámetros como creencias u opiniones (De Sousa, 2010). Romper con estos esquemas es difícil, pero no se trata de desacreditarlo sino de explorar prácticas científicas alternativas que promuevan la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos.

Ámbito filosófico

Transitar de lo teórico a lo práctico no ha sido nada fácil, pues como hemos visto, se ha transitado de investigar, recuperar y sistematizar estos saberes indígenas hacia su ampliación, posteriormente a la búsqueda de la delimitación de dichos conocimientos -cuáles son conocimientos indígenas propios y cuales se comparten con los saberes occidentales- y tratar de complementarlos a

partir de un diálogo de saberes para producir conocimientos interculturales propiamente. Pero aún está latente la concreción de la parte filosófica que es lo que orienta todo el proyecto, y qué se refleja en la pregunta que Bertely plantea frecuentemente a los educadores: ¿qué pasa si ya no seguimos investigando, recuperando y sistematizando estos saberes indígenas, cambia algo o no? La pregunta parece que busca detonar en los educadores reflexiones que implican ir más allá de pedagogizar los saberes indígenas, y sustentar estos proyectos como base alternativa a las formas actuales de vida de los seres humanos en el planeta lo cual nos lleva a asumir una perspectiva filosófica.

Dimensión ético-política de hacer educación

En congruencia con Sartorello (2016), este modelo conlleva en sus actividades técnicas y discursos que le dan significado social, una racionalidad y formas de producción de conocimiento propios que se oponen a las políticas desarrollistas de corte neoliberal, como un proyecto político, social y cultural alternativo y contra hegemónico. En donde la integración sociedad y naturaleza constituye la “matriz cultural” de las sociedades indígenas que siguen viviendo en sus territorios originarios y están directamente relacionados con la filosofía del buen vivir. En esta matriz se expresa un tipo de racionalidad epistémica distinta a la racionalidad occidental, que determina en gran parte las actividades que realizan los habitantes de una comunidad indígena en estrecho contacto con los espacios físicos y simbólicos presentes en el territorio de la comunidad. Es en estos espacios en donde se generan, reproducen y desarrollan conocimientos, habilidades y valores propios asociados a cada actividad y en los cuales se desarrolla una epistemología indígena a través del ámbito educativo, que constituye un espacio para fortalecer la cultura autónoma, y con ello una estrategia política, epistémica y pedagógica sustentada filosóficamente.

Para seguir construyendo...

El proyecto de la Reedin, no es único, existen otras propuestas que se han generado desde abajo para contribuir al ejercicio de una educación intercultural, pero a diferencia de otros éste busca articular lo filosófico, lo ético y lo político de mirar lo indígena, no como un pasado idílico, sino como parte integrantes de comunidades que perviven actualmente en una sociedad caracterizada por establecer situaciones de dominación y desde donde se pretenden mejorar los procesos de participación de dichas comunidades en todas las dimensiones sociales.

Busca a partir de establecer un diálogo intercultural entre indígenas y no indígenas avanzar en la construcción de un proyecto alternativo a las políticas neoliberales que reproducen las relaciones asimétricas entre poblaciones indígenas y mestizas. Este proyecto está construyendo y concretando acciones prácticas para establecer un diálogo intercultural entre ambas poblaciones, enmarcadas en

condiciones similares de participación a través de lo educativo y sustentada en una filosofía del buen vivir.

Lograr esta construcción produce tensiones al interior del equipo de trabajo como expresamos aquí, pero que constituyen conflictos que ayudan a negociar y dar cabida a todas las participaciones, sin subordinar unas sobre otras, controlando el uso egoísta del poder desde el “mandar obedeciendo”.

Referencias

- Baronnet, B. (2009). Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas, México. Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología. UAEM.
- Bertely, María, (coord.), 2004, Tarjetas de autoaprendizaje, Secretaría de Educación Pública- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, México.
- Bertely, M. (coord.) (2007). Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo. México: Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS.
- Bertely, M. (coord.) (2009). Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. México: UNEM, ECIDEA, CIESAS, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.
- Bertely, M., S. Sartorello y F. Arcos F. (2015). “Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural”. En Desacatos. Revista de Antropología Social, núm. 48.
- De Sousa-Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay: Ediciones TRILCE.
- Gallardo, A. (2014). Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011). Tesis doctoral. México: UNAM.
- Patzi, F. (1999). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica (una aproximación al análisis de la reforma educativa) En Bulletin de l'Institut français d'études andines, vol. 28, núm. 3, Institut Français d'Études Andines Lima, Organismo Internacional.
- Sartorello, S. (2016) Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México En Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, XIV, núm. 1, enero-junio de 2016, México, pp. 121-143



Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (unem), 1999, “Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudio”, Chiapas, México (mecanuscrito).

ANÁLISIS DEL PROCESO COLABORATIVO E INTERCULTURAL DE CONSTRUCCIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO MILPAS EDUCATIVAS

RESUMEN

En esta ponencia se analiza el proceso de construcción colaborativo e intercultural (co-teorización) de los principios, criterios y métodos de evaluación del proyecto Milpas Educativas. En primer lugar, se analiza la propuesta de evaluación inicialmente diseñada por parte de los Coordinadores Generales del proyecto. Posteriormente, se muestran evidencias de cómo ésta ha sido modificada y adaptada a raíz de las críticas, aportaciones y apropiaciones del proyecto por parte de los diferentes colaboradores indígenas (educadores comunitarios, promotores educativos, maestros bilingües, autoridades comunitarias, sabios y habitantes de las comunidades, niñas y niños) y no indígenas (integrantes de los equipos estatales, asesores y acompañantes académicos, etc.) que participan en la implementación del proyecto. Finalmente se reflexiona acerca del significado de la evaluación en un proyecto educativo intercultural para el Buen Vivir.

Palabras claves: Evaluación, colaboración, educación intercultural, Buen Vivir.

Historia del proyecto ¿Cuáles son los antecedentes o el contexto que lo llevaron a desarrollar este proyecto?

El proyecto “Milpas Educativas: Laboratorios socionaturales vivos para el Buen Vivir”, tiene antecedentes históricos profundos, arraigados en las luchas que las organizaciones y movimientos indígenas del continente americano han librado por construir una educación social, cultural, epistémica y pedagógicamente pertinente y relevante, con un enfoque inductivo e intercultural, centrada en la articulación entre teoría y praxis; Una educación intercultural y bilingüe amparada jurídicamente en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y en los Acuerdos de San Andrés firmado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal de México en febrero de 1996. Una educación intercultural y bilingüe que respondiera a los proyectos políticos, sociales y educativos de los pueblos indígenas y a los planes de vida de sus integrantes.

Los antecedentes más cercanos de este proyecto se relacionan con el trabajo educativo que, desde el año de 1995 hasta la fecha, han estado desarrollando los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes

(UNEM/EI), en colaboración con académicos del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y de otras instituciones educativas, comprometidos con su proyecto político, epistémico y pedagógico.

A nivel pedagógico, este proyecto se sustenta en los principios del Método Inductivo Intercultural (MII) acuñado por Jorge Gasché. Este enfoque educativo intercultural ha sido apropiado y contextualizado a la realidad de las regiones indígenas mexicanas por la UNEM/EI (*Tarjetas de Aprendizaje*, en Bertely coord. 2004; *Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe*, en Bertely coord. 2009; *Cuadernillo Los Hombres y las Mujeres de Maíz*, Bertely coord. 2011) y por la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (*Tarjetas de Auto-inter-aprendizaje*, en Bertely coord. 2012), entre otros procesos educativos que se han generado a lo largo de más de 20 años de trabajo educativo.

En este periodo, el MII ha entrado en un diálogo fecundo con otras experiencias y metodologías educativas como, entre otras, las que se han estado desarrollando desde el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana (INIDE-IBERO), el Colectivo Múuch' Kaanbal de Yucatán, el proyecto Lab-Vida de El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), el Programa Adopta un Talento (PAUTA), solo por mencionar las principales.

En este marco general, los antecedentes más directos desde los cuales se origina el proyecto Milpas Educativas son:

- Diplomados *Explicitación y sistematización del conocimiento indígena y Certificación de Competencias para el Diseño de Materiales Educativos Interculturales*, realizados en Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán y Yucatán por CIESAS de 2007 hasta 2015, financiado por Fundación Kellogg, Fundación Ford, FORDECYT/CONACYT, DGEI/SEP y DEI/Puebla.
- *Escuela y Comunidad. Diplomado en Metodología de Educación por proyecto para Docentes de Primarias y Secundarias de Comunidades Indígenas*, realizado en Chiapas y Yucatán por el INIDE del 2011 al 2015, financiado por Fundación Kellogg.
- El *Primer Encuentro Internacional Laboratorios Socionaturales Vivos y Milpas Educativas*, realizado del 8 al 13 de octubre del 2016 en San Cristóbal de Las Casas (Chiapas), convocado por el CIESAS y el INIDE-Ibero, en el que participaron aproximadamente 200 integrantes de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) de México y Brasil.

Estos antecedentes nos han enseñado que:

- Centrarse únicamente en la *formación docente* no garantiza la construcción de aprendizajes pertinentes y relevantes para niñas y niños indígenas.
- Resulta prioritario promover la participación social de los habitantes de la comunidad en la educación, fomentando la *participación y el inter-aprendizaje de las y los comuneros* (madres, padres, ancianos, sabios) en actividades educativas integrales inspiradas en el Buen Vivir.

- El Buen Vivir es un concepto polisémico que sintetiza una filosofía de vida común a diferentes pueblos indígenas caracterizada por la integración Sociedad-Naturaleza. Cada pueblo indígena, de acuerdo a su cosmovisión, tiene una concepción propia del Buen Vivir que abarca dimensiones sociales interconectadas: espiritual, axiológica, productiva, alimentaria, educativa.
- Para desarrollar una educación pertinente en las comunidades indígenas es necesario el desarrollo de metodologías que reconozcan los conocimientos y la sabiduría de los propios pueblos y los incluyan como parte de los procesos educativos. Lo anterior está sustentado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y en los Acuerdos de San Andrés, entre otros instrumentos jurídicos nacionales e internacionales.
- Para no folclorizar y descontextualizar dichos contenidos, es necesario transformar radicalmente las prácticas tradicionales de la educación escolarizada, desarrollando procesos educativos integrales y llevando la educación más allá de los limitados espacios escolares, a los espacios cotidianos en que se dan los procesos de interaprendizaje colectivos.
- Por medio del *Método Inductivo Intercultural* (MII), acuñado por Jorge Gasché, las actividades que las y los comuneros realizan en el territorio comunitario se convierten en insumos para la generación de procesos educativos interculturales y multilingües que articulan conocimientos locales y escolares y que resulten útiles para la generación del Buen Vivir.

Análisis y/o definición del problema ¿Cuál es el problema que el proyecto contribuye a resolver?

Este proyecto se propone contribuir a resolver el problema de la falta de pertinencia y relevancia sociocultural de los procesos educativos que se desarrollan y de los aprendizajes que niñas y niños indígenas logran en los niveles inicial, preescolar y primario de Chiapas, Yucatán, Oaxaca, Michoacán y Puebla y, más en general, de todas las regiones con población indígena de México.

Como afirman algunos de nuestros colaboradores:

Lo que nosotros vemos también como un problema es que tanto la escuela como el sector salud y otras instituciones, nos han alejado de las prácticas de la tierra, sus programas nos alejado de la toma decisiones en asamblea donde todos valemos igual, hay más divisiones, egoísmo, competencia. Estas formas de ser, están corrompiendo la vida comunitaria. Por eso creemos fundamental trabajar desde la comunidad, fortalecer sus los vínculos, el sentido comunitario. Darle valor al conocimiento que como pueblo tenemos, porque también éste se ha desvalorizado. Ahora al abuelo no se le valora, y queremos que se le vuelva a valorar. Al monte tampoco se le valora ya, se le ve como un recurso a explotar y privatizar. El territorio corre riesgo y ese es un problema que ni las escuelas, ni el sector salud, ni los programas del campo quieren fortalecer, al contrario lo quieren explotar. En verdad por

eso queremos fortalecer la comunidad. Volver a trabajar desde las prácticas sociales y productivas debe ser lo prioritario.

Como ha sido mostrado por diferentes investigaciones y estudios realizados en ámbito académico (una síntesis de los cuales se presenta en Sartorello y Wence, 2015), y como también reporta la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), el desfase sociocultural y lingüístico que existe entre los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que las y los niños aprenden en la vida comunitaria y los que les enseñan en la escuela, es una de las principales causas que determinan la ausencia de aprendizajes significativos y los bajos niveles de logro educativo de la niñez indígena. Lo anterior ha contribuido a agudizar las profundas asimetrías políticas, sociales, económicas y educativas en detrimento de los pueblos indígenas que se manifiestan en las relaciones de dominación-sumisión (Gasché 2008) predominantes. Éstas han sido fuertemente cuestionadas desde los movimientos y organizaciones indígenas independientes que luchan por otro tipo de educación que contribuya al Buen Vivir de sus pueblos, comunidades y familias.

Por medio del MII y metodologías hermanadas que se pondrán en acción en este proyecto, se pretende entonces contribuir a formar a las y los educadores de los niveles de educación inicial, preescolar y primario que laboran en comunidades indígenas para que, en colaboración con los actores comunitarios (madres, padres, ancianos y sabios locales) generen procesos educativos interculturales que articulen los conocimientos escolares con los locales y que permitan que las y los niños indígenas construyan aprendizajes social, cultural y lingüísticamente pertinentes y relevantes para el Buen Vivir. Lo anterior les permitiría no sólo de tener mayores probabilidades de seguir estudiando en los niveles superiores sino, desde un posicionamiento firme en lo social y culturalmente propio, vislumbrar la vida comunitaria como una elección acorde a los principios del Buen Vivir.

Los hallazgos resultantes permitirán contar con evidencias para promover la revisión crítica y construcción alternativa de un modelo de gestión educativa colaborativo y horizontal que contribuya a la promoción de una mayor participación social en la educación.

¿Cuál es el propósito del proyecto y a qué fin contribuye?

- Promover el Buen Vivir de las familias y comunidades involucradas, considerados los procesos educativos y los aprendizajes generados por las y los niños, comuneros, educadores y acompañantes académicos en las actividades educativas realizadas en las Milpas Educativas, a través del Método Inductivo Intercultural y metodologías hermanadas. Construir y consolidar de una propuesta educativa intercultural generada desde abajo y desde adentro, desde un lugar epistémico de enunciación situado y colectivo, en la que los conocimientos, valores, formas de vida y expectativas de sociedad de las comunidades tengan un papel central. Una propuesta educativa que fomente la participación social de niñas y niños, familias y habitantes de las comunidades en la educación. Que

fortalezca la vida comunitaria para el Buen Vivir de todos los seres que habitan en el territorio sacionatural de la comunidad, asegurando el equilibrio entre las especies y la integración entre sociedad y naturaleza para las generaciones actuales y futuras.

Identificación de la población objetivo

Las Milpas Educativas se ubicarán en 31 comunidades indígenas de 5 estados de la república: Chiapas (15), Yucatán (10), Puebla (3), Oaxaca (2), Michoacán (1).

En Chiapas, se trabajará en 15 comunidades ubicadas en algunos de los municipios de Chalchihuitán, Chenalhó, Zinacantán, Yajalón, Tila, Simojovel de Allende. Aguacatenango, Aldama, Santiago el Pinar, Mitontic, Pantelhó, San Juan Cancuc, Sitalá, Tenejapa.

En Yucatán, se trabajará en 10 comunidades de los municipios de Chikindzonot, Chankon, Tekom, Tixcacalcupul y Tinum.

En Puebla, se trabajará en 3 comunidades de los municipios de Tlacotepec de Benito Juárez, Huauchinango y Teziutlán.

En Oaxaca, se trabajará en 2 comunidades de los municipios de Santa María Tlahuitoltepec y de la Mixteca.

En Michoacán se trabajará en 1 comunidad del municipio de Cherán.

En cada comunidad se trabajará con un promedio de 10 familias (60 personas aprox.) por un total de 1,860 beneficiarios directos (educadores, niños y comuneros).

¿Qué vamos a evaluar y para qué?

- En este proyecto se evaluará cómo se promueve el Buen Vivir de las familias y comunidades involucradas, considerados los procesos educativos y los aprendizajes generados por las y los niños, comuneros, educadores y acompañantes académicos en las actividades educativas realizadas en las Milpas Educativas, a través del Método Inductivo Intercultural y metodologías hermanadas. Lo anterior permitirá aportar evidencias de la construcción y consolidación de una propuesta educativa intercultural generada desde abajo y desde adentro, desde un lugar epistémico de enunciación situado y colectivo, en la que los conocimientos, valores, formas de vida y expectativas de sociedad de las comunidades tengan un papel central. Una propuesta educativa que fomente la participación social de niñas y niños, familias y habitantes de las comunidades en la educación. Que fortalezca la vida comunitaria para el Buen Vivir de todos los seres que habitan en el territorio sacionatural de la comunidad, asegurando el equilibrio entre las especies y la integración entre sociedad y naturaleza para las generaciones actuales y futuras.

¿Qué esperamos lograr con la evaluación?

- Construir aprendizajes y evaluaciones colectivas en torno al Buen Vivir, la sana alimentación, la buena salud, la vida comunitaria, la integración entre sociedad y naturaleza y el equilibrio entre las diferentes especies que habitan el territorio sacionatural de la comunidad.
- Conocer y compartir las opiniones de todos los participantes sobre los procesos educativos desarrollados y los aprendizajes construidos en las Milpas Educativas para fortalecer los aprendizajes esperados en relación con la construcción del Buen Vivir de las familias y comunidades participantes.
- Detectar y conocer, colectivamente, las necesidades y requerimientos en materia educativa de cada una de las comunidades educativas donde se implementa el proyecto, para desarrollar estrategias que aporten en su mejoramiento continuo.
- Establecer como una práctica sistemática los procesos de evaluación explícita y colectiva.
- Reconocer las aportaciones que hace cada uno de los participantes, tanto a nivel individual como colectivo, a los procesos educativos y al MII desde su práctica cotidiana.
- Evidenciar las potencialidades y valorar los aportes tanto del MII como de los saberes, las pedagogías, epistemologías y filosofías del Buen Vivir de las comunidades indígenas para generar procesos educativos y comunitarios pertinentes y relevantes.
- Consolidar el Método Inductivo Intercultural y metodologías hermanadas, enriqueciéndolas a partir de su propio dinamismo y capacidad de adecuación a los diferentes contextos sociales y territoriales de las diferentes comunidades involucradas en el proyecto, así como de los inter-aprendizajes logrados, los retos enfrentados, las adecuaciones realizadas a lo largo del proyecto en cada una de las milpas educativas participantes.

¿Quiénes participarán en la evaluación?

Al tratarse de un proyecto colaborativo, en la evaluación de los beneficios que esta propuesta educativa aporta para la promoción del Buen Vivir de las familias y comunidades involucradas, participarán de forma activa, pero diferenciada (de acuerdo a sus diferentes estilos socioculturales de aprendizaje y de participación), todos los actores (niños, educadores, comuneros y acompañantes académicos) involucrados en su desarrollo. En particular, en la evaluación participarán:

- Las y los habitantes de las comunidades que participan en las actividades educativas en cada milpa (niños y niñas, padres y madres, expertos y sabios de las comunidades).

- Las y los educadores (maestros, promotores educativos y educadores comunitarios)¹ que planean y facilitan las actividades educativas en las milpas educativas.
- Los educadores comunitarios de la Unión de Maestros de la Nueva Educación y Educadores Independientes (UNEM/EI) que acompañan la realización de dichas actividades.
- Los integrantes de los equipos estatales de Chiapas y de Yucatán, así como los enlaces estatales en el caso de Michoacán, Puebla y Oaxaca que colaboran en las actividades educativas de las milpas.
- Los coordinadores generales del proyecto y asistentes de investigación.
- Un especialista internacional encargado de realizar una evaluación externa.

Aunque no forman parte de la organización que implementará el proyecto, y con el fin de dar difusión a los hallazgos del mismo, éstos serán compartidos con docentes de educación indígena, integrantes de asociaciones civiles y de organizaciones sociales, investigadores de centros de investigación, docentes de universidades, escuelas normales, funcionarios de instituciones educativas del sector público y privado, así como diseñadores de políticas educativas y representantes de financiadoras nacionales e internacionales. Estos actores serán invitados a conocer los hallazgos del proyecto a través de formatos diferentes (presentaciones, reportes, artículos, ponencias), así como durante el *Segundo Encuentro Internacional Milpas Educativas* que se llevará a cabo al finalizar el proyecto (octubre 2019).

¿Quiénes son los actores relevantes al proyecto?

Como se señaló anteriormente, debido al carácter colaborativo del proyecto y derivado del objetivo general y objetivos específicos arriba señalados, varios son los actores que resultan relevantes para la evaluación del proceso y de los resultados del mismo. Sin menoscabo de su complementariedad y articulación en las diferentes actividades del proyecto, podemos clasificar estos actores en tres grupos:

1) Actores comunitarios:

- Las y los habitantes de las comunidades involucrados en las actividades educativas que se llevan a cabo en cada milpa (niños y niñas, padres y madres, expertos y sabios de las comunidades);
- Las y los educadores que planean y facilitan las actividades educativas en las milpas;
- Los educadores comunitarios de la Unión de Maestros de la Nueva Educación y Educadores Independientes (UNEM/EI) que acompañan la realización de dichas actividades.

¹ En este proyecto hacemos referencia a maestros, promotores educativos y educadores comunitarios para reflejar la diversidad de perfiles que desempeñan la función docente en este proyecto.

2) Actores académicos:

- Los integrantes de los equipos estatales de Chiapas y de Yucatán, así como los enlaces estatales en el caso de Michoacán, Puebla y Oaxaca;
- Los coordinadores generales del proyecto y asistentes de investigación.

3) Actores externos:

- Docentes de educación indígena, integrantes de asociaciones civiles y de organizaciones sociales, investigadores de centros de investigación, docentes de universidades, escuelas normales, funcionarios de instituciones educativas del sector público y privado, así como diseñadores de políticas educativas representantes de financiadoras nacionales e internacionales.

Enfoque de la evaluación (qué y por qué)

- ¿Cuáles son los principios políticos, epistémicos y pedagógicos de una metodología educativa intercultural y multilingüe que promueva la pertinencia y relevancia de los *procesos educativos y aprendizajes logrados* por las y los niños, comuneros y educadores durante las actividades educativas realizadas en la Milpas Educativas, en relación a la promoción del Buen Vivir de las familias y comunidades involucradas?
- ¿Qué estrategias y adecuaciones se están implementando para mejorar y enriquecer la metodología adoptada en el proyecto (MII y metodologías hermanadas), a partir de los inter-aprendizajes logrados y los retos enfrentados a lo largo del proceso realizado?
- ¿Qué dificultades y retos se están enfrentando en el proceso de implementación de la MII y metodologías hermanadas?
- ¿Qué logros se obtuvieron en la articulación de los conocimientos escolares con los locales para permitir que los niños indígenas construyan aprendizajes social, cultural y lingüísticamente pertinentes y relevantes para el Buen Vivir, aumentando al mismo tiempo sus probabilidades de éxito escolar y de seguir estudiando en los niveles superiores?

Tipo y enfoque y diseño de la evaluación

Como ya se señaló anteriormente, el carácter colaborativo del proyecto prevé la participación activa y diferenciada de todos los actores (niños, educadores, comuneros y acompañantes académicos) involucrados en su desarrollo. En este sentido, coherentemente con los principios teórico-metodológicos que orientan el proyecto, se evaluará colectivamente y permanentemente el proceso de implementación del MII y metodologías hermanadas a lo largo de todo el proyecto.

Lo que interesará destacar es el carácter y la calidad de la participación comunitaria en los procesos educativos desarrollados, así como los inter-aprendizajes entre los diferentes actores que participan en el proyecto, lo anterior en relación a la consolidación de una metodología inductiva

intercultural que sea pertinente y relevante para el Buen Vivir de las familias y comunidades involucradas. En relación al enfoque antes planteado, el diseño de la evaluación es entonces de carácter prevalentemente cualitativo, excepto por el registro del número de milpas educativas y actividades implementadas en los diferentes estados.

Uso de los resultados de evaluación

Como acabamos de explicar, en el análisis, discusión y generación de procesos reflexivos sobre los resultados de la evaluación participarán, a través de la MAI, las y los niños, comuneros, educadores y acompañantes académicos que participan en el proyecto.

¿Cuándo y con qué frecuencia se compartirán internamente los resultados?

Durante los 30 Talleres Regionales Intensivos (TRI) que se realizarán con frecuencia trimestral en los dos primeros periodos del proyecto en los diferentes estados y regiones, y durante los Talleres Intermilpas de Sistematización (TIS) que se llevarán a cabo en el tercer periodo del proyecto.

Cada uno de los talleres participativos arriba señalado será registrado en una relatoría que circulará entre todos los participantes en el proyecto.

En el caso de los actores comunitarios (madres y padres, ancianos y expertos comunitarios), además de su participación en las actividades de las milpas educativas y en todos los TRI y TIS, tendrán espacios específicos para contribuir a proceso evaluativo. Nos referimos a las asambleas comunitarias o escolares que se llevarán a cabo con frecuencia semestral en comunidad participante. Facilitadas por los educadores comunitarios a cargo de cada milpa, estas asambleas serán los espacios para compartir, analizar y discutir los procesos educativos y los aprendizajes resultantes con los actores comunitarios. Se realizarán minutas y/o filmaciones de dichos espacios.

Al tratarse de un proyecto colaborativo con las características señaladas en este documento, en el proceso de toma de decisión participarán principalmente los integrantes de los equipos generales y estatales a cargo del mismo. No obstante, a través de la MAI, se buscará garantizar la participación activa en la toma de decisiones de los actores comunitarios que participan en el proyecto.

Los resultados del proceso evaluativo interno serán compartidos con:

- Un especialista internacional encargado de realizar una evaluación externa.
- Docentes de educación indígena, integrantes de asociaciones civiles y de organizaciones sociales, investigadores de centros de investigación, docentes de universidades, escuelas normales, funcionarios de instituciones educativas del sector público y privado, así como diseñadores de políticas educativas y representantes de financiadoras nacionales e internacionales, quienes serán invitados a conocer y evaluar los hallazgos del proyecto a través de formatos diferentes (presentaciones, reportes, artículos, ponencias) y, de manera particular, durante el *Segundo Encuentro Internacional Milpas Educativas* que se llevará a cabo al finalizar el proyecto (octubre 2019).

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*. Ciudad de México: UNEM/ECIDEA/CIESAS/Papeles de la Casa Chata/IIAPOEI/Ediciones Alcatraz.
- Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Coords.) (2008). *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- Bonfil, B. G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Gasché, J. (2006). *Taller de diseño curricular en Ocosingo*. Chiapas, México.
- Paoli, A. (2001). *Lekil kuxlejal: Aproximaciones al ideal de vida entre los tseltales*. *Revista Chiapas*, 12, 149-164.