

“Con mi corazón abierto”:¹ aportes de María Bertely a las Milpas Educativas para el buen vivir

"With my heart open": contributions of María Bertely to the Educational Milpas for good living

Stefano Claudio Sartorello
Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación
Universidad Iberoamericana
stefano.sartorello@ibero.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6324-3032>

Paola Ortelli
Departamento de Historia
Universidad Iberoamericana
paola.ortelli@ibero.mx
<https://orcid.org/0000-0002-6800-2040>

 **Foundation**

DOI: 10.24901/rehs.v45i179.1052

"Con mi corazón abierto": aportes de María Bertely a las Milpas Educativas para el buen vivir by Stefano Claudio Sartorello y Paola Ortelli is licensed under CC BY-NC 4.0 

Fecha de recepción: 20 de julio de 2023

Fecha de aprobación: 30 de noviembre de 2023

RESUMEN:

Desde un posicionamiento en cuanto alumnos, discípulos y colaboradores de María Bertely, reflexionamos sobre sus aportes al proceso de gestación y desarrollo del proyecto “Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales vivos para el buen vivir”. Luego de precisar el locus de enunciación y las fuentes que sustentan el análisis, se explicitan los referentes políticos y epistemológicos que resultan fundamentales para comprender la esencia de un proyecto educativo con un claro posicionamiento etnopolítico y altermundista. Éstos, además, permiten valorar las contribuciones de Bertely como coordinadora y cuidadora del Método Inductivo Intercultural y académica comprometida y mandatada por los educadores comunitarios de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y las comunidades indígenas que los nombraron. Posteriormente, se analizan sus aportes a la fase de gestación del proyecto, enfatizando en sus gestiones ante la instancia financiadora y en los logros resultantes. Enseguida, se reflexiona acerca de sus contribuciones en el proceso de desarrollo de Milpas Educativas, destacando las dimensiones políticas, epistémicas, axiológicas y pedagógicas que las caracterizaron. Se concluye presentando algunos de sus más importantes legados a la antropología educativa mexicana y latinoamericana, poniendo énfasis en su compromiso político con la causa indígena.

Palabras clave: Antropología educativa, Educación intercultural, Pueblos indígenas, Método Inductivo Intercultural

ABSTRACT:

From a position as students, disciples, and collaborators of María Bertely, we reflect on her contributions to the gestation and development process of the project "Milpas Educativas: Socionatural Laboratories for good living". After specifying the locus of enunciation and the sources that support the analysis, the political and epistemological referents that are essential to understanding the essence of an educational project with a clear ethno-political and alter-globalization position are made explicit. These, in addition, allow us to appreciate the contributions of Bertely as coordinator and caretaker of the Intercultural Inductive Method and committed academic who felt mandated by the community educators of the Union of Teachers of the New Education for Mexico (UNEM) and the indigenous communities that appointed them. Subsequently, Bertely's contributions to the gestation phase of the project are analyzed, emphasizing her efforts before the financing body and the resulting achievements. Next, we reflect on her contributions to the development process of Milpas Educativas, highlighting the political, epistemic, axiological, and pedagogical dimensions that characterized them. We conclude by presenting some of his most important legacies to Mexican and Latin American educational anthropology, emphasizing her political commitment to the indigenous cause.

Keywords: Educational anthropology, Intercultural education, Indigenous people, Intercultural Inductive Method

Introducción

En este escrito reflexionamos sobre los principales aportes de María Bertely Busquets (María de aquí en adelante) a la gestación y desarrollo del último proyecto educativo que realizó en su amplia trayectoria como antropóloga educativa comprometida con los derechos de pueblos indígenas: "Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir" (Milpas Educativas de aquí en adelante), realizado entre enero 2017 y diciembre 2019.

Cabe señalar que dicho proyecto, financiado por la Fundación W. K. Kellogg, fue coordinado por María desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y por Stefano Sartorello del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (IBERO), en el que la coautora de este escrito, Paola Ortelli, también participó activamente como investigadora asociada e integrante del equipo coordinador a nivel nacional.

También es importante mencionar que, si bien María estuvo totalmente involucrada en la gestación y desarrollo del proyecto, su lamentable fallecimiento en febrero de 2019 le impidió participar en la última parte, que concluyó en diciembre de ese año con la elaboración del

libro *Nuestra Cosecha* ([Red de Educación Inductiva Intercultural \[REDIIN\], 2019](#)). Esta publicación sistematiza todo el proceso, da cuenta de la perspectiva política, teórica y metodológica que lo caracterizó y presenta los materiales educativos y secuencias didácticas elaboradas por más de ochenta maestras y maestros indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca que participaron en ello. Esta aclaración no pretende disminuir la relevancia del aporte de María a dicho proyecto y al libro que resultó de ello, sino más bien todo lo contrario, siendo que, como mostraremos a continuación, su pensamiento político antropológico y pedagógico los permea y atraviesa del inicio al fin.

En virtud de lo anterior, en este artículo nos dimos a la tarea de dar a conocer las contribuciones más importantes que María hizo a Milpas Educativas. Este proyecto, como pretendemos demostrar, articula, profundiza y desarrolla muchas de sus principales aportaciones a la antropología educativa mexicana y latinoamericana y, además, condensa el trabajo con el Método Inductivo Intercultural (MII) ([Gasché 2008a](#) y [2008b](#)) que ella coordinó desde el CIESAS a lo largo de más de veinte años.

Además de recuperar nuestras vivencias y las conversaciones informales que llevamos a cabo con María a lo largo del proyecto, algunas de las cuales quedaron marcadas en nuestras mentes y otras apuntadas en los diarios de campo, las fuentes principales de este texto han sido las memorias de los talleres intensivos realizados a lo largo del proyecto en la CDMX y en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.² En ellas, así como en algunas grabaciones que hemos logrado recuperar entre los archivos electrónicos, encontramos testimonios directos de sus aportes que nos ayudarán a sustentar lo que emerge de nuestros recuerdos de los procesos vividos. Estas fuentes se triangularán con algunos de sus escritos previos al proyecto Milpas Educativas, en los cuales se explicitan los principios políticos, epistémicos y pedagógicos que caracterizaron su trabajo con el MII.

Organizamos este artículo en cuatro apartados. Iniciamos explicitando nuestro posicionamiento como autores de un escrito íntimo y complejo que nos involucra a nivel personal, desafiándonos a poner en palabras escritas nuestros sentir-pensares con respecto de una entrañable amiga, maestra y colaboradora cuya prematura partida dejó un vacío imposible de llenar. Continuamos señalando algunos referentes políticos y epistemológicos que resultan fundamentales para comprender los aportes de María desde su papel coordinadora y cuidadora del MII que aprendió de Jorge Gasché y vigiló desde cerca junto a la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y a la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Posteriormente analizamos las contribuciones de María en la fase de gestación y a lo largo del desarrollo de Milpas Educativas. Concluimos con un apartado sobre los alcances de sus aportes generados desde las Milpas Educativas en relación con el presente y futuro de la antropología educativa en México y Latinoamérica.

Locus de enunciación

Al reflexionar sobre un proyecto académicamente denso y emotivamente complejo, en el que quienes escribimos el presente artículo participamos activamente, nos parece importante iniciar

señalando el lugar de enunciación desde el cual elaboramos este escrito. Para ello, analizaremos brevemente nuestras respectivas trayectorias de colaboración con María previas a Milpas Educativas. Posteriormente, haremos explícito nuestro posicionamiento en cuanto coautores de este escrito.

Stefano Sartorello

En mi caso, Milpas Educativas representó un proceso emblemático que marcó la transición del papel de estudiante y asistente de María a colaborador y, después de su fallecimiento -junto a las y los integrantes de la REDIIN-, a cuidador del MII e impulsor de la consolidación de las Milpas Educativas. Antes de diseñar en conjunto este proyecto, María y yo colaboramos durante 13 años (de 2004 a 2017), periodo en el que se desempeñó como mi asesora de tesis de maestría, investigadora responsable -junto a Jorge Gasché- del proceso de diseño del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe de la UNEM ([Bertely, 2009](#)) que Raúl Gutiérrez y yo realizamos en colaboración con la UNEM en Chiapas. Ella también impulsó y coordinó diferentes generaciones de diplomados para la formación en el MII en los que participé, así como del proyecto sobre educación para la ciudadanía y democracia indígena ([Bertely, 2007](#)) del que formé parte hasta mi ingreso como docente de tiempo completo en la Universidad Intercultural de Chiapas.

Posteriormente, María fue, junto con Sylvia Schmelkes, codirectora de mi tesis doctoral sobre el proceso de co-teorización intercultural del modelo educativo de la UNEM ([Sartorello, 2016](#)) y, luego, responsable académica de mi estancia posdoctoral en el CIESAS, en la que me dediqué a documentar la conformación del MII en cuanto escuela de pensamiento y praxis político-pedagógica. A pesar de que nuestros planes para lograr mi ingreso al CIESAS para fortalecer la línea de investigación sobre educación intercultural que ella coordinaba no prosperaron, nuestra colaboración siguió y, como explicaré más adelante, se consolidó ulteriormente cuando ingresé a trabajar en el INIDE-IBERO.

Decir que María fue mi madre académica no es para nada exagerado, es más bien un justo reconocimiento a todo lo que ella tuvo a bien enseñarme a lo largo de más de veinte años de trabajo colaborativo. A tal respecto, me parece importante señalar que, si bien nuestra relación fue sin dudas asimétrica -siendo que ella era una de las académicas más reconocidas en la antropología educativa mexicana- eso no impidió que nuestros diálogos y conversaciones fueran cada vez más profundos, horizontales y, como bien saben quiénes nos conocieron, atravesados por aquel conflicto intercultural que también caracteriza el MII como enfoque político-educativo crítico y decolonial. “Amor Apache”, fue la expresión -un tanto racista, pero efectiva- con la que una querida colega del Colegio de México sintetizó la relación amorosamente salvaje que tuvimos María y yo durante más de veinte años. Con ella aludía probablemente a la intensidad del trato humano y académico que fue llevándonos a colaborar de formas cada vez más cercanas y dialógicas, pero también a tener discusiones y confrontaciones en ocasiones rudas sobre aquellos aspectos en los cuales no coincidíamos y que analizábamos en nuestras largas conversaciones en la sala de su casa, con la compañía de su linda perrita y de varias tazas de rico café caliente.

Fue así como, cuando a inicios del 2016 comenté a María que desde el INIDE-IBERO tenía la posibilidad de acercarnos con la Fundación Kellogg para que nos financiara un proyecto interinstitucional (CIESAS-IBERO) para consolidar el trabajo político-educativo con el MII que ella había coordinado por más de veinte años desde el CIESAS, nuestra relación se transformó. Si bien seguía siendo asimétrica, ya había entrado en una etapa más madura de colaboración.

Paola Ortelli

En mi caso, la relación con María empezó con sus viajes periódicos a Chiapas. Ella me compartía las experiencias vividas en los talleres con los compañeros de la UNEM, mismos que en los primeros años se quedaban en la casa “etnografiando” a una pareja de antropólogos de origen italiano, cuyo destino los había llevado hacia esas tierras chiapanecas. La abierta disponibilidad de María al diálogo y a la escucha propició mi participación como investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas en el proyecto focal para México “Plurinacionalidad y construcción ciudadana en la educación superior” que ella coordinaba desde CIESAS y que formaba parte del homónimo proyecto regional de la Funproeib Andes, coordinado por el Dr. Luis Enrique López.

La experiencia culminó de manera sumamente enriquecedora con un viaje a Quito que compartí con María y que conservo como uno de los mejores recuerdos y experiencias de aprendizaje y de vida. Fue ahí cuando tomé conciencia de que ella estaba fundando una verdadera escuela de pensamiento, pero con características particulares, ya que se forjó extramuros y al margen de la institucionalidad, cuyos aprendizajes tuvieron la mayor aplicación en Milpas Educativas. Desde mi perspectiva, el proceso vivido en este proyecto ha representado la más lograda expresión de la intersección entre la antropología y la educación. En este, además de compartir con el equipo estatal el análisis de resultados, mi papel ha sido el de acompañar en el terreno -principalmente en Chiapas y Michoacán- los procesos de reflexión y construcción colaborativa de los materiales a partir del MII. Agradezco profundamente esta experiencia por los aprendizajes que ha dejado en mi formación.

Quienes escribimos este texto vivimos la intensidad y pasión que María ponía en los proyectos, logrando entretejer redes y vinculaciones entre personas, culturas y realidades diferentes a través del diálogo y la construcción de ideas y proyectos compartidos. Es desde nuestros “corazones abiertos” que, en este escrito, deseamos recordarla y destacar sus contribuciones.

De poderes, asimetrías, vigilancias y cuidados...

Antes de analizar las principales aportaciones de María a las Milpas Educativas, es menester detenernos brevemente en algunos referentes políticos y epistemológicos que resultan fundamentales para comprender la esencia de un proyecto educativo con un claro posicionamiento etnopolítico y altermundista. Este fue gestado a partir de 1995 “en y desde el estado de Chiapas, México, en el contexto del movimiento zapatista” ([Bertely, 2014, p. 23](#))

cuando un grupo de educadores comunitarios indígenas (ECI), inconformes con el tipo de educación castellanizadora, racista y asimilacionista que se impartía en las escuelas oficiales, decidió conformar la UNEM. Como se menciona en su Modelo Educativo ([Unión de Maestros de la Nueva Educación para México \[UNEM\], 2009](#)).

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

Como se ha documentado en otros trabajos sobre la UNEM ([Marstom, 1997](#); [Roelofsen, 1999](#); [Gutiérrez, 2005](#); [Sartorello, 2009](#)), esta organización multiétnica maya surgió en las postrimerías del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional para promover una educación desde y no para los pueblos indígenas. Su propósito es:

Que las comunidades indígenas de Chiapas tengan el control de la educación que se imparte en sus escuelas, contribuyendo al rescate cultural y el desarrollo de las culturas indígenas, así como al mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades y la renovación de la producción en el campo, recuperando nuestros suelos y bosques y buscando la independencia de nuestra producción con respecto a las corporaciones internacionales de agroquímicos y el coyotaje ([UNEM, 1999](#)).

A lo largo de la extensa colaboración de María con la UNEM, durante la cual se llevaron a cabo diversos proyectos educativos con financiamiento nacional, internacional, público y privado, ella siempre estuvo vigilando que los ideales y objetivos políticos de la Unión de Maestros no se vieran afectados. No sólo por el tema de los recursos y las exigencias de las financiadoras, sino en general por la injerencia del Estado y otros factores endógenos que limitaran el control de los ECI y, a través de ellos, de las comunidades que los nombraron, sobre el proyecto político-educativo que dio origen a dicha organización. He aquí una de las más importantes funciones que María históricamente desempeñó desde su papel de coordinadora, misma que, por supuesto, también fue de gran relevancia en el caso de Milpas Educativas que analizamos en este texto.

Para comprender la forma en la que María encarnó este papel de coordinadora, es importante explicar los fundamentos, la lógica y los mecanismos a través de los cuales ejerció la vigilancia y el cuidado de un proyecto etnopolítico contrahegemónico. Mismos que, demostrando su arraigo, siguen desarrollándose a pesar de haber perdido a la persona que supo impulsarlos por tanto tiempo gracias al trabajo de las y los integrantes de la REDIIN.³

Para ello retomamos uno de los textos más emblemáticos sobre el MII, escrito en 2015 por María, un educador ch'ol de la UNEM y uno de los autores de este artículo. Publicado en la revista *Desacatos del CIESAS*, lleva por título: “Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural” y da cuenta de las estrategias que María y sus colaboradores generaron a lo largo de veinte años de trabajo “para asegurar la permanencia del proyecto educativo altermundista” ([Bertely et al., 2015, p. 32](#)).

Una de las más importantes estrategias que María implementó desde su papel de “coordinadora obediente” ([Bertely et al., 2015, p. 35](#)), fue la de asegurar la participación permanente de los ECI en todas las fases de los procesos educativos llevados a cabo con el MII, desempeñando un papel central en todas las actividades investigativas, formativas y educativas de cada proyecto. Nos referimos, por ejemplo, a su rol de formadores de maestros durante las diferentes promociones de los diplomados “Sistematización del Conocimiento Indígena” y “Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües” que, desde el CIESAS en coordinación con diferentes instituciones educativas como la Universidad Pedagógica Nacional o la Dirección General de Educación Indígena, se han realizado y se siguen llevando a cabo en Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán e Yucatán para compartir a maestras y maestros en formación y en servicio los principios políticos, jurídicos, epistémicos, axiológicos y pedagógicos del MII ([Bertely, 2012a, 2012b, 2012c y 2012d](#)).

También fue el caso de la participación activa de los ECI, en cuanto a portadores de los principios de las pedagogías tzotziles, tzeltales y ch'oles, en el proceso de diseño del Modelo de Educación Intercultural y Bilingüe UNEM (2009), así como en el trabajo de explicitación de los valores sociales y políticos que caracterizan la democracia activa que se vive en las sociedades indígenas que se plasmó en el *Cuadernillo Los hombres y las mujeres de maíz* ([Bertely, 2007](#)) y, finalmente, en el proyecto Milpas Educativas ([REDIIN, 2019](#)).

Retomemos algunos fragmentos del mencionado artículo para comprender las características de dicha participación y, estrechamente relacionadas con esta, analizar las formas en las que se ejerció la vigilancia y el cuidado por medio de las que María denomina: “prácticas étnico-políticas situadas (...) que muestran cómo indígenas y no indígenas vigilan, cuidan y controlan este proyecto, y al hacerlo, despliegan acciones de resistencia activa destinadas a la construcción de una nueva escuela de pensamiento y una praxis pedagógica configurada en torno al Método Inductivo Intercultural” ([Bertely et al., 2015, p. 32](#)).

En el escrito de 2015, María se posicionó como “coordinadora académica de estas y otras iniciativas e intermediaria entre esta organización étnico-política y las instituciones de gobierno” ([Bertely et al., 2015, p. 35](#)), y desde este locus de enunciación se preguntó: “¿Cómo

el *poder sustantivo* de los EIC interviene en el cuidado, la vigilancia y el control del *poder formal* que ejercemos los *kaxlanes*?”⁴ (Bertely et al., 2015, p. 35). En el acápite intitulado “Gobernar y comunizar”, explica que el poder formal que ejercemos los académicos *kaxlanes* :

[...] en la redacción de proyectos, la sistematización de procesos, la entrega de resultados y la obtención de recursos es gobernado desde abajo, a partir de una vigilancia que impone el rumbo de las negociaciones y que supone el actuar de acuerdo con el *poder sustantivo bajo control indígena* (Bertely, 2013). Este equilibrio de poder implica asumir una posición política respecto de los pueblos indígenas como sujetos de derecho público (...) y considera que el *poder sustantivo* de los EIC interviene en el cuidado, la vigilancia y el control del *poder formal* que ejercemos los *kaxlanes*, no sin tensiones (Bertely et al., 2015, p. 36).

Reflexionando sobre su experiencia de “coordinar obedeciendo” (Bertely et al., 2015, p. 36) los diferentes proyectos que durante más de veinte años ha realizado con la UNEM, María explica que, a nivel político, ello ha implicado asumir que “*estamos vigilados desde abajo*. Esto significa que la autoridad reside en la asamblea comunitaria a la que responden de forma directa nuestros colaboradores indígenas, y por medio de ellos, los colaboradores *kaxlanes*” (Bertely et al., 2015, p. 36).

En su vivencia, asumirse como parte de una comunidad etnopolítica controlada desde la UNEM y por las comunidades indígenas “por quienes estamos mandatados” conllevó estar consciente de “cumplir con *cargos sembrados desde abajo* donde la confianza está a prueba cada día” (Bertely et al., 2015, p. 37). Este mandato comunitario ha implicado por lo tanto “asegurar el *control indígena sobre el método*” (Bertely et al., 2015, p. 37). Es así como los académicos *kaxlanes* :

Aunque participan en la redacción de los proyectos e informes para su financiación, y pueden plantear argumentos formales que buscan convencer a sus agentes y a las financiadoras, se silencian o controlan el uso de la palabra en las sesiones de formación y en los espacios públicos para dar cabida a la voz de los EIC y los profesores indígenas familiarizados con el MII, portadores del *poder sustantivo* referido (Bertely et al., 2015, p. 37).

No es de menor importancia destacar que su poder formal como académica para elaborar proyectos, firmar convenios e informes académicos y presupuestales también ha implicado respetar el mandato comunitario y vigilar el proyecto educativo del MII ante la injerencia del Estado y “la amenaza permanente de masificar una propuesta bajo control indígena para legitimar el poder gubernamental y las políticas oficiales federales y estatales” (Bertely et al., 2015, p. 37). Este ha sido un tema recurrente a lo largo de la historia veintañal de colaboración entre María y la UNEM, ya que, en más de una ocasión, diferentes instituciones educativas oficiales como la Dirección General de Educación Indígenas y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, pero también el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y, más recientemente, la Dirección Estatal de

Educación Indígena de Puebla, han tratado de apropiarse del MII y hacerlo parte de sus políticas educativas oficiales.

Ante dichas presiones políticas, y después de consultar con los EIC de la UNEM en asambleas presenciales en las que se analizaban los pro y contra de participar de las políticas educativas de las instancias educativas oficiales, María logró posicionar las propuestas educativas surgidas desde la REDIIN en los que ella denominó los “márgenes del poder” (comunicación personal). Para ello aprovechó los intersticios que dejaban entreabiertos las políticas interculturales de corte funcionalista implementadas a principios del nuevo milenio desde el Gobierno Federal Mexicano.

Finalmente, como hemos mencionado, este poder formal de las y los académicos se ha equilibrado con el poder sustantivo de los ECI. Estos no sólo ejercen una vigilancia política sobre el proyecto, sino también una epistémica al “*cuidar el lugar que ocupan la parcela y la vida campesina como fuentes de conocimientos, significados y valores indígenas*” (Bertely et al., 2015, p. 36).

He aquí otra importante arista del papel fundamental que los EIC desempeñan en los proyectos colaborativos realizados con el MII, que también caracterizó el proyecto Milpas Educativas. En este caso, se trata de un elemento que María contribuyó a destacar cuando asesoró el proceso doctoral de uno de los autores del presente artículo relacionado con el proceso de co-teorización intercultural del Modelo Educativo de la UNEM (Sartorello, 2016). Sin entrar en detalles, resaltamos aquí lo que María reflexiona sobre este proceso colaborativo, que ella misma propició al delegar parte de la responsabilidad de acompañar a los EIC de la UNEM en la formalización de su propuesta educativa a uno de los autores de este escrito:

[...] los no indígenas contribuyen en la formalización intercultural y esta se define como la capacidad de organizar y generar esquemas teóricos y categoriales que no sólo suponen poner en acción las capacidades de abstracción adquiridas en la escuela convencional, sino interculturalizar dos corpus de conocimiento, en los que el *locus* de enunciación de las sociedades indígenas es la sustancia de tales esquemas formales (Bertely et al., 2015, p. 37).

En este caso, la contribución de los colaboradores *kaxlanes* a la vigilancia epistémica que ejercen los EIC radica en cuidar que sus racionalidades y categorías epistémicas no se diluyan en un diálogo intercultural asimétrico que, derivado de las asimetrías de poder implícitas en los procesos de formalización académica de las propuestas educativas y pedagogías indígenas, podría vaciar de sentido los procesos de co-teorización intercultural (Sartorello, 2014) que caracterizan los proyectos educativos de la REDIIN.

Ahora bien, después de presentar los referentes políticos y epistemológicos que nos permitirán analizar los alcances de los aportes de María a Milpas Educativas, en lo que sigue enfatizaremos en sus principales contribuciones en diferentes etapas del proyecto.

La gestación del proyecto Milpas Educativas

Al recordar la etapa de gestación de Milpas Educativas, dos son los principales recuerdos que nos vinieron a la mente y que se relacionan directamente con las contribuciones de María desde aquel poder formal de mediadora que le fue delegado desde la UNEM por su histórico papel de coordinadora, vigilante y cuidadora de los principios políticos y epistémicos que orientan los procesos educativos con el MII que describimos en las páginas anteriores. Estrechamente articulados entre sí, esos se refieren: a la negociación con la Fundación W.K. Kellogg en cuanto financiadora del proyecto y al involucramiento de la IBERO como institución que, junto con el CIESAS, se encargaría de respaldar académicamente el proyecto ante la financiadora y que, por lo tanto, participaría de aquel poder formal que anteriormente había sido detenido por el CIESAS.

Después de recibir el visto bueno por parte de los EIC de la UNEM y de los representantes estatales la REDIIN para iniciar la negociación con Kellogg, varias fueron las reuniones que María y Stefano sostuvieron con las funcionarias de la fundación para definir los términos del proyecto y el relativo financiamiento. Un primer aspecto de esta negociación tuvo que ver con el alcance geográfico del mismo, aspecto de no menor importancia, siendo que esta fundación únicamente financia proyectos que se implementan en municipios indígenas de Chiapas e Yucatán que identifica como prioritarios ([W. K. Kellogg Foundation, s.f.](#)).

Lo anterior contrastaba con el principal objetivo acordado con la UNEM y la REDIIN de desarrollar un proyecto que nos permitiera consolidar el trabajo político pedagógico con el MII. Dicho proyecto, gracias a los diplomados coordinados por María desde el CIESAS en años anteriores, había permitido llevar el Método de Chiapas hasta Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán, dando vida a la REDIIN en cuanto organización en la que confluían las y los maestros que, como decía frecuentemente María, “habían sido tocados por el método” (comunicación personal). En este sentido, una de las encomiendas que llevábamos a la negociación con la financiadora tenía que ver con conseguir los recursos para un proyecto de amplio alcance que facilitara la generación de procesos de interaprendizajes entre las diferentes experiencias regionales y estatales que se daban en contextos socioterritoriales de México muy distintos entre sí. Y que, además, nos permitiera realizar un intercambio con el trabajo de formación docente que desde hace algunos años se venía realizando con el MII en la Universidad Federal de Roraima en Brasil.

Fue así como María y Stefano presentaron a la fundación Kellogg un proyecto ambicioso y heterogéneo que abarcaría comunidades tzeltales, tzotziles y ch'oles de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas, donde el camino abierto por el movimiento zapatista había influido en destacar la dimensión política del MII. También se contemplaban comunidades nahuas, mixtecas, nguivas, mazatecas de las regiones de Tehuacán, Huauchinango y Teziutlán (Puebla), en las que los procesos de modernización socioeconómica, la migración y, sobre todo, la ausencia de un movimiento indígena organizado y de organizaciones magisteriales críticas, habían hecho que el MII fuese apropiado más en su dimensión pedagógica que política por las y los maestros que participaron en los diplomados.

Distintas también eran las dinámicas que se vivían con las maestras indígenas del municipio autónomo p'urhépecha de Cherán (Michoacán), espacio en el que el MII convivía con otros proyectos educativos autónomos generados por sectores fuertemente politizados del magisterio indígena. Esta situación de alguna manera también caracterizaba a los municipios ajuujk de la sierra mixe oaxaqueña como Tlahuitoltepec, en los que, en años anteriores, el MII había entrado en un fructífero diálogo intracultural con proyectos educativos comunitarios con una fuerte carga etnopolítica inspirados en la comunalidad. Otro caso diferente de apropiación del Método era lo que se estaba gestando en las zonas de Yucatán, en las que el reciente diplomado había despertado interés en un colectivo en el que participaban educadores comunitarios indígenas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y personas no indígenas de la sociedad civil.

Finalmente, en el caso de Roraima, donde la apropiación del Método era más reciente y había sido propiciada en años anteriores por visitas académicas de Jorge Gasché y María, nuestro interés era el de comprender sus alcances en los procesos de formación de maestros y de promover procesos de interaprendizaje con las experiencias mexicanas.

María estaba convencida que, a pesar de esta heterogeneidad, el MII había logrado tocar los corazones de maestras y maestros indígenas que habían encontrado en ello una esperanza para revalorar su etnicidad y transformar sus prácticas educativas haciéndolas socioculturalmente más pertinentes y políticamente más relevantes. Lo anterior debido al diálogo intracultural que el MII impulsaba entre las y los maestros indígenas que cursaban los diplomados, con la finalidad de que lo realizaran con las cosmovisiones de los pueblos indígenas de las regiones en las que laboraban. Esto generaba una consciencia etnopolítica que les permitía comprender las problemáticas socioeducativas derivadas de décadas de educación oficial castellanizadora y asimilacionista.

Como había señalado Jorge Gasché en uno de los textos fundacionales del MII, al reflexionar acerca de la recepción que este enfoque había tenido con maestros indígenas de la Amazonía Peruana en los años 80's del siglo XX y con educadores comunitarios de Chiapas en las postrimerías del siglo XX e inicios del XXI:

Esta doble experiencia me ha hecho verificar que los planteamientos y propuestas que habíamos formulado con y para los indígenas amazónicos, son valederos igualmente para la realidad indígena mexicana y que el discurso pedagógico elaborado en la Amazonía era inmediatamente entendido por nuestros interlocutores indígenas mexicanos. Concluyo de esta comparación que la intercomprensión entre mi persona como pedagogo y los alumnos indígenas de ambos países sólo ha sido posible porque el discurso pedagógico que he usado ha tomado como realidad referencial la de un *tipo de sociedad* - sociedad indígena, tribal, o como se la quiera llamar- del cual cada sociedad indígena, amazónica o mexicana, no es más que una *variante* cuyos miembros se reconocen fácilmente en los rasgos genéricos del tipo de sociedad identificando con ellos los rasgos específicos de su experiencia particular en determinado pueblo ([Gasché, 2008b, pp. 367-368](#)).

Esta virtud del MII, en cuanto enfoque educativo intercultural en grado de comulgar con y de adaptarse a diferentes tipos de sociedades indígenas, y, por lo tanto, de ser apropiado por parte de maestras y maestros que trabajaban en escuelas indígenas ubicadas en contextos tan distintos, fue el gran argumento que María llevó a las negociaciones con Kellogg. De esta manera logró que la financiadora hiciera una excepción a su política y que aceptara apoyar con un recurso realmente importante (586,000 USD en tres años) a un proyecto que, además de abarcar algunos de sus municipios prioritario de Chiapas y Yucatán, se extendió a otras regiones de los Altos, Selva, Lagos y Norte de Chiapas, de Tehuacán, Teziutlán y Huauchinango de Puebla, a comunidades ajuujk y zapotecas de Oaxaca y a los municipios de Cherán y Nahuatzen en Michoacán y que también promovió un intercambio con la experiencia brasileña de la Universidad Federal de Roraima.

Al tocar el tema de los recursos, no es de menor importancia señalar otra importante contribución de María al proyecto Milpas. Esta da cuenta de cómo, gracias a su larga experiencia de colaboración intercultural con una organización indígena comunitaria como la UNEM, esta académica *kaxlan* no sólo logró apropiarse de una forma de liderazgo obediente, sino también de una forma diferente de administrarlos, que se inspira a los usos y costumbres de las comunidades indígenas de Chiapas de donde son originarios los EIC de la UNEM.

En primer lugar, es menester destacar que aproximadamente el 70% del financiamiento de la fundación Kellogg fue destinado a cubrir los gastos de operación del proyecto. Esto incluyó el traslado, hospedaje y alimentación del casi centenar de personas que, a lo largo de tres años, participamos en los talleres intensivos de intercambio e interaprendizaje entre las diferentes regiones de procedencias de las y los maestros que se llevaron a cabo en Chiapas y en la CDMX. También financió las visitas de seguimiento y en los talleres locales que realizaron los cuatro equipos estatales integrados por EIC de la UNEM y por maestras y maestros experimentados en el MII; así como el viaje de una semana que doce integrantes del proyecto, representativos de las diversas regiones, realizaron a Roraima para conocer la experiencia que se estaba realizando con el MII.

Aproximadamente el 5% del recurso se destinó a la edición, publicación (impresa y en formato electrónico) y distribución en cada uno de los aproximadamente 80 centros educativos escolares y comunitarios que participaron en el proyecto, así como en instituciones educativas y centros de investigación de todo el centro y sur de México y de tres regiones de Brasil con las que se consolidaron lazos de intercambio (Roraima, Minas Gerais, Goiania). Con respecto de los recursos asignados al personal a cargo de la gestión académica y administración financiera del proyecto, los dos coordinadores no recibieron compensación alguna, siendo que ya contaban con sus sueldos como académicos del CIESAS y la IBERO, respectivamente.

En el caso de los dos investigadores asociados y de los cuatro equipos estatales (integrados por tres personas cada uno, la mayoría de las EIC de los diferentes pueblos indígenas participantes) aceptamos donar una parte de nuestra compensación económica (entre el 20 y el 50%) a fondos mancomunados. Esto se retomó de la experiencia que se había creado desde hace años atrás en Chiapas para contar con recursos que permitirían sostener el trabajo de la REDIIN en periodos en los cuales no había proyectos financiados. Esa estrategia de ahorro comunitario la aprendimos de las cooperativas indígenas, misma que hasta la fecha seguimos implementando con el fin de no sufrir en épocas de escasez.

A tal respecto, mencionamos una cita en la que María da cuenta de la filosofía político-económica del mancomún: “El uso mancomunado del dinero no implica repartirlo de manera individual o por conducto de becas, sino cuidar un bien comunitario, lo que alude a la acción que Holloway (2013) define como “¡comunicemos!”” ([Bertely et al., 2015, p. 38](#)).

Para cerrar esta parte dedicada a la gestión de los recursos económicos del proyecto (tema de gran relevancia cuando se habla de co-labor entre instituciones académicas y organizaciones indígenas, y que en muy pocos casos se aborda en escritos académicos) nos parece importante señalar que, gracias a las gestiones realizadas por María y Stefano con las autoridades de la IBERO, solamente el 10% de los recursos de la fundación Kellogg -y no el 20% como es de costumbre- fue entregado por concepto de *overhead* a la institución que administró el financiamiento y se encargó de respaldarlo ante la fundación.

Nuevamente observamos una manera diferente de gestionar los recursos de un proyecto de investigación que, como se desprende de la cita arriba referenciada, implica asumir en todos los ámbitos una lógica comunitaria y colectivista que priorice el bien común sobre los intereses particulares o institucionales. He aquí otro ejemplo de una estrategia que María promovió para equilibrar el poder formal académico con el sustantivo, esta vez en un ámbito tan importante como el económico. Consideramos que, de esa manera, se logró romper la “monocultura de la productividad” ([De Sousa, 2009, p. 111](#)) para la cual los criterios capitalistas de gestión son racionales e incuestionable y sustituirla por una “ecología de las productividades” ([De Sousa, 2009, p. 123](#)) en la que se recuperaron y valorizaron sistemas de gestión económica alternativos que se rigen por una lógica no capitalista que privilegia los objetivos de distribución justa y equitativa del colectivo sobre la acumulación individual.

Finalmente hay un último aspecto que queremos señalar en relación con las gestiones que María logró en la fase de gestación del proyecto: el plan de evaluación solicitado por la financiadora. Dicho plan fue negociado y dialogado con la fundación Kellogg, convirtiéndose en “un laboratorio de reflexión, debate e interaprendizaje” (Ortelli, 2020, p. 89). Retomando los principios del MII, María nos recordó que: “Se busca recatar las formas de evaluación implícitas en las culturas, enfocarse a los valores y actitudes (...) siempre en el marco de la participación y puesta en práctica en las diferentes actividades sociales y pedagógicas que se desarrollen, tanto en la escuela como en la vida comunitaria” (Bertely, 2009, p. 131).

Estas palabras nos llevaron a desechar el plan de evaluación original elaborado en un formato estándar. Iniciamos un proceso de diálogo y reflexión que nos hizo reconceptualizar la evaluación como valoración del proceso de aprendizaje, como un rescate de las prácticas y experiencias de los educadores de la UNEM (y demás maestros) y como integración de otras dimensiones.⁵ El plan de evaluación universalizante y homologante de la financiadora se convirtió así en un plan de valoración participativo, orientado a la formación como crecimiento y basado en una concepción holística del ser humano (Ortelli, 2020).

Desarrollo del proyecto Milpas Educativas

Así como en el caso de la gestación de Milpas Educativas, dar cuenta de los aportes de María a lo largo de su desarrollo es una tarea compleja, sobre todo por tratarse de un proyecto fuertemente colaborativo y denso de interaprendizajes en el cual definir quién aportó qué no es nada fácil. No obstante, al revisar las memorias de los talleres regionales intensivos realizados a lo largo de los dos primeros años y compararlas con los materiales educativos generados en este proyecto, podemos afirmar que dos de sus principales contribuciones estuvieron relacionadas con el concepto de alfabetización territorial y con los mapas vivos.

María refirió a estos temas en un escrito publicado en 2014 que lleva por título: “Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México” (Bertely, 2014). Al criticar los enfoques educativos oficiales que enfatizan el analfabetismo escolar de las poblaciones indígenas, María, quien a menudo se autodenominaba “analfabeta territorial” (comunicación personal), desarrolló una reflexión muy interesante en la que cuestionó “la capacidad de leer y escribir *grafías propiamente alfabéticas* como el único índice de Alfabetización” (Bertely, 2014, p. 25).

Retomando los materiales educativos elaborados con base en el MII por los ECI de la UNEM y las y los maestros indígenas de la REDIIN que hemos mencionado en la primera parte de este escrito, María señaló que en ellos se expresa un “*abc cultural* que se objetiva a partir de estilos, valores y conocimientos propios, en permanente conflicto y negociación con la cultura escolar hegemónica” (Bertely, 2014, p. 26).

En esta cita se refiere al principio epistemológico central del MII en cuanto enfoque educativo inductivo en el que el conocimiento indígena se genera en las actividades socioproductivas que las y los comuneros realizan, de acuerdo con las diferentes temporadas climatológicas, en el

territorio sacionatural comunitario. Es en este marco que advierte que, al participar con sus familiares en diversas actividades sociales, agrícolas, productivas, rituales, etc., las y los niños de las comunidades indígenas aprenden a manejar un “lenguaje territorial” (Bertely, 2014, p. 26) integrado por conjunto de saberes, haceres, decires, sentires y vivires “que supera en mucho una enseñanza restringida al dominio de la letra. En pocas palabras, estas comunidades no son analfabetas, en el sentido amplio del término, porque portan *otras alfabetizaciones* que pueden vitalizar las lenguas habladas y -al dar cabida a la alternancia idiomática- posibilitan un bilingüismo oral y escrito aditivo” (Bertely, 2014, p. 26).

Desde esta perspectiva, los diferentes espacios y situaciones socioterritoriales de la comunidad se convierten en “contextos alfabetizadores no letrados” (Bertely, 2014, p. 26) en los cuales niñas y niños indígenas acceden a otras alfabetizaciones que “se explicitan a partir de lecturas alternas del mundo, más cíclicas e integrales que lineales y fragmentadas, como la de los astros, la del calendario lunar, la de las temporadas, la del comportamiento vegetal, animal y de otros indicadores sociales y naturales, así como, en general, una lectura del paisaje mediada por la realización de actividades prácticas” (Bertely, 2014, p. 27).

Los dibujos y las acuarelas realizados por los ECI que aparecen en los antecitados materiales, así como los que se han plasmado en los mapas vivos del libro *Milpas Educativas* (REDIIN, 2019) constituyen entonces lenguajes pictóricos complementarios a la letra. Estos permiten a las y los comuneros, niños y maestros que participan en una actividad socioproductiva evocar situaciones de la vida real en las que se manifiesta “el conocimiento cultural” (Bertely, 2014, p. 28) de la comunidad indígena y los valores sociales a ellos relacionados.

En el caso de *Milpas Educativas*, por ejemplo, los mapas vivos resultaron ser un dispositivo pedagógico muy útil para dar cuenta de aquellos conocimientos, saberes, haceres, vivires y sentires que las y los habitantes de la comunidad desarrollan en las actividades sociales, políticas, productivas, alimentarias, rituales que realizan en el territorio comunitario y, a partir de ello, reflexionar sobre la vida comunitaria y el entramado sacionatural que la caracteriza (Sartorello, 2021). Para contextualizar los mapas vivos, fue necesario que cada equipo estatal rescatara elementos importantes del contexto específico a través de la construcción de una línea del tiempo que fue sucesivamente compartida entre todos. Como destacaron las milperas de la comunidad de Ocpaco, Huauchinango, Puebla: “La premisa era comprender el tejido social y político local, así como su impacto en el entorno. (...) Conforme diseñábamos el mapa, recreábamos el concepto de territorio, que no es únicamente un espacio geográfico, sino un conjunto de relaciones que interactúan en él y sobre él” (REDIIN, 2019, p. 66).

Gracias a los mapas vivos emergieron una serie de problemáticas que afectan la vida de las comunidades. Estas permitieron complejizar la alfabetización territorial de niñas, niños y comuneros indígenas, mostrando aspectos de la vida comunitaria que a menudo se ocultan en proyectos esencialistas que sólo enfatizan en las características positivas de las sociedades indígenas. Entre ellas, señalamos algunas que se muestran en los mapas vivos del libro *Milpas Educativas*:

1. Los conflictos intra o intercomunitarios entre afiliados a diversos partidos políticos y/o a grupos religiosos que se vive en municipios tzotziles de los Altos de Chiapas como Zinacantán, Bochil, Chenalhó y Simojovel de Allende.
2. El acaparamiento de las tierras de mejor calidad con acceso al agua por parte de hacendados o ganaderos en la zona de Yajalón (Chiapas).
3. La presencia de mineras o de empresas agroindustriales y avícolas que acaparan los recursos minerales e hidrogeológicos del territorio dejando sin agua a las comunidades de Tehuacán y San Marcos Tlacoyalco (Puebla).
4. El drenaje comunitario, resultado de un programa federal que prometió traer consigo “progreso y desarrollo” y que está contaminando el río de la comunidad donde antes la gente sacaba el vital líquido cuando era temporada de seca, y donde los niños iban a bañarse y a aprender a pescar con sus abuelitos.
5. La cantina ubicada en la orilla del pueblo, en la que los señores llegan a malgastar el poco dinero de programas federales que entregan limosna para “compensar” los bajos precios que los *coyotes* afiliados a las grandes empresas agroindustriales imponen a los campesinos empobrecidos.

Es así como los procesos de elaboración de los mapas vivos sirvieron como recursos educativos para analizar y reflexionar colectivamente sobre la vida en el territorio comunitario y promover procesos de alfabetización territorial críticos y reflexivos. Procesos vivenciales, inductivos y colaborativos protagonizados por maestros, comuneros y niños en los que se generan aprendizajes intra e intergeneracionales que permitieron mirar, mapear, leer, pensar críticamente el territorio propio y el entramado socionatural comunitario que lo configura.

Ahora bien, sin menoscabo de la importancia de lo anterior, nos parece importante señalar que en su escrito de 2014 María también destacó el potencial alfabetizador “convencional” de los mapas vivos y demás elementos gráficos que se generan en los procesos educativos con el MII. Esto en cuanto dispositivos pedagógicos que permiten transitar de la oralidad a la escritura y de la lengua indígena al español.

Partiendo de la actividad práctica como génesis de todo este proceso, el lenguaje pictórico se convirtió en uno de los principales recursos en las primeras fases de explicitación y, de manera progresiva y por medio de la evocación, motivó relatos orales en lenguas indígenas que -transferidos después al español- fueron finalmente transcritos por los mismos educadores indígenas como expresión de un bilingüismo aditivo ([Bertely, 2014, p. 35](#)).

En los diferentes proyectos educativos realizados con el MII (y Milpas Educativas no representó una excepción) enfatizar en la alfabetización territorial de niñas y niños indígenas, además de permitir la recuperación, valoración y sistematización de sus saberes culturales territorializados, se convirtió en una oportunidad de avanzar en el proceso de alfabetización escolar bilingüe, desarrollando competencias lingüísticas bilingües a partir de la lengua materna (sea esta la lengua indígena o, como es cada más frecuente en varias localidades rurales, el español).

Lo anterior se muestra claramente en las actividades pedagógicas de las planeaciones didácticas que aparecen en el libro de las Milpas Educativas (REDIIN, 2019, pp. 114-147). En estas, de acuerdo con su edad y nivel educativo, niñas y niños son invitados a verbalizar, investigar y/o plasmar por escrito, tanto en español como en lengua indígena, los diferentes saberes que han vivenciado en las actividades socioproductivas realizadas y que aparecen en los mapas vivos que contribuyeron a elaborar.

He aquí otra importante contribución de María no sólo al proyecto que estamos analizando, sino también para el fortalecimiento de la pertinencia y relevancia de la educación intercultural bilingüe.

Reflexiones finales

Como advertimos anteriormente, dar cuenta de los aportes de María a un proyecto como Milpas Educativas que representó una etapa muy importante en el desarrollo de su pensamiento político-educativo es una tarea compleja que hemos tratado de realizar cuidando mantener un difícil equilibrio entre la justa exaltación de su legado y un análisis crítico y sustentado de sus aportes. Al finalizar este escrito nos surgen dudas sobre aspectos importantes que hemos omitido y que, sin duda, también hubiéramos podido presentar como sus contribuciones.

Entre otros, mencionamos brevemente la identificación y definición de los cuatro pilares - político, epistémico, filosófico y pedagógico- del MII en las Milpas Educativas (REDIIN, 2019, pp. 32-37) que nos permitieron redireccionar las tendencias de una parte de las y los maestros de la REDIIN de concentrarse más en los aspectos pedagógicos del MII que en aquellas dimensiones complementarias y articuladas que lo caracterizan como enfoque intercultural crítico y decolonial (Walsh, 2012). Profundamente interrelacionados entre sí, estos pilares dan cuenta de la importancia que en Milpas Educativas se atribuye a las luchas por el reconocimiento de los derechos sociales, políticos y educativos de los pueblos indígenas que están plasmados en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (pilar político).

En el caso del pilar epistémico, desde una ecología de saberes enmarcada en las epistemologías del Sur (De Sousa, 2009), se enfatiza en la relevancia de dignificar aquellas formas propias de generar conocimiento en las que la importancia otorgada al sentir matiza y equilibra la hegemonía del pensar que caracteriza la racionalidad eurocéntrica. Los valores relacionados con formas de solidaridad y reciprocidad intra e intercomunitarias que están en la base de prácticas socioculturales como el tequio y el servicio comunitario, así como de los intercambios rituales entre comunidades diferentes, son los que se destacan desde el pilar filosófico del MII. Finalmente, el pilar pedagógico, refiere a la importancia que en este enfoque se atribuye al salir del aula para realizar procesos y prácticas educativas en escenarios naturales de la localidad, como la milpa, por ejemplo, aprovechando así aquellas actividades sociales, productivas, alimentarias, rituales y recreativas que las y los habitantes de las comunidades ahí realizan.

Cómo no considerar la parte dedicada a la valoración de aprendizajes (REDIIN, 2019, pp. 37-42) en la que las y los participantes en este proyecto colaborativo logramos conjuntamente

analizar y sistematizar los principios pedagógicos indígenas. Gracias a lo anterior, logramos definir desde abajo y desde adentro (Bertely, 2006), desde una racionalidad epistémica propia, una alternativa a los procesos de evaluación escolar convencionales que resultan ser tan poco pertinentes para dar cuenta de los aprendizajes significativos que las y los niños indígenas maduran gracias al MII.

Cerramos nuestro análisis de las contribuciones de María a las Milpas Educativas señalando las que, probablemente, fueron algunas de sus más grandes virtudes como antropóloga educativa comprometida con la causa indígena y que constituyen importantes legados para las nuevas generaciones de investigadoras e investigadores educativos. María fue una investigadora posicionada políticamente a favor de los derechos de los pueblos indígenas que habían sido plasmados en los Acuerdos de San Andrés de 1996 entre el EZLN y el Gobierno Federal Mexicano. Como muchas y muchos de nosotros, se indignó profundamente por el incumplimiento de los Acuerdos por parte del Estado, por la guerra de baja intensidad que azotó las comunidades zapatistas, por la indiferencia y el cinismo de los legisladores de San Lázaro ante las palabras de la Comandanta Ramona en marzo del 2001 y por las limitaciones de las políticas educativas interculturales funcionalistas implementadas desde las instancias educativas oficiales. Fue desde la indignación y el compromiso que ella hizo antropología educativa colaborativa y comprometida con organizaciones indígenas como la UNEM y la REDIIN que, como ella destacó en múltiples ocasiones, eran a quienes ella se debió a lo largo de toda su vida.

Finalmente, María también supo confiar en quienes colaboramos con ella en este y otros proyectos político-educativos inspirados en el MII, delegando y compartiendo responsabilidades, dialogando, discutiendo y escuchando mucho, pero siempre vigilando que la esencia y la mística de la UNEM y del MII no se perdieran en el camino. Vaya reto para quienes tratamos de seguir el camino que ella trazó...

Bibliografía

ACTA CONSTITUTIVA DE LA ASOCIACIÓN CIVIL DENOMINADA RED DE EDUCACIÓN INDUCTIVA INTERCULTURAL. Escritura Pública número 5682, volumen 84, Notaria Pública núm. 92 del Estado de Chiapas, Lic. Antonio Pérez Hernández.

ALEJOS GARCÍA, J. (1999). *Ch'ol/Kaxlan: identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas (1914-1940)*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Mayas.

BERTELY BUSQUETS, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En L. E. Todd y V. Arredondo (Eds.), *La educación que México necesita. Visión de expertos* (pp. 29-41). Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, CECyTE NL.

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

- BERTELY BUSQUETS, M. (Coord.). (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. UNEM, ECIDEA, CIESAS, Papeles de la Casa Chata, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.
- BERTELY BUSQUETS, M. (Coord.). (2012a). *Tarjetas de auto-interaprendizaje. Pueblos tsotsil, tzeltal y chuj, estado de Chiapas*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco, Dirección General de Educación Indígena.
- BERTELY BUSQUETS, M. (Coord.). (2012b). *Tarjetas de auto-interaprendizaje. Pueblos ngigua, ngiba y nahua, estado de Puebla*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco, Dirección General de Educación Indígena.
- BERTELY BUSQUETS, M. (Coord.). (2012c). *Tarjetas de auto-interaprendizaje. Pueblo purhépecha, estado de Michoacán*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco, Dirección General de Educación Indígena.
- BERTELY BUSQUETS, M. (Coord.). (2012d). *Tarjetas de auto-interaprendizaje. Pueblos mixe, zapoteco, mixteco y chatino, estado de Oaxaca*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Dirección General de Educación Indígena.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2013). Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas. En G. Ascencio (Coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 139-154). Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, 9(17), 23-39.
- BERTELY BUSQUETS, M., SARTORELLO, S. y ARCOS VÁZQUEZ, F. (2015). Vigilancia cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*, 48, 32-49.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del Sur : La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO, SIGLO XXI
- GASCHÉ, J. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-366). Abya-Yala.

- GASCHÉ, J. (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-399). Abya-Yala.
- GUTIÉRREZ, R. (2005). *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos* [Tesis de Maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- ORTELLI, P. (2020). La evaluación como valoración del proceso de interaprendizaje: lecciones desde las Milpas Educativas. En D. Quilaqueo, S. Sartorello y H. Torres (Coords.), *Diálogo de saberes en educación intercultural: Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 88-96). Universidad Católica de Temuco, CIECII.
- MARSTOM, A. (1997). *La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, Mexico* [Tesis].
- RED DE EDUCACIÓN INDUCTIVA INTERCULTURAL. (2019). *Milpas Educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha*. REDIIN, UNEM, INIDE-IBERO, CIESAS, W.K. Kellogg Foundation, Ultradigital Press. https://inide.iberomex.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf
- ROELOFSEN, D. (1999). *The construction of Indigenous Education in Chiapas, Mexico: The case of the UNEM, the Union of Teachers for a New education in Mexico (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México)* [Tesis de Maestría]. Weningen University.
- 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. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI1405-66662014000100005
- SARTORELLO, S. (2016). *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México*. Abya-Yala.
- SARTORELLO, S. (2021). Milpas Educativas. Entramados sacionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 283-309.
- UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA MÉXICO. (1999). *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudio* [mecanuscrito].

UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA MÉXICO. (2009). Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM. En M. Bertely Busquets (Ed.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas* (1-142). UNEM, ECIDEA, CIESAS, Papeles de la Casa Chata, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.

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

W. K. KELLOGG FOUNDATION. (s.f.). *Microrregiones de México* [Mapa] Recuperado el 20 de febrero de 2024 de <https://www.wkkf.org/es/places/mexico-map/>

Notas

¹ Con esta expresión María Bertely solía firmar los correos electrónicos que enviaba a las y los integrantes del proyecto Milpas Educativas.

² A lo largo de los tres años de duración del proyecto Milpas Educativas (enero 2017 a diciembre 2019), además de los talleres regionales que se realizaron en cada estado, se llevaron a cabo cuatro talleres interestatales (dos en la Ciudad de México y dos en Chiapas) que representaron importantes espacios de diálogo e interaprendizaje entre el centenar de participantes en este proyecto que, como precisaremos más adelante, reunió a educadores comunitarios, maestras y maestros y académicos acompañantes de diferentes regiones de Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán y de la Ciudad de México.

³ Aunque la REDIIN se había constituido por iniciativa de María desde el año de 2011 con el fin de aglutinar a las y los maestros de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca, Yucatán (México) y de Roraima y Minas Gerais (Brasil) que se habían formado en el MII, fue únicamente después de su fallecimiento que sus discípulos asumimos que la mejor forma de dar continuidad a su legado era trabajar en conjunto desde una Asociación Civil legalmente registrada el 29 de abril de 2021 y presidida por un educador comunitario ch'ol que participó en el grupo originario de la UNEM. Integrada por 79 personas de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y de la CDMX, la REDIIN tiene el propósito de: “Consolidar el Método Inductivo Intercultural en cuanto a enfoque educativo que promueve la autonomía y la autosuficiencia y que favorece la pertinencia y la relevancia de los procesos educativos escolares y comunitarios que se realizan en colaboración con las comunidades con base en los principios del buen vivir y la comunidad como alternativas sociales frente al sistema capitalista hegemónico. A) Promover la resistencia a todo tipo de dominación y generar alternativas sociales, culturales, políticas, económicas y educativas desde una perspectiva colaborativa y de autosuficiencia que ponga al centro los principios que orientan el buen vivir de los pueblos indígenas. B) Por medio del Método Inductivo Intercultural colaborar con las comunidades en la sistematización y valoración de sus conocimientos propios, propiciando la articulación-contrastación con los conocimientos escolares. C) Asumir la integridad sociedad-naturaleza-espiritualidad como principio ontológico, epistémico y pedagógico de las sociedades

indígenas. D) Educarnos con base en el aprender haciendo, el interaprendizaje y la intercomprensión” ([Acta Constitutiva, pp. 9-10](#)).

4 Dos acotaciones son importantes en relación con esta cita. La primera es que, en el artículo de 2015, Bertely nombra a los educadores comunitarios indígenas de la UNEM (ECI, en este escrito) como Educadores Indígenas Campesinos (EIC) para enfatizar que se trata de personas indígenas que, si bien han asumido el papel de educadores, no han perdido el vínculo con la tierra y siguen trabajando la milpa en sus respectivas comunidades. La segunda se refiere al término *kaxlanes* que se retoma de [José Alejos García \(1999, pp. 132-133\)](#) quien destaca que “para el maya el otro es el *kaxlan*, el ‘castellano’, el extranjero, Occidente”. El autor explica que *kaxlan* es la contraparte, el *otro* polifacético con quien se relaciona el indígena maya. Es su referente primordial de identidad étnica, el personaje con quien el indígena ha mantenido las relaciones más intensas y conflictivas a lo largo del tiempo. En este sentido, al utilizar la palabra *kaxlan*, los autores de ese escrito hacen referencia a los no indígenas que colaboramos con los ECI de la UNEM.

5 Estas refieren a la calidad de la relación de interaprendizaje humano-natural y sobrenatural, la importancia del proceso y de la actividad más que del resultado, y la relatividad de las diferentes perspectivas de quienes participan en la valoración desde sus saberes y haceres específicos.