



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Milpas educativas: Zonas liberadas para el buen vivir

**Stefano Sartorello**

INIDE-IBERO

[stefano.sartorello@ibero.mx](mailto:stefano.sartorello@ibero.mx)

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Educación comunitaria, autonomía educativa y resistencia indígena.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



### Resumen

Utilizando como referente la sociología de las emergencias propuesta por Boaventura de Sousa Santos, se da cuenta de cómo las Milpas Educativas para el buen vivir impulsadas por la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) en localidades indígenas y rurales de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, pueden ser interpretadas como zonas educativas liberadas en proceso de consolidación, finalizadas a la generación de procesos educativos comunitarios indígenas alternativos y disconformes con respecto de los que caracterizan las escuelas indígenas oficiales. Se analizan los cuatro pilares – político, axiológico, epistemológicos y pedagógico – que sustentan el Método Inductivo Intercultural (MII) en cuanto enfoque educativo orientador de las milpas y se da cuenta de las rupturas, innovaciones, tensiones y contradicciones que atraviesan una propuesta educativa arraigada al entramado sacionatural comunitario, en la que se sale del aula y se trabaja en el territorio para construir colectivamente otro tipo de enseñanza y de aprendizaje al que contribuyen todos los miembros de la comunidad. Una educación comunitaria indígena en la que los procesos educativos se realizan en colaboración entre maestros, niños y comuneros, quienes se asumen como milperas y milperos de otra educación pensada desde y para el horizonte político-societal del buen vivir.

**Palabras clave:** educación comunitaria indígena, sociología de las emergencias, buen vivir.

## Introducción

Al reflexionar sobre las emergencias que surgen de las luchas que organizaciones y movimientos altermundistas están llevando a cabo para contrarrestar y generar alternativas ante las exclusiones abismales de la modernidad-colonialidad capitalista, Santos (2009; 2018) hace referencia a las “zonas liberadas”. Se trata de espacios y procesos sociales que se conciben como “procesos de autoeducación” que se oponen a los principios y regulaciones capitalistas, colonialistas y patriarcales. Su propósito es: “lograr, aquí y ahora, un tipo diferente de sociedad, liberada de las formas de dominación hegemónicas, que prefigure la sociedad del futuro a la cual anhelan” (Santos, 2018, p.314).

Las zonas liberadas a las que se refiere Santos, son concebidas en el marco de una sociología de las emergencias que “se ocupa de la valorización simbólica, analítica y política de las formas de ser y de saber que se presentan en el otro lado de la línea abismal” (Santos, 2018, p.310). En este sentido, las zonas liberadas son realidades embrionarias, incipientes, procesuales: “Son posibilidades concretas que ni existen en el vacío, ni están completamente determinadas” (Santos 2009, p.127). Más que entidades fijas o procesos consolidados, son tendencias posibles en cuanto en proceso, posibilidades concretas porque en construcción.

Es justamente su carácter prefigurativo lo que convierte a esta clase de emergencias, en los “pilares de la política de la esperanza” (Santos, 2018, p.311), ya que se centran en el aspecto positivo y esperanzador de las exclusiones abismales y dan cuenta de cómo las “víctimas de las exclusiones abismales” se convierten en actores en resistencia “que llevan a la práctica maneras de ser y saber en su lucha contra la dominación” (Santos, 2018, p.310). Una lucha que no sólo es política, sino profundamente ontológica, epistemológica y pedagógica.

En esta ponencia dialogaré con estas aportaciones de Santos para dar cuenta de cómo las Milpas Educativas para el buen vivir (REDIIN, 2019; Sartorello 2021) son *zonas educativas liberadas* que están siendo impulsadas por las y los educadores comunitarios y maestros indígenas que integran de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) en diversas localidades indígenas y rurales de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. Manifestando el anhelo de las y los milperos por contribuir a la construcción de una sociedad más justa que responda a los principios político-filosóficos del buen vivir que se analizarán en este escrito, daré cuenta de cómo las milpas de la REDIIN son espacios educativos liberados incipientes, incompletos pero potencialmente contra-hegemónicos en los que se generan procesos educativos comunitarios indígenas alternativos y disconformes con respecto de los que caracterizan las escuelas indígenas oficiales.

Sin menoscabo de lo anterior, también daré cuenta de las tensiones y contradicciones que atraviesan las milpas educativas y que muestran las dificultades, aun irresueltas, que están relacionadas con el proceso de construcción de otra educación que rompa con estructuras y un *habitus* educativo arraigado. Veremos que, en cuanto zonas educativas liberadas, las milpas promueven procesos inductivos y experimentales que cuestionan las formas áulicas y escolarizadas de enseñanza y aprendizaje, y que proyectan una educación comunitaria

indígena en la que se valoran las pedagogías, epistemologías y ontologías propias de los pueblos indígenas mesoamericanos. De esa manera, las milpas consolidan “entramos socrionaturales comunitarios para el buen vivir” (Sartorello, 2021) y se generan aprendizajes útiles para la vida en común. No obstante, reflejando el peso de las estructuras educativas oficiales que intervienen en ellas, el *habitus* educativo arraigado en las y los maestros que las impulsan, y las expectativas de escolarización de las y los comuneros cuyos hijos estudian en ellas, mostraré cómo los procesos educativos que se llevan a cabo en las milpas educativas también reproducen lógicas escolares convencionales que contrastan con la construcción de una educación comunitaria indígena alternativa y contrahegemónica. Todo lo anterior nos ayudará a dar cuenta del carácter prefigurativo, pero también incipiente e incompleto, que las milpas educativas para el buen vivir tienen en cuanto zonas educativas liberadas emergentes.

## Desarrollo

### ¿Qué es una milpa educativa?

Remitiendo a REDIIN (2019) y a Sartorello (2021) para conocer los antecedentes de las milpas educativas de la REDIIN, a continuación, explicaré qué es una milpa educativa y cómo se desarrollan los procesos educativos en ella.

En primer lugar, es necesario señalar que, si bien existen algunas milpas familiares que no están vinculadas con una escuela, por lo general las milpas educativas de la REDIIN están asociadas a un centro educativo, oficial o bien independiente, de nivel inicial, preescolar, primaria o multigrado. Asimismo, aunque algunas están a cargo de madres y padres de familia, en la mayoría de los casos una milpa educativa está coordinada por un/a o más maestro/as bilingüe/s o bien por un/a o más educador/es comunitario/s que se ha formado, o bien está en proceso de formarse en el Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché 2008a y 2008b).

El MII en las milpas educativas de la REDIIN se sustenta en cuatro pilares articulados, mismos que se definieron colectivamente a partir de la reflexión sobre la praxis político-educativa de las y los milperos que se llevó a cabo en diferentes talleres intermilpas realizados durante el proyecto “Milpas educativas: Laboratorios socrionaturales vivos para el buen vivir” (REDIIN, 2019).

### El pilar político

Este pilar refleja el horizonte político-societal del buen vivir que inspira el trabajo de las milpas educativas y que da cuenta de la inconformidad de las y los integrantes de la REDIIN con el lugar que los pueblos y las personas indígenas tienen en un país como México que se declara constitucionalmente pluricultural, pero que en la realidad cotidiana sigue siendo racista y discriminatorio. Al referirnos al buen vivir, no pretendemos

generalizar un concepto polisémico, histórico, dinámico y contextual que diferentes pueblos de Abya-Yala definen, nombran y practican de diferentes maneras. Lo anterior sería un grave error que implicaría asumir una postura esencialista, homogeneizadora y estática de las sociedades indígenas que no corresponde a la que hemos construido en la REDIIN. Tampoco tengo la pretensión de definir exhaustivamente un concepto filosóficamente denso que solamente se puede comprender a partir de sentir, pensar y vivir cosmovisiones indígenas en las que, por lo general, cuenta más el verbo que el sustantivo, ya que es el hacer más que el decir lo que otorga sentido a las conductas humanas.

En la REDIIN hablamos de buen vivir para dar cuenta del horizonte político-societal de aquellas organizaciones y movimientos indígenas contemporáneos que luchan en contra de los embates de la “Hidra Capitalista” (Comisión Sexta del EZLN, 2015) y que, en el marco de su praxis de resistencia activa, no están dispuestos a renunciar a que su propio mundo sea posible. En este sentido, haciendo eco de ontologías indígenas continentales unidas por la importancia atribuida a la integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad, en la REDIIN asumimos que el buen vivir “conlleva una filosofía de vida distinta, que permite la subordinación de objetivos económicos a los criterios de la ecología, la dignidad humana y la justicia social” (Escobar, 2016, p.26). Lejos de responder a una visión romántica e idealista de las sociedades indígenas - versión *reloaded* del mito del “buen salvaje” - el buen vivir es un término cargado políticamente que hace referencia a una filosofía política y a un horizonte societal anticapitalista y decolonial que sirve como brújula para las organizaciones y movimientos indígenas contemporáneos y sus luchas de resistencia.

Lo anterior me permite relacionar a las milpas educativas de la REDIIN con la dimensión político-ontológica de las Epistemologías del Sur que, al reivindicar otras maneras de conocer, necesariamente implican diferentes formas de ser. En palabras de Santos: “las Epistemologías del Sur necesariamente invocan otras ontologías (reveladas por otros modos de ser, aquellos de los pueblos oprimidos y silenciados, pueblos que han sido radicalmente excluidos de los modos dominantes de saber y conocer)” (Santos, 2018, p.288).

Arturo Escobar (2016) hace referencia a las luchas ontológicas que, desde el Sur, libran comunidades afrodescendientes, indígenas, rurales y campesinas en contra de proyectos agro-industriales, extractivistas, de explotación de hidrocarburos, etc., que no pueden ser comprendidas desde una lógica eurocéntrica y antropocéntrica. Lejos de representar atavismos del pasado o resistencias utópicas ante el avance inexorable de la modernidad, del desarrollo y del progreso, estas ontologías otras son expresión de las luchas para la construcción del pluriverso que llevan a cabo comunidades humanas que han puesto al centro de sus formas de socialidad la integración entre humanidad, espiritualidad y naturaleza. Como afirma Escobar: “la ancestralidad surge de la memoria viva que orienta a visionar un futuro diferente —una suerte de «futuralidad» que se imagina y por la cual luchan por establecer las condiciones que permitan sobrevivir como un mundo con características propias” (Escobar, 2016, p. 20). Posiblemente sea éste el sentido que más se acerca a lo que en la REDIIN entendemos por buen vivir.

En los talleres intermilpas realizados durante el proyecto Milpas educativas, al referirse a cómo aterrizar este pilar en acciones concretas, una parte de las y los milperos de la REDIIN planteó la importancia de reconocer a la asamblea general y a las autoridades comunitarias de la localidad en que trabajan en cuanto máximas autoridades educativas a las que dar cuenta de su labor con las y los niños de las comunidades, dejando en segundo lugar a los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (directores, supervisores, jefes de sector, etc.) y a los representantes sindicales que tradicionalmente tienen una gran influencia en sus asuntos laborales. Como reflejo de las tensiones y contradicciones a las que hice referencia anteriormente, este planteamiento político no ha sido retomado de la misma forma por parte de aquellos educadores comunitarios de la REDIIN más cercanos al movimiento indígena independiente y al zapatismo que trabajan en comunidades indígenas de Chiapas y Michoacán, que por parte de las y los maestros bilingües que laboran en escuelas oficiales de Chiapas, Puebla y Oaxaca que, en su mayoría, siguen estando muy vinculados a las estructuras del Estado y al gremio magisterial. Si para los primeros resulta natural dar cuenta de su trabajo educativo a las autoridades comunitarias que los nombraron como educadores, en el caso de los segundos lo anterior no es tan frecuente; no obstante, ha habido casos en los que algunas maestras-milperas han renunciado a beneficiarse del mecanismo de la cadena de cambios o de alguna promoción laboral otorgadas por la burocracia educativa estatal y/o sindical para permanecer firmes con el compromiso asumido con las autoridades comunitarias de la localidad donde laboran.

A pesar de lo anterior, una manera mucho más común por medio de la cual las y los milperos de la REDIIN reconocen la autoridad de las madres y padres de familia de las localidades en las que trabajan, es la invitación que les extienden para que conozcan, acompañen y valoren las actividades educativas que se llevan a cabo en las milpas educativas. Madres y padres de familia, así como otro/as comunero/as, son invitados a participar activamente en el proceso educativo y en la generación y valoración de los aprendizajes que sus hijos realizan en las actividades socioproductivas que se llevan a cabo en sus casas, huertas, sembradíos y otros espacios de vida de la localidad donde se realizan los procesos educativos de las milpas. No sólo madres y padres autorizan que las y los maestros lleven ahí a sus hijo/as para aprender en y de la práctica, sino que les acompañan en calidad de expertas, sabedoras y portadoras de conocimientos, saberes, haceres, sentires, decires y vivires comunitarios indígenas que están implícitos en estas actividades y que, como veremos más adelante, madres, padres y demás comuneros contribuyen a transformar en aprendizajes útiles para la vida en común en el territorio sociocultural comunitario. En estos espacios educativos vivos son justamente las y los comuneros que, en cuanto portadores de la cultura comunitaria, desempeñan un papel protagónico en el proceso educativo. En las milpas educativas las y los comuneros acompañan y guían a los niños en la realización de las actividades que se realizan en espacios y situaciones reales presentes en el territorio comunitario, enseñándoles técnicas agrícolas y productivas, relatando historias locales de la tradición oral comunitaria en las que se explicitan actitudes, conductas y valores asociados al buen vivir, o bien redirigiendo el trabajo de las y los niños en una actividad artesanal, alimentaria o productiva que realizan bajo su supervisión. La participación activa de los habitantes de la comunidad en el proceso pedagógico también se concreta cuando son invitados a la escuela

para acompañar la ampliación de los conocimientos, saberes, haceres, etc., comunitarios que se explicitaron durante alguna actividad socioproductiva, o bien cuando las y los niños llegan a sus casas para “entrevistarlos” y platicar con ellos al respecto de algún tema vinculado con la vida comunitaria.

### **El pilar axiológico**

Directamente relacionado con el pilar político y con la dimensión ontológica del buen vivir que se mencionó anteriormente, el pilar axiológico del MII tiene el objetivo de que las y los milperos reflexionen y promuevan entre las y los niños aquellos valores que orientan y regulan las conductas de sus integrantes en las comunidades donde viven. Es así que, durante la realización de las actividades socioproductivas, rituales y recreativas que se llevan a cabo en las milpas educativas, las y los maestros solicitan a los comuneros y comuneras que están presentes de identificar y resaltar aquellos “valores centrales, claves, básicos” (Kottak, 2003, p.26) que se derivan de la actividad misma y de las conductas, actitudes y discursos que la acompañan.

En un texto elaborado por la REDIIN en colaboración con Bertely (2007), se hace referencia a los “valores positivos indígenas”, en cuanto axiología relacionada con la dimensión colectiva, recíproca y solidaria de la vida de los entramados sacionaturales comunitarios indígenas que se contraponen a los valores que provienen de la sociedad dominante que ponen mayor énfasis en características individualistas y antropocéntricas más en línea con la socialidad urbano-occidental. Estos antivalores por lo general llegan a las comunidades a través de la escuela, de los medios masivos de comunicación y de la migración, cuestionando y poniendo en riesgo las socialidades, tejidos y formas de vida comunitarias propias de los pueblos indígenas.

Los valores positivos de las sociedades indígenas (como son: “la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa”) (Bertely, 2007, p.24), son los que sustentan las socialidades comunitarias y los tejidos las organizan; de ahí la importancia de explicitarlos, vivenciarlos, reflexionarlos y practicarlos a partir de las actividades educativas que se generan en las milpas, para que las y los niños los identifiquen como parte de una forma propia de concebir la vida en común, contraponiéndolos a los que llegan desde la sociedad envolvente.

Ahora bien, sin menoscabo del énfasis que las y los milperos suelen poner en la explicitación de los valores fundamentales arriba citados, las experiencias que hemos analizado durante el proyecto Milpas Educativas dan cuenta de que es necesario considerar la diversidad sociopolítica y económica de los municipios y comunidades en las que operan las milpas educativas. Este énfasis en los valores fundamentales de las sociedades indígenas en resistencia adquiere matices diferentes de acuerdo al contexto y a las características de los entramados sacionaturales comunitarios, como, por ejemplo, en las comunidades de la REDIIN de las regiones de Puebla, por ejemplo, en las que no existe un movimiento indígena organizado como en Chiapas o en el pueblo autónomo de Cherán (Michoacán), y en las cuales los procesos de modernización han estado debilitando los tejidos sociales comunitarios indígenas. Lo anterior da cuenta de la complejidad que caracteriza un proyecto político-educativo

como el de la REDIIN en el que confluyen experiencias y realidades comunitarias muy distintas entre sí. Si bien se orienta por la búsqueda y construcción de lo que definimos como el horizonte político-societal del buen vivir, este proyecto está atravesado por diferencias, tensiones y contradicciones internas.

### **El pilar epistemológico**

El pilar epistemológico del MII es probablemente el que mejor da cuenta de cómo las milpas buscan convertirse en zonas educativas liberadas de las imposiciones y limitaciones intrínsecas a la epistemología positivista que caracteriza a las escuelas oficiales que operan en regiones indígenas de México. En sus reflexiones sobre la importancia de promover una justicia cognitiva global que re-equilibre las asimetrías instauradas por la modernidad-colonialidad entre diferentes maneras de concebir y construir el conocimiento, Santos se refiere al epistemicidio provocado por las Epistemologías del Norte. A través de la educación escolarizada promovida desde escuelas castellanizadoras, asimiladoras e integracionistas, se han des-empoderado las sociedades colonizadas de sus formas propias de pensar y generar conocimientos, impidiéndoles de “representar el mundo como propio y en sus propios términos y, así, de considerar el mundo como susceptible a ser transformado por sus propios medios y en virtud de sus propios objetivos” (Santos, 2018, p.294).

Reaccionando ante el epistemicidio promovido por la escolarización oficial, en las milpas se ponen al centro de los procesos educativos a las ontologías y las epistemologías indígenas y se organiza el proceso educativo a partir de sus formas propias de construir el conocimiento. De esa manera, se abre el camino para que niños, comuneros y maestros cuenten con otras herramientas que les permitan representar “al mundo como propio y en sus propios términos, pues sólo así podrán cambiarlo según sus aspiraciones” (Santos, 2009, p.287).

Ahora bien, estas epistemologías indígenas están basadas en lo que Eckart Boege (2008) ha identificado como la indisolubilidad entre conocimiento y territorio. Un territorio comunitario que es concebido como entidad viva con la que las personas indígenas se relacionan constantemente y que constituye la matriz ontológica y epistémica de estas sociedades.

Arturo Escobar (2016, p.18) utiliza el término “ontología relacional” para dar cuenta de las formas de pensar y vivir el territorio y de tejer las socialidades comunitarias que comparten diferentes colectividades indígenas y afrodescendientes que habitan las regiones rurales del continente americano. Con esta expresión, alude a la densa red de relaciones entre territorio y seres espirituales, animales, vegetales, minerales y humanos que lo habitan y destaca que en estas socialidades: “nada preexiste las relaciones que la constituyen. Dicho de otra forma, las cosas y seres existen solo en relación con otros, y no tienen vida propia” (Escobar, 2016: 18).

Lo anterior da cuenta de la profunda integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad que caracteriza a estas sociedades, misma que, evidentemente, tiene importantes implicaciones epistemológicas que se relacionan con los procesos de construcción del conocimiento. A diferencia de la separación y fragmentación disciplinar del currículum que caracteriza a la educación oficial, en las milpas educativas no se trabaja por



materias, sino que todos los conocimientos, saberes, haceres, etc. están articulados entre sí y se generan a partir de las actividades que las y los habitantes de una comunidad indígena rural realizan en el territorio sacionatural de la localidad. Como Santos destaca, en las sociedades indígenas y campesinas muchas de estas formas de conocimiento no son saberes abstractos, sino empíricos y están inmersos y generados en las prácticas sociales. Se trata por lo tanto de “epistemologías experienciales” que parten de una de las premisas centrales de las Epistemologías del Sur, de acuerdo a las cuales “las prácticas sociales son prácticas de conocimiento” (Santos, 2009, p.88).

### **El pilar pedagógico**

Directamente relacionado con el epistemológico, el pilar pedagógico del MII parte de la constatación que, a diferencia de los contenidos escolares convencionales que están ordenados y sistematizados en disciplinas basadas en la lógica epistémica de la racionalidad instrumental moderno-colonial, los conocimientos, saberes, haceres, decires, sentires y vivires de los pueblos indígenas no suelen estar sistematizados en libros, manuales y páginas de Internet, ni muchos menos están clasificados y separados en disciplinas o materias específicas. Reflejando su carácter integral, dinámico, funcional y adaptativo, se manifiestan en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, de acuerdo con el calendario sacionatural correspondiente al hábitat en el que vive la comunidad, las y los comuneros llevan a cabo en diferentes ecosistemas presentes en el territorio de la localidad. Es por ello que en el MII los procesos educativos se llevan a cabo afuera del aula escolar, en situaciones y espacios concretos de la localidad como son, para hacer algunos ejemplos que se han trabajado en las diferentes milpas educativas: un cafetal, una huerta, un río, un cerro, una milpa, una cocina, un patio, un laboratorio artesanal, una fiesta, una asamblea comunitaria, entre otros. Lejos de partir de un contenido escolar específico previsto en el plan de estudio de una asignatura para generar un aprendizaje conceptual o procesual que se evaluará por medio de un test o examen oral o escrito para demostrar de haberlo asimilado correctamente, en las milpas educativas los aprendizajes son resultado de una pedagogía inductiva y vivencial en el que las y los niños participan colectivamente en una actividad socioproductiva, ritual o recreativa guiados por su maestro/a y acompañados por comunero/as experto/as en la actividad.

De acuerdo a la edad, género, habilidades, aptitudes y a sus saberes previos, niñas y niños observan, participan, hacen la actividad o parte de ella junto a personas de la comunidad que les muestran, orientan y aconsejan, compartiéndoles sus conocimientos, saberes, haceres, sentires y vivires que se relacionan con la actividad misma, pero también con el nicho ecológico en el que se encuentra el recurso vegetal, animal, mineral, con la técnica de recolección, cosecha o transformación del mismo, y con los valores sociales, políticos, espirituales relacionado con el fin social que dicha actividad tiene en relación a la concepción del buen vivir vigente en la comunidad.

Ahora bien, así como vimos en el caso de los demás pilares, sería erróneo pensar que en todas las milpas educativas que operan en las distintas localidades de Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán que participan en



la REDIIN, esta pedagogía inductiva intercultural se aplique de manera uniforme y que no existan diferencias en la apropiación que las y los diferentes milperos tienen de este enfoque. También sería absurdo no señalar como este enfoque no sólo genera tensiones con el *habitus* que regula los procesos de enseñanza y aprendizaje que las y los maestros de las escuelas asociadas a las milpas educativas han aprendido e implementado a lo largo de muchos años, sino también con las expectativas hacia la escuela y la escolarización de sus hijos que madres y padres de familia han interiorizado a partir de su tránsito por la escuela, o bien por las experiencias que sus hijos han realizado antes de que su centro educativo participara en el proyecto milpas educativas.

Estas tensiones y contradicciones no suelen estar tan presentes en aquellas milpas educativas ubicadas en comunidades indígenas en resistencia de Chiapas y Michoacán, en las que las y los comuneros han cuestionado desde hace tiempo las formas tradicionales y convencionales de ser y hacer escuela, generando alternativas educativas situadas que permiten que los procesos educativos en los que se ven involucrados sus niños tengan mayor pertinencia pedagógica y mejor relevancia política, epistémica y sociocultural. En este sentido, también es interesante observar que, reflejando los interaprendizajes e intercambios de experiencias que se dieron en los talleres intermilpas, observamos que, poco a poco, se está generalizando la tendencia a romper con las formas más convencionales de escolarizar también en aquellas milpas educativas asociadas a escuelas convencionales, sobre todo en los niveles de educación inicial y preescolar, en los cuales la propia currícula oficial permite una mayor apertura hacia procesos de enseñanza y aprendizaje más situados y participativos.

## Conclusiones

En este escrito he explicado en qué sentido considero que las Milpas educativas para el buen vivir de la REDIIN pueden ser consideradas zonas educativas liberadas. Con esta expresión Santos hace alusión a “(...) utopías realistas, o mejor aún, heterotopías” (Santos, 2018, p.314) que prefiguran un tipo de sociedad distinta de la colonial, capitalista y patriarcal hegemónica. En este sentido, al documentar cómo se conciben y cómo operan los cuatro pilares que sostienen el Método Inductivo Intercultural en las milpas educativas, quise ofrecer algunas evidencias de las rupturas políticas, axiológicas, epistémicas y pedagógicas que las caracterizan en cuanto zonas educativas liberadas aún incompletas en incipientes, pero que, como proyecto de retaguardia que “más que una arquitectura, son una artesanía; son más un testimonio participante y menos el liderazgo clarividente” (Santos, 2018, p.283), muestran las posibilidades y potencialidades en ellas implícitas.

Por otro lado, como he mostrado al dar cuenta también de las tensiones y contradicciones que, de acuerdo a los diferentes contextos en los que operan, así como a los diversos actores que las protagonizan, atraviesan las milpas educativas, quise dar cuenta de las resistencias y dificultades que se necesita enfrentar para implementar propuestas educativas comunitarias indígenas en grado de revertir siglos de procesos de escolarización asimiladores y coloniales que han contribuido al epistemicidio de las sociedades indígenas de Abya-Yala.

Retomando lo que Michael Foucault (2009) entendió con el concepto de heterotopía, tanto las rupturas como las resistencias, así como los cambios y las permanencias, dan cuenta de que, efectivamente, las milpas educativas para el buen vivir de la REDIIN son zonas educativas liberadas en las que se está construyendo “una especie de utopías efectivamente verificadas donde todos los demás espacios reales que pueden hallarse en el seno de una cultura [escolar] están a un tiempo representados, impugnados o invertidos”.

## Referencias

- Bertely, Busquets, M. y REDIIN (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Pedagógica Nacional.
- Bertely Busquets, M. (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, Ciudad México/Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú /Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. México: INAH-CDI.
- Comisión Sexta del EZLN (2015). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*. San Cristóbal de Las Casas: CIDECI-UNITIERRA.
- Escobar, A. (2016). “Sentipensar con la Tierra. Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur”. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*. Vol.11, num.1, enero-abril 2016, pp.11-32.
- 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*, Quito: Abya-Yala pp.279-366
- 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*, Quito: Abya-Yala, pp.367-399.
- Kottak, C. (2003). “La cultura”. En: *Espejo para la humanidad. Introducción a la antropología cultural*. Universidad de Michigan.
- REDIIN (2019). *Milpas Educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. Ciudad de México, México: Ultradigital press.
- Santos, de Sousa, B. (2018). “Introducción a las Epistemologías del Sur”, en Meneses, M. P. y Bidaseca, K., A. (coords.) *Epistemologías del Sur - Epistemologías do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES.
- Santos, de Sousa, B. (2009). *Una epistemología del SUR. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO – Siglo XXI Editores.
- Sartorello, S. (2021). “Milpas educativas: entramados socioculturales comunitarios para el buen vivir”, en *RMIE- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm.88, vol.26, enero-marzo 2021, pp.283-309.