



Fotografía: Meixi

Sostener la vida, la tierra y las familias en redes de tutoría

Meixi

Universidad de Minnesota | EUA / Redes de tutoría | Tailandia
meixi@umn.edu

Introducción

Estamos en un momento de transición de la historia humana, por lo que nuestras formas de enseñar y aprender pueden ayudar a construir un mundo más sano, diverso y bello. Como educadores y líderes académicos, esto está en nuestras manos. ¿Cómo facilitar mejor esa transición junto con las familias con quienes trabajamos?. ¿cuál es el rol de la escuela en la comunidad?

Sabemos que cada alumno en nuestras clases existe y participa en varios mundos. Si consideramos el aprendizaje dentro de la ecología de la vida

veremos que su riqueza se encuentra justamente en el tránsito entre estos mundos a diferentes niveles y escalas. El desarrollo humano integral y sano implica, entonces, la necesidad de convivencia, de vincular a la escuela y la comunidad en el micro, meso, exo y macrosistemas de la vida (Bronfenbrenner, 2009).¹ Las siguientes tres ideas guían nuestro tra-

¹ Me gusta la idea de aprendizaje dentro de la ecología de la vida porque se vincula con lo que dice la psicología ecológica. Bronfenbrenner plantea la necesidad de la convivencia, de vincular a la escuela y la comunidad y, por ende, a la participación de niños, niñas y adolescentes en el desarrollo y aprendizaje de los ecosistemas interactivos. Desde la etapa de la primera infancia su vínculo en un *microsistema*: relación cara a cara del bebé con sus padres, madres y cuidadores; *mesosistema*: vínculos entre los niños y familiares, abuelos, tíos; *exosistema*:

bajo con la meta de sostener vida, tierra y familia en las redes de tutoría.

- El bienestar comunitario depende de la calidad de nuestras relaciones con la tierra y con otros seres humanos (Whyte, 2017). Nos referimos al cuidado del otro, a establecer relaciones de reciprocidad y sentirnos responsables por lo que pasa en la comunidad. Estas cualidades de las relaciones son las que le permiten a una comunidad afrontar o adaptarse a amenazas como el cambio climático, la violencia o la migración. Sólo estando en relaciones de convivencia con las comunidades podremos saber qué les interesa y qué necesitan.
- La heterogeneidad y la multiplicidad de saberes es fundamental para construir ricas experiencias y comunidades de aprendizaje. La heterogeneidad también existe dentro de cada familia y cada comunidad; parte de nuestro trabajo es defender la diversidad que ya existe. Esto tiene implicaciones no sólo para las comunidades de aprendizaje, sino también para la salud y el bienestar del mundo. Para sostener la vida, la tierra y la familia tenemos que ayudar a los alumnos a saber transitar entre los mundos escolares y comunitarios donde participan.
- La contextualización de saberes y las cualidades de la convivencia se viven dentro del diálogo. El diálogo existe entre maestros/líderes académicos y familias; y entre maestro y alumno en la relación tutora. Las relaciones de reciprocidad y la responsabilidad hacia el otro se desarrollan durante la relación tutora. Es decir, aprender matemáticas, biología o ciencias sociales es parte de las relaciones de convivencia. Eso implica que sostener la vida y avanzar en el bienestar de la tierra y de las familias debe ser parte de cada

tema; y que cada experiencia de la relación tutora debe abrir espacios de aprendizaje y evitar la imposición de saberes.

En este artículo presento dos ejemplos de estrategias para comenzar a construir y fortalecer buenas relaciones con las familias y las comunidades, pero antes quiero abordar algunos conceptos indispensables para comprender las experiencias que se narran.

Comunidades indígenas

Las comunidades indígenas brindan un aporte fundamental a nuestro trabajo para sostener la vida, la tierra y la familia. El 80 por ciento de la biodiversidad en el mundo está en las tierras indígenas (Schuster *et al.*, 2019). La biodiversidad es un indicador de la salud de un lugar y de la resiliencia de la tierra y el ecosistema para responder a cambios, situaciones disruptivas y choques en el sistema; y de qué tan rápido pueden recuperarse. De la misma manera, la diversidad intelectual, cultural y biológica es parte de la resiliencia de la comunidad.

En muchas comunidades indígenas en el mundo, las relaciones que la población tiene con sus tierras guían los lenguajes, las prácticas, las filosofías, los sistemas de liderazgo y gestión, las cosmovisiones y el entendimiento del universo asociados a una comunidad. Nuestro rol, entonces, es defender esa rica diversidad de saberes dentro de la escuela.

Vida, tierra, familia

Aquí **vida** se refiere al bienestar de la gente y a la regeneración de sus relaciones con las tierras y aguas que los sostienen, no sólo hoy en día, sino también en el futuro. Agua y aire limpios, tierras fértiles y gente saludable (física, mental y espiritualmente) de todas las generaciones es parte de lo que entendemos por “vida”.

Usamos la palabra **tierra** para referirnos a las prácticas asociadas a un lugar geográfico y también a los principios, conceptos, filosofías y formas de ser particulares del lugar.

vínculos con adultos, vecinos de la comunidad, la escuela, el mercado; *macrosistema*: vínculo con el contexto social donde se insertan las familias, es decir, las estructuras sociales. La riqueza del conocimiento y aprendizaje está en el tránsito entre estos sistemas, que a su vez nos sirve para interpretar las emociones. Estas interacciones nos posibilitan un “proceso de humanización”, que es justamente lo que propicia la relación tutora.

Y usamos la definición indígena de **familia** (Bang *et al.*, 2018), como el conjunto de las relaciones intergeneracionales, incluyendo aquéllas con otros seres humanos, plantas, animales y espíritus. Queremos entender a las familias dentro de sus sistemas de relaciones y poner el aprendizaje al servicio del fortalecimiento de esas relaciones. ¿Cómo podemos sostener la vida, la tierra y la familia desde nuestro rol como líderes y actores de la red de tutoría? ¿Cuáles son los roles de la escuela en la comunidad? En las siguientes secciones exploramos dos actividades en Tailandia y México en las que intentamos involucrar y trabajar con familias para cumplir esas metas.

Actividades

Comparto dos actividades que hemos realizado en las redes de tutoría en Tailandia y México con un mismo objetivo: fortalecer la calidad de las relaciones comunidad-escuela e involucrar a los miembros de la familia en el co-diseño y la co-determinación de los propósitos del aprendizaje escolar. En Tailandia la experiencia tomó la forma de caminatas familiares y la creación de un modelo de formación docente orientado a la tierra y la familia (Meixi *et al.*, 2022). En México, en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) organizamos círculos de co-diseño en donde alumnos, miembros de familias, supervisores y jefes de programas educativos participaron en el diseño de una evaluación más adecuada para la relación tutora.

Caminatas familiares en Tailandia

Después de mi experiencia con el equipo central de redes de tutoría en México, comencé a crear redes de tutoría en el Sureste de Asia. Como maestra de matemáticas en Singapur, formé a un equipo de tutorías en una secundaria pública y después a las maestras Sukanda, Panthiwa y Pam en Tailandia. El equipo de Tailandia ahora da seguimiento a maestros en 5 escuelas con alrededor de 5000 alumnos, 80 maestros y 100 familias, además organiza festivales de aprendizaje para la red nacional.

En los últimos cinco años, el equipo redes de tutoría Tailandia organizó caminatas familiares en dos escuelas tailandesas: una con maestros de Sahasatsuksa, una escuela urbana indígena en el norte de Tailandia, y otra en Sapan Tee Sam, una primaria pública en el centro del país para crear un modelo de formación docente llamado “formación docente orientado a la tierra y a las familias” (*land and family-based teacher education*).

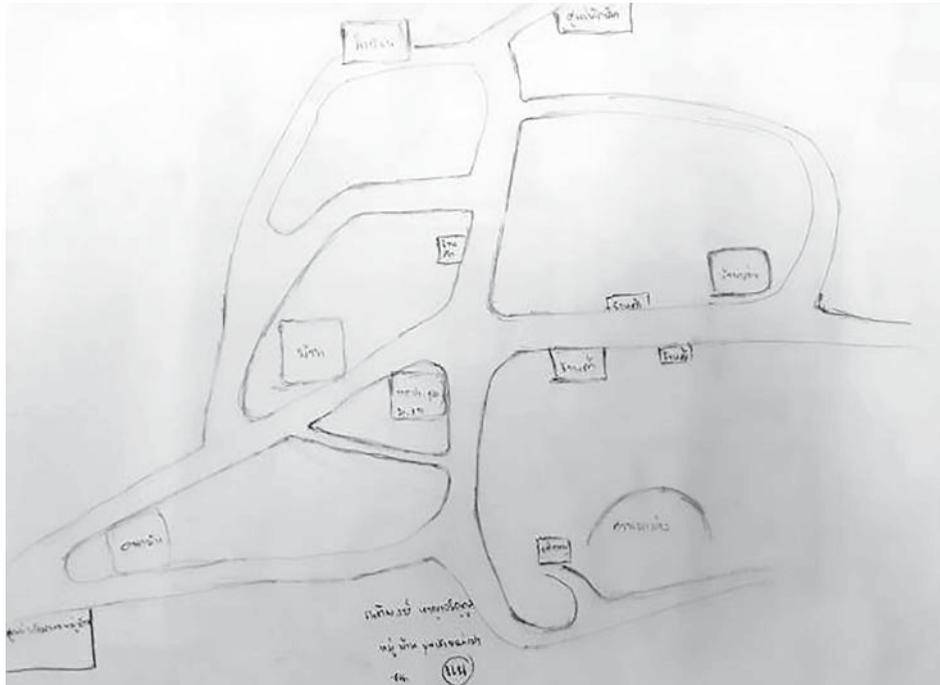
En lo que se refiere a la escuela de Sahasatsuksa, 60 por ciento de los niños y jóvenes entre 6 y 18 años se van de sus casas nueve meses al año para estudiar en la ciudad; es por ello que para nosotros era importante estructurar vías de aprendizaje entre la casa y la comunidad para contrarrestar la fragmentación de los saberes. De hecho, la desconexión de las vidas comunitarias y escolares es una experiencia que marca a la mayoría de los estudiantes en el mundo (Ishimaru *et al.*, 2018; Moll *et al.*, 1992). En muchas escuelas y sistemas educativos los jóvenes experimentan varias formas de desvinculación entre lo que aprenden en sus clases y lo que aprenden en sus vidas diarias, y esto muchas veces constituye una experiencia dolorosa, llena de tensiones; en contextos indígenas, especialmente, es también una forma de violencia epistémica (Marker, 2006).

Nuestra meta principal, entonces, fue diseñar espacios que facilitaran el tránsito entre los saberes de las distintas generaciones, y entre los saberes familiares y los escolares. En las dos experiencias la organización de las caminatas ocurrió del siguiente modo.

Mapeando cuentos y saberes (mapas narrados o *storymaps*)

Antes de iniciar las caminatas invitamos a cada familia a dibujar un mapa de sus comunidades donde identificaran los lugares de importancia y a platicar con nosotros sobre esos lugares. Les pedíamos reflexionar y pensar grupalmente en las aguas y tierras más importantes, en las historias, los cuentos... la memoria de la comunidad. Para nosotros fue importante hacer esa actividad *como familia* y pensar

Figura 1. Mapa narrado (storymap) de Ti (Hmong) de Tailandia



en actividades intergeneracionales. Algunas de las preguntas que les planteamos fueron:

1. ¿Cuáles son las tierras y las aguas que contribuyen al bienestar de su familia/la comunidad?
2. ¿Cuáles son los lugares comunitarios y culturales de importancia? Por ejemplo, lugares significativos, lugares de celebración.
3. ¿Cuáles son algunas infraestructuras y organizaciones de importancia para su familia? Por ejemplo, el centro comunitario.
4. ¿Cuáles prácticas son importantes para su familia?
5. ¿Qué es importante saber y entender para su familia y comunidad?
6. ¿Cuáles memorias, historias y cuentos conocen de estos lugares? Pueden incluir cuentos tradicionales, mitos, fábulas o historias de la vida diaria.

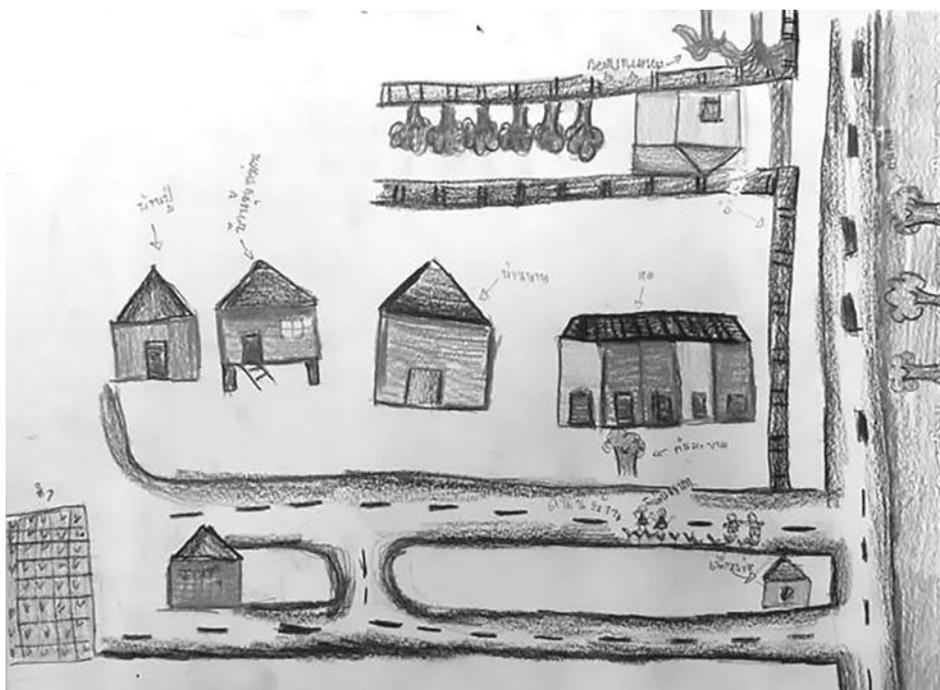
En los conceptos de espacio-tiempo indígenas, la sabiduría existe en lugares particulares (Basso, 1996). Los espacios son co-constituidos por una

multiplicidad de relaciones, incluyendo relaciones del pasado, presente y futuro (Massey, 2005). Por ejemplo, en una comunidad Hmong en Tailandia, la familia Paj enterró al abuelo al lado de la selva de mangos para que él cuide la sierra para las generaciones futuras; el trabajo cotidiano de la familia de sembrar y cosechar mangos en la sierra es parte de un sistema dinámico de relaciones y responsabilidades pasadas, presentes y futuras. Caminar las tierras y contar historias sobre ellas se constituyeron como estrategias valiosas para entender la multiplicidad, complejidad y dinamismo del sistema de relaciones entre los miembros de la familia y sus tierras.

Caminatas

La caminata con el/la estudiante, su familia y dos o tres maestros comenzó a partir del mapa. En cada comunidad, las familias diseñaron la ruta para visitar los lugares significativos que tenían dibujados. Algunas veces, caminar y estar en esos lugares fue importante para recordar otros lugares y leyendas

Figura 2. Mapa narrado (*storymap*) de Mali de Tailandia



significativos para la vida comunitaria. En la caminata, la familia nos llevó a recorrer la escuela primaria, una tienda de fideos y su jardín de mangos.

La tierra y los lugares significativos de la comunidad han sido fuentes de conocimiento a lo largo del tiempo. Caminar por las comunidades es importante también porque los sistemas escolares convencionales suelen ignorar la tierra y los conocimientos sobre ella, así como las prácticas que han sostenido las vidas de las familias por generaciones.

Sabemos que muchos maestros/as o líderes académicos de las redes de tutoría en México ya hacían algo parecido en sus comunidades. En una ocasión, en una caminata con familias, un alumno del CONAFE en Querétaro preguntó sobre el origen del nombre de su comunidad, El Moral. Los adultos le contaron que décadas atrás las moras abundaban en su comunidad, pero no supieron nombrar la variedad que más se daba ahí. El chico investigó en Internet y con base en esa investigación, y en sus propias observaciones, concluyó que la especie que da nombre a su comunidad es *Morus nigra*.

Lo importante de subrayar es el *diálogo* entre los/as maestros/as y las familias. Como maestros que vienen de fuera, las caminatas fueron una oportunidad de escuchar perspectivas diversas de varios miembros de la familia, a través de preguntas abiertas, para entender mejor a la familia y su contexto.

A partir de estas experiencias fue que desarrollamos, con la Universidad Pibulsongkram de Tailandia, el modelo de formación docente orientado a la tierra y las familias. Este modelo se propone comprender el trabajo que realizan las familias, en vez de sólo involucrarlas en las actividades de la escuela. Éste es un rasgo distintivo de nuestro modelo de formación docente.

Diseño de temas basados en saberes de la casa

A partir de las caminatas invitamos a los alumnos a trabajar con sus familias para diseñar un tema basado en una práctica importante de sus casas. Los alumnos tutoraron después a sus maestros. La siguiente tabla indica la variedad de temas diseñados por los alumnos y sus familias.

Tema	Estudiante-tutor, grado, tribu	Maestro-aprendiz, grado que enseña, tribu
Tejiendo tela estilo Hmong	Ti, Grado 10, Hmong	Kru Jan, Primaria, Karen
Atrapar peces	Arm, Grado 6, Akha	Kru Noom, Primaria, Karen
Juguetes y juegos Akha	San, Grado 6, Akha	Kru Orn, Secundaria, Thai (Lanna)
Té de las cáscaras de café	Fa, Grado 10, Akha	Kru Rungroi, Secundaria, Thai (Isarn)
Voleibol	Chompu, Grado 8, Karen	Kru Tep, Secundaria, Lahu-Thai
Sembrando arroz	Mali, Grado 6, Thai (Lanna)	Kru Yai, Secundaria/Preparatoria, Thai (Lanna)

Círculos de co-diseño con familias para la evaluación educativa

El segundo ejemplo es una actividad que organizamos junto con la maestra Dalila López Salmorán —docente del Centro de Actualización del Magisterio del estado de Nayarit (México) y partícipe y promotora de la relación tutora— como parte de la creación de un proceso de evaluación educativa más adecuado con el Modelo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) del CONAFE, con apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). A continuación, describimos los pasos que la maestra Dalila y yo seguimos en nuestro proceso.

Para nosotras, la manera más congruente de evaluar el modelo ABCD es involucrar a la gente, a los usuarios. Nuestra intención era incorporar en la definición de los indicadores a las personas que serían evaluadas. En octubre de 2021, la maestra López Salmorán y yo organizamos varias sesiones llamadas *círculos de co-diseño* con actores en varios niveles del CONAFE (coordinadores territoriales en los estados, formadores de líderes para la educación comunitaria —LECs), y con los propios líderes, estudiantes y familiares, para definir con ellos y ellas los indicadores del aprendizaje que genera el modelo.

La idea era identificar las necesidades y prioridades desde los puntos de vista de los diversos actores y comunidades. Los círculos de co-diseño abrieron la posibilidad de cambiar las relaciones de poder entre evaluador y evaluado para llevar a cabo un proceso que tuviera sentido y significado para la gente

que usaría la evaluación. Aunque los procesos que describimos abajo fueron parte de un proyecto del CONAFE, creemos que podrían resultar útiles en otros contextos para propiciar conversaciones con las familias y las comunidades sobre aquello que les parece importante y el rol que la escuela puede tener en su ecología de la vida.

Los círculos de co-diseño tuvieron tres objetivos generales: 1) reunir perspectivas diversas para diseñar un proceso de evaluación educativa conjunta y tener una conversación sobre lo que queremos construir entre todos los actores participantes; 2) reconocer a las familias, a los alumnos y a los líderes como expertos para definir aquello que consideran aprendizaje y bienestar para sus comunidades y como expertos en el modelo ABCD; y 3) transformar las relaciones de poder que suelen caracterizar los procesos de evaluación a fin de lograr una evaluación participativa, personalizada y para la convivencia educativa.

Las actividades fueron:

1. Contar historias de aprendizaje y bienestar para acercarnos a la comunidad. Empezamos cada sesión invitando a los participantes a compartir una historia (propia o de su hijo/a alumno/a) en la que el aprendizaje en la escuela hubiera contribuido al bienestar de la familia/comunidad. Los participantes fueron seleccionados entre aquellos lugares donde los líderes, estudiantes y padres habían tenido experiencias significativas con la tutoría.

2. Dialogamos sobre “qué debemos evaluar”, es decir, sobre el propósito de la escuela en la comunidad. Las preguntas que formulamos fueron: ¿cuáles habilidades necesitarían los alumnos/las familias/las LECs para florecer en el futuro (en el mundo del conocimiento, en su comunidad, en su familia)?, ¿cuál es el rol de la escuela en la comunidad?, ¿en qué debe apoyar la escuela?, ¿qué ofrece la escuela que la gente valora?, ¿qué es lo más importante de lo que logra la relación tutora?

Después dividimos las categorías de indicadores en aprendizajes cognitivos, socioemocionales y éticos-culturales. Es fácil imaginar a maestros y directores de escuelas regulares entablando conversaciones parecidas con miembros de las familias de sus alumnos y alumnas.

3. Toma de acuerdos. Facilitar el diálogo entre diversas opiniones y perspectivas es un paso importante para cerrar un círculo de co-diseño, el cual finaliza con la toma de acuerdos generales. Durante nuestros círculos de CONAFE invitamos a los participantes a presentar un resumen de las ideas principales en tres categorías: habilidades cognitivas, habilidades socioemocionales y habilidades ético-culturales. Después de esto, presentamos una síntesis de ideas y un resumen de los acuerdos frente al grupo grande.

Otra manera de crear acuerdos compartidos es diseñar actividades como “río de la vida”. Esa actividad narrativa visual consistió en dibujar un río como un artefacto visual compartido para que después, usando esa metáfora, los participantes expusieran sus historias, perspectivas y experiencias sobre el pasado, el presente y el futuro.

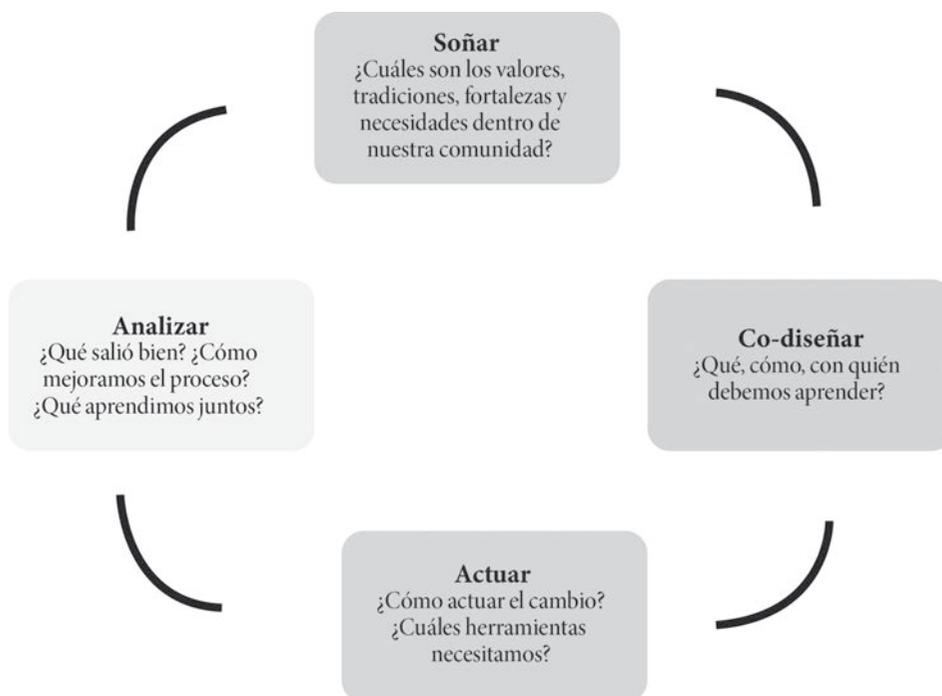
Este tipo de actividades permite cultivar el diálogo entre maestro/a y comunidad sobre el cambio educativo que queremos y que puede replicarse en cualquier grupo. En el CONAFE, por ejemplo, así como se toman acuerdos sobre la alimentación del LEC y el aseo de las aulas, pode-

mos abrir espacios para que las madres de familia reflexionen y sueñen juntas sobre el tipo de educación que desean ver en los centros comunitarios. Los acuerdos a los que lleguen por consenso podrían firmarse, tal como se hace con otro tipo de decisiones. De esta manera, las familias podrán entender su participación en la escuela como un continuo que abarca desde la limpieza del aula hasta la auto-definición de lo que es valioso en educación.

4. Co-diseño como diálogo continuo (¡por lo menos dos veces!). El co-diseño como diálogo que involucra a las familias y los/las alumno/as es una práctica continua. En México, especialmente con los nuevos planes y programas, en los que la comunidad está en el centro, el trabajo y la evaluación educativos deben seguir abriendo espacios para la libertad y la participación de la gente desde la base. El co-diseño es parte de la convivencia educativa. La participación se opone a la imposición y ayuda a que la escuela esté más cerca de las diversas necesidades e intereses de las comunidades. El diálogo con la gente puede tener varias formas: reuniones con las familias, asambleas durante las demostraciones públicas y espacios informales, como visitas a las casas. Sostener este tipo de procesos dentro de la red de tutoría, en las formas más adecuadas para cada contexto, nos ayudará a sostener la vida, la tierra y las familias.

Una característica de las escuelas multigrado es la baja permanencia de los maestros; por esa razón, el diálogo que un maestro sostenga con la comunidad puede ser un legado para los que le siguen. Caminatas y círculos de co-diseño pueden ser algunas estrategias para un maestro recién llegado, ya que de otra manera puede tomarle mucho tiempo entender cómo poner la escuela al servicio de la comunidad. Si realizamos esas formas de solidaridad entre escuela, tierra y familia con éxito y con tiempo, es posible que los padres y madres de familia se conviertan

Figura 3. Procesos de co-diseño

Fuente: adaptado de Bang *et al.*, 2019.

en defensores y promotores de las redes de tutoría/comunidad de aprendizaje bajo sus propias visiones y se vuelvan actores importantes en la lucha por una educación de calidad, más sana, colaborativa, justa, gozosa y solidaria. Además, una comunidad que tenga una visión educativa propia puede apoyar al maestro recién llegado a realizar un trabajo que contribuya al bienestar y la vida.

Aspectos a tomar en cuenta

Las familias y las comunidades son diversas

Cuando hablamos de familias es importante reconocer que cada familia tiene características que la diferencian de las demás. Durante las caminatas familiares, cuando alguien propone una idea o experiencia preguntamos a los demás miembros si tienen alguna distinta. Por ejemplo, a veces los hijos

tienen perspectivas diferentes que los papás. Para nosotros, conocer las diversas experiencias y perspectivas que existen dentro de la misma familia nos ayudó a entender mejor el contexto familiar y escolar. En la misma línea, también es importante explicitar que un propósito central de la escuela es defender la diversidad de perspectivas, lenguajes, relaciones y formas de saber en el aprendizaje y el desarrollo humano.

Enfocarnos en la humanidad, no en las estructuras

Las actividades mencionadas arriba son *estrategias*. Las caminatas pueden abrir espacios de convivencia, pero si se realizan de manera impersonal se pueden volver una imposición. Lo importante es la calidad de las relaciones alumno/alumna-padre/madre-maestro/maestra-comunidad que estas estrategias y actividades pueden generar. Es decir, las caminatas y los círculos de co-diseño nos sir-



Fotografía: Meixi

ven para aprender de los intereses, necesidades, retos y sueños del otro; para entendernos mejor como seres humanos, cada vez con una mayor complejidad; para transformarnos en personas que escuchan mejor; y para enseñarnos cómo podemos y debemos apoyarnos uno al otro. Los proyectos comunitarios basados en la relación humana, implementados de la mano de la relación tutora, cuidan la humanidad de las personas con quienes nos organizamos y trabajamos.

El cambio y la convivencia se vive en el diálogo

El diálogo sucede en dos niveles. El primer nivel es el diálogo entre maestro/a y familia; el hablar y escuchar como parte de las caminatas y los círculos de co-diseño que queremos generar. El segundo nivel es el diálogo tutor dentro de la relación tutora. Es importante no perder de vista que la convivencia y la comunidad de aprendizaje suceden dentro del diálogo. Sostener la vida, la tierra y la familia en las redes de tutoría se vive dentro del diálogo tutor. No podemos olvidar la importancia y la centralidad de esto. La convivencia, la solidaridad y la vinculación

entre escuela y comunidad existen no sólo en actividades o proyectos comunitarios, sino también *dentro del diálogo tutor*. En el diálogo personalizado, en pie de igualdad entre dos seres, uno puede desarrollar habilidades socioemocionales y éticas-culturales, así como maneras de transitar en los mundos escolares y comunitarios. De hecho, esas habilidades son parte integral/crítica y maneras saludables de aprender fracciones, ciencias sociales, de analizar un poema o cuento, o cualquier otro tema de interés. Gabriel Cámara dice que, al impactar a una persona, impactamos a la sociedad. Por ello nuestro esfuerzo debe ir en el sentido de fortalecer las relaciones familia-escuela que se viven dentro del diálogo tutor.

Recomendaciones para la acción

- *Invitar a la autodefinición de “aprendizaje” y “bienestar” a alumnos/as y familias.* En vez de suponer qué es “bienestar” para la comunidad, la evaluación puede incluir un proceso de autodefinición



Fotografía: Meixi

de bienestar para las comunidades. Involucrar a las familias y comunidades como co-diseñadores de su propio futuro.

- *Crear espacios para imaginar y generar cambios juntos.* Mantener procesos de aprendizaje reflexivos e iterativos a lo largo del tiempo y por lo menos dos veces. Tener una sola conversación con las familias es insuficiente.
- *Compartir tus múltiples identidades y perspectivas con la comunidad.* Cada persona tiene una multiplicidad de identidades. Somos educadores, padres y madres de familia, tíos/tías, deportistas. Abrir nuestro ser con otros y ser vulnerables con nuestros retos y sueños invita a otros a compartir sus identidades múltiples también con nosotros.
- *Diseñar actividades físicas basadas en el tiempo de la tierra y las relaciones de la tierra.* El aprendizaje y la participación necesitan basarse en una “forma de vida apropiada a cada lugar” (Kawagley y Barndhardt, 1999). Por ejemplo, las milpas donde trabajan las familias se basan en ideas y procesos relacionales. A través de las acti-

vidades que realizan en las milpas desde edades tempranas, los niños aprenden la idea de que respetar el mundo natural es un proceso de reciprocidad basado en la responsabilidad colectiva y el trabajo duro para mantener el bienestar de todos. Estar en la tierra requiere involucrar todos los sentidos y saber cómo mover y adaptar nuestro cuerpo a la actividad presente, poniendo atención y respondiendo apropiadamente a los movimientos y las actividades de los otros. El “propósito social” de toda práctica guía el trabajo y le da sentido a la vida.

- *Contar historias juntos.* A menudo los maestros desconocen la vida de sus estudiantes. Pero ellos pueden escuchar con atención sus historias y volverse co-responsables de encontrar las respuestas y las enseñanzas implícitas en las historias familiares. Esto requiere un nivel de vulnerabilidad por parte del maestro, donde el acto de escuchar abre la posibilidad para encontrar un sentido juntos y fortalecer después las interrelaciones y la co-responsabilidad del narrador y del escucha.



Fotografía: Meixi

- *Cultivar la heterogeneidad al basar el aprendizaje, primero, en sistemas de aprendizaje comunitario y, después, conectar con las disciplinas escolares.* Trabajar con la tierra es un proceso dinámico; reconocerlo como parte de la vida comunitaria ofrece múltiples formas de vincularlo con las materias escolares y otros temas académicos. Así se pueden cubrir los cambios históricos en el uso de la tierra y los asentamientos humanos y su vínculo con los rituales, las prácticas y el principio de reciprocidad; en otras palabras, su relación con las enseñanzas filosóficas, éticas y sociales al igual que con las perspectivas históricas y lingüísticas.
- *Caminar las tierras y contar sus historias en conjunto con las familias.* Las dos experiencias que se comparten en este artículo fueron importantes para crear espacios de tránsito entre los conocimientos familiares y los escolares.
- *Trabajar codo a codo con las familias.* Los/as maestros/as pueden trabajar codo a codo con las familias en prácticas comunitarias intergeneracionales, como la siembra del maíz. Al estar en el

mismo espacio físico donde están las familias, los y las docentes aprenden a relacionarse con ellas.

- *Responder ágilmente, observar a los niños y las niñas y ayudarlos a identificar sus talentos.* Las actividades basadas en el hogar y la tierra son contextos donde niños, familias y maestros pueden observarse mutuamente y observar los procesos del mundo natural. Los docentes también pueden aprender a observar a los niños y niñas, a identificar y nutrir sus talentos y a responder ágilmente a sus necesidades en su esfuerzo por colaborar con las familias.

Lecturas sugeridas

MEIXI, FERNANDO MORENO-DULCEY, LUCÍA ALCALÁ, ULRIKE KEYSER Y EMMA ELLIOTT-GROVES (2022), "When Learning Is Life Giving: Redesigning schools with indigenous systems of relationality," *AERA Open*, vol. 8, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1177/23328584211062587>

PARIS, DJANGO (2012), "Culturally Sustaining Pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice", *Educational Researcher*, vol. 41, núm. 93, pp. 93-97.

Aprendizaje en contexto: <http://learninginplaces.org/para-familias/>

Procesos de co-diseño con la familia:

ISHIMARU, ANN M., ADITI RAJENDRAN, CHARLENE MONTAÑO NOLAN Y MEGAN BANG (2018), "Community Design Circles: Co-designing justice and wellbeing in family-community-research partnerships", *Journal of Family Diversity in Education*, vol. 3, núm. 2, pp. 38-63.

Funds of Knowledge: GONZALEZ, NORMA, LUIS C. MOLL Y CATHY AMANTI (2005), "Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms", Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Referencias

BANG, M., C. MONTAÑO NOLAN Y N. McDAID-MORGAN (2018), "Indigenous family engagement: Strong families, strong nations", en E.A. McKinley y L.T. Smith (eds.), *Handbook of Indigenous Education*, Singapore, Springer Singapore.

BASSO, K.H. (1996), *Wisdom Sits in Places: Landscape and language among the Western Apache*, Albuquerque, University of New Mexico Press.

BRONFENBRENNER, U. (2009), *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.

KAWAGLEY, A.O. Y R. BARNHARDT (1999), "Education Indigenous to Place", en G.A. Smith y D.R. Williams (eds.), *Ecological Education in Action*, Albany, University of New York Press, pp. 117-140.

MARKER, M. (2006), "After the Makah Whale Hunt: Indigenous knowledge and limits to multicultural discourse", *Urban Education*, vol. 41, núm. 5, pp. 482-505. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085906291923>

MASSEY, D. (2005), *For Space*, Trowbridge, Sage Publications Incorporated.

MEIXI, S. KONGKAEW Y P. THEECHUMPA (2022), *Land and Family-based Teacher Education*, ponencia presentada en "Cultivating Equitable Education Systems for the 21st Century", AERA Annual Meeting, 21-26 de abril, San Diego, CA.

MOLL, L.C., C. AMANTI, D. NEFF Y N. GONZALEZ (1992), "Funds of Knowledge for Teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory into Practice*, vol. 31, núm. 2, pp. 132-141.

SCHUSTER, R., R.R. GERMAIN, J.R. BENNETT, N.J. REO Y P. ARCESE (2019), "Vertebrate Biodiversity on Indigenous-Managed Lands in Australia, Brazil, and Canada equals that in protected areas", *Environmental Science & Policy*, vol. 101, pp. 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2019.07.002>

WHYTE, K.P. (2017), "On Concepts of Collective Continuance in Indigenous Studies: Brief reflections concerning responsibility, fluidity and justice", *Litterit: An Indian Response to Literature*, vol. 43, núm. 2, pp. 86-97.