

Docencia y diversidad cultural

Teaching and Cultural Diversity

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.238>

María Luisa Matus Pineda*

Resumen: Este artículo presenta los principales hallazgos de una investigación doctoral recién concluida y defendida donde se analizaron los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer a la docencia en y para la diversidad cultural y la interculturalidad a través de sus prácticas escolares en una escuela primaria bilingüe de una comunidad ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca, así como las estrategias que visibilicen los aprendizajes socioculturales infantiles y apoyen a la explicitación y sistematización de los conocimientos y valores implícitos en las actividades pesqueras como fuente de conocimientos y valores propios, que pueden favorecer la agencia docente. Para lograr lo anterior se utilizaron estrategias inductivas propias de la etnografía y del Método Inductivo Intercultural (MII). **Palabras clave:** interculturalidad, educación intercultural, agencia docente, diversidad cultural.

Abstract: This article presents the main findings of doctoral research which analyzed institutional, pedagogic and sociocultural aspects that are involved in and can help the teaching in and for cultural diversity and interculturality through school practices in a bilingual primary school of an Ikoots community in San Mateo del Mar, Oaxaca, Mexico, as well as strategies that realize the children's sociocultural learning and support the systematization of the knowledge and values implicit in the teaching agency. To achieve this, ethnographical and Intercultural Inductive Method (MI) inductive strategies were used. **Key words:** interculturality, intercultural education, teaching agency, cultural diversity.

Introducción

Esta investigación buscó analizar los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales¹ que intervienen y pueden favorecer a la docencia en y para la diversidad cultural y la interculturalidad a través de sus prácticas escolares en la escuela primaria bilingüe ikoot de San Mateo del Mar, Oaxaca, así como las estrategias que visibilicen los aprendizajes socioculturales infantiles y apoyen a la explicitación y sistematización de los conocimientos y valores implícitos en las actividades pesqueras como fuente de conocimientos y valores propios que pueden favorecer esta agencia docente. Para lograr lo anterior se utilizaron estrategias inductivas propias de la etnografía y del Método Inductivo Intercultural (MII).

* Doctora en Educación. Rectora de la Universidad Nido de Sócrates de El Espinal, Oaxaca. Correo electrónico: luisa_m21@hotmail.com

¹ La dimensión *institucional* en esta investigación se refiere a las políticas públicas y reformas educativas de la educación básica que se encuentran estrechamente relacionadas con la educación intercultural y bilingüe en México, la caracterización de la institución estudiada y los proyectos tendientes a la atención de la diversidad cultural y la educación intercultural y bilingüe de la escuela. La dimensión *pedagógica* se refiere, por un lado, a la tarea docente, es decir, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, experiencias docentes, desarrollo de competencias interculturales, estrategias de enseñanza y aprendizajes; y, por el otro lado, a las prácticas de aprendizaje, es decir, las formas a partir de las cuales los alumnos aprenden y participan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo la dimensión *sociocultural*, que tiene que ver con el ámbito comunitario y familiar y en la cual se hará uso del Método Inductivo Intercultural (MII) de Jorge Gasché, con el fin de explicitar los conocimientos implícitos en las actividades pesqueras realizadas por los niños y niñas de la escuela primaria estudiada al lado de sus familias, los comuneros y comuneras, para identificar su posible articulación en un currículum escolar interculturalizado.

Los colaboradores de la investigación se pueden clasificar como escolares –que corresponden a los docentes y alumnos– y comunitarios –que corresponden a los padres de familia pescadores, algunos de sus hijos y docentes–, aunque, basándose en una perspectiva menos maniquea y en lo que para Gasché (2008b) son las cuatro fuentes del conocimiento indígena, todos ellos son en alguna medida comunitarios. La primera fuente del conocimiento indígena está en el niño, la segunda en el maestro, la tercera en los sabios de la comunidad y la cuarta en las obras antropológicas.

En cuanto a los actores escolares se tomaron en cuenta tanto a docentes hombres como a docentes mujeres, que tuviesen diferentes años de experiencia docente y con distintos tipos de formación académica. Es importante mencionar que la mayoría de estos docentes hablan la lengua huave –que la autonombran como ombeayiiüts– y poseen conocimientos de la cultura local, al ser originarios o vivir desde hace tiempo en San Mateo y/o pertenecer a familias ikoot y participar desde niños y como comuneros en la vida sociocultural del pueblo. Se tuvo el cuidado también de seleccionar al segundo, cuarto y sexto grado escolar, lo cual permite indagar acerca de la relación que existe entre la incorporación paulatina de los alumnos y las alumnas a las dinámicas institucionales, el dominio progresivo de los conocimientos escolares y la posible integración de los conocimientos comunitarios en atención a la etapa de desarrollo cultural por la que transitan. Asimismo, se contó con la participación de los alumnos de los grados mencionados y de los directivos (director y subdirector) de la institución.

En cuanto a los actores comunitarios, los docentes como ikoots también proporcionaron datos importantes sobre la pesca. De la misma manera se entrevistó a los niños pertenecientes a los grados escolares seleccionados y a un par de niños que no pertenecían a la escuela en cuestión. También se seleccionaron dos familias pesqueras con las que se estableció una estrecha relación para identificar las principales características de la actividad.

Se eligió a la actividad pesquera como una actividad histórica y culturalmente predominante de la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca, y se le considera como un posible engranaje entre la cultura escolar y la cultura comunitaria. Este acotamiento permite comprender situaciones culturales que se establecen específicamente en dicha comunidad y en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos; de esta manera se podría ayudar a explicar y entender las ambivalencias, los conflictos y las relaciones de dominación-sumisión en atención al proyecto escolar hegemónico.

El objetivo anteriormente descrito se logró a través de técnicas inductivas como son las derivadas de la etnografía, las cuales ayudaron a comprender en un caso específico las prácticas y representaciones sociales que forman parte de la cultura escolar, en un contexto marcado por la diversidad (Bertely, 2007). De la misma manera, se utilizó el MII² para explicitar los conocimientos

² El MII implementado por Jorge Gasché, Jessica Martínez y Carmen Gallegos en la Amazonía peruana, se construye inductivamente (desde abajo) con la participación de los alumnos, los docentes y la comunidad. Este método propone una visión sintáctica de la cultura, donde esta última es resultado de las actividades humanas y no un conjunto de elementos materiales y espirituales aislados. La cultura así entendida, con fines interculturales y a partir de una relación histórica conflictiva, puede llevar finalmente a la articulación de los conocimientos locales con los conocimientos escolares (Gasché, 2008b).

implícitos y sistematizar las actividades comunitarias, en particular las relacionadas con la pesca y sus posibilidades de nutrir la agencia docente. Se utilizó también como una herramienta de análisis para atrapar saberes comunitarios, que permite el engranaje entre el conocimiento comunitario y el conocimiento escolar.

La escuela intercultural y sus retos

En el trabajo de investigación se asumió un concepto sintáctico de cultura que refiere que la cultura es resultado de la actividad. “Desde este concepto de una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas se deriva una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en la vida de una comunidad indígena” (Gasché, 2008b: 280). Además, en cuanto al concepto de educación intercultural, más que abundar en el carácter ambiguo y polivalente que asume a partir de los múltiples locus de enunciación (Mignolo, 2005; Bertely, 2008 y López, 2009) desde los cuales se acuña, partiré de una noción pragmática de la cultura que: a) posibilite una discusión teórica con respecto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) oficial y b) apoye la perspectiva inductiva, etnográfica y colaborativa que inspiró este trabajo de investigación, así como c) la sistematización de las pedagogías, los conocimientos y los valores indígenas y su presencia en las actividades comunitarias y la institución escolar.

Esta investigación se basó en una propuesta curricular³ para la educación primaria intercultural y bilingüe que fue elaborada por un grupo de educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch’oles del estado de Chiapas, algunos de ellos integrantes de la Unión para Maestros de la Nueva Educación (UNEM) –la mayoría de ellos eran, en aquel entonces, bases de apoyo zapatista– y otros independientes, para plantear la necesidad de formular una propuesta alternativa de educación para las comunidades indígenas del estado de Chiapas. “Los educadores, comisionados por sus respectivas comunidades a través de actas de asamblea, conformaron la UNEM con el objetivo de implementar una profunda reforma del proceso educativo básico que combina la teoría y la práctica, bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas (UNEM, 1999: 4)” (Bertely, 2015: 231-232). Desde ese entonces participaron asesores no indígenas como el mismo Jorge Gasché, del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), así como otros adscritos al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (CIESAS) (UNEM, 2009), coordinados por María Bertely Busquets. Esta iniciativa de la UNEM se desarrolla hasta el momento en el marco de una constante tensión política en la forma en que han actuado por su lucha en el campo educativo, sustentado en el movimiento zapatista. De esta propuesta curricular, en esta investigación se utilizaron dos herramientas para la organización de los conocimientos que los colaboradores otorgaron: el Calendario Socionatural y la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza.

³ Los elementos que se retomarán de la propuesta curricular son sólo aquellos que ayudarán al registro de los conocimientos indígenas con el fin de apoyar la práctica docente diaria y la posible articulación con los conocimientos académicos.

El Calendario Socionatural, que se utilizó como una herramienta para organizar los conocimientos que los docentes y comuneros otorgaron sobre la actividad pesquera, constituyó el primer paso hacia la sistematización de los conocimientos que se encuentran implícitos en la pesca, con el fin de apoyar al docente en la integración de los conocimientos comunitarios en el currículum escolar. Otras de las herramientas que compone al MII es la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza que en el presente trabajo se utilizó para la sistematización de la información otorgada por los niños. De esta manera, este método posibilita un proceso educativo que se construye desde las actividades comunitarias en las que participan también los alumnos (Bertely, 2009) y que, en el caso de México, se ha extendido en distintas entidades de la república, incluido Oaxaca, por medio de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN).⁴

Esta propuesta se basa en la necesidad de conformar escenarios de innovación pedagógica desde abajo, para construir una nueva educación intercultural y bilingüe que se aplique en las escuelas primarias ubicadas en el medio indígena. Parte del fortalecimiento de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, de la profunda integración hombre-sociedad y naturaleza que los caracteriza, y de los valores positivos que se practican en las comunidades indígenas para, desde lo propio, articularse con la cultura nacional mestiza del país y con las demás culturas. Asimismo, se construyó ejerciendo los derechos de participación activa en la formación y ejecución de los programas y servicios educativos destinados para los pueblos indígenas (UNEM, 2009).

La agencia docente ante la diversidad

En este trabajo de investigación se utilizó el término agencia que, para efectos de facilitar la comprensión de este concepto, en este documento se define como la capacidad que tienen los actores –en este caso los docentes– para construir, reflexionar, transformar y desarrollar competencias interculturales que les permitan reconfigurar prácticas cotidianas, acotadas a partir del conflicto entre la normalización y el desconcierto que se ha provocado por la diversidad cultural y en un contexto étnico-político que, como el de Oaxaca, puede calificarse como efervescente. Por lo tanto, la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad se define en este trabajo como la capacidad de acción que tienen los docentes para construir, reflexionar, transformar y desarrollar competencias interculturales que les permitan reconfigurar prácticas cotidianas en un escenario institucional marcado por el conflicto entre la normalización, las posibilidades de transformación y el desconcierto, resultado de un contexto de alta vitalidad lingüística y cultural.

⁴ La Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) se encuentra conformada por Nodos Primarios: UNEM y Educadores Independientes de Chiapas, así como profesores-investigadores del CIESAS en convenio con el IIAP. Nodos Secundarios: instituciones públicas que contribuyen al cumplimiento de los objetivos de la mencionada Red (UPN, DGEI, CEIB, las Universidades Interculturales y el INALI, entre otras), bajo diversas fuentes de financiamiento: Fondo Miguel León Portilla, Fundación Ford, Fundación Kellogg y, actualmente, la DGEI y el CONACYT, entre otras. La REDIIN genera proyectos educativos desde las comunidades indígenas en Chiapas, Oaxaca, Puebla, Michoacán y Yucatán, además de regiones indígenas del sur y norte del Brasil a través de la Universidad Federal de Roraima (UFRR) y la Universidad Federal Minas Gerais (UFMG).

Es importante considerar que en la configuración de esta agencia, la formación docente es vista como un elemento central en el campo de la educación indígena e intercultural en México, aunque en contraste con otros países latinoamericanos, el acto formativo se genera y organiza por lo general desde el Estado, determinando contenidos y métodos de enseñanza básica (Baronnet, 2012). Y aun cuando se reconoce la falta de capacitación como otro problema en el campo, poco saben los docentes acerca de cómo atender la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela, y la manera en que podrían desarrollar competencias interculturales en su práctica docente cotidiana.

Además, lo anterior lleva a reflexionar que en el ámbito de las políticas públicas o *desde arriba* se han dado diversas reformas educativas e innovaciones a los recursos didácticos, así como la creación de un sinfín de materiales que suponen un proceso de transición de una escuela tradicional a una escuela “nueva”, que tenga como eje fundamental la introducción de la interculturalidad en ella. Pero luego de enfrentar serias deficiencias, de cara a la educación oficial, en México como en Oaxaca se comienza a producir una educación hecha *desde abajo* con la activa participación de los mismos pueblos indígenas. Y, en este marco, el pensamiento latinoamericano reporta propuestas relevantes como las acuñadas por Nieta Lindenberg (2000) desde el Brasil, el argentino Walter Mignolo (2002), Boaventura de Sousa Santos (2009) desde Portugal (Bertely, Dietz y Díaz, 2013), y la de Jorge Gasché (2008b), entre otras, que explicitan la manera en que las organizaciones indígenas están luchando por el reconocimiento de sus propias epistemologías y propuestas educativas.

Esta generación de ideas y experiencias innovadoras que nos proporcionan no únicamente los especialistas, sino algunas iniciativas educativas bajo control indígena, como por ejemplo las que se llevan a cabo en los estados de Jalisco (Rojas, 1999 y Vergara *et al.*, 2008), Chiapas (Baronnet, 2012; Pérez, 2011), Guerrero y en el mismo estado de Oaxaca (González, 2008), por mencionar sólo algunas, se consideran punta de lanza en la descolonización de las epistemologías y los modos hegemónicos y monoculturales de ver el mundo y vivir la escuela.

En atención a las políticas públicas interculturales se ha visualizado la dificultad que existe en las y los docentes para construir e implementar prácticas educativas y pedagógicas diferenciales para estudiantes radicados en zonas de predominancia indígena, así como la falta de la “previsión en la gestión educativa para incluir la diversidad curricular en las aulas” (Jiménez, 2009: 137) pero, a la vez, se documentan procesos de adaptación sociocultural y apropiación escolar exitosos en contextos indígenas e interculturales (Bertely, 2013; González, 2008; Gasché 2008b).

Las dificultades que se presentan en atención a la diversidad cultural en las aulas no es una tarea sencilla, puesto que los actores implicados deben ser conscientes de la “arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1996) que por años ha circunscrito a la escuela como una institución social y que ha tenido como efecto la desvalorización de otras expresiones culturales diferentes a la dominante. Como bien mencionan Bourdieu y Passeron (1996):

cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre grupos y las clases... (Bourdieu y Passeron, 1996: 25-26).

Esta reproducción no necesariamente se da de manera lineal, ya que como se ha podido observar, históricamente han existido manifestaciones que luchan por poner en crisis la estructura escolar preestablecida –es decir, de las instituciones y de los conocimientos oficialmente válidos– y de manera focalizada en las escuelas se busca –por medio del trabajo pedagógico– legitimar otras formas de vida y otros tipos de epistemologías. Por lo tanto, “la violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1996) que se ejerce por medio de la práctica pedagógica guiada por el sistema educativo obstaculiza, mas no impide, la agencia docente en y para la diversidad cultural; empero, los docentes de la escuela en cuestión expresan que no saben cómo articular el conocimiento indígena con el conocimiento escolar, esto hace pensar que necesitan de metodologías que les ayuden a encontrar estrategias para la objetivación del conocimiento para su tratamiento en el aula de clases.

Lo anteriormente descrito supone pensar en la relación que debe existir entre las actividades comunitarias como fuentes de conocimientos indígenas –en este caso la pesca– y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo con base en los conocimientos escolares. Esta relación implica el desarrollo de competencias interculturales que le permitan al docente ser sensible a la identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes que él mismo como sujeto social y, desde luego, el niño y la niña, traen consigo antes de su ingreso a la escuela. En el caso de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos de la comunidad de San Mateo del Mar, Oaxaca, los docentes se encuentran en condiciones de poder identificar estos aspectos, ya que, en su mayoría, son parte o se encuentran familiarizados con la cultura y el ombeayiiüts. Este primer paso permitirá que los docentes tengan en claro las actividades culturales con las cuales los niños se encuentran relacionados para poder comenzar a trabajar en la explicitación de los conocimientos indígenas y tenerlos presentes para el trabajo en el aula. Según menciona Gasché (2008), el conocimiento indígena sólo explicitado y objetivado puede ser utilizado conscientemente en estrategias pedagógicas. Por lo tanto, la presente investigación posee pertinencia académica, institucional, política y social al situar en un estudio de caso las preguntas, paradojas y necesidades educativas a las que hoy en día nos enfrentamos en un país marcado por el multilingüismo, la diversidad cultural y la interculturalidad.

Los ikoots y la escuela

Los ikoots o huaves se encuentran distribuidos principalmente en las comunidades de San Mateo del Mar, San Dionisio del Mar y San Francisco del Mar (Instituto Nacional para el Federalismo y el

Desarrollo, 2009 s/p) que se encuentran ubicadas en el Istmo de Tehuantepec, al sureste del estado de Oaxaca, México. La presente investigación se realizó en la población de San Mateo del Mar que se encuentra a 5 metros sobre el nivel del mar. Su clima es extremadamente caluroso. El terreno es árido y propicio a las inundaciones, lo que han hecho de la agricultura una actividad poco favorable para los ikoots, en contraste con la pesca, la cual se convirtió y persiste como un apropiado medio de subsistencia (UNESCO, s/f). Como se ha mencionado, en esta región existe una corta temporada de lluvias y una larga época de sequía que se extiende el resto del año. Entre octubre y febrero existe un viento fuerte del norte, mientras los sucesivos meses son de calor, por el viento que viene del sur (UNESCO, s/f).

La mayoría de las mujeres visten sus huipiles y enaguas típicas de las comunidades huaves. En su mayoría se dedican al comercio local, en las calles se puede visualizar que traen consigo una bandeja de plástico donde transportan sus mercancías de venta, las cuales pueden ser algún producto pesquero, maíz o tortilla. También hay mujeres que aún se dedican parcialmente a tejer servilletas y huipiles con el telar de cintura en donde representan productos del mar, el maíz y paisajes. Los hombres pescan por las noches en las aguas tranquilas de la laguna por medio de cayucos o lanchas. Contados son los pescadores ikoots que pesquen en el mar vivo de día con lanchas de fibra de vidrio. Los ikoots han desarrollado la pesca por medio del papalote como una técnica que permite pescar con la ayuda del viento y sin meterse al mar vivo. Cabe la pena destacar que las mujeres no tienen entrada a estos lugares que se consideran espacios netamente masculinos. A las mujeres no se les recomienda entrar al mar a pescar porque su cuerpo se considera caliente y el mar es frío, por lo que podría ocasionarles enfermedades.

La presente investigación se llevó a cabo en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, que se ubica en la tercera sección de esta población ikoot. Está compuesta por 16 salones de clase y una dirección, la construcción es de concreto. La mayoría de los niños son hablantes del ombeayiiüts como lengua materna y el castellano funge como segunda lengua. Dada las observaciones realizadas, el ombeayiiüts parece central y esencial en los procesos de comunicación, enseñanza y aprendizaje no sólo en la comunidad sino en la escuela también. En las aulas de clase, el ombeayiiüts se usa como lengua de instrucción en el primer ciclo (1° y 2° grado), minimizando su uso en el tercero (5° y 6°).

Esta escuela cuenta con un total de 11 docentes, un intendente y un director sin grupo, todos con una filiación política magisterial hacia la sección 22, y participan activamente en las actividades sindicales. La mayoría de los docentes son hablantes del ombeayiiüts. Solamente existe un docente que es monolingüe en castellano. Cinco de ellos son pasantes y cuatro estudiantes de la Licenciatura en Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), uno de ellos es titulado de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y hay un docente con bachillerato terminado.

Escuela-comunidad: encuentros y desencuentros. Algunos resultados.

Un reto: La formación docente ante la diversidad

Como ya se mencionó anteriormente, la mayoría de los docentes entrevistados son titulados, pasantes o estudiantes de la LEPEPMI de la UPN, y uno de ellos es Licenciado en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural del Estado de Oaxaca (ENBIO), cada uno de ellos ha tenido experiencias significativas para su ingreso al gremio magisterial. González (2011) menciona que este camino es largo, costoso y para los indígenas doloroso, tanto en términos identitarios como emocionales. Los docentes de esta investigación tienen experiencias diferentes, desde los que después de cursar el bachillerato buscan el llamado “Movimiento 20”, que se logra a través de la cobertura de interinatos, hasta la herencia de plazas; todos deben tener una rigurosa actividad sindical que les permite acumular puntos y méritos para acercarse a una zona urbana o semiurbana.

En este sentido, las entrevistas realizadas arrojaron que al llegar a las escuelas rurales algunos docentes no se sienten con la preparación necesaria para trabajar en el medio y proponer soluciones a la complejidad de la realidad dentro de las escuelas bilingües. En este sentido, parece ser que existe un tipo de ceguera institucional-pedagógica en la formación docente en y para la diversidad, dada la falta de visibilidad que aparentemente tienen las instituciones educativas formadoras de docentes para atender zonas de predominancia indígena y para promover la generación de conocimientos, habilidades y actitudes básicas que permitan tanto a los docentes en formación como en servicio diseñar, planear y ejecutar estrategias que le otorguen las herramientas necesarias para la atención de la diversidad y la interculturalidad en las aulas desde sus primeros acercamientos al proceso enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior lleva a cuestionar el papel que están teniendo las instituciones formadoras de docentes para zonas de predominancia indígena: ¿cuáles son los alcances de este tipo de formación?, ¿cuáles son las áreas o líneas de las instituciones formadoras de docentes indígenas que se deberían reformular y/o reforzar para que realmente hubiese un puente de retroalimentación entre la experiencia docente y la teoría revisada dentro del proceso de formación?, y ¿cuáles son las áreas o líneas que deberían reformular y/o reforzar para la formación de docentes indígenas?

Es evidente que ante estas preguntas la experiencia docente práctica poco se está tomando en cuenta para el replanteamiento de la formación de docentes para zonas de predominancia indígena. Como bien menciona Bertely, el cobijo sindical y las reformas educativas impulsadas hasta el momento no retoman las experiencias y trayectorias docentes “como las fuentes de conocimiento legítimas que intervienen en la dignificación y motivación para profesionalizarse, ni los estimulan para mantener vivo su compromiso con las comunidades...” (Bertely, 2011: 27).

Así también suele haber una “lejanía” entre las propuestas de formación-actualización de maestros y las prácticas cotidianas escolares. Esta distancia está relacionada, entre otras cosas, con la visión evaluativa con la que suele conceptualizarse la práctica docente real, lo cual explica la ten-

dencia de ajustar dicha práctica a un modelo dado para buscar su “perfeccionamiento”. Esto hace que el quehacer docente cotidiano no sea una fuente de conocimiento pertinente para el trabajo de formación y por lo tanto no sea equivalente a una construcción teórica que tome como objeto a la práctica misma (Rockwell y Mercado, 2003).

La concepción de lo diverso desde la escuela

En atención a los discursos que hacen énfasis acerca de la relación entre la escuela-comunidad, y sus implicaciones pedagógicas y de gestión por parte de la institución y de los docentes, se retoma a Luhmann (1996) para analizar la propuesta que hace sobre romper con el pensamiento único y normativo de lo educativo. Él menciona que se debe romper con las normas académicas y con la fragmentación epistemológica que ha identificado a la escuela, por lo tanto, el conocimiento debiese ser una construcción con base en la comprensión sociocultural del contexto en el que se encuentra el niño. Luhmann se pregunta cómo puede explicarse la heterogeneidad del sistema educativo si se parte de la homogeneidad. Es aquí donde se complejiza la tarea docente y los desconciertos se intensifican en un contexto marcado por la vitalidad cultural y lingüística como lo es San Mateo del Mar, Oaxaca.

En el caso de esta investigación se concibe al docente como un sujeto activo, crítico y reflexivo de su quehacer cotidiano, y que por lo tanto ejerce agencia al tener la capacidad de actuar ante las diferentes situaciones que se le presentan en la práctica diaria y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro de una estructura social y un marco institucional rutinario y a la vez desconcertante. Para analizar lo anterior se propone el concepto de agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad para identificar la capacidad de acción que tienen los docentes para construir, reflexionar, transformar y desarrollar competencias interculturales que les permitan reconfigurar prácticas cotidianas en un escenario institucional marcado por el conflicto entre la normalización, las posibilidades de transformación y el desconcierto provocados por un contexto de alta vitalidad lingüística y cultural. Con base en el concepto mencionado, los datos apuntaron que existen múltiples maneras de concebir y tratar la diversidad y la interculturalidad en el aula, no siendo conceptos únicos sino nociones que están en constante negociación y definición. Los docentes no están determinados por “una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino por sentidos que representan una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas” (Sartorello, 2009: 78).

Los datos de esta investigación arrojan que las concepciones que tienen los docentes sobre diversidad y educación intercultural bilingüe son diversas y construidas tomando como referencia su práctica docente cotidiana, de cara a los objetivos de la educación indígena, la discontinuidad que observan entre los niveles primario y secundario, así como lo que esperan las familias del proceso de escolarización. Es importante reconocer que las diferentes concepciones que tienen los

docentes colaboradores de esta investigación sobre diversidad y la EIB, así como de las prácticas apropiadas por los docentes que pretenden atender la diversidad cultural en el aula, hacen referencia a un empoderamiento étnico de la escuela que no está exento de conflicto. Por lo tanto, como bien menciona González (2011), la intención de interculturalizar las escuelas no se puede reducir a la delimitación y oficialización de marcadores identitarios, sino que se deberían interculturalizar las prácticas de la cultura escolar, explicitando la diversidad que subyace, es decir, ver a la escuela como una institución sociohistórica y contextualmente construida.

Estas posiciones y críticas frente a las políticas públicas oficiales hacen que la interculturalidad como conflicto se haga más presente. Las relaciones de poder que se dan desde lo político entre lo “oficial” y la “práctica” son una de las preocupaciones de los docentes colaboradores de esta investigación. Ellos reconocen que este desfase provoca “debilidad” en su formación, y proponen que se podría resolver con un tipo de acompañamiento a partir del cual se desarrollen habilidades para trabajar en equipos interculturales.

Otras formas de concebir la interculturalidad, que se reflejaron con base en los datos, son las que se dieron a partir de la explicitación de los conocimientos y los valores implícitos en las actividades pesqueras desarrolladas por las y los pobladores huaves con la participación de sus hijos e hijas, y que podrían aportar en la construcción de un concepto de EIB que, con fundamento en el derecho, reivindique nuevas formas de democracia y ciudadanías más participativas e incluyentes. Al parecer, la educación intercultural no es sólo una decisión pedagógica, sino que abarca la dimensión política, y representa una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social (Sartorello, 2009).

Los conocimientos ikoots en la escuela y los padres de familia

La inclusión curricular de los conocimientos indígenas generalmente no se toma en cuenta en la EIB, o en algunos casos se utilizan como folklore sin ningún fin pedagógico ni sociopolítico. Según Gasché (2008), algunos grupos indígenas y organizaciones han manifestado la voluntad de revalorar y rescatar valores y saberes de su cultura con el fin de asegurar un modelo socio-cultural propio por medio del ejercicio de cierto grado de autonomía en un territorio que esté bajo control de los pueblos indígenas y sus organizaciones, haciendo uso de adaptaciones que los docentes van realizando en su práctica cotidiana, como sucede en Oaxaca y en la región del Istmo de Tehuantepec con sus demandas educativas y territoriales (Cfr. Red-EIBI⁵, 2012 y PTEO, 2013).

En este caso, los docentes de la escuela primaria Adolfo López Mateos de San Mateo del Mar, Oaxaca, han estado participando en programas estatales como el Plan para la Transformación de la

⁵ La Red-EIBI (Red de Educación Bilingüe Intercultural) es una organización sin fines de lucro integrada por colectivos de maestros que impulsan la educación bilingüe intercultural desde la práctica en el estado de Oaxaca. El propósito de la red es conformar colectivos de trabajo en las distintas regiones culturales y lingüísticas que conforman el estado, integrar una red estatal de educadores, comunidades y personas interesadas en el desarrollo de una educación indígena con pertinencia cultural que favorezca la preservación y el desarrollo de las lenguas y las culturas de los pueblos indígenas de Oaxaca (Red-EIBI, 2012).

Educación de Oaxaca (PTEO) de la sección XXII que, conjuntamente con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), organizan en las escuelas la realización de proyectos escolares que incluyan a la comunidad y los padres de familia; sin embargo, por medio de las entrevistas y observaciones realizadas para esta investigación se detectó que existen dificultades por parte de los docentes para poder articular estos conocimientos indígenas emanados de estas actividades con los conocimientos escolares. Se reconoce que el maestro indígena tiene ciertos elementos culturales que su vivencia dentro de la comunidad le ha otorgado –como es el caso de la presente investigación–, lo cual no asegura que sepa cómo implementarlos pedagógicamente en sus clases.

Tomando en cuenta lo anterior, se optó por indagar acerca de las actividades familiares en torno a la pesca, como incentivo a la agencia docente para la atención de la diversidad cultural y la interculturalidad en la escuela, y además como un recurso para el fortalecimiento y desarrollo de competencias interculturales. Se busca propiciar una educación que, desde abajo y desde adentro, conduzca a una apropiación discursiva y racional del conflicto intercultural, así como al ejercicio vivencial y práctico de actividades comunitarias que incentiven la investigación y la explicitación de los conocimientos y los valores indígenas, además de mostrar rutas pedagógicas alternativas que permitan articular los conocimientos locales, escolares y universales (Bertely, 2011).

Los conocimientos alrededor de la pesca surgieron a partir de charlas con los diferentes colaboradores –tanto escolares, como comunitarios–, por medio de varias herramientas y técnicas etnográficas. En el caso de los niños se utilizaron “estrategias inductivas evocadoras del conocimiento indígena” (EIECI),⁶ se aplicaron en dos contextos diferentes: la casa y la escuela. Fue sorprendente y alentador observar que los niños poseen un vasto conocimiento sobre la actividad pesquera, cuando los padres de familia habían reportado que los niños no participan y por lo tanto no sabían mucho sobre dicha actividad.

Durante la investigación se observó que los niños no participan de manera directa, lo que ratifica lo que los padres afirman al respecto, sin embargo, lo más interesante fue que lo que han aprendido acerca de la pesca ha sido por medio de la observación como una forma de aprendizaje que los niños han adquirido por estar en el contexto sociocultural que los circunda y por la frecuencia con la que viven la actividad pesquera. En cuanto a los docentes colaboradores, poseen conocimientos comunitarios relacionados con la pesca porque son nacidos y crecidos en la comunidad de San Mateo del Mar y por lo tanto, la socialización que han tenido por años con la cultura ikoot les ha permitido la adquisición de conocimientos, habilidades y formas de concebir el mundo que los identifica como parte de la comunidad. Sin embargo, como bien menciona Gasché (2008b), existen una serie de rasgos comunes entre los docentes indígenas que indican que tienen un conocimiento

⁶ Estas constituyen estrategias que surgieron en la marcha y se planearon para comprobar la existencia o no de una relación directa entre la actividad pesquera y los conocimientos que los niños tienen sobre la mencionada actividad. De esta manera, por medio de dibujos y charlas, se permitió la explicitación de conocimientos implícitos en la actividad que los niños adquirieron gracias a la observación.

fragmentario y limitado de su propia cultura y que la formación que han tenido como docentes hace que haya una sobre-valoración de la ideología culturalmente dominante. Además, el profesor como estudiante también pasó por una etapa de “separación” gracias al proceso de escolarización que tuvo que llevar a cabo para lograr ser docente, en este caso egresado de la UPN o de la ENBIO. Este mismo proceso de escolarización se da bajo un programa nacional de educación que históricamente ha sido discriminatorio, segregador y ha reproducido relaciones sociales de desigualdad y de dominación, por lo que en ocasiones de manera consciente o inconsciente existe una negación del universo socio-cultural indígena en su práctica docente.

Los padres de familia colaboradores son conocedores de la actividad pesquera porque han convivido con ella durante años, es parte de su quehacer diario y constituye la principal actividad de subsistencia familiar. Para poder “tener” los conocimientos comunitarios y facilitarlos a la escuela para su uso pedagógico, es necesario el acercamiento a este tipo de actores. Este acercamiento con las diferentes fuentes del conocimiento indígena permitió tener información acerca de temas que tienen que ver con los cuatro ejes que estructuran el enfoque sintáctico de cultura: objeto/recurso natural (¿qué?), medio ambiente/naturaleza (¿dónde?), transformación/técnica (¿con qué?, ¿cómo?) y fin social/sociedad (¿para qué?). Estos ejes facilitan la articulación intercultural de los conocimientos comunitarios y escolares mediante un proceso que atiende lo genérico a través de lo específico, con el fin de explicitar los conocimientos implícitos en la acción.

¿Cómo le hago?: estrategias para la sistematización de conocimientos y valores ikoots sobre la actividad pesquera

Con base en estos ejes, Jorge Gasché propone una oración que expresa de manera concreta, pero genérica en qué consiste lo que se llama una actividad productora y actualizadora de cultura y conocimiento indígena: “el ser humano produce cosas yendo a la naturaleza a sacar sus materiales para transformarlos con el fin de satisfacer una necesidad (de forma social)” (Gasché, 2008: 315).⁷ Esta oración es utilizada para organizar los conocimientos explicitados por los niños así como su posible articulación y ampliación intercultural. Según la UNEM (2009) dicha frase representa de manera articulada los diferentes elementos que entran en juego en una actividad social y que, analizados en su especificidad, permiten diseñar una estructura curricular genérica basada en los cuatro elementos-categorías como ejes temáticos (UNEM, 2009).

Estos ejes que conforman la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza, que opera como una “red para pescar contenidos de las actividades sociales”, ya que los conocimientos indígenas –que son dinámicos y cambiantes– no se encuentran de la misma manera

⁷ Dicha oración es producto del proceso de reinterpretación, adaptación y apropiación de los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles y los asesores que participaron en el proceso de diseño curricular. La palabra “nosotros” da importancia al colectivo más que al individuo, privilegiando la dimensión comunitaria. La palabra “pedir” se utiliza para subrayar la relación de respeto que se tiene con la madre tierra. La palabra “trabajamos” se utiliza para enfatizar la dimensión colectiva del trabajo (UNEM, 2009: 85).

que los conocimientos escolares-universales, por lo que la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM)⁸ (2009) utiliza esta matriz con el fin de aprovechar pedagógicamente las actividades comunitarias (en este caso, las relacionadas con la pesca), así como su posible articulación y ampliación intercultural y generar, por medio del MII, contenidos escolares (comunitarios indígenas y escolares-universales) (UNEM, 2009: 85) que pudiesen apoyar a la agencia docente en y para la diversidad cultural y para desarrollar competencias interculturales que generen prácticas escolares pertinentes.

A continuación se muestra un ejemplo de la Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionados con la pesca realizada con base en datos proporcionados por los niños.

Cuadro 1. Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionados con la pesca, realizada con base en datos proporcionados por los niños

Territorio-naturaleza	Recurso natural-producto	Trabajo-técnica	Fin social-sociedad
Mar muerto -Hay palos para amarrar la tarraya y el copo -No hay olas	Tixem (camarón)	Copo	-Venta en el mercado -Consumo familiar (caldo de camarón)
	Jaiba	Tarraya	-Venta en el mercado -Consumo familiar (hervido con sal)
	Pulpo	Tarraya	-Consumo familiar (ensalada)
Laguna -No hay olas	Camarón	Tarraya	-Venta -Consumo familiar
Mar vivo -No hay palos -Olas grandes	Pulpo	Tarraya	-Consumo familiar
	Pescado		-Venta -Consumo familiar (pescado frito y caldo de camarón)
	Medusas		
	Huevo de tortuga	Recolección en la playa	-Venta

Fuente: elaboración propia

Complementando el cuadro anterior, se presenta la matriz que integra los datos proporcionados por los niños de 2º, 4º y 6º grado con los cuales se realizaron los reuniones grupales dentro de la escuela.

⁸ En 1995 en el estado de Chiapas nace la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) cuando un grupo de educadores mayas reunidos en un curso del Programa del Educador Comunitario Indígena (PECT) planteó la necesidad de una propuesta educativa alternativa para las comunidades indígenas de Chiapas y bajo el control de ellas. Este proyecto fue iniciado por educadores tseltales, ch'oles, tsotsiles y asesores del CIESAS-Sureste.

Cuadro 2. Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionados con la pesca realizada con base en datos proporcionados por los niños de la Escuela Primaria Bilingüe Adolfo López Mateos

Territorio-naturaleza	Recurso natural-producto	Trabajo-técnica	Fin social-sociedad
Mar muerto	Tixem (camarón)	Copo	-Venta en el mercado -Consumo familiar
	Jaiba	Tarraya	-Venta en el mercado -Consumo familiar
	Pulpo	Tarraya	-Consumo familiar
Laguna	Pen o chacal	Tarraya	-Venta -Consumo familiar
Mar vivo	Pulpo	Tarraya	-Consumo familiar
	Tiburón		-Venta
	Pez sierra		-Venta

Fuente: elaboración propia.

Además de los conocimientos mencionados en las matrices que se presentaron anteriormente, en general los niños referenciaron otros temas, como los roles de género en la actividad y los principales platillos con los productos de la pesca. Este ejercicio de elaboración del Calendario de indicadores y actividades sociales y productivas y la Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza, relacionadas con la actividad pesquera, derivó información importante acerca del contexto natural y social de la pesca, con los cuales se explicitaron los conocimientos indígenas verbalmente implícitos.

En este sentido, en la presente investigación se utilizó el Calendario de Indicadores y Actividades Sociales y Productivas, este calendario constituye “el eje central para la planeación y organización del proceso enseñanza aprendizaje, por lo que el primer paso de dicho proceso es su elaboración...” (UNEM, 2009: 86), y se utilizó como una herramienta de organización de los conocimientos otorgados como el que se muestra a continuación:

dicadores (1. meses occidentales (verde tierno), temporadas (azul cielo), meses indígenas (rosa), indicadores climáticos (mostaza), vegetales (verde bandera), animales (azul turquesa), actividades de los comuneros, comuneras (café) y actividades de los niños (lila)) que ayudan a organizar las diferentes actividades, como se propone en el MII propuesto por Jorge Gasché y cultivado en México por la REDIIN (Bertely, 2011). Este calendario constituye un instrumento que el docente debe elaborar investigando sobre las actividades comunitarias que se realizan todo el año con los habitantes de la comunidad y con los propios niños. Con base en esta información los docentes pueden elaborar materiales didácticos que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y con ello tendrán las bases para poder articular los conocimientos comunitarios con los conocimientos escolares en el aula de clases. Para poder lograr lo anterior se debe pensar que el conocimiento indígena sistematizado debe tener dos funciones importantes: por un lado, articularlo con el lenguaje científico-escolar con eficiencia formativa y, por el otro, que genere la revaloración sociocultural.

Reflexiones finales

Es importante recalcar que la formación docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad se ha visto nutrida por las experiencias que han tenido dentro del aula (Rockwell y Mercado, 2003). Este tipo de aprendizaje basado en la experiencia práctica y en la innovación pedagógica les ha permitido ir solucionando las diversas problemáticas a las que se han enfrentado en su práctica cotidiana, por lo que se propone fortalecer investigaciones de corte etnográfico que permitan analizar y rescatar en sus justos términos este tipo de aprendizajes. Esto podría validar los aspectos positivos, cuestionar los negativos y nutrir con ricas experiencias prácticas los programas de formación para docentes en el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural del estado de Oaxaca (ENBIO) y de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Así pues, la ceguera institucional-pedagógica en la formación docente en y para la diversidad cultural podría verse disminuida a partir de las experiencias innovadoras.

La agencia para la atención de la diversidad cultural y la interculturalidad permite reconfigurar prácticas en escenarios institucionalizados permeados por la normalización y los desconciertos ya mencionados, en contextos particulares como el aquí estudiado. Esta capacidad de agencia sugiere que existe innovación docente en y para la diversidad cultural, cuando los docentes ponen en práctica competencias interculturales (Aguado, 2005) que los ayudan a resolver alguna problemática que tiene que ver con la atención de la diversidad cultural y lingüística dentro del aula. Sin embargo, no basta con la generación de estrategias docentes innovadoras, a la luz de las experiencias cotidianas e intercambio de saberes docentes, se requieren métodos sistemáticos que orienten cómo el docente puede atender con calidad y pertinencia la diversidad lingüística y cultural.

Por su parte el Método Inductivo Intercultural (MII) permite potenciar experiencias de distinción positiva en niños y docentes indígenas. Esto por conducto de herramientas pedagógicas que

toman en cuenta los conocimientos no legitimados por la cultura escolar y estimulan la capacidad de etnogénesis. En este sentido, por medio de la pesca se identificaron las fuentes del conocimiento indígena (Gasché, 2008) (los niños, los maestros, los comuneros y los escritos antropológicos) y se crearon estrategias inductivas evocadoras del conocimiento indígena que resultaron muy útiles para mostrar que los conocimientos de los niños y de las niñas, adquiridos muchos de ellos por medio de la observación, pueden explicitarse y sistematizarse a partir de la sintaxis cultural, la Matriz de contenidos del área integradora Sociedad y Naturaleza, así como el Calendario de indicadores y actividades sociales, productivas y ceremoniales. Se generaron estrategias metodológicas originales, no anticipadas y emergentes, respondieron a los vacíos y retos que la realidad empírica, la información recabada y los mismos datos iban presentando a lo largo del trabajo de investigación llamadas Estrategias Inductivas Evocadoras del Conocimiento Indígena (EIECI).

Gracias a lo anterior se resaltó que existe una transmisión intergeneracional de la cultura por medio de la observación; es decir, se descubrió que la pesca no es una actividad que se enseñe de manera directa, sino que su apropiación se da por medio del aprendizaje observacional. Basándonos en la teoría del aprendizaje social y social cognitiva de Albert Bandura (1977, 1986), podemos afirmar que esto permite una transición entre el aprender observando y el hacer. Esta transición, que podría ser parte de la denominada alfabetización territorial (Bertely, 2007a), es un proceso que llevan a cabo las personas de manera natural, al nacer, crecer y vivir en una cultura específica como la ikoot de San Mateo del Mar.

La importancia de este descubrimiento es relevante porque aporta al MII una nueva mirada con respecto a la participación del niño en las actividades comunitarias. En el caso de los ikoots de San Mateo del Mar Oaxaca, se identificó que existe una forma de participación infantil que no necesariamente tiene que ver con la realización de la actividad, como afirma y sostiene el MII: la observación. En el caso de la pesca, la participación infantil (Rogoff, 2012) tiene su origen en las actividades derivadas de dicha práctica, como por ejemplo la selección y limpia del camarón y las jaibas y/o la reparación de la tarraya, el chinchorro o el copo. La observación también desarrolla un papel importante como un estilo sociocultural de aprendizaje, resultando fundamental para la adquisición de conocimientos y experiencias sobre esta actividad.

De esta manera, si el MII considera a la observación como una forma de participación, y que a través de Estrategias Inductivas Evocadoras del Conocimiento Indígena (EIECI) se puede explicitar lo que los niños saben no por la realización sino por la observación de la actividad, es posible sistematizar, articular y vitalizar escolarmente conocimientos derivados de actividades que 1) los niños ya no llevan a cabo y que pueden retomar y realizar o, 2) que los niños no pueden realizar aunque se sigan practicando en la comunidad. Esto último por los peligros y exigencias físicas y de género como las requeridas por una actividad tan pesada, riesgosa y compleja como la pesca.

Finalmente, el reconocimiento dentro de la cultura escolar de las fuentes del conocimiento indígena para fortalecer la agencia en y para la diversidad cultural permite la descolonización y la

transposición del conocimiento al legitimar al conocimiento indígena dentro de la praxis escolar. Esto supone que al asignarles relevancia pedagógica, los padres de familia, docentes, comuneros y niños se liberan de la colonización que los ha llevado a negar el valor de los conocimientos indígenas. El MII también asigna a los padres de familia y comuneros un estatus como concededores. Esto, al reconocer que ellos son fuente de un tipo de conocimiento que generalmente no se encuentra en los libros y que no está legitimado por la cultura escolar. Por lo tanto, el conocimiento no solamente se sitúa en los libros y la “ciencia”, sino que también se sitúa en los conocimientos indígenas. Pero además, desde la perspectiva exógena de la cultura escolar, la escuela se encuentra íntimamente ligada al contexto, es decir, se visualiza desde lo social.

En cualquier proyecto educativo intercultural los aspectos institucionales, pedagógicos y socioculturales deberán ser congruentes tomando en cuenta la incorporación de los distintos sujetos involucrados en el proceso; además, deberá revisar y decidir qué contenidos étnicos deben ser retomados, saber cuáles son las habilidades pedagógicas interculturales que los docentes deben desarrollar y con qué lenguas sustentarán el programa escolar, por medio de estrategias que visibilicen los aprendizajes socioculturales infantiles y apoyen a la explicitación y sistematización de los conocimientos y valores implícitos en las actividades pesqueras como fuente de conocimientos y valores propios, que pueden favorecer esta agencia docente.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T., I. Gil y P. Mata (2005). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bandura, A. (1986). “Influence of models reinforcement contingencies or the acquisition of imitative responses”. *Journal of personality and social psychology* 1.
- (1977). *Social Learning theory*. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall. (Trad. Esp.): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya-Yala.
- Bertely, M. (2007). *Conociendo a nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- (2007a). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México: CIESAS/Fondo editorial de la Universidad Católica del Perú.
- (2008) “La escuela social de la escolarización de pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela”. En: Bertely, M., J. Gasché y R. Podestá (coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.

- (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. México: Ediciones Alcatraz.
- (2011). “Visiones del continente de la resistencia”. En: Meyer, L. y B. Maldonado (coords.). *Comunalidad, educación, resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano*. México: Coordinación de publicaciones del Colegio Superior para la educación integral intercultural de Oaxaca (CSEHO)/Secretaría de Asuntos Indígenas-Oaxaca (SAI-O)/Coalición de Maestros y promotores indígenas de Oaxaca (CMPIO).
- (2013). “Debates conceptuales sobre la educación multicultural e intercultural”. En: Bertely, M., G. Dietz y M. Díaz. *Debates sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación*. México: COMIE, Estado del Conocimiento Área 12.
- Martínez, M. y R. Muñoz (2015). *Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales, experiencias comunitarias latinoamericanas*. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/139/13938788001.pdf>
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO.
- Gasché, J. (2008). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En: Bertely, M., J. Gasché y R. Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- (2008b). “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: Bertely, M., J. Gasché y R. Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- González, E. (2011). “Introducción: una experiencia de formación docente intercultural con maestros indígenas en Oaxaca, México”. En: Bertely, M. (coord.). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS/UPN/REDIIN.
- (2008). *Los profesionistas indios de la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2009). *Enciclopedia de los municipios de México. San Mateo del Mar*. En: <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/oaxaca/municipios/20248a.htm>

- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP-CGIB.
- Lindenberg, N. (2000). “E agora, cara pálida? Educacao e povos indígenas 500 anos depois”. En: *Revista Brasileira de Educação*. Brasil.
- López, L. (2009). “Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal”. Conferencia Magistral en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.
- Mignolo, W. (2002). “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica”. En: Walsh, C., F. Schiwy y S. Castro (eds.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Abya-Yala.
- (2005). “Prophets facing sidewise: The geopolitics of knowledge and the colonial difference”. En: *Social Epistemology. A Journal of Knowledge, Culture and Policy*. Vol. 19, núm. 1. Routledge-Taylor & Francis Group.
- Pérez, E. (2011). “Formación de docentes en educación indígena (Método MEII)”. En: *Revista Dialógica*. México: Secretaría de Educación en el Estado y Dirección de Educación Indígena.
- Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. (2012). En: <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf>
- Red EIBI (Red de Educación Bilingüe Intercultural) (2012). *Repensando la educación desde dentro*. En: <http://redeibi.wordpress.com/about/>
- Rockwell, E. y R. Mercado (2003). *La escuela, el lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE-Cinvestav.
- Rogoff, B. (2012). *Learning Without Lessons: Opportunities to Expand Knowledge*. En: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021037012800217970>
- Rojas, A. (1999). “Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una escuela secundaria de huicholes”. Tesis de maestría. México: CIESAS.
- 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 (UNAM) y educadores independientes en Chiapas”. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>
- UNESCO (s/f). *Pueblo Huaves. En programa hidrológico internacional*. En: <http://www.unesco.org.uy/phi/aguaycultura/gn/paises/mexico/pueblo-huaves.html>
- Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) (1999). “Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudio”, Chiapas, México (mecanoescrito).

- (2009). *Modelos curriculares de educación intercultural bilingüe*. México: CIESAS.
- Vergara, F. et al. (2008). *Educación intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas de Jalisco*. México: SEP/SEJ/Conacyt

Recibido: 30/04/16

Dictaminado: 19/10/16

Corregido: 27/10/16

Aceptado: 15/11/16