



Revista de Investigación
Educativa, Intervención
Pedagógica y Docencia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIOEDUCATIVOS Y CULTURALES

e-ISSN: 2992-751X

Zacatecas, Zacatecas, México
Correo electrónico: iiie_docencia@uaz.edu.mx
Disponible en <https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>



Prácticas pedagógicas interculturales en la educación indígena. Experiencias docentes en nivel primaria

Intercultural pedagogical practices in indigenous education. Teaching experiences at primary level

Silvia Santiago Martínez
Universidad Rosario Castellanos, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5493-8416>

Araceli Mendieta Ramírez
Universidad Mexiquense del Bicentenario, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4507-237X>

<https://doi.org/10.71770/gh7rrn25>

Recibido: 24/09/2024 | Aceptado: 13/12/2024

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo analizar las prácticas pedagógicas interculturales que realizan las y los docentes a partir de la vinculación de saberes locales y contenidos escolares en una escuela primaria bilingüe del Municipio de Chicontepec, Veracruz. Se trata de un estudio intercultural de las prácticas pedagógicas para construir la escuela como un espacio dialógico y horizontal en la enseñanza escolar y comunitaria, donde la educación tiene por fin la formación de sujetos capaces de reconocer y valorar la pluralidad cultural y lingüística. La metodología de investigación está basada en el método etnográfico, a través de entrevistas, descripción detallada, observación participante y no participante, que en conjunto construyen la narrativa pedagógica. Los resultados de la investigación revelan que, frente a la imposición hegemónica del currículo de la educación mexicana, las y los docentes de educación indígena diseñan sus prácticas pedagógicas mediadas por el reconocimiento del contexto sociolingüístico y cultural de las niñas y niños. La lengua y los saberes locales son parte de los objetos de aprendizaje y forman parte de un proyecto ético-político-pedagógico-epistémico que permiten la posibilidad de construir educaciones muy otras, distintas a lo que una vez la escuela oprimió, negó y excluyó.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad crítica, escuela, lengua, cultura, pluralidad epistémica

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the intercultural pedagogical practices carried out by teachers through the integration of local knowledge and school content at a bilingual primary school in the municipality of Chicontepec, Veracruz. This is an intercultural study of pedagogical practices aimed at constructing the school as a dialogical and horizontal space for both formal and community-based education, where the goal of education is to cultivate subjects capable of recognizing and valuing cultural and linguistic plurality. The research methodology is based on the ethnographic method, incorporating interviews, detailed descriptions, participant and non-participant observation, which together build the pedagogical narrative. The research results reveal that, in response to the hegemonic imposition of the Mexican educational curriculum, indigenous education teachers design their pedagogical practices through the acknowledgment of the sociolinguistic and cultural context of the children. Local language and knowledge are integral parts of the learning objects and form part of an ethical, political, pedagogical, and epistemic project that opens the possibility of constructing "other" educations, distinct from those that schools once oppressed, denied, and excluded.

KEYWORDS: critical interculturality, school, language, culture, epistemic plurality

1. Introducción

En educación indígena, los proyectos educativos se gestan a partir de las necesidades y problemáticas sociales que enfrentan estos pueblos y comunidades. Son las y los docentes de este sistema quienes impulsan iniciativas contrahegemónicas para contrarrestar la desvalorización de la cultura y la pérdida de las lenguas indígenas. Estos proyectos educativos autónomos tienen como objetivo construir diálogos horizontales entre los saberes locales y los contenidos escolares, para promover enseñanzas y aprendizajes interculturales. Además, la lengua y cultura de las niñas y los niños son ejes fundamentales del proceso de aprendizaje, que además refuerza el sentido de pertenencia y el tejido social.

Acceder a la educación es un derecho humano para todas las personas, y es obligación del Estado-nación garantizar las condiciones necesarias para que todas las

niñas y niños, adolescentes y jóvenes cuenten con oportunidades educativas acordes a sus especificidades culturales y lingüísticas. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022), destaca que para las poblaciones indígenas “el acceso a una educación intercultural y bilingüe es fundamental para contribuir a la reducción de las brechas existentes en el ejercicio del derecho a la educación” (p. 31).

Históricamente los modelos pedagógicos en atención a las poblaciones indígenas han sido diseñados desde una perspectiva vertical, impulsada por organismos internacionales y desde las instituciones del Estado, alineada a intereses políticos del proyecto nacional. Estos modelos, como educación bilingüe -que en la práctica fue más una educación castellanizadora- y la educación bilingüe bicultural en contextos indígenas, fueron impuestos sin consultar a las comunidades ni darles el derecho a decidir sobre la política educativa que anhelaban. Estos modelos han sido excluyentes de los contextos socioculturales y lingüísticos locales, contribuyendo al borrado y erosión de las diferencias culturales.

La educación indígena como parte del sistema educativo mexicano, de acuerdo con Muñoz (2002) puede entenderse a partir de tres paradigmas: educación bilingüe, educación bilingüe bicultural y educación bilingüe intercultural. Aunque todos estos paradigmas tienen como objeto de estudio la diversidad, pero la conciben de maneras distintas: como problema, un recurso o derecho. Estos paradigmas representan una lectura de cómo han operado las políticas educativas para las poblaciones indígenas.

En el marco de las políticas educativas y los modelos pedagógicos, las y los docentes de educación indígena generan acciones pedagógicas que dan cuenta de las resistencias y posturas políticas-pedagógicas de una educación basada en las necesidades de los contextos socioculturales. En este artículo se busca analizar las prácticas pedagógicas interculturales que realizan las y los docentes a partir de la vinculación de saberes locales y contenidos escolares de una escuela primaria bilingüe del Municipio de Chicontepec, Veracruz.

La educación indígena opera a contracorriente de los modelos de educación hegemónica, los ambientes de aprendizajes son de índoles interculturales, toma en cuenta las necesidades educativas, los saberes, la lengua y la cultura en que están inmersos las niñas y los niños.

1.1 De la educación castellanizadora a la educación intercultural

La formación del Estado mexicano está caracterizada por el paradigma monocultural que consolidó el proyecto nacionalista unificador. Este paradigma configuró un Estado nacional excluyente de la diversidad cultural y lingüística, y reforzó la homogeneidad cultural e identidad unitaria del país (Bartolomé, 2009; Mejía Arango, 2009; Ricco y Aguirre Godínez, 2019; Rivera Polo, 2021). En este escenario, la diversidad cultural y lingüística era percibida como un problema que debía ser erradicado mediante elementos unificadores como la lengua, la cultura, la identidad y el territorio. En términos de especialistas en el tema, como Rivera Polo (2021), “el Estado Nacional tiene como proyecto constitutivo la construcción de un discurso de homogeneidad cultural [...]” (p. 3).

En México como en otros países de América Latina la creación de los estados nacionales está marcada por la violencia estructural ejercida en contra de los pueblos indígenas, a través de políticas públicas que legitimaron prácticas de racismo y discriminación, y cuyo contexto ajeno a la diversidad de las culturas promovió el exterminio de las lenguas indígenas, consideradas arcaicas, salvajes, tradicionales, dialectos y un obstáculo para la modernización, estas acciones obstaculizaron la transmisión de los conocimientos ancestrales. La integración de las poblaciones indígenas fue un mecanismo coercitivo del Estado nacionalista que se presentó como la única solución a lo que se percibía como la raíz del problema, porque:

Desde la creación de los Estados nacionales, en el siglo XIX, la tendencia general en América fue la eliminación de los pueblos indígenas. Ello implicó a menudo su exterminación física. En la primera mitad del siglo XX, se optó por su "integración" a la nación, lo cual implicaba su asimilación o aculturación. (Mantilla Gálvez, 2014, p. 103-104)

Los cimientos de la formación del Estado nacional mexicano la exclusión y la negación de las diversidades fueron parte de las propuestas principalmente de la política educativa que se impuso para mexicanizar a las personas indígenas. El discurso político que operó fue el llevar educación a las comunidades indígenas para castellanizar y asimilar a las culturas diversas en la sociedad hegemónica, y de este modo abandonar sus creencias, tradicionales, fiestas, medicina tradicional, lengua, formas de organización política y una perspectiva holista del mundo.

Educar a la población indígena era parte del proceso de incorporación de esta población al estado nacional, enseñarles una lengua y cultura hegemónica formó parte del modelo educativo que mediante la implementación de dispositivos pedagógicos en la escuela se negaba la diversidad cultural y lingüística, de este modo: "La educación dirigida a la población indígena tuvo como propósito la integración del indio al nuevo proyecto de nación, ya que se percibía al indígena como un ser atrasado social y culturalmente, que impedía el progreso del país" (Vergara Fregoso, 2021, p. 12).

En muchos contextos indígenas, la educación pensada para indígenas, las escuelas se convirtieron en escenarios de tortura y despojo lingüístico, porque al prohibir la lengua materna a las niñas y a los niños (Martínez Buenabad, 2011) también les extirparon su cultura. Estos actos represivos, implicaron tortura, violencia y discriminación tanto étnica, como lingüística y social, que aún siguen vigentes en diversas instituciones educativas del estado nacional.

La imposición y despojo de la lengua en el ámbito educativo tuvo distintos momentos de asimilación lingüística y cultural que marcaron la historia de la nación y las culturas diversas. El proyecto posrevolucionario fueron las misiones culturales (1920-1940), en el que la educación fue el pilar fundamental para consolidar el proyecto de unificación de la nación. Las misiones culturales operaron de manera similar a las misiones evangélicas y fueron promovidas por José Vasconcelos, bajo la idea de mestizaje de "la raza cósmica" a partir de la que se profundizan las jerarquías entre las culturas indígenas y los mestizos. Aunque se promueve la integración a través de las misiones culturales, no se valoran las culturas, sino que se consideran insumos para

formar ciudadanos dentro del proyecto mestizo-nacionalista (Ricco y Aguirre Godínez, 2019).

Un segundo momento de las políticas de asimilación, fue el proyecto de educación bilingüe (1940-1969), que aunque se consideraba a las culturas indígenas como un patrimonio valioso, debían modernizarse, de ahí se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, cuyo enfoque fue transformar a las comunidades indígenas para integrarse al proyecto de modernidad. Se crearon en este período escuelas rurales y escuelas indígenas donde se enseñaba en español y con contenidos nacionalistas, sin esfuerzo alguno por mantener las lenguas diversas en el currículo, además los proyectos de la Casa del Estudiante Indígena y los internados, con apoyo fundamental del Presidente Lázaro Cárdenas, cuyo efecto fue el despojo eficaz de la lengua y la cultura. En 1962 el postulado de homogeneización política y cultural del país (Ricco y Aguirre Godínez, 2019).

La Reforma Educativa de 1970, pretendía una educación bilingüe-bicultural, bajo la supervisión de la SEP (Secretaría de Educación Pública) en 1978 y la DGEI (Dirección General de Educación Indígena), cuyo efecto logró reconocer la diversidad cultural en el discurso, pero en la práctica las políticas educativas seguían permeadas de la lógica asimilacionista, y las lenguas seguían viéndose como un obstáculo para la integración. A las niñas y los niños se les obligaba a aprender el español para comunicarse dentro y fuera del aula, la adquisición del español como segunda lengua no fue del todo armónica, había castigos que violentaba en tanto físico, emocional y simbólicamente quienes no aprendían esta lengua. A través de diversidad de violencias las lenguas indígenas poco a poco se fueron marchitando en los labios de quienes las hablan, aunque también hay que decir, en muchos lugares del país, las lenguas resistieron y re-existieron en los espacios familiares y comunitarios.

La educación, a través de la escuela, ha funcionado como un dispositivo político que a través del currículo del sistema educativo oficial instrumenta formas de enseñanza acordes a los intereses de la sociedad hegemónica. La escuela, espacio de los procesos pedagógicos, ha centrado la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos bajo un sistema de pensamiento de carácter universal, validado por la ciencia y la racionalidad eurocéntrica.

Es a través de la escuela que se han implementado estrategias y acciones educativas que han querido lograr la erradicación total de la diversidad cultural (López, 2001). El sistema educativo tiene una composición de un currículo hegemónico y monocultural que se expresa en las formas didácticas de enseñar contenidos establecidos en el currículo, la enseñanza que se promueve está centrada en "generalizar conocimientos, valores, hábitos, y formas de conducta que sean comunes a todos los mexicanos" (Bonfil Batalla, 2004, p. 45). Este hecho ha sido expuesto desde los brillantes trabajos de Guillermo Bonfil Batalla, hasta en los más contemporáneos estudios, como en los de Margarita Zárate Vidal, en esta misma línea de argumentación de Bonfil Batalla, plantea que "[...] el sistema educacional presenta estructuras y orientaciones más vinculadas a un modelo centralizado, vertical y monocultural" (Zárate Vidal, 2009, p. 441).

En la escuela la enseñanza de los conocimientos "ha generado un sistema que hace pensar como centro del pensamiento un lugar en el mundo a la ciencia" concebida

como un carácter universal, donde otras lógicas y racionalidades no cuentan” (Aguilar Bobadilla, 2010, p. 90). La escuela en tanto institución escolar, es el espacio y lugar político, pedagógico y epistémico donde la reproducción del pensamiento colonial sigue vigente. Las lenguas, saberes ancestrales, metodologías de aprendizajes propias, ontologías, educaciones y formas de construcción de conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas quedan jerarquizados, clasificados y subordinados por la matriz del pensamiento colonial.

Cuando hablamos que la escuela reproduce el pensamiento colonial hacemos hincapié que muchos de los saberes de los pueblos indígenas quedan al margen del currículo del sistema educativo. En el currículo del sistema educativo el pensamiento colonial se refleja en el privilegio de aquellos conocimientos definidos en los planes y programas de estudios, mientras que los saberes de los pueblos y comunidades quedan excluidos de los procesos de la educación escolarizada o dentro del currículo acaba con “ingredientes folclorizantes y etnificados” (Dietz y Mateos, 2011, p. 138).

Si bien la escuela ha intentado en desaparecer a las culturas y lenguas indígenas a través del currículo hegemónico que reproduce el pensamiento colonial, también es la escuela hoy un espacio donde la diversidad tiene cabida. La interculturalidad como enfoque pedagógico propone abatir la educación hegemónica por una educación que reconozca la diversidad y el “[...] también contribuye a la construcción de un mundo más humano, más solidario, más democrático” (Vergara Fregoso, 2021, p. 14).

1.2 Hacia la comprensión de las prácticas pedagógicas interculturales y la escuela como transformación social

La escuela es un instrumento del Estado, esta influencia proviene de la Revolución Francesa en la que los sistemas educativos se ponen al servicio de la nación para instruir a las poblaciones con los parámetros culturales y políticos establecidos por la sociedad dominante. La posición de una escuela monocultural promovido bajo las políticas de asimilación e integración cultural ha sido cuestionada por los movimientos sociales indígenas y por los actores educativos, principalmente docentes de educación indígena, que han luchado en la defensa de sus lenguas y culturas.

Es importante mencionar que fue hasta la reforma constitucional en 1992, del artículo 4^a constitucional se reconoce oficialmente a México como un país pluricultural, este reconocimiento legal marca el derecho de las culturas indígenas a la educación en su lengua, y genera cambios en la educación indígena. Esta reforma abrió camino a los planteamientos de la educación intercultural del año 2000, entendida como un modelo de interacción equitativa entre las culturas, en esta perspectiva resultan significativas las aportaciones de docentes que han construido una diversidad de prácticas para hacer de la escuela un espacio de enseñanza y de aprendizaje de saberes locales entretejidos con los contenidos curriculares basadas en el diálogo de saberes.

En este sentido, las experiencias de las y los docentes permiten pensar y repensar la praxis pedagógica en la construcción de ambientes de aprendizajes interculturales, esto es, poner en el centro de la enseñanza aspectos socioculturales del contexto que viven las niñas y los niños para promover el diálogo en distintas

dimensiones, el respeto a la diversidad y comprensión entre culturas. Bajo esta consideración, los conceptos de interculturalidad, práctica pedagógica, escuela y experiencia son tejidos bajo el lente teórico de la pedagogía crítica y decolonial.

La interculturalidad es un concepto polisémico, derivado del origen y aplicación del concepto en los ámbitos académico, político y territorial, de ahí que seguiremos el enfoque de la interculturalidad crítica (Walsh, 2012), cuya perspectiva no parte de la diversidad como problema, sino que coloca en la matriz colonial-racial el núcleo del problema, cuestiona la instrumentación de las lógicas de poder y la reproducción de las desigualdades y violencias existentes en contra de las poblaciones empobrecidas por el capitalismo.

Esta interculturalidad, no trata la diversidad simplificando en relaciones armoniosas, en que oculta las discriminaciones y las asimetrías sociales, sino que cuestiona la subordinación, la historia de sometimiento y de negación de la alteridad causados por la matriz colonial, a ello, la interculturalidad crítica parte de la visión y crítica de los agentes sociales negados por la supremacía cultural para construir conocimientos y otros mundos posibles, “es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros” (Walsh, 2012, p. 65).

La interculturalidad va más allá de la tolerancia (Walsh, 2008). Es un proyecto político-epistémico que nace de la herida colonial para transformar las estructuras de poder que oprimen y excluyen otros mundos por nuevas relaciones basadas en el diálogo, el respeto y la pluralidad del conocimiento. En esta postura, las y los docentes apuestan por un proyecto intercultural crítico, no para folklorizar o romantizar la lengua y la cultura, sino para dismantelar las relaciones de subyugación desde la frontera del conocimiento, y desde el lugar de la frontera se reivindican otras lógicas de saber y la esperanza que otros mundos son posibles.

Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, se entiende por práctica pedagógica el conjunto de acciones, tareas y actividades que orquestan las y los docentes en los escenarios de enseñanza y aprendizaje orientados en la formación de sujetos capaces de leer y transformar la realidad. Toda práctica pedagógica está vinculada con la finalidad de la educación (Díaz Quero, 2006).

Si bien, autores como Díaz Quero menciona que la práctica pedagógica “está orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (Díaz Quero, 2006, p. 90), es en este punto, que la interculturalidad crítica aporta a la reflexividad de la praxis docente en tanto que, cuestiona ¿para qué educar?, ¿cómo educar?, ¿qué enseñar? en contextos de diversidad cultural y lingüística. En este sentido, se aleja de la práctica pedagógica instrumentada, técnica, tradicionalista (Díaz Quero, 2006) y abre la reflexión del acto educativo impuesto en contextos históricamente negados por el estado nacional.

La reflexión docente es una apuesta a la innovación y creatividad docente, atravesadas también por el compromiso profesional ante la comunidad en la formación de sujetos. La y el docente crítico y reflexivo buscan generar proyectos pedagógicos considerando el contexto sociocultural en que se desenvuelven las niñas y los niños que asisten en la escuela: “Se trata de un docente que realiza un esfuerzo

serio de contextualización y que huye de la estandarización. Sus diseños son por tanto muy contextualizados y siempre abiertos alejándose de la aplicación mecánica de estrategias cerradas elaboradas para otros entornos” (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014, p. 18).

La práctica pedagógica es también la agencia docente que se expresa en la direccionalidad de la educación, es decir, ¿por qué y para qué educar?, ¿qué saberes se va a enseñar?, ¿con qué métodos?, ¿para qué enseñar tales saberes? En esta cuestión, cobra relevancia el diseño de estrategias de enseñanza que permitan abrir espacios dialógicos en la construcción de aprendizajes significativos. Esto quiere decir, no es la ejecución de una serie de actividades preestablecidas en el currículo, sino que, la práctica pedagógica intercultural, constituye la puesta en marcha del acto pedagógico acorde con las necesidades de formación de los sujetos frente a las desigualdades existentes, pues:

las acciones planificadas y sistemáticas que realiza un docente dentro y fuera del aula, con el fin de asegurar el desarrollo integral y oportunidades de aprendizajes interculturales y de calidad para sus estudiantes, a través de interacciones pedagógicas que permiten enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula. (CPEIP, 2018, p. 30)

Toda práctica pedagógica intercultural es la apuesta de otros sentidos educaciones, que coloca en el currículo la vinculación de saberes locales históricamente negados con relación a los contenidos escolares en un plano horizontal, se trata de construir relaciones en planos de igualdad, basada en la pluralidad epistemológica, que quiere decir, que existen otros modos producir conocimientos.

En este aspecto, la escuela es resignificada como un espacio de inter-aprendizajes e inter-saberes. Un lugar que tiene cabida la diversidad de expresiones culturales y de metodologías de aprendizaje. En este enfoque las niñas y los niños son protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, y la o el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, con su capacidad en la gestión curricular para la planeación didáctica, hace posible la enseñanza los saberes locales acordes a los proyectos educativos contrahegemónicos.

2. Metodología

2.1 La etnografía educativa colaborativa

La investigación se realizó con la metodología cualitativa, cuyo método fue el etnográfico desde un enfoque participativo, colaborativo y dialógico. Se eligió el método etnográfico por las necesidades investigativas de estar allí con las y los actores educativos, de observar y platicar acerca de sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula, el recreo y las actividades extracurriculares fueron también espacios

de interacción entre docentes para hablar de los retos y desafíos educativos en contextos de diversidad.

Las prácticas pedagógicas no sólo son acciones rutinarias de las y los docentes, sino que la construcción de su práctica ha implicado reflexión de las metodologías didácticas y el conocimiento de la lengua y cultura. El estar allí, permitió conocer y observar cómo las y los docentes crean ambientes de aprendizajes interculturales, en que la lengua y la cultura son bases para la enseñanza. Con la estancia prolongada y la flexibilidad de la etnografía a partir de escuchar, observar y registrar para posteriormente sistematizar y analizar los referentes empíricos para construir aquello que es conocido y mediante el extrañamiento se convierte en desconocido y lo ordinario en extraordinario (Rockwell, 2011).

La elaboración etnográfica (Cervera, 2021; Geertz, 2010; Rockwell, 2011) abrió espacios de reflexión y discusión en torno a la educación y la interculturalidad, con el fin de crear horizontes pedagógicos en que los saberes medicinales, gastronómicos, agrofestivos, fiestas tradicionales como el carnaval y la fiesta del día de muertos, entre otros, puedan ser objetos de aprendizaje. Los saberes y haceres docentes de la educación indígena son las claves en los horizontes pedagógicos, para la construcción de un currículo con perspectiva intercultural que tome en cuenta la cultura, la lengua y los saberes locales, en una perspectiva holista en la que todos los ámbitos de la vida están relacionados. Es así que, en la investigación, los significados (Yuni y Urbano, 2005) que construyen las y los docentes en torno a sus acciones y actos pedagógicos, en contextos socioculturales específicos, son de relevancia para la educación intercultural.

La etnografía educativa se realizó con docentes de la Escuela Primaria Bilingüe "Libertad" de la comunidad de Ahuica, ubicada en el Municipio de Chicontepec, Veracruz. La comunidad se localiza a una distancia de 8 kilómetros de la cabecera municipal, y colinda con las comunidades de Terrero, Sasaltitla, Alahuatlitla, Achupil, Teponaztla y Xiucalco. Los habitantes de Ahuica mencionan que el nombre es de origen *nahuatl* y significa: *agua que canta*, aunque otros habitantes indican que se refiere "el que está detrás del árbol de encino". De los servicios educativos, la comunidad de Ahuica cuenta con el nivel básico: preescolar y primaria que están adscritos al sistema de la educación indígena, y la telesecundaria estatal.

Los resultados de investigación que se presentan son parte del proyecto titulado: "Prácticas pedagógicas interculturales en educación indígenas. Proyectos educativos contrahegemónicos en la Huasteca Veracruzana".

2.2 El trabajo de campo y técnicas de investigación

Realizar el trabajo de campo en la institución escolar implicó una preparación previa para dar a conocer el proyecto de investigación con la dirección educativa, así como la charla con las y los docentes. El tiempo del trabajo de campo corresponde entre 2015 al 2019. En la investigación participaron 7 docentes, de distintas generaciones, hablantes de la lengua náhuatl de las variantes: Huasteca Veracruzana y Huasteca Hidalguense, que trabajan en la escuela primaria "Libertad".

El trabajo de campo está acompañado de notas, diarios de campo, entrevistas, observación participante, observación no participante y charlas cotidianas. La observación participante es una técnica de investigación de recogida de datos (Cervera 2021), que, al estar allí (Geertz, 2010), en interacción con las y los actores educativos, realizando el registro colaborativo de aquello que acontece y se obtiene de primera mano, para posteriormente describir e integrar las narrativas.

Al estar allí, se promueve vinculación y relaciones intersubjetivas entre actores implicados en la investigación. Cervera (2021) señala que la interacción produce datos que tratan sobre las formas de vida y los sistemas simbólicos construidos de modo colectivo. En el registro de la observación participante y no participante, la toma de notas y los diarios de campo son herramientas indispensables que acompañaron a las investigadoras para describir el estudio de los fenómenos educativos desde las experiencias, los saberes y los significados de las y dos docentes.

Entre los instrumentos de recogida de datos, la guía de observación sirvió para el registro de las anotaciones sin fragmentar, ni dividir aquello que sucede en el escenario investigativo (Taylor y Bogdan, 1994; Yuni y Urbano, 2005). Además, ayudó a “registrar el proceso, supone hacer visible las vulnerabilidades, así como los tropiezos y desaciertos, reconocer las cuestiones que tienen que cambiarse y mejorarse” (Álvarez y Dietz, 2014, p. 3457).

Se realizaron observaciones en el aula y en los distintos espacios escolares, como canchas, patio o en la huerta de la escuela. Para escuchar y escribir las voces de las y los docentes se aplicó una entrevista abierta, con apoyo de una guía de entrevista. También se recurrió a las entrevistas con las abuelas y abuelos, quienes han tenido una vinculación estrecha con las y los docentes, y quienes han aportado sus conocimientos en temas de gastronomía, medicina tradicional, producción de panela, levantamiento de sobra, entre otros. Para abrir el diálogo de las entrevistas, a las y los docentes, una de las preguntas detonantes fue: cuéntame, ¿cómo has construido tu práctica pedagógica en el contexto de la educación indígena?

La entrevista, como técnica, permitió la apertura en el diálogo entre docentes e investigadoras. La entrevista siguió un modelo de conversación (Taylor y Bogdan, 1994), pues la intención no fue dar respuesta a la pregunta planteada, sino entablar un diálogo. Los registros etnográficos ayudaron a identificar y analizar las prácticas pedagógicas docentes en espacios interculturales a partir de la escucha, la observación y las narraciones de los actores educativos.

La agenda de investigación fue una organización colectiva para definir fechas y horarios de las observaciones participantes y no participantes en el aula. La realización de entrevistas fue definida entre ambas partes, para revisar horarios y lugares, pues la mayoría de las y los docentes comentaron que una entrevista referente a la práctica pedagógica merece un espacio y tiempo, que no se pueden decir cosas a la ligera. En la etnografía educativa narrar, nombrar y describir tienen un tiempo y un lugar en el que ocurre el encuentro cara a cara y la escucha envuelta de experiencias. En la búsqueda sentir-escuchar-narrar las entrevistas se realizaron al finalizar las clases, muchas veces en los tiempos libres, otras veces, fuera de la jornada laboral, por ejemplo, las tardes noches o fines de semana, esto tiempos de narración se definían previamente y se acordaban entre ambas partes.

3. Resultados y discusión.

3.1 Educar desde el contexto de la educación indígena

Los inicios del programa de la educación indígena tenían como fin la integración de las poblaciones indígenas mediante procesos de castellanización y aculturación, aunque, la homogeneización cultural no empezó en el siglo XX sino que data desde la conquista Europea (Bautista Rojas, 2018). La escuela como espacio político instrumentó prácticas pedagógicas castellanizadoras y excluyentes de la diversidad cultural y lingüística, porque su fin último consistía en “integrar a las poblaciones indígenas a la cultura dominante” (Camboni Salinas y Juárez Núñez, 2020, p. 198).

Las políticas educativas integracionistas y la jerarquía entre culturas generada como una externalidad negativa de las referidas políticas, ocasionó que las escuelas funcionaran como una especie de filtro que provoca inequidad e injusticia, en el que paulatinamente se excluye a poblaciones específicas, no es casual que las culturas indígenas tengan las más bajas proporciones de acceso a la educación. En este orden de ideas, Sylvie Andrée Didou Aupetit plantea:

Los expertos suelen señalar un mejoramiento porcentual de sus tasas de acceso (de 1% a entre 2 y 4%). Pero no precisan si lo refieren al grupo indígena por auto-adscripción, residencia, exo-identificación, dominio o comprensión de la lengua indígena, aún cuando el indicador seleccionado incide en el cálculo de su tamaño, al igual que para la población indígena en general. Por ende, las necesidades de información sobre la matrícula indígena en la educación superior son todavía apremiantes. (Didou Aupetit, 2018, p. 100)

En el acto comunicativo de docentes hacia estudiantes figuraba la sonoridad del español, mientras, la lengua indígena quedaba en la frontera lingüística escolar, no había cabida para considerar a la lengua indígena el medio de instrucción en la enseñanza escolar, mucho menos considerarla como objeto de aprendizaje. En las aulas se practicaban, y se siguen practicando en muchas escuelas, la enseñanza del español. La escuela, como dispositivo de poder del Estado-nación, creó discursos y prácticas discriminatorias que generaron imaginarios sobre las culturas indígenas, las degradaron y afianzaron las violencias lingüísticas e identitarias en contra de las poblaciones indígenas del país.

Si bien la escuela es una de las instituciones que ha promovido procesos de castellanización, e incorporación de elementos culturales al currículo, bajo el cobijo colonialista de la educación, la escuela ha sido también *un lugar* político, del que han surgido movimientos magisteriales dentro del sistema de la educación indígena, con fines reivindicativos y para transformar añejas prácticas pedagógicas, heredadas del sistema educativo hegemónico, por educaciones otras, aquellas que consideran los saberes locales y las lenguas indígenas.

Los fines educativos de la educación indígena se ha venido transformado de un programa para indígenas, totalmente castellanizante, hacia una propuesta pedagógica que busca generar la construcción de ciudadanía interculturales. Hoy en día, el

enfoque intercultural y bilingüe, parte de la valoración y uso de la lengua como el reconocimiento de los saberes locales en la escuela, no para negar los saberes curriculares de la escuela mexicana, sino para construir relaciones horizontales que permite realmente prácticas educativas dialógicas y la generación de inter-saberes a manera de justicia cognitiva y reivindicativa de que conocimiento es válido y cada uno de esos conocimientos resuelve necesidades de las personas de acuerdo a los contextos que se desenvuelven.

El enfoque intercultural dentro de la educación indígena, es una posibilidad para crear propuestas pedagógicas contrahegemónicas que posibilite la reflexión de la educación, no como un fin asimilacionista, sino como un medio para la complementariedad de saberes y valoración de la diversidad humana y cultural, la praxis pedagógica, los propósitos de enseñanza, y el lugar de los saberes locales dentro del currículo escolar. Se trata de construir espacios de diálogo entre los saberes locales, la lengua indígena y los contenidos curriculares como un proyecto étnico-político-pedagógico que involucra el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística.

En las entrevistas realizadas a docentes de la escuela primaria bilingüe "Libertad", mencionaron que la educación indígena tiene que partir de los saberes locales, de las formas de vida que acontecen en las comunidades, de promover la importancia del uso de la lengua en contextos familiares y escolares, de promover acciones que revitalicen la lengua náhuatl y la identidad del pueblo, tal como especifica un docente:

Aparte en el sistema indígena como que te relacionas más con la cultura de la comunidad. Fomentamos el rescate de la lengua, fomentamos los conocimientos comunitarios, fomentamos el rescate de la vestimenta, y en sí en sí, toda la...toda este la etnia de la comunidad, pues...tenemos que rescatarla, a lo mejor la hacemos en un, no hacemos mucho pero sí hacemos algo para rescatar, sobre todo la lengua. La cultura de la comunidad pues son este...son los patrones culturales que identifican a todo un pueblo, a toda la comunidad, por ejemplo, con los que se caracterizan, por decir, su lengua, su vestimenta, su tipo de trabajo, sus costumbres, su modo de pensar, sus fiestas y tradiciones, esa es la cultura de una comunidad. (Entrevista, Profe. Osorio, como se citó en Santiago Martínez, 2018, p. 209)

Para el cuerpo docente de la escuela primaria bilingüe "Libertad" la educación está relacionada con los saberes locales y la lengua de la comunidad, es así, que las prácticas pedagógicas de las y los docentes se preocupan por atender las necesidades y problemas sociales que se viven dentro y fuera de la escuela. En las charlas cotidianas con docentes y en las reflexiones propias se identifica a la escuela como un espacio que tiene la responsabilidad de subsanar las heridas coloniales para resignificar la cultura y uso de la lengua en diferentes espacios, tanto públicos como privados, porque:

la tarea de educar en las escuelas del medio indígena, tiene que empezar por la recuperación de sus valores culturales y, considerando que la alternativa a los grandes problemas emergentes que ahora existen, pasa por la cultura y por la educación, siempre y cuando la educación no se siga concibiendo sólo como un simple proceso

escolar, sino como el espacio donde se cree y se recree la cultura. (De la Cruz Pastor, Román Hernández y Santos Bautista, 2020, p. 72)

Romper con añejas prácticas de escolarización colonial se necesita de la voluntad y el deseo de la práctica docente para buscar alternativas de enseñanza atravesadas por la reflexividad pedagógica para hacer de la escuela un espacio intercultural. Las y los docentes reivindican su quehacer educativo a partir de la promoción, difusión y enseñanza de la lengua náhuatl y la cultura desde la escuela, como manifiesta la siguiente entrevista:

[...] porque si no lo hacemos, si no aportamos nuestro granito de arena dentro de poco lo que es la lengua indígena se pierde todo, todo se va, vamos a perder todo eso, lo que es nuestra lengua. En los cursos del náhuatl es lo que nos dicen: "maestros tienen que hablar en náhuatl, tienen que cantar e l náhuatl, tiene que hacer esto, porque se está perdiendo nuestra lengua, se está perdiendo nuestra lengua". Hay comunidades donde ya no se habla el náhuatl y si lo habla, lo habla metiendo español y náhuatl, que ya no es un náhuatl al 100%, ya no es original, la verdad, ya no. (Entrevista, Profa. Morales)

La pérdida de hablantes de lenguas indígenas tiene sus orígenes en las políticas educativas asimilacionistas. El cambio de políticas educativas de castellanización-bilingüe, bilingüe-bicultural a educación intercultural es resultado de los movimientos magisteriales que han luchado por una educación propia, para poner el centro, la enseñanza y aprendizaje con las especificidades culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas.

En esta cuestión, las y los docentes de la escuela primaria bilingüe "Libertad", consideran que la educación consiste en generar acciones educativas que revitalicen la lengua náhuatl, y que la valoración de la cultura esté centrada para que "el niño conozca su contexto, el medio en que se desenvuelve y que valore también sus tradiciones" (Entrevista, Profa. Morales).

El compromiso social, político, pero también etnopedagógico, que adquieren las y los docentes, es hacer una escuela con y desde la comunidad, aquella educación en la que tengan cabida los saberes locales, la lengua y los saberes de las abuelas y los abuelos, para seguir construyendo el tejido comunitario y sentido de pertenencia de la comunidad. Con esta vinculación, la escuela puede considerarse un espacio etnopedagógico, con la responsabilidad y compromiso social de promover los valores culturales para la revitalización cultural y lingüística, "es de interés, es de preocupación, es una encomienda y, a la vez es una gran responsabilidad que tenemos nosotros de seguir rescatando los valores culturales de toda una comunidad" (Entrevista, Profe. Osorio).

Y pues es un avance, pues como te comentaba que es importante preservar la cultura y ciertas cosas que tal vez en su momento se han estado perdiendo pero que tal vez todavía las podemos rescatar, porque tal vez, todavía vive la gente que la festejó y que se acuerda cómo era la festividad y en base a eso podemos ir rescatando pequeños detalles que tenía anteriormente. (Entrevista, profa. Hernández)

Las y los docentes re-configuran el sistema de educación indígena como un espacio esperanzador y emancipador, cuestionan los cimientos de la educación colonial para reconocer la capacidad epistémica de otros modos de vida y desactivar las jerarquías de poder epistémico, así como resignificar la educación en contextos indígenas, con el compromiso social de revitalizar la lengua y cultura. La voluntad y la pasión docente motiva prácticas pedagógicas interculturales que involucran otros modos de enseñar, otras formas de aprender y contribuye a hacer más horizontales los procesos de producción del conocimiento.

3.2 Retos pedagógicos de la práctica docente en perspectiva intercultural

Resaltar los retos pedagógicos que realizan las y los docentes en contextos de diversidad cultural y lingüística frente al sistema de la educación hegemónica es relevante, porque por un lado, en muchas escuelas, el currículo oficialista es la base del quehacer pedagógico dentro del aula, la planeación didáctica tiene que estar alineada a los contenidos mínimos que oferta la educación escolarizada, y por otro lado, se encuentran los contextos socioculturales específicos, donde la realidad social es distinta de los contenidos curriculares que están determinados para el aprendizaje de las niñas y los niños.

Los retos pedagógicos que enfrentan las y los docentes inician con la gestión de la planeación escolar y pedagógica; seguida de la construcción de ambientes de aprendizajes participativos entre la escuela y la comunidad, para formar sujetos críticos, capaces de cuestionar y transformar la realidad social desde una perspectiva intercultural.

Estos retos, están presentes en la práctica pedagógica docente, aunado, a los imaginarios sociales que se le atribuyen a la figura del docente, que, en muchas comunidades indígenas, es de una persona que acompaña a las niñas y a los niños en la enseñanza de conocimientos necesarios para interactuar en la vida cotidiana, pero también, el que abre la lectura de la realidad social que se vive cotidianamente.

El diálogo con las y los docentes se identifica que los retos a su práctica pedagógica inician desde el propio sistema de educación indígena, un sistema que pone en el centro la cultura y lengua de las comunidades. Una educación que sirva al pueblo y con el pueblo, pensada desde las necesidades educativas, pero también desde los saberes locales. En la siguiente entrevista el docente expresa:

Pues hay actividades, todas en base a las costumbres, por ejemplo, vamos a poner plantas medicinales ¿no?, ¿Qué plantas medicinales existen?, que además los niños, este, conocen y que muchas veces no saben para qué es, entonces dentro de esos temas o contenidos o proyectos pues el niño de alguna u otra manera le estás enseñando a que escriban su lengua y que conozca para qué sirve la planta. (Entrevista, Profe. Flores)

Las prácticas pedagógicas de las y los docentes están centradas en la construcción de espacios de aprendizajes significativos. Los proyectos didácticos que diseñan las y los docentes tiene por objetivo la resignificación de la lengua náhuatl mediante la

enseñanza de los saberes locales, que dentro de la propuesta didáctica se contemplan conocimientos como la gastronomía, la medicina tradicional, la producción de panela, la construcción de casas tradicionales, la milpa, las fiestas agrofestivas, la organización política comunitaria, entre otros.

Van por proyectos, por mes. Por ejemplo, estos meses, septiembre y octubre, aunque no inició como está establecido el programa, pero iniciamos con producción cultural y ahorita estamos viendo el de los quelites, el de los quelites y, al terminar este viene otro proyecto que me parece que es el cambio de autoridades, pero esto todo se tiene que ver en lengua materna (indígena). Es el tema general, le digo y ahí rescatamos lo que se hace en la comunidad, por ejemplo, le decía las canastas, los chicohuites, si se hacen morrales y otras cosas que se hacen en la comunidad. (Entrevista, Profe. Martínez)

En la búsqueda de una educación intercultural, las y los docentes, generan procesos educativos más allá de la escolarización, pues se trata de sembrar conciencia en las niñas y en los niños sobre el reconocimiento de los saberes locales. En la perspectiva de Gabriela Czarny (2015), en la educación llamada intercultural se “han incorporado demandas de las organizaciones como: considerar sus epistemologías y saberes ancestrales, desarrollar las lenguas nativas y la búsqueda de diálogo intercultural o diálogo de saberes” (p. 157).

En los libros vienen cápsulas donde te trasladan a otros puntos donde te dice...el libro los maneja como cápsulas, cápsulas donde te trasladan a otros puntos conociendo la herencia cultural, ajá... y singular de cada pueblo. Y en esos espacios hablamos de las fiestas de la comunidad, sobresale la fiesta del día de muertos y de los elotes. Y las actividades que nos marca el libro (de textos gratuitos) es hablar de esas costumbres...de esas fiestas. (Entrevista, Profe. Osorio, como se citó en Santiago Martínez, 2018, p. 229)

En los salones de clases, lengua y cultura náhuatl están presentes en la enseñanza de los componentes culturales que caracterizan a la comunidad, por ejemplo, las fiestas tradicionales como es *mikailjuitl* o fiesta del día de muertos. En el intercambio de saberes, el docente parte de los conocimientos previos de las niñas y los niños para ir construyendo escenarios pedagógicos interculturales, se trata de aprendizajes interculturales, que inician de lo que se hace y se vive en la comunidad y otras comunidades. Por ejemplo:

En el salón de clases del grupo de tercer grado, el maestro solicita a las niñas y los niños a leer el texto que han estado elaborando. En eso Yazmín levanta la mano y empieza a leer su texto.

Yazmín: *Ipan ome tonati tlen noviembre ni chinako Ahuica mochiua se ijuitl tlen itoka xantolo. Ipan ni xantolo tlachichiua, tamalchiua. Tlakamej youi konteki xochitl ne mila, konemej kinpaleuiya intataua, siuamej tekiti ipan incha, inijuanti kikualchiua tamali* (El día 2 de noviembre en Ahuica se festeja el *xantolo*. En este día se visitan a los familiares, se adornan los altares, hacen tamales. Los

señores van a la milpa a cortar flores para el altar, los niños ayudan a sus padres, las señoras trabajan en casa, ellas preparan los tamales). Algunos niños empiezan a hablar con sus pares. Yazmín sigue leyendo, cuando ella termina de leer su texto, el profesor se dirige al grupo.

Profe: A ver niños, ¿qué fiesta viene la próxima semana?

Alumnas: Xantolo.

Profe: ¿Qué van a hacer ustedes?

Alumnos: Piñata, chocolate.

Profe: Bueno, quiero que ustedes vean qué hacen en el primer día.

Voz alumno: A pues visitamos a nuestros padrinos.

Profe. No, no, no. *Konemej, namantsi tlen ni iljuitl tlen panos, xikitaka tlachetl mochiua, tlachketl tlayekana* (Niños ahora que pase la fiesta quiero que observen qué se hace, qué inicia primero).

Voz alumna: Maestro.

Profe: A ver...dicen, hacemos tamales, pero los tamales no se hacen en el primer día o ¿sí?

Alumnas: sí.

Profe: No, *tlen tlayekana, ¿tlachketl mochiua?* (Qué se hace primero, ¿qué se hace?). Buscan los palos para el altar, buscan las flores para el altar.

Voz alumno: ¡Ah!, maestro, primero entonces, los amarran los rollitos para las flores, y luego amarrar los palos para el arco, buscan los puercos. *Kimiktian pitso* (matan el puerco).

Profe: *Yeka moneki xikitaka tlachketl mochiua tlen tlatlekana* (qué es lo que se hace primero, después y hasta el final y luego lo platicamos). (Observación, tercer grado, 21 oct. 2016, como se citó en Santiago Martínez, 2018, p. 212-213)

La lengua Indígena es un detonante para hilvanar experiencias y sentires de las fiestas tradicionales y saberes locales. Se trata que la niña y niño reconozca que las fiestas de la comunidad son tan importantes como aquellos registros que vienen en los libros de texto, es así que la lectura que realiza la niña es un indicador para después preguntar cómo se hace la fiesta en la comunidad, además que "La escritura en lengua *náhuatl* permite el registro de las fiestas rituales para el conocimiento de las formas de vida y cosmovisión de la comunidad nahua" (Santiago Martínez, 2018, p. 212).

En la lectura realizada, puede observarse que el docente se apoya de la charla con las niñas y niños para comentar sobre la fiesta. Además de la lectura, hay que mencionar que la niña leyó en su lengua, es decir, la lectura se realizó en *náhuatl* que además es un derecho para las comunidades indígenas de recibir educación en su lengua.

Las y los docentes del sistema de educación indígena generan posibilidades educativas más allá de los recintos escolares, buscan alternativas didácticas para escribir nuevas enseñanzas de las lenguas indígenas y la cultura. A través de las observaciones, entrevistas, charlas y decires de las abuelas y los abuelos, hoy a través de la escuela tiene proyectos donde la lengua y cultura florecen. En otras palabras, la escuela ya no es la misma, no es aquella que una vez quiso callar y enterrar a las lenguas indígenas.

4. Conclusiones

Las políticas educativas en México han oscilado, especialmente durante el último siglo, entre la asimilación de las culturas diversas para consolidar un proyecto nacional homogéneo y el reconocimiento de la pluralidad cultural del país. Sin embargo, los imaginarios construidos en torno las culturas indígenas han profundizado las jerarquías culturales, manteniendo prácticas de discriminación y racismo. Estas dinámicas han perpetuado la exclusión de las poblaciones indígenas del sistema educativo, que se refleja en el bajo porcentaje de estudiantes indígenas que logran acceder a la educación superior.

Las prácticas pedagógicas promovidas por las y los docentes, no sólo se enfocan en revitalizar la lengua y la cultura, sino también en reivindicar su capacidad epistémica como productores de conocimiento legítimo. Estas prácticas pedagógicas interculturales poseen un sentido ético-político-pedagógico-epistémico que contribuye a valorar la diversidad cultural y a desmontar las jerarquías epistémicas históricas que han perpetuado la violencia estructural contra las culturas indígenas en México.

El reconocimiento de la pluralidad epistémica y el valor de las culturas indígenas a través de la implementación de prácticas educativas interculturales, refuerza la importancia de una educación transformadora. En este contexto, tanto docentes como estudiantes se posicionan como agentes de cambio, críticos y creativos, cuyas experiencias de aprendizaje activo enriquecen el proceso educativo y humanizan la práctica educativa.

Analizar las condiciones educativas de las culturas indígenas y sus efectos, no sólo permite identificar fuentes de inequidad, sino que también ofrece la posibilidad de reconfigurar los escenarios educativos que contribuyan a ampliar las oportunidades de acción y realización, personal y colectiva, sobre todo a los grupos y sectores en condiciones de marginación y exclusión.

Agradecimientos

Las autoras de este artículo agradecemos a las y los docentes de la escuela primaria "Libertad" quienes nos permitieron y nos relegaron su tiempo para hacer las entrevistas, particularmente en el tema de experiencias pedagógicas y educación indígena. A colegas del Laboratorio de Ciencias Sociales e Interculturalidad de la Universidad Rosario Castellanos (URC) que motivaron en las reflexiones, porque de allí surgió la idea de escribir un texto de las experiencias docentes en educación indígena.

Conflicto de intereses

Declaramos que no tenemos conflicto de intereses.

Financiamiento

Durante el tiempo que estuvimos investigando de experiencias pedagógicas y educación indígena declaramos que no recibimos financiamiento.

Referencias

- Aguilar Bobadilla, M. del R. (2010). La interculturalidad en la educación: entre la construcción social y la política pública. En Bello Domínguez, J. y Velázquez Rodríguez, E. B. (Comps.). *La educación intercultural en el contexto de la diversidad y la inclusión* (pp. 79-103). CERPO, Castellanos Editores.
- Álvarez A. y Dietz, G. (2014, 2 al 5 de septiembre). Etnografía colaborativa: coordenadas desde un proyecto en curso (intersaberes) [ponencia]. Periferias, Fronteras y Diálogos, Actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español (pp. 3447-3471), Tarragona, España. <https://www.antropologiainuit.com/wp-content/uploads/2018/07/actas-del-xiii-congreso-de-antropologia-de-la-faaee.pdf>
- Álvarez Ossa, M. E., Henao Franco, F.J., García Giraldo, J.P., Dávila Grisalez, A., Giraldo Isaza, Y. y Juspian Marín, J. A. (2021). Prácticas pedagógicas interculturales y formación de competencias ciudadanas en la educación rural. *Revista Boletín REDIPE*, 10(11), 78-98. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1519/1431>
- Bartolomé, M. A. (2009). La reconfiguración estatal de América Latina. Algunas consecuencias políticas del pluralismo cultural. *Revista Pensamiento Iberoamericano, El poder de la diversidad cultural*, (4), 3-24. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/PensamientoIbero4.pdf>
- Bautista Rojas, E. (2018). La educación indígena en México: retos para la construcción de una educación de calidad para todos. En Trujillo Holguín, J.A. y Dino Morales, L. I. (Coords.). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (pp. 247-264). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Bonfil Batalla, G. (2004). El patrimonio cultural: un laberinto de significados. En Florescano, E. (Coord.). *El patrimonio nacional de México I* (pp. 28-56). FCE/CONACULTA.
- Camboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2020). Interculturalidad, colonialidad y conocimiento: la lucha por una educación otra. *Veredas. Revista del pensamiento sociológico*, (41), 197-219. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/637/596>
- Cervera, G. J. (2021). Observación participante y reflexividad. Una guía para el trabajo de campo. En Márquez, B y Rodríguez, E. (Coords.). *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (pp. 61-84). UNAM.

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. México. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- CPEIP. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREAC-UNESCO). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/12622/Practpedinterculturalesresumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Czarny, G. (2015). Políticas educativas y complicidades para dar cabida a la(s) diversidad(es). En Ocampo González, A. (Coord.). *Cuadernos de educación inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 154-162). Ediciones CELEI.
- De la Cruz Pastor, I., Román Hernández, M. I., y Santos Bautista, H. (2020). Formación docente y educación indígena. *Revista Boletín REDIPE*, 9(11), 70-77. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1110>
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, (12), 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Didou Aupetit, S. A. (2018). La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados. *Revista de Educación Superior* 47(187), 93-109. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-93.pdf>
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación interculturalidad en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP/CGEIB.
- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos*. NARCEA, S. A. DE EDICIONES.
- Geertz, C. (2010). *El antropólogo como autor*. Paidós.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación en latinoamericana. Séptima reunión del comité Regional Intergubernamental del Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>
- Mantilla Gálvez, D. K. (2014). La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días. *Diké*,

- Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, 8(16), 97-116.
<http://apps.buap.mx/ojs3/index.php/dike/article/view/174/176>
- Martínez Buenabad, E. (2011, 7 al 11 de noviembre). *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León, México.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf
- Mejía Arango, J. L. (2009). Apuntes sobre las políticas culturales en América Latina, 1987-2009. *Revista Pensamiento Iberoamericano, El poder de la diversidad cultural*, (4), 107-129. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/Pensamientolbero4.pdf>
- Muñoz, H. (2002). La diversidad de las reformas educativas interculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-22.
<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>
- Ricco, S. y Aguirre Godínez, E. (2019). *Indigenismo, educación y lingüística*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivera Polo, F. (2021). Multiculturalismo, Interculturalidad y Plurinacionalidad: enfoques para entender las relaciones entre los pueblos originarios y los estados nacionales. *Serie Informe*, 19(21), 1-22.
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32690/1/N_19_21_Multiculturalidad_Interculturalidad_y_Plurinacionalidad.pdf
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Santiago Martínez, S. (2018). *Tensiones entre sabidurías/conocimientos nahuas y contenidos escolares de patrimonio cultural en educación primaria indígena, Huasteca Veracruzana* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós/Studio.
- Vergara Fregoso, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural. En México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-24.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27968419001/html/>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>

- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Yuni, A. y Urbano, A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Brujas.
- Zárate Vidal, M. (2009). Las paradojas de la cultura, la razón de la diversidad o la diversidad de razones: multiculturalismo e interculturalismo. En Valladares de la Cruz, L. R., Pérez Ruíz, M. L., Zárate, M. (coord.), *Estados Plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia* (pp. 413-471). Universidad Autónoma Metropolitana/Juan Pablos Editor, S.A.