

---

**LA FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS  
A PARTIR DE LA PRODUCCIÓN DE ARTEFACTOS  
CULTURALES Y EL TRABAJO COLABORATIVO:  
LOS IKOOTS DE OAXACA, MÉXICO**

*Mercedes Araceli Ramírez Benítez\**

*Antonio Carrillo Avelar\*\**

*Enrique Francisco Antonio\*\*\**

El objetivo de este trabajo es mostrar los desafíos, contradicciones y problemáticas, encontrados en un proceso de formación que se promueve entre los docentes indígenas ikoots del estado de Oaxaca que trabajan en las escuelas de educación elemental. Tarea desarrollada a partir de las actividades académicas realizadas en un taller de formación docente que permitió mostrar cómo los conocimientos comunitarios de los ikoots, permiten enriquecer su patrimonio cultural, y al mismo tiempo pueden servir como estrategia de articulación con otras culturas. Los artefactos culturales se consideran un apoyo académico importante porque en su interior se localizan

---

\* Profesora de Carrera de la Línea de Formación Sociopedagógica de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM.

\*\* Responsable y profesor del Posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM.

\*\*\* Profesor de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

conocimientos organizados y coherentes, eminentemente sociales y afectivos. Los artefactos culturales representan para los docentes un anclaje académico que permite interpretar o reinterpretar sus conocimientos y a su vez posibilita dialogar con la cultura universal, en un contexto de descubrimiento y novedad creativa. El trabajo destaca de manera general los resultados de una investigación que se realizó en escuelas indígenas y que sirvió de base para la elaboración de la propuesta de formación docente que aquí se detalla.

La propuesta de formación docente que se presenta es el resultado de una construcción académica que tuvo sus antecedentes en el proyecto “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” coordinado por el doctor Enrique Hamel en el Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de México. En este proyecto, con frecuencia asisten investigadores de otras universidades del país, como es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y del extranjero, para observar y formarse en el seno de esta propuesta académica. Una de las tareas desarrolladas fue la de formar docentes indígenas de educación básica en servicio y en su centro de trabajo, a través de propuestas educativas exitosas. Dicha labor se desarrolló con diversos grupos indígenas de México y Brasil.

Cabe señalar que la mayoría de los participantes eran estudiantes de diversos programas de Posgrado (maestría y doctorado) y que por tanto realizaron sus trabajos de tesis a partir de este proyecto. En este contexto un equipo de investigadores, de la UPN y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), decidió conjuntar y recuperar las investigaciones realizadas a través de sus tesis doctorales y la experiencia de formación de docentes adquirida en el anterior proyecto de la UAM. A partir de ello se consideró necesario construir una propuesta de formación docente que sirviera de apoyo para devolver a los pueblos indígenas de México la información recabada para la realización de las tesis y al mismo tiempo proporcionar elementos académicos que posibilitaran revitalizar la riqueza cultural de los pueblos originarios.

Ahora bien, la construcción de dicha propuesta se pensó realizarla conjuntamente con los docentes indígenas ikoots de Santa María del Mar en Oaxaca. Docentes de educación elemental, para lo cual se recuperó el trabajo colaborativo y el acompañamiento académico. Tarea desarrollada a partir de las actividades académicas realizadas en un taller de formación que permitió mostrar cómo los profesores emplean los conocimientos comunitarios como artefactos culturales para ayudar a enriquecer su patrimonio y fortalecer su identidad cultural, al mismo tiempo utilizados como una estrategia de articulación con la cultura universal. Los artefactos culturales de los pueblos originarios se consideran un apoyo académico muy importante porque en su interior se localiza un conjunto de conocimientos organizados y coherentes, que son eminentemente sociales y afectivos que al mismo tiempo se deben enriquecer y servir de apoyo para lograr la formación integral de los alumnos.

Para construir una mirada diferente, este espacio académico recuperó en el diálogo entre maestros, un trabajo colaborativo, que a su vez es una práctica de trabajo sociocultural propio de los pueblos originarios, necesario emplear o evidenciar porque representa un anclaje académico que permite interpretar o reinterpretar su quehacer de construcción social que los usuarios de la cultura occidental debemos de resignificar, en el contexto de evidenciar o mostrar formas concretas de promover formación intercultural. Educativamente, este proceso de formación docente, significa reivindicar el derecho que tienen los docentes indígenas para reconstruir sus prácticas educativas.

La organización general del curso-taller de formación de docentes en servicio, se dividió en cuatro fases principales: la primera consistió en hacer prácticas de sensibilización sobre la trascendencia del quehacer cotidiano de los maestros; la segunda en hacer observaciones sobre su práctica y entrevistas informales sobre su quehacer diario en grupo, elementos que fueron analizados en plenaria con todos los maestros. La tercera se abocó a la formación de equipos de trabajo que se convirtieron en comunidades de

indagación tendientes a explorar sus tradiciones culturales y la cuarta se cristianizó en un espacio de reflexión que permitió revalorar el sentido de la tarea educativa en contextos de promoción intercultural y desarrollo del bilingüismo.

## LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN EL MARCO DE AMÉRICA LATINA

De todos es sabido que el desarrollo de la educación en general y en particular la indígena, está muy vinculado con las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales existentes en el continente en que se encuentra circunscrita. Históricamente el continente Americano se puede dividir de manera muy general en dos grandes bloques culturales: la América Anglosajona y la llamada América Latina. La relación entre ambas partes, hoy en día, es de dependencia por parte de los países del sur, en la cual Estados Unidos tiene un papel protagónico. Esta dependencia se expresa en la imitación de su proyecto económico, político, social, cultural y consecuentemente del modelo educativo, lo cual, ubica a los países latinoamericanos como espacios sociales con pocas posibilidades de hacer propuestas educativas fuera de esta lógica.

## PROBLEMÁTICA

Cada país latinoamericano, a lo largo de su proceso de construcción como Estado-Nación, ha vivido una dependencia económica. En un principio ligado a Europa y en las últimas décadas a la economía norteamericana y en menor proporción, de la europea y la asiática.

El dominio colonial y neocolonial ha ocasionado que lo indígena se encuentre ausente, es decir, se habla de lenguas colonizantes como el inglés, español y portugués, pero poco de lenguas indígenas o indoamericanas. Esta tendencia a negar lo indígena en el contexto americano implica ignorar a un sector importante de su

población, cuyos habitantes son originarios de este continente. Las estadísticas actuales hablan de 30 millones de personas indígenas, con una diversidad de 400 lenguas y centenares de dialectos (Warleta, 1998).

Se puede advertir cómo Latinoamérica vive sobre la “tumba” de los pueblos indígenas, ya sea negándolos, escondiéndolos o falseando su existencia. Con frecuencia se afirma también que las regiones con población mayoritariamente indígena son las más atrasadas, dada su condición física y socioeconómica. Ante esta situación se puede advertir que la marginación y la discriminación social son rasgos que pretenden caracterizar a estos pueblos. En América Latina, pobreza y desigualdad, como producto de una historia compleja e innegable, conforman un binomio difícil de disolver, situación que no ha permitido que se constituyan sociedades más integradas e inclusivas, en donde la diversidad sea asumida y respetada por todos. En este contexto, la desigualdad de oportunidades educativas, en función del nivel socioeconómico, cultural y lingüístico de los sujetos, es considerada como la más aguda de la región. A partir de lo cual se puede decir que la educación no está siendo capaz de romper los estigmas que descansan sobre grupos minoritarios.

La exclusión, discriminación y pobreza son elementos que forman parte de la realidad cotidiana de la mayoría de los grupos originarios. Buscando mejores condiciones de vida, huyendo de los abusos y violaciones de sus derechos humanos, principalmente en lo que respecta a sus derechos territoriales y a su supervivencia lingüística y cultural y además movidos por la necesidad de contar con oportunidades educativas y de empleo, hacen que una gran cantidad de la población de pueblos originarios emigre a las grandes ciudades, en donde son explotados sin misericordia.

En las zonas regionales, en donde se encuentran los mayores asentamientos de pueblos originarios, la desigualdad y la pobreza van de la mano. En 1997, más de un tercio de esta población se encontraba viviendo en condiciones de extrema pobreza, lo cual genera en países como México una gran migración hacia las

grandes ciudades. Además, existe una invisibilidad política de estos grupos. La mayoría de ellos tiene formas particulares de organización. El Estado no los reconoce como colectividades con características propias, por lo que se les impone una estructura organizativa hegemónica o desde el Estado-Nación.

Por otro lado, países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y otros, han promulgado leyes constitucionales en las que se reconoce la diversidad, los derechos sociales, lingüísticos y culturales, sin embargo y pese a todo, la realidad de los pueblos indígenas en Latinoamérica es que siguen siendo invisibles en muchos aspectos y el reconocimiento que se les brinda a partir de las leyes es muy limitado.

Recordemos por ejemplo la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2006, en la cual se señalan las normas internacionales que garantizan los derechos fundamentales de todos los pueblos indígenas. Dicho proyecto reconoce a todos los pueblos originarios como sujetos legítimos del derecho internacional a existir como pueblos diferenciados, se plantean también mecanismos para reforzar las relaciones de cooperación entre gobiernos nacionales y pueblos indígenas y para promover, proteger y reforzar el respeto a su identidad cultural y lingüística. Sin embargo, podemos darnos cuenta que muchos de esos aspectos por lo regular se quedan en el tintero, no se respetan en la realidad, los pueblos originarios tienen que luchar por que “algunos” de estos derechos se cumplan.

En México, la educación intercultural se plantea como proyecto del Estado en 2001, concretizándose en el artículo 2º constitucional, el cual a la letra señala:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser

criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas (Art. 2. de la Constitución Política Mexicana).

En este caso consideramos que dicho reconocimiento de México como país pluricultural es el primer paso para romper con los planteamientos de la homogeneización y la llamada integración de la diferencia, sin embargo, el reconocimiento de la diversidad implica realizar transformaciones en el ámbito educativo. El propio artículo 2º (en su apartado B, fracción II]) lo manifiesta al señalar que las autoridades federales, estatales y municipales tienen la obligación de:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Art. 2º de la Constitución Política Mexicana).

Asimismo, en el año 2003 se emite la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en ésta se otorga el derecho a los estudiantes que estén cursando la educación básica a recibirla en su lengua materna:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Art. 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas).

A raíz de lo anterior se observan cómo en el discurso oficial, el reconocimiento de los grupos indígenas, de su cultura y su lengua se engrandece como riqueza cultural y de esta manera se empieza a dibujar un escenario educativo en donde se establezcan las condiciones para la educación de la diversidad, pero lo que en ningún documento oficial encontramos es el cómo preservar la cultura de estos pueblos si se dejan de lado los conocimientos que han construido, cómo preservamos la cultura a través de contenidos de carácter occidental negando conocimientos ancestrales, propios de los pueblos originarios. ¿Acaso se puede sólo con plantear que la educación se impartirá en la lengua materna?

Para los grupos indígenas no sólo es importante que se les reconozca como parte de la diversidad cultural a nivel nacional e internacional sino que se les brinde la oportunidad de intervenir en la elaboración curricular. Como una parte importante y fundamental.

## EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta de intervención se organizó a partir de los siguientes objetivos: reconocer el sentido formativo con que vienen funcionando las escuelas instituidas en los pueblos originarios con la intención de consolidar su funcionamiento desde una perspectiva intercultural para la educación de estos grupos, se encuentran los docentes, con conocimientos y experiencias que pueden ser recuperadas y bajo las cuales podrían participar en la elaboración de los proyectos educativos dirigidos a ellos, de no ser así, se corre el riesgo de que perciban a los proyectos como ajenos a su realidad y necesidades educativas.

Existe una imposición cultural que se ha dado a lo largo de más de cinco ciclos de dominación a través de la violencia física, religión o educación.

Los educandos y educadores son portadores de las concepciones culturales de los pueblos a los que pertenecen. En el caso de los alumnos, su inserción en el contexto escolar se organiza a partir de



sus saberes y vivencias previos; el educador, por su parte, es portador de saberes y conocimientos resultantes de procesos de formación profesional, que a menudo entran en contradicción con sus experiencias vitales e identitarias. Así, la interacción en el aula se configura a partir de lo que cada uno de estos actores aporta a la misma (Tovar y Avilés, 2005, p. 251). Los conocimientos tradicionales con frecuencia son considerados como prácticas supersticiosas o saberes absurdos fuera de toda “validez científica”. Su historia, tradiciones, leyendas, lenguas, dialectos, conocimientos, etc., con frecuencia son silenciados por el currículo oficial que se da en las escuelas. En otras palabras, se trata de mostrar en la práctica social que lo indígena no vale en comparación con el conocimiento occidental, el cual posee la verdad universal. En esta lucha epistémica, el paradigma occidental impuso formas de producir y legitimar el conocimiento, bajo el llamado conocimiento “científico” y tecnológico, subalterizó los conocimientos gestados en las culturas minoritarias desde la invasión hecha al nuevo continente. Paulatinamente de diversas formas (físicas e ideológicas) se ha ido desplazando el conocimiento producido en los pueblos indígenas, a un simple empirismo por no encontrarse dentro de los parámetros científicos de las diferentes disciplinas. Sin embargo, ambos conocimientos son resultado de la capacidad de los seres humanos que han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad. Desde que la escuela llegó, en la mayoría de los pueblos indígenas latinoamericanos se dio rienda suelta a la llamada labor civilizadora y de reproducción del orden hegemónico que le había sido encomendada, desconociendo las manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que debía atender. Han sido siglos de lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas; sin embargo la labor de la escuela no ha cambiado del todo hoy en día.

La educación en las comunidades indígenas está en completo abandono. La educación bilingüe intercultural sólo existe en los discursos, y las autoridades parecen ignorarlo o no interesarse. Esto se manifiesta en la falta de planes y programas para la educación

indígena; falta de materiales didácticos apropiados, principalmente libros, pues se están usando los mismos de las escuelas de niños monolingües en español; falta de capacitación para el personal docente en la metodología para la enseñanza de segundas lenguas y fortalecimiento o revitalización de la primera. Con todo esto, ¿podrá existir en la práctica la educación bilingüe intercultural?

Por esa razón, se cuestiona el papel de la institución escolar, como creación del pensamiento colonial, la cual niega la existencia de aspectos producidos fuera del ámbito llamado científico, desvalorizando los elaborados en las comunidades indígenas. Dándose un proceso de exclusión de las formas de gestación la formación y aprendizaje de los indígenas; principalmente a través de la entendida educación “formal” que ha relegado los conocimientos que poseen los educandos, sin darle la oportunidad de socialización y recreación en estos espacios institucionales.

Otro de los problemas acuciantes en la educación indígena, es que aun cuando muchos de los maestros que trabajan en zonas indígenas hablan el idioma local y, en cierto sentido son coparticipes del horizonte cultural de los educandos, su actuación en el aula difiere poco de lo que los maestros y maestras mestizos hacen. Es decir, es común ver como los docentes están reproduciendo las formas en que la mayoría de ellos fueron educados. Por otro lado están los pedagogos que no manejan la lengua de los alumnos que están formando, o son de otra lengua o de alguna variante desconocida por ellos, situación que en muchas ocasiones lleva a los profesores indígenas a impartir sus clases en la lengua oficial. Lo anterior permite comprender de manera general la problemática histórico cultural y económica que atraviesan los pueblos indígenas latinoamericanos y brinda elementos para analizar cómo la problemática señalada atraviesa de manera tajante a la educación en general y en específico a la escolarizada de nivel primaria.

Sin embargo, los pueblos indígenas han ofrecido toda clase de resistencias ante la visión que se tiene de ellos desde los grupos de poder, asumen y luchan no sólo por el reconocimiento de la

diversidad cultural y a tener una educación digna, sino también porque los diferentes tienen derecho a su diferencia y educativamente esto significa fortalecer lo propio como punto de partida para dialogar críticamente con lo ajeno. Asimismo, las propuestas para subsanar todas estas situaciones problemáticas no se han hecho esperar, desde las bases los indígenas se han organizado de tal manera que se han dado a la tarea de tratar de reorientar la formación y capacitación de maestros para priorizar los valores y las prácticas comunales, e iniciar una red de formadores o investigadores para acompañar y/o colaborar con los maestros indígenas en servicio, en un proceso de resignificación de su práctica, tareas que desde diferentes trincheras se han venido desarrollando en varios países latinoamericanos, dependiendo de las diversas realidades educativas, culturales y lingüísticas que enfrentan.

Esta propuesta de formación parte del supuesto que los docentes indígenas son individuos creativos capaces de detectar la problemática educativa que viven sus instituciones y desde este lugar buscan alternativas de solución a estas carencias, pretenden innovar su práctica, para lo cual ensayan múltiples estrategias y acciones, que con frecuencia intercambian con otros docentes y sirven de soporte para mejorar su quehacer cotidiano. Ante estas situaciones se considera que las propuestas de formación pedagógica y didáctica de los profesores indígenas no deben ser elaboradas como tradicionalmente se han hecho en el mundo “moderno”, es decir, imitando los procedimientos desarrollados por instituciones de más antigüedad y prestigio o en su caso desde afuera del contexto donde se desarrollará. El propósito principal es formar maestros, en colaboración con sus comunidades de trabajo, para que puedan identificar las necesidades, historias, estructuras sociales, valores, y prioridades locales y comunales, y hacer de ellos la base de su currículo, su pedagogía, y sus relaciones comunales.

Temas como los de la revitalización o el mantenimiento de las lenguas originarias –dependiendo de las realidades lingüísticas de cada comunidad–, el desarrollo de la lectoescritura en lengua

indígena y español, y el modelo de la educación bilingüe adecuado para el contexto particular de cada comunidad son elementos importantes en este esfuerzo de construir los programas escolares y las estrategias pedagógicas que sean liberadoras en lugar de asimilacionistas, tanto en intento como en resultado (Meyer, 2010, p. 83).

Necesidad y demanda de incidir en la educación indígena y construir didácticas y procesos de formación docente que respondan a las necesidades de los pueblos originarios que apoyen y revaloren las prácticas y sistemas locales, no son privativas de México. En las últimas décadas, el desarrollo de modelos educativos y de formación docente para las escuelas en contextos indígenas, ha sido una necesidad incumplida en la que se ha estado trabajando y una demanda fuerte en muchos países de alta población indígena.

Como respuesta surge la necesidad por parte de los docentes indígenas de tener una formación pedagógica y didáctica situada (Díaz, 2006) a través de programas y cursos de formación contruidos desde sus perspectivas y reflexiones, pero lo más importante que participen en su elaboración. Considerar este aspecto permitirá que el profesor reflexione sobre su práctica desde el aula, desde su relación con los alumnos, y otros maestros es decir desde su práctica cotidiana. En este sentido las universidades están obligadas a intercambiar saberes y experiencias con los docentes indígenas, a favor de crear conjuntamente nuevas propuestas académicas que permitan repensar la orientación de las prácticas académicas, y más aún, algunos de los investigadores que trabajan en este proyecto, han logrado realizar sus tesis doctorales a partir del análisis de las prácticas educativas generadas en los pueblos originarios. Por tanto los planteamientos académicos de los investigadores deben buscar el ir al fondo de los problemas de las instituciones educativas en cuestión y participar con los docentes indígenas en la construcción de alternativas. Es decir, desarrollar una tarea compartida entre universitarios y colectivos de maestros indígenas, con el propósito de analizar a detalle las preocupaciones y posibles alternativas pedagógicas y didácticas a la problemática observada.

Lo que se requiere de los universitarios, es crear propuestas de acompañamiento académico entre pares (Reyes y López, 2006), que busquen superar los requerimientos de un proyecto educativo local, en donde ellos mismos valoren sus imaginarios, intereses, ritmos, alcances y conozcan la realidad que viven estos colectivos de maestros indígenas en servicio. Y por otro lado, están los colectivos de docentes representantes de los pueblos originarios, que existen tímidamente en los sistemas educativos y que con frecuencia ensayan propuestas académicas de educación intercultural bilingüe ajenas, que emergen de la discusión de profesionales que muchas veces desconocen sus prácticas educativas cotidianas. Por ello, se requiere que los profesores indígenas, se reconozcan a sí mismos como sujetos con experiencia, con conocimientos tanto propios como ajenos y con iniciativas académicas para transformar sus instituciones en aras de tener un mejor proyecto educativo. Todo esto en el marco de robustecer el legado sociocultural que le han heredado sus antepasados.

Es la conjunción de las experiencias formativas de ambos grupos la que dictará el sentido y la base instrumental que deberá de ponerse en práctica. En otras palabras los conocimientos indígenas y la experiencia profesional adquirida a través de sus años de servicio, así como la formación muchas veces teórica de los universitarios, son la base para el enriquecimiento de ambos grupos. Cada uno con la riqueza de sus conocimientos, de sus experiencias, de su formación, dispuestos a establecer un diálogo, análisis y reflexión de la realidad educativa que están viviendo.

La propuesta de intervención se organizó a partir de algunos objetivos, entre los cuales está analizar los artefactos culturales característicos de los pueblos originarios con la intención de recuperar sus propiedades académicas a favor de una educación intercultural bilingüe y por último proponer algunas estrategias didácticas concretas con la intención de re-orientar o consolidar el quehacer cotidiano de los docentes indígenas en servicio.

En esta búsqueda de un nuevo paradigma educativo, se plantea empezar hablar de una pedagogía que parta de la filosofía

propia de los pueblos indígenas. Con ello nos lleva a transformar las escuelas, a través del tratamiento de contenidos de “situaciones” reales de la comunidad y de la apropiación de los conocimientos universales, siempre y cuando responda a la complementariedad de los contenidos locales. Estos aprendizajes contextualizados, necesariamente plantean un giro en la cuestión didáctica y de acompañamiento que tradicionalmente han hecho los docentes. En la figura del maestro ya no estaría centrada la autoridad académica, estaríamos hablando de un profesor con una formación más flexible; más abierta a las posibilidades de entendimiento de acuerdo con las situaciones prevalecientes, de cada espacio contextual donde se encuentra inserta la institución escolar. Es decir, necesitamos una nueva relación pedagógica, que es aún incomprensible para el sistema educativo predominante, que sigue manteniendo la idea que los conocimientos deben ser útiles independientemente de cualquier tiempo y lugar.

Además, esto implica una reconceptualización de las prácticas educativas, donde la transmisión de conocimientos no sea de manera abstracta y descontextualizada, que los niños aprenden de manera forzada. Siendo fundamental que la enseñanza esté orientada a las disposiciones culturales de los niños. Donde la ayuda (andamiaje) por parte de quien educa, tome como punto de partida el aprendizaje familiar y sobre todo el uso de la lengua indígena, como medio por excelencia de comunicación y transmisión de conocimientos; hasta hoy existen intentos por establecer la relación pedagógica a través del lenguaje de los educandos pero muchas veces se cae en utilizarlo para afianzar el español. Lo que se busca es una práctica educativa comprensiva e interpretativa, diferencial y culturalmente situada.

¿Qué implica esta nueva situación de aprendizaje? Hacer un viaje en la socialización de los aprendizajes bajo la mística de la educación artesanal de trabajar de manera colaborativa y cooperativa; que permitió educar a los maestros desde la actividad misma y de forma colectiva ese aprender haciendo que denota Santoni (1994)

era la base de los aprendizajes. Se contrarrestaría, los aprendizajes individualizadores y competitivos, frente al aprendizaje colectivo de los pueblos originarios. En ese sentido, se plantean nuevas vertientes de la educación, donde se propone una enseñanza con sentido de pertenencia, con currículos propios; es decir, incorporar los conocimientos gestados en las pueblos culturalmente diversos, en situaciones de complementariedad con los llamados conocimientos universales, y trabajar bajo la lógica de la colectividad en la socialización de los conocimientos, frente al trabajo individualizador que vienen desarrollando las instituciones educativas. Sin embargo, otra cuestión que aqueja la labor educativa institucionalizada, es la formación de los docentes, quienes requieren un cambio no sólo de actitud, sino de herramientas conceptuales y metodológicas para desarrollar una educación contextualizada de predominio más colectivo.

## CONSTRUCTO TEÓRICO METODOLÓGICO

La investigación interpretativa hizo posible acercarse al objeto de estudio y comprender la realidad de los significados inmediatos de los actores; para ello se recurrió a la aplicación concreta de varios procedimientos técnicos e instrumentos de investigación, como la observación etnográfica, estudio de casos, análisis del discurso y la entrevista autobiográfica.

En este sentido, el análisis de lo empírico resultó de suma importancia porque permitió reconocer que el funcionamiento de la reforma educativa, como un recurso portador de competencias académicas, lleva implícito un conjunto de valores, contenidos y habilidades a instituir. En este mismo contexto se consideró la vida dentro del aula como un espacio de interacción de fuerzas, en donde el discurso oficial se asume como un espacio de aceptación, negación, elección, disputa, ruptura, etc., entre lo instituyente y lo instituido. Pudo verse que la dinámica del salón de clases es

un específico y complejo campo de estudio de relaciones sociales y académicas, en el que la historia institucional y las prácticas socio-culturales y académicas determinan en cierta forma su propio código de interpretación. Es decir, el aula se consideró como un espacio multidimensional en el cual se concretan diversas representaciones sociales de manera particular.

A la luz de lo anterior, la investigación procuró cuidar una dimensión diagnóstica de la problemática académica en el medio indígena y, a continuación, acercarse cuanto más fuera posible a la manera de cómo se enseña en las comunidades e identificar posibles reorientaciones tomando como base el fomento de una educación intercultural bilingüe.

#### **EL TRABAJO COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DOCENTE**

Desde las últimas décadas del siglo pasado hasta la actualidad se le ha dado una importancia a la participación docente en las prácticas desarrolladas al interior de las escuelas. Se plantea la urgencia de promover la participación de los diversos sectores que conforman la escuela en la toma de decisiones en torno a la resignificación de la práctica docente, que demanda su labor.

Entre los actores involucrados notamos que el maestro es una figura de suma importancia ya que es quien vive de cerca la problemática sobre cómo y para qué enseñar dentro de la escuela, es el que realiza o no los planes de acción, quien promueve la visión institucional o la trasciende en función de su contexto, en fin que todos estos aspectos lo identifican como pieza clave para el desarrollo de las instituciones educativas.

En el caso de los profesores ikoots, encontramos trabajos colegiados pero sin una dirección, sin saber hacia dónde y cómo resolver los problemas que los aquejaban. Por tal, el equipo de universitarios junto con ello construyó el derrotero para empezar a resignificar



su práctica y resolver los problemas en conjunto. Pero lo más importante fue la disposición que tienen estos docentes ikoots para implementar acciones que los formen en la acción.

A partir de lo anterior, es que la propuesta de formación de maestros bilingües, se apoya en un programa de relaciones de acompañamiento entre tutores ikoots y estudiantes de posgrado de las universidades participantes (asesores universitarios), como un eje fundamental de este trabajo compartido. A través de ella se piensa que se puede propiciar la transformación de algunas prácticas características de los programas de formación, como es el caso de considerar que quien coordina el curso tiene la verdad y por tanto a los maestros indígenas les toca reproducir lo planeado. En este caso se destaca la importancia de formar equipos de trabajo entre los profesores, para efectos de este trabajo le pusimos el nombre de tutores ikoots porque son los docentes que dan muestra de un mayor compromiso y conocimiento del patrimonio cultural del pueblo y se concretiza en los diferentes artefactos con los que se decidió trabajar. En segundo lugar se encuentran los asesores universitarios que normalmente son estudiantes de maestría y doctorado que se dedican a especializarse en algún aspecto relevante de la práctica educativa del pueblo. Estos personajes se caracterizan por establecer un programa de trabajo conjunto que se pone en práctica dentro del salón de clase previo al curso de formación de docentes, el cual consiste en realizar observaciones por parte del estudiante universitarios a través de la filmación de la clase. Posteriormente ellos realizan un análisis conjunto de la tarea realizada.

## **LOS ARTEFACTOS CULTURALES COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN ACADÉMICA**

La cultura de los pueblos originarios de México, poseen un cúmulo de conocimientos que deben de ser reproducidos y consolidados para apoyar las tareas educativas de los niños en edad escolar. Si

bien es cierto que esta premisa no tiene nada de novedosa, la realidad es que varias instituciones de este tipo están en proceso de consolidación como espacios educativos excluidos y que en consecuencia requieren de estrategias didácticas concretas que les permitan cumplir de manera más segura sus ideales socio-históricos.

En las últimas décadas algunos grupos indígenas de Oaxaca, se han caracterizado por ser comunidades muy aguerridas políticamente, algunas se han organizado varios grupos para analizar las políticas educativas y emitir una serie de propuestas encaminadas a la recuperación de su lengua, conocimientos comunitarios en las escuelas de todos los niveles, así como la preservación y/o fortalecimiento de su cultura. Esfuerzos que han encontrado eco en algunos pueblos originarios.

Docentes con el compromiso y la disposición de luchar contra las políticas educativas, políticas que los han invisibilizado, los han negado, los han golpeado pero no acabado, una lucha que les ha llevado no años sino siglos, una lucha por el derecho a una vida digna. Maestros que a sabiendas de que los modelos educativos que llevan a cabo no responden a las necesidades educativas de sus culturas, y que además ellos poseen una preparación profesional limitada, buscan la posibilidad de mejorar su preparación. En este sentido la búsqueda implica el cómo recuperar los conocimientos de su contexto dentro de la escuela, cómo entretrejer dichos contenidos con los oficiales, pero además de una manera didáctica en la cual realmente se generen conocimientos, es en esa búsqueda que se recuperan los artefactos culturales.

Generalmente se piensa que los artefactos culturales son objetos materiales fabricados por los seres humanos. En antropología el estudio de los artefactos se considera parte del estudio de la cultura material, sin embargo, ciertos autores como Cole (1999) destacan que los artefactos son un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso. Los artefactos culturales son simultáneamente ideales

(conceptuales) y materiales. “Son ideales en la medida que su forma material ha sido moldeada o por su participación en las interacciones de las que antes eran parte y que ellos median en el presente” (Cole, 1999, p. 114). Definir los artefactos como prácticas históricas complejas y con significados propios implica advertir que son algo más que cosas, son al mismo tiempo personas o cosas, son una manera en que se unen la idealidad y la materialidad mediadas por sus prácticas interactivas. El hombre en su quehacer productivo, crea mundos, ideas y filosofías que se concretizan en un accionar cotidiano.

Con el estudio de sus productos culturales como estrategia de formación, se pretende dotar de elementos de intercambio que los demás integrantes de la comunidad poseen, de tal forma que significa involucrar a la escuela en las actividades cotidianas que tienen los pueblos y a reflexionar sobre su uso educativo.

## EL PUEBLO IKOOTS

Los ikoots de San Mateo del Mar, en donde se trabajó con los docentes de la Escuela Primaria Intercultural “Moisés Sáenz”, basan su economía en la pesca dentro de las lagunas, la cual realizan en canoas, lanchas de fibra de vidrio y chinchorros, siendo su principal producto el camarón. Su lengua materna es la *ombeayits*. La pesca y la elaboración de las atarrayas, cayucos, redes, remos y canastos, son la principal actividad económica de los hombres. Con lo que respecta a las mujeres la mayoría salan, cuecen y venden el camarón que es el principal producto de la pesca, otras se dedican al comercio en general, o a la elaboración de artesanías.

Los docentes ikoots viven una práctica áulica en donde luchan por incorporar sus conocimientos comunitarios, reproducen prácticas tradicionales de carácter occidental bajo las cuales fueron formados, sin embargo, en ellos se encuentra la disposición y muchas inquietudes por resignificar su práctica, mejorar la enseñanza,

construir mecanismos bajo los cuales puedan integrar sus conocimientos a la escuela, dejar de ser sujetos pasivos para convertirse en protagonistas de su labor educativa, dejar atrás prácticas de aislamiento académico para trabajar de manera colaborativa, en fin, que para nosotros como investigadores universitarios (en formación constante y paralela a la de los docentes) fue muy importante encontrarnos con esta disposición por parte de los docentes indígenas para transformar su realidad conjuntamente.

### **HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA DE-COLONIAL**

La idea fundamental es descolonizar el pensamiento que nos ha hecho interiorizar el sistema educativo a través de sus mecanismos de enseñanza y aprendizaje, donde hay que empezar por reconocer las formas de socialización que se han utilizado para imponer una sola visión de la realidad, relegando a un segundo plano aquellas generadas por los propios educandos, como es el caso de la educación destinada a las culturas indígenas. En esta lógica, a continuación se denota la propuesta del pensamiento decolonial como posibilidad de considerar la epistemología “otra” surgida desde los pueblos originarios, de la importancia que tiene desarrollar y reconocer la aportación de los saberes y conocimientos desarrollados en estas culturas. Para la construcción de una didáctica decolonial que posibilite un diálogo de saberes en situación de complementariedad entre lo propio y lo ajeno en el espacio escolar.

Desde el punto de vista de Mignolo, la perspectiva decolonial surge de la herida colonial, el sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos. Señala que a pesar de ya no pertenecer a la dominación colonial abierta de los modelos español o británico, la lógica de “la colonialidad sigue vigente en la ‘idea’ del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad” (Mignolo, 2005, p. 20). Para este autor, la colonialidad enton-

ces consiste en develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común; es decir, para él es la lógica del dominio, de la injusticia histórica. Mientras que define colonialismo, como los periodos históricos específicos y lugares de dominio imperial.

Las tendencias ideológicas en la que se mueve hoy en día la sociedad, y bajo las nuevas formas de colonialidad, articuladas al post-modernismo, nuestro autor las denomina fases del post-colonialismo, pero que a su vez existe una tendencia dentro de esta perspectiva, en términos de reflexión crítica a estas manifestaciones de la estructura social, sobre las distintas formas de colonialismo y colonialidad del poder. En esa dirección, surgió la teorización sobre la colonialidad del poder, del ser y del saber (Quijano, 2000); fueron puntos de partida para generar los proyectos de descolonización epistémica. La lucha ideológica por el reconocimiento de las historias locales originó el pensamiento denominado como epistemologías fronterizas descolonizadoras, basando sus referentes en los conocimientos locales de los territorios ex-coloniales, en gran parte del mundo.

Algunos de los principales elementos de cuestionamiento presentes en la teorización postcolonial que identifica Pajuelo (2001) son: el rechazo de los múltiples legados cognoscitivos y socio-culturales del colonialismo; el eurocentrismo (sin lugar a dudas la principal perspectiva de conocimiento impuesta y universalizada por el orden colonial), y el racialismo (como instrumento de segmentación y legitimación del colonialismo basada en la noción de “raza”); el cuestionamiento de la pretensión de “objetividad” y “universalidad” de las formas de conocimiento institucionalizadas como “ciencias” en el transcurso del proceso de conquista y sometimiento colonial del mundo no europeo. El cuestionamiento de las estrechas conexiones entre poder, conocimiento y distribución territorial del mundo, establecidas como parte del colonialismo, con Europa como “centro”. La búsqueda de ruptura y descentramiento

geo-cultural del *locus* de enunciación del conocimiento, de Occidente hacia otras regiones poscoloniales del mundo. Y por último, la búsqueda de formulación de un conocimiento capaz de dar cuenta de la agencia histórica de los sujetos y colectividades subalternizadas por la colonización (Pajuelo, 2001).

Para Castro Gómez (1998), lo que se busca no es “descolonizar la totalidad”, pues se entiende que la globalización conlleva la opacidad del pensamiento y la acción, sino de elaborar resistencias locales frente a la colonización del mundo de la vida, frente a la territorialización de una racionalidad cosificante cuya lógica escapa definitivamente a nuestro control. Por esa razón, la relevancia de la teoría postoccidental, radica en contribuir a deslegitimar aquellos paradigmas universalizantes definidos por la modernidad, en donde las prácticas colonialistas europeas aparecían como elementos “exteriores” y, por ello mismo, irrelevantes a los procesos modernos de constitución del saber. Señala Castro Gómez (2007) que la teoría poscolonial lo que pretende es romper con el eurocentrismo epistemológico que ha contribuido a legitimar el proyecto colonial de la modernidad, buscando crear espacios de resistencia frente a la colonización mundial de las propias comunidades. La alternativa propuesta por esta corriente de pensamiento es la descolonización del saber, que tiene que emerger de las formas de saber negadas y desprestigiadas por la modernidad del saber (pensamiento occidental). De aquellos conocimientos que han estado presentes a lo largo de la dominación colonial, que se han preservado, transmitido y recreado a través del lenguaje de manera oral, a pesar de los proyectos coloniales respecto al conocimiento homogéneo impuesto a través de diferentes mecanismos. Se trata, desde la perspectiva de Mignolo (2002) de traducir la experiencia colonial y postcolonial de exterioridad en idea y, a partir de ahí, mostrar la experiencia que subyace a la idea moderna y postmoderna de totalidad. Así, la colonialidad del poder y del saber son mecanismos que deben ponerse de relieve. Los proyectos que lo hagan serán proyectos descolonizadores, proyectos de descolonización del saber.

Para Roberto Follari (2007) se trata de descomponer la imagen de sí que los países centrales habrían impuesto a los coloniales: pensamiento binario, bipolar, que no reconoce diferencias ni matices y compete a los mismos dominados a asumir la liquidación de la diferencia como recurso de su propio pensamiento. En el plano educativo, es descolonizar las formas de transmisión del conocimiento, dando lugar a la historicidad de las subjetividades que portan los individuos como parte de su identidad (Walsh, 2005 y Castro Gómez, 2007).

### **PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE Y ESTRATEGIA DE TRABAJO**

Desde nuestra posición de docentes universitarios y participantes activos de promover una formación que tome como soporte el enriquecimiento cultural de los pueblos originarios, nos propusimos intercambiar experiencias y conocimientos con los profesores indígenas sobre esta problemática, aportando de manera conjunta, estrategias didácticas que permitan enriquecer el quehacer cotidiano que se da en este tipo de instituciones educativas, con la intención de modificar de manera gradual sus estrategias académicas, para lo cual se trabajó con ambos grupos talleres de resignificación de sus prácticas a partir de los conocimientos comunitarios.

### **PUNTOS DE PARTIDA**

Los objetivos del curso taller buscaron romper con los esquemas de formación incorporados en sus imaginarios académicos sobre el papel de la educación y las escuelas donde laboran implicando en ello la necesidad de desaprender el modelo de formación antes señalado. Esto se consideró muy importante porque sirvió de base para promover que los maestros reflexionaran en torno a esta problemática.

Por lo cual se consideró importante iniciar la discusión con las siguientes interrogantes: ¿en qué consiste la tarea docente de un educador representante de los pueblos indígenas? ¿De qué manera se puede construir una escuela acorde a las necesidades de los ikoots? ¿Cuál es la forma de ser de los ikoots? ¿Cuáles son sus preocupaciones como pueblo? ¿Cuáles son los conocimientos y saberes que circulan en las escuelas? ¿Cómo se están formando los niños indígenas en su comunidad y en sus escuelas y cuáles son sus implicaciones formativas? ¿Cómo se relacionan las prácticas culturales con los contenidos que se trabajan en las escuelas? Y, ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje y de enseñanza con las que se está construyendo el futuro de este tipo de instituciones?

El taller continuó con la identificación de los artefactos culturales que describen al pueblo ikoots, a lo que los docentes contestaron: leyendas, danzas, vasijas de barro, canciones, juguetes hechos con elementos característicos de la región, artículos decorativos (aretes, cortinas de caracoles y cochas de mar y collares) y artículos tecnológicos (trampas para cazar animales, atarrayas, cayucos, redes para pescar, entre otros). Este listado sirvió de base para formar equipos de maestros en torno a cada uno de estos productos. A cada equipo se le otorgó una ficha de trabajo y varias cartulinas. En la ficha de trabajo se les pedía lo siguiente: 1) descripción de la actividad; 2) procedimiento; 3) descripción de las cualidades y/o uso; 4) contenidos universales que se podían abordar; 5) describir la trayectoria histórica del producto; 6) realización de las actividades en lengua *ombeayits* (ikoots) y en español; 7) representar con dibujos los distintos productos culturales (las cartulinas sirvieron de apoyo para realizar la actividad y para dibujar los productos); 8) se les solicitó que dieran a conocer los productos elaborados a sus compañeros; 9) y por último, se les pidió que dieran lectura a los contenidos escolares implícitos, a partir de sus productos culturales con un sentido didáctico. Con esta actividad se pretendía: a) analizar los sentidos académicos de los diferentes productos culturales; b) reconocer los procedimientos y estrategias de elabora-



ción de estos productos; *c*) estudiar la influencia y el papel de estos productos culturales en el contexto de su vida cotidiana; *d*) reconstruir y documentar la cosmovisión de su pueblo; *e*) promover una mayor identidad con sus prácticas culturales; *f*) hacer uso natural del bilingüismo; y *g*) lograr competencias académicas que le permitan convivir en una sociedad plural.

La tensión existente entre los conocimientos comunitarios y los académicos son uno de los nudos de formación que hay que superar a través de analizar la forma e importancia que tiene el que se favorezca ambos conocimientos. Se trata de mostrar cómo en los hechos se puede trabajar la interculturalidad y descolonizar el pensamiento de los alumnos. Por ejemplo, en la medida en que se muestre su importancia, favorecer el impulso de sus danzas y el fomento de otras danzas del país y del mundo en esencia, nos estaremos acercando a tener en los hechos una didáctica descolonizadora como la que hoy se debería privilegiar en muchas instituciones educativas. El curso taller sirvió para que el profesor ikoots tuviera evidencias de prácticas didácticas, ricas y muy variadas que rompan con los esquemas de colonización con los que hoy se sigue formando a los alumnos de los pueblos originarios.

Las prácticas de formación que utilizan los ikoots, en sus actividades cotidianas se han construido con tipología, esquemas y categorías de las escuelas occidentalizadas que han servido de modelo generalizado de formación; al mismo tiempo han posibilitado la mutilación y la desvalorización de sus conocimientos comunitarios.

La realización de estas actividades llevaba implícito el surgimiento de varias necesidades de formación que es necesario comenzar a trabajar. La búsqueda de solución a estos problemas lleva consigo la necesidad de reflexionar sobre la cotidianidad del aula con miras a identificar aquellos procesos de neo-colonización involuntaria que ocurren en el accionar de los docentes bilingües. Por ejemplo cuando sólo retoma por trabajar los contenidos escolares o cuando se le prohíbe que los alumnos hablen su lengua en los salones de clase, entre otras acciones.

## HACIA UNA RE-SIGNIFICACIÓN Y ENRIQUECIMIENTO DE LA CULTURA DE LOS IKOOTS

En cuanto a los objetivos propuestos se priorizó la experiencia cultural que tienen los docentes con la intención de que ellos apreciaran la importancia de documentar sus prácticas a través de pequeños cuadernillos, sistematizando sus prácticas culturales, y que posteriormente le sirvan para apoyar sus cursos.

Se apreció la importancia de aprovechar sus productos culturales como una vía que permite hacer más fluida la relación entre el currículum oficial y el enriquecimiento de las prácticas culturales de los pueblos originarios. El estudio de artefactos culturales como objeto de conocimiento permitió apreciar los saberes previos que tienen los docentes sobre su entorno y a su vez posibilitó un mayor manejo de los mismos. Consecuentemente este tipo de prácticas favorece la capacidad de indagación de su mundo cultural y natural donde se encuentran insertos. Para los maestros en servicio, esta experiencia resultó significativa porque les permitió apreciar la importancia de re-significar la flexibilidad de los planes y programas escolares. En virtud de que muchos de ellos tienden a reproducir el modelo de formación enciclopedista y mecánico con el que fueron formados.

No obstante lo anterior, se consideró que el aporte más importante de la experiencia fue el que los profesores advirtieron la importancia que tienen sus conocimientos para la cultura universal, con lo que se elevó su autoestima y les permitió concretar otras formas de cómo trabajar los contenidos académicos dentro y fuera del aula. No se trata de implementar una educación distinta para los diferentes, sino una educación para todos que atienda las diferencias (Perlo, 2004, p. 42).

La experiencia quiso demostrar que nada se debe de planear en las escuelas de los pueblos originarios, si no se intenta incorporar los conocimientos comunitarios. Se deberá de orientar la escuela hacia la construcción de una educación más equitativa y en

consecuencia menos colonizante. Haciendo a su vez el análisis de dos lógicas distintas de racionalidades que convergen en un mismo espacio, que les posibilita llegar a conjeturar de la trascendencia que implica partir de lo propio para incorporar lo ajeno. Proceso cognitivo de descolonización del pensamiento que les permite hacer análisis de su propia práctica hasta hoy desarrollada con las niñas y niños ikoots.

Bajo esta consigna, la idea es hacer trascender toda tarea de investigación, pues no sólo existe un compromiso académico sino histórico con los pueblos originarios. No se trata de vivir del pasado para enfrentar la historicidad del presente, sino de reafirmar lo que se tiene a través de fortalecer la identidad de las generaciones, quienes cada día están siendo atrapados en la modernidad que los despersonaliza de su cultura e identidad de pertenencia.

Si bien es cierto que la configuración de las identidades, es un proceso de transformación por el devenir histórico de la humanidad, también es cierto que hay resistencias de vida que mantienen su sentido de pertenencia a través de formas concretas de vivir su mundo cotidiano, prueba de ella son las culturas originarias que han sobrevivido en el mundo contemporáneo. Pues son ellos, quienes han desarrollado una relación estrecha con la madre tierra, dadora de vida, donde las prácticas sociales se materializan gracias a la transmisión de conocimientos en la cultura de pertenencia; razón fundamental que no puede truncarse en las llamadas escuelas indígenas. En ese sentido se intentó hacer un trabajo de investigación que permitiera un acercamiento directo con los docentes ikoots, portadores de esos conocimientos, así como de las generaciones adultas quienes mantienen la continuidad de la cultura a través del lenguaje oral, vínculo de comunicación por excelencia de los pueblos originarios para transmitir sus valores, creencias y conocimientos a las nuevas generaciones. Mostrar de manera evidente las formas de aprendizaje y socialización de los conocimientos comunitarios, sino la posibilidad de que a partir de ellas podamos establecer un diálogo de saberes en condiciones de reciprocidad y

de complementariedad de epistemologías que se socialización en la institución llamada escuela.

## REFERENCIAS

### LIBROS

- Betancourt, P. y Cruz, J. E. (2009). *Del saber indígena al saber trasnacional*. México: UNAM.
- Carr, W. y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza; la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, G. y Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Porrúa.
- Castro, G. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Dube, S. (2001). *Sujetos subalternos*. México: Colegio de México.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La piqueta.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana, Saberes clave para educadores.
- Erickson, F. (1992). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. España: Paidós.
- Follari, R. (2007). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Argentina: Homo sapiens.
- Fornet Betancourt, R. (2004). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México: Crefal, CEAAL, CGEIB.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Mignolo, W. (2002). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. España: Gedisa.
- Mingorance, P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En Marcelo, C. (edit.). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Nieto, E. y Millán, G. (2006). *Educación interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. México: UPN/ Diada.
- Ogbu, J. (1993). *Etnografía Escolar: una aproximación a nivel múltiple*. En Velasco, García, H. y Díaz de Rada (edits.). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la antropología escolar*. Madrid: Trota.
- Pajuelo, T. (2001). *Del "Poscolonialismo" al "Posoccidentalismo". Una lectura desde la historicidad Latinoamericana y Andina*. Bolivia: Universidad Andina.
- Perlo, C. (2004). Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro. En Sagastizabal, M., A. *Diversidad cultural y fracaso escolar, educación intercultural de la teoría a la práctica*. Buenos Aires-México: Novedades educativas.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. *Colonialidad del saber y eurocentrismo*. Buenos Aires: UNESCO/ CLACSO.
- Reyes, N. S. y López, Y. (2010). El asesoramiento educativo: La relación asesor, asesorados desde un modelo colaborativo. En López, Y. *La asesoría técnico-pedagógica en la educación básica: Diagnóstico, pronóstico y alternativas*. México: UPN.
- San, Martín P. (2004). La expresión artística en la educación intercultural. En *Boletín de Investigación educativo-musical*. Año 5, núm. 13, abril.
- Santoni Rugiu, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. México: CESU-UNAM.
- Tovar, M. y Avilés, V. (2005). Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. En UNESCO. *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile. UNESCO, vol. 2.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.
- Wöhning, E. (2005). *Práctica, formación y subjetividad pedagógica. Una reflexión filosófica*. Argentina: UNSL.

## PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Calvo, B. (1992). Etnografía en la Educación. *Revista Nueva Antropología* (núm. 42). México: Nueva Antropología.
- Godoy, A. V. y Segarra, C. I. (2006). Las ciencias naturales en el aula qué y cómo enseñar. *Revista Novedades Educativa* (núm. 180). Buenos Aires.
- Meyer, L. (2010, septiembre). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad". *Revista*

*Latinoamericana de Educación Inclusiva* (núm. 4, vol. 1). Chile: Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile en colaboración con Rinace, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Mejora de la Escuela.

Unda, M. P. *et al.* (2009). La expedición pedagógica y las redes de maestros. Otros modos de formación. *Revista Novedades Educativas* (núm. 228/229). Buenos Aires.

Warleta, E. (1998, mayo-agosto). Educación para la Paz y la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación* (núm. 14). España.

### **OTRAS FUENTES**

Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, AC. (2001). *Las Noticias: Voz de Oaxaca, México*. Oaxaca, 29 de marzo.

Constitución Política de La República Federativa de Brasil (1988).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917).

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Diario Oficial de la Federación. México.

ONU (2006). Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.