

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA INCLUSIÓN DEL CONOCIMIENTO INDÍGENA EN EL AULA. UN CASO DE OAXACA, MÉXICO

PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE INCLUSION OF INDIGENOUS KNOWLEDGE IN THE CLASSROOM. A CASE FROM OAXACA, MEXICO

María Luisa Matus Pineda¹ RECIBIDO: 11 de diciembre 2019 | APROBADO: 6 de marzo 2020

RESUMEN En este artículo se presentan los principales hallazgos de investigación en torno a los aspectos pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer la docencia en y para la diversidad cultural y la interculturalidad, a través de sus prácticas escolares. Se proponen algunas estrategias que visibilicen los aprendizajes socioculturales infantiles y apoyen la explicitación y sistematización de conocimientos y valores propios implícitos en las actividades pesqueras, a favor de la agencia docente. Dicha investigación se sitúa en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, de la comunidad ikoot² (Huave), de San Mateo del Mar, Oaxaca, México.

Palabras claves: Educación intercultural, agencia docente, diversidad cultural.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este artículo es analizar los aspectos pedagógicos y socioculturales que intervienen y pueden favorecer la docencia en y para la diversidad cultural y la interculturalidad, a través de sus prácticas escolares. La dimensión pedagógica refiere, por un lado, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, experiencias docentes, desarrollo de competencias interculturales, estrategias de enseñanza y aprendizajes para la atención de la diversidad. Por otro lado, a las prácticas de aprendizaje, es decir, a las formas a partir de las cuales los alumnos aprenden y participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como a la dimensión sociocultural que tiene que ver con el ámbito comunitario y familiar. En esta última se hará uso del Método Inductivo Intercultural (MII) propuesto por Jorge Gasché, como una herramienta pedagógica para explicitar, por medio de la colaboración y el interaprendizaje, los conocimientos implícitos en las actividades pesqueras realizadas por los niños y niñas al lado de sus familias y del resto de los integrantes de la comunidad, a fin de identificar su articulación en un currículum escolar interculturalizado.

Presento también algunas estrategias que visibilicen los aprendizajes socioculturales infantiles y apoyen la explicitación y sistematización de los conocimientos y valores propios en las actividades pesqueras, que pueden favorecer la agencia docente de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, de la comunidad de San Mateo del Mar, comunidad situada en el Istmo Oaxaqueño, al sureste de la república mexicana.

De los aspectos socioculturales de San Mateo del Mar seleccioné a la pesca como la actividad comunitaria, que es fuente de conocimientos y valores propios para fortalecer la agencia docente en atención a la diversidad cultural, considerándola un posible engranaje entre la cultura escolar y la cultura comunitaria.

Dentro de la escuela tomé en cuenta a los grados escolares de primero, segundo, cuarto y sexto, lo que me permitió indagar la relación entre la incorporación paulatina de los alumnos y las alumnas a las dinámicas institucionales, el dominio progresivo de los conocimientos escolares y la posible integración de los co-

¹ Posdoctorante del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) Pacífico Sur, Oaxaca, México. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, Puebla, México. Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México. Correo electrónico: luisa_m21@hotmail.com.

² Ikoot se refiere al término con el que se autonoombra el pueblo Huave en su lengua originaria, el ombeayiiüts.

ABSTRACT This article presents the main research findings on the pedagogical and socio-cultural aspects involved in and which may favour teaching in and for cultural diversity and interculturality, through their school practices. Some strategies are proposed to make children's socio-cultural learning visible and to support the explicitation and systematization of knowledge and values implicit in fishing activities, in favour of the teaching agency. This research is located in the Adolfo López Mateos bilingual primary school in the ikoot community (Huave) of San Mateo del Mar, Oaxaca, Mexico. keywords: Intercultural education, teaching agency, cultural diversity.

nocimientos comunitarios, en atención a la etapa de desarrollo cultural por la que transitan.

En cuanto a los actores, consideré a los docentes de estos grados, quienes en su mayoría hablan la lengua materna huave y poseen conocimientos de la cultura local al ser originarios o tener mucho tiempo viviendo en San Mateo, pertenecer a familias ikoot y participar desde niños y después como comuneros en la vida sociocultural del pueblo. Otros actores fueron los alumnos y directivos, así como dos familias con las que se estableció una relación más cercana para identificar las principales características de la actividad pesquera.

Se utilizaron técnicas inductivas derivadas de la etnografía (Bertely, 2007), las cuales ayudaron a comprender, en un caso específico, las prácticas que forman parte de la cultura escolar en un contexto marcado por la diversidad. De la misma manera utilicé el Método Inductivo Intercultural (MII) como una herramienta pedagógica para la explicitación y sistematización de las actividades comunitarias; en particular, las relacionadas con la pesca y sus posibilidades de nutrir la agencia docente.

LA ESCUELA Y SU RETO ANTE LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

En América Latina, los avances en la educación con enfoque intercultural tienen una amplia trayectoria que va desde los años 40, nacimiento de la Educación bilingüe e indígena, hasta la actualidad, donde algunas naciones han planteado una educación intercultural para todos (Bertely, Dietz y Díaz, 2013). En el caso de México, la educación indígena bilingüe puede visualizarse en tres paradigmas: educación bilingüe, educación bilingüe bicultural y educación bilingüe intercultural, cada una con una concepción de diversidad distinta: como problema, como recurso o como derecho, respectivamente (Muñoz, 2001 en Martínez, 2015). En estos, la interacción entre el Estado mexicano y las organizaciones indígenas y magisteriales revelan desacuerdos en los modelos educativos.

A partir de la reforma educativa aprobada en febrero de 2013 se creó la Coordinación General de Servicio Profesional Docente de la Secretaría de Educación Pública, mientras que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, creado en 2002, fue reformado como autónomo en febrero de 2013. Con esto se

³ El SNTE es el sindicato mexicano que reúne a los trabajadores de la educación dependientes de la Secretaría de Educación pública. Es considerado como uno de los sindicatos más grandes de América Latina.

⁴ El PTEO surgió en 2013 como una propuesta piloto masiva en el estado de Oaxaca, en los niveles educativos preescolar y primaria. Esta propuesta expresa que en términos educativos enfatiza nuevas perspectivas de construcción a partir de un discurso crítico tanto de los estudiantes, trabajadores de la educación como de las comunidades en sus distintos y propios contextos; y en términos sociales, una lucha constante de constructos académicos y sindicales. Además, plantea la articulación de la escuela con la comunidad para incorporar los saberes comunitarios en las prácticas pedagógicas a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en el estado de Oaxaca (PTEO, 2013).

⁵ La ACE es una alianza firmada entre el Gobierno federal y los maestros de México representados por el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE), con el objetivo de impulsar la transformación en la calidad educativa. Sus acciones se plantearon en 5 ejes: 1. Modernización de los centros escolares, 2. Profesionalización de los maestros y autoridades educativas, 3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos, 4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, 5. Evaluar para mejorar (Amador, 2009).

⁶ El concepto sintáctico de cultura refiere a que la cultura es resultado de la actividad. "De este concepto de una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas se deriva una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en la vida de una comunidad indígena" (Gasché, 2010, 2008b: 280).

⁷ Las dimensiones antes mencionadas no implican un proceso deductivo ni siguen la linealidad que aparentan. Como su nombre lo indica, permiten introducir cierto orden analítico en el esfuerzo por atrapar el potencial interpretativo que yace en las categorías empíricas, sociales o códigos en vivo, construidos en términos inductivos. Estas dimensiones se intersectan en la realidad social educativa y cultural de los actores, los cuales, de facto, no pueden separarse en escolares y comunitarios. Niños, maestros y padres de familia cumplen, a la vez, el papel de actores escolares y comunitarios, como se verá más adelante.

⁸ Plan Estatal para la Transformación de Oaxaca (PTEO) surgió en 2008 como una contrapropuesta a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Según el Colectivo Estatal Pedagógico y de Acompañamiento del PTEO (2013), este plan tiene el objetivo general de transformar la educación pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos.

inició una consulta a comunidades indígenas. En Oaxaca, la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)³ y el gobierno estatal aprobaron el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO)⁴ y elaboraron una iniciativa de ley de educación (Maldonado y Maldonado, 2018), lo anterior como una alternativa a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)⁵ del Gobierno Federal (IEEPO-SNTE, 2013).

Los problemas fundamentales de la educación indígena permanecen vigentes a pesar de los cambios paradigmáticos, por ejemplo: metodologías de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, la construcción étnica de la escuela bilingüe, la incorporación de una verdadera educación culturalmente pertinente, la reafirmación étnica, etc. (Muñoz, 1999). Existe la dificultad en las y los docentes para construir e implementar prácticas educativas y pedagógicas diferenciales para estudiantes radicados en zonas indígenas. Y, a la vez, se documentan procesos de adaptación sociocultural y apropiación escolar exitosos en contextos indígenas e interculturales (Bertely, Sartorello y Arcos, 2015; Bertely, 2013, 2011, 2009, 2008; González, 2016, 2008; Gasché, 2008b).

Hoy en día se visualiza una configuración hacia el desarrollo de metodologías colaborativas, descolonizadoras y emergentes entre académicos, organizaciones no gubernamentales y comunidades indígenas (Bertely, 2013) que pregonan una educación basada en los conocimientos comunitarios como es el centro del currículum escolar. Sobre esta lógica, en el trabajo de investigación, asumí un "concepto de cultura derivado de la actividad de las personas y que toma como 'fuente' de los contenidos culturales indígenas las actividades que se realizan y se observan en las comunidades" (Gasché, 2008b: 200). De ahí que elegí un tema de investigación que, a partir de un concepto sintáctico de cultura⁶ y del MII (Gasché, 2010, 2008b), considerara como eje central las condiciones pedagógicas y socioculturales del trabajo docente⁷.

El caso de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, de la comunidad Ikoot, de San Mateo del Mar, Oaxaca, no es la excepción. Es una institución que ha promovido la realización de actividades comunitarias a través de la agencia docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad (Jiménez, Carrillo, Francisco, 2009). Dentro de la escuela, estas actividades son de tipo extracurricular y están relacionados con los proyectos del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca⁸ (PTEO) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Sin

embargo, los docentes expresaron su inquietud y necesidad de incluir este tipo de actividades en la propuesta pedagógica diaria, y que estas no se visualicen como actividades folclorizadas. Otra de sus inquietudes es la de conocer estrategias que les faciliten la inclusión de las actividades comunitarias como un puente hacia el aprendizaje significativo, donde el conocimiento local sea el centro para atender la diversidad cultural y lingüística de los niños y niñas de la escuela y de la comunidad, y además permita el diálogo con los conocimientos escolares.

Lo anterior implica que los actores involucrados deben ser conscientes de la arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 2018) que por años ha circunscrito a la escuela como una institución social y que ha tenido como efecto la desvalorización de otras expresiones culturales diferentes a la dominante. Sin embargo, históricamente han existido manifestaciones que luchan por poner en crisis la estructura escolar preestablecida, es decir, de las instituciones y de los conocimientos oficialmente válidos. Y de manera focalizada, en las escuelas, se busca –por medio del trabajo pedagógico– legitimar otras formas de vida y otros tipos de epistemologías. Por lo tanto, la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996) que se ejerce por medio de la práctica pedagógica guiada por el sistema educativo obstaculiza más no impide la agencia docente en y para la diversidad cultural. Tal es el caso de algunas adaptaciones didácticas que los docentes de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos han incursionado con el fin de atender la diversidad dentro del aula. Empero, los docentes de la escuela en cuestión expresan no saber cómo articular el conocimiento indígena con el conocimiento escolar, por lo que necesitan de metodologías que les ayuden a encontrar estrategias para la objetivación del conocimiento y su tratamiento en el aula de clases.

En este sentido, pretendo aportar en el análisis de la relación entre las actividades comunitarias, como fuentes de conocimientos indígenas –en este caso la pesca–, y los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo basados en los conocimientos escolares. Este vínculo implica el desarrollo de competencias interculturales que permitan al docente ser sensible a la identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes que él mismo, como sujeto social, y, desde luego, el niño y la niña traen consigo antes de su ingreso a la escuela (Carvente y Luis, 2019). En el caso de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, los docentes se encuentran en condiciones de poder identificar

estos aspectos, ya que, en su mayoría, son parte o se encuentran familiarizados con la cultura y la lengua ikoot.

LOS IKOOTS DE SAN MATEO DEL MAR, OAXACA, MÉXICO

Los Ikoots o huaves se encuentran distribuidos principalmente en las comunidades de San Mateo del Mar, San Dionisio del Mar y San Francisco del Mar (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo, 2009: s/p), ubicadas en el Istmo de Tehuantepec, al sureste del estado de Oaxaca, México. La investigación se realizó solo en la población de San Mateo del Mar. Esta se encuentra a 5 metros del nivel del mar y su clima es extremadamente caluroso. El terreno es árido y propicio a las inundaciones, lo que ha hecho de la agricultura una actividad poco favorable para los ikoots, en contraste con la pesca, la cual se convirtió y persiste como un apropiado medio de subsistencia (Unesco, s/f). En esta región, la corta temporada de lluvias cubre de junio a septiembre, y la época de sequía se extiende el resto del año. Entre octubre y febrero existe un viento fuerte del norte, mientras los sucesivos meses son de calor, por el viento que viene del sur (Unesco, s/f).

Gran parte de las mujeres luce sus huipiles y enaguas típicas de las comunidades huaves. Se diferencian de las mujeres zapotecas porque su huipil es ligeramente más corto en la parte de abajo, lo que da al ras con la cinturilla de la enagua. En su mayoría se dedican al comercio local. Es común verlas caminar por las calles con una bandeja de plástico, donde transportan sus productos de venta, ya sean pesqueros; o bien, maíz en grano y tortilla hecha a mano, los cuales venden casa por casa o llevan al mercado. También hay mujeres que aún dedican parcialmente su tiempo a tejer servilletas y huipiles con el telar de cintura, donde se representan productos del mar, el maíz y paisajes.

Por su parte, a los hombres generalmente se les encuentra descansando en casa durante el día, después de la dura jornada de pesca nocturna que realizan en las aguas tranquilas de la laguna. Al anochecer, los pescadores salen en cayucos o lanchas, y la luz de las lámparas que usan para la pesca dibuja un hermoso paisaje en la oscuridad. Pocos son los pescadores ikoots que pescan en mar abierto durante el día, donde además se utilizan lanchas de fibra de vidrio. En San Mateo del Mar, la pesca se ha desarrollado por medio del papalote, como una técnica que permite pescar con la ayuda del viento y sin meterse al mar. Cabe la pena destacar que

⁹ Las enramadas son un conjunto de hojas de palmas trenzadas que se colocan sobre una estructura de palos que protegen del intenso sol.

¹⁰ Ombeayiiüts es la autodenominación que le da el pueblo ikoot a su propia lengua.

la pesca es una actividad predominantemente masculina.

Aunque la mayoría de las casas cuentan con piso firme, construidas de blocks y techo de lámina, aún se encuentran casas de palma real y carrizo típicas de los ikoots, que se caracterizan por ser frescas. Algunas de estas tienen una barda de block que delimitan los márgenes de la propiedad. En las casas no pueden faltar las enramadas⁹ que protegen del sol, de las cuales cuelgan las hamacas que ayudan a mitigar el fuerte calor de la zona. La mayoría de los lavaderos no posee drenaje; los pozos son comunes y todavía en algunas casas no se cuenta con agua potable. La población de 5 años y más que asiste a la escuela en la comunidad es atendida por 3 escuelas primarias, 2 secundarias técnicas y 2 telesecundarias, además del Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (Cobao). También existen 3 escuelas preescolares para las niñas y niños menores de 5 años. Las tres escuelas primarias son: Emiliano Zapata, Adolfo López Mateos y Moisés Sáenz, son públicas y bilingües. En estas asisten niños de las diferentes colonias de la comunidad de San Mateo del Mar y la mayoría de los niños es hablante del huave como lengua materna y el español funciona como segunda lengua. En el caso de los niños hablantes del español como primera lengua, son principalmente hijos de padres que no son oriundos de la comunidad huave. La lengua huave parece central y esencial en los procesos de comunicación, enseñanza y aprendizaje tanto en la comunidad como en la escuela (Carvente y Luis, 2019). En las aulas de clase, el ombeayiiüts¹⁰ se usa como lengua de instrucción en el primer ciclo (1° y 2° grado), minimizando su uso en el segundo y tercer ciclo (3°-6°) y está presente como lengua de comunicación en la escuela y fuera de ella.

LA ESCUELA Y LOS CONOCIMIENTOS COMUNITARIOS

La escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos se ubica en la tercera sección de la población de San Mateo del Mar. Está compuesta por 16 salones de clase, uno para la dirección, construidos con concreto. De los 15 salones, 11 son para las clases, 3 se encuentran vacíos y 2 funcionan como bodegas. Asimismo, tienen una cancha de fútbol que utilizan como área de deportes, pero también de plaza cívica.

La escuela cuenta con un total de 11 docentes, un intendente y un director sin grupo. La mayoría de los docentes es hablante

del ombeayiiüts, y solo uno habla español. Cinco de ellos son pasantes y cuatro, estudiantes de la Licenciatura en Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (Lepepmi), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). De estos, uno es titulado de la Escuela Normal bilingüe Intercultural de Oaxaca (Enbio) y otro cuenta con el bachillerato terminado.

Otras características que determinaron la selección de los informantes fueron: edad, sexo, lugar de origen y de residencia, años de servicio, tipo de contratación laboral y puesto, año y grado escolar que atienden, y número de alumnos que tienen a su cargo. Lo anterior supone el reflejo de la representatividad de los docentes de la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, la muestra quedó de la siguiente manera:

TABLA 1. Características de los docentes que integran la muestra del estudio

Nombre del docente	Comunidad de origen	Años de experiencia docente	Formación e institución de formación	Grado y grupo que imparte	Lenguas materna hablada
María del Carmen	San Mateo del Mar	23	Pasante de la Lic. en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (Lepepmi) de la UPN.	1° A	ombeayiiüts
José	San Mateo del Mar	7	Titulado de la Envío	6° B	ombeayiiüts
Allan Avisai	San Pedro Huamelula	2	Estudiante del 6° semestre de la Lepepmi de la UPN.	4° A y 4° B	Español y entiende en ombeayiiüts
Wilbert	San Mateo del Mar	9	Pasante de la Lepepmi de la UPN.	2° B	ombeayiiüts

FUENTE: Elaboración propia con base en los datos institucionales

Se seleccionaron estos grados y profesores por varias razones:

- a) El hecho de que la mayoría de los docentes hablen la lengua huave permite analizar la función de la lengua no solo como un medio de comunicación, sino también como un poderoso contenedor de conocimientos comunitarios.
- b) Al ser la mayoría originarios o vivir desde hace tiempo en San Mateo y/o pertenecer a familias ikoot, y participar desde niños y como comuneros en la vida sociocultural del pueblo, permite observar la forma en que utilizan o no los conocimientos que han adquirido en la cultura, dentro y fuera del aula. Tanto como herramienta pedagógica como una estrategia para

construir una educación más democrática, que considera al mismo nivel de importancia los conocimientos comunitarios y los conocimientos escolares.

c) Los años de experiencia docente son significativos en tanto supone el periodo en que la interculturalidad en las escuelas adquiere un gran impulso y se extiende a los primeros 10 años.

d) La formación profesional de la mayoría de los docentes, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución superior por excelencia en la formación docente para la atención a la diversidad lingüística y cultural en las escuelas, coloca a estos en ventaja frente a otros que no poseen una formación para atender la diversidad cultural y la interculturalidad en zonas de predominancia indígena.

e) Los distintos estatus de titulado, pasante y estudiante permitieron observar la manera en que la formación va contribuyendo o no al desarrollo de estrategias en atención a la diversidad cultural y la interculturalidad.

f) El amplio rango de grados escolares que atienden permitió indagar la relación que existe entre la incorporación paulatina de los alumnos y las alumnas a las dinámicas institucionales, el dominio progresivo de los conocimientos escolares y la posible integración de los conocimientos comunitarios, en atención a la etapa de desarrollo cultural por la que transitan.

g) Aproximadamente el 85% de los padres de familia de los grupos y grados seleccionados se dedica –entre otras cosas– a la actividad pesquera. Esto facilitó la actividad colaborativa para la construcción de la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza, y del Calendario Socionatural. Ambos relacionados con la actividad pesquera y de gran utilidad a la agencia docente en y para la diversidad cultural.

Como se puede observar, esta escuela primaria cuenta con las condiciones culturales, lingüísticas y pedagógicas que podrían facilitar el logro de innovaciones hacia una educación inclusiva: las condiciones culturales se dan gracias a que es una comunidad donde la lengua y la cultura trastocan fuertemente la vida diaria; la condición pedagógica se refleja en que es una escuela bilingüe y supone un espacio en donde se gestan prácticas para la atención de la diversidad, pero, además, es evidente la inclinación en la formación docente hacia la atención de este tipo de población. Finalmente, la condición lingüística se visualiza cuan-

¹¹ La Red-EIBI (Red de Educación Bilingüe Intercultural) es una organización sin fines de lucro integrada por colectivos de maestros que impulsan la Educación Bilingüe Intercultural desde la práctica en el estado de Oaxaca. El propósito de la red es conformar colectivos de trabajo en las distintas regiones culturales y lingüísticas que conforman el Estado, integrar una red estatal de educadores, comunidades y personas interesadas en el desarrollo de una educación indígena con pertinencia cultural que favorezca la preservación y el desarrollo de las lenguas y las culturas de los Pueblos Indígenas de Oaxaca (Red-EIBI, 2012).

do los niños y los docentes convergen con la lengua indígena, lo que podría facilitar la comunicación e interaprendizaje.

A pesar de las condiciones descritas, en la escuela primaria bilingüe Adolfo López Mateos, como en otras escuelas del Estado y del país, la inclusión curricular de los conocimientos indígenas generalmente no se toma en cuenta o se utilizan como folclore, sin ningún fin pedagógico ni sociopolítico.

Según Gasché (2008), algunos grupos indígenas y organizaciones han manifestado voluntad de revalorar y rescatar valores y saberes de su cultura, con el fin de asegurar un modelo sociocultural propio por medio del ejercicio de cierta autonomía, en un territorio que esté bajo el control de los pueblos indígenas y sus organizaciones, haciendo uso de adaptaciones que los docentes van realizando en su práctica cotidiana. Tal y como sucede en Oaxaca y en la región del Istmo de Tehuantepec, con sus demandas educativas y territoriales (Red-EIBI¹¹, 2012 y PTEO, 2013).

Los docentes de la escuela primaria Adolfo López Mateos participan activamente en programas estatales como el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) de la sección XXII. Este, conjuntamente con el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), impulsa en las escuelas la realización de proyectos escolares que incluyan a la comunidad y los padres de familia. No obstante, se observa que existen dificultades por parte de los docentes para integrar los conocimientos escolares con los conocimientos indígenas. Se reconoce que el maestro indígena tiene elementos culturales, resultado de su vivencia dentro de la comunidad –como es el caso de la presente investigación–, pero esto no asegura que sepa cómo implementarlos pedagógicamente en sus clases.

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

Los conocimientos alrededor de la actividad pesquera surgieron

¹² Algunos de estos alumnos son los hijos de los pescadores. Cabe la pena señalar que estos niños participaron y colaboraron en ambos escenarios, en casa y en la escuela, como hijos y como alumnos.

¹³ Estas constituyen estrategias que surgieron en la marcha y se planearon para comprobar la existencia o no de una relación directa entre la actividad pesquera y los conocimientos que los niños tienen sobre mencionada actividad. De esta manera, permitió la explicitación de conocimientos implícitos en la actividad que los niños adquirieron gracias a la observación.

a partir de charlas con diferentes actores por medio de herramientas y técnicas etnográficas, como la entrevista, grupos focales y el dibujo. Este último me ayudó mucho para la explicitación de los conocimientos comunitarios de los niños y las niñas. A los colaboradores de la investigación los podemos clasificar como comunitarios –que corresponden a los padres de familia pescadores, algunos de sus hijos y docentes– y escolares –que son los docentes y alumnos¹². Aunque, desde una perspectiva menos maniquea y en lo que para Gasché son las cuatro fuentes del conocimiento indígena, todos ellos son en alguna medida comunitarios. La primera fuente del conocimiento indígena está en el niño, la segunda en el maestro, la tercera en los sabios de la comunidad y la cuarta en las obras antropológicas.

En el caso de los niños, utilicé Estrategias Inductivas Evocadoras del Conocimiento Indígena (EIECI)¹³ y las apliqué en dos contextos diferentes: la casa y la escuela. Fue sorprendente y alentador observar que los niños poseen un vasto conocimiento sobre la actividad pesquera. Durante la investigación observé que los niños no participan de manera directa, confirmando lo que los padres afirman al respecto. El hallazgo es que los niños aprenden a través de la observación, como una forma de aprendizaje que han adquirido por estar en el contexto sociocultural que los circunda y por la frecuencia con la que viven la actividad pesquera. En cuanto a los docentes colaboradores, poseen conocimientos comunitarios relacionados con la pesca porque nacieron y crecieron en la comunidad de San Mateo del Mar; por lo tanto, la socialización que han tenido por años con la cultura ikoot les ha permitido la adquisición de conocimientos, habilidades y formas de concebir el mundo que los identifica como parte de la comunidad.

Sin embargo, como menciona Gasché (2013, 2008b), existe una serie de rasgos comunes entre los docentes indígenas que indica que tienen un conocimiento fragmentario y limitado de su propia cultura y que la formación que han tenido como docentes hace que haya una sobrevaloración de la ideología culturalmente dominante. Además, el profesor como estudiante también pasó por una etapa de “separación” gracias al proceso de escolarización que tuvo que llevar a cabo para lograr ser docente, en este caso egresado de la UPN o de la ENBIO. Este mismo proceso de escolarización se da bajo un programa nacional de educación que históricamente ha sido discriminatorio, segregador y ha reproducido relaciones sociales de desigualdad y de dominación.

¹⁴ Los elementos que se retomarán de la propuesta curricular son solo aquellos que ayudarán al registro de los conocimientos indígenas, con el fin de apoyar la práctica docente diaria y la posible articulación con los conocimientos académicos.

Por lo que, en ocasiones de manera consciente o inconsciente, existe una negación del universo sociocultural indígena en su práctica docente. Los padres de familia colaboradores son conocedores de la actividad pesquera porque han convivido con ella durante años y es parte de su quehacer diario, y constituye la principal actividad de subsistencia familiar. Para poder "tener" los conocimientos comunitarios y facilitarlos a la escuela para su uso pedagógico, es necesario el acercamiento a este tipo de actores, permitiendo acceder a información más precisa, sobre su territorio. ¿Dónde realizas la actividad? Técnicas e instrumentos empleados. ¿Cómo y con qué realizas la actividad? Y el fin social del producto, ¿para qué realizas la actividad?

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA: ESTRATEGIAS PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS Y VALORES IKOOTS SOBRE LA ACTIVIDAD PESQUERA

En esta propuesta pedagógica retomo algunos elementos de una propuesta curricular¹⁴ para la educación primaria intercultural y bilingüe que fue elaborada por un grupo de educadores comunitarios tzeltales, tsotsiles y ch'oles del estado de Chiapas. Algunos de ellos, integrantes de la Unión para Maestros de la Nueva Educación (Unem) y otros independientes. También participaron asesores no indígenas, como Jorge Gasché, del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), así como otros adscritos al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (Ciesas) (Gasché, 2013; Unem, 2009), coordinados por María Bertely Busquets.

Esta propuesta se basa en la necesidad de construir desde abajo una nueva educación intercultural y bilingüe aplicada en las escuelas primarias y preescolares ubicadas en el medio indígena. Parte del fortalecimiento de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, de la profunda integración hombre-sociedad y naturaleza que los caracteriza, y de los valores positivos que se practican en las comunidades indígenas para, desde lo propio, articularse con la cultura nacional mestiza del país y con otras culturas. Se construyó ejerciendo los derechos de participación activa en la formación y ejecución de los programas y servicios educativos destinados para los pueblos indígenas (Unem, 2009). Para poder organizar los conocimientos explicitados por los niños, así como su posible articulación y ampliación intercultural, utilicé como herramienta la Matriz de Contenidos del Área In-

¹⁵ Dicha oración es producto del proceso de reinterpretación, adaptación y apropiación de los educadores tzeltales, tsotsiles y ch'oles, y los asesores que participaron en el proceso de diseño curricular. La palabra "nosotros" da importancia al colectivo más que al individuo, privilegiando la dimensión comunitaria. La palabra "pedir" se utiliza para subrayar la relación de respeto que se tiene con la madre tierra. La palabra "trabajamos" se utiliza para enfatizar la dimensión colectiva del trabajo (Unem, 2009: 85).

tegradora Sociedad y Naturaleza. Esta matriz, como menciona Gasché, operó como una "red para pescar contenidos de las actividades sociales" por medio del MII, ya que los conocimientos indígenas –que son dinámicos y cambiantes– no se encuentran de la misma manera que los conocimientos escolares-universales. La Unem (2009) utiliza esta matriz con el fin de aprovechar pedagógicamente las actividades comunitarias (en este caso, las relacionadas con la pesca), así como su posible articulación y ampliación intercultural. Y así generar, por medio del MII, contenidos escolares (comunitarios indígenas y escolares-universales) (Unem, 2009: 85) que apoyen la agencia docente en y para la diversidad cultural, así como desarrollar competencias interculturales generadoras de prácticas escolares pertinentes.

La Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza utiliza la siguiente oración que expresa de manera concreta, pero genérica, en qué consiste lo que definen como actividades productoras y actualizadoras de las culturas y de los conocimientos comunitarios indígenas: "nosotros vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales"¹⁵. Según la Unem (2009), dicha frase representa de manera articulada los diferentes elementos que entran en juego en una actividad social y que, analizados en su especificidad, permiten diseñar una estructura curricular genérica basada en los cuatro elementos-categorías como ejes temáticos (Unem, 2009). A continuación, se muestra un ejemplo de la Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionados con la pesca realizada con base en datos proporcionados por los niños.

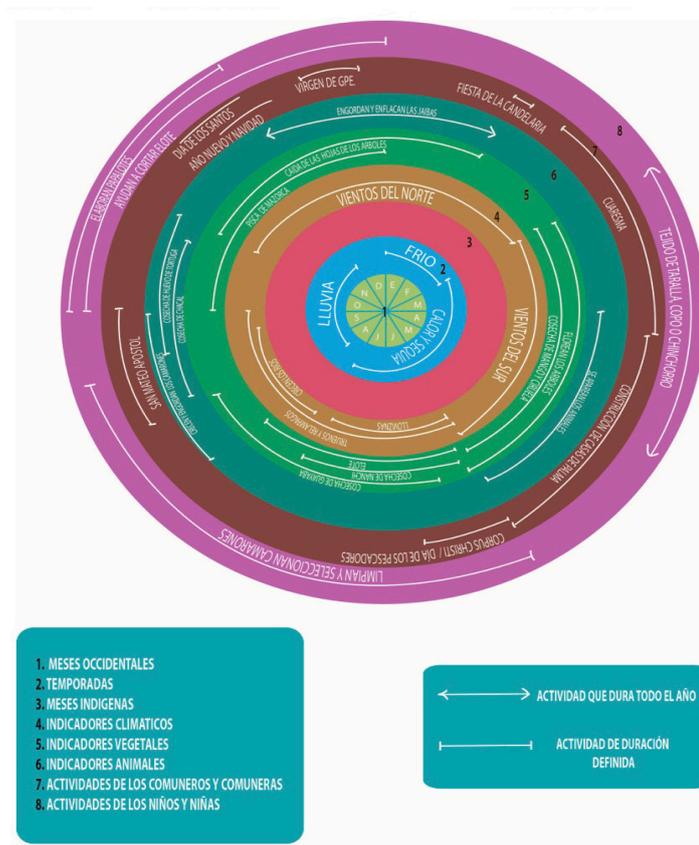
TABLA 2. Matriz de contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionados con la actividad pesquera

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

FUENTE: elaboración propia con base en los datos proporcionados por los niños y niñas

Esta matriz resume los conocimientos referenciados por los niños, pero también se adentró a temas como los roles de género en la actividad, por ejemplo, la venta en el mercado le corresponde a las mujeres y la pesca a los varones. De la misma manera hicieron alusión a los principales platillos con los productos de la pesca. Este ejercicio de elaboración de la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza relacionadas con la actividad pesquera arrojó información importante del contexto natural y social de la pesca, con los cuales se explicitaron los conocimientos indígenas verbalmente implícitos. Se utilizó un Calendario de Indicadores y Actividades Sociales y Productivas que constituye "la matriz epistémica" (Ferraz, Martínez, Huerta, Aguilar, et al 2020: 28), es decir, el eje central para la planeación y organización del proceso enseñanza aprendizaje.

IMAGEN 1. Calendario de indicadores y actividades sociales y productivas relacionadas con la actividad pesquera de la cultura ikoot de San Mateo del Mar integrado



FUENTE: elaboración propia.

Este calendario constituye un instrumento que el docente debe elaborar investigando las actividades comunitarias que se realizan todo el año con los habitantes de la comunidad y con los propios niños, donde se representan los conocimientos y valores. El calendario se lee partiendo del centro hacia afuera, el primer círculo representa los meses occidentales; el segundo círculo, las temporadas que caracterizan a la comunidad; en el tercer círculo, los meses indígenas, en este caso no se identificaron, por lo que aparece vacío; el cuarto círculo, los indicadores climáticos como, por ejemplo, los vientos del norte o los truenos y relámpagos; en el quinto círculo se identifican los indicadores vegetales, como por ejemplo la caída de las hojas de los árboles o la producción de frutos en los árboles; en el sexto círculo se identifican los comportamientos de los animales, en este caso, el apareamiento o engorda; en el penúltimo círculo se expresan las actividades de los comuneros; y en el último, las actividades de los niños, como por ejemplo la limpia y la selección del camarón.

Con base en esta información, los docentes pueden seleccionar actividades dependiendo del mes en el que se encuentren y elaborar materiales didácticos que apoyen un proceso pedagógico pertinente. Tendrán las bases para poder articular los conocimientos comunitarios con los conocimientos escolares centrados en las actividades comunitarias. Para poder lograr lo anterior, se debe pensar que el conocimiento indígena sistematizado debe tener dos funciones importantes: por un lado, su articulación con el lenguaje científico-escolar y con la eficiencia formativa, y, por el otro, que genera la revaloración sociocultural.

REFLEXIONES FINALES

La formación docente en y para la diversidad cultural y la interculturalidad se ha visto nutrida por las experiencias que han tenido dentro del aula (Rockwell y Mercado, 2003). Este tipo de aprendizaje basado en la experiencia práctica y en la innovación pedagógica podría validar los aspectos positivos, cuestionar los negativos y nutrir con ricas experiencias prácticas de los programas de formación para docentes, en el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural del Estado de Oaxaca (Enbio) y de la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar para el Medio Indígena (Lepepmi), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La agencia docente para la atención de la diversidad cultural y la interculturalidad permite reconfigurar prácticas en escenarios institucionalizados permeados por la normalización y los desconciertos, en contextos particulares como el aquí estudiado. Esta capacidad de agencia sugiere que existe innovación docente en y para la diversidad cultural cuando los docentes ponen en práctica competencias interculturales (Aguado, Gil y Mata, 2008) que los ayudan a resolver alguna problemática que tiene que ver con la atención de la diversidad cultural y lingüística dentro del aula. Sin embargo, no basta con la generación de estrategias docentes innovadoras a la luz de las experiencias cotidianas e intercambio de saberes docentes, se requieren métodos sistemáticos que orienten cómo el docente puede atender con calidad y pertinencia la diversidad lingüística y cultural.

Por medio de este trabajo, el Método Inductivo Intercultural (MII) permite potenciar experiencias de distinción positiva en niños y docentes indígenas. Esto por conducto de herramientas pedagógicas que toman en cuenta los conocimientos no legitimados por la cultura escolar, como los identificados en esta investigación por medio de la actividad pesquera. Se identificaron las fuentes del conocimiento indígena, de acuerdo a Gasché (2008) (los niños, los maestros, los comuneros y los escritos antropológicos) y se generaron estrategias metodológicas originales, no anticipadas y emergentes que respondieron a los vacíos y retos que la realidad empírica, la información recabada y los mismos datos iban presentando a lo largo del trabajo de investigación, las llamadas Estrategias Inductivas Evocadoras del Conocimiento Indígena (Eieci). Estas estrategias resultaron muy útiles para mostrar que los conocimientos de los niños y de las niñas adquiridos, muchos de ellos por conducto de la observación, pueden explicitarse y sistematizarse a partir de la sintaxis cultural, la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza, así como el Calendario de indicadores y actividades sociales, productivas y ceremoniales.

Dichas herramientas podrían constituir un apoyo pedagógico para el docente, con el fin de identificar los conocimientos comunitarios contenidos en los niños, los comuneros y los docentes. Asimismo, permitir la innovación pedagógica, donde las actividades comunitarias –a partir de la sintaxis cultural– sean la fuente de una educación pertinente, que empodere a las comunidades para la defensa de su territorio, de su lengua y su cultura.

Finalmente, el reconocimiento de las fuentes del conocimiento indígena permite la descolonización, al legitimar al conocimiento indígena dentro de la praxis escolar. Esto supone que al asignarles relevancia pedagógica, los padres de familia, docentes, comuneros y niños se liberan de la colonización que los ha llevado a negar el valor de los conocimientos indígenas. El MII también otorga a los padres de familia y comuneros un estatus como concededores, al reconocer que ellos son fuentes de un tipo de conocimiento que generalmente no se encuentra en los libros y que no está legitimado por la cultura escolar. Por lo tanto, el conocimiento no solamente se sitúa en los libros y la "ciencia", sino además en las actividades diarias que realizan los comuneros.

Como se mencionó al principio de este artículo, aparentemente existen condiciones culturales, lingüísticas y pedagógicas para crear una educación culturalmente pertinente, aun si los docentes expresaron retos para enfrentar la diversidad cultural en el aula. Más allá del caso estudiado, surgen otras preguntas en función de dichas condiciones, por ejemplo, ¿cuáles serían los retos docentes en las escuelas primarias generales en Oaxaca que se encuentran en zonas indígenas, donde solo algunas actividades comunitarias persisten, los niños y docentes ya no hablan la lengua indígena y, estos últimos, estudiaron en una Institución Formadora de Docentes sin énfasis a la atención cultural? ¿De qué manera funcionarían el MII y las estrategias propuestas en este trabajo de investigación en este tipo de contextos que cada día son más comunes en el estado de Oaxaca? ¿Qué función tienen la escuela, los docentes y la comunidad en la integración de los conocimientos comunitarios en contextos escolares para propiciar una educación culturalmente pertinente?

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

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, T.; GIL, J. Y MATA, P. (2006). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, (19)2, 275-292.

AMADOR, J. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros. Documento de Trabajo, 74. México: Publicación del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados, LX Legislatura.

BERTELY, M.; SARTORELLO, S. Y ARCOS, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. *Red de Educación Inductiva Intercultural*. Desacatos, 48. México. Consultado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-050X2015000200003&script=sci_arttext

_____ (2013). Debates conceptuales sobre la educación multicultural e intercultural. En Bertely, M.; Dietz, G. y Díaz, M. (eds.) *Debates sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación*, Estado del Conocimiento Área 12. México: Comie.

DIETZ, G. Y DÍAZ, M. (2013). Debates sobre interculturalidad y multiculturalismo en educación, Estado del Conocimiento Área 12. México: Comie.

_____ (2011). Visiones del continente de la resistencia. En: Meyer, L. y Maldonado, B. (coords.) *Comunalidad, educación, resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano*. México: Coordinación de publicaciones del Colegio Superior para la educación integral intercultural de Oaxaca (CSEIIO), Secretaría de Asuntos Indígenas-Oaxaca (SAI-O), Coalición de Maestros y promotores indígenas de Oaxaca (CMPIO).

_____ (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. Unem, Ecidea, Ciesas-Papeles de la Casa Chata, IIAP, OEI. México: Ediciones Alcatraz.

_____ **(2008)** La escuela social de la escolarización de pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (coords.) Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

_____ **(2007)**. Conociendo a nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México DF: Paidós.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (2018). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Siglo XXI.

_____ **(1996)**. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Fontamara.

FERRAZ, A.; MARTÍNEZ, A.; HUERTA, A.; AGUILAR, A.; CANTÚ, A.; HERNÁNDEZ, L. Y KEYSER, U. (2020). Milpas Educativas para el buen vivir. Tania Reza: México.

CARBENTE, E. Y LUIS, E. (2019). La conciencia de ser docente y el desarrollo profesional en el contexto de la cultura ikoots. En Jiménez, M.; Carrillo, A y Francisco, E. (coords.). Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots: el caso de la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz", de San Mateo del Mar, Oaxaca. México: Unam, UPN.

GASCHÉ, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" e implementada en el Perú, México y el Brasil. *isees*, 13, 17-31. Consultado en: <https://www.google.com/search?q=gasch%C3%A9+jorge&toq=gasch%C3%A9&aq=chrome.1.69i57j0l7.4596j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

_____ **(2010)** De hablar de la educación inter-

cultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, (1), 111-134. Consultado en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>

_____ **(2008A)**. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

_____ **(2008B)**. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

GONZÁLEZ, E. (2016). Apropiedades escolares en contextos etnopolíticos: experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk. México: Ciesas.

_____ **(2011)**. Introducción: una experiencia de formación docente intercultural con maestros indígenas en Oaxaca, México. En Bertely, M. (coord.) *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: Ciesas/UPN/Rediin.

_____ **(2008)**. Los profesionistas indios de la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

JIMÉNEZ, M.; CARRILLO, A Y FRANCISCO, E. (COORDS.) (2019). Experiencias didácticas interculturales con la cultura ikoots: el caso de la Escuela Primaria Bilingüe "Moisés Sáenz", de San Mateo del Mar, Oaxaca. México: Unam, UPN.

MALDONADO, B. Y MALDONADO, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica*,

50. Tlaquepaque. Consultado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&tpid=S1665-109X2018000100006

MARTÍNEZ, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, (XXXVI)141, 103-131. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/137/13736896004.pdf>

MUÑOZ, H. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Cuadernos CEDES*, 19(49), 39-61. Consultado en: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000200005>

IEEPO/SNTE (2013). Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. Recuperado de <http://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>

INSTITUTO NACIONAL PARA EL FEDERALISMO Y EL DESARROLLO MUNICIPAL (2009). Enciclopedia de los municipios de México. San Mateo del mar. En <http://www.e-local.gob.mx/work/templates/enciclo/oaxaca/municipios/20248a.htm>

PLAN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE OAXACA (PTEO). (2013). En <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf>

RED EIBI (RED DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL) (2012). Repensando la educación desde dentro. En: <http://redeibi.wordpress.com/about/>

UNESCO (S/F). Pueblo Huaves. En programa hidrológico internacional. En <http://www.unesco.org/uy/phi/aguaycultura/gn/paises/mexico/pueblo-huaves.html>

UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN (UNEM). (2009). Modelos curricular de educación intercultural bilingüe. México: Centro de Investigaciones y Estudio Superiores de Antropología Social (Ciesas).