


Escuela y territorio

Prácticas territorializadas en la educación básica indígena comunitaria en Oaxaca, México



Julieta Briseño-Roa

Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Ciudad de México, México.

 0000-0003-0641-1567

julietabriseno@ciesas.edu.mx

Fecha de Recibido: enero de 2024

Fecha de Aceptado: junio de 2024

El artículo tiene como objetivo analizar la centralidad del territorio en la vida escolar de un modelo de educación básica indígena comunitaria en Oaxaca, México. Por un lado, se sitúa en las discusiones sobre educación y pedagogías basadas en el territorio, y por otro, en una perspectiva sociocultural de aprendizaje y de prácticas situadas. El texto presenta elementos que organizan el trabajo pedagógico cotidiano de una escuela secundaria, los recorridos por el territorio y algunos textos y dibujos elaborados por estudiantes, como parte de una investigación etnográfica en una escuela de la región zapoteca de Sierra Norte de dicho estado. Los hallazgos muestran que las prácticas escolares territorializadas cuestionan la centralidad de los conocimientos disciplinares, fortalecen el vínculo de los/as estudiantes con su territorio y transforman a toda la comunidad como espacio educativo.

Palabras clave: *Educación indígena; Educación secundaria; Educación basada en el territorio; Territorios indígenas, México*

School and territory: land-based practices in indigenous community-based elementary education in Oaxaca, Mexico

Abstract

The objective of this article is to analyze the centrality of territory in the school life of a model of community-based indigenous basic education in Oaxaca, Mexico. It is situated in the discussions on land-based education and land-based pedagogies, and in a sociocultural perspective of learning and situated practices. The article presents elements that organize the daily pedagogical work of a middle school, the journeys through the territory and some texts and drawings made by students, as part of ethnographic research in a school in the Zapotec region of Sierra Norte of this state. The



findings show that territorialized school practices question the centrality of disciplinary knowledge, strengthen the link between students and their territory and transform the whole community as an educational space.

Key words: *Indigenous education; Land-based education; Middle school education; Indigenous territories; Mexico*

Escola e território, práticas territorializadas na educação fundamental indígena em Oaxaca, México

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar a centralidade do território na vida escolar de um modelo de educação fundamental indígena comunitário em Oaxaca, México. Este trabalho situa-se nas discussões sobre educação e pedagogias baseadas no território e, por outro lado, em uma perspectiva sociocultural de aprendizagem e práticas situadas. O texto apresenta elementos que organizam o trabalho pedagógico diário de uma escola secundária, as rotas pelo território e alguns textos e desenhos produzidos pelos alunos como parte de uma pesquisa etnográfica em uma escola na região zapoteca da Sierra Norte do estado. Os resultados mostraram que as práticas escolares territorializadas questionam a centralidade do conhecimento disciplinar, fortalecem o vínculo entre os alunos e seu território e transformam toda a comunidade em um espaço educacional.

Palavras-chave: *Educação indígena; Educação territorializada; Educação fundamental; Territórios indígenas; México*

Introducción

La existencia de proyectos educativos indígenas sustentados en modelos pedagógicos alternativos a la educación que brinda el Estado responden a una historia de larga duración de exigencias por justicia social, en específico por una educación propia, situada y contextualizada. Estos modelos educativos locales –que encontramos a lo largo de todo el continente– tienen como pilares el conocimiento propio/indígena, la organización, la vida comunitaria, las prácticas socioculturales y el uso de las lenguas originarias (Meyer y Maldonado, 2004; Bolaños y Tattay, 2012; Correa, 2018; Moreno, 2019; Sumida Huaman, 2020).

Este texto analiza la centralidad del territorio en prácticas escolares realizadas por estudiantes, maestras/os y comuneros en la educación indígena, específicamente en secundaria. Es importante aclarar que en México, la educación básica está constituida por tres subniveles: educación preescolar, que atiende a niños/as de 3 a 6 años; educación primaria, de 1° a 6° grado, que atiende a niños/as de 6 a 12 años; y educación secundaria (grados 7° a 9° en otros países latinoamericanos), que atiende a niños/as y adolescentes de 12 a 15 años de edad.

Las prácticas analizadas son, por un lado, recorridos por el territorio de la comunidad, y por otro, los textos y dibujos que hacen los y las estudiantes a partir de esos recorridos y de entrevistas con los “sabios” de la comunidad, personas adultas mayores que, por su experiencia de vida, son consideradas como “portadores de conocimiento” comunitario. El material y las experiencias educativas aquí analizadas forman parte de la vida escolar cotidiana de un modelo alternativo de educación secundaria en el

estado de Oaxaca, México, denominado Secundarias Comunitarias Indígenas (SCI). Los datos etnográficos se basan en periodos de trabajo de campo realizados entre febrero de 2022 y marzo de 2023.

El texto discute sobre la contribución de la educación territorializada (Correa, 2018; Cleto y Moreno, 2023) y la educación basada en el territorio (Panetito, 2009) como modelos pedagógicos alternativos que trabajan conocimientos situados, en los que participan actores de la comunidad, y su relación con la formación de nuevas generaciones con apego territorial y comunitario. Además, se propone observar procesos de territorialización forjados desde la escuela como una doble apropiación: territorial y escolar.

Algunas consideraciones sobre la educación escolar indígena en México

La educación intercultural bilingüe (EIB) dirigida a las poblaciones indígenas en América Latina en diferentes niveles escolares es el resultado de una serie de demandas de las luchas sociales de la década de 1990 por el reconocimiento de los derechos indígenas (Godenzzi, 1996; López, 2006; Walsh, 2007). La diversidad de formas en las que se ha implementado en toda América Latina la EIB y la perspectiva de interculturalidad en educación, tanto desde los movimientos políticos-pedagógicos como en las políticas públicas, es amplísima; así como lo son los debates los debates académicos y activistas en torno a las experiencias educativas (González, 2019), como categoría teórica (Dietz, 2004; Dietz, 2017) y como horizonte de posibilidad para revertir las desigualdades históricas y estructurales coloniales (Pérez-Ruiz, 2016; Briones y Ramos, 2023).

Para el caso de México, la EIB se instituyó como política y programas gubernamentales dirigidos a la educación indígena desde el año 2000 (Dietz y Mateos, 2011; Martínez, E., 2015; Gallardo, 2020). Recientemente, en el año 2019, se incluyó en la reforma del artículo 3º constitucional la interculturalidad como perspectiva para toda la educación básica en el plan de estudio 2022 (véase Orozco, 2023). Sin embargo, es interés de este artículo profundizar en la educación indígena escolar más allá de las nominaciones oficiales. En primer lugar, se propone identificar algunas limitaciones que tiene la política estatal en México que dirige este sistema educativo. En segundo lugar, las experiencias que los movimientos políticos-pedagógicos de profesores indígenas construyen, en específico en su vinculación con el territorio.

Los programas y políticas de educación indígena, denominadas EIB y dirigidas desde el subsistema de educación indígena a cargo de la Dirección General de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (dentro de la Secretaría de Educación Pública –SEP–) tiene algunas limitaciones. La primera de ellas consiste en la no existencia de este subsistema educativo para toda la educación básica, puesto que esta está constituida por tres subniveles, preescolar, primaria y secundaria (7º-9º grados), mientras que la educación indígena hasta el año ciclo escolar 2023-2024 únicamente se aplicaba a preescolar y primaria. Es decir, los estudiantes indígenas que se formaban en el subnivel de primaria en la educación indígena no tenían continuidad en el subnivel de secundaria. Han existido algunas experiencias focalizadas para atender la educación secundaria: de 2002 a 2006, dentro de la ahora extinta Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), se diseñaron asignaturas de “Lengua y Cultura Indígena” para secundaria en 16 lenguas indígenas diferentes (Ayala, 2022), sin embargo, este proyecto no tuvo continuación. Actualmente, en la reciente reforma educativa plasmada en el plan de estudio nacional 2022 para el subnivel de secundaria, se incluyó, dentro del campo formativo “lenguajes” (organización curricular de dicho plan), la asignatura “Lengua y Cultura Indígena como primer o segunda idioma” (SEP, 2022, p. 30).

Una segunda limitación es justamente lo mencionado anteriormente, que la educación indígena está concentrada en una asignatura llamada “Lengua y Cultura Indígena”. Es decir, los conocimientos, prácticas y cosmogonías que constituyen a los pueblos indígenas son trabajados como contenidos curriculares en dos o tres horas a la semana. De tal forma que se emblematizan los rasgos culturales, epistemológicos, lingüísticos y ontológicos en la vida escolar, por ejemplo: danza folclórica, saludos en lengua indígena, traducción del himno nacional, etc. (Czarny y Briseño, 2022). Y por tanto, las epistemologías y ontologías indígenas son insertadas como objeto de aprendizaje y no como ejes transversales de los procesos educativos.

Un tercer impedimento radica en que los programas de educación indígena únicamente se aplican en contextos rurales. Es decir, las escuelas indígenas de educación básica se ubican principalmente en comunidades de estas características y no existe en este sistema una oferta para los niños y niñas que han tenido que abandonar sus territorios y migrar a las ciudades, principalmente por razones económicas y de violencia (Novaro, Padawer y Hecht, 2015; Glockner y Borzacchiello, 2023). Los datos muestran que un porcentaje importante de niñas y niños indígenas asiste a preescolares y primarias generales mayormente en escuelas urbanas, donde no se aplica la política de educación indígena: el 68% de los niños/as indígenas asisten a preescolar indígena, mientras que solo 54% asisten a primaria indígena (UNICEF/INEE, 2018). Es importante mencionar que en algunos estados de la república mexicana en las últimas décadas han existido programas educativos para atender la diversidad cultural y lingüística dentro de las escuelas regulares urbanas (Véase Durin, 2007; Martínez, A., 2019, entre otros).

Las limitaciones desarrolladas muestran la necesidad de incluir reflexiones sobre los contextos actuales en los que se ubican las poblaciones indígenas (violencia, ataque a los territorios, movilidades forzadas, migración internacional) en los programas y políticas de educación indígena. En este sentido, cobra relevancia colocar el foco de atención investigativa en los modelos pedagógicos y en las propuestas educativas que, en oposición a la educación hegemónica brindada por el Estado, y desde “abajo”, construyen cotidianamente prácticas escolares a partir de sus epistemologías, ontologías e identidades en relación con su propio territorio.

Educación basada en el territorio

En muchos territorios y comunidades indígenas, la educación comunitaria es una forma de contrarrestar la educación hegemónica que promueve el Estado con políticas públicas coloniales, discriminatorias y de despojo. Estas propuestas demuestran la construcción de una educación escolar propia basada en sus conocimientos, organización comunitaria, prácticas culturales y lenguas, por lo tanto constituyen una herramienta de resistencia (Cajete, 2008; Martínez, J., 2015; Sumida Huaman, 2020). Además, ha significado considerar los conocimientos indígenas como procesos, es decir, se construyen desde la experiencia del individuo, pero como parte de una comunidad y en relación con otros y con un territorio específico (Brayboy y Maughan, 2009; Styres, 2017). Para Sumida Huaman, el territorio como tema central de la educación indígena restaura y mantiene las conexiones entre los espacios, la lengua y las prácticas rituales, por lo que la propia escuela “se convierte en un espacio ‘santuario’ para el conocimiento indígena” (2020, p. 268).

La educación escolar territorializada o educación basada en el territorio (Panetito, 2009; Correa, 2018; Corntassel y Hardbarger, 2019) sitúa en el centro del proceso pedagógico escolar el conocimiento que se desarrolla en el territorio a partir de la experiencia/acción del individuo social-colectivo. Como plantean Cleto y Moreno (2023), las pedagogías territoriales constituyen el ser/habitar el territorio, “valorar los

conocimientos, saberes, mitos y tradiciones que han permitido la reproducción de la diversidad biológica que asegura la continuidad de la vida en las generaciones presentes y futuras” (2023, p. 49). En los tiempos actuales, en los que proyectos extractivistas (como la minería a cielo abierto, el *fracking*, los oleoductos y la agricultura a gran escala) amenazan continuamente los territorios de los pueblos indígenas, la educación basada en pedagogías críticas que vinculan a los sujetos con el territorio es una acción necesaria de resistencia (Johnson, 2012).

Un pilar de esta educación es situar la interdependencia/relacionalidad en el centro, ya que “es el marco de experiencias y conocimientos basados en el lugar que implican nuestras formas indígenas de conocer y estar en el universo” (Crazy Bull y White Hat, 2019, p. 119). La relacionalidad establece un marco estructural de interdependencias entre todos los seres humanos y no humanos (animados e inanimados) en un territorio específico (Cajete, 2008; Styres, 2017), por lo tanto, revela una relación de sí mismo con la tierra, los seres que habitan y el espacio. Arturo Escobar lo explica como una ontología relacional que “revela una forma completamente diferente de ser y devenir en el territorio y el lugar” (Escobar, 2014, p. 18). Esta relacionalidad posiciona a los sujetos en responsabilidad y respeto hacia el territorio y hacia los conocimientos que surgen de la propia interrelación, así como de las prácticas simbólicas que lo crean.

La noción de territorio que atraviesa este estudio es entendida como una construcción histórica y multidimensional (Haesbaert, 2011; Castillo, 2020) que refiere a la relación que los sujetos establecemos con el espacio, desde la inseparabilidad de lo material-económico con lo cultural simbólico (Barabas, 2004; Giménez, 2007). De tal forma que, dentro del territorio, hay un conjunto de recursos tanto físicos y ecológicos como simbólicos y espirituales, y hay varias formas de relacionarnos con ellos. Por ello se habla de diversas territorialidades, pues es un espacio apropiado, significado, instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman colectivamente por medio de él (Porto-Gonçalves, 2009).

La educación territorializada como ampliación de la relación escuela-comunidad potencia la producción de conocimientos situados y arraigados a prácticas socioculturales específicas. La teoría de la práctica social desarrollada por Jean Lave ha colocado el interés en vincular el aprendizaje, los conocimientos y la vida cotidiana socialmente estructurada como elementos interrelacionados de un proceso situado de participación social (Lave y Wenger, 1991; Lave, 2015; Lave, 2019). Esto se vincula con una organización sociocultural para la participación de los niños y niñas en actividades socialmente estructuradas, con responsabilidades graduadas y con ciertos grados de autonomía (Tassinari, 2015; Szulc, 2021). A partir de estas experiencias situadas, los niños y niñas también tienen conocimientos que son llevados al contexto escolar y recuperados de diferentes formas para su reflexión, análisis, contrastación, comparación y sistematización dentro de la escuela.

Las prácticas escolares territorializadas conceptualmente cruzan la noción de territorialización como proceso de apropiación del espacio vivido (Giménez, 2007; Haesbaert, 2011; Castillo, 2020), junto con una perspectiva sociocultural de aprendizaje situado (Lave, 2019). Esto permite entender la participación activa de los/as sujetos implicados en el proceso educativo escolar en prácticas situadas, la apropiación de los conocimientos situados en el territorio y la apropiación del espacio en la constitución de un territorio comunal.

Es importante mencionar que este artículo se distingue de los trabajos realizados en Argentina sobre los procesos de territorialización en educación superior, los cuales hacen hincapié en las acciones intersectoriales e interdisciplinarias que tienen efecto directo en el territorio y con los actores sociales, en el espacio donde se encuentran

localizados los centros formativos (Juaros, 2015). Y se vincula con aquellas propuestas de investigación-acción-participativa donde se utilizan las herramientas de la cartografía social para trabajar desde la escuela y con los actores educativos diferentes conocimientos sobre territorios y prácticas comunitarias que se realizan en él, algunos de ellos para recuperar conocimientos situados desde la escuela (Red de Educación Inductiva Intercultural, 2020; Gutiérrez y Cornelio, 2022; Márquez, 2022). Además, con aquellos estudios que identifican factores de violencia y asedio territorial que afectan a la escuelas y a los procesos escolares (Hernández, Cetina y García, 2016).

Oaxaca: propuestas de educación propia en clave comunitaria

En el estado de Oaxaca, ubicado en el sureste de México, existen catorce pueblos originarios/indígenas (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas)¹ además de una población afroamericana, y se hablan quince lenguas indígenas, lo que resulta en una gran diversidad lingüística y sociocultural (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2018). Del total de la población, el 31,2% habla alguna lengua indígena (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020), pero este porcentaje aumenta a más del 65% si se considera a quienes se identifican como indígenas o como miembros de alguna comunidad indígena (Dirección Estatal de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca, 2015). Esta diversidad está presente en los espacios escolares, tanto dentro como fuera del sistema de educación indígena.

En Oaxaca existen diferentes experiencias de educación escolar en comunidades indígenas, algunas apegadas al marco de organización comunitaria y a los conocimientos propios/indígenas (Maldonado, 2011). Estas han surgido de luchas por la justicia social y lingüística que han exigido “una educación pública equitativa y de calidad y una educación con pertinencia cultural y lingüística” (González y Cornelio, 2020, p. 33). Además, se han enriquecido de categorías desarrolladas por intelectuales indígenas como la de “comunalidad”, propuesta por Joel Aquino, zapoteco de Villa Hidalgo Yalalag, Floriberto Díaz, mixe de Santa María Tlahuitoltepec, y Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao de Juárez. Muchos docentes se alimentaron de esta categoría propia de comunalidad y crearon nuevas pedagogías comunitarias arraigadas en el conocimiento indígena/comunitario de los pueblos indígenas, en el uso regular de lenguas indígenas locales en las escuelas y en la reproducción de la organización y el pensamiento comunitarios en la vida escolar (Maldonado, 2011).

El magisterio oaxaqueño es una de las secciones sindicales más fortalecidas del país. Con más de 70.000 agremiados, ha encabezado movilizaciones en demanda de mejoras laborales, económicas y sociales durante más de cuatro décadas.² Uno de los colectivos de maestros indígenas que ha reintroducido la comunalidad como eje pedagógico es la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO). A principios de los años noventa, los maestros de la CMPIO comenzaron a reflexionar sobre su práctica pedagógica para llevar la lucha magisterial también al campo de la pedagogía y transformar la educación dirigida a los pueblos indígenas de Oaxaca (preescolar y primaria) (Maldonado, 2018; Briseño, 2020). Comenzaron entonces a discutir y proponer el desarrollo de un movimiento que fuera más allá de lo sindical, el cual fue bautizado en 1995 como Movimiento Pedagógico. Estos maestros mencionan que el levantamiento

¹ <https://atlas.inpi.gob.mx/>

² En 1980, lucharon por democratizar el sindicato magisterial y en 2006 propiciaron el levantamiento popular denominado Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) (Magaña, 2020). En 2013, se enfrentaron al gobierno ante la Reforma Educativa Constitucional del presidente Enrique Peña Nieto (Betancourt y González, 2020).

del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994 fue uno de los motivos para asumir un nuevo reto pedagógico que trascendiera lo sindical.

Desde el Movimiento Pedagógico y la CMPIO han surgido propuestas de educación comunitaria para introducirse en las escuelas de educación básica indígena, en paralelo al programa nacional. Por mencionar algunas, están las experiencias de formación docente (talleres y diplomados) impulsadas por Lois Meyer y Benjamín Maldonado (Meyer, 2010, 2017); la elaboración de materiales en ombeayiüts (lengua indígena del pueblo ikoots) en educación preescolar en San Mateo del Mar (Gutiérrez, Baloes, Arellanes y Meyer, 2019); y las doce Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas. De estas experiencias surgió en 2011 el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) como una propuesta contrahegemónica del magisterio, para aplicarse en todas las escuelas de educación básica (indígenas y no indígenas) del estado. En los últimos años, se ha conformado la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) como espacio de formación profesional en comunalidad (con Jaime Martínez Luna a la cabeza de dicho esfuerzo educativo) (Maldonado Ramírez, 2021).

Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas del estado de Oaxaca

Las escuelas Secundarias Indígenas Comunitarias (SCI) comenzaron a funcionar en 2004, con un modelo pedagógico alternativo, naciente del Movimiento Pedagógico del magisterio y de la insistencia de unas comunidades chinantecas (Briseño, 2018). Existen 12 escuelas en el estado de Oaxaca ubicadas en pequeñas comunidades indígenas de no más de 700 habitantes. Las comunidades pertenecen a los pueblos indígenas de diferentes regiones del estado de Oaxaca: zapoteco, mixe, chinanteco, cuicateco y mixteco. Cada comunidad tiene características distintivas, pero todas son comunidades campesinas regidas por sistemas normativos internos, en los que la asamblea comunitaria es el máximo órgano de decisión.

Según datos de la coordinación estatal de estas escuelas, en 17 generaciones se han atendido un total de 1298 jóvenes, 679 mujeres y 619 hombres. En el ciclo escolar 2022-2023 se encontraban inscritos un total de 276 estudiantes, de los cuales 128 eran mujeres y 148 hombres (coordinadora estatal de SCI, comunicación personal, mayo 2023).

El modelo educativo de las SCI se basa en el trabajo por proyectos de aprendizaje, contruidos a partir de temáticas locales y de conocimientos comunitarios. Esto significa que no hay un programa establecido y no siguen el plan de estudios nacional de educación secundaria. Las temáticas parten de intereses locales, de problemáticas comunitarias, y utilizan los sistemas de conocimientos indígenas como sustento cotidiano. Esto se organiza de la siguiente manera: cada inicio de ciclo, los estudiantes, junto con sus padres y madres, las autoridades comunitarias y el maestro o maestra, realizan una asamblea escolar.³ En ella se detectan intereses comunitarios a investigar y trabajar por cada grupo escolar. En 20 años del funcionamiento de las SCI, los temas son diversos: contaminación del agua, producción de café, plantas medicinales, producción de hortalizas, tecnologías utilizadas en la milpa, entre otros.

Los proyectos de aprendizaje tienen una estructura particular, que permite al grupo (estudiantes y maestro) organizar y planear las diferentes actividades. A esta estructura se le llama “esquema” en el cual, a través de un ejercicio colectivo, los estudiantes determinan cuáles son los temas y subtemas del proyecto. A cada subtema le corresponden

³ Vinculada con los Sistema Normativos Internos, organización política de las comunidades en Oaxaca. La asamblea comunitaria es el máximo espacio social de toma de decisiones colectivas en la que participan todos los ciudadanos de una comunidad (véase Martínez, J. C., 2006; Juan-Martínez, Martínez y Recondo, 2021).

algunas actividades: realizar guion de entrevista, hacer entrevistas a los portadores de conocimiento, visitar algunos sitios importantes en el territorio comunal, revisar libros de texto, entre otras. Una forma de articular esta variedad de informaciones que los estudiantes van recabando es a través de materiales gráficos: dibujos de mapas, calendarios, periódicos murales; elementos que analizaré más adelante.

Una actividad también importante dentro del modelo educativo es la presentación pública de los resultados de los proyectos de aprendizaje. Generalmente se realizan al terminar el ciclo escolar en un espacio comunitario donde están invitadas todas las personas de la comunidad. En ellas, los y las estudiantes presentan lo que realizaron e investigaron y lo hacen en la lengua indígena local. Este es un ejercicio de reciprocidad y de compromiso con la comunidad, por un lado, por el conocimiento brindado, y por otro, por la formación de sujetos comunitarios con vínculo hacia lo local.

Metodología

La investigación de la que surge este texto se inscribe dentro de los estudios cualitativos y de corte etnográfico que buscan describir y comprender los fenómenos socioeducativos, desde un compromiso con los conocimientos y los sentidos locales (Rockwell y González, 2016). Asimismo, se enmarca en la antropología de la educación y la etnografía educativa, las cuales permiten acercarse a los procesos y a las relaciones del entramado educativo: actores, prácticas, lenguas, organización, etc. (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007), para documentar lo no documentado (Rockwell, 2009). El objetivo general de la investigación consiste en analizar las prácticas de la SCI que vinculan los procesos escolares con el territorio comunitario, los actores involucrados y el tipo de conocimientos que estos producen.

El material etnográfico presentando y analizado surge del trabajo de campo realizado entre febrero de 2022 y marzo de 2023 en una escuela secundaria comunitaria indígena de una comunidad de la región Xidzá de la Sierra Norte de Oaxaca (se la llamará de ahora en más SPY, que son sus siglas para mantener el anonimato). En este periodo, se realizaron tres estancias cortas de una semana y media. En cada una de las estancias realicé acompañamiento a dos maestras y sus grupos, asimismo presencié actividades organizadas para los tres grupos con que cuenta la escuela, hice observaciones de las actividades y contenidos escolares; así como realicé pláticas informales con maestras, estudiantes y padres y madres de familia. Los registros los hice en diarios de campo y de observación, así como en fotografías tanto de actividades como de los materiales elaborados en la vida escolar. Durante la primera estancia (ciclo escolar 2021-2022), la matrícula escolar era de 49 estudiantes; en las visitas subsiguientes (2022-2023), la matrícula escolar era de 35.

El trabajo etnográfico eje de esta investigación está atravesado por una perspectiva de colaboración y de construcción dialógica de conocimiento (Rappaport, 2007; Hernández, 2018), para la cual se toman acuerdos colectivos entre los y las maestras para mi presencia en la escuela, así como los temas a investigar. Un elemento para estos acuerdos es realizar actividades de reciprocidad a la comunidad educativa. Estas actividades fueron: talleres, pláticas con los estudiantes y con la comunidad, apoyo con ciertos temas, encargarme de un grupo por un día, etc. Los materiales que aquí se presentan indican el año en que fueron elaborados y recopilados. Las reflexiones y perspectivas las he ido construyendo a lo largo del tiempo y con base en mi experiencia etnográfica en varias comunidades y en mis visitas cortas a otras SCI.

Análisis: prácticas escolares territorializadas

La relación entre las escuelas y las comunidades donde se encuentran se ha estudiado desde muchas perspectivas. Una de las nociones que perduró por varias décadas fue que las escuelas eran espacios sociales cerrados, limitados y aislados de la vida de las comunidades, ya fueran rurales, indígenas o urbanas. Desde esta noción de escuelas, los y las maestros/as eran quienes poseían el conocimiento a impartir y la condición situada de la educación estaba dentro de las bardas y muros de la escuela. Justamente, lo que propone una educación donde hay una territorialización de los procesos educativos es, por un lado, deslocalizar este proceso de la escuela para así territorializar la educación, o como se describió anteriormente, generar procesos educativos situados en conocimientos y prácticas locales. Cleto y Moreno mencionan con respecto a la educación en la comunidad indígena de Cheran, “prácticas educativas que alteran a la escuela alejada de la cultura, y en su lugar centran en la cultura la experiencia de educar y hacer/ser comunidad” (2023, p. 45). En este sentido, mostraré prácticas que se instauran dentro de la vida escolar pero que están localizadas en el territorio comunitario, por lo tanto, son una estrategia de territorialización.

Como mencioné anteriormente, los contenidos de los proyectos de aprendizaje que dan estructura a las actividades del ciclo escolar se organizan en un esquema dividido en ámbitos y subámbitos. Para cada uno de estos se determinan de forma grupal las actividades a realizar. Las prácticas territorializadas a continuación descritas son una parte sustancial de las actividades planeadas dentro del proyecto, y es a través de estas que podemos analizar la relaciones entre conocimientos, prácticas socioculturales y territorio.

Recorridos comunitarios, caminar el territorio

El trabajo por proyectos de las escuelas SCI y la indagación de un tema comunitario requiere que se hagan recorridos por el territorio hacia lugares sagrados, nacimientos de agua, terrenos donde siembran milpa, etc. Esto lo he podido ver en mis acompañamientos en las diferentes escuelas SCI que he visitado. En la escuela ubicada en SPY, en marzo de 2022, pude acompañar a un grupo de tercer grado y a su maestra a un recorrido por toda la comunidad para visitar diferentes hortalizas que los estudiantes habían sembrado como parte de su proyecto “Las hortalizas en SPY”. Estas hortalizas eran rábanos y cilantro, y los alumnos y alumnas tenían el objetivo de hacer una comparación entre diferentes tipos de tierra, roja y negra, y su impacto en el crecimiento de las plantas. El recorrido organizado por la maestra y el grupo tenía como objetivo visitar las siembras de los estudiantes y entre todos poder ver las diferencias en el tipo de tierra y sus características. El recorrido duró más de tres horas; fuimos a diferentes partes de la comunidad, pues algunos estudiantes habían sembrado dentro de su casa, en el solar, y también en el cerro (Figura 1).

Figura 1. Recorrido por la comunidad.



Archivo personal autora, marzo 2022, SPY.

Este tipo de recorrido es en sí una práctica de conocimiento, de respeto y de relación con la comunidad, y un ejercicio de territorialidad simbólica. El acto de caminar y de recorrer el espacio, de pisar el suelo, la tierra y de pasar por sus casas, sus milpas, fortalece el reconocimiento como miembros de la comunidad y también las relaciones de respeto. En el recorrido para ver las hortalizas de cada estudiante, saludábamos a quien nos encontrábamos; dentro de las casas, las madres y padres de los estudiantes nos daban un cordial recibimiento. Como hacía mucho calor, nos regalaron naranjas que compartimos entre todos, así como los estudiantes compraron “bolis” (agua congelada con sabor en una bolsita) para todos/as. Es decir, es una actividad en la que se comparte y el aprendizaje se da de forma situada en las formas comunales de vida.

Estos recorridos potencializan la producción de conocimiento situado con sentido para los estudiantes, al mismo tiempo en que se vincula con la dimensión material y simbólica de la comunidad. En otro grupo, de segundo año, en el que realizaban el proyecto de aprendizaje “Medicina tradicional en SPY”, aparece la dimensión simbólica de la territorialidad. En el ámbito dos, los estudiantes investigaron sobre los rituales de la medicina tradicional. Como parte de esta investigación, hicieron un recorrido por la comunidad (cerca de la población) con un ‘portador de conocimientos’ (un adulto mayor reconocido por su sabiduría), con el objetivo de conocer los sitios sagrados y de saber qué prácticas rituales se realizan en cada uno. La territorialidad simbólica es el eje de este tipo de actividades, y se ve reflejada en prácticas rituales, creencias, lugares sagrados, tradiciones y costumbres, elementos que Alicia Barabas (2004) ha identificado en su noción de etnoterritorio.

A partir de este recorrido, como en otros que he acompañado, se realizaron varios materiales, entre ellos textos y mapas, e incluso se elaboró un herbario donde colocaron las plantas, su nombre en zapoteco y sus usos medicinales. Uno de ellos fue un texto-relato donde dos estudiantes cuentan la experiencia del recorrido, describiendo lo que vieron y lo que les fue explicando el abuelito. A continuación, presento una parte del texto de una estudiante:

Pasamos por la casa de la señora Noelia, luego subimos más y llegamos al lugar llamado “rha yechi” vimos un ligar sagrado que antes ahí estuvo la iglesia y dicen que hicieron una capilla ahí iban a orar a rezar porque antes el pueblo estuvo en lachi ido’o, luego tomamos varias fotos y seguimos el camino, encontramos un árbol llamado “bëku rhuzi” la punta es tiernita como de color rojo se prepara en te luego vimos arroyos y nos colgamos en un bejuco que encontramos y seguimos y encontramos una planta curativa que cura de los granos, solo machacamos la planta y se aplica a los granos... (texto en cuaderno, registrado marzo 2023, SPY)

Mediante estas prácticas, los estudiantes despliegan los conocimientos, tanto aquellos que son aportados por los sabios, como los aportados también por sus familias. Este ejercicio de territorialización simbólica, material y epistemológica se plasma en los textos a través de las apropiaciones que hacen los estudiantes. A este texto lo acompaña un mapa que señala los sitios sagrados y los caminos para llegar a ellos. La territorialidad simbólica, al reconocer los lugares sagrados y su toponimia, se constituye en un eje de la vida escolar en las SCI.

Relacionalidad e interdependencia

Las prácticas territorializadas escolares permiten que los estudiantes incorporen, a los temas y subtemas trabajados en los proyectos, conocimientos que ellos poseen sobre prácticas socioculturales de su comunidad y de sus familias, por ejemplo, el trabajo agrícola en el campo y los conocimientos que de ahí surgen. Estos conocimientos se cimientan en la interdependencia con la tierra, el agua, los bienes comunes de su territorio y los animales, y con la acción humana que está en vínculo con esa territorialidad. Para mostrar esto tomaré como ejemplo una actividad dentro del proyecto de aprendizaje “La contaminación del suelo en la comunidad de SPY” que realizaron estudiantes de tercer año de la secundaria. En este proyecto, el ámbito uno se llamaba “La tierra como ser vivo” y sus dos subtemas eran: “creencias sobre la tierra en SPY” y “los cuidados de la tierra desde nuestras creencias”.

Para indagar sobre este tema, los estudiantes realizaron entrevistas a algunos mayores/ abuelitos de la comunidad. Después de hacer la entrevista, elaboraron un reporte en sus cuadernos donde colocaron las preguntas y las respuestas que obtuvieron. A continuación, transcribo una parte de un reporte que una estudiante escribió en su cuaderno:

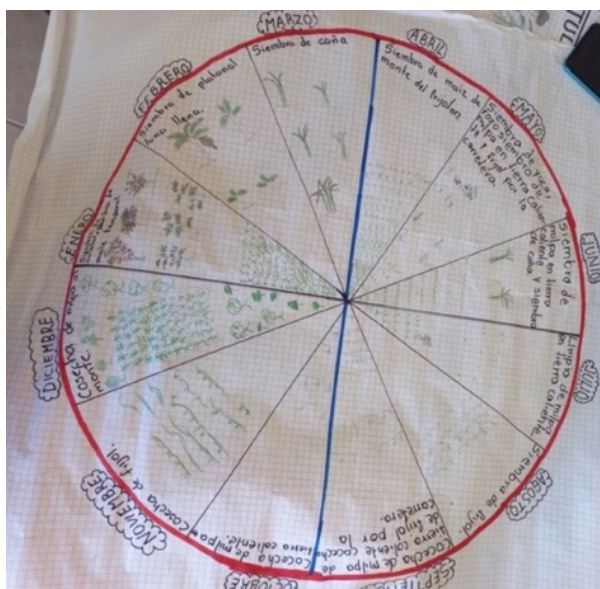
¿Por qué las personas de SPY le regalan comida a la tierra? La tierra de recibir su ofrenda para que proteja, cuando construyeron el panteón las personas echaron cubetas de caldo de pollo a la tierra. ¿Qué le pasara a la tierra sino le regalan ofrenda según nuestra creencia? La tierra ya no podrá proteger de cualquier enfermedad. Antes las personas cuidaban mejor la tierra a donde se sentaban a comer derramaban su alimento para que la tierra les diera más alimento. (Cuaderno de estudiante, material recuperado noviembre de 2022, SPY)

En este pequeño texto se denota la característica de ser vivo de la tierra y de la relación existente de cuidado a través de prácticas rituales; así como la importancia para la protección y la continuidad de la vida con un fuerte vínculo con las actitudes y acciones de los seres humanos. David Krenak menciona que “cuando despersonalizamos el río y la montaña cuando les quitamos sus sentidos, considerando que eso es único de los humanos, les liberamos para que se conviertan en residuo de la actividad industrial y extractivista” (2020, p. 49, traducción propia). Lo citado anteriormente ilustra lo que sucede cuando se rompe la relación que relatan los portadores de conocimiento y aprenden los niños y las niñas en sus proyectos escolares.

Otro ejemplo que permite ver la relación entre territorio, prácticas sociales e interrelaciones seres humanos-naturaleza-territorio en el trabajo escolar es el ejercicio de hacer calendarios dentro del proyecto “Las cosechas en SPY” en el grupo de 1er año. La actividad en el campo es algo muy cercano a los niños, pues ellos acompañan y trabajan en las parcelas durante todo el ciclo agrícola (en esta comunidad, hay dos temporadas de milpa por año). Con la información que tenían, los estudiantes elaboraron un calendario de las actividades agrícolas. Los calendarios elaborados por este grupo fueron muy diversos en sus formas. Hubo calendarios en un pliego entero de papel cuadriculado; otros en cartulinas de colores; dos fueron realizados con cortes de revistas y otros dibujados; hubo otros dos que no tenían dibujos. Pero hubo dos que llamaron mi atención por ser circulares, ya que había visto lo mismo años atrás en otra SCI ubicada en una comunidad indígena diferente.

En la Figura 2 se puede ver uno de los calendarios. En un pliego de papel bond, se encuentra un círculo dividido en 12 fracciones, en cada mes, los/as estudiantes colocaron la actividad agrícola más importante de esa temporada y dibujaron las cosechas y actividades de cada mes. Por ejemplo, en el mes de mayo, “siembra de yuca, roza, siembra de milpa en tierra caliente y frijol por la carretera”. Y por otro, hay indicios de prácticas simbólicas, como “siembra de plátano en luna llena”. Las infancias acompañan a sus padres y madres a las actividades de la milpa, recorren el territorio comunitario y van participando en las prácticas socioculturales, por lo tanto, también tienen conocimiento sobre la agricultura, cosechas y temporalidades. La participación en prácticas es la forma de aprender y aprehender el conocimiento local, la organización social, la lengua, y la práctica misma, como plantean Da Silva y Gomes (2015), también construye los cuerpos y no solo las subjetividades. Estas producciones escolares muestran una forma de representar el conocimiento sobre las prácticas sociales y las formas de vivir en este territorio en particular.

Figura 2. Calendario sobre actividades agrícolas, estudiantes 1º año de secundaria.



Archivo personal autora, marzo 2022, SPY.

Las prácticas escolares territorializadas posibilitan una serie de actividades que cuestionan la centralidad de los conocimientos disciplinares basados únicamente en los libros de texto y en los propios maestros. Además, fortalece el vínculo de los/as estudiantes con sus comunidades al inculcar la responsabilidad hacia su territorio, los conocimientos

propios y a las prácticas socioculturales de los pueblos. Por otro lado, potencian la formación de habilidades y competencias de lectoescritura, desarrollo y argumentación de ideas propias, contrastación de argumentos, y favorecen las presentaciones públicas, eje de la escolarización y de los programas federales de educación.

A modo de cierre

En este texto se ha mostrado cómo la educación comunitaria indígena posibilita prácticas basadas en el territorio. He llamado prácticas escolares territorializadas a aquellas que se desarrollan en la cotidianidad escolar y que están situadas en conocimiento local y en el propio territorio. A nivel analítico, permite comprender cómo desde la escuela se tejen diferentes procesos de apropiación de conocimientos por la participación en prácticas situadas y de apropiaciones territoriales simbólicos y materiales. Además, denota la ruptura con dos paradigmas escolares, ya que implican no solo a profesores y alumnos en los procesos escolares, sino también a otros miembros de la comunidad caracterizados por su conocimiento y sabiduría. Segundo, la comunidad y el territorio se convierten en espacios de la educación escolar.

La escuela se transforma, pasando de ser un espacio dentro de la comunidad pero que invisibiliza el conocimiento local en una relación colonial y hegemónica, a ser un espacio que sitúa el conocimiento indígena en el centro del proceso educativo escolar. Asimismo, las prácticas territorializadas son un pilar para que las nuevas generaciones reflexionen sobre la interrelación entre la comunidad, sus saberes, prácticas y el territorio. Las prácticas sociales y educativas territorializadas –como se muestra en los materiales escolares producidos por los estudiantes– perpetúa los sistemas de conocimientos indígenas, la interdependencia con el territorio y, por tanto, la vida de los pueblos.

La inclusión de prácticas y conocimientos que denotan la relacionalidad con el territorio en la formación de sujetos comunitarios posibilita el devenir en sujetos politizados en la defensa de sus bienes bioculturales como sus conocimientos y lenguas (Gil, 2019; Krenak, 2020). La territorialización desde la escuela posibilita nombrar el territorio desde sus propias lenguas y pensarse, no desde los límites nacionales/municipales, sino desde la propia práctica colectiva y situada. Es fundamental reflexionar sobre la relación entre educación y territorio, y sobre cómo se han reconfigurado los territorios físicos, sociales, simbólicos y lingüísticos en los últimos años a partir de prácticas escolares comunitarias.

Dada la situación actual de crisis climática y la imposición de “proyectos de muerte” como la minería, la energía hidroeléctrica, la agroindustria, entre otros, urge colocar el territorio en el centro de los procesos escolares. Por lo tanto, se vuelve necesario involucrar a las nuevas generaciones en “proyectos de vida” que relacionan los conocimientos propios/indígenas con el cuidado y la defensa del medio ambiente y de sus territorios.

Referencias bibliográficas

- » Ayala, S. (2022). La asignatura de Lengua y Cultura Ch'ol en secundarias de Tabasco, México y la semántica contradictoria de la educación intercultural. *Runa*, 43(1), 189-209.
- » Barabas, A. (2004). La construcción de etnoterritorios en las culturas de Oaxaca. *Desacatos*, 14, 145-168.
- » Betancourt, R. y González, R. (2020). El ciclo de movilizaciones de la CNTE contra la Reforma Educativa 2013. En C. Peraza (Coord.), *México en la Reforma Educativa Global* (pp. 157-181). México: UNAM.
- » Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, 22, 46-56.
- » Brayboy, B. y Maughan, E. (2009). Indigenous Knowledge and the story of the bean. *Harvard Educational Review*, 79(1), 1-21.
- » Briones, C. y Ramos, A. (2023). La interculturalidad es una palabra que no está hilando: Condiciones para la producción intersubjetiva, interepistémica e interexistencial de conocimientos. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 18(3), 455-475.
- » Briseño, J. (2018). *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas del Estado del Oaxaca* (tesis de doctorado). DIE-Cinvestav, Ciudad de México, México.
- » Briseño, J. (2020). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. *De Prácticas y Discursos. Cuaderno de Ciencias Sociales*, 9(13), 1-23. doi: <https://doi.org/10.30972/dpd.9134411>
- » Cajete, G. (2008). Sites of Strength in Indigenous Research. En M. Villegas, S. Neugebauer, K. Venegas (Eds.), *Indigenous Knowledge and Education* (pp.204-208). Harvard: Harvard Education Review.
- » Castillo, G. (2020). El territorio como apropiación sociopolítica del espacio. Entre la des-territorialización y la multiterritorialidad. *Investigaciones Geográficas*, 103, 1-13.
- » Cleto, R. y Moreno, R. (2023). Cherán K'eri: autodeterminación educativa y la territorialización de la escuela. En B. Maldonado y R. Moreno (Coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas* (pp. 27-60). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- » Corntassel, J. y Hardbarger, T. (2019). Educate to perpetuate: Land-based pedagogies and community resurgence. *International Review of Education*, 65, 87-116.
- » Correa, C. (2018). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada* (tesis de maestría). Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil.
- » Crazy Bull, C. y White Hat, E. (2019). *Cangleska Wakan: The ecology of the sacred circle and the role of tribal colleges and universities*. *International Review of Education*, 65, 117-141.
- » Czarny, G. y Briseño, J. (2022). Dicotomías y emblematicaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe Una lectura desde México. *Runa*, 43(1), 171-187. doi: <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.1004>

- » Da Silva, R. y Gomes, A. (2015). Learning, body and territory among indigenous xakriabá boys. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 173-200. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200008>
- » Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
- » Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México: SEP.
- » Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la Interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- » Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena en Nuevo León. *Frontera Norte*, 19(38), 1-29.
- » Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Colombia: Ediciones UNAULA.
- » Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) e Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. UNICEF/INEE.
- » Gallardo, A. (2020). Interculturalidad como discurso emergente en las reformas curriculares de la educación básica mexicana. *Revista Espaço do Currículo*, 13(1), 4-16.
- » Gil, Y. (2019). El agua y la palabra. México y sus muchos nombres ocultos. *Revista de la Universidad*. Recuperado de <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/a52f9f39-15d2-4993-a8a6-d8689d7995e1/el-agua-y-la-palabra>
- » Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: IBERO-ITESO.
- » Glockner, V. y Borzacchiello, E. (2023). *Episodios de Desplazamiento Interno Forzado Masivo en México, Informe 2021*. México: Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos, AC.
- » Godenzzi, J. (Comp.) (1996). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos.
- » González, E. y Cornelio, M. (2020). *Las políticas nacionales de educación indígena en Oaxaca: perspectivas, prácticas y propuestas de fortalecimiento de la educación bilingüe intercultural*. México: IEEPO-CIESAS.
- » González, J. E. (Ed.) (2019). *Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay*. Bogotá: Cátedra UNESCO - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.
- » Gutiérrez, C. y Cornelio, M. (2022). Cartografía curricular comunitaria: hacia un giro comunitario-territorial en educación. *HABITUS*, 20(1), 142-169. doi: <https://doi.org/10.18224/hab.v20i1.12337>
- » Gutiérrez, B., Baloés, G., Arellanes, M. y Meyer, L. (2019). Impactos sísmicos y política lingüística en Oaxaca, México: un recuento colaborativo de voluntad y resistencia docente en la defensa de las lenguas originarias. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 5(3), 152-176.
- » Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización*. México: Siglo XXI.
- » Hernández, A. (2018). Hacia una antropología socialmente comprometida desde una perspectiva dialógica y feminista. En X. Leyva (Coord.), *Prácticas otras de conocimientos* (pp. 83-106). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- » Hernández, C., Cetina, N. y García, P. (2016). La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social, Toribío-Cauca: “El que es Nasa resiste”. *Educación y Ciudad*, 30, 29-40.

- » Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). *Atlas de los Pueblos Indígenas de México*. Recuperado de <https://atlas.inpi.gob.mx/>
- » Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) (2018). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales, Cuaderno Informativo*. México: INALI.
- » Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- » Johnson, J. (2012). Place-based learning and knowing: critical pedagogies grounded in Indigeneity. *GeoJournal*, 77(6), 829-836.
- » Juan-Martínez, V., Martínez, J. y Recondo, D. (Coords.) (2021). *Las otras elecciones. Los sistemas normativos indígenas en Oaxaca, del reconocimiento a la praxis*. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación-PLURAL-CIESAS.
- » Juaros, M. F. (2015). Territorialización de las prácticas académicas en la experiencia universitaria argentina. *Revista NuestrAmérica*, 3(5), 122-134.
- » Krenak, A. (2020). *Ideias para adiar o fim de Mundo*. San Pablo: Companhia das letras.
- » Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 37-47. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>
- » Lave, J. (2019). *Learning and Everyday life: access, participation and changing practices*. Berkeley: University of Cambridge.
- » Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- » Levinson, B., Sandoval, E. y Bertely, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840.
- » López, L. (2006). Desde arriba y desde abajo Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, 4(4), 81-110.
- » Magaña, M. (2020). *Cartographies of Youth Resistance: hip-hop, punk, and urban autonomy in Mexico*. California: University of California Press.
- » Maldonado, B. (2011). *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca*. Oaxaca: CSEIIO-CMPIO.
- » Maldonado, B. (2018). Educación comunitaria y pedagogía de resistencia en Oaxaca, México. *Temas de Educación*, 24(1), 75-88.
- » Maldonado Ramírez, C. (2021). Hacia un nuevo horizonte de educación superior: la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. *Ichan Tecolotl*, 32(344). Recuperado de <https://ichan.ciesas.edu.mx/hacia-un-nuevo-horizonte-de-educacion-superior-la-universidad-autonoma-comunal-de-oaxaca/>
- » Márquez, B. (2022). Enoterritorio y cartografías comunitarias en un proyecto educativo en Michoacán, México. En S. Sartorelo, C. Hecht et al. (Eds.), *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur: territorio, participación e interculturalidad* (pp. 209-226). Ciudad de México: IBERO- CLACSO.
- » Martínez, A. (2019). Una educación intercultural precarizada: política sectorial e intervención escolar para niños y niñas indígenas en escuelas primarias de Monterrey, México. *Antropología Cuadernos de Investigación*, 22, 43-56.
- » 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*, 36(141), 103-131.

- » Martínez, J. (2015). *Educación Comunal*. Oaxaca: Casa de las Preguntas.
- » Martínez, J. C. (2006). Los límites del reconocimiento de sistemas normativos y jurisdicción de los pueblos indígenas de Oaxaca. *Alteridades*, 16(31), 49-59.
- » Meyer, L. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la “comunalidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 83-103.
- » Meyer, L. (2017). Resisting Westernization and School Reforms: Two Sides to the Struggle to “Communalize” Developmentally Appropriate Initial Education in Indigenous Oaxaca, Mexico. *Global Education Review*, 4(3), 88-107.
- » Meyer, L. y Maldonado, B. (2004). *Entre la Normatividad y la Comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial IEEPO.
- » Moreno, R. (Coord.) (2019). *Cherán K'eri: Caminos para recordar nuestra educación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- » Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. (Comps.) (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- » Orozco, B. (2023). Marco curricular de la educación básica mexicana 2022. Análisis, preguntas y retos en el plano de lo estructural forma. *Perfiles Educativos*, XLV(180), 60-69.
- » Panetito, W. (2009). Place-based education: Catering for curriculum, culture and community. *New Zealand Annual Review of Education*, 18, 5-29.
- » Pérez-Ruiz, M. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *Revista Liminar*, XIV(1), 15-29.
- » Porto-Gonçalves, C. (2009). De Saberes y de Territorios-diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Polis*, 8(22), 121-136.
- » Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229.
- » Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2020). *Milpas Educativas para el Buen Vivir*. México: Ultradigital Press.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. México: Paidós.
- » Rockwell, E. y González, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México 1995-2009. *Cuadernos del Sur*, 21(41), 6-30.
- » Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6 [Material en proceso de construcción]. México: SEP.
- » Styres, S. (2017). *Pathways for Remembering and recognizing indigenous thought in education: Philosophies of Iethni'nohsténha Ohwentsia'kékha (Land)*. Toronto: University of Toronto Press.
- » Sumida Huaman, E. (2020). Small Indigenous Schools: Indigenous Resurgence and Education in the Americas. *Anthropology & Education Quarterly*, 51(3), 262-281.
- » Szulc, A. (2021). Cuidando a los niños y niñas, cuidando el territorio. Una mirada etnográfica sobre comunidades rurales mapuche y ava-guaraní en Argentina. *INDIANA*, 38(1), 79-101.
- » Tassinari, A. (2015). “A casa de farinha é a nossa escola”: aprendizagem e cognição galibi-marworno. *Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais*, 43, 65-96.
- » Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35.

Financiamiento

Sin financiamiento.

Biografía

Profesora-investigadora del CIESAS sede CDMX desde enero de 2021. Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE-Cinvestav. Sus investigaciones se han centrado en la comprensión de realidades educativas a través de la etnografía en diferentes contextos rurales e indígenas. Sus temas actuales de investigación son educación y territorio, prácticas escolares situadas en contextos indígenas comunitarios y multilingües.