

# EL PAPEL DE LA REPRESENTACIÓN INTEGRIDAD SOCIEDAD-NATURALEZA COMO EL DERECHO A UNA EPISTEMOLOGÍA DIFERENTE

## THE ROLE OF SOCIETY-NATURE INTEGRITY REPRESENTATION AS THE RIGHT TO A DIFFERENT EPISTEMOLOGY

María Magdalena Espinosa Rivas 1  
Laura Teresa Castillo Salinas 2

**Resumen:** Este trabajo se aborda en el contexto de la educación superior intercultural, en particular de la formación inicial docente, la representación del mundo de las sociedades indígenas que contiene su cosmovisión, formas de conocimiento, conocimientos, saberes y prácticas socioculturales, incluyendo su manera de concebir y relacionarse con la naturaleza que entraña relaciones sociales, políticas y culturales solidarias y de reciprocidad, en una integridad sociedad-naturaleza (Gasché, 2002, 2005, 2008a, 2008b). Se concibe como un componente fundamental desde el cual es posible incorporar los saberes y prácticas socioculturales indígenas en los contenidos curriculares y/o de enseñanza aprendizaje -en términos de su interacción, inclusión y articulación con los contenidos nacionales- en el espacio escolar. Entendido como un escenario en el que el conocimiento es un asunto de problemáticas epistémicas, ontológicas y, por tanto, políticas, que involucran múltiples visiones del mundo y de la vida (Boaventura de Sousa, 2015 y Bertely, 2015, 2016). En un marco de relaciones de poder entre grupos sociales, en donde las representaciones de los grupos dominantes se imponen a los dominados, estos últimos tienen la posibilidad de desviarlas, re interpretarlas o de resistirlas (Lefebvre, 1983). En este contexto, la representación integridad sociedad-naturaleza es visualizada desde el marco de los derechos humanos que cobijan diferentes derechos de los pueblos indígenas, tales como los culturales, ambientales, territoriales, a una educación pertinente, entre otros, y que subsume el derecho a formas diversas de conocer y aprender el mundo, es decir, a una epistemología diferente a la hegemónica (basada en la racionalidad científica eurocéntrica).

**Palabras clave:** Derechos Humanos. Educación Intercultural. Diversidad Epistemológica.

**Abstract:** This work is approached in the context of intercultural higher education, in particular the initial training of teachers, the representation of the world of indigenous societies that contains their worldview, ways of knowing, knowledge, and sociocultural practices, including their way of conceiving and relating to nature that implies social, political and cultural relations of solidarity and reciprocity, in society-nature integrity (Gasché, 2002, 2005, 2008a, 2008b). It is conceived as a fundamental component from which it is possible to incorporate indigenous sociocultural knowledge and practices in curricular and/or teaching-learning contents -in terms of their interaction, inclusion, and articulation with national contents- in the school space. Understood as a scenario in which knowledge is a matter of epistemic, ontological, and, therefore, political problems, involving multiple worlds and life views (Boaventura de Sousa, 2015 and Bertely, 2015, 2016). In a framework of power relations between social groups, where the representations of dominant groups are imposed on the dominated, the latter has the possibility of deviating, reinterpreting, or resisting them (Lefebvre, 1983). In this context, the representation of society-nature integrity is viewed from the framework of human rights that encompass various rights of indigenous peoples, such as cultural, environmental, territorial, to relevant education, among others, and which subsume the right to different ways of knowing and learning the world, that is, to an epistemology different from the hegemonic one (based on Eurocentric scientific rationality).

**Keywords:** Human Rights. Intercultural Education. Epistemological Diversity.

- 1 Doctora en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestría en Pedagogía, Línea de investigación antropología cultural y educación de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciada en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3938-4318>. E-mail: magdaespinosa21@gmail.com
- 2 Doctora en Pedagogía en Facultad de Filosofía y Letras (UNAM), Licenciada y Maestra en Pedagogía por la FES Aragón UNAM, Ayudante del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, con 20 años de experiencia en educación básica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2219-5343>. E-mail: laucasualli@hotmail.com Ambas autoras son miembro del Colectivo de investigación interinstitucional del posgrado de pedagogía, conformado por la UNAM -Facultad de Estudios Superiores Aragón-, Universidad Pedagógica Nacional -Unidad Ajusco- y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), perteneciente a la RED DE FORMADORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA AMÉRICA LATINA (RedFEIAL). También fueron participantes del proyecto a cargo de dicho colectivo: "Docencia bilingüe e intercultural: una práctica sociocultural con múltiples sentidos" 2014-2017, en el marco del cual abordaron la temática del artículo que se presenta.

## Introducción

La reflexión sobre la relación entre el poder y la producción de conocimiento parte de considerar el contexto de la realidad social actual. Anclada en el sistema del capitalismo global de índole colonial y de políticas neoliberales. Impuesto por los grupos sociales dominantes, pertenecientes a la sociedad mayoritaria no indígena.

La relevancia de los movimientos socio-políticos impulsados por las sociedades indígenas, consiste en que también cuestionan el marco de poder asimétrico de producción del conocimiento, y a su vez con sus acciones de movilización político-social, generan “prácticas otras de conocimiento(s)” (Leyva Solano, 2015), es decir, constituyen en sí mismos una diversidad de fuentes de conocimiento, generan nuevas metodologías y nuevas formas de construcción del conocimiento, alternativos al patrón dominante.

Como mostró en el ámbito de la Educación Superior Intercultural (ESI), en la formación inicial docente de esa índole, el estudio de caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), que sustenta una propuesta de formación alternativa, bajo el principio de la *comunalidad*<sup>1</sup> y de una interculturalidad crítica construida desde una perspectiva propia.

La ENBIO entiende la educación intercultural como aquella que atiende las necesidades educativas de los pueblos indígenas desde la comunalidad, esto es, desde una concepción de la educación que pone en el centro de la formación la forma de vida de las comunidades indígenas desde diferentes ámbitos, tales como su cosmovisión, la organización social, las prácticas comunitarias y las diferentes actividades vinculadas con la vida y organización social de la comunidad. [...] La interculturalidad la entendemos como formación docente en la comunalidad, donde la forma de construir el conocimiento, los aprendizajes, la toma de decisiones y la forma de pensar de nosotros y nuestros estudiantes se constituya en un sujeto colectivo que toma decisiones y actúa organizadamente como colectivo, más que actuar solitariamente al capricho del trabajo individual (Vásquez; Jiménez; Hernández, 2014, p. 167).

Tal propuesta alternativa llevada a cabo mediante el curriculum vivido o real, a través de prácticas docentes interculturales reflexivas, mismas que implican una agencia docente (capacidad de acción) basada en un compromiso político-pedagógico, para incluir -tanto en el propio trabajo docente, como en los contenidos escolares- los saberes y prácticas socioculturales de las sociedades indígenas, como es la representación integridad sociedad-naturaleza. En contraposición y resistencia al Plan de estudios oficial impuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que aún con enfoque intercultural es percibido como un obstáculo.

En este contexto la relevancia del papel de la representación integridad sociedad-naturaleza radica en que constituye una herramienta pedagógica importante para resignificar la función política

---

1 Definida a grosso modo como un modo, una lógica de vida a partir de cuatro elementos distintivos: el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal (Maldonado, 2011, p. 68). De tal manera que siendo la comunidad, la unidad última que contiene la diferencia, lo diverso, y a fin de fortalecer la diversidad que existe en las comunidades oaxaqueñas, se generó “un modelo [pedagógico] que fortaleciera lo local, que reafirmara la identidad de arraigo y que aprovechara el conocimiento comunitario como base para el aprendizaje de lo global. [...] La educación comunitaria o comunalidad consiste en” “La articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales; la investigación como eje pedagógico; la filosofía comunal como horizonte; la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje; el uso extensivo de la lengua originaria; un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja; la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender” (Maldonado, 2016, p. 48). Coronado Malagón señala que “Se puede afirmar que la perspectiva de la comunalidad es también la construcción de una imagen y una historia propia de las comunidades indígenas, formulada por una intelectualidad indígena y no indígena interesada en la reivindicación de la cultura e identidad étnicas frente a las formas viejas y nuevas de dominación colonial, y que recupera referentes simbólicos de los movimientos sociales de Oaxaca frente a las políticas de reconocimiento estatales, por lo que esta perspectiva marca no solo fronteras, sino propugna derechos y establece diversidades” (Maldonado, 2016, p. 82).

y social de la escuela en contextos de poblaciones indígenas, así como los propósitos educativos de la formación docente intercultural (Bertely, 2006, 2007, 2022, 2014, 2015a y b, 2016, 2017). Con la finalidad de que en una escuela impulsada por y para docentes y estudiantes indígenas se ejerza el derecho a una educación con contenidos educativos pertinentes.

## Problemática

A partir del reconocimiento que el campo de producción del conocimiento académico, en tanto que forma parte del patrón dominante de saber/poder impuesto por la cultura hegemónica occidental eurocéntrica, reflejada en las instituciones académicas en disputa con otras prácticas de generación de conocimiento, que conllevan una lucha epistémica-política por el reconocimiento de la legitimidad de sus formas de conocimiento, conocimientos y prácticas socioculturales, generalmente excluidos de los espacios escolares, incluso aún de los de índole intercultural. Como es el caso de la representación integridad sociedad-naturaleza analizada en la ENBIO. En donde se revela que estos conocimientos generados en tales movilizaciones –prácticas- interpelan las formas de hacer, sentir y pensar conocimiento(s) e investigación, proponiendo metodologías novedosas, que plantean retos epistemológicos y teóricos para incidir en el ámbito académico institucional y generar círculos de solidaridad epistémico-política.

En este marco el planteamiento del problema fue el desconocimiento y la invisibilización -tanto en el propio campo académico, como en el ámbito de las comunidades, pueblos, movimientos, redes de lucha política de las sociedades indígenas- de la diversidad de fuentes de producción, construcción y creación de conocimiento(s). Elaborados a partir de sus prácticas de movilización socio-política, con alcances epistémico-políticos, y que se convierten en aportaciones relevantes para la construcción/creación de alternativas epistémicas, éticas, sociales, políticas, económicas.

El caso de la ENBIO a través de voces de docentes indígenas que exponen las experiencias educativas y pedagógicas emanadas *desde abajo*<sup>2</sup> que ocurren en la práctica y que son poco conocidas y reconocidas.

Lo que se aprende en el territorio puede llegar a ser tan o más significativo que la misma escuela en tanto fuente de otras alfabetizaciones. La alfabetización territorial –a la cual se dedica este artículo– involucra a su vez la alfabetización ética –referida a los valores derivados de las actividades vivenciales– y la jurídica –relativa al ejercicio de facto y por derecho de los derechos internacionales y nacionales en materia indígena. [Igualmente] [...] los campesinos e indígenas –como conocedores del paisaje que habitan– no son los analfabetas a los que la escuela llega a alfabetizar, sino personas que, más allá de su nivel de bilingüismo y dominio de la letra, están alfabetizadas en otras fuentes del conocimiento cultural, desde las cuales educan a las nuevas generaciones (Vásquez; Jiménez; Hernández, 2014, p. 27-28).

## Teoría

Se considera que la producción del conocimiento emanado del ámbito académico, está vinculado al momento histórico en el que ocurre, estimando que la realidad social actual se ancla en el sistema capitalista global basado en el colonialismo, operativizado a través de políticas neoliberales, desplegadas en diversas regiones del mundo como África, Asia y Latinoamérica con graves consecuencias ambientales y para las poblaciones humanas, en el marco de una crisis, que Leyva Solano la caracteriza de la siguiente manera:

2 En el campo de la educación intercultural y bilingüe, existen posicionamientos uno emanado “Desde arriba”, es decir, desde y para con el Estado manifiesto en las políticas educativas en este campo; y otro “Desde abajo” surgido desde y para los actores interesados y destinatarios de ella, generalmente vinculados con el movimiento indígena (López, 2006).

La crisis que estamos viviendo como humanidad es global, sistémica, y va más allá de ser solamente una crisis económica o financiera. [...] se trata de una crisis multifacética que es simultáneamente medioambiental, energética, alimentaria, migratoria y bélica. [...] [También] se manifiesta como crisis política en una triple dimensión: crisis de la hegemonía del imperialismo, de legitimidad del Estado moderno y de la democracia liberal representativa, así como crisis cultural y ética en cuanto crisis de valores, de proyectos de vida, de las formas de identidad y subjetividad dominantes. [...] [Así como] crisis de las estructuras y de las formas dominantes de conocimiento (Leyva solano, 2015, p. 24)

Con base en lo anterior se reconoce un conocimiento hegemónico, dictado por la cultura dominante, expresado en las instituciones académicas y en sus currículos formales u oficiales, aún en las de índole intercultural impulsadas por el gobierno mexicano. En este contexto con respecto a la producción de conocimiento, como señala Xochitl Leyva (2015) es necesario preguntarse ¿desde dónde, desde quién, para qué, para quién, con quién, cuándo y cómo? También por

¿Cómo estamos viviendo esta crisis de estructuras y formas de conocimiento dominante en la Academia, desde las disciplinas de las ciencias sociales y desde los(as) universitarios(as)? ¿Cómo ello está generando otras prácticas de conocimiento, otra geopolítica y otra economía del conocimiento? ¿Qué alternativas metodológicas, epistémicas, éticas y políticas siguen construyéndose en diferentes puntos del planeta Tierra? ¿Qué alcances, límites y contradicciones internas tienen dichas alternativas? ¿Qué procesos de reconfiguración están en curso? ¿En qué condiciones históricas y socioculturales se dan dichas reconfiguraciones? ¿Para qué sirven? o más bien ¿a quién(es) sirven? (Leyva solano, 2015, p. 24).

Situarse en la perspectiva de crisis abre la posibilidad de (re)valorar las prácticas de conocimiento de las sociedades indígenas, es decir de aquellos que han vivido fuera de la racionalidad moderna occidental. Particularmente conociendo y reconociendo - como indica Gasché - sus características y valores positivos, como son sus aportaciones políticas, epistémicas, éticas, teóricas, de vida, que practican la resistencia activa. Donde lo central no es quién tiene conocimiento sino cómo se produce y con qué consecuencias" (Aparicio; Blaser, 2015).

Una clara y abierta dimensión que disputa –de mil maneras- el sentido y la forma del saber/conocer dominante e incluso va más allá de él. Dicha dimensión a la que llamamos epistémica, me permite hablar de las luchas político-epistémicas de los indígenas movilizadas. [...] operando desde lo más abajo posible; y en la construcción de universidades, escuelas y currículos que buscan responder a las necesidades de sus organizaciones, movimientos, lenguas y culturas. Todo ello como un momento clave de (re) constitución de los pueblos originarios en un contexto caracterizado por crisis y por guerras (Leyva Solano, 2015, p. 25-26).

Otro referente teórico fundamental es el lingüista y antropólogo suizo Jorge Gasché con más de cuarenta años de experiencia en poblaciones indígenas en la amazonía peruana, respecto al concepto de *integridad sociedad-naturaleza* propio de las sociedades indígenas, el reconocimiento de sus características y valores positivos como su democracia y resistencia activa, la interculturalidad basada en el interaprendizaje y la intercomprensión, pero siempre considerando el contexto histórico particular y el marco de relaciones asimétricas de poder, en términos de dominación/sumisión en el que ocurren tales relaciones interculturales otorgándoles un carácter conflictivo (2002, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2011, 2013). Apuntando como necesaria en todo momento

la reflexividad y agencia de las personas (ya sean indígenas o no) que se desenvuelven en contextos interculturales, para hacerse conscientes de cómo opera en ellos tal dominación/sumisión en la que se han formado toda su vida y que han interiorizado consciente o inconscientemente.

Del mismo modo las contribuciones de María Bertely Busquets (2006, 2007, 2022, 2014, 2015a y b, 2016, 2017), quien ha trabajado con Gasché en México, apuntan que

La integridad de los pueblos indígenas se expresa en la vida práctica, a partir de personas que viven en un territorio del cual obtienen ciertos recursos para ser transformados con determinadas herramientas y técnicas, y con determinados fines sociales: laborales, productivos y ceremoniales. En este sentido, cualquier violación a los territorios indígenas implica una violación a la cultura y a las formas de vida indígenas. De la integridad sociedad-naturaleza depende, en pocas palabras, la vida de estos pueblos (Bertely, 2006, p. 86).

Es decir Gasché y Bertely propugnan una por una Pedagogía Inductiva Intercultural y una Educación Intercultural desde abajo, que constituye un posicionamiento epistémico-filosófico-político-jurídico-pedagógico (González Apodaca, 2010) en torno a las sociedades indígenas y sus procesos educativos.

## Contexto

En el campo de la Formación Docente Intercultural (FDI), las voces de docentes indígenas que participan -o participaron- en proyectos o propuestas educativas alternativas emanados desde abajo, como es la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), con base en los movimientos sociales, políticos, étnicos, puede mostrar un diálogo necesario entre los diferentes sujetos-actores que participan en la construcción de conocimiento. Aportan datos empíricos de donde suceden los hechos pedagógicos, visibilizando lo invisibilizado que ocurre en las escuelas, con la finalidad de mostrar que en la realidad existen “otras” prácticas pedagógicas diversas y no pocas veces en disidencia con lo establecido de manera oficial. Debido a ello se busca incidir en el ámbito académico de la propia disciplina pedagógica y áreas afines en las instituciones de educación superior, para que con base en investigaciones empíricas contextualizadas se generen opiniones informadas y se coadyuve al establecimiento de relaciones de equidad en contextos de diversidad cultural con poblaciones indígenas que incluyan su participación y sus derechos a tener una educación que tome en cuenta sus conocimientos, saberes y formas de organización. Con la finalidad de ejercer un quehacer investigativo ético, solidario y en diálogo con dichas sociedades diferenciadas socioculturalmente y externas a la racionalidad moderna occidental.

## Metología

Se trabajó a partir del paradigma interpretativo en el entendido que “la investigación interpretativa y la teoría que la fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad” (Erickson, 1989, p. 2). A fin de comprender e interpretar prácticas profesionales de docentes interculturales en la ENBIO, desde la perspectiva de los sujetos, a fin de visibilizar la manera en que éstos incluyen la cosmovisión, formas de conocimiento, saberes, conocimientos y prácticas culturales de las sociedades indígenas como es la representación integridad sociedad-naturaleza, en el ámbito escolar. Ello con la finalidad de analizar y visibilizar la construcción de conocimiento(s) que generan las poblaciones indígenas a partir de su movilización política.

La metodología utilizada fue de índole cualitativa, basada principalmente en la obra del alemán Uwe Flick (2004), quien señala que el descubrimiento del hecho social se realiza a través de lo que piensa el sujeto que actúa, considerando siempre el contexto de los acontecimientos.

Igualmente la metodología cualitativa registra sus datos en el lenguaje de los sujetos, arrojando resultados de investigación que tienen sentido en razón del hecho mismo de que fueron generados a través de un proceso que tomó en cuenta las perspectivas de los participantes. Implica también el estudio empírico de los problemas, delimitados temporal y situacionalmente (Flick, 2004). En este marco también se asumió en el estudio, lo que ya Bertely señaló respecto a tomar un posicionamiento ético y político relacionado “con la urgente necesidad de documentar desde dentro –a partir de fuentes de primera mano, como son archivos históricos y las crónicas locales, los textos elaborados por los actores, las entrevistas, los registros etnográficos y las historias de vida y familiares- los proyectos, las experiencias, las perspectivas y las voces de los actores” (Bertely, 2006, p. 16).

Se utilizaron también los métodos fenomenológico y estudio de caso, en tanto “los métodos no son sólo herramientas, sino formas de prácticas representativas e interpretativas” (Denzin, citado en Martínez Salgado, 2012, p. 617-618). Por otra parte, siguiendo al autor Xavier Vargas Beal (2011) se asumió que “en algunas investigaciones, es posible elegir y combinar dos métodos. También se puede elegir y asumir un solo método, y complementarlo con técnicas específicas de otro de los métodos que siempre quedarían subordinadas al método elegido” (Vargas Beal, 2011, p. 19). En este marco se utilizó también el método de estudio de caso, en tanto refiere específicamente a estudios centrados en un objeto, persona, grupo, comunidad y/o institución, de manera directa y delimitada, con enfoque desde los estudios étnicos<sup>3</sup>, en tanto sirven al propósito de construir sentido respecto de la situación de lucha y reivindicación constante de reconocimiento a los derechos de estas etnias (Vargas Beal, 2011). Complementados con técnicas específicas del Método de la Teoría Fundamentada como son el Muestreo Teórico<sup>4</sup>, la Saturación Teórica, el Método de Comparación Constante para la recolección y análisis de la información. Desarrollado por Glaser y Strauss, citados en la obra de Flick (2004), para quienes lo importante es generar teoría, entendiéndola como entidad en constante desarrollo y no como algo terminado. En el transcurso de la investigación se utilizó la estrategia de definición gradual de la estructura de la muestra en el proceso de investigación. En ella, las decisiones sobre la elección y reunión del material empírico (casos, grupos, instituciones, etcétera) se toman en el proceso de recoger e interpretar los datos. Glaser y Strauss (citados en Flick, 2004) describen así esta estrategia:

El muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente (Flick, 2004, p. 78).

El muestreo procede según la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad. Asimismo

En el muestreo teórico la extensión de la población básica y sus rasgos no se conocen de antemano, la extracción repetida de los elementos de muestreo con criterios que se han de definir de nuevo en cada paso, el tamaño de la muestra no está definido con antelación y el muestreo acaba cuando se ha alcanzado la saturación teórica (Flick, 2004, p. 81).

En este marco se seleccionó una diversidad de fuentes de información para obtener los datos empíricos, a través de Observación directa (Entrevistas a diferentes actores de la ENBIO, se consideró a alumnos de los últimos semestres; egresados de diferentes generaciones y docentes

<sup>3</sup> Algunos manuales de investigación denominan a este enfoque como Estudios de raza; sin embargo en la actualidad el término “raza” resulta anacrónico, por lo que se refiere como Estudios étnicos.

<sup>4</sup> Se sustenta en la Teoría Fundamentada (TF), pensada y propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss en la década de los años sesenta del siglo XX. Cuya inspiración para desarrollar esta metodología estriban en la necesidad de salir al campo de investigación para descubrir los conceptos que allí subyacen. Y advertían la necesidad de hacer comparaciones constantes mientras se hacían los análisis cualitativos, con la finalidad de desarrollar conceptos y relacionarlos. Asimismo la TF encuentra sus raíces en el interaccionismo simbólico (Blumer, 1969). En donde los significados son construidos intersubjetivamente, intenta desarrollar interpretaciones del mundo de los sujetos en función de sus propias interpretaciones, teniendo como objeto de investigación la acción humana (Flick, 2004).

en servicio y fuera de él; Fotografías; Visitas al campo; Registro de hechos –observados en la institución-) y Observación indirecta (Fuentes documentales tales como documentos escritos o producidos por los diversos actores de la institución: documentos recepcionales y/o Tesis de los alumnos de la ENBIO; Trabajos escolares producidos por los alumnos de diferentes cursos y semestres; Documentos inéditos o documentos de trabajo, por ejemplo sobre el Proyecto de creación de la ENBIO, propuestas curriculares, entre otros; Escritos, textos, publicados o inéditos, artículos, libros, documentos, ponencias, tesis, etcétera, producidos por docentes de la ENBIO).

Todos ellos fueron tratados como textos e interpretados hermenéuticamente obteniendo así de ellos la información relevante para la investigación.

## Resultados

Con base en la información de entrevistas realizadas para esta investigación, así como en diversos textos escritos por diversos actores de la ENBIO, se testimonia la imposición de las autoridades educativas del Plan de Estudios oficial. Continuando una política de desdén, obstaculización e invisibilización de las propuestas educativas elaboradas por los actores indígenas.

Como se muestra en el Proyecto de Creación ENBIO (1999) en el apartado “Descripción de las asignaturas del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, versión 1997 para las escuelas normales, con la adecuación a la especificidad lingüística y cultural de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”, para las asignaturas de *Ciencias Naturales y su Enseñanza I y II*, se lee:

Con el propósito de que los estudiantes de la Normal Bilingüe e Intercultural identifiquen y comprendan los rasgos característicos del proceso de aprendizaje de las ciencias que siguen los alumnos de educación primaria, **es necesario partir de los etno conocimientos; es decir, vincular la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural que se da en la formación de niñas y niños indígenas dentro de la práctica de diversas habilidades, tanto tradicionales como comunes [sic]. Para las comunidades indígenas, sobre todo las rurales, la naturaleza es un elemento central sobre el cual gira su existencia [...]**

Aquí se pretende relacionar el conocimiento académico occidental con sus aplicaciones técnicas, basado en la sabiduría étnica, **ya que las condiciones naturales del niño indígena radican en su contexto con la naturaleza y su concepción cultural de la misma, lo cual se expresa en su forma de vincularse con ella, en la relación dentro del mundo científico y mítico [...]**

A partir de la cosmovisión y filosofía indígena, es cómo se construye el puente con la concepción científica; desde donde se estudia el cuerpo humano y la salud, los ciclos de vida y la relación de los seres vivos y el medio; **la protección del ambiente y la relación entre ciencia- tecnología-sociedad, y otras relaciones entre el medio natural y social** (Proyecto de Creación ENBIO, Inédito, 1999, p. 70) [Negritas mías].

Mientras que el plan de estudios oficial vigente (2012) de la SEP, consigna los siguientes propósitos formativos y contenidos en los programas de los diferentes cursos relacionados a la temática sobre la naturaleza, por ejemplo Ciencias Naturales:

Se espera que los futuros docentes **construyan y se apropien de una concepción de la ciencia con la cual construyen referentes para explicar el mundo a través de leyes** (en el sentido de regularidades de fenómenos que ocurren en el mundo). **En este curso se considera a la competencia científica como la capacidad de un individuo que tiene**

**conocimiento científico y lo utiliza para identificar temas, adquirir y explicar nuevos conocimientos, con el fin de comprender y tomar decisiones relativas al mundo natural y a los cambios producidos por la actividad humana**, lo cual apunta hacia la realización de diversos fines a través de la movilización de múltiples saberes y actitudes de orden científico (Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2012, Programa del Curso: Ciencias Naturales, Tercer Semestre, SEP, 2013, p. 5) [Negritas mías].

De igual manera resulta relevante visibilizar cómo opera en la práctica cotidiana como mecanismo de dominio y control, percibido por docentes indígenas como un obstáculo en su práctica, como se ejemplifican en los siguientes testimonios:

**Ha sido un poco difícil**, porque siempre que está uno en una institución va [...] a recuperar los planes y programas del nivel en que esté. En este caso, es el nivel de normales [...], **hay un plan de estudios a nivel general y entonces recuperamos algunos contenidos, pero en cuestión de la ENBIO pues tiene su propio enfoque, su propia misión y ahí es a donde le apostamos, a lo que tiene que ver con la formación específica bilingüe intercultural**, porque es el origen que tiene la normal (Docente en servicio, Ayuuk -Mixe de la variante media-, Entrevista, 2017) [Negritas mías].

– ¿Cuál es el plan de estudios que siguieron en la escuela normal?

Los planes los imponía la SEP, eran los planes nacionales para todas las normales del país. [...] Los planes que se trabajaban sí eran los planes normales, oficiales de la SEP, solo que allí [en la ENBIO] **se estaba impulsando otro tipo de trabajo y fue esa lucha constante de querer que se aceptara la forma de trabajo que se tenía en la escuela**, que lo aceptaran las instituciones, las autoridades oficiales porque ese era, digamos... que el contraste ¿no?, **que si no está registrado en el plan y programa no tiene valor**, y ahí se estaba luchando por un trabajo que decimos que debería de ser alternativo. [...] **En la práctica había un currículum oficial, y nosotros decimos que el otro currículum era el real**, en ese sí se trabajaba de manera paralela o trataba de complementarse uno con otro [...]

**Nosotros debíamos ir lidiando con lo oficial, que son obstáculos**, que no entienden, que precisamente **si entendieran la dinámica no lo obstaculizarían**, al contrario, la impulsarían porque eso te da la pauta a que te acercas a la comunidad, recuperas toda esa riqueza que se tiene, y que uno mismo la conoce... porque por ejemplo yo, yo soy indígena, hablo una lengua indígena (Docente fuera de servicio, Ñu savi -Mixteco-, Entrevista, 2016) [Negritas mías].

Es decir, es posible entender las prácticas docentes interculturales en la ENBIO, en torno a la inclusión de la representación *integridad sociedad-naturaleza*, como parte de un posicionamiento pedagógico y político, que demanda y lucha por el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a tener una educación diferenciada y su derecho de autogestión sobre ésta y contribuir a hacer cumplirlo en la realidad. Así como el derecho al respeto y la inclusión de las epistemologías indígenas en el espacio escolar.

Yo vengo de ser docente del medio indígena [nivel básico], entonces cuando llegó acá [a la ENBIO], me dicen este es tu plan y programa y vas a trabajar con este programa y yo

digo bueno. Empiezo a trabajar un semestre, dos semestres y digo bueno... pero esto no es lo que realmente se necesita en las comunidades, yo venía del nivel de preescolar indígena y de primaria tenía mi experiencia en otros niveles y yo dije para preescolar, no necesitamos, bueno sí se necesita la teoría para la formación, pero en la práctica necesitamos otras actividades, otros contenidos que complementen y que respondan a la educación indígena, tanto en nivel de educación básica y normales. Entonces dije necesito hacer un cambio porque esto es nada más reproducir ver los contenidos del plan y programa y pues digo eso ya viene, como quiera si uno hojea los documentos en los programas, uno los encuentra porque ya está, entonces dije necesitamos hacer cambios, necesitamos buscar los propios contenidos y que sean de manera contextual que se dé en cada región, en cada en cada cultura, donde a los niños se les pueda facilitar un poquitito que venga de los propios conocimientos que hay en las comunidades (Docente en servicio, Ayuuk -Mixe de la variante media-, Entrevista, 2017).

En el mismo sentido, otras experiencias:

Era muy complicado pero que si se estaba haciendo y llegó el momento en que, y esa era como que, la identidad de la escuela, era trabajar los saberes comunitarios, ya no era trabajar la didáctica disciplinar, digamos ya no es como nos lo marca el plan y programa: historia, geografía, naturales, matemáticas, español, cierra tu libro, se acabó, ábrelo, olvídate de eso, ahora vamos a esto otro, no, el trabajo de los saberes comunitarios entrañaba eso era como un trabajo de pedagogía por proyectos que dicen, pero más podríamos decirle por problemas. Un saber era hacer investigación, recuperar el saber comunitario, un saber que tenía todos los rasgos culturales de la comunidad y, a partir de ello desarrollar todo un trabajo que se le llamaba por proyectos, pero partía del saber comunitario, o sea, no se veían las cosas de manera abstracta, disciplinar, era experiencial de lo que salía de la comunidad y a partir de allí las disciplinas giraban alrededor de este gran centro de interés por decir algo [...]

Para trabajar los saberes comunitarios y empezarlos a sistematizar en la unidad didáctica, los temas ahí por sí solos salían, y entonces la mayoría de los temas salen de ahí, de la realidad cotidiana; mucho se trabajaba en la cuestión por ejemplo, de la tala de bosques, de la siembra de maíz, de cómo se están secando los ríos, o la basura; no se trataban como temas específicos, aclaro, se tratan dentro de todo este contexto y del conocimiento como parte de ese saber que se va recuperando. [...] Entonces, por ejemplo, el problema de la contaminación del agua, en nuestros pueblos indígenas cómo tratan históricamente ese problema; un poco traer esa forma de vida, de tratar ese problema para que aquí se procesara y regresara otra vez con los niños [...]. En lo actitudinal es donde creo que ahí está la fuerza, una fuerza cultural [...], en nuestros pueblos de cuántos miles de años estamos hablando, esos rituales, la forma de trabajar, la forma de no transgredir a la madre tierra, que le dicen, ahí está implícito el asunto de lo ambiental. Otro ejemplo, cuando se corta un árbol, no es una tala irracional, de ir a cortar así miles o cientos o cincuenta árboles..., porque cortan lo que necesitan, pero antes está un ritual, en donde se pide perdón a la madre tierra de que se va a cortar esto, pero no es porque sí, sino porque se va

a ocupar para hacer una casa, esa parte mística, que otros le dicen mágica, es lo que se trata de volver a armonizar, ese conocimiento, esa parte cultural, esos elementos culturales que se considerarán para trabajar [...] (Docente fuera de servicio, Ñu savi –Mixteco-, Entrevista, 2016).

Así como el compromiso profesional, político-pedagógico de docentes

-¿En su opinión consideraría en el periodo que usted trabajó que la mayoría de los profesores asumían el modelo alternativo de formación de la ENBIO?

Tiene que ver un poco igual con el proceso de creación de la escuela, ahí la respuesta es sí, en su mayoría se asumía ese tipo de trabajo, se trataba de que por ahí caminara la escuela y eso es importante porque había que tener una direccionalidad, siempre no falta gente que quieran ir por lo establecido lo oficial, pero en la mayoría de los docentes íbamos por que fuera diferente. [...] en un inicio se decía que tenía que ser diferente, diferente en el sentido de que se tenían que recuperar los elementos comunitarios y bueno no estamos haciendo del lado los conocimientos nacionales universales para nada sino que se visibilizaran los conocimientos propios y en ese sentido si estábamos en la misma idea los docentes que participábamos en esa escuela (Docente fuera de servicio, Ñu savi –Mixteco-, Entrevista, 2016).

Igualmente estos ejemplos de cómo se realizan prácticas educativas, pedagógicas y didácticas innovadoras por docentes interculturales en la ENBIO:

La intención de presentar una proposición didáctica como lo es “La lista de asistencia en lenguas originarias” de mi autoría, tiene la finalidad de ubicar **las prácticas pedagógicas desde la reflexión y análisis del sentido de pertenencia cultural, lingüística, étnica y territorial**, respondiendo a las interrogantes ¿quiénes somos?, ¿cómo somos?, y ¿hacia dónde vamos? Éstas y otras interrogantes, conllevan al reencuentro cultural de las personas originarias, caso específico de los alumnos provenientes de las ocho regiones del estado de Oaxaca, así la lista de asistencia está pensada para las licenciaturas en educación Primaria y Preescolar Bilingüe e Intercultural de la ENBIO, su objetivo principal es trabajar el autorreconocimiento cultural (Tesis Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, Veremunda Guadalupe Sánchez, 2015, p. 95, Docente en activo de la ENBIO).

En este proceso de las experiencias y de formación permanente, se fue interactuando primero con otras asignaturas del mapa curricular, segundo fue con la malla curricular en la ENBIO, este último de asignaturas nos pasábamos a cursos, lo cual conllevaba a otras implicaciones, los procesos se complementaban con los trabajos mediante las academias de docentes y estudiantes, las plenarios de maestros, las reuniones de los campos de formación, específicamente en el campo didáctico, donde las discusiones versaban en formas y contenidos de cada una de las asignaturas y su interrelación, **sus tendencias hacia una práctica pedagógica Bilingüe Intercultural, en lo personal la insistencia de una construcción metodológica que recupere los principios de una pedagogía desde la visión de los pueblos originarios**. Posteriormente se fue atendiendo lo de los cursos que ahora enfatizan los

trayectos formativos y las unidades de aprendizaje basados en competencias, pero ¿Qué tanto responden a las realidades culturales indígenas? (Tesis Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, Veremunda Guadalupe Sánchez, 2015:59, docente en activo de la ENBIO). [Negritas mías].

## Conclusiones

En un contexto pedagógico-político en el que se inserta la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), sustenta un modelo de formación docente alternativo, expresado en el currículum vivido/real, cuyos propósitos formativos consideran la reivindicación positiva de la identidad y la cultura “propias” de las sociedades indígenas oaxaqueñas a las que pertenecen los estudiantes. La crítica a las formas hegemónicas de conocimiento y saber, la legitimidad de sus saberes y conocimientos vinculados con la praxis cultural y política, en donde un tema central lo constituye la relación sociedad-naturaleza, la defensa del territorio y los recursos colectivos, así como la forma de vida de las sociedades indígenas manifiesta en la comunalidad. Dicho modelo de formación alternativo, debe coexistir con el Plan de estudios Oficial representado en el currículum formal, igualmente que con el discurso gubernamental sobre la interculturalidad o “lo intercultural”, ambos generalmente representan un obstáculo para realizarlo. En este marco, tales prácticas docentes reflexivas, agencia docente y compromiso pedagógico-político, en torno a la inclusión en los contenidos escolares de la representación integridad sociedad-naturaleza, muestran metodologías pedagógicas innovadoras que ocurren en la cotidianeidad escolar, sin embargo todo ello suele estar invisibilizado, además de no revelar la importancia de la vinculación de dicha representación a temáticas más amplias como son las luchas de los pueblos indígenas por la defensa de sus territorios y recursos y cómo ello podría constituir un elemento relevante que coadyuve a los propósitos de esta formación inicial docente intercultural.

Al retomar la cosmovisión de las sociedades indígenas, incluida la representación integridad sociedad-naturaleza, en la ENBIO “el saber comunitario como recurso pedagógico nos ayuda a construir procesos de enseñanza bilingüe que propician una recuperación de la cosmovisión de la cultura indígena en el aula” (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2014, p. 168).

Asimismo

La práctica y el perfil de egreso del estudiante son algo mucho más amplios que el simple currículum por asignaturas. Un ejemplo de ello es el conocimiento de lo sobrenatural que apenas representa una línea de conocimiento en las ciencias occidentales y sobre la que los pueblos originarios conservan una infinidad de conocimientos útiles en la vida diaria. En el mundo indígena, lo sobrenatural viene siendo una expresión y una dimensión de lo real, a diferencia de la concepción occidental para la que la expresión “sobre” delata algo que no es parte de esa realidad natural. Esta separación, de hecho, no existe en el mundo indígena, donde podemos conocer el mundo simbólico, mágico, religioso y sagrado con los sentidos del orden natural y con herramientas propias de la cotidianeidad (como los pedimentos, los rogatorios o los agradecimientos a los guardianes de los lugares sagrados). Así, se conoce, en el orden lo sobrenatural, lo que sucede en los sitios sagrados vinculados con la tierra: los ríos, los manantiales, los cerros, las cuevas, o el lugar donde se trabaja la tierra, como las parcelas (Vásquez; Jiménez; Hernández, 2014, p. 169).

Docentes de la ENBIO realizan estas prácticas para confeccionar contenidos pertinentes a los alumnos provenientes de la diversidad étnica y cultural de las sociedades indígenas oaxaqueñas, con base en su resistencia activa. En la que con su esfuerzo y lucha cotidiana docentes de la ENBIO impulsan “otras” prácticas pedagógicas, alternativas, que demandan se incluya la representación

del mundo de estas sociedades, en los contenidos escolares.

En el entendido que el problema o el foco de atención no está en las sociedades indígenas, sino en sus interlocutores los grupos mayoritarios no indígenas. La idea es aportar en el ámbito educativo, a partir de datos empíricos de una institución educativa como la ENBIO, al mostrar:

Quiénes definen contenidos, formas y metodologías de enseñanza-aprendizaje como legítimas o ilegítimas frente a quiénes, quiénes constituyen mayorías y minorías en un contexto determinado, qué saberes se construyen dentro del currículo y cuáles quedan fuera, [dado que] no es una cuestión accidental, no es una cuestión históricamente necesaria, sino que son procesos de selección consciente que luego se invisibilizan y que se vuelven parte de las prácticas hegemónicas. Cuyas consecuencias devienen en procesos asimiladores o segregadores en una realidad asimétrica, dictando qué actores participan (Dietz, Conferencia ANEA, 2016).

En este sentido en la práctica educativa, a través del currículo vivido o real en la ENBIO, se apunta al reconocimiento de la diversidad cultural, en sus manifestaciones concretas como la diversidad epistemológica, los diversos conocimientos y maneras de conocer, ya “que solamente teniendo una educación que recupere la forma de entender el mundo de las comunidades es posible crear una institución que verdaderamente atienda la diversidad indígena” (Vásquez; Jiménez; Hernández, 2014, p. 174). Se expresa la lucha por el reconocimiento del derecho a una educación pertinente que incluya la pluralidad epistemológica y/o diversidad epistemológica en el espacio escolar.

## Referencias

APARICIO, Juan Ricardo; BLASER, Mario. La “ciudad letrada” y la insurrección de saberes subyugados en América Latina. En: LEYVA, Xochitl; ALONSO, Jorge; HERNÁNDEZ, R. Aída; ESCOBAR, Arturo; KÖHLER, Axel; CUMES, Aura; SANDOVAL, Rafael, et al. **Prácticas otras de conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras**. México: Cooperativa Editorial RETOS, PDTG, IWGIA, GALFISA, Proyecto Alice, Taller Editorial La Casa del Mago, 2015. Tomo 1, p. 104-134.

BERTELY BUSQUETS, María. De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un modo alternativo desde Chiapas, México. En: LEYVA SOLANO, Xóchitl, et al. **Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras**. México: Cooperativa Editorial RETOS, PDTG, IWGIA, GALFISA, Proyecto Alice, Taller Editorial La Casa del Mago, 2015b. Tomo I, Capítulo 6, p. 225-252.

BERTELY BUSQUETS, María. Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. **Revista Artículos y Ensayos de Sociología Rural**, Año 10, Vol. XIX, p. 23-39, México: Universidad Autónoma de Chapingo, Departamento de Sociología Rural, enero-junio, 2015a.

BERTELY BUSQUETS, María. Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “para qué” de “otras” educaciones”. **Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos**, Vol. XIV, n. 1, p. 30-46, enero-junio, 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v14i1.421>.

BERTELY BUSQUETS, María; DIETZ, Gunther; DÍAZ TEPEPA, María Guadalupe (coords.). **Multiculturalismo y educación 2002-2011**. México: COMIE, ANUIES. Colección Estados del conocimiento, 2013.

CORONADO MALAGÓN, Marcela. **La cultura etno magisterial en Oaxaca**. Oaxaca: UPN, sede 201, 2016.

ESCOBAR, Arturo. Una ecología de la diferencia: Igualdad y conflicto en un mundo glocalizado. En: **Más allá del Tercer Mundo**. Globalización y diferencia. Colombia: Universidad del Cauca, 2005. p. 123-144. Disponible em: [https://iidypca.homestead.com/FundamentosAntropologia/Escobar\\_Una\\_ecologia\\_de\\_la\\_diferencia.pdf](https://iidypca.homestead.com/FundamentosAntropologia/Escobar_Una_ecologia_de_la_diferencia.pdf).

GASCHÉ, Jorge. De hablar de la educación intercultural indígena a hacerla. **Mundo Amazónico**, Vol. 1, p. 111-134, Leticia: Universidad Nacional de Colombia, 2009. Disponible em: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>.

GASCHÉ, Jorge. Del terruño a la cosecha, pasando por la siembra, el abono y el cuidado a las plantas. Historia y evaluación de una aventura pedagógica intercultural compartida. En: BERTELY, M. (coord.), **Sembrando nuestra educación como derecho**. La nueva escuela intercultural en Chiapas. México: CIESAS, 2009. p. 25-42.

GASCHÉ, Jorge. El difícil reto de una educación indígena amazónica. Alcances y abandonos. En: ALCAMAN, E.; DÍAZ-POLANCO, H., et al. (Eds.), **Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural**. México: Editores Castellanos, Asociación Alemana para la Educación de Adultos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, 2002. p. 119-158.

GASCHÉ, Jorge. Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el 'Método inductivo intercultural' e implementada en el Perú, México y el Brasil. **Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**, núm. 13, p. 17-31, 2013.

GASCHÉ, Jorge. Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Vol. XXVII, n. 1, p. 177-200, 2005.

GASCHÉ, Jorge. La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En: BERTELY, M.; GASCHÉ, J.; PODESTÁ, R. (coords.), **Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya-Yala, 2008b. p. 367-397.

GASCHÉ, Jorge. 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.; PODESTÁ, R. (coords.), **Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya-Yala, 2008a. p. 279-365.

GASCHÉ, Jorge. "¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'?" En: **Memorias Primer encuentro amazónico de experiencias en diálogo de saberes**. Leticia: Universidad Nacional de Colombia, 2009. Disponible em: [http://www.investigacionimani.unal.edu.co/Material/20100301\\_220432\\_MEMORIAS%20DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf](http://www.investigacionimani.unal.edu.co/Material/20100301_220432_MEMORIAS%20DIALOGO%20DE%20SABERES.pdf).

GONZÁLEZ APODACA, Erica. Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México. **Cuadernos Interculturales**, Vol. 8, n. 14, p. 227-243, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile, 2010.

GONZÁLEZ, Gaudiano, Edgar; ARIAS ORTEGA, Miguel Ángel (coords.). **La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 2002-2011**. México: ANUIES, COMIE, 2015.

LEYVA SOLANO, Xochitl, et al. [Colaboradores]. **Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerras**. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Cooperativa Editorial Retos; Lima, Perú: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG); Copenhague, Dinamarca: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); La Habana, Cuba: Talleres Paradigmas Emancipatorios-

Galfisa; Coimbra, Portugal: Proyecto Alice; Guadalajara, Jalisco, México: Taller Editorial La Casa del Mago, 2015. 3 Tomos. Colección Conocimientos y Prácticas Políticas.

LEYVA SOLANO, Xochitl. Breve introducción a los tres tomos. En: LEYVA, Xochitl; ALONSO, Jorge; HERNÁNDEZ, R. Aída; ESCOBAR, Arturo; KÖHLER, Axel; CUMES, Aura; SANDOVAL, Rafael, et al. **Prácticas otras de conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras.** México: Cooperativa Editorial RETOS, PDTG, IWGIA, GALFISA, Proyecto Alice, Taller Editorial La Casa del Mago, 2015. Tomo 1, p. 23-34.

LEYVA SOLANO, Xochitl. Una mirada al tomo I. En: LEYVA, Xochitl; ALONSO, Jorge; HERNÁNDEZ, R. Aída; ESCOBAR, Arturo; KÖHLER, Axel; CUMES, Aura; SANDOVAL, Rafael, et al. **Prácticas otras de conocimiento (s). Entre crisis, entre guerras.** México: Cooperativa Editorial RETOS, PDTG, IWGIA, GALFISA, Proyecto Alice, Taller Editorial La Casa del Mago, 2015. Tomo 1, p. 36-103.

LÓPEZ, Luis Enrique. Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En: GROS, Christian; STRIGLER, Marie-Claude (coords.). **Être indien dans les Amériques. Spoliations et résistance: mobilisations ethniques et politiques du multiculturalisme.** París: Editions de l'Institut des Amériques, IHEAL, 2006. p. 235-250.

REYES ESCUTIA, F. (coord.). **Construir un NosOtros con la tierra. Voces latinoamericanas por la descolonización del pensamiento y la acción ambientales.** México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Ítaca; Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA), 2018.

Recebido em 20 de Agosto 2024.

Aceito em 23 de setembro 2024.