

Diálogo intercultural: fortaleciendo la relación entre primarias de educación indígena y sus comunidades a través de la resignificación de saberes tradicionales en el centro de Veracruz, México

Eréndira Campos García Rojas¹

Introducción

El proyecto Diálogo de Saberes: Conectando Escuela y Comunidad se llevó a cabo entre 2015 y 2019 con escuelas primarias indígenas de la región central de Veracruz, México. Fue formulado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).² El objetivo principal

1 Profesora de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como consultora independiente e investigadora. El proyecto descrito aquí fue nutrido por las invaluable y significativas contribuciones del equipo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe: Brenda Becerra, Ana Laura Fuentes, Marysol Rico y Valeria Antezana (prestadora de servicio social). Agradezco especialmente a las autoridades de la Zona Escolar nro. 832: profesorado, estudiantes y comunidades, que con entusiasmo participaron e hicieron posible este proyecto.

2 En el sistema educativo mexicano, la educación indígena y la educación intercultural se han desarrollado como esferas separadas. El subsistema de educación indígena, administrado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), fue creado en 1978 para implementar la *política educativa nacional de educación básica para niños indígenas* en contextos de diversidad lingüística, social y cultural. Como otra iniciativa, en 2001, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) para coordinar acciones

fue establecer interacciones interculturales entre los conocimientos tradicionales o saberes³ de las comunidades y los procesos educativos que tienen lugar en el contexto escolar formal.

A través de la metodología de diálogo de saberes, el proyecto buscó generar prácticas educativas que fortalecieran a la comunidad y que permitieran a los participantes reflexionar sobre aspectos como la identidad, la cultura y la memoria desde la perspectiva intercultural. El artículo presenta información contextual sobre la localidad, seguida de los fundamentos teórico-metodológicos del proyecto. Posteriormente, se describen las etapas y acciones desarrolladas a lo largo del proyecto. Para concluir, se recuperan los aprendizajes más significativos que esta experiencia otorga sobre las posibilidades que el diálogo de saberes con enfoque intercultural aporta para desmontar discursos esencialistas sobre la cultura indígena y, a través de ello, posibilitar espacios para la resignificación de las prácticas culturales de sus protagonistas.

La comunidad escolar y su contexto

En noviembre de 2015, las autoridades de la Zona Escolar nro. 832 iniciaron un proceso de colaboración con la CGEIB. Si bien esta zona escolar pertenece al subsistema de primarias de educación indígena, docentes y autoridades educativas manifestaban interés por conocer herramientas para complementar la labor que ya realizaban en el aula al trabajar contenidos sobre lengua y cultura indígena. Así,

transversales en todo el Sistema Educativo Mexicano con el fin de incorporar la interculturalidad *en todos los niveles, modalidades y subsistemas del sector educativo*. Las colaboraciones entre CGEIB y DGEI, entre otras muchas prácticas interinstitucionales e intersectoriales, forman parte del importante trabajo en materia de interculturalidad que la CGEIB llevó a cabo a lo largo de sus veinte años de existencia. En 2020, ambos organismos se fusionaron en la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB).

- 3 En este artículo, el concepto de “saberes” se utiliza para hacer referencia al conocimiento que surge de los marcos epistémicos de una comunidad, colectivo o cultura específica, opuesto a aquel que comúnmente se asocia a paradigmas científicos y académicos (esto se detallará más adelante).

a través del proyecto se incorporaron elementos de la perspectiva intercultural que podrían fortalecer y transformar la relación escuela-comunidad (Fuentes & Campos 2018).

La zona escolar está conformada por 99 docentes, quienes laboran en 14 escuelas que se ubican en tres municipios de la zona conurbada a la ciudad de Orizaba. Se encuentra en la región conocida como Altas Montañas, ubicada en el centro de Veracruz, que se caracteriza por sus bosques tropicales, su clima húmedo y su cercanía con el Citlaltépetl o Pico de Orizaba, el volcán más alto en el territorio mexicano.

Las escuelas están distribuidas en distintas localidades pertenecientes a los municipios de Rafael Delgado, Magdalena y San Andrés Tenejapan. Estos tres municipios son de carácter semirural y concentran un porcentaje alto de población indígena, en su mayoría hablantes de náhuatl.⁴

Tabla 1
Población indígena en la Zona Escolar nro. 832

Municipio	Población total	Población hablante de lengua indígena (3 años y más)	Población bilingüe hablante de lengua indígena y español (3 años y más)	Población monolingüe hablante de lengua indígena (3 años y más)
Rafael Delgado	24 127	9625	9171	398
Magdalena	3299	2486	2324	130
San Andrés Tenejapan	3134	2179	2147	29

Nota. Adaptado del Censo General de Población y Vivienda 2020, INEGI.

4 El náhuatl es la lengua indígena más hablada en México, con 1 651 958 hablantes registrados en 2020. Para más información véanse el *Atlas de los pueblos indígenas de México* (INPI, 2018b) y los trabajos del INEGI (2020a y b).

Como se puede observar, la población indígena que habita estos municipios es en su mayoría bilingüe. Dado que las escuelas en las que se llevó a cabo el proyecto pertenecen al subsistema de educación indígena, el currículo se aborda de manera bilingüe pero hace hincapié en el aprendizaje y uso de la lengua indígena como lengua materna. El profesorado y el personal administrativo de esta zona escolar también se identifican como indígenas; la mayoría de ellos pueden hablar, leer y escribir tanto en náhuatl como en español y se graduaron de diversas instituciones públicas de educación superior que se especializan en la formación docente.

Aunque la población de la zona se dedica a diversas ocupaciones y oficios, la agricultura sigue siendo una actividad central tanto en términos de producción para la venta y el autoconsumo, como en su importancia sociocultural. Los principales cultivos son el maíz, el frijol y la calabaza, seguidos por la floricultura, el café, el chayote y el cultivo de la caña de azúcar (Jerónimo, 2012).

Es importante señalar que en la zona existen condiciones de desigualdad estructural, pobreza y marginación que afectan a la población en diferentes dimensiones de sus condiciones de vida. En 2015, el 49,6 % de la población del municipio de Rafael Delgado, el más grande y poblado de los tres que conforman la zona escolar, se encontraba en situación de pobreza moderada y el 27,4 % en situación de pobreza extrema, medida por índices nacionales de pobreza multidimensional (Data México, 2021).⁵

Estas condiciones están acompañadas de prácticas profundamente arraigadas de discriminación y violencia asociadas a la etnicidad, el género y la clase. Asimismo, encontramos que el estado de Veracruz presenta un índice de intensidad migratoria a los Estados Unidos de nivel medio y que, como muchos otros territorios, ha sido afectado

5 Para más información sobre la medición multidimensional de la pobreza en México, véase CONEVAL (2019).

de manera creciente por la inseguridad generalizada y la violencia vinculada al narcotráfico y el crimen organizado.

Es esperable que el acceso de las infancias indígenas de estos municipios a la educación se encuentre condicionado por la situación económica, social y cultural de sus familias. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Discriminación 2017, la población hablante de lengua indígena en México es el segundo grupo que registra menores niveles educativos, pues apenas el 26,5 % logra completar los seis grados de la educación primaria (CONAPRED, 2017).

En este mismo sentido, es importante considerar que los niños que logran completar el nivel primario de educación indígena deben continuar sus estudios en escuelas secundarias generales, en las que el proceso educativo se desarrolla exclusivamente en español. Esto representa importantes implicaciones en términos de la exclusión de las comunidades indígenas en el ámbito educativo.

Como vemos, las brechas y el rezago educativo son desafíos complejos que el sistema educativo nacional se esfuerza por reducir, pero el diseño y la implementación de la política educativa han mostrado poca efectividad en este sentido (CONEVAL, 2018; INEE, 2019). Los retos históricos y contemporáneos que enfrenta el sector educativo y las instituciones gubernamentales en México son amplios, profundos y complejos, por lo que detallarlos y discutirlos en profundidad excede el espacio y el propósito de este texto.⁶ Baste esbozar este panorama general en el que se desarrolló el proyecto sobre diálogo de saberes, esperando que las prácticas reflexivas que desencadenó apunten el trabajo y compromiso que la comunidad educativa realiza en su práctica diaria, enfrentando condiciones en muchas ocasiones adversas y con escasos recursos presupuestarios, infraestructurales y socioeducativos que históricamente aquejan a la educación indígena.

6 Para una visión más profunda y específica sobre este tema, véase Schmelkes (2013) y Niembro y Mendoza (s. f.).

Interculturalidad y educación

La interculturalidad es un concepto polisémico que ha tenido distintas formulaciones teóricas y filosóficas, influidas por los debates que se establecen en torno a ella desde distintos contextos nacionales e internacionales. Esto tiene implicaciones importantes en las formas en que se traduce a marcos discursivos y de acción, tanto académicos como institucionales y sociales (Dietz, 2017; Dietz & Mateos, 2013).

El concepto de interculturalidad ha transitado de ser una noción estática y reificada, que inicialmente se refería a la suma de las relaciones entre culturas, hacia una más compleja y dinámica. Así, en las últimas décadas, la interculturalidad ha incorporado otras dimensiones, aludiendo al conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada:

Se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no solo en términos de cultura, sino también de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad. Por consiguiente, el referente empírico de cada una de estas constelaciones es sumamente contextual. (Dietz, 2017, p. 192)

En esta conceptualización de la interculturalidad destaca que las interacciones entre dichas constelaciones son a menudo asimétricas en relación con el poder político y socioeconómico que las circunscribe y, por lo tanto, ponen de manifiesto las distintas formas en que la diversidad ha sido visibilizada o invisibilizada por los grupos dominantes.

Al interior de las interacciones y relaciones descritas por la interculturalidad, los diferentes grupos articulan y configuran una dinámica formada por “nosotros” y “los otros”. En este sentido, lo que interesa a la interculturalidad es el tipo y la calidad de las relaciones que establecen entre ellos, en contraste con la perspectiva de la multiculturalidad que se enfoca en destacar las formas en que las sociedades se encuentran conformadas o segmentadas hacia su interior en grupos diversos (Dietz, 2017).

La interculturalidad es, entonces, un concepto que puede *describir* las interacciones entre grupos sociales, así como *prescribir* y orientar procesos para la transformación de la naturaleza de esas interacciones, promoviendo potencialmente la desarticulación de asimetrías y la participación plena de todos los colectivos que conforman la sociedad.

Podemos distinguir un lado funcional y un lado crítico de la interculturalidad. La primera se erige como una estrategia programática, presente en las políticas públicas y particularmente en el campo de la educación, que se enfoca en mejorar las relaciones sociales a través de la comprensión de la diversidad, pero no supone cambios profundos en las estructuras sociales marcadas por la diferencia.

Por otro lado, la interculturalidad crítica es una vertiente de pensamiento y acción que busca la transformación de las estructuras de desigualdad que históricamente han marcado las interacciones entre los grupos sociales. Esta vertiente apuesta por el desarrollo de capacidades interculturales, individuales y colectivas, para hacer frente a la discriminación, para la concientización y para la transformación de conflictos (Dietz, 2017; Walsh, 2009).

Si bien nuestro proyecto se originó en el ámbito institucional,⁷ se desarrolló como una aproximación a los principios de la interculturalidad crítica. Como se mostrará más adelante, el trabajo con saberes abrió la puerta a espacios de reflexividad que se encaminan hacia este potencial crítico y transformador de la perspectiva intercultural.

Nuestro proyecto también se inscribe en una propuesta de educación intercultural asociada al paradigma de la diversidad, pues adopta una postura crítica hacia el monoculturalismo, que de una manera muy pronunciada caracteriza al sistema educativo mexicano, y toma distancia de las prácticas asimilacionistas que han definido la política educativa. A este respecto, podemos señalar que diversas investigaciones antro-

7 Este proyecto respondió al Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018, objetivo 5: promover la interculturalidad en los campos de la educación no formal (SEP, 2016).

pológicas y lingüísticas muestran que en la trayectoria de los modelos educativos implementados a partir de la creación de la SEP en 1921, ya fueran de educación bilingüe-bicultural o de educación indígena, la diversidad siempre ha representado un ámbito problemático que obstaculiza la “modernización” del país y, pese a los esfuerzos realizados, no se ha conseguido que la atención educativa a los pueblos indígenas subsane las profundas deficiencias materiales y pedagógicas a las que se enfrenta (De la Peña, 2002). Si bien la incorporación del enfoque intercultural al campo educativo en 2001 ha generado importantes avances, una evaluación crítica de sus logros muestra que no ha conseguido cristalizarse en las transformaciones necesarias de las estructuras educativas (De la Peña, 2002; INEE, 2017).⁸

Así, la educación intercultural parte de considerar a la diversidad como una fuente de riqueza al ser un ámbito plural, contextual y multisituado, en el que ocurren interacciones relacionales que son transversales a toda la sociedad, configurando así también a las identidades que forman parte de ella:

No se debe concebir a la diversidad como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias. En consecuencia, lo que constituiría el principal objeto del enfoque de la diversidad no es la esencia de un discurso identitario dado, sino las intersecciones entre los discursos y las prácticas diversas y contradictorias. (Dietz, 2017, p. 205)

Metodología: diálogo de saberes y educación no formal

En el marco institucional de la CGEIB, la educación no formal se propone como un conjunto de mecanismos y estrategias que con-

8 De la Peña (2002) y Gallardo (2014) presentan un panorama histórico de los modelos y políticas orientadas a la atención educativa de los grupos indígenas en México. Estos arrojan luz sobre las diferentes formas en que las políticas, prácticas e instituciones educativas mexicanas reproducen formas sistémicas de racismo, discriminación, exclusión y opresión hacia la población indígena, a pesar de los esfuerzos y logros realizados para mejorar la inclusión y la equidad.

tribuyen a promover y fortalecer la incorporación de la perspectiva intercultural en los *procesos educativos formales*.⁹ Con esto en mente, el proyecto siguió la metodología de diálogo de saberes debido a su potencial para crear un puente entre los contenidos de los programas escolares formales y el conocimiento tradicional indígena de las comunidades con las que trabajamos.

El proyecto concibe los saberes como sistemas de conocimiento local, tradicional o indígena que se desarrollan en el tiempo y en el espacio, bajo la premisa de que cada dimensión material siempre corresponde a una dimensión simbólica. Esto significa que invariablemente existe una correspondencia entre la dimensión práctica (concreta, observable) de los saberes y un sistema cognitivo que condensa el repertorio de signos, símbolos, conceptos y percepciones que los sostiene, ya que

[Los saberes] se orientan y significan tanto a través del conjunto de prácticas que integran los procesos de producción y reproducción materiales de la cultura, como sistemas de creencias, por medio de los cuales, esa cultura logra su producción y reproducción simbólica. (Toledo & Barrera-Bassols, 2008, p. 104)

Vemos que esta conceptualización de los saberes entra en concordancia con la noción de cultura que la interculturalidad acoge en sus formulaciones contemporáneas: un entramado de interpretaciones simbólicas de carácter procesual, híbrido y contextual (Dietz, 2017, p. 194). Además, en este proyecto, los saberes han sido abordados como prácticas situadas que forman parte de puntos nodales de la cultura comunitaria:

El punto nodal puede abarcar muchas dimensiones de la cosmovisión sin que esto signifique la representación de la cultura en su totalidad; es un espacio de tensión y articulación. Por ello, el punto nodal se puede concebir como uno de los pilares que sostienen culturalmente a la comunidad,

9 Para mayor referencia sobre educación no formal e interculturalidad, véase Fuentes y Campos (2018).

el cual tiene que diversificarse a partir de ciertos intereses que el grupo considere válidos para su propagación y transmisión. (Riess, 2013, p. 41)

Esta forma de entender los saberes restaura su valor epistémico, situándolos como parte fundamental de una *hermenéutica colectiva* y, con ello, contribuye a contrarrestar la asimetría existente entre aquellos conocimientos que pueden ser validados desde el paradigma científico occidental (De Sousa Santos, 2010) y los conocimientos comunitarios que expresan “los modos muy diversos en los que los grupos humanos e individuos construyen redes de sentido en sus prácticas cotidianas” (Ghisso, 2000, p. 6).

Al trabajar con los saberes indígenas de esta manera, podemos posicionarnos en un proceso más democrático de gestión del conocimiento (Ávila, 2012) que no evalúa los diversos conocimientos como más o menos válidos, para iniciar una nueva conversación dirigida a apreciar los saberes como la puerta de entrada a nociones de memoria, colectividad y comunidad. Así, el diálogo intercultural busca sustituir las interacciones basadas en juicios de valor por el reconocimiento positivo de los saberes como forma de conocimiento (Fuentes & Campos, 2018).

El diálogo de saberes es un ejercicio en el que este tipo de conocimiento se hace visible. También revela la forma en que los saberes interactúan en el entramado de estructuras de poder y en las asimetrías epistémicas a las que han estado sujetos. El intercambio dialógico también permite reconocer la relación entre los conocimientos y sus portadores, por lo que abre la reflexividad sobre aquellos saberes propios de la comunidad (saber que se sabe) y posibilita la expresión de la diversidad en el encuentro con la otredad y la diferencia (Fuentes & Campos, 2018).

En este sentido, la metodología de diálogo de saberes encuentra importantes puntos de resonancia con la conceptualización de *fondos de conocimiento*, que se refiere a “cuerpos de conocimiento y habilidades históricamente acumulados y desarrollados culturalmente, esenciales para el funcionamiento y bienestar doméstico o individual” (Moll *et al.*,

1992, p. 133) (la traducción es mía). Esta propuesta, informada por la investigación antropológica y sus aplicaciones en el ámbito escolar, ha demostrado que es posible trascender el sentido esencialista y folclórico del conocimiento culturalmente diverso, enfatizar su valor epistémico y acortar la distancia entre la escuela y la comunidad a través de dinámicas que desmantelan estereotipos, horizontalizan las relaciones e incluyen en el proceso otros medios hacia la construcción del aprendizaje colectivo.

Ahora, el trasladar el diálogo de saberes al ámbito educativo formal y no formal “lleva a promover y fortalecer los lazos vinculares y nocionales, ello aporta en la reconstrucción del tejido social; ya que se parte del reconocimiento de la necesidad de reconocimiento [*sic*] de sujetos sociales diferentes en sus particulares espacios de acción” (Ghiso, 2000, p. 11). Por tanto, conduce a revisitar las formas en que la comunidad y el espacio escolar se vinculan entre sí.

Descripción del proyecto

Este proyecto fue diseñado e implementado por las integrantes del Área de Educación No Formal de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). El equipo estuvo integrado por dos facilitadoras y una asistente, quienes participaron activamente en todo el proyecto desde sus inicios hasta su finalización en 2019. En diferentes momentos, estudiantes de pregrado participaron como voluntarias en la sistematización y procesamiento de la información recopilada en el trabajo de campo.

El proyecto se desarrolló en cuatro etapas principales, las cuales se describen más adelante en este texto. Es importante considerar que los procedimientos no ocurrieron de manera lineal, debido a la pluralidad de necesidades y condiciones particulares de las catorce escuelas con las que se trabajó.

La exploración de saberes comunitarios dio como resultado el diseño de actividades pedagógicas (proyectos escolares) que cada

escuela implementó a partir de la identificación de saberes que en colectivo fueron considerados como puntos nodales de sus culturas e identidades. Cada escuela definió rutas que permitirían a docentes y estudiantes indagar por diferentes vías sobre los saberes seleccionados, así como estrategias para involucrar en las actividades a diferentes miembros de las familias y de la comunidad.

Es importante describir los principios que guiaron el proyecto, ya que son expresiones de las formas en que la perspectiva intercultural estuvo presente en los procesos de facilitación. Tales principios fueron los siguientes:

- *Sobre la colaboración y la horizontalidad.* A lo largo del proceso utilizamos un enfoque participativo, que configuró en mayor o menor medida relaciones de horizontalidad entre las facilitadoras y las personas participantes. Esto representó grandes desafíos, ya que las interacciones en las instituciones educativas en México tienden a ser predominantemente verticales, centradas en la autoridad y evaluativas. Para contrarrestar esta inercia, se propusieron formas alternativas de trabajo a los docentes participantes en el proyecto, es decir: inter-aprendizaje, co-interpretación de la experiencia y diálogo inter-subjetivo (Sartorello, 2012), la cuales se ejemplificarán más adelante en la descripción de las diferentes etapas del proyecto.
- *Sobre la participación y la corresponsabilidad.* Las dinámicas verticales que predominan en las interacciones entre docentes y autoridades educativas tienen efectos importantes en las condiciones de la participación, pues esta tiende a estar basada en la obligatoriedad y no en el interés o motivación de las y los docentes. Ante ello, siempre se procuró llevar a cabo los procesos de trabajo desde una perspectiva dialógica, en la que se pusieran en práctica las actitudes y valores del enfoque intercultural. A través de un largo y profundo proceso de diálogo, logramos generar espacios de trabajo en

los que construimos confianza mutua, corresponsabilidad y compromiso hacia intereses comunes.

- *Sobre el acompañamiento y la mirada intercultural.* Las y los profesores de la zona escolar compartieron con nosotros que a menudo reciben programas de capacitación conducidos por expertos o especialistas, quienes, consciente o inconscientemente, desestiman o desconocen la labor profesional del profesorado. Por lo tanto, fue importante establecer que la propuesta de trabajo de la CGEIB se centraba en el asesoramiento, el acompañamiento y la compartición de conocimientos, y no en la capacitación con fines evaluativos. Asimismo, se hizo hincapié en el valor de la práctica docente, nutrida por el conocimiento y la experiencia adquiridos en el ejercicio profesional cotidiano. De esta manera, el lema “todas y todos sabemos algo” sirvió como eje fundamental para orientar no solo nuestra relación con las diversas personas participantes en el proyecto, sino también con sus saberes, con la lengua náhuatl y con la amplia gama de elementos que las comunidades encuentran significativos en su cultura y sus identidades.

Procurar este giro de la *instrucción* al *acompañamiento*, representa una apuesta a transformaciones profundas en la relación entre los representantes de las instituciones y los agentes educativos. En primera instancia, podemos decir que implica una aproximación a las y los docentes y sus comunidades escolares como agentes activos y autónomos de sus entornos, como conocedores expertos de sus condiciones de vida y como protagonistas en la toma de decisiones sobre sus necesidades e intereses. A continuación, se describen las cuatro etapas que se llevaron a cabo.

Etapas 1: preparación

En esta fase, los docentes participaron en una serie de talleres sobre interculturalidad y sus fundamentos conceptuales. Como introducción, se abordaron las nociones de cultura, identidad y memoria

como procesos dinámicos, cambiantes y relacionales.¹⁰ Una segunda batería de talleres consistió en explorar herramientas metodológicas para la identificación de saberes, concebidos como puntos nodales. También compartimos estrategias para el diseño de proyectos escolares que posibilitaran el diálogo intercultural y revisamos diferentes formas en que dichos proyectos podrían implementarse, registrarse y retroalimentarse. El proceso reflexivo generado durante los talleres permitió a los docentes reconocer su amplio repertorio de recursos pedagógicos, así como tender puentes entre sus experiencias de planeación educativa y los beneficios del uso de metodologías participativas.

Figura 1

Taller sobre diálogo de saberes



Nota. Fotografía de Marysol Rico.

10 Los talleres con las y los docentes se llevaron a cabo en español, mientras que todos los procedimientos en la etapa de implementación en las escuelas se desarrollaron en náhuatl.

Etapas 2: implementación

Durante esta etapa, las escuelas implementaron los proyectos sobre saberes comunitarios que habían diseñado durante la etapa 1. No todos los proyectos escolares se llevaron a cabo simultáneamente, ya que no era una actividad obligatoria vinculada a un proceso de evaluación, sino derivada de la participación y el compromiso voluntarios; algunas escuelas tomaron la iniciativa y otras se unieron gradualmente más tarde. Cada escuela identificó los saberes que consideraron relevantes para trabajar a partir de diferentes procesos de indagación con la comunidad y con base en las experiencias de los propios docentes, quienes forman parte del contexto sociocultural de la región.

Los proyectos abordaron los siguientes temas: derivados del maíz, elaboración y usos de la tortilla de maíz, la gastronomía tradicional local, elaboración tradicional de carbón, plantas y hierbas medicinales, el temazcal tradicional,¹¹ elaboración de tamales¹² y atoles¹³ típicos de la comunidad, y la música de viento.

Como puede observarse, las temáticas seleccionadas contienen saberes que se relacionan con aspectos fundamentales de la organización comunitaria, como la agricultura, la alimentación y los sistemas médico-terapéuticos. Estas temáticas concentran saberes que son transmitidos de generación en generación y que forman parte del entramado cultural de las comunidades, muchas veces asociados con calendarios rituales, ceremonias colectivas y la configuración de las relaciones entre sus miembros. En este sentido, los saberes seleccionados confirman la expresión de uno o más puntos nodales, lo que —como se discutirá más adelante—, posibilitó a los miembros

11 Estructura que se asemeja a un baño de vapor, utilizado predominantemente con fines rituales, terapéuticos y medicinales. Tiene su origen en las sociedades prehispánicas.

12 Masa de maíz rellena de carne, pollo, chile u otros ingredientes, envuelta en hojas de mazorca de maíz o plátano y cocinada al vapor. Su elaboración y consumo presenta muchas variantes según la región.

13 Bebida de origen prehispánico, de consistencia espesa y comúnmente elaborada con maíz. Existen diferentes tipos y su consumo varía según la región y la ocasión.

de las comunidades cuestionarlos y problematizarlos en miras de ser resignificados o transformados.

Los proyectos escolares involucraron una amplia gama de recursos didácticos, seleccionados en función de la temática, así como con las necesidades y posibilidades de cada comunidad escolar. Por lo general, las y los alumnos realizaron indagaciones sobre los saberes con personas adultas mayores, así como con otros miembros de la localidad que pudieran aportar información sobre el tema. Fue común también que estudiantes más pequeños hicieran actividades de dibujo, canto y juegos para reforzar la lengua náhuatl, especialmente el vocabulario relacionado con los saberes en cuestión; mientras que estudiantes de grados intermedios realizaron actividades de lectoescritura relatando lo aprendido de sus madres, abuelas y otros miembros de la familia.

Figura 2

Presentación del Proyecto Elaboración de Tamales y Atoles de la Comunidad



Nota. La actividad se realizó en la escuela primaria indígena José María Morelos y Pavón, localidad San Miguel, Rafael Delgado, Veracruz. Fotografía de Marysol Rico.

Otras estrategias comunes fueron elaborar maquetas, dioramas y representaciones escénicas, entre otros. Por último, estudiantes de los grados más avanzados realizaron visitas a campo, por ejemplo, a la busca de plantas o raíces medicinales, y colaboraron en trabajos prácticos como la molienda de maíz, el trabajo con la leña de la que se obtendría el carbón y la construcción del temazcal con ramas y hojas.

Todas las actividades estuvieron relacionadas con los contenidos del currículo académico correspondiente a cada grado escolar y buscaron establecer relaciones entre los conocimientos obtenidos en la comunidad y los indicados por los programas de educación formal.

Figura 3

Presentación del Proyecto Herbolaria y Medicina Tradicional



Nota. Actividad realizada en la Escuela Primaria Indígena Leona Vicario, localidad Cuarto Barrio, Rafael Delgado, Veracruz. Fotografía de Marysol Rico.

Los proyectos tuvieron una duración diferente en cada escuela, pero en general abarcaron un rango de entre dos y cuatro semanas. Al final, cada escuela llevó a cabo una presentación del trabajo realizado a la manera de un festival. En estas muestras participaron estudiantes y docentes, así como madres, padres, abuelos y otros miembros de la familia, compartiendo sus conocimientos y haciendo demostraciones presenciales de la elaboración de alimentos o de curas con hierbas y usos del temazcal. Estos eventos fueron compartidos con otros miembros de la comunidad como: autoridades municipales y educativas locales, académicos y estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, promotores comunitarios y el personal del centro de salud de la localidad. Finalmente, cada presentación resultó en un momento cumbre de celebración e intercambio, donde también se compartieron bailes, música, flores y comida.

Etapas 3: recuperación de aprendizajes

A lo largo del proyecto se generaron espacios de conversación entre profesores y facilitadoras. Estos encuentros se desarrollaron en dos vías: propiciar la recuperación e interpretación colectiva de experiencias y aprendizajes, por un lado, y promover el diálogo y la reflexividad en torno a la relación entre los conceptos que propone la interculturalidad y los procesos que se detonaron al ponerlos en práctica a partir del trabajo con saberes.

Estos ejercicios se llevaron a cabo tanto en plenarias como en pequeños grupos de trabajo organizados por cada escuela. La reflexión estuvo guiada por preguntas detonadoras con el fin de construir una matriz colaborativa para sistematizar las experiencias y relacionarlas con diferentes dimensiones de la interculturalidad. Los elementos de la matriz fueron:

- Importancia del contexto.
- Aprendizajes a partir del trabajo con los saberes y de la organización colectiva.

- Características y cualidades de la participación.
- Valores, principios y actitudes presentes en el proceso y cómo se expresaron en los proyectos (respeto, empatía, colaboración, libertad, diálogo, flexibilidad, etc.).
- Efectos de las actividades en la comunidad y en la escuela.
- Limitaciones y posibilidades de mejora.

A través de esta práctica, fue posible reconstruir y compartir en colectivo los procesos vividos, además de convocar nuevamente al entusiasmo y al compromiso. Así, este mapeo condujo a descubrimientos y redescubrimientos que representaron puntos de partida para otros procesos que fortalecieran los lazos entre la escuela y la comunidad.

Figura 4

Sesión de trabajo colaborativo con docentes de la Zona Escolar nro. 832



Nota. Fotografía de Marysol Rico.

Etapas 4: transferencia y compartición de resultados

Una parte fundamental del proyecto corresponde al registro de los procesos y a la organización de la información que se generó: fotografías, videos, documentos elaborados en las sesiones de trabajo, notas de campo y descripciones etnográficas, entre otros.

Esto se tradujo en la elaboración de informes para documentar el logro de los objetivos institucionales, pero también en el desarrollo de productos específicos para la compartición de resultados con la zona escolar y su profesorado. Estos productos incluyen el desarrollo de una serie de infografías sobre los proyectos, generadas a partir de mecanismos de cartografía social y el uso de sistemas de información geográfica (SIG). Además, se elaboró una publicación que proporciona orientaciones metodológicas para el diálogo de saberes con enfoque intercultural en ámbitos educativos no formales. Estos materiales fueron puestos a disposición del profesorado, para su uso y distribución en las formas que consideraran más pertinentes.

Al cierre del proceso fue importante consolidar la transferencia del proyecto a las y los docentes, enfatizando que la continuación de estas actividades, o bien la innovación en otras prácticas de educación intercultural, no depende de la presencia institucional. También se realizó la entrega de documentos maestros, registros, cartas descriptivas, recursos bibliográficos de apoyo y toda la memoria visual del proyecto al asesor técnico pedagógico (ATP) de la zona escolar.

En 2019, la zona escolar solicitó nuevamente el asesoramiento y acompañamiento de la CGEIB para dar continuidad al trabajo con saberes. En esta ocasión, el interés consistía en seguir un curso de acción diferente: convocar a todas las escuelas de la zona a llevar a cabo proyectos en sus comunidades a partir de un único tema, la celebración del Día de Muertos.¹⁴ Para ello, se proporcionó asesora-

14 El Día de Muertos es una celebración ritual tradicional común en el centro y sur de México. Es una ocasión para honrar y recordar a familiares y amigos difuntos.

miento y acompañamiento en reuniones celebradas con el profesorado para la planificación y la concertación de acuerdos. Más adelante, las facilitadoras realizamos visitas de seguimiento a las escuelas para retroalimentar el progreso de sus proyectos. Finalmente, asistimos a la presentación de doce proyectos implementados entre el 28 y el 31 de octubre de 2019.

Figura 5

Ejemplo de cartografía social de los proyectos implementados en la Zona Escolar nro. 832



Nota. Imagen de Valeria Antezana Bosques.

Saberes como pretexto: resignificaciones a partir del diálogo intercultural

Uno de los procesos más relevantes detonados por el proyecto fue construir espacios de reflexión que permitieran a las y los docentes revisar las posibilidades que brinda la interculturalidad para pensar

sobre su propia cultura e interpelar aspectos de los marcos identitarios establecidos dentro y fuera de sus comunidades. Al inicio del proyecto, existían opiniones muy marcadas entre los maestros acerca de la importancia del trabajo con saberes. En general, coincidieron en que era necesario abordarlos en el aula, preocupados de que “si los saberes se pierden, se pierde también la identidad”, por ende, identificaban la necesidad de *rescatarlos* para *preservar* la cultura (Fuentes & Campos, 2018).

Las reflexiones desencadenadas por el abordaje intercultural abrieron la posibilidad de cuestionar estos discursos dominantes y ambivalentes sobre los saberes tradicionales: por un lado entendidos como carentes de valor epistémico en relación con los conocimientos académicos, formales y científicos y, por otro, considerados como un resquicio ancestral de la identidad indígena en constante riesgo de perderse o ser engullidos.

Vemos que el enfoque intercultural permite dinamizar esas concepciones estáticas y monolíticas de la tradición cultural. En este camino de reflexión, la comunidad escolar encontró la posibilidad de desmontar el valor de la cultura como entidad inmutable y cuestionar la representación de la identidad como una esencia en sí misma. Por lo tanto, esto permite volver a significar el valor de los saberes que detenta la comunidad, pero también perfilar la posibilidad de cuestionar su vigencia y pertinencia.

En este punto podemos recurrir a la metáfora del tejido. Desde una perspectiva multiculturalista e incluso desde la concepción de la interculturalidad funcional, los hilos de la cultura y la identidad parecerían fijos y sus expresiones, como los saberes, conformarían tejidos acabados con una trama muy cerrada. Por el contrario, una comprensión intercultural revela que la cultura y sus procesos son dinámicos: los tejidos se transforman, utilizando los mismos hilos o incorporando otros nuevos, haciendo de la trama algo flexible, abierto y cambiante (Fuentes & Campos, 2018).

Así, los saberes pasaron de ser elementos culturales reificados y sujetos a validación bajo criterios de verdad científica, para convertirse en vectores o —por así decirlo— pretextos para volver la mirada hacia el lugar que ocupan en la vida social de las comunidades y como generadores de sentido compartido.

Un ejemplo de esto es la oportunidad que encontraron los participantes para repensar el valor nutricional del maíz y la relevancia de los saberes comunitarios para la elaboración del amplio repertorio de comidas tradicionales, tanto cotidianas como con sentido ritual. Al mismo tiempo, sin embargo, se reflexionó sobre la manera en que las condiciones de vida de las familias facilitan la compra de harina de maíz procesada industrialmente o tortillas hechas a máquina. La mayoría de las mujeres, tradicionalmente a cargo del procesamiento de alimentos, enfrentan una sobrecarga de trabajo en el hogar, la crianza y el desempeño de actividades comerciales menores para contribuir a los ingresos familiares. En este contexto, reconocieron que si bien hacer tortillas a mano es más nutritivo y concentra un gran valor en su comunidad, también es una tarea difícil de lograr en la cotidianidad.

A través de estos proyectos escolares, las comunidades pudieron identificar recetas de platillos, prácticas medicinales e incluso vocablos en náhuatl que dejaron de estar vigentes en la vida comunitaria. Al investigar al respecto, pudieron reflexionar sobre las razones que llevaron al desuso de estas prácticas y las posibilidades de reactivación de esas y otras áreas de la cultura local.

“Desencializar” los saberes y la identidad étnica tuvo efectos importantes en la forma en que se perciben el cambio y la permanencia de las prácticas culturales. Por ejemplo, las niñas se preguntaron por qué los niños no aprenden a hacer tortillas en casa y por qué solo las abuelas saben sobre la curación con plantas. En este ejemplo, el aprendizaje en torno a los saberes permitió, al menos, reflexionar sobre los roles y mandatos de género dados por sentido y justificados desde la inmutabilidad de los usos y costumbres.

Los proyectos relacionados con la herbolaria, la medicina tradicional y los temazcales plantearon algunos cuestionamientos sobre las distintas concepciones de la salud y la enfermedad dentro y fuera de la comunidad. Esto permitió dialogar sobre la importancia del cuidado y preguntarse cómo interactúa la terapéutica propia de la comunidad con la atención proporcionada por la medicina institucional en la clínica local.

Es posible que estos cuestionamientos no encuentren respuestas inmediatas ni sencillas, pero lo importante es que las comunidades puedan vislumbrar otros panoramas posibles de significación. Así, existe la opción de que los saberes, anteriormente concebidos como esencias, no sean únicamente “recuperados”, sino que pueden ser activados, energizados, desarticulados, cuestionados, resignificados o transformados. De la misma manera, las prácticas y dimensiones de la cultura comunitaria asociadas a ellos pueden mirarse desde una postura crítica.

Siguiendo este argumento, vemos que el proyecto ofreció una oportunidad para problematizar las condiciones de desigualdad y asimetría que están profundamente incrustadas en la vida comunitaria. Por ejemplo, el proyecto de elaboración de carbón condujo a docentes y familias a reflexionar sobre el deterioro ambiental causado por la deforestación de amplias áreas boscosas de la localidad por parte de grandes empresas carboneras. Reconocieron que, si bien esa es una fuente de empleos para la comunidad, también representa condiciones precarias de trabajo y remuneración deficiente. Así, a través de los aprendizajes que obtuvieron del proyecto, pudieron considerar organizarse para, en un esfuerzo compartido, producir carbón suficiente para varias familias a bajo costo y con un bajo impacto ambiental. Esta propuesta, en sí misma, no transforma las condiciones de desigualdad y pobreza que afectan a las familias, pero sí esboza un cambio de perspectiva importante en la vida comunitaria orientada hacia el buen vivir y cimentada en las estructuras organizativas tradicionales.

Otros proyectos proporcionaron hallazgos similares, como las reflexiones que surgieron sobre el acceso a la salud, la escasez de

medicamentos y las limitaciones del personal médico en las clínicas locales. Otro ejemplo es el cuestionamiento sobre la comercialización del maíz transgénico, sus afectaciones en las especies endémicas de maíz y sobre el cultivo que realizan las familias.

Como vemos, son múltiples las áreas de la vida comunitaria tocadas por los proyectos organizados por las escuelas. Además de las ya mencionadas, cabe destacar la importancia de los procesos de revitalización y fortalecimiento lingüístico implicados en las actividades pedagógicas realizadas. La lengua náhuatl fue indispensable para establecer la comunicación, por ejemplo, con los ancianos portadores de saberes que no hablan español o tienen un mayor dominio del náhuatl que las generaciones más jóvenes. Esto también reforzó el valor de la lengua no solo en términos funcionales, sino como la expresión más viva de la cosmovisión de las comunidades y como un elemento central en la construcción de su identidad étnica. Cabe señalar que, aun cuando este proyecto contribuya a la revitalización lingüística en las comunidades participantes, no resuelve las prácticas de discriminación sistémica experimentadas históricamente por los hablantes de lenguas indígenas en la región y en todo el país.

Se ha mencionado ya el papel que desempeñaron las mujeres y las personas mayores en estos proyectos. Aun así, debemos destacar el hecho de que este es probablemente el rubro en el que se vuelve más evidente la contribución del diálogo de saberes en el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad.

Esto se debe a que la participación de las familias en la vida escolar se concentra normalmente en dos ámbitos: aspectos operativos, como colaborar con la limpieza de las aulas o apoyar en la organización de determinadas actividades escolares, y aspectos relacionados con el rendimiento académico del alumnado. Sin embargo, el entorno escolar no suele recibir a las familias y los miembros de la comunidad para construir conocimiento basado en el aprendizaje compartido.

En contraste, los proyectos escolares sobre diálogo de saberes abrieron las puertas de la escuela para que los conocimientos de las

mujeres y de los ancianos fueran reconocidos, valorados y comparados. Si bien esto podría considerarse como una práctica común en algunos ambientes escolares urbanos, en el contexto del proyecto este reconocimiento representa un cambio importante de paradigma. En este caso, la participación se vuelve más horizontal e incluyente, propiciando la representación de sujetos sociales tradicionalmente marginados o excluidos de contextos académicos formales por razón de su género o su edad.

Esto no quiere decir que la estructura, funcionamiento y organización de las escuelas se hayan transformado completa y definitivamente, pero muestra que estas prácticas hacen posible la reconfiguración de ciertas dinámicas de aprendizaje. Si retomamos la metáfora del tejido, esto va poco a poco aflojando la trama de hilos para admitir nuevas y diferentes formas de hacer comunidad.

Conclusiones

Para concluir este recuento, es conveniente considerar que no todos los procesos durante el proyecto se desarrollaron ajenos al conflicto. Es esperable que en cualquier situación que implique a la colectividad las diferencias de opiniones y perspectivas afecten el curso de las acciones compartidas. Este proyecto no fue la excepción, pero podemos advertir que el enfoque intercultural proporcionó herramientas al profesorado y a la comunidad para posibilitar negociaciones y transitar hacia la construcción de consensos y así transformar el conflicto.

El mejor ejemplo de esto lo encontramos en la implementación de los proyectos relativos a la celebración del Día de Muertos, puesto que al plantearse el tema no se consideró la diversidad religiosa existente en el área y que algunas familias no se adscriben a la religión católica mayoritaria. Este sector de la comunidad se mostró renuente o abiertamente en contra de que las escuelas realizaran actividades en torno al Día de Muertos, caracterizado por su sincretismo entre la fe católica y elementos rituales prehispánicos. Ante esto, los docentes llevaron a cabo procesos de mediación a través de actitudes de respe-

to y diálogo con estas familias, de manera que se llegara a acuerdos para definir el involucramiento de las y los niños en las actividades programadas. Este evento puso en evidencia la diversidad al interior de las comunidades y convocó a reflexionar sobre las formas en que ciertas adscripciones, prácticas o creencias pueden darse por sentado de manera totalizante.

Me gustaría cerrar la presentación de este proyecto considerando el lugar que ocupa la intencionalidad en el diseño y planificación de proyectos educativos desde la interculturalidad. Esto apunta a uno de los aprendizajes metodológicos centrales que se derivaron de la experiencia: el diseño e implementación de proyectos desde esta perspectiva debe enfatizar la puesta en práctica de aspectos como la horizontalidad, la participación, la corresponsabilidad, el diálogo y las actitudes de apertura y respeto hacia la diversidad. Esto implica que los mecanismos que estructuran un proyecto escolar pueden ser los mismos que siempre se han utilizado, pero al reconocer una intencionalidad *desde y hacia* la interculturalidad es probable que la cualidad de los procesos y los resultados sean distintos.

En conclusión, este proyecto esboza algunas formas en que la interculturalidad, informada por un enfoque antropológico, puede ser aplicada y convertirse en fuente de nuevos entendimientos en torno a las prácticas educativas.

En primer lugar, este proyecto encontró resonancia a nivel local ya que despertó el interés de las escuelas en continuar con la realización de otras actividades relacionadas con los saberes desde un enfoque intercultural. Además, las autoridades educativas locales reconocieron a partir de este ejercicio algunas oportunidades de intercambio para desarrollar proyectos similares en colaboración con otras zonas escolares de la región.

A nivel institucional, los resultados del proyecto derivaron en la redacción y divulgación de algunas consideraciones metodológicas. En ello se muestra la viabilidad de implementar abordajes educativos, con

base en la relación escuela-comunidad, que trasciendan aquellas aplicaciones didácticas que se enfocan únicamente en aspectos folclóricos de la cultura y que dejan de lado las potencialidades transformadoras que otorga una comprensión profunda de la dinámica sociocultural de las comunidades en las que se inserta la escuela. Estas orientaciones metodológicas se han difundido a través de publicaciones y programas de capacitación para personas educadoras, promotoras comunitarias y personal institucional.

También es relevante señalar que el integrar en este proyecto la perspectiva de la interculturalidad y la antropología aplicada permitió adoptar un enfoque de interseccionalidad. Esto significa que el trabajo con el diálogo de saberes en las escuelas visibilizó las intersecciones entre aspectos inherentes a la organización sociocultural de las comunidades y otras dimensiones como las desigualdades de género, la discriminación étnica y los mecanismos opresivos que el sistema educativo históricamente ha reproducido. En este sentido, este proyecto permitió a la CGEIB posicionar la educación no formal como un mecanismo articulador de la interculturalidad con otras perspectivas que corren paralelas a la agenda de la política educativa, tales como los derechos humanos, la cultura de paz y la no violencia, la prevención de la violencia de género y la inclusión de las personas con discapacidad (SEP, 2015, 2016, 2017, 2018). Así, a partir de las experiencias obtenidas de este proyecto se implementó la metodología de diálogo de saberes en otros contextos, principalmente urbanos, en colaboración con instituciones de distintos sectores del aparato gubernamental.

Si bien la interculturalidad se ha incorporado al marco jurídico nacional mexicano y es considerada como un aspecto prioritario a ser abordado por la política pública, es importante reconocer que aún se requieren mayores esfuerzos a nivel práctico y que lo logrado hasta este momento se encuentra constantemente amenazado por los complejos desafíos históricos y contemporáneos que enfrenta el sector educativo (INEE, 2017).

Llevar la interculturalidad a la práctica es, sin duda, un proceso complejo, pero también implica un compromiso con el potencial transformador que ofrece. La implementación de este proyecto es solo un pequeño paso en un camino difícil pero necesario hacia el desarrollo de procesos educativos que sean relevantes y significativos para las comunidades indígenas. A medida que construyamos estos procesos, podremos contribuir a la desarticulación de las desigualdades, la discriminación y la exclusión presentes en nuestras sociedades en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- Ávila, A. (2012). Constelaciones de saberes: territorios de horizontalidad. En R. Pérez & S. C. Sartorello (eds.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 159-167). Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát.
- CONAPRED. (2017). *Prontuario de resultados Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación; Secretaría de Gobernación.
- CONEVAL. (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- CONEVAL. (2019). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México* (3ª ed.). Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Data México. (2021). *Acerca de Rafael Delgado*. Recuperado el 15 de agosto de 2021, de <https://bit.ly/3KhD6Qi>
- De la Peña, G. (2002). La educación indígena: consideraciones críticas. *Revista Electrónica Sinéctica*, 20, 46-53. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce; Universidad de la República.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), s. p.
- Dietz, G., & Mateos, L. S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública; CGEIB.

- Fuentes, A. L., & Campos, R. (2018). *Diálogo, saberes y educación no formal: una propuesta desde la mirada intercultural*. Secretaría de Educación Pública; CGEIB.
- Gallardo, A. L. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en siglo XXI (2006 y 2011)* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Aportes*, 53, 57-70.
- INEE. (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEE. (2019). *Panorama educativo de México 2018: indicadores del sistema educativo nacional, Educación Básica y Media Superior*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEGI. (2020a). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://bit.ly/3pFfGej>
- INEGI. (2020b). *Hablantes de lengua indígena en México*. <https://bit.ly/3ALRI7I>
- INPI. (2018a). *Acciones de gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas: Informe 2018*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.
- INPI. (2018b). *Nahuas de Veracruz-lengua*. Atlas de los Pueblos Indígenas de México. <https://bit.ly/3CuMWg6>
- Jerónimo, E. (2012). *Vitalidad y desplazamiento en el náhuatl de Rafael Delgado, Veracruz* [Tesis de maestría]. CIESAS-CDI.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Niembro, M. C., & Mendoza, R. G. (s. f.). *La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa*. Universidad Veracruzana.
- Riess, B. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos: metodología para la recuperación de saberes*. Secretaría de Educación Pública; CGEIB.
- Sartorello, S. (2012). Hacia la construcción de una metodología arraigada intercultural aplicada: co-teorización de propuestas educativas. En R. Pérez & S. C. Sartorello (eds.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 97-107). Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 1, 5-13.
- SEP. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, avances y resultados 2015*. <https://bit.ly/3CuiId9>

- SEP. (2016). *Objetivo 5: fomentar la interculturalidad en los ámbitos de la educación no formal*. <https://bit.ly/3wuQUS6>
- SEP. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, avances y resultados 2017*. <https://bit.ly/3cjgQJq>
- SEP. (2018). *Programa Especial de Educación Intercultural: informe de avance y resultados 2018*. <https://bit.ly/3pFmzMI>
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria bio-cultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (Entre Palabras)*, 3(30).