

Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil

Language and Culture: Articulating axes in Indigenous Teacher Training in Mexico and Brazil

Língua e cultura: eixos articuladores na formação de professores indígenas no México e no Brasil

Gervasio Montero Gutenberg¹ 

Resumen

Este artículo muestra la importancia de la lengua y la cultura como elementos articuladores en la formación docente indígena en México, a través de la experiencia de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y del Núcleo Takinahak̄y de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás en Brasil. Para ello, se retomó como enfoque metodológico la etnografía tridimensional que conjuga la dimensión semántica, pragmática y sintáctica para mostrar el escenario y los elementos pedagógicos que subyacen en el proceso formativo. Como resultado, se evidencia el manejo de los temas contextuales y saberes propios para promover la educación intercultural y la preservación de visiones y formas de vida de las culturas indígenas, ya que ambas experiencias aportan al fortalecimiento de la identidad cultural y promueven el manejo de las lenguas y las culturas indígenas como medio de comunicación, medio de enseñanza y objeto de estudio. Asimismo, se reflejan prácticas pedagógicas instituidas desde la diversidad lingüística y cultural. En conclusión, la formación docente indígena en la ENBIO y en el Núcleo Takinahak̄y son ejemplos destacados de iniciativas que buscan promover una educación bilingüe e intercultural con principios sociolingüísticos y socioculturales.

Palabras clave: Lengua, cultura, formación básica, docente.

Abstract

This article shows the importance of language and culture as articulating elements in indigenous teacher training in Mexico. This is done through the experience of Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) and Núcleo Takinahak̄y de Formación Superior Indígena of the Federal University of Goiás (Brazil). To this effect, a three-dimensional ethnography that combines semantic, pragmatic, and syntactic aspects was used as a methodological approach, aiming to illustrate the scenario and pedagogical elements underlying the training process. As a result, the handling of contextual issues and knowledge to promote intercultural education and the preservation of indigenous cultures' visions and ways of life is evidenced, since both experiences contribute to strengthening cultural identity and promote the use of indigenous languages and cultures as a means of communication, a teaching medium, and an object of study. Likewise, pedagogical practices based on linguistic and cultural diversity are reflected. In conclusion, indigenous teacher training at the ENBIO and at Núcleo Takinahak̄y are outstanding examples of initiatives seeking to promote bilingual and intercultural education based on sociolinguistic and sociocultural principles.

Keywords: language, culture, basic education, teacher.

1 Doctor en Pedagogía, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); estudios de posdoctorado en Lengua y Educación Intercultural, de la Universidad Federal de Goiás (UFG), Brasil. Profesor-investigador de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO); colaborador del Posgrado en Pedagogía de la Fes Aragón-UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I. Correo electrónico: monterookoots@gmail.com.

Cómo citar: Montero, G. (2024). Lengua y cultura: ejes articuladores en la formación docente indígena en México y Brasil. *Enunciación*, 29(1), 84-101. <https://doi.org/10.14483/22486798.21516>

Artículo recibido: 12 de noviembre de 2023; aprobado: 26 de abril de 2024

Resumo

Este artigo mostra a importância da língua e da cultura como elementos articuladores na formação de professores indígenas no México, por meio da experiência da Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) e do Núcleo Takinahak̄y de Educação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás, no Brasil. Para esse fim, a abordagem metodológica utilizada foi a etnografia tridimensional, que combina as dimensões semântica, pragmática e sintática para mostrar o cenário e os elementos pedagógicos que fundamentam o processo de treinamento. Como resultado, fica evidente que o manejo dos temas contextuais e saberes próprios são importantes para promover a educação intercultural e a preservação das visões e dos modos de vida das culturas indígenas, pois ambas as experiências contribuem para o fortalecimento da identidade cultural e promovem o uso das línguas e culturas indígenas como meio de comunicação, um meio de ensino e um objeto de estudo. Ainda, são refletidas práticas pedagógicas instituídas com base na diversidade linguística e cultural. Em conclusão, a formação de professores indígenas no ENBIO e no Núcleo Takinahak̄y são exemplos notáveis de iniciativas que buscam promover a educação bilíngue e intercultural com princípios sociolinguísticos e socioculturais.

Palavras chave: língua, cultura, formação, professor indígena.

Introducción

La formación de docentes indígenas es crucial en el contexto latinoamericano, ya que se considera que esta región es el hogar de 45 millones de indígenas, lo que constituye el 8 % de su población total (Cepal, 2020), hablantes de más de 560 lenguas con diversos niveles de vitalidad lo que refleja la complejidad cultural y lingüística del Abya Yala.

El papel de los y las docentes es preponderante en el proceso de atención educativa en los contextos específicos, como es el caso de las comunidades indígenas, porque, su función es clave para el logro de aprendizajes significativos en la enseñanza (Rivadeneira Ochoa y Cabrera Berrezueta, 2021). Sin embargo, los programas de formación de profesores presentan una escasa reflexión y atención sobre el sentido de la enseñanza de lenguas en los actuales escenarios de escolaridad, y la nueva configuración social y de contacto lingüístico se encuentran claramente evidenciadas en las aulas de todos los niveles educativos, lo que plantea un desafío a los docentes (Bravo de Laguna y Suárez, 2021).

Por otro lado, se plantea la necesidad de garantizar la pertinencia cultural y lingüística de los procesos pedagógicos en la formación docente inicial (Díaz Barriga, 2005) con el propósito de valorizar y reforzar las identidades culturales con base en la visión de los pueblos indígenas. Lo anterior lleva a reflexionar sobre el papel que han desempeñado las instituciones educativas para después, ver

su vinculación con las comunidades sociales y los territorios donde se encuentran, para que la organización pedagógica-curricular dé cuenta de las formas propias de vivencia, así aportar al fortalecimiento de la identidad y la lengua.

Por ello, la formación docente indígena es un aspecto fundamental para promover una educación lingüística y abonar a una visión crítica de la realidad. De ahí deriva que hablar sobre los procesos formativos de los docentes indígenas que han pasado por diversos periodos de acuerdo con el papel, por un lado, de las lenguas indígenas en el escenario educativo, y la implementación de los programas relacionados a la educación bilingüe e intercultural como política educativa, por el otro:

las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas maneras en los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones de mundo, lenguas y modos de conocimientos propios de esos pueblos. Estas inequidades y exclusiones frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía; son parte del sentido común establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes. (Mato, 2014, p. 19)

Para las intenciones de este texto, se enfatiza en dos países: México y Brasil, particularmente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de

Oaxaca (ENBIO), México, y el Núcleo Takinahakÿ de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás, Brasil. Ambas instituciones se caracterizan por la formación de docentes indígenas; por ese motivo, este trabajo busca mostrar y caracterizar la organización de la formación y, sobre todo, el papel de la lengua y la cultura como elementos y contenidos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente intercultural.

Es importante mencionar que tanto México como Brasil son países que cuentan con importantes poblaciones indígenas en sus territorios y que han padecido la exclusión y marginación históricas. La presencia de las lenguas indígenas en educación superior ha sido enmarcada entre las políticas lingüísticas o modelos educativos diversos, en ocasiones las han llevado a un contexto de aislamiento y abandono a través de políticas de incorporación. Actualmente, prevalece un añejo discurso: por un lado, se celebra la diversidad cultural y se hacen remembranzas históricas gloriosas, pero por el otro, se reniega de la riqueza de las culturas y sus formas propias de educación, de sus lenguas y cosmovisiones, al identificarlas como limitantes para la era de la economía global (Navarro Martínez, 2020).

La diversidad cultural y lingüística de México se visualiza en los resultados del Censo de Población y Vivienda que se realizó en 2020, donde el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (Inegi) establece que 7364645 personas de 3 años y más hablan alguna de las 68 agrupaciones lingüísticas coexistentes en el territorio, cuya cifra representa el 5,8 % de la población total del país. Mientras que en Brasil existe una población de 817963 aproximadamente que se consideran indígenas, cifra que representa el 0,40 % de la población total (Prado, 2021). No obstante, Bessa Freire (2019) apunta:

Más de mil lenguas habladas en Brasil fueron minorizadas, silenciadas y extintas en cinco siglos. El Estado brasileño solo cambió su discurso en la Constitución de 1988, al reconocer que los indígenas tienen derecho a usar sus lenguas originales

como forma de ejercer su ciudadanía y etnicidad. Ese Brasil que nunca se había considerado un país plurilingüe, ni siquiera sabía cuántas lenguas se hablaban en su territorio. En 2010, el Censo de IBGE contabilizó por primera vez 274 lenguas indígenas, a partir de la autodeclaración de los hablantes. Sin embargo, los lingüistas calculan que el número oscila entre 160 y 180, considerando que muchas pueden ser variedades de una misma lengua.

En ambos escenarios, el estatus de las lenguas indígenas se ha diluido en programas marginales de atención o bien con ciertos avances en el medio académico. En este contexto, y en referencia específica a la educación superior y las oportunidades que tienen los jóvenes indígenas, las brechas de oportunidades y disparidad educativa aún son largas con respecto a la población mestiza. En México, Mateos y Dietz (2019) estiman que solo el 1% de los jóvenes indígenas continúan con sus estudios en el nivel superior, lo que lleva a que también la presencia de las lenguas indígenas en este nivel sea casi nula. Este panorama deriva de diversas situaciones:

Los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que 45 % del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11 % de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3 % de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001, p. 189)

Entre tanto, en Brasil la situación es similar, con respecto a la proporcionalidad de jóvenes indígenas en este nivel educativo. En 2013, David Melo y Malheiro consideraban que

hay 6336 alumnos indígenas en instituciones de educación superior, lo que corresponde a 0,1 % de

los 6 300 000 de inscriptos en cursos de graduación del país. La proporción de 0,1 % todavía es pequeña, considerándose que el porcentual de indios entre el pueblo brasileño es de casi 0,5 %. (citados por [Barreyro y Oliveira Costa, 2015, p. 36](#))

Todo esto lleva a ubicar en el panorama investigativo a las lenguas indígenas en el ámbito académico, en las prácticas socioculturales y su papel en el proceso formativo. En el caso de las escuelas normales bilingües interculturales, como la ENBIO, las problemáticas más predominantes son las asociadas al bilingüismo o plurilingüismo, en el que están inmersos tanto los planes de estudio como la situación sociolingüística de los pueblos originarios, donde la alfabetización en las escuelas primarias indígenas, por ejemplo, no ocurre en la primera lengua, sino en español, es decir, en una segunda lengua.

A la par de las dificultades de la enseñanza de las lenguas originarias, en los contextos educativos interculturales persisten otras problemáticas imbricadas en la formación docente que es necesario comprender y atender. Justamente, el papel de las lenguas indígenas en este escenario posibilita otras perspectivas para su análisis como medio de comunicación, medio de enseñanza y objeto de estudio.

Sin embargo, en el hecho lingüístico no se busca la mera limitación de tomar la lengua como medio vehicular de enseñanza/aprendizaje e incorporar, en consecuencia, aspectos epistemológicos y cosmogónicos de los estudiantes, sino más bien la adopción en la formación docente indígena una “educación bilingüe de desarrollo y mantenimiento”, cuyo objeto sea construir una sociedad que admita la diversidad lingüística y cultural, esto a partir de y con las prácticas socioculturales y lingüísticas propias.

Referentes conceptuales

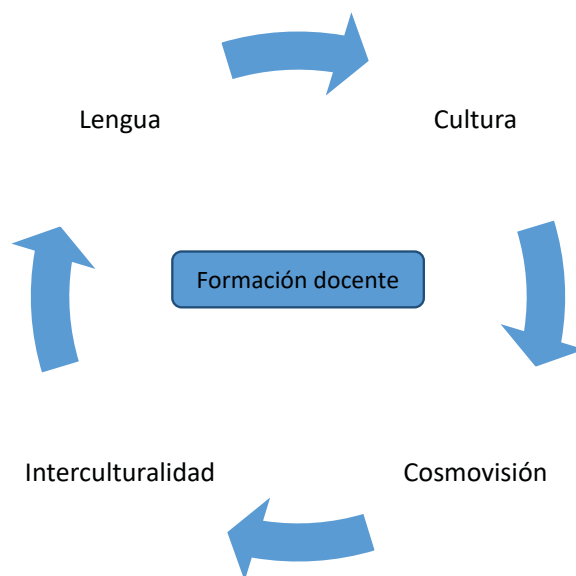
El uso de la lengua permite a los individuos compartir información y expresar su posición y función en el mundo real y diverso ([Lavorel, 2015](#)); sin embargo, sin el uso de la lengua la relación con el

medio social y cultural sería extremadamente reducida, limitada y sin comprender su versatilidad ([Arias Ortega et al., 2023](#)). Por otro lado, las diferencias culturales no son algo que debe ser superado, sino las desigualdades ([Ferrão Candau, 2008a](#)), porque ya no somos solo un modelo lingüístico ([Cassany, 2022](#)), sino un universo multilingüe. Es necesario, entonces, articular los sistemas lingüísticos y de pensamientos diferentes, de cara a desarrollar competencias interculturales/plurilingües y a fomentar enfoques reflexivos, creativos y desde otras lógicas en la resolución de problemas de toda índole, es decir, desde el “diálogo de saberes” ([Dietz, 2012](#)).

La desarticulación de lenguas y conocimientos se manifiesta en diferentes niveles educativos, desde el básico hasta la educación superior. Vale la pena resaltar que la educación intercultural no es sinónimo de educación indígena ([Pimentel da Silva, 2010](#)), tampoco como una acción afirmativa y asistencialista, sino que aterrice en una formación con pertinencia lingüística y cultural, de ahí que las lenguas indígenas deben desempeñar nuevas funciones en la educación, sobre todo en la superior, donde están presentes jóvenes procedentes de pueblos indígenas:

La escuela como institución se construye sobre la base de afirmación de un conocimiento considerado universal, una universalidad a menudo formal que, si profundizamos un poco más, acaba basándose en la cultura occidental y europea, considerada como portadora de la universalidad. ([Ferrão Candau, 2008b, p. 33](#))

En este sentido, [Daher y Sant’Anna \(2010\)](#) consideran que las dificultades encontradas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas se centran en métodos de aprendizaje de los alumnos, y limitados estudios enfocados en los procesos construidos junto con los profesores en formación inicial y el tratamiento de las lenguas. Por tal razón, este trabajo de investigación muestra dos visiones de abordaje de la lengua y la cultura indígenas en la formación docente (desde la

Figura 1*Elementos en la formación docente*

ENBIO y del Núcleo Takinahakỹ), donde se configuran y perfilan diversos elementos (figura 1).

La triangulación de estos elementos: lengua, cultura, cosmovisión e interculturalidad connotan y denotan un tratamiento lingüístico particular; no obstante, es importante poner en contexto los usos y funciones de las lenguas indígenas. Aquí, justamente, el Núcleo Takinahakỹ y la ENBIO se ponderan como instituciones que marcan pautas y direccionan una forma de trabajo desde una perspectiva cultural y lingüística integral, porque son privilegiadas para el reconocimiento de la diversidad donde se viven situaciones interlingües e interculturales.

También, es indispensable observar los programas de formación, los riesgos de no superar un indigenismo y localismo que acabe imponiendo una visión folclorizante de los usos lingüísticos, o un sistema segregado y diferenciado frente a la sociedad "mestiza", bajo un criterio de adscripción a una lengua materna determinada, lo cual es una reducción de esa compleja dinámica interlingüística, ya que, según Nieto Sotelo y Millán Dena (2006), "la enseñanza y el uso de la lengua materna deberían continuarse en la educación superior como un elemento que refuerce la identidad y contextualice los aprendizajes" (pp. 57-58),

y evitar la simple reindianización del enfoque educativo intercultural (Dietz, 2012).

Justo en estos planteamientos radica la importancia de este estudio, que los resultados abonen al debate sobre los aspectos lingüísticos y socio-culturales en la formación docente indígena, y por otra parte, un medio para establecer y enriquecer los lazos entre instituciones para el intercambio de prácticas y esquemas de formación. Como menciona Perrenoud (2004), los intercambios dan lugar a un análisis colectivo de la práctica, los cuales "propician un retorno reflexivo, un esfuerzo de descentralización y de explicitación, concienciaciones cuyos efectos de formación se esperan, incluso de transformación de identidad o de movilización en una dinámica de cambio" (pp. 26-27).

Metodología

Se ha partido de una perspectiva *lógico-epistemológica* (Rocha y Borges, 2010), que permita poner de manifiesto las complejidades de la labor docente en realidades cultural y lingüísticamente diversas, por un lado, y una dimensión cultural-intercultural donde se pueda tematizar los elementos culturales, cosmogónicos y preceptos propios desde una

mirada etnográfica, por el otro. Asimismo, desemboca en un modelo heurístico tridimensional que concatena dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas del quehacer etnográfico y que es útil en contextos interculturales, interlingües e interactorales (Dietz, 2009) donde se conjugan:

Una dimensión *semántica*, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado –sobre todo mediante entrevistas etnográficas– desde una perspectiva *emic* y analizada en función de sus estrategias de identidad.

- Una dimensión *pragmática*, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada –principalmente a través de observaciones participantes– desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intercultural como en sus competencias interculturales.
- Una dimensión *sintáctica*, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y es analizada y condensada a partir de las clásicas miradas epistemológicas del trabajo de campo.
- En este sentido, los datos y la información se obtienen a través de la observación directa de aula y entrevistas desarrolladas en el contexto educativo con los estudiantes¹ indígenas de la Licenciatura en Educación Intercultural y del área de Lenguajes, lo que aporta a una etnografía de la práctica educativa (Rockwell y González, 2012).

Resultados y análisis

La ENBIO y el Núcleo Takinahakỹ

En Latinoamérica, la formación de docentes indígenas prevalece alejada con respecto al porcentaje

para la cobertura educativa en este nivel educativo. Desde sus escenarios de surgimiento, tanto la ENBIO como el Núcleo Takinahakỹ son instituciones constituidas con una pluralidad lingüística y cultural en sus procesos formativos. Para ello, cuando se menciona la cuestión indígena e intercultural, se trata es de referirse a grandes luchas sociales y levantamientos desde las esferas de los pueblos indígenas, por eso, en esta región los múltiples movimientos sociales, comerciales, culturales y de cooperación entre los diferentes pueblos y naciones en el mundo (Quilaqueo *et al.*, 2014) hicieron posible la visión de la educación intercultural y la presencia de las lenguas indígenas en el ámbito educativo.

En Brasil, las comunidades indígenas también han enfrentado obstáculos políticos y la retirada de derechos, lo que impacta directamente en su acceso a la educación y a las oportunidades de enseñanza de sus lenguas. Aunque la Política Nacional de Educación exige el acceso a todos los niveles de educación para dichos pueblos, actualmente, el 10 % de los docentes de las comunidades indígenas de Brasil no son indígenas. Frente a estos sucesos políticos-sociales y el impulso de diversos académicos e investigadores de diversas universidades, preocupados por una educación lingüística e intercultural, la Universidad Federal de Goiás conforma, en 2006, el Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena. *Takinahakỹ* significa “sembradores de saberes” en lengua *karajá*, un espacio dedicado a la formación de profesionales de la educación indígena a través del curso de Educación Intercultural. Porque la universidad, como dice Marques do Nascimento (2015) citando a un intelectual indígena:

La educación escolar fue y sigue siendo una de las principales agencias para imponer una superioridad posicional de saberes, lenguas y culturas de los colonizadores a través del rechazo sistemático y brutal de los saberes, lenguas y culturas de la Gente India. Para el pensador maorí, la descolonización de las prácticas e ideologías del saber es el punto fundamental de cualquier proyecto indígena

¹ Se ha utilizado las referencias EEM (Estudiante de la ENBIO, México) y ENB (Estudiante del Núcleo Takinahakỹ, Brasil) para establecer el anonimato de los estudiantes entrevistados para esta investigación.

contemporáneo, siendo la educación escolar uno de los contextos más importantes y urgentes. (p. 15)

Es decir, el sistema educativo ha omitido la diversidad de lenguas, visiones, territorios, una formación pedagógica en interculturalidad (Manzo y Westerhout, 2003). En respuesta a estos desafíos, se han implementado políticas educativas como el Proyecto de Acción de Saberes Indígenas en la Escuela-Red UFMT, cuyo objetivo es la educación escolar indígena. El proyecto se enfoca en la educación continua para maestros indígenas, con énfasis en alfabetización, aritmética y desarrollo de material didáctico bilingüe. Un proyecto de lenguas e interculturalidad para todos, indígenas y no indígenas, y su punto de partida se ubica en la diferencia colonial y cultural que ha sido heredada desde la construcción colonial de los Estados-nación en América Latina (Ferrão Candau, 2008b).

En esta misma línea, se creó la ENBIO con base en luchas emprendidas por el magisterio oaxaqueño, en general, y los adheridos al Subsistema de Educación Indígena, en particular. El proyecto se basó en la necesidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas. Fue solamente después de diversas acciones sociales-políticas llevadas a cabo, como lo documenta y relata Martínez Marroquín (2019):

La Coordinación General de Normatividad de la SEP, finalmente se sensibilizó, o a fuerza de presión aceptó que había la necesidad de crear una escuela normal, con esas características “medio anormal” en Oaxaca y esa era la ENBIO. Medio anormal, porque como ya dijeron los actores; era implementar el Plan 97 que regía a todas las normales del país, con la única diferencia para esta, que se incluiría la asignatura o línea de “Lengua y Cultura,” a esto, las Autoridades le llamaron “El Plan 97 Ajustado”. (p. 150)

La ENBIO estaba perfilada hacia la formación de docentes hablantes de alguna de las dieciséis lenguas coexistentes en el territorio oaxaqueño (Montero Gutenberg, 2021). Tanto la ENBIO como el Núcleo son proyectos creados desde una visión

e iniciativa de atención a la diversidad lingüística y cultural; es decir, a la formación de docentes procedentes de las diversas comunidades originarias para la atención de la niñez de cada contexto. Son iniciativas importantes por el valor que les asignan a las lenguas y culturas indígenas; según Pimentel da Silva et al. (2016), los pueblos indígenas comprenden una práctica pedagógica relacionada con sus realidades, desde una pedagogía propia, autónoma, ligada a la vida.

Para Schmelkes y Ballesteros (2020),

La formación de docentes indígenas en América Latina se enfrenta a problemas de falta de profesionales en ejercicio con la formación suficiente (en cuanto a calidad de los aprendizajes previos) y adecuada (en cuanto a su formación lingüística e intercultural), y a la dificultad de contar con candidatos a la formación docente o a la docencia indígena con los atributos necesarios para hacer valer los propósitos de las constituciones y de las legislaciones nacionales al respecto. (p. 14)

La lengua y la cultura: base de la formación docente indígena

Dentro de la educación bilingüe, o bien plurilingüe e intercultural, se interrelacionan saberes y conocimientos en la comunicación, porque la lengua es considerada uno de los vehículos portadores de la cultura; es la que tiene los códigos que denotan, connotan y la descifran; es el contenedor que la expresa y describe a través de la voz y las palabras. Por eso en la educación intercultural, la lengua se enseña a propósito de la cultura: forma de nombrarla, de comprenderla e, incluso, de enriquecerla (Schmelkes y Ballesteros, 2020). En palabras de una de las estudiantes: “Aquí en la normal, empecé a valorar más mi lengua indígena, porque es un punto importante en nuestra formación. En todas las asignaturas se les da prioridad y a partir de ellas vamos aprendiendo para luego enseñarla” (EEM, comunicación personal, 17 de enero de 2023).

Entonces, a diferencia de otras instituciones donde el énfasis de la enseñanza y el aprendizaje se centra en el español como vehículo de comunicación y medio de enseñanza, en la ENBIO y el Núcleo Takinahakỹ, la lengua y cultura indígena cobran relevancia en la formación, ya que la lengua es casa, refugio, trinchera y encierra alternativas para acercarse a la naturaleza, la ciencia, los seres del mundo y los otros (Chapela, 2012).

Según la ENBIO,

La cultura se conceptualiza como el conjunto de valores sociales, las acciones y su importancia en el tiempo y el espacio, las que se realizan en la práctica social día a día. La cosmovisión de los pueblos indígenas se expresa en una filosofía fundamental que tiene una estrecha relación hombre-naturaleza-hombre. La lengua es la inmediata expresión de la cultura, está en el aspecto oral, y aún más en el escrito, explora el pensamiento indígena ubicando su cosmovisión cultural. La estrecha relación se refleja en el quehacer constante; es decir, en la creencia, en los mitos, en los ritos, en los símbolos, en el conocimiento de los sabios. Todo parte de la experiencia y del conocimiento práctico bajo el principio de la vida colectiva, la reciprocidad, la solidaridad, en una palabra, la comunalidad. (ENBIO, s. f.)

Por su parte, una de las tres áreas del Núcleo Takinahakỹ está centrada en el estudio del lenguaje, donde resalta seis puntos fundamentales:

1. El desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas y portugués como primera o segunda lengua, según la situación sociolingüística comunitaria.
2. Comprender la relación entre lenguas y culturas en constitución de la identidad.
3. La promoción de la enseñanza de la escritura que considere su función social, en contextos bilingües, bidialectales o plurilingües.
4. El estudio y la producción de la alfabetización cultural e intercultural en los ámbitos formal, informal, especializado y cotidiano.
5. La valorización del uso oral de las lenguas indígenas en el mantenimiento de la cultura oral y la ciencia.
6. Impulsar acciones encaminadas a la modernidad de las lenguas indígenas.

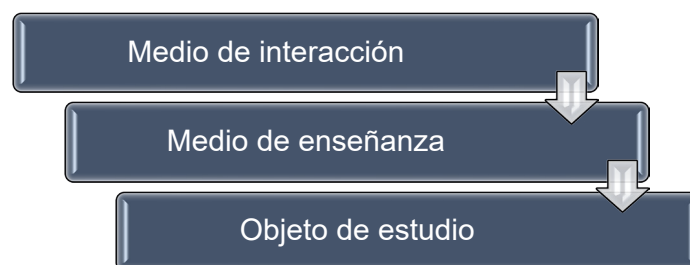
En ambos contextos, las propuestas rompen con las políticas homogeneizadoras de lenguas y educación monolingüe, de ahí que su planteamiento se basa en la cultura propia, desde donde se reflexiona y constituye el trabajo docente (Páez Martínez, 2015); las cuales se refuerzan con elementos esenciales y complementarios de la comunalidad y los valores contextuales de acuerdo con cada pueblo o aldea indígena.

De esta manera, la práctica y uso de la lengua son constantes durante la formación, y se aborda desde tres ámbitos o aspectos, como muestra la figura 2.

Los estudiantes de los diferentes semestres y áreas retoman el análisis desde estos aspectos y lo

Figura 2

Abordaje de la lengua indígena en el proceso formativo



van aterrizando en los trabajos y actividades que desarrollan:

1. Como *medio de comunicación o interacción*, se utiliza como medio social y su uso oral en el salón de clases a través de exposiciones, debates, puntos de vista, entre otras. Los documentos, actividades y estrategias son escogidos o elaborados para la práctica oral de la lengua de forma dirigida, centrada en temas diversos que den insumos para hablar.
2. Como *medio de enseñanza* refiere a los elementos metodológicos, pedagógicos y didácticos prácticos para trabajar la lengua indígena, ya sea como primera o segunda lengua. Es decir, la construcción de habilidades para el desempeño de la docencia a partir de la lengua indígena, de tal manera que cualquier temática contextual sea trabajada en, a partir y desde la lengua meta.
3. Como *objeto de estudio*, hace referencia a que los estudiantes reflexionan en, y a partir de, la lengua indígena. Desde su propia lengua analizan su composición y estructura para conocer sus elementos lingüísticos, porque estos tendrán implicaciones en las metodologías que se seleccionan para enseñar la lengua con los niños en el aula. Aquí, por ejemplo, se dan cuenta de que en la lengua propia existen estructuras lingüísticas que denotan significados específicos.

Principios y ejes articuladores en la formación docente

Desde su creación, la ENBIO ha perfilado la formación docente como un proceso de convivencia, donde las formas de vida comunitaria son base para la construcción del conocimiento. Se toman como ejes fundamentales la cultura y la lengua indígena; bajo las cuales se desarrolla y gira la formación, así como la vida académica y social de la institución. Hoy, la Normal ofrece dos licenciaturas: en

Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPRIB). Mientras que desde el Núcleo Takinahakỹ se ofrece la Licenciatura en Educación Intercultural.

Son dos proyectos con visiones comunes sobre la educación intercultural y el tratamiento de las lenguas y culturas indígenas en la formación. Desde el Núcleo se plantea como objetivo general

Formar y habilitar profesores indígenas en Educación Intercultural, para trabajar en las Escuelas de Enseñanza Fundamental y Enseñanza Medio, con vistas a atender la demanda de las comunidades indígenas para la formación superior de sus profesores en áreas de concentración de Ciencias del lenguaje, Ciencias de la naturaleza y Ciencias de la cultura. (Universidad Federal de Goiás [UFG], 2006, p. 12)

Por su parte, la ENBIO (s. f.) enfatiza en formar profesionales capaces de atender la Educación Básica de los pueblos indígenas, a partir de los referentes culturales y lingüísticos de la entidad. Concientizando sobre los valores éticos y morales de los pueblos indígenas y cultivarlos, a través de un alto sentido de reconocimiento y aceptación positiva a la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza el medio indígena.

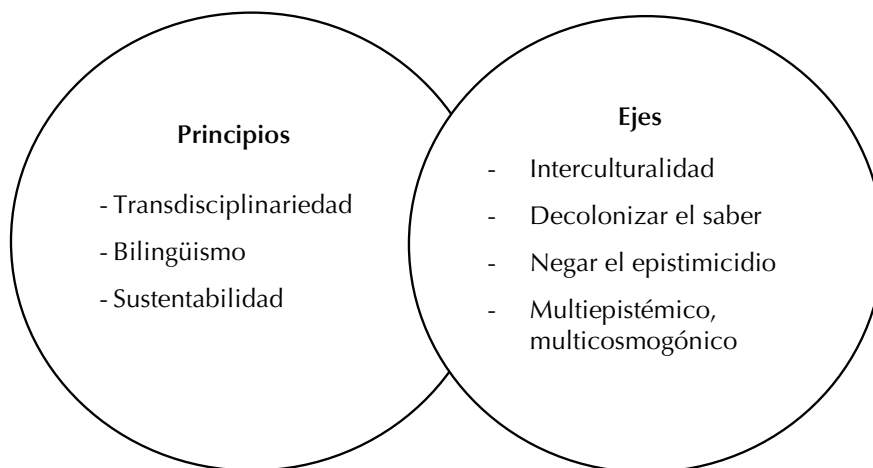
Estos planteamientos se acompañan a la vez de principios y ejes articuladores para el proceso formativo inicial, es decir, elementos que son fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje en el Núcleo Takinahakỹ (figura 3).

Estos principios y ejes cobijan a la licenciatura y enfatizan en que la perspectiva de la educación intercultural se desarrolle desde una visión integral y no se limite a la inserción de los indígenas en el ámbito educativo, sino que les proponga la gestión del conocimiento local y universal, el acceso al bienestar, la salud, la defensa del territorio y de su patrimonio lingüístico-cultural. Al respecto, uno de los estudiantes del Núcleo enfatiza:

Aquí estudiamos con base en los conocimientos de nuestras aldeas, la forma de cómo vivimos y de

Figura 3

Principios y ejes que articulan el proceso formativo



ahí formulamos nuestra enseñanza de clase, al mismo tiempo, construimos nuestros proyectos de enseñanza para que las crianzas aprendan mejor desde sus lenguas propias. (ENB, comunicación personal, 3 de agosto de 2022)

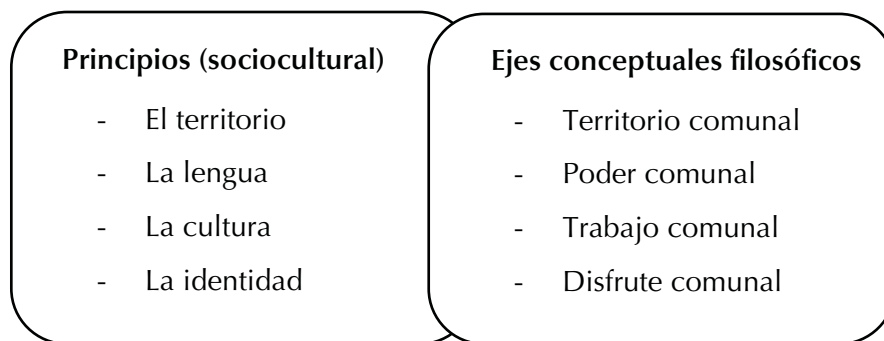
Por su parte, en la ENBIO se trabajan principios desde la visión sociocultural (figura 4) y los aspectos filosóficos de la vida comunal, donde se alude al modo de vida de las comunidades y enriquecerse a partir de las exigencias de su población.

En ese proceso educativo, las tradiciones, creencias, tecnología, filosofía indígena implican un proceso propio de educación que ha unido a la comunidad con la naturaleza. De tal manera que se ha configurado una manera específica de formación, como lo resalta el siguiente comentario:

En nuestra formación en la Normal, se rescatan las prácticas culturales de nuestros pueblos. Aquí se revisan y se reviven o bien, representarlas de tal manera que posteriormente se les da un tratamiento pedagógico y didáctico, porque son base para la

Figura 4

Principios y ejes articuladores en la ENBIO



enseñanza en el aula. (EEM, comunicación personal, 17 de octubre de 2022)

Cabe destacar la señal transformadora de estas iniciativas, porque involucran, en la formación docente, los saberes culturales originarios y el fortalecimiento de la lengua como parte del currículo de formación inicial (Turra *et al.*, 2013). Esto implica romper con una formación uniforme y homogénea, para avanzar hacia la conformación de currículos que diversifiquen la formación, de conformidad con la diversidad cultural y lingüística en que se desarrolla la acción educativa.

Una visión de trabajo desde las comunidades lingüísticas y culturales

Desde los salones de clases, ambas instituciones postulan el universo de la formación docente desde la base de las comunidades indígenas. La lengua, el contexto, los saberes y la vida comunitaria son ejes articuladores en el aprendizaje. Las culturas indígenas tienen una forma específica de convivir, pensar y entender el mundo; por ende, el foco se posiciona en partir de la coexistencia de múltiples mundos que, en muchas ocasiones, se alejan de la visión occidental. En palabras de Pimentel da Silva *et al.* (2019),

la naturaleza es una identidad viva. Que tiene agencia y sentimientos, por lo tanto, sufre. Tiene capacidad de acción y recreación. [...] las concepciones indígenas consideran a la naturaleza como sujeto. Esta es una característica marcada en el mundo indígena de pensar el mundo. Por eso, se dice que la naturaleza se relaciona con el campo de la espiritualidad. A partir de esta forma de entender el mundo, no existe ser humano sin espiritualidad y, por lo tanto, no existe mundo sin una relación de subjetividades entre humanos y naturaleza. (p. 19)

Esta concepción de vida y naturaleza desde los pueblos indígenas también se comparte desde la ENBIO, por ende, la apuesta formativa se centra en la parte contextual y cosmogónica. Para el Núcleo,

la formación pone el énfasis en dos periodos o etapas de formación docente (figura 5) que configuran la diferencia de apropiación del conocimiento.

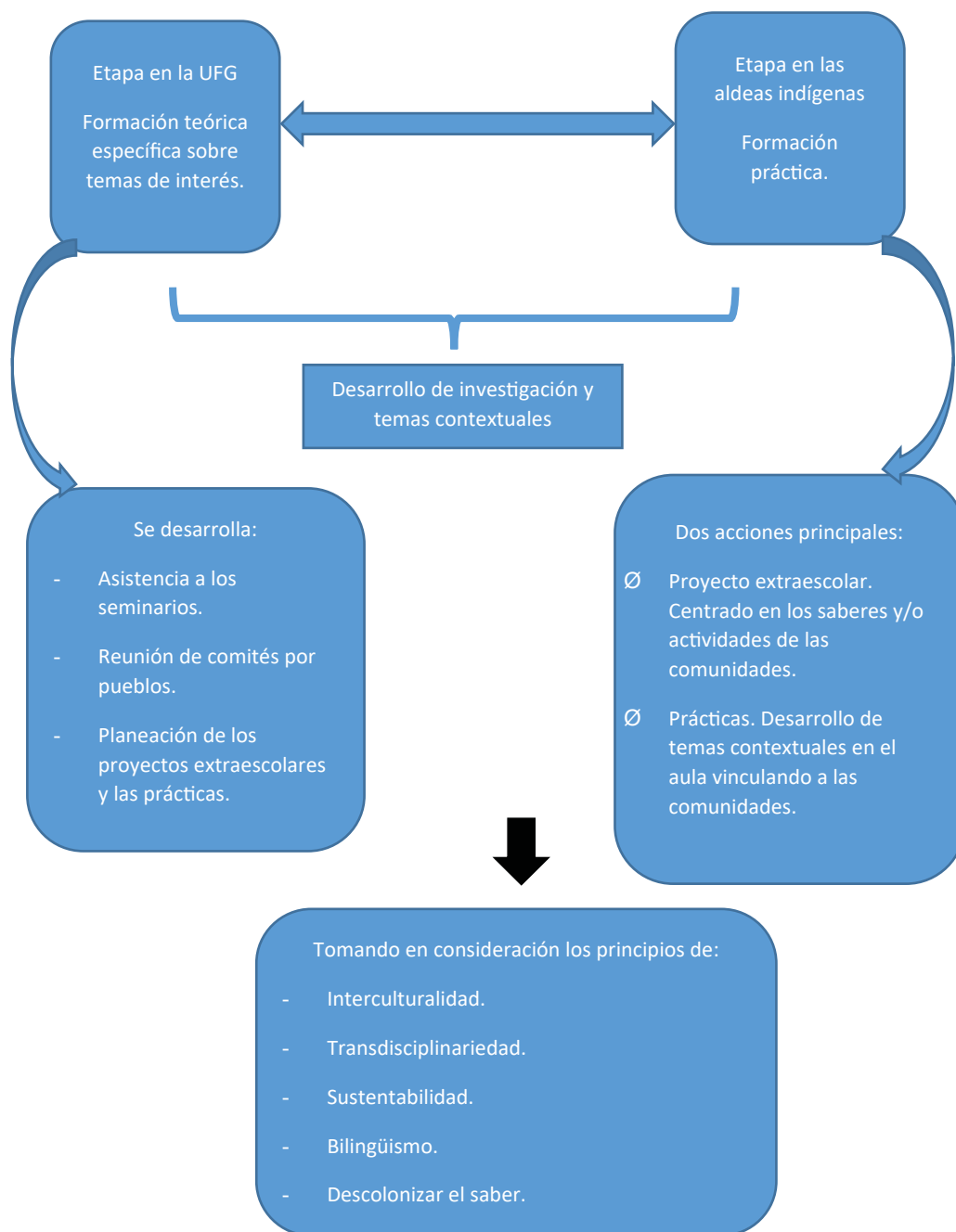
Como puede observarse, existe una configuración de la formación docente pensada de forma integral donde la visión de la interculturalidad es distinta, es decir, se antepone la parte práctica y contextual, ya que, la división de la formación en etapas da cabida una educación más cíclica con relación a la atención lingüística-cultural y la vinculación con los saberes curriculares. Por ello, la etapa de estancia en el Núcleo Takinahaky se desarrolla en dos periodos, en el mes de enero y julio de cada año para la formación teórica y tratamiento de temas específicos, como afirma otro de los entrevistados:

Como maestros en función, nos ayuda y nos gusta mucho este tipo de formación que nos brinda el Núcleo, porque de esta manera vamos combinando la práctica y la formación, aquí en la UFG vemos la parte teórica y sobre los proyectos, luego los profesores nos visitan en nuestras regiones para analizar mejor nuestro trabajo. (ENB, comunicación personal, 3 de agosto de 2022)

Por su parte, la etapa práctica es la estancia más prolongada en las aldeas. Esta es considerada también como la puesta en marcha de los proyectos extraescolares, según las necesidades o aspectos que contribuyan a las aldeas mismas; es el espacio para el desarrollo de investigaciones sobre los saberes propios, donde los abuelos y sabios tienen un papel fundamental. Carvajal (2014) considera que los maestros necesitan insertarse más en la comunidad y convertirse en docentes investigadores, apoyados por los sabios y mayores en su trabajo pedagógico.

Asimismo, el trabajo en las escuelas con los niños a partir de temas contextuales puede derivar o tener relación con los proyectos extraescolares, o estar enfocado en otra temática; pero lo que no se deja de lado es considerar las necesidades u oportunidades del contexto. Algunos ejemplos de temas contextuales que han sido trabajados por los estudiantes del Núcleo (figura 6):

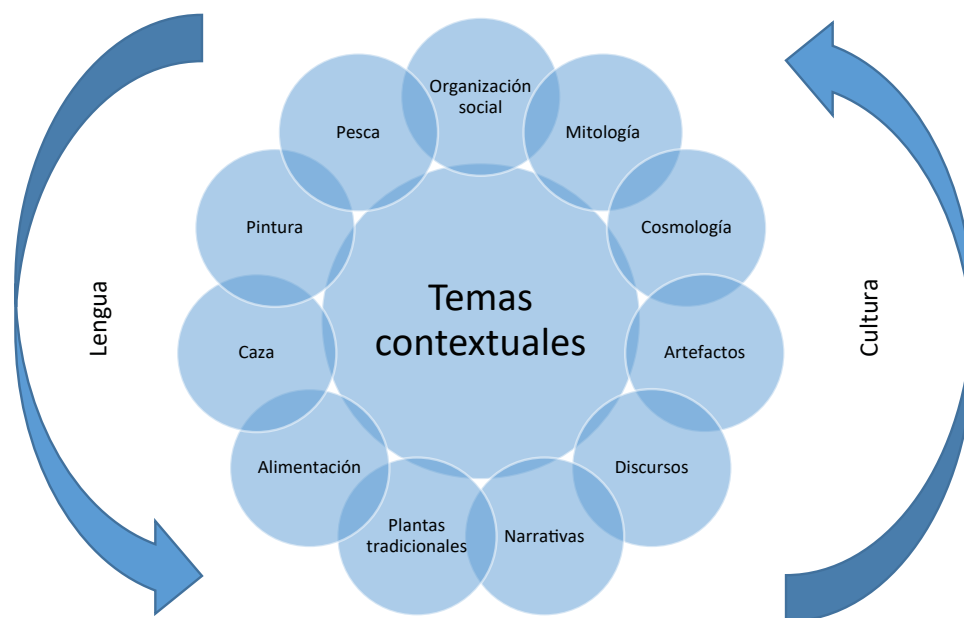
Figura 5
Tejido de la formación docente en el Núcleo Takinahakỹ



Los temas contextuales se plantean de acuerdo con las características culturales y lingüísticas de cada comunidad: “el aprendizaje es aprendizaje del saber y de los conocimientos. Se trata del tiempo, en el cual el saber y los conocimientos se

hacen aprendizaje, es decir producción articulada y coherente de sentidos” (Cullen, 1997, p. 49).

Este programa nos permite plantear proyectos de trabajo de acuerdo con los conocimientos y lenguas

Figura 6*Ejemplos de temas contextuales*

de nuestras aldeas, porque partimos de los saberes locales y de ahí vamos organizando la enseñanza con las crianzas, así trabajamos con ellos y aprenden mejor. (ENB, comunicación personal, 6 de agosto de 2022)

Para el caso de la ENBIO, también se relaciona con este planteamiento donde se retoman los *saberes comunitarios*, entendidos como aquellas sabidurías, conocimientos naturales y espirituales que configuran el ser y el estar de las personas, y algunos se transmiten de generación en generación, y otros más se apropian a través de la relación con el cosmos y la naturaleza:

En una educación que se considera intercultural, tanto los conocimientos propios que han desarrollado las culturas que conforman el contexto comunitario de los docentes y sus educandos, como las lenguas originarias o maternas que las expresan y transmiten tendrán que estar presentes y ser utilizadas en la escuela de manera que ninguna se deseché. (Salgado Medina *et al.*, 2018, p. 4)

En la ENBIO, la formación dentro de los cuatro años que duran las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe (Plan 2012) se divide también en dos periodos, pero con una diferencia marcada con respecto a los tiempos de realización, como afirma la siguiente estudiante:

En esta Normal, en cada semestre nos vamos a dos tipos de prácticas: primero de diagnóstico desde tres ámbitos: comunitario, pedagógico y lingüístico. Vamos a las comunidades de origen durante una semana y en las escuelas bilingües para detectar las necesidades de cada ámbito. Luego, una vez analizada las necesidades y/o problemáticas más apremiantes, realizamos los proyectos de intervención para una segunda estancia de dos semanas, ahora enfocada directamente al trabajo de intervención pedagógica de aula. (EEM, comunicación personal, 25 de noviembre de 2022)

Sin embargo, en el séptimo semestre, se prolonga el tiempo de intervención para los estudiantes

de la ENBIO; en el octavo, denominado *práctica profesional*, se da el cierre de la formación donde la mayor parte del semestre lo realizan en las comunidades y escuelas indígenas (figura 7), en paralelo con el desarrollo de sus temáticas de intervención o investigación para el proceso de titulación. En síntesis, en los primeros semestres, la estancia más prolongada la realizan en la Escuela Normal, mientras que la parte práctica solo se limita a tres semanas; a diferencia del Núcleo, donde los estudiantes permanecen, mayoritariamente, en sus aldeas de origen.

Por último, ambos programas coinciden en que la formación docente indígena debe partir de una matriz cultural propia, donde las lenguas y culturas indígenas son los ejes de articulación de aprendizajes; es decir, trabajar los conocimientos comunitarios en su matriz cultural y no en la hegemónica o desde la verticalidad de saberes. Asimismo, convergen en el caso del Núcleo, las áreas principales: ciencias de la cultura, ciencias del lenguaje, ciencias de la naturaleza, temas contextuales y temas complementarios, y esto se alinea con el planteamiento de la ENBIO, donde, a partir del diagnóstico, se investiga los saberes y conocimientos comunitarios, para después derivar los temas contextuales que, posteriormente, se vinculan con los planteamientos del currículo nacional que se ve reflejada en la

planeación didáctica (figura 8). No obstante, es importante señalar que también se respeta los ámbitos de uso y esplendor de los conocimientos comunitarios cuando no existe la posibilidad de vinculación, no se transgrede.

De esta manera también lo consideran los estudiantes:

Al llegar aquí, solo conocía mi lengua, aquí conocí a la diversidad lingüística gracias a mis compañeros, así me fui dando cuenta de su importancia. En toda la formación en la ENBIO, los profesores nos enseñan a planear y trabajar a partir de la lengua y la cultura, al final, presentamos nuestro documento de titulación de forma bilingüe (lengua indígena-español). (EEM, comunicación personal, 20 de enero de 2023)

En la misma tendencia, uno de los estudiantes del Núcleo apunta:

En mi aldea, la lengua indígena está viva, se habla en todo momento, por eso, cuando pude venir aquí a la UFG a estudiar, fue algo muy importante para mí, y me ha gustado porque aquí nos enseñaron a analizar nuestras lenguas a conocerla mejor y con base en ella, se organiza todo el trabajo para la enseñanza con las crianzas. (ENB, comunicación personal, 7 de agosto de 2022)

Figura 7

Estancia de prácticas en las comunidades y escuelas indígenas. ENBIO

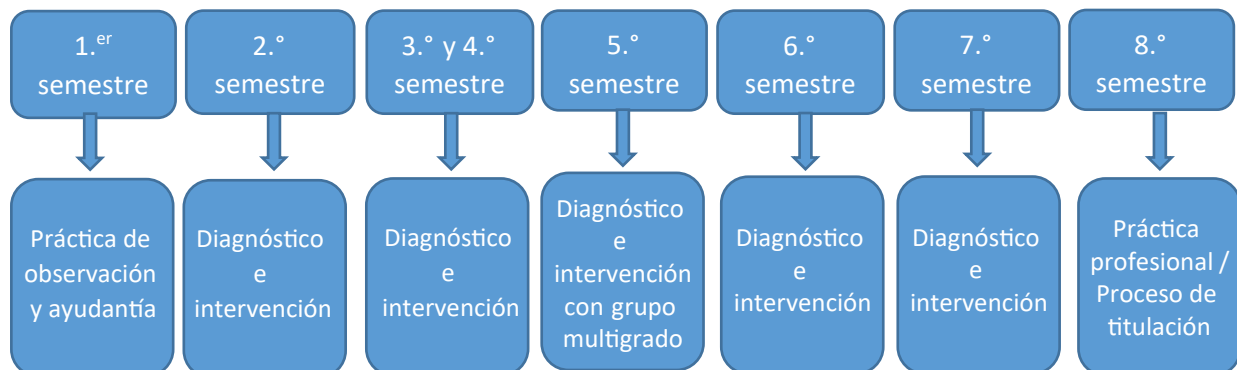
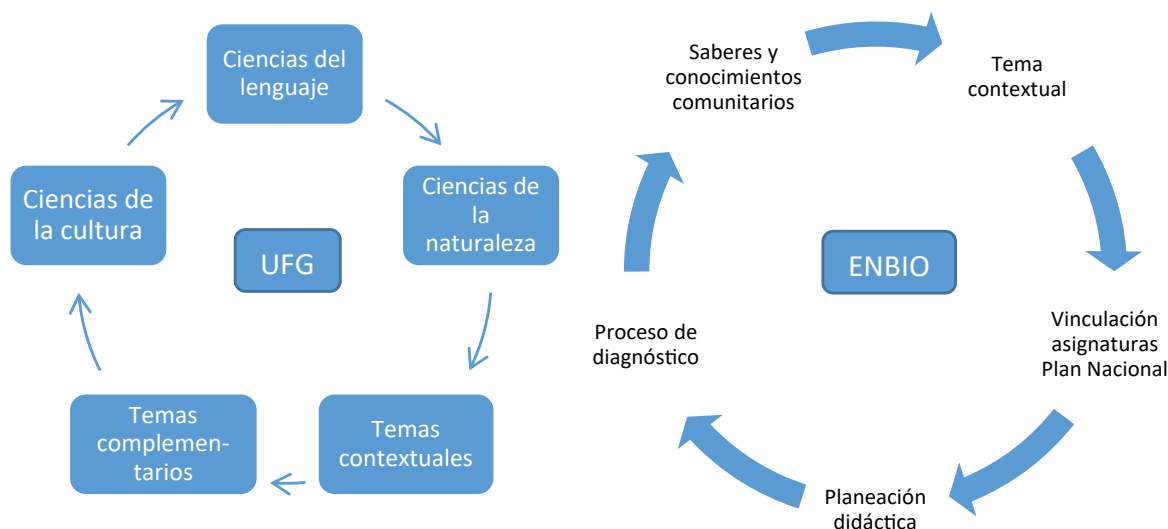


Figura 8*Articulación de elementos*

Consideraciones finales

La formación docente indígena en la ENBIO y en el Núcleo Takinahakỹ representa un esfuerzo significativo para promover la Educación Plurilingüe e Intercultural, y el respeto a las diversidades y culturas indígenas. Ambos casos presentan enfoques desde una formación con base en los elementos culturales, lingüísticos y contextuales, hacia la búsqueda de fortalecer la presencia y la participación de los docentes indígenas en los procesos educativos.

En México, se ha reconocido la importancia de establecer escuelas normales interculturales y programas de capacitación para formar a los docentes indígenas, por ello, la ENBIO fomenta el uso y la inclusión de la lengua y cultura indígena en los planes de estudio. Sin embargo, persisten desafíos en términos de recursos y la necesidad de una mayor incorporación de los saberes indígenas en la formación docente.

Por su parte, el Núcleo Takinahakỹ ha implementado un enfoque intercultural que promueve en sus estudiantes la valorización de los saberes y tradiciones indígenas. A través de su modelo de educación basado en la cosmovisión indígena, ha

establecido una colaboración estrecha con las comunidades indígenas y ha fortalecido su participación en la educación y aprendizaje de la niñez indígena brasileña.

Aunque existen diferencias en los contextos de desarrollo, se destaca el uso de la lengua en la formación docente indígena como una herramienta para fortalecer la identidad cultural, promover la vida comunitaria y mejorar las condiciones educativas en las comunidades. De esta manera lo consideran los estudiantes, quienes reconocen el papel que han desempeñado los docentes y los programas de formación para la apropiación y desarrollo de la lengua y cultura propias.

Por último, la formación docente indígena en la ENBIO y en el Núcleo Takinahakỹ son ejemplos destacados que buscan promover una educación plurilingüe e intercultural. Esto, en la misma línea de Dietz (2012), en relación a que, para lograr la pretendida pertinencia cultural, la propuesta intercultural debe pensarse y concebirse de forma inductiva, es decir, partir de las realidades locales y comunitarias, de las lenguas indígenas, los saberes, la cosmovisión, la cultura y la identidad de los pueblos originarios para después retomarlos en los espacios educativos.

Reconocimientos

Este artículo deriva de la investigación posdoctoral realizada en el Posgrado de Letras y Lingüística y el Núcleo Takinahakÿ de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás (UFG), Brasil, bajo la supervisión de la profesora Mônica Veloso Borges.

Referencias

- Arias Ortegá, K., Del Pino Sepúlveda, M. y Muñoz Troncoso, G. (2023). La enseñanza de la lengua y cultura indígena en una escuela lakkenche de La Araucanía. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280079>
- Barreyro, G. B. y Oliveira Costa, F. L. (2015). Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI. Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 17-46.
- Bessa Freire, J. (2019). *Las lenguas indígenas. Brasil y la Unesco en 2019*. <https://cerlalc.org/las-lenguas-indigenas-brasil-y-la-unesco-en-2019/>
- Bravo de Laguna, G. y Suárez, L. (2021). Enseñar y aprender en contextos de diversidad cultural: una mirada desde la etnoprágmatca al problema de la variación lingüística. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8(15), 76-96. <https://doi.org/10.48162/rev.5.003>
- Carvajal, V. (2014). *Cosmovisión andina y procesos de desarrollo del niño Andino*. <https://es.slideshare.net/ValeriaBBGG/cosmovisin-andina-en-los-procesos-de-desarrollo-del-nio-andino>
- Cassany, D. (2022). Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes. En F. Trujillo (coord.), *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas. Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología* (pp. 14-39). Editorial Difusión.
- Chapela, L. M. (2012). *La palabra oral y la palabra escrita*. Conaculta.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2020). *Los pueblos indígenas en América Latina*. <https://www.cepal.org/es/infografias/los-pueblos-indigenas-en-america-latina>
- Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós.
- Daher, D. C. y Sant'Anna, V. L. A. (2010). Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. En C. S. de Barros y E. Goettenauer, *Espanhol: ensino médio* (pp. 55-68). Coleção Explorando o Ensino. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Díaz Barriga, A. (2005). Diversidad cultural y currículum. ¿Es factible una articulación? *Pensamiento Educativo*, 37(2), 52-63.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: An anthropological approach*. Waxmann.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). (s. f.). *Proyecto de origen de la ENBIO*. [Sin publicar].
- Ferrão Candau, V. M. (2008a). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37).
- Ferrão Candau, V. M. (2008b). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. En A. F. Moreira y V. M. Candau, *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-36). Vozes.
- Lavorel, S. (2015). La revitalisation des langues amérindiennes en Amérique latine. *Sens public*. <https://doi.org/10.7202/1043634ar>
- Manzo, L. y Westerhout, C. (2003). Propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos. *Cuadernos Interculturales*, 1(1), 3-47.
- Marques do Nascimento, A. (2015). Comité Xambioá. En M. S. Pimentel da Silva y M. Veloso Borges (orgs.), *Práticas pedagógicas de docentes indígenas* (pp. 13-78). Gráfica/UFG.

- Martínez Marroquín, F. (2019). *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31658531008/html/index.html>
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES (Interculturalidad, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)*, (14), 17-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865366>
- Montero Gutenberg, G. (2021). Las lenguas indígenas en educación superior: su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 37-45. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7852>
- Navarro Martínez, S. I. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: la experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201124055040/Discursos-y-practicas.pdf>
- Nieto Sotelo, E. y Millán Dena, M. G. (2006). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. Editorial Dríada.
- Páez Martínez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Pimentel da Silva, M. S. (2010). Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilingüe intercultural. En L. M. Rocha, M. S. Pimentel da Silva y M. V. Borges (orgs.), *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas* (pp. 85-102). Editora da UGC.
- Pimentel da Silva, M. S., Abram dos Santos, L. y Ferraz Herbetta, A. (2019). *Saberes pedagógicos*. Gráfica UFG.
- Pimentel da Silva, M. S., Nazário, M. L. y Dunck-Cintra, E. M. (2016). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Editora Espaço Académico.
- Prado, D. (2021). *Lenguas indígenas de los países iberoamericanos. Datos y gráficos*. Organización de Estados Americanos.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Rivadeneira Ochoa, W. E y Cabrera Berrezueta, L. B. (2021). Rol docente y aprendizajes significativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, VI(3), 444-471. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1321>
- Rocha, L. M. y Borges, M. V. (2010). As relações entre ciências e saberes locais e suas implicações para a prática do professor indígena: relato de uma experiência junto aos alunos do curso de Licenciatura Intercultural. En L. M. Rocha, M. S. Pimentel da Silva, M. V. Borges (orgs.), *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas* (pp. 59-74). Editora da UGC.
- Rockwell, E. y González, E. (2012). Anthropological research on educational processes in México. En K. Anderson Levitt (eds.), *Mapping anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling* (pp. 107-138). Bergham Books.
- Salgado Medina, R. M., Keyser Ohrt, U. y Ruiz de la Torre, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Revista Sinéctica*, (50). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/782>
- Schmelkes, S. y Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. Unesco.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/2001-2006.pdf>

Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 7-26.

Universidad Federal de Goiás (UFG). (2006). *Projeto político-pedagógico educação intercultural*. [Sin publicar]. Universidad Federal de Goiás.

