



Entreciencias: diálogos en la Sociedad del
Conocimiento
ISSN: 2007-8064
entreciencias@unam.mx
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

Maldonado Alvarado, Benjamín

Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento, vol. 5, supl. 14, 2017

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442002>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.04>

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

Geography and indigenous territoriality: Teaching innovation
at the Bilingual and Intercultural Normal School of Oaxaca

Benjamín Maldonado Alvarado * benjaoax@yahoo.com.mx
Academia de la Comunalidad, Oaxaca, México

Resumen: En este texto se expone el trabajo docente de una profesora indígena de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, que tiene a su cargo la materia de Geografía. A pesar de ser una profesora de educación básica, encontró las formas para desarrollar una experiencia innovadora de investigación y sistematización de conocimientos comunitarios acerca del territorio, que se concretó en mapas de geografía sagrada y en la elaboración de calendarios. Aquí se recoge parte de su historia y de su metodología de trabajo con jóvenes indígenas que se están formando para ser profesores de educación indígena básica en comunidades de Oaxaca.

Palabras clave: Interculturalidad, conocimientos indígenas, práctica docente, territorio, educación alternativa en Oaxaca.

Abstract: This paper is about the work and teachings of an indigenous geography teacher in the Bilingual and Intercultural Teachers Training School of Oaxaca. In spite of being a basic education teacher, she developed innovative methods for the research and the systematization of community knowledge about their territory, through the creation of maps of sacred geography and the development of calendars. Here is part of her history and her work methodology with indigenous youth who are being trained to be teachers of basic indigenous education in the communities of Oaxaca.

Keywords: Interculturality, indigenous knowledge, teaching practice, territory, alternative education in Oaxaca, Mexico.

Entreciencias: diálogos en la Sociedad del
Conocimiento, vol. 5, supl. 14, 2017

Universidad Nacional Autónoma de
México, México

Recepción: 08 Diciembre 2016
Aprobación: 14 Marzo 2017

DOI: [http://dx.doi.org/10.21933/
J.EDSC.2017.E1.04](http://dx.doi.org/10.21933/J.EDSC.2017.E1.04)

Redalyc: [http://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=457652442002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442002)

Se autoriza la reproducción total o parcial
de los textos aquí publicados siempre
y cuando se cite la fuente completa y la
dirección electrónica de la publicación.
CC BY-NC-ND

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y el estudio de la geografía

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) es una institución pública con casi dos décadas de existencia. La creó el gobierno estatal a partir de la presión y propuesta de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), como una institución del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca en la que se formarían profesores de preescolar y primaria para trabajar en escuelas de educación indígena. Entonces, es una orientación crítica y contra hegemónica la que predomina en las intenciones de los directivos y docentes de la ENBIO, concordante con la tendencia de la Sección 22, a la que pertenecen.

Fue creada por decreto del 24 de noviembre de 1999 y empezó actividades el 14 de febrero de 2000 (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2014),¹ en instalaciones construidas en el municipio zapoteco de San Jerónimo Tlacoahuaya, ubicado a 20 kilómetros de la capital oaxaqueña, en el Valle de Tlacolula.

Su mapa curricular ya había sido aprobado cuando se firmó el decreto de creación, según se lee en su considerando quinto (García, 2003), y el plan sería aprobado por la Dirección General de Normatividad de la SEP un año después, el 29 de noviembre de 2000 (García, 2003). Sin embargo, los normalistas no estaban conformes con dicho plan pero lo aceptaron para poder empezar (García, Llaguno y Méndez, 2004). Una vez iniciado, encontrarían las formas de adecuarlo a la orientación propia de la ENBIO.

En el mapa curricular se incluía la materia de Geografía, para ser cursada en los semestres 4º y 5º. En cuanto a su objetivo, el programa de trabajo señalaba que:

El objetivo central de esta asignatura es diseñar y aplicar estrategias didácticas que favorezcan la comprensión de los conceptos fundamentales que explican los hechos y fenómenos geográficos, con atención especial al mensaje cultural que se transmite de generación en generación en cada contexto interétnico, local, nacional y universal. (García, Llaguno y Méndez, 2004, p. 10)

Como puede verse, se trata de una asignatura más o menos convencional con un objetivo confuso. Y es precisamente esa confusión, la que permitió una interpretación innovadora, que orientara el aprendizaje hacia la formación de los futuros profesores en una perspectiva propia de la geografía. Es decir, trabajar en la construcción de una propuesta teórica y metodológica para incorporar el conocimiento geográfico de los indígenas en su propia percepción, al tiempo que los conocimientos hegemónicos pudieran ser trabajados siguiendo los libros de texto complementados con investigación bibliográfica.

En el estilo formativo de la ENBIO, destaca la insistencia en la reformulación de lo intercultural desde una perspectiva acorde con la vida de los estudiantes de la normal y de los que serán sus estudiantes: “Tenemos, en realidad, una serie de prácticas en la escuela que expresan formas culturales que se han convertido en preceptos pedagógicos de la comunidad escolar que bien podemos llamar interculturalidad en la comunalidad” (Sanabria y Vásquez, 2008, p. 89).

Como se verá, el cuestionamiento del discurso hegemónico de interculturalidad es directo y se concreta en estrategias concretas, pues en este caso:

la interculturalidad implica la recuperación, revaloración y enseñanza de la cultura indígena propia, lo cual incide en la lucha contra la imposición de una cultura dominante. Dicha visión de la interculturalidad enfatiza las fronteras étnicas y la distinción entre “lo propio y lo ajeno”. En conclusión, la interculturalización de la escuela normal implica fortalecer las identidades indígenas para que desde éstas se realice el diálogo y la relación con los no indígenas y con aquellos elementos que los hacen mexicanos. (Dietz y Mendoza, 2008, p.11)

Así, mediante un conjunto de estrategias innovadoras, basadas en los saberes comunitarios y en las prácticas de la vida comunitaria, es que en la ENBIO busca “el traslado de un esquema de organización comunal a una institución formadora de docentes” (Dietz y Mendoza, 2008, p. 95), en el horizonte de la descolonización (Vásquez, 2015).

Es en este contexto, que los esfuerzos de la maestra Juana Bautista podrían tener posibilidades de florecer, a pesar de los constantes conflictos

y enfrentamientos que vive la ENBIO. El trabajo de esta destacada profesora, que tomó en sus manos una metodología que propuse hace años, se la apropió y le dio los rumbos insospechados que hoy ha logrado y que veremos más adelante.

Orígenes de la propuesta de geografía sagrada que trabaja la maestra Juana en la ENBIO

La propuesta que formulé para recoger datos de la geografía sobrenatural o sagrada en comunidades oaxaqueñas y también para tratar de convertirla en materia de estudio en educación intercultural (Maldonado, 2002), que retoma la maestra Juana, tiene su origen en la confluencia de tres horizontes teóricos: el primero, es un conjunto de ideas planteadas por dos geógrafos franceses: Yves Lacoste (1977) y Paul Claval (1978); quien me introdujo en esa corriente de pensamiento fue otro francés, muy querido: Guy Rozat. Recuerdo especialmente el impacto que nos causó Guy en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), como profesor en 1978, cuando nos animaba a leer a Lacoste contándonos la denuncia que hizo de los usos de la geografía durante la guerra en Vietnam, al bombardear Estados Unidos, puntos específicos de un río para debilitar su cauce y que el desastre provocado por la inundación esperada fuera atribuido a causas naturales.² El segundo horizonte teórico es el de la necesidad de entender la interculturalidad y frenar con ejemplos replicables el daño que causa una comprensión equivocada, superficial o insuficiente de lo intercultural en las prácticas escolares.³ Y el tercer horizonte fue la propuesta teórica de la Dra. Alicia Barabas para analizar la etnoterritorialidad sagrada en el Centro INAH Oaxaca.⁴

Siendo ayudante de la Dra. Barabas a principios de siglo en el INAH, fui invitado por la Mtra. Margarita Cortés y otros profesores indígenas a dar unos talleres sobre educación intercultural. Ese fue el espacio propicio para articular los tres horizontes de interés en que me movía. Los talleres sobre interculturalidad y escuela fueron organizados por el Centro para el Estudio y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (Cedelio), y por la Dirección de Educación Indígena, ambas instituciones pertenecientes al Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. La intención era probar la posibilidad de plantear la geografía sagrada o simbólica como una materia para educación indígena. Inicialmente, consistió en la elaboración de mapas de lugares sagrados, a partir de los cuales se generaba discusión en los talleres. El resultado fue interesante porque los maestros participantes se dieron cuenta de que podían elaborar ellos mismos mapas de lugares sagrados de su comunidad, o incluso, de la comunidad donde trabajaban sin necesidad de haber hecho una investigación, y vieron con claridad que si investigaban, podían hacer un mapa más completo. Esto generó la conciencia de que si ellos tenían esa información (llamada despectivamente conocimientos previos por alguna pedagogía de moda), era porque se trataba de conocimientos profundos que no habían olvidado a pesar de no trabajarlos, de haber sido

formados escolarmente en su descalificación, o incluso, de cuestionarlos en su práctica docente. Y si ellos tenían vivos esos conocimientos, con más razón sus estudiantes y los padres de familia, porque eran conocimientos que aprendieron desde niños.

Con base en el aprendizaje obtenido en esos talleres, elaboré una propuesta metodológica general para organizar los lugares sagrados y de presencia sobrenatural en las comunidades y obtener información sobre los seres que habitaban dichos lugares. La propuesta completa sirvió de base para nuevos talleres y, sobre todo, para que varios de los interesados (quienes obviamente sabían más que yo acerca de lugares sagrados por ser parte de su cultura) se apropiaran de la propuesta y le dieran el rumbo que consideraran conveniente. Supe de experiencias de la maestra Margarita Cortés en la zona mixe y de los antropólogos Juan Avendaño y Daniel Cardona en la zona mixteca de Tlaxiaco. También se utilizó para generar mapas vivos en el proyecto *Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*, realizado en Chiapas (Bertely, 2007).

Para socializar la propuesta, la Dirección General de Culturas Populares se interesó en publicar un folleto (Maldonado, 2002), que divulgó en sus seminarios *Diálogos en Acción*. Luego se interesó el IEEPO y la publicó como libro con anexos etnográficos en su Fondo Editorial (Maldonado, 2004). Después, fue incluida en un libro publicado por el Centro de Estudios Ayuuk (Maldonado, 2005).

En esos momentos apareció la profesora Juana Bautista para hacer suya la propuesta, dándole una amplitud muy importante.

La maestra Juana y su apropiación de la propuesta

Juana Bautista Santaella es profesora de geografía en la ENBIO. Ella es una mujer mixe de la sierra, originaria de Cacalotepec. Trabajó desde 1987 como promotora bilingüe y profesora de preescolar y primaria indígena, además participó en la mesa técnica (Bautista, 2013b). Cursó la licenciatura en educación indígena en la UPN-Ajusco, titulándose en el año 2006 con la tesis *Los procesos de socialización de los niños y niñas ayuuk en edad preescolar: un estudio de corte etnográfico en Asunción Cacalotepec, Mixe, Oaxaca*.

Un año antes, en el 2005, recibió la oportunidad de trabajar en la ENBIO como profesora de geografía en la licenciatura en Educación Primaria Bilingüe e Intercultural, ocupando el lugar que dejó vacante su esposo, titular de la materia, fallecido en un lamentable accidente.

Con esa gran pena y con el enorme reto de ya no trabajar con niños sino con formadores de niños, empezó decididamente su nueva labor, con base en su experiencia docente y en sus intuiciones como comunera indígena:

...entonces digo: qué voy a enseñar, pues el plan y programa que maneja la Secretaría de Educación Pública dice que tengo que enseñar a los jóvenes estudiantes las habilidades cartográficas, bueno, lo que ya sabemos que tiene que ver con el contenido nacional. Y yo digo: bueno, yo tengo la experiencia de cómo la aprendí, cómo me enseñaron a mí, yo siendo monolingüe en lengua ayuuk me

enseñaron geografía, a dibujar, a pintar mapas, a aprender el nombre de los estados; y entonces ya tenía esa idea, y dije: pero las necesidades son otras, me enseñaron otras cosas, mi mente ya fue hasta Europa y Asia, pero jamás conocí esos lugares, yo decía.

Y me tocó participar en una Olimpiada del Conocimiento cuando estuve en la mesa técnica. A la niña le decía: "pon el nombre de tu comunidad", y ya ponía el nombre de su comunidad, "pon el nombre de tu municipio", y no sabía el nombre de su municipio, y yo le pregunté: "el nombre de tu municipio cuál es, cómo se llama... Y entonces dije: aquí hay un problema grande, se sabía el nombre de su pueblo, pero no el nombre del municipio, y entonces dije: aquí, para llevar a cabo el conocimiento significativo, éste tiene que ver con el entorno del niño. (Bautista, 2013b, pp. 32-33)

Fue forjando su estilo de trabajo, su plan, de acuerdo con sus intereses y, sobre todo, atenta a lo que la rodeaba y que era de su interés:

Primero revisé el plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria y el programa de la asignatura; ahí observé que uno de los propósitos generales es que: "los estudiantes normalistas se familiaricen con los contenidos curriculares de la geografía en la escuela primaria, obtengan un panorama de los fundamentos en que se sustentan y adquieran una idea clara de las habilidades, actitudes y conocimientos que deben favorecer su práctica docente".

De lo anterior recuperé los planteamientos del programa de estudios de la asignatura, debido a la importancia que tiene para la formación del futuro docente y la necesidad de que conozcan y desarrollen los contenidos esenciales de la educación primaria.

Durante los dos semestres se revisan detalladamente los materiales para el docente y los niños en educación primaria de manera general, y se realizan diversas actividades para la enseñanza de la geografía.

También se analiza y se reflexiona sobre los materiales que permiten orientar la geografía desde la vida de los pueblos originarios, poniendo en práctica el programa de la asignatura Geografía y su enseñanza dentro del plan de estudios 2004 de la licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe, que en su propósito general establece que "los estudiantes conozcan los entornos naturales que existen en el país en general y en sus comunidades en particular, las maneras sociales y culturales de apropiación y ordenamiento de los recursos naturales, de acuerdo con las actividades productivas de las personas que habitan las comunidades, los fenómenos naturales y los procesos sociales que impactan cada región".

Este propósito se plantea desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe y se complementa con el trabajo del área de lingüística cultural que funciona en la ENBIO para fortalecer la especificidad de la formación de los docentes que habrán de trabajar en las comunidades indígenas. En las reuniones del colectivo se comentan y analizan los temas y contenidos de los talleres de desarrollo lingüístico práctico (TDLP) por pueblo originario, con los estudiantes de diferentes semestres, siempre pensando en cómo abordar la lengua y la cultura en las aulas de educación indígena. Eso ha permitido entender y comprender cada vez más el gran compromiso que implica ser formador de maestros y maestras para la atención de las niñas y de los niños de nuestros pueblos originarios. (Bautista, 2013a, pp. 19-20)

Definió como objetivo -a partir de sus intereses- intervenir en las consecuencias escolares del desplazamiento de los conocimientos comunitarios y lingüísticos de los pueblos originarios de Oaxaca, especialmente su invisibilidad en la Educación Intercultural Bilingüe (Bautista, 2013a). Buscó apoyo académico para la formulación de una propuesta de trabajo que pudiera realizar sin tener años de experiencia,

y la encontró en la elaboración de mapas de lugares sagrados. Recurrió también, al concepto de territorio a partir de las formas de entenderlo de sus estudiantes y sus comunidades:⁵

No obstante que por geografía se entiende la descripción de la tierra, al buscar el concepto en nuestras lenguas maternas no encontramos su traducción, por lo que concluimos que desde el pensamiento de los pueblos originarios la tierra no se describe, sino que tiene una explicación profunda y sagrada. Por tanto, está relacionada con las deidades, los rituales y la religiosidad propia de cada cultura. Para poder estudiar y entender a la tierra encontramos el concepto de territorio, que implica entender y comprender el espacio en el que se vive, cómo se vive y quiénes viven, así como pensar quiénes somos nosotros y cómo actuamos con nuestro entorno natural, social y sobrenatural; en suma, entender poco a poco el pensamiento que existe sobre la relación del hombre con la naturaleza y la cosmogonía. (Bautista, 2013a, p. 24)

Así, con base en sus propias ideas y suposiciones o hipótesis, y recurriendo a propuestas metodológicas y conceptuales -principalmente de Floriberto Díaz, Alicia Barabas, Benjamín Maldonado, Jaime Martínez Luna y Patricia Medina Melgarejo- (Bautista, 2013a), organizó su trabajo docente mediante seis estrategias para aproximarse a una visión mesoamericana actual de lo geográfico, es decir, del territorio y sus características culturales naturales y sobrenaturales. Estas estrategias didácticas, que no eran secuenciadas sino que se desarrollaban simultáneamente, son: trabajar la tierra; la elaboración de mapas conceptuales para explicar el territorio; la “adopción de ancianos” y la valoración de su sabiduría; la investigación de lugares sagrados; la construcción de calendarios comunitarios y la elaboración de libros de actividades para los niños.

Se trata, como veremos, de un proceso de trabajo que primero prepara a los trabajadores, luego recogen la materia prima, la procesan y finalmente la convierten en producto consumible por los niños en las escuelas.

Estrategias docentes

Las seis estrategias diseñadas para un trabajo complejo, pero viable de los temas relacionados con el territorio, especialmente con lo que Alicia Barabas llama etnoterritorialidad sagrada, se llevan a cabo durante dos semestres, junto con el cultivo de la tierra, de la siguiente manera:

En el cuarto semestre se desarrolla el tema del territorio, los mapas conceptuales, la visita de los lugares sagrados e importantes, la elaboración del croquis de localización y ubicación, la indagación de diferentes rituales en diversos espacios sagrados, la presencia de seres naturales y sobrenaturales, las fiestas religiosas. El producto final del semestre es un librote con el croquis de los lugares sagrados e importantes y la investigación etnográfica con las evidencias de los mismos.

En el quinto semestre se investiga acerca de las temporadas de siembra y cosecha de productos propios de la comunidad, la importancia de los astros y las manifestaciones del entorno con las plantas y los animales, las fechas específicas para la realización de rituales y actividades propias de la comunidad. Se concluye el semestre con la construcción del calendario agrícola o comunitario y un cuadernillo para los niños donde aparece la síntesis de los temas abordados durante los dos semestres. (Bautista, 2013a, pp. 34-35)

Trabajar la tierra, relación activa con el territorio

Esta estrategia consistía en poner a los estudiantes a trabajar la tierra en grupos, con base en sus conocimientos, sin investigar, compartiendo los que más saben con los que menos. Se trataba de vincularlos al elemento a estudiar para establecer una primera relación entre el estudiante y la tierra, mediada por el conocimiento que derivaba en aprendizaje. Sembraba cada grupo una parcela en terrenos de la ENBIO:

Cultivar la tierra tiene por objetivo no limitarnos al concepto de territorio construido en las aulas; es preciso vivenciar una actividad específica con la siembra de diferentes semillas para que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos que traen de su cultura en cuanto a la preparación y el cuidado que éstas requieren, así como observar y registrar el proceso de desarrollo de las plantas, comprendiendo la importancia de los elementos que complementan la naturaleza. De la misma manera como ocurre con los fenómenos naturales y sobrenaturales necesarios para la producción de alimentos que proporciona la tierra, es necesario que visualicen las necesidades del cuidado y la protección de los productos. (Bautista, 2013a, p. 25)

La organización interna de los grupos, debía tener una forma comunal, partiendo de las formas aprendidas en sus comunidades, es decir, el nombramiento de autoridades, el ejercicio responsable del cargo, el trabajo gratuito de todos, la división necesaria del trabajo, etc. y en su desarrollo, al tiempo que se aprendía lo propio y de lo propio, se le articulaba con conocimientos hegemónicos, para fortalecer el aprendizaje:

El grupo escolar plantea su propia organización para la apropiación del terreno de manera individual (bina, equipo y en forma grupal, que se indica con un nombre). Además escogen las semillas y los tiempos para la preparación y la siembra. Durante el desarrollo del trabajo se planea la observación y el análisis de temáticas en diferentes asignaturas; por ejemplo, en la delimitación del terreno se trabajó el plano y la orientación de los puntos cardinales, las herramientas de trabajo en cada cultura, los tipos de semillas, las temporadas de siembra, la germinación, la cosecha, entre otros. Los estudiantes van registrando el desarrollo del trabajo en su libreta con las evidencias, a la vez que comprenden la importancia que tiene la tierra para nuestros padres y abuelos y el respeto y cuidado que merece para que siga produciendo. (Bautista, 2013a, p. 26)

Se aprovechaba cada momento posible, para discutir aspectos de la vida comunitaria, o de los conocimientos locales en relación con la producción de milpa y, los asuntos asociados con la vida comunal, que sería largo describir. Los resultados productivos eran variables, algunos con cosechas aceptables y otros no, pero los resultados pedagógicos eran mejores:

En esta experiencia de trabajo hubo buena aceptación aunque también resistencia por parte de algunos, quienes argumentaban que ellos habían decidido estudiar para no ser campesinos. Entre ellos se cuestionaron y se dieron cuenta de que el maestro que se formaba en la ENBIO no era solamente maestro de aula, sino que su actividad educativa abarcaba y recuperaba los saberes y conocimientos que poseían los ancianos y personas sabias acerca del entorno natural, ya que eso permitía el reconocimiento y la valoración de la existencia en el territorio, y por ende la necesidad de una formación diferenciada de y para las niñas y niños de los pueblos originarios. A través de la actividad de siembra, descubrir y recuperar poco a poco

varios conocimientos era posible para ir comprendiendo el sentir de las personas que se dedican a la agricultura y viven de ella. Los estudiantes fueron aceptando y asumiendo que su formación implicaba mayor compromiso y responsabilidad en actitudes y valores de respeto hacia la naturaleza y la cosmovisión de los pueblos originarios de Oaxaca. (Bautista, 2013a, p. 26)

Es interesante destacar que este ejercicio se basaba principalmente en los conocimientos previos de los estudiantes, por lo que pudieron darse cuenta de la variedad de conocimientos que poseen y de la importancia de investigar lo que sigue existiendo o de recuperar lo perdido:

Los estudiantes comprendieron que en algunos pueblos de donde ellos vienen, se mantenían y aplicaban esos conocimientos. En cambio, en otros ya están desapareciendo pues desconocían la gran sabiduría que por muchas generaciones permitió la buena organización y producción de alimentos. Recordaron que las personas comentaban que años atrás había buenas cosechas porque se hablaba con la tierra, se convivía y compartían los alimentos, aunado a que se estaba en constante comunicación con el territorio desde la religiosidad, con las deidades que influían en la relación hombre-naturaleza-cosmogonía. (Bautista, 2013a, p. 27)

Los mapas conceptuales para explicar el territorio

Esta estrategia pretendía organizar visualmente las palabras o conceptos propios sobre el conocimiento del territorio y sus interrelaciones, lo cual significaba, aplicar una técnica escolar a un tipo de saber no escolar con el fin de sistematizarlo. El desafío empezaba en el momento de tratar de ubicar esos conceptos:

Explicar de manera escrita el concepto de territorio desde el pensamiento de cada pueblo originario fue una tarea difícil, ya que los integrantes de cada pueblo no encontraban definiciones concretas y precisas. Ellos declararon que no era fácil dar a entenderlo en español, ya que en la lengua materna existían otras palabras más profundas para referirse al territorio, pues está presente una cosmovisión desde la sacralidad con las deidades de cada cultura: Al encontrarse en el dilema de poder explicar el concepto de territorio en el aula, coincidieron en que se necesitaba de otros conceptos que complementaran la explicación. Para ello fue de gran ayuda la experiencia del trabajo en la tierra, ya que se vivenciaron las necesidades para entender y explicar paulatinamente su importancia y el significado que encierra. Territorio es un concepto amplio que abraza otros conceptos en el pensamiento de las personas en los pueblos originarios. Es un concepto sagrado que invita a vivir en armonía y equilibrio con todos los elementos naturales y sobrenaturales que están presentes en la cotidianidad. (Bautista, 2013a, p. 27-28)

Primero, se buscaron los conceptos de cada cultura para entender el territorio, sus componentes y su dinámica. Ya no bastaba el conocimiento previo y había que investigar, principalmente, con ancianos. Se discutieron los conceptos recogidos para comprender más a fondo las características de lo que nombraban, además de elaborar mapas conceptuales en cada lengua a partir de ellos:

En esta integración de conceptos se necesitó de los intercambios, las experiencias y los conocimientos de los estudiantes de una misma cultura y de otras culturas, para que poco a poco encontraran y relacionaran los conceptos que estaban surgiendo, se explicaran su relación con el hombre y organizaran las ideas en forma escrita. (Bautista, 2013a, p. 28)

El procedimiento metodológico implicaba el aprovechamiento de la herramienta escogida (figura 1):

Para los mapas conceptuales se elaboraron diagramas y maquetas con símbolos e imágenes que representan el pensamiento de los pueblos originarios, con el fin de lograr un aprendizaje significativo y contextualizado desde la vida cotidiana. (Bautista, 2013a, p. 31)



Figura 1.
Mapa conceptual de la percepción mixte del territorio
Fuente: Bautista, 2013a, p. 31.

En el caso del mapa conceptual mixte del territorio aquí mostrado, hay una larga explicación que podemos sintetizar con las palabras de la propia maestra Juana:

El trabajo de varios semestres fue abriendo más el abanico de otros conceptos que hicieron posible entender y explicar la vida y la pertenencia en *it naaxwinyĚtĚ* (territorio-vida), ya que para el pensamiento y sentimiento ayuk Ěste se basa en la integralidad del conocimiento en un mundo simbólico y cosmogónico con el entorno. En este acercamiento se incluye la existencia dual de *konk-ĚnĀĀ* (ser supremo-trueno), *tuu-poj* (lluvia-viento), *xĚĚ-koots* (día-noche), *oypyĚ-ka'oypyĚ* (bueno-no bueno), *xĚĚ-po'o* (sol-luna), *tun-kopk* (cerros-montañas) *tunk-pĚky* (trabaja-recibe) y *kay-uuky* (come-toma). Se debe considerar el vivir en armonía y equilibrio con ellos porque es donde nace, crece y se desenvuelve el hombre como comunidad. En suma, es un espacio simbólico que se percibe de acuerdo con la forma de vivir. (Bautista, 2013a, pp. 29-30)

El *xo'omy* (mapa conceptual) tiene una estructura jerárquica que inicia con *NaaxwinyĚtĚ juukyajtĚny* (vida-territorio), idea principal que permite conocer otros conceptos específicos que se enlazan para explicar no solamente el territorio sino la relación que existe desde la espiritualidad con los otros componentes que posibilitan la existencia de la vida en un mundo simbólico e integral basado en los mitos, las leyendas, las historias del pasado, el presente y el futuro conectados entre sí. Esta sencilla representación de *NaaxwinyĚtĚ juukyajtĚny* abre un abanico de conocimientos que permiten profundizar otros conceptos para entender la integralidad. (Bautista, 2013a, p. 31)

La “adopción de ancianos” y la valoración de su sabiduría

Para poder llevar a cabo un trabajo de investigación profunda del conocimiento local, es imprescindible acudir con las fuentes de conocimiento, que generalmente, son ancianos. La estrategia planteada, consiste en generar un acercamiento importante con sabios y sabias de la comunidad, con un doble objetivo: recoger información y hacerlos sentirse académicamente importantes y contentos de observar a jóvenes escolarizados interesados en los conocimientos que poseen.

Los estudiantes van a su comunidad para buscar y “adoptar” a un anciano, anciana, curandero, sabio o campesino que sea reconocido por la misma comunidad; puede ser su familiar cercano, vecino o paisano, originario o que lleve bastante tiempo viviendo en la comunidad. Los estudiantes se comprometen a visitarlo las veces que tengan la oportunidad de estar en su lugar de origen, acompañarlo en sus actividades cotidianas, llevarlo a su casa para que sea conocido en la familia y considerado como personaje importante; explicarle su interés por conocer las experiencias de vida y recuperar los conocimientos y saberes que posee (iniciando con la lengua y los conocimientos comunitarios y principalmente acerca del territorio y sus moradores), presentándole como argumento que la lengua materna y los conocimientos propios están en desplazamiento, que en la mayoría de las comunidades los niños y los jóvenes ya no quieren hablar la lengua y que ya no les gusta la forma de vida de sus padres y abuelos. (Bautista, 2013a, p. 33)

Los trabajos con los ancianos se realizan durante los dos semestres todas las veces que los estudiantes pueden regresar a sus comunidades. Deben registrar en video las pláticas con cada anciano y después transcribirlas. Luego socializan los conocimientos de las distintas comunidades y van construyendo un modelo con base en los aspectos comunes, discutiendo las diferencias.

Investigación de lugares sagrados e importantes

La primera síntesis de las estrategias de trabajo establecidas, es la elaboración de una investigación de los lugares sagrados en el territorio de la comunidad. En ella intervienen la conciencia desarrollada al cultivar la tierra, la socialización de conocimientos previos en mapas conceptuales, su enriquecimiento con las pláticas con los ancianos adoptados y con miembros de la familia. Con estos antecedentes, se desarrolla una investigación específica de la que resultan croquis y textos y se toman fotos y videos. El desarrollo metodológico de la investigación es realizado así:

El primer paso es el listado individual de lugares importantes y sagrados; enseguida la elaboración del croquis para su ubicación, resaltando los nombres en la lengua originaria, la clasificación de los lugares (los de pedimento, agradecimiento, de curación, históricos, entre otros), para lo cual cada estudiante va creando su propia simbología del lugar ubicando las vías de acceso para leer con facilidad el croquis. Es importante también recuperar los puntos cardinales o salida de los vientos de acuerdo con la cosmovisión de la comunidad.

Después se elabora la socialización del croquis por grupos lingüísticos, la importancia que tienen en la vida de las personas, la actitud de los niños, jóvenes y adultos cuando se habla de espacios sagrados e importantes, el problema del desplazamiento de esos conocimientos y saberes, la permanencia de los rituales, los

lugares sobresalientes en la región, la diferencia y coincidencia en algunos rituales, los lugares y los tiempos para realizar los rituales y los elementos que identifican a la cultura a partir de la historia, las leyendas y los mitos. (Bautista, 2013a, pp. 35-36)

[...] durante el proceso de socialización de los conocimientos encontrados en cada comunidad los lugares se clasifican de acuerdo a su importancia y uso: lugares sagrados de pedimento y agradecimiento, lugares de limpia, lugares pesados, delicados y otros. Un ejemplo es la clasificación de los lugares encontrados en la comunidad de Cacalotepec Mixe: **poj kop'këtsy** (cerros sagrados), **yuk o yukëtsy** (lugares de ofrendas), **neyjinwojptakn** (lugares de limpia), **ap it** (lugares históricos). Cada estudiante hace la clasificación en la lengua originaria o en español y con las palabras que se usan en su comunidad, pues cada pueblo tiene diferentes prácticas de acuerdo con los espacios. Los que están cerca del mar dirigen al sagrado mar sus rituales y pedimentos y los demás a la madre tierra, el pensamiento gira en torno al trabajo y la producción del alimento en los espacios habitados, que cobran gran significado en la comunidad.

En la redacción bilingüe se escriben brevemente las características de la comunidad, la toponimia, el origen y el pensamiento que tienen los ancianos sobre el territorio. También los datos que hayan recopilado de los lugares sagrados e importantes, porque son considerados así, los tipos de rituales que se realizan, las ofrendas, los tiempos en que la gente va, a quién se dirigen, las causas y motivos del abandono de esos lugares, los mitos y las leyendas que existen, el tipo de rezos, los personajes o seres naturales y sobrenaturales, entre otros. Con esta información se elabora individualmente un documento general y posteriormente un compendio donde se organizan los apartados por pueblos originarios. (Bautista, 2013a, pp. 37-38)

Los mapas son elaborados a mano y a veces se digitalizan. Un ejemplo es el de los lugares sagrados de la comunidad de la maestra Juana (Imagen 1):



Imagen 1.
Mapa de lugares sagrados e históricos de Cacalotepec
Fuente: Bautista, 2013a, p. 81.

La construcción de calendarios comunitarios

La experiencia acumulada en la investigación del etnoterritorio a partir de los lugares sagrados, ubicando su sacralidad y su espacio, permitió ir un paso más adelante y plantearse la elaboración de calendarios comunitarios con base en el conocimiento de los ancianos y el reconocimiento del territorio. Para ello, se recurrió a una estrategia adicional:

Otra actividad que complementó el trabajo de investigación y construcción del calendario fue la noche astronómica, que consiste en la observación de los astros durante la noche, así como el nombre, el significado y la influencia que tienen en la vida comunitaria, principalmente durante las actividades agrícolas que se desarrollan de acuerdo con los cambios de la luna, los días y temporadas buenas para la realización de cada actividad, las fechas de rituales, de fiestas y la historia de cada comunidad. (Bautista, 2013a, pp. 40-41)

El objetivo, no es elaborar calendarios mensuales definitivos sino iniciales, sin la pretensión de recoger todo el conocimiento local. Se busca demostrar, que existe un calendario comunitario y que se puede expresar gráficamente, para ser enriquecido con aportaciones posteriores. Las experiencias en otros lugares son importantes para el desarrollo de esta actividad:

En el quinto semestre se abordan temas que ayudan y orientan a la construcción de calendarios agrícolas y comunitarios, que funcionan como instrumentos culturales y pedagógicos con los que se organizan los conocimientos tangibles e intangibles usados en la vida cotidiana de las personas y de la misma comunidad. Están basados principalmente en la observación de los astros y la naturaleza, para entender y comprender el modo de vida en el espacio y territorio simbólico (Imagen 2 y 3). (Bautista, 2013a, p. 40)



Imagen 2.
Calendario Zapoteco
Fuente: Bautista, 2013a, p. 42.

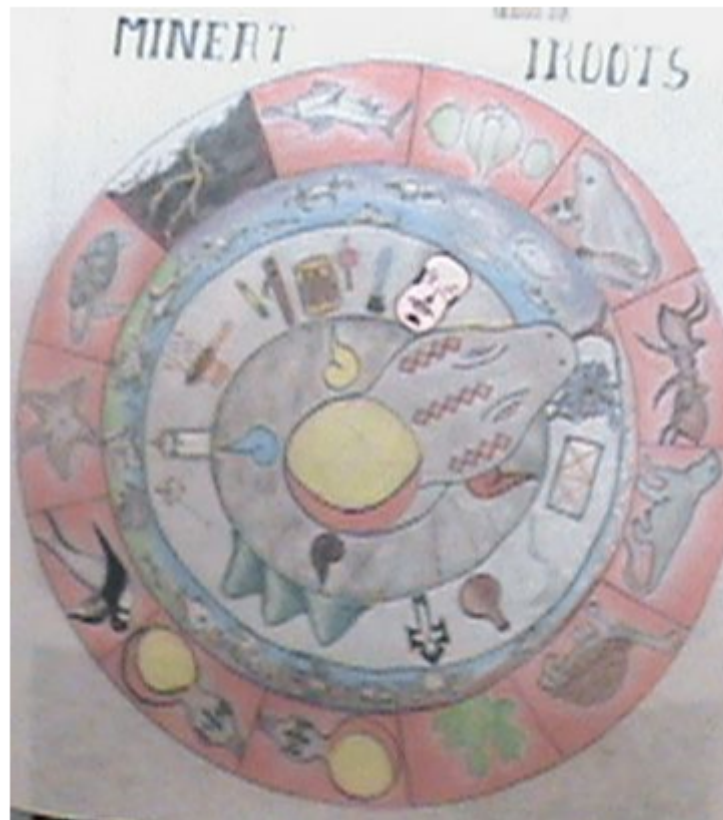


Imagen 3.
Calendario huave o ikoots

Fuente: Bautista, 2013a, p. 42.

La forma circular se eligió para la elaboración de calendarios por considerarla más apropiada.

En la construcción de los calendarios individuales se resaltan los círculos para organizar la integralidad de los conocimientos en los pueblos originarios. La mayoría relaciona el centro con el origen de la comunidad, y los otros niveles muestran los demás conocimientos y actividades que se viven con los elementos culturales. Al concluir la construcción de los calendarios individuales, los alumnos socializan su material explicando ante el grupo el significado de las imágenes y símbolos más representativos para la comunidad y para su pueblo. Ahí demuestran que los círculos simbolizan la concepción de la vida cíclica y señalan la cosmogonía que identifica a la comunidad, los tiempos de rituales en los lugares sagrados, las fiestas religiosas, las temporadas de siembra y la importancia del movimiento de los astros (la luna para el conteo de los meses) así como los elementos naturales y sobrenaturales presentes para la distribución del tiempo (como el viento, la lluvia, el rayo, el trueno) y la organización del día y la noche. En esta socialización de experiencias en cuanto a la organización de los conocimientos recopilados durante los dos semestres, se hizo mención de las diferencias y las semejanzas en cada cultura; en cada exposición se argumentó que es un trabajo no concluido, y se sugirió que en los siguientes semestres continúen con la misma dinámica de trabajo, aprovechando la sabiduría de los ancianos. (Bautista, 2013a, pp. 40-41)

El calendario más elaborado al momento, es el de la comunidad de la maestra Juana y de un grupo de estudiantes, publicado en una edición bilingüe (Bautista, 2013a), donde se puede encontrar su explicación. Siguiendo la tradición mesoamericana, el calendario mixe de Cacalotepec,

llamado *Xëëpamaaypyë* (*el caminar del tiempo o calendario comunitario*) (Imagen 4), incorpora el tiempo ritual y el tiempo agrícola:

El *xëëpamaaypyë* está organizado en dos niveles: uno que corresponde al caminar del tiempo sagrado (de 260 días), conocido como *xëëkyäxpäjtën*, y el otro que se refiere a las temporadas agrícolas, rituales y fiestas de la comunidad, *kamtunk, ets amaayxyëë* (de 365 días), relacionado con los elementos naturales y deidades que hacen posible la existencia en la tierra. (Bautista, 2013a, p.89)



Imagen 4.

Calendario mixe de Cacalotepec

Fuente: Bautista, 2013a, p. 89; elaborado por Jafet M. Gregorio Ramírez.

El libro de actividades para las niñas y niños

Finalmente, los aprendizajes se redactan para ser utilizados en las aulas de preescolar y primarias indígenas en el pueblo correspondiente. Se trata de convertir los conocimientos adquiridos, en contenidos escolares, que puedan ser trabajados paralelamente con los conocimientos hegemónicos, para cumplir así con el plan de estudios obligatorio y, con el plan alterno derivado de la intención de generar una educación pertinente (Imagen 5).

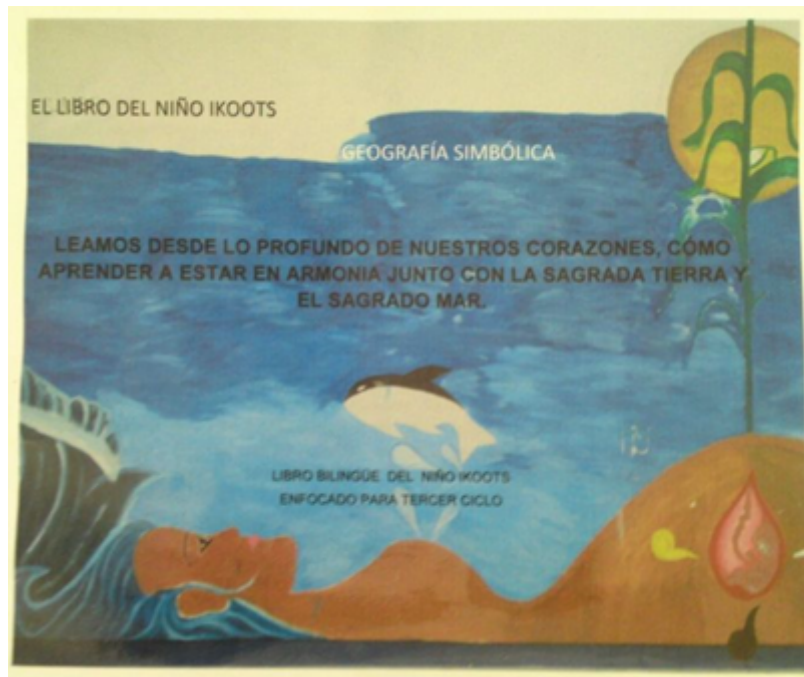


Imagen 5.

Ejemplo de libro para niñas y niños

Fuente: Bautista, 2013a, p. 45.

Los libros son diversos, pero cada estudiante debe traducir sus conocimientos comunitarios en prácticas docentes viables:

Su contenido es la síntesis de las investigaciones realizadas organizada en apartados como: la historia local, mapas y croquis, los lugares sagrados e importantes, los rituales, las actividades agrícolas, los conocimientos presentes en cuanto a tiempo y espacio representados en un calendario comunitario y los conocimientos encontrados en el desarrollo de las estrategias implementadas durante los dos semestres en la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe en la ENBIO. Cada tema se complementa con algunas interrogantes que orientan a los niños para profundizar sobre la información que contiene el material. (Bautista, 2013a, p. 45)

Conclusiones

El trabajo de la maestra Juana Bautista Santaella en la ENBIO, es realmente ejemplar. Ha combinado la creatividad de las profesoras de preescolar, con su conocimiento de la realidad indígena como comunera, y con la fuerza de la investigación de lo propio en su lengua originaria, dentro de su nuevo oficio de profesora de licenciatura.

Los resultados son impresionantes: por una parte, han elaborado numerosos mapas comunitarios de lugares sagrados, algunos de los cuales, son dibujados en telas de 2x2 metros, acompañados de textos sobre los lugares y su ritualidad, en ocasiones también de narrativas relacionadas; por otra parte, han elaborado un calendario mixe de su comunidad, Cacalotepec, reconstruyéndolo con base en información que van agregando, el cual fue publicado como libro (Bautista, 2013a).⁶

Sus estudiantes egresan llevándose la profunda huella de experimentar las posibilidades de trabajar los conocimientos comunitarios en el aula y fuera de ella, como estudiantes que serán maestros.

Su camino hacia la innovación docente en la educación superior intercultural, muestra el esfuerzo de una maestra aparentemente limitada: sin experiencia como profesora universitaria, ni como profesora de geografía y sin muchas posibilidades de documentarse, pero que supo luchar por lo suyo hasta convertirse en un modelo de trabajo innovador.

Para poder hacer un trabajo innovador en educación, se requiere tener una idea clara del tipo de egresado que se quiere lograr. En este caso, la maestra Juana, con base en su experiencia como profesora de educación básica, había percibido las consecuencias de excluir el conocimiento local del territorio, tanto en estudiantes como en profesores, por lo que pudo orientar su trabajo en la ENBIO involucrando fuertemente a los estudiantes en la comprensión geográfica propia, pensando en la formación de niños que fueran atendidos por estos profesores en formación.

La comprensión del tipo de estudiantes es fundamental para la orientación del trabajo docente y la planeación escolar que implique la lectura alterna del plan de estudios. Los estudiantes de la ENBIO son todos indígenas hablantes de alguna de las lenguas del estado, lo que significa que están inmersos en la vida comunitaria y quieren trabajar en alguna comunidad a la que tendrán que incorporarse. En términos pedagógicos, la pertenencia comunitaria supone un conjunto de conocimientos culturales previos, que pueden ser la base de un trabajo profundo. En el caso de la geografía, se partía de la certeza de que los conocimientos de los estudiantes acerca de la vivencia comunitaria del territorio debían ser muy ricos, por lo que la perspectiva de la geografía sobrenatural podría trabajarse en tres niveles: el de los conocimientos previos de cada uno, el de los derivados de la investigación de lo propio y el de la comparación con los de otras comunidades y pueblos. Así, el aprendizaje resultaba muy rico y se aprovechaban las características específicas de los estudiantes en su formación.⁷

Obviamente que sin un docente innovador, creativo y comprometido con lo suyo no habría una formación pertinente, coherente. En ese sentido, la falta de iniciativa o la aplicación mecánica de planes y programas de estudio, muestra una forma de entender al egresado, que será un profesor que pudo haberse formado en cualquier normal del país porque su orientación no refleja un compromiso innovador y territorializado para formar a sus futuros estudiantes. El hecho de no ser o no sentirse un especialista académico no es obstáculo para iniciar un trabajo innovador con compromiso serio.

El caso de la maestra Juana Bautista es un ejemplo claro: ella es una maestra de educación básica que enfrenta de pronto la responsabilidad de dar clases a nivel universitario. Conoce las necesidades formativas de los docentes, tiene una visión propia de lo que se debería hacer en las escuelas y de lo que no se debe seguir haciendo y lo traslada al nivel superior. Sabe que tiene que trabajar con geografía y busca ideas y métodos que apoyen su intuición inicial de lo que se necesita. Empieza a trabajar

con sus estudiantes y, con base en su experiencia docente, va elaborando estrategias que respondan a sus ideas de lo propio y de lo que debe fortalecerse en la cultura indígena.

Sus estrategias producen resultados que en pocos años la convierten en una especialista en el tema, que requiere ahora de formación teórica para sistematizar académicamente sus aprendizajes. Ella es una mujer indígena trabajando en el aula los conocimientos de varias culturas indígenas; no trabaja bajo la asesoría e impulso de un académico, sino que toma la producción académica y la convierte en trabajo áulico con sus estudiantes. Construye sin ser dirigida por un experto. Esto debiera ser el estilo de trabajo de los docentes interculturales, y no lo es.

Todo esto se puede lograr en un espacio oficial cuando lo posibilitan los directivos, cuando lo fomentan otros docentes y cuando los resultados van mostrando lo acertado o no del camino escogido.

Referencias

- Alcina, J. (1993). *Calendario y religión entre los zapotecos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Barabas, A. (2003). Etnoterritorialidad sagrada en Oaxaca. En A. Barabas (Coord.), *Diálogos con el Territorio Tomo 1* (37-123). México: INAH.
- Bautista, J. (2013a) (Coord.). *Asunción Cacalotepec. Espiritualidad mixe en su territorio y tiempo sagrado*. Oaxaca: CSEIHO-Seculta.
- Bautista, J. (2013b). La Formación de los Docentes para los Pueblos Originarios de Oaxaca. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En: CEDNNA, *Interculturalidad para todas y todos. Diálogo de Experiencias Indígenas e Interculturales de Oaxaca* (pp. 31-45). Oaxaca: CIESAS-Pacífico Sur-Secretaría de Asuntos Indígenas del gobierno del estado de Oaxaca-Consejo Estatal de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en Oaxaca (CEDNNA).
- Bertely, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Claval, P. (1978). *Espacio y poder*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. y Mendoza, R. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior? *TRACE*, 53, 5-12.
- García, V. (2003). (Comp.). *Guía académica 2002-2003. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- García, E., Llaguno, I. y Méndez, C. (2004). La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En L. Meyer y B. Maldonado (Comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 475-510). Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO).
- Lacoste, Y. (1977). *La geografía: un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama.

- Maldonado, B. (2002). *Geografía simbólica, una materia para la educación intercultural en escuelas indias de Oaxaca*. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.
- Maldonado, B. (2004). *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuestas para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca*. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPo).
- Maldonado, B. (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. Oaxaca: Centro de Estudios Ayuuk- Sistema Universitario Jesuita.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca-Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado-Universidad de Leiden.
- Rojas, A. (2014). *El tiempo y la sabiduría. Un calendario sagrado entre los ayöök de Oaxaca*. Oaxaca: Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca.
- Sanabria S. y Vásquez, B. (2008). Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *TRACE*, 53, 83-99.
- Vásquez, B. (2015). Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México). *Educación y Ciudad*, 29, 72-78.
- Vásquez, B., Jiménez, A. y Hernández, M. (2014). Un modelo en construcción sobre la formación de profesores indígenas en la ENBIO. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*, 64-65, 163-177.

Notas

- 1 Esto significa que empezó sus actividades antes de que existiera la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, creada en enero del 2001, es decir antes de que se institucionalizara la interculturalidad.
- 2 La influencia de los geógrafos franceses a finales de los años setenta, se complementaba con la lectura de Eliseo Reclus, aunque tal vez lo leía más por ser anarquista que por ser geógrafo. Después, Tajín Villagómez me envió su traducción de un artículo muy interesante de otro francés, Joel Bonnemaison, titulado "Viaje alrededor del territorio".
- 3 La interculturalidad en educación, que en México inicia formalmente a principios del siglo, sobre todo con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en el 2001; era un mandato sin forma y quienes querían apegarse a él, interpretaban lo intercultural por sentido común, por opiniones, más que por formación y razonamientos. Se podía (y se puede) hacer trabajo intercultural sin que se sepa con precisión en qué consiste lo intercultural. Frente a esa idea vaga, en Oaxaca se avanzaba en esos tiempos en la generación de propuestas de educación comunitaria, como forma de entender lo intercultural desde la educación oaxaqueña (Maldonado, 2011).
- 4 La propuesta teórica de Alicia Barabas fue publicada en un interesante ensayo (Barabas, 2003) en el que expone una manera compleja y completa de percibir y entender el territorio con base en las cosmovisiones indígenas. Al estar colaborando con ella cuando la formulaba, pude desarrollar una propuesta para recoger datos y organizarlos, es decir, un método de recolección que fuera útil para maestros indígenas, no un planteamiento de interpretación para académicos.

- 5 Otra exposición de estas estrategias puede verse en Bautista (2013b).
- 6 En el estudio de calendarios indígenas de Oaxaca, podemos destacar el estudio histórico de José Alcina Franch (1993) y la tesis doctoral de Araceli Rojas (2014), quien realizó un importante trabajo etnográfico en Chichicaxtepec, una comunidad mixe serrana más o menos cercana a Cacalotepec.
- 7 Los conocimientos hegemónicos no podían quedar excluidos pues son un requisito formativo y una necesidad también. Así que se trabajaban de acuerdo a las características de los estudiantes, para quienes estos conocimientos serían en su mayoría superficiales en el sentido de que no habría forma de profundizar tanto en ellos como se podía hacer con los conocimientos comunitarios. Es decir que aprenderían lo que tiene que saber cualquier maestro de primaria o preescolar para impartir los conocimientos llamados universales en la materia de geografía. Así, su trabajo como profesores podría combinar los conocimientos locales y los hegemónicos en geografía.

Notas de autor

- * Doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Holanda. Líneas de investigación: etnografía de Oaxaca, educación comunitaria, interculturalidad, vida comunal de los pueblos indígenas.