

## Artículo de investigación

**Cómo citar:** Pérez, M. Salinas, B. (2021). Vínculo comunidad-escuela: una mirada desde la concepción indígena del aprendizaje en dos comunidades wixáritaari de México. *Mediaciones*, 26 (17). Pp. 8-29. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.17.26.2021.8-29>

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 29 de marzo de 2021

**Aceptado:** 31 de mayo de 2021

**Publicado:** 23 de junio de 2021

ISSN: 1692-5688 | eISSN: 2590-8057

**María José Pérez Cuétara**

[majocuetara@gmail.com](mailto:majocuetara@gmail.com)

Maestra en comunicación y cambio social  
Universidad Iberoamericana Puebla  
México

**Bertha Salinas Amescua**

[bertha.salinas@iberopuebla.mx](mailto:bertha.salinas@iberopuebla.mx)

PhD en Ciencias de la educación  
Universidad Iberoamericana Puebla  
México

# Vínculo comunidad-escuela: una mirada desde la concepción indígena del aprendizaje en dos comunidades wixáritaari de México

## Community-school linkage: a look from the indigenous conception of learning in two wixáritaari communities of Mexico

## Vínculo comunidade-escola: um olhar a partir da concepção indígena de aprendizagem em duas comunidades wixáritaari do México

### Resumen

La participación comunitaria es un objetivo en diversos campos, como la educación popular, el desarrollo rural y las políticas educativas. En el caso de las alternativas pedagógicas indígenas, la participación de la comunidad en la escuela tiene su propio significado y vocablo. Pocos estudios en el ámbito educativo dan cuenta de las concepciones indígenas de los conocimientos, sus formas de transmisión y las implicaciones en la participación. Este artículo analiza el significado del vínculo comunidad-escuela a la luz de la concepción del aprendizaje en dos comunidades wixáritaari de México, de Jalisco y Durango. El enfoque es educativo y comunicacional. Tras una relación de colaboración de cinco años con las escuelas de las comunidades, se realizó un estudio cualitativo que incluyó observaciones, registros fotográficos y veintitrés entrevistas a maestros, padres de familia, autoridades y algunos estudiantes. Los resultados se reportan en cuatro categorías: aprendizajes, conocimientos, sentido comunitario de la participación y educación wixárika en la escuela. La participación se concibe como colaboración, basada en el sentido de pertenencia, el diálogo y las decisiones colectivas; la escuela es parte de la comunidad y no se hace una división entre el espacio educativo y el comunitario.

**Palabras Clave:** participación comunitaria, conocimiento indígena, educación basada en la comunidad, vínculo comunidad-escuela, educación wixárika.



### Abstract

Community participation is a goal in various fields, such as popular education, rural development, and educational policies. In the case

of indigenous pedagogical alternatives, community participation in school has its own meaning and terms. Few studies in the educational field account for indigenous conceptions of knowledge, their forms of transmission and their implications for participation. This article analyzes the meaning of the community-school linkage in light of the conception of learning in two wixáritaari communities in Mexico, Jalisco and Durango. The approach adopted is educational and communicational. After a five-year collaborative relationship with the schools in the communities, a qualitative study was carried out that included observations, photographic records, and 23 interviews with teachers, parents, authorities, and some students. The results are reported in four categories: learning, knowledge, community sense of participation and Wixárika education at school. Participation is conceived as collaboration, based on a sense of belonging, dialogue and collective decisions; the school is part of the community and there is no division between the educational and the community space.

Este artículo de investigación se deriva de la tesis de maestría de María José Pérez Cuétara, titulada: Expresión de la epistemología wixárika. Un análisis de los procesos de participación y diálogo entre comunidad-escuela para la creación de alternativas pedagógicas indígenas y financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México.

Conflicto de intereses: Las autoras han declarado que no existen intereses en competencia.

**Key Words:** community participation, indigenous knowledge, community-based education, community-school linkage, wixárika education.

## Resumo

A participação da comunidade é uma meta em vários campos, como educação popular, desenvolvimento rural e políticas educacionais. No caso das alternativas pedagógicas indígenas, a participação da comunidade na escola tem um significado e um termo próprios. Poucos estudos na área educacional dão conta das concepções indígenas de conhecimento, as formas de transmissão e suas implicações para a participação. Este artigo analisa o significado do vínculo comunidade-escola à luz da concepção de aprendizagem em duas comunidades wixáritaari no México, Jalisco e Durango. A abordagem adotada é educacional e comunicacional. Após cinco anos de relacionamento colaborativo com as escolas das comunidades, foi realizado um estudo qualitativo que incluiu observações, registros fotográficos e 23 entrevistas com professores, pais, autoridades e alguns alunos. Os resultados são relatados em quatro categorias: aprendizagem, conhecimento, senso comunitário de participação e educação wixárika na escola. A participação é concebida como colaboração, baseada no sentimento de pertença, no diálogo e nas decisões coletivas; a escola faz parte da comunidade e não há divisão entre o espaço educativo e o comunitário.

**Palavras-chave:** participação comunitária, conhecimento indígena, educação baseada na comunidade, vínculo comunidade-escola, educação wixárika.

## 1. Introducción

Como práctica y ejercicio colectivo, la participación comunitaria es promovida y valorada desde diversos campos; la educación popular, la comunicación participativa, el desarrollo rural y la acción colectiva han desplegado estrategias y dispositivos para fortalecerla. Desde el mundo escolar, los sistemas educativos también han incentivado y/o normado la participación de los padres y de la comunidad en la escuela. En ambos campos, se trata de prácticas intencionadas para promoverla. El término *participación* será puesto en cuestión desde la perspectiva de las alternativas pedagógicas indígenas, surgidas desde las comunidades. En este sentido nos preguntamos ¿qué significado y sentido tiene el vínculo de colaboración escuela-comunidad, desde la concepción indígena del aprendizaje?

Los pueblos originarios han resistido a la educación descontextualizada y colonizadora. Las comunidades han trabajado para transformar sus escuelas, resignificando y apropiándose del espacio escolar creando un vínculo estrecho con la comunidad para potenciar los conocimientos propios (Bertely, 2008; Arcos, 2012).

Existe un creciente número de trabajos que documentan propuestas y modelos pedagógicos nativos en muy variados contextos indígenas del mundo. Ejemplo de lo anterior son las propuestas surgidas en Bolivia (Sarzuri, 2014); en comunidades mayas de México (Bertely, 2006); en zonas zapatistas de Chiapas (Baronnet, 2013); en el pueblo mapuche de Chile (Szulc, 2015); en pueblos originarios de Estados Unidos (Freng, et al., 2006; Overmars, 2010); en pueblos africanos (Wane, 2005); y en el pueblo Maorí de Nueva Zelanda (Keegan, et al., 2011). En términos generales, coinciden en mostrar la presencia de la cosmovisión indígena en los métodos y contenidos educativos, en recuperar los saberes ancestrales, y en fortalecer el vínculo con la comunidad, con variadas formas de participación y colaboración.

Diversas investigaciones ponen énfasis en la comunidad para crear proyectos alternativos, y mencionan los beneficios de la participación de los distintos actores para mejorar los procesos educativos (Overmars, 2010; Dietz, 2019; Soberanes, 2011; Baronnet, 2013; Jiménez Naranjo y Kreisel, 2018; Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018). El vínculo cercano entre la comunidad y la escuela es fundamental para recuperar los saberes locales, donde la escuela sea un espacio en el que se pueden potenciar los conocimientos propios articulándolos con los conocimientos escolares (Pinto, Cortez, Guzmán y Curivil, 2018, p. 228). En este sentido, se busca que la interacción entre los diferentes actores sea en beneficio de la comunidad: “[...] las formas comunitarias de decisión y lógicas culturales y sociales son puestas en interacción respetuosa y dialógica, articulándose entre escuela, educadores, consejo y asamblea comunitaria, autoridades y cabildo, entre otras instancias y dimensiones.” (Jiménez Naranjo y Kreisel, 2018, p. 235).

Con énfasis en el currículum, otro estudio analiza la inclusión de conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares (la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena, de la Universidad Pedagógica Nacional; el método inductivo intercultural; y el programa de educación para los pueblos originarios de Michoacán). El análisis destaca los procesos de diseño curricular para incorporar los conocimientos indígenas en la educación formal con la participación activa y la investigación continua de los profesores en las comunidades (Salgado, Keyser y Ruiz, 2018).

Los trabajos revisados se han centrado en los modelos pedagógicos o propuestas curriculares y sus resultados, sin embargo resulta necesario profundizar en la concepción indígena de los aprendizajes, la transmisión de los conocimientos y el significado de la colaboración comunidad-escuela en la construcción de estas alternativas pedagógicas. El último estado del conocimiento impulsado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2002-2011, en el tomo “*Multiculturalismo y educación*”, se señala que hay muy pocos estudios en el ámbito educativo que den cuenta de las concepciones y

formas de transmisión de los conocimientos indígenas y sus ámbitos de producción. En contraste, se destaca que en el campo de la antropología se ha desarrollado más el estudio del conocimiento indígena (Díaz y Pérez, 2013).

En este artículo, nos proponemos analizar el significado del vínculo comunidad-escuela a la luz de la concepción del aprendizaje en dos comunidades wixárika de México, una en Jalisco, Tsikwaita (San Miguel Huaixtita) y la otra en Durango, 'Uweni Muyewé (Bancos de San Hipólito). Para lograr este propósito se describe el significado de los aprendizajes y del conocimiento, el sentido comunitario de la participación/colaboración y la presencia de la educación wixárika en la escuela. El enfoque que se adopta es educativo por cuanto analiza los tipos de aprendizaje y las formas de transmisión del conocimiento y comunicacional porque se interesa por el diálogo, las interacciones y los modos de colaboración escuela-comunidad.

### Una pincelada del pueblo wixárika y la vinculación con sus escuelas

El pueblo wixárika es uno de los 64 pueblos originarios que existen en México, su territorio se ubica en la Sierra Madre Occidental, abarcando los estados de Jalisco, Nayarit, Durango y Zacatecas. Este pueblo es conocido como *huicholes* por los mestizos. La comunidad wixárika se divide en cuatro centros político-religiosos autónomos, pero su territorio se expande hacia los lugares sagrados distribuidos en las zonas occidente y norte (Tatuutsi Maxakwaxí, 2014).

**Figura 1**  
**Lugares sagrados de la cultura wixárika**



Fuente: Diseño propio en colaboración con la Red CEIWINA.

El territorio wixárika es más amplio y complejo que los lugares geográficos que habitan. El Kiekari “*la casa habitada, la casa de la tierra*” (Valdez, autoridad wixárika de Waitua, en Landey, 2016) cuenta con diversos elementos que habitan esta casa común, por ejemplo Tatei Yurienaka, “nuestra madre tierra”. El territorio es concebido como un espacio sagrado que se cuida y se preserva; esto representa una acción política, ya que históricamente han luchado para recuperarlo (De Aguinaga, 2010). La religión está basada en la naturaleza y los seres que la habitan: su cosmovisión parte de esta relación, en especial al culto al hikuri –peyote-, al maxa –venado- y el ‘ikú -maíz- (Tatuutsi Maxakwaxí, 2014). Las comunidades wixáritaari cuentan con formas propias de representación política y de organización territorial; cada comunidad funciona de manera independiente contando con un sistema social y político autónomo. Asimismo tienen autoridades propias, un sistema de administración, la producción de alimentos, sus lugares sagrados y ceremoniales, así como sus variantes lingüísticas y de vestimenta (Tatuutsi Maxakwaxí, 2014). En las comunidades coexisten dos tipos de gobierno: el tradicional y el municipal. El primero se basa en sus costumbres y cultura; y el segundo sirve de enlace con el sistema político nacional. Las autoridades tradicionales están a cargo de los asuntos comunitarios y son el Consejo de ancianos que se conforma por: los kawiterutsixi (los que saben el camino) que son los jicareros; los mara’akate (sabios de la cultura) son los cantadores y se comunican con los kakaiyarite a través de los sueños. Cada comunidad cuenta con un tatuwani (gobernador), un segundo gobernador, alguacil, tesorero, comisario, secretario y topiles (De Aguinaga, 2010; Rojas, 2012).

Las comunidades del Gran Nayar (Jalisco, Nayarit y Durango) han generado proyectos educativos que respondan a sus contextos: tres secundarias y seis bachilleratos. Un total de nueve centros educativos interculturales comunitarios que, desde el 2014, integran la Red de Centros Educativos Interculturales Wixáritaari y Na’ayerite (Red CEI-WYNA). La mayoría de las escuelas de la Red están incorporadas al sistema educativo oficial; pero, con recursos propios y el acompañamiento de instituciones externas, han creado su propio modelo pedagógico. Con apoyo de las autoridades tradicionales y la comunidad, intercambian actividades académicas, culturales y deportivas, para fortalecer la diversidad cultural del pueblo wixárika.

Una de las investigadoras colaboró con la Red desde el 2013, apoyando en el diseño de materiales educativos con los maestros y los alumnos. Este proceso implicó una inmersión y un aprendizaje de la cultura desde adentro, una suerte de alfabetización en otra manera de estar, vivir, narrar y educar, distinta de la occidental. Desde la Red y a través de un Programa Indígena Intercultural del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, realizamos diez libros sobre plantas medicinales, relatos tradicionales, bordado e indumentaria wixárika, y proyectos productivos; también carteles y campañas para visibilizar la lengua materna. Acompañando y colaborando en red, pudimos aprender a establecer procesos más horizontales y dialógicos. A partir de 2018, y con algo de distancia de esta experiencia, surgió la posibilidad de realizar un estudio más sistemático sobre la forma en que la concepción indígena del conocimiento baña el modelo pedagógico wixárika y la relación escuela-comunidad.



## 2. Abordaje teórico metodológico

La alternativa pedagógica que nos ocupa corresponde a la que impulsan las *organizaciones populares con base indígena*, según la tipología de programas alternativos del sector social en México, propuesta por Martín (2018), señalando que están dentro del sistema, pero no son parte del sistema. El autor presenta como ejemplos de este tipo de organizaciones a Educación Indígena Comunitaria e Intercultural (ECIDEA), el modelo Tatuutsi Maxakwaxí, que se aplica en una de las comunidades de este estudio, y el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII).

### Conocimientos indígenas: algunos principios

Los conocimientos que constituyen la sabiduría indígena han prevalecido, a pesar del combate a la diversidad cultural que por siglos ha impuesto la monocultura y a la incapacidad de la escuela “por dar cauce a esa sabiduría indígena”, como afirman Díaz y Pérez (2013, p. 452).

Las bases epistemológicas del conocimiento han sido documentadas por investigadores indígenas y no indígenas, de quienes se recuperan algunas características del conocimiento indígena. La generación de conocimientos es mediada por la participación social en el contexto específico, las interacciones, las formas en que se participa en el mundo y la producción de significados sobre la realidad, desde donde los actores “construyen su mundo” (Kreisel, 2017, p.59). Los indígenas, a diferencia de la ciencia occidental, ven el mundo como una totalidad, el conocimiento no se fragmenta. Los fundamentos del conocimiento indígena se encuentran en la relación entre el ser humano, la naturaleza y la divinidad; hay una visión holística que interrelaciona los saberes a través de la Sabiduría, ya que “Las naciones originarias generaron conocimientos durante milenios. Su base fue el entendimiento de la naturaleza y lo divino [...]” (Cházaro, 2012, p. 33).

La forma en que se aprende en los pueblos se sustenta en un paradigma del mundo: “los grupos indígenas tienen sistemas propios que regulan los conocimientos, su clasificación y la forma de ser compartidos.” (Huenchuan en Cházaro, 2012, p. 36).

El conocimiento está intrínsecamente ligado a la tierra y todo lo que contiene (animales, naturaleza, territorio) y se comparte, entre otros escenarios, a través de la ceremonia o trabajando la tierra. Todo este conocimiento proviene de la creación y es una propuesta sagrada (Battiste, 2002). Se aprende dentro de la cultura y desde la lengua materna (Hernández, 2019), se aprende relacionándose con el todo, buscando el bienestar de la comunidad (Kreisel, 2017).

La pedagogía indígena se da desde la palabra, compartiendo en círculos y diálogos, a través de la observación, experimentando, viviendo la ceremonia, rezando y cantando, contando historias y cuentos, observando, escuchando y haciendo. El aprendizaje es vivencial y “se aprende haciendo”, parte de la experiencia se aprende desde y con la

comunidad (Kreisel, 2017). El conocimiento indígena es empírico y normativo, se basa en los valores, es espiritual, auténtico e integral, es una educación transformadora centrada en la naturaleza y en las formas de relacionarse con un todo (Battiste, 2002). Los espacios de aprendizaje y la circulación del conocimiento se dan en la vida comunitaria, en la ceremonia y en el trabajo productivo.

La Sabiduría es la base epistemológica, es el fundamento de los conocimientos y la generación de aprendizajes que se sostienen con la vida comunitaria. El aprendizaje está orientado a la integración del todo y no separa la mente, el corazón, el cuerpo y el espíritu, ya que se busca un equilibrio “[...] la puerta de la Sabiduría está en el corazón” (Cházaro, 2012, p. 94). Los *elders* son guardianes de la Sabiduría y comparten sus conocimientos en la lengua materna (Battiste, 2002). Los abuelos educan mediante relatos, los niños aprenden escuchando, así la oralidad supera por mucho la palabra escrita. La reciprocidad es una práctica de dar, es ayuda mutua, donde se sirve al pueblo y, a través del trabajo en colaboración, se fortalece a la comunidad, es una práctica sagrada donde se generan conocimientos compartidos (Cházaro, 2012).

La comunalidad es una noción clarificadora que ayuda a entender el carácter colectivo del conocimiento. Lo comunal es una fortaleza donde se organiza el tejido social a través del diálogo y la reflexión colectiva para tomar decisiones de forma horizontal; un ejercicio cotidiano de organización intracomunitaria, intercomunitaria y comunicativa, sostiene Floriberto Díaz (2014). El concepto de comunalidad enfatiza la pertenencia a lo colectivo, que se traslada a los espacios educativos. En las comunidades indígenas, al tener una educación propia, la escuela es la comunidad (Baronnet, 2019).

A manera de síntesis recuperamos algunas ideas de la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala (2004): El conocimiento indígena es un conjunto integrado de saberes y vivencias de las culturas, fundamentadas en la experiencia, en una praxis milenaria y en la interacción permanente hombre-naturaleza-divinidad. El conocimiento es colectivo y proviene de la relación con las tierras y territorios, y de la existencia como pueblos.

### **Precisiones metodológicas**

La relación con las comunidades se dio en una primera etapa de colaboración y convivencia a lo largo de cinco años (2013-2018), y una segunda de recolección sistemática de información, en un periodo de tres meses (mayo a julio de 2019). El enfoque fue cualitativo, con el fin de develar los significados que las y los wixáritaari dan a sus experiencias de participación en la escuela, en dos comunidades. Los criterios de selección de los casos fueron: tener un modelo educativo propio no reconocido por el sistema educativo; la existencia de procesos de participación comunitaria y ser parte de la Red CEI-WYNA. Las comunidades participantes fueron: Tsikwaita (San Miguel Huaixtita, Jalisco) que tiene la secundaria Intercultural Bilingüe Tatuutsi Maxakwaxí; y ‘Uweni Muyewé (Bancos de San Hipólito, Durango) con su bachillerato Intercultural Takutsi Niukieya. Una diferencia es el tiempo de creación: mientras la secundaria fue fundada en 1995, el bachillerato lo fue en 2013.

**Figura 2**  
**Instalaciones de Tatuutsi Maxakwaxí**



Fuente: fotografía propia.

De acuerdo con los cánones de la metodología de investigación, se eligieron como participantes centrales a los profesores y profesoras wixáritaari, porque han colaborado en la creación de estas alternativas pedagógicas y son los principales mediadores entre la comunidad y la escuela. Los participantes secundarios fueron algunos estudiantes, madres y padres de familia. Se realizó un total de veintitrés entrevistas semiestructuradas en las dos comunidades; catorce a docentes; cuatro a padres y madres de familia; y cinco a estudiantes y egresados. Es importante aclarar que esta segmentación estática de las funciones de los participantes “profesores” y “padres de familia” no es muy adecuada en este caso, ya que ellos tienen otros cargos. Es decir, de los catorce profesores, dos son sabios de la cultura, dos son autoridades, tres son exalumnos de la misma escuela, y uno de los padres de familia también es autoridad. Esta dualidad entre autoridad tradicional y escolar es señalada por Martin:

Tatuutsi se creó como la concreción de los deseos de los padres y madres de tener asambleas regulares para que fueran ellos quienes guiaran y respaldaran el trabajo escolar. De esta manera el director fungía como una autoridad wixárika en la que él está obligado a tomar decisiones con el consenso de toda la comunidad escolar. (Martin et al., 2018, p. 191).

Se complementó la información con observación participante en distintos espacios de la comunidad, ceremonias y eventos escolares.

Partiendo de la transcripción textual de entrevistas y observaciones, el análisis fue inductivo, iniciando la codificación con cuatro categorías generales.

### 3. Resultados

Una síntesis de los principales resultados se presentan agrupados en los siguientes apartados: aprendizajes y conocimientos, participar desde el sentido comunitario, y educación wixárika dentro de la escuela. Es importante aclarar que las y los entrevistados no hacen una distinción entre el aprendizaje como algo logrado o aprendido y la transmisión de conocimientos, más adelante se profundiza en la forma en que las y los wixáritaari, que son parte del estudio, conciben el conocimiento y cómo éste se relaciona con lo aprendido.

#### Aprendizajes y conocimientos

**Espacios de aprendizaje.** Los aprendizajes se dan principalmente en el hogar y desde la familia: en la vida cotidiana, desde lo comunitario, lo sagrado y la naturaleza. Los conocimientos se transmiten de generación en generación de manera oral y en la lengua materna. Las niñas y los niños aprenden escuchando, observando y practicando. Aunque en este proceso no se entiende qué, por qué y para qué se hacen las cosas, la familia les acompaña y los aprendizajes se generan a través de la experiencia vivida.

Aprendí de mis papás, entonces es algo que uno va aprendiendo en la familia, sobre todo, pues con los actos, con que ellos lo hacen [...]. Van enseñando sobre la práctica, yo creo más bien sobre la práctica y algunas pláticas, porque ya después yo le preguntaba y ¿por qué hacemos eso? Y ya me explicaba, no esto, esto y esto. Entonces pues así se va aprendiendo [...]. (E-1/BSH/PROF/H-31).

Kreisel (2017) menciona que el aprendizaje en los pueblos originarios se da de manera vivencial, partiendo de la experiencia propia, desde y con la comunidad. El aprendizaje para las y los wixáritaari se da a través de la experiencia vivida, generando aprendizajes que con la práctica, el diálogo, y el acompañamiento familiar y comunitario genera conocimientos para la vida, en distintos espacios como son la familia, la comunidad, lo sagrado, el trabajo productivo.

Desde la familia se acompañan los aprendizajes en el trabajo con la tierra, sembrando el maíz, cuidando la milpa y el coamil, y preparando los alimentos y bebidas que se hacen con éste. El maíz no sólo es importante por ser el sustento alimenticio en las comunidades, sino porque es una de las principales deidades de los wixáritaari: a través de la siembra se renueva la vida con los kakaiyarite, ya que es necesario llevar ofrendas y hacer ceremonias para que la milpa florezca. La familia y el trabajo con la tierra están interconectados con la vida sagrada.

Los centros ceremoniales son espacios para aprender desde lo sagrado, donde se vive la espiritualidad en el xiriki (centro ceremonial familiar) y en el tuki (centro ceremonial comunitario), conectándose con las deidades y generando conocimientos. Se considera que el xiriki es “la primer aula para los wixáritaari, porque, sí, de ahí aprendemos nuestra cultura, nuestras tradiciones.” (E-3/SMH/PROF/M-37). En los centros ceremoniales se aprenden los cargos tradicionales y es donde más se enriquecen los conocimientos, ya que se vive y se practica la espiritualidad.

Estos aprendizajes se interconectan y complementan visitando los lugares sagrados y llevando ofrendas. Los kakaiyarite han dejado su sabiduría en estos espacios vivos

donde se pueden pedir dones y conocimientos. Se considera que al visitarlos hay una valoración de lo propio. Uno de los padres de familia comparte que los lugares sagrados son fuente de conocimiento:

A veces les da un conocimiento pero yendo, para nosotros los lugares sagrados es muy importante. Ellos, [los mara'akate], los llevaban a los lugares sagrados, agarrando agua, rezando, verdad, dándoles, pidiendo suerte. Tal vez de esa forma es cuando más, más conocimiento les nacía, porque, pues sí, hay que confiar en algo, en lo que es algo sagrado. (E-10/BSH/PAD/H-40).

La interconexión que existe entre la vida familiar, la sagrada, la productiva y la comunitaria de las y los wixáritaari representa la visión holística que tienen los pueblos originarios para generar conocimientos interrelacionando saberes a través de la sabiduría (Cházaro, 2012).

Aunque existen otros espacios comunitarios, familiares y sagrados que son importantes para generar aprendizajes y conocimientos, estos son los que más mencionaron los entrevistados.

Por otra parte, la escuela es otro de los espacios importantes donde se generan aprendizajes para reforzar lo propio y aprender lo externo. Se busca que la escuela complemente lo que se aprende en la comunidad, por ello hay un vínculo estrecho entre ambos espacios, donde se trabaja por el bien de la comunidad apoyándose mutuamente. Es importante aclarar que las comunidades wixáritaari no son estáticas y están en constante movimiento, buscando, como dice Martín (2018) las “grietas en el sistema educativo oficial” para “salir del currículo único”, para lograr la autonomía educativa en sus comunidades, y por ello las escuelas son concebidas como un complemento de aprendizajes, entre lo propio y lo externo. Las escuelas surgen como una necesidad en las asambleas comunitarias, con el apoyo y respaldo de autoridades, comuneras, comuneros, padres y madres de familia que buscan que sus hijas e hijos tengan educación escolarizada que responda a las necesidades comunitarias.

**Figura 3**  
**Instalaciones de Takutsi Niukieya**



Fuente: fotografía propia.

**Tipos de aprendizajes.** Los aprendizajes y conocimientos son espirituales, porque se dan principalmente en los centros ceremoniales, ejerciendo cargos y visitando los lugares sagrados. Además, los aprendizajes se pueden generar “a través del sueño, como que el conocimiento no sólo son diccionarios, los libros o enciclopedias, es también a través del sueño y de los lugares sagrados”. (E-5/SMH/PROF/H-43).

Las familias acompañan los aprendizajes espirituales y además heredan conocimientos que se transmiten de generación en generación. Como comparte uno de los estudiantes entrevistados: “Desde nuestros ancestros, y ya así se va transmitiendo, pues la cultura de nuestros abuelos, nos van heredando pues el conocimiento, el idioma y ya pues, así se va en generación, así se va transmitiendo.” (E-3/BSH/ESTUD/H-19). También las deidades obsequian dones y aprendizajes que tienen que llevarse a la práctica para tener los conocimientos. Por otra parte, se crea un sentido de corresponsabilidad, ya que lo aprendido se compartirá después con otras y otros, se hace recíproco el aprendizaje.

Los aprendizajes ganados son los que se obtienen cumpliendo con las mandas, llevando ofrendas, ayunando, teniendo cargos, haciendo la ceremonia, pidiendo a las deidades. Así comparte uno de los padres: “sí, de lo que quiera saber uno, dicen que los lugares sagrados pues están vivos, te dan vida.” (10/BSH/PAD/H-40). Estos conocimientos se ganan a través del sacrificio.

Por último, están los conocimientos secretos que tienen los mara’akate (sabios de la cultura), los abuelos y las abuelas, quienes no pueden compartirlos, ya que acuerdan con las deidades no hacerlo por un tiempo. Además, tienen un vocabulario más amplio que utilizan para comunicarse con los kakaiyarite en las ceremonias a través de sus cantos y rezos.

**Acompañantes de los aprendizajes y poseedores de los conocimientos.** Los kakaiyarite son los principales poseedores de los conocimientos, los han dejado en la naturaleza y en lo sagrado; a través de los sueños guían a los mara’akate en sus aprendizajes. Los mara’akate al estar en contacto con las deidades y aprender de la sabiduría divina son los mediadores entre lo sagrado y lo comunitario. Las abuelas y los abuelos tienen la experiencia en la vida, enseñan de manera oral y acompañan los aprendizajes en la vida cotidiana, comunitaria, productiva y sagrada.

**Significado del conocimiento.** El significado que los wixáritaari le dan al conocimiento se relaciona con lo que sabes hacer y lo aprendido, “lo que sabes hacer o lo que haces es un conocimiento que tienes” (E-5/SMH/PROF/M-41), que se ha llevado a la práctica y que compartes con otras personas; sabes qué es, para qué es y cómo se aplica. Las palabras en lengua materna que hacen referencia a esta forma de concebir el conocimiento son: tita ne mitimate, lo que sé hacer; ‘ikitsika, lo que existe, es un libro vivo que integra conocimientos propios y externos; y por último, maiya, conocer, algo que tú vas a aprender de manera individual.

Basándonos en los elementos antes mencionados encontramos tres patrones que guían los aprendizajes y conocimientos en la vida: se aprende en *lo sagrado*, desde



las tradiciones y la lengua materna, su criterio de verdad es 'ikitsika (lo que existe); se aprende en *comunidad*, desde una estructura relacional comunitaria, aprendiendo al participar en la vida comunitaria, su criterio de verdad es maiya, (conocer); y por último, se aprende en *el trabajo productivo*, desde la subsistencia, su criterio de verdad es tita ne mitimate (lo que sé hacer).

## Participar desde el sentido comunitario

***La escuela es de la comunidad.*** Las escuelas, que son parte del estudio, han sido creadas por y para sus comunidades, buscando responder a sus necesidades educativas. Todas y todos en las escuelas son parte de la comunidad, familias, docentes, directivos y estudiantes. Con este vínculo indisociable entre la comunidad y la escuela se crea una colectividad educativa más amplia. Los wixáritaari no hacen una división entre el espacio institucional y el comunitario, ya que buscan integrar dos de los espacios más importantes donde se generan aprendizajes. Esto parte de la forma específica que tienen los pueblos originarios de organizarse y de vivir; como explica la cosmovisión de la comunalidad, relacionándose con el sentido de pertenencia comunitario y reconociendo que esta forma comunal es la base epistemológica.

Ambas escuelas surgen como una necesidad comunitaria en las asambleas, y se crean con esfuerzos propios y el acompañamiento de organizaciones e instituciones. Una de las principales razones para crear sus escuelas es porque los programas oficiales buscan occidentalizar a las comunidades, de aquí el interés de las familias en involucrarse en el proceso de escolarización de sus hijas e hijos, ya que si estudian fuera de la comunidad no podrían.

A veces el gobierno no le interesa nuestra forma de ser como indígenas, pues ellos quieren, para ellos está bien (risa), que se sigan los programas del gobierno oficiales, pero sabemos que eso nos está llevando a occidentalizarnos a perder tal vez a mediano, largo plazo, pues nuestra identidad. Entonces es ahorita hacer algo para conservar lo que somos pero desde la escuela. (E-6/SMH/PROF/H-44). En este sentido, las comunidades conciben la escuela como un espacio para reforzar lo propio, donde transforman y resignifican el espacio educativo.

***Formas de participar.*** Todas y todos participan en la escuela, desde su lugar. A las y los estudiantes se les prepara dándoles las bases para participar en la vida comunitaria, en las asambleas y las ceremonias. Ellas y ellos tienen un espacio de asamblea estudiantil donde comparten sus puntos de vista, inquietudes e inconformidades; posteriormente en la asamblea con docentes dialogan de estos temas. Este formato se utiliza en el caso de la secundaria. En el bachillerato, tienen un ejercicio a nivel comunitario apoyando a los mayores en las asambleas o talleres que hay en la comunidad, donde se comparten conocimientos y se apoyan mutuamente. Uno de los entrevistados, egresado del bachillerato, dice que en las asambleas los “[...] toman en cuenta porque saben leer” (E-8/BSH/EGRE/H-21), para compartir y apoyar a los mayores con los aprendizajes obtenidos en la escuela.

A la mayoría de profesoras y profesores se les dio como cargo comunitario ser docente, ellas y ellos son intermediarios entre la comunidad y la escuela. Tienen asambleas y consejos entre docentes cada mes, donde comparten sus métodos de enseñanza y se organizan los eventos de la escuela.

Los padres y las madres de familia son considerados como un apoyo en las escuelas, participan en comités, asambleas y eventos que organiza la escuela, así como en trabajos de construcción o donando materiales como adobe, cemento, madera o leña. Antes mencionamos el interés de los padres y madres por involucrarse en el proceso educativo de sus hijas e hijos, a continuación compartimos el testimonio de un padre de familia:

Mm..., pues para mi sí es algo importante porque a la vez es, ya estando ahí nuestros hijos hacen ciertas presentaciones, cuando hay eventos socioculturales, verdad. Ya ahí nos reflejan que sí están aprendiendo algo, a algunas exposiciones a veces se nos invita, temas que tratan ellos, los alumnos, y pues nos damos cuenta qué temas están abordando o pues si están aprendiendo algo. Eso es muy importante porque antes pues no, se iban a Huasamota o por ahí, nuestros hijos, y no nos dábamos cuenta, ya ahorita que está cerca la institución pues sí nos damos cuenta qué es lo que practican, qué es lo que aprenden. (E-10/BSH/PAD/H-40).

Por otra parte, las familias observan el espacio escolar, y aunque no hacen propuestas pedagógicas, se les escucha y se les toma en cuenta para mejorar los procesos educativos, así como para la toma de decisiones. Una de las madres de familia comparte la importancia de tomar en cuenta a todas, a todos y a todo para tomar cualquier decisión en la escuela:

**Figura 4:**  
**Presentación de colaboradores externos en Tatuutsi Maxakwaxí**



Fuente: fotografía propia.



Qué bueno que nos tomen en cuenta para las decisiones de cualquier necesidad. Es muy importante tomar en cuenta en qué nos va afectar, en qué nos va a beneficiar, hasta las personas mayores, a los niños, a nosotros, a la comunidad, la naturaleza, todo, es muy importante en qué nos va a afectar, en qué nos va a beneficiar, cualquier decisión. (E-11/SMH/MAD/M-34).

Las autoridades acompañan las gestiones que se necesitan en la escuela. Son un respaldo formal, ya que con sus firmas y sus sellos avalan los procesos educativos.

Si hay algo en relación con el bachillerato nosotros lo planteamos en la asamblea y ya pues posteriormente las autoridades se involucran: ¿qué es lo que necesitan?, ¿qué es lo que hace falta?, y ya se involucran. (E-1/BSH/PROF/H-31).

**Colaborar para el bien de la comunidad.** La relación entre la comunidad y la escuela es para complementarse, colaborar para el bien común y mejorar los procesos educativos y comunitarios. La complementariedad que se genera es para compartir aprendizajes desde y con la comunidad, obteniendo conocimientos de una manera recíproca; lo que facilita el objetivo de llevar lo propio a la escuela, donde se prepara a las y los jóvenes a la vida comunitaria, donde aprenden a ser cooperativos y colaborativos.

**Parewiya, el sentido de participación para las y los wixáritaari.** El significado que los wixáritaari le dan a la participación está relacionado con ayudar, cooperar, colaborar, compartir desde la experiencia propia lo que cada quien sabe. No existe una palabra en la lengua materna que haga referencia a lo que se podría entender como participación desde la concepción occidental.

La participación, yo creo que es poner tu granito de arena cada quién, cada quién poner de su parte, cada quién aportar lo que uno sabe, lo que uno quiere, lo que uno, este pues... quiere dar más bien, ¿no? Todos estar trabajando, para el bien común o para lograr unas cosas, o sea, cada quien poner de su parte. (E-1/BSH/PROF/H-31).

## Educación wixárika dentro de la escuela

**Vínculo comunidad-escuela.** Cada escuela ha generado sus procesos y proyectos para vincular a la comunidad, donde se busca la recuperación del conocimiento propio y las prácticas tradicionales. Es por esto que han creado espacios de aprendizajes propios dentro de la escuela: las Casas de Cultura Comunitarias (CCC) y un xiriki dentro de la escuela. Estos espacios son vivos y se crean para recuperar y practicar la cultura, la costumbre y el conocimiento a partir de diversas actividades y la generación de materiales educativos y culturales. Los proyectos nacen y son de las comunidades y para las comunidades, y cuentan con el respaldo y la aprobación de sus autoridades y la asamblea comunitaria.

En la comunidad de Tsikwaita se creó la Casa de Cultura Tunuwame (primer cantador venado, ahora hace honor a un centro ceremonial) y en 'Uweni Muyewé el Museo Cultural Kiekari Pinieya (todo lo del pueblo). Cada proyecto tiene sus procesos y objetivos propios.

Un objetivo en común que tienen los proyectos es la recuperación de prácticas y objetos tradicionales, donde se busca que miembros de la comunidad donen objetos antiguos para que estén en las CCC. No es sólo para que estén expuestos, se invita a los sabios y sabias de la cultura a dar talleres y presentaciones sobre cómo se elaboran los objetos tradicionales. Lo que compartan en los talleres se resguarda, ya sea grabándolo o haciendo un material para dejar en algo tangible los conocimientos.

Va a haber talleristas del pueblo, los ancianos, pues de lo que estamos hablando, para que dejen algo de información. Y también estamos pensando, mientras se hagan los talleres que se graben para que ya una vez teniendo los videos ver qué se hace, qué materiales se usan, eso es lo que estamos pensando. Entonces participarían ahí gente de la comunidad, los señores, los viejos, los abuelos pues, los alumnos, maestros... Bueno, toda la escuela. (E-5/SMH/PROF/M-41).

En la Secundaria Intercultural Bilingüe Tatuutsi Maxakwaxí se creó un xiriki dentro de la escuela, este espacio complementa la Casa de Cultura Tunuwame. Como se mencionó anteriormente, el xiriki es considerado la primera aula de los wixáritaari donde los aprendizajes se dan desde la vida sagrada y familiar. El xiriki en la escuela es simbólico ya que hacerlo de manera tradicional implica un gran compromiso espiritual.

En este espacio se prepara a las niñas y los niños a la vida comunitaria y sagrada, para que aprendan de manera teórica y práctica cómo se hace la ceremonia, cuáles son los cargos y qué hacen los jicareros. Una de las principales razones para crear este espacio es porque los adultos dicen que cuando les tocó asumir un cargo llegaron sin ninguna experiencia previa:

Porque yo no sabía cuándo (tono con risa) de veras, me eligieron, yo no sabía nada cómo están sentados pues los jicareros de cada lado, yo no sabía de veras nada, entonces hasta cuando llegué ahí me sorprendí, ¡no pues órale! (E-7/SMH/PROF/H-45).

**Figura 5:**  
**Xiriki en Tatuutsi Maxakwaxí**



Fuente: fotografía de la Red CEIWYNA.



Antes mencionamos cómo en los talleres y presentaciones buscan resguardar los conocimientos grabándolos, con el fin de hacer tangible lo que dicen las abuelas y abuelos al materializarlos de una forma creativa en diferentes formatos, libros, videos, juegos, carteles y folletos. Hacer tangibles los conocimientos creando materiales surge de la necesidad de conservar lo propio por la falta de materiales en la lengua materna; para contar la historia desde la voz, el conocimiento y la lengua de los wixáritaari.

La creación de espacios de aprendizaje dentro de la escuela, las CCC y el xiriki están interconectados con la creación de materiales. Aunque cada área es independiente, buscan complementarse, para que en estos espacios y procesos vivos se generen aprendizajes a través de la experiencia vivida.

***Colaborar a través del diálogo.*** El proceso de creación de los materiales y los espacios de aprendizaje se da entre docentes, estudiantes, padres y madres de familia, mayores, sabios de la cultura y autoridades. Generalmente las propuestas las hacen los y las profesoras, incluyendo a la comunidad en el proceso para colaborar a través del diálogo.

A los chicos se les pide que hagan una investigación, por ejemplo, de los animales, objetos de la casa, ¿no?, qué objetos se usan y cómo se llaman, aunque sí, los sabemos en wixárika pues, [...]. Entonces, ellos van a hacer investigación con los padres, con los abuelos; entonces nosotros se los pedimos a los alumnos, los alumnos lo hacen con la comunidad, con su familia, y al final pues todos estamos colaborando, ¿no?, toda la comunidad, a través del diálogo [...]. (E-1/BSH/PROF/H-31).

En el proceso de creación, las y los estudiantes se interesan, se involucran y proponen nuevos temas para aprender y resguardar los conocimientos de los mayores; así se recupera y fortalece la relación entre generaciones que se ha ido desgastando con la escolarización.

***Generar alternativas para enriquecer lo propio desde la escuela.*** Enriquecer lo propio desde el espacio educativo busca complementar los aprendizajes que las y los jóvenes han generado en sus casas, en la comunidad y en la ceremonia para prepararlos para la vida comunitaria y sagrada.

Porque estamos pensando, yo creo que eso sería enriquecer más la cultura desde la escuela [...]. Esto es nada más como algo teórico con poca práctica, pero cuando van a sus casas o les dan algún cargo entonces ellos harían la práctica tal cual cómo es. Y por eso les queremos abrir este camino para que no batallen al momento de recibir un cargo o de estar en un lugar sagrado, cómo es, qué se hace, para que no estén pensando y lleguen nada más y hagan esos movimientos y por eso pues les queremos hacer un camino. (E-5/SMH/PROF/M-41).

La escuela ha modificado las formas propias de aprender y compartir los conocimientos; los aprendizajes se dan en menor medida en los espacios antes mencionados, ya que las niñas, niños y jóvenes pasan la mayoría del tiempo en las escuelas. Es

por esto que se crea otro sentido de hacer la escuela, transformando el espacio institucional y abriéndolo a la vida comunitaria, familiar y sagrada, trasladando sus formas de organización, sus lógicas comunitarias, sus espacios de aprendizaje y su forma de compartir los conocimientos, para generar aprendizajes a través de la experiencia vivida.

## Conclusiones y discusión

Se propuso un acercamiento al significado del vínculo comunidad-escuela a la luz de la concepción del aprendizaje en dos comunidades wixáritaari de México, es decir, de la forma de conocer, aprender y vivir en estos contextos. Los resultados explicitan los principios señalados por diversos autores que han profundizado en los sistemas de conocimiento indígena.

Los aprendizajes y conocimientos se transmiten de generación en generación, desde la familia, en la vida cotidiana, en la lengua materna, desde la oralidad, la escucha y la observación. Se aprende en la comunidad, mediante sus formas de organización y de vivir, donde la base es la reciprocidad, la ayuda mutua y el bien común. El conocimiento se construye en la naturaleza, en el trabajo de la tierra, cosechando el maíz, preparando alimentos con el 'ikú para la vida sagrada; danzando, orando y cantando alrededor del tatewari en las ceremonias, acompañado por los mara'akate y asumiendo cargos comunitarios. Los tipos de aprendizaje identificados fueron los sagrados, los heredados, los ganados y los secretos.

Para las comunidades wixáritaari, el conocimiento es “lo que has aprendido ya que sabes qué es, para qué es y cómo aplicarlo, porque lo has observado y practicado; sabes para qué es porque te lo han dicho en la lengua materna”. Se encontraron tres criterios de verdad que guían los aprendizajes y conocimientos de los wixáritaari: lo sagrado, desde las tradiciones y la lengua materna, su criterio de verdad es 'ikitsika (lo que existe); desde una estructura relacional comunitaria, su criterio de verdad es maiya, (conocer); el trabajo productivo, desde la subsistencia, su criterio de verdad es tita ne mitimate (lo que sé hacer). Estos resultados son consistentes con lo que señala Kreisel (2017) acerca de que los aprendizajes son vivenciales y “se aprende haciendo”, parten de la práctica y la experiencia.

Los aprendizajes no se fragmentan, sino que se integran, basándose en la relación que existe entre seres humanos, naturaleza y divinidad. Se evidencia lo que menciona Cházaro (2012) referente a la visión holística que interrelaciona los saberes a través de la Sabiduría.

Las formas de organización de las comunidades wixáritaari se basan en el diálogo, la reflexión y toma de decisiones en colectivo, desde la reciprocidad y la complementariedad. Así se confirma lo que dicen los teóricos de la comunalidad sobre la forma que tienen los pueblos originarios para organizarse y vivir, fortaleciendo el sentido de pertenencia de lo colectivo (Díaz, 2014; Maldonado, 2005).

Un hallazgo importante es que quedó de manifiesto que la escuela es parte de la comunidad y no se hace una división entre el espacio educativo y el comunitario, se crea un puente para buscar la complementariedad. Entonces, la escuela está al servicio de la comunidad y la comunidad al servicio de la escuela. La complementariedad de estos dos espacios, que tienen lógicas distintas, se crea por la concepción de la integración que tienen los pueblos. La diferencia de lógicas a la que hacemos referencia se explica porque, aunque las escuelas han trabajado por construir sus modelos educativos propios, al ser parte del sistema educativo oficial, quedan sujetas a sus demandas y exigencias institucionales, y como menciona Martín (2018) hay una relación compleja entre las pedagogías oficiales y las locales.

La complementariedad entre la escuela y la comunidad se logra por lo que Cházaro (2012) nombra, el Espacio Territorial o el Único Mapu, creando círculos de convivencia. En este sentido, destaca una particularidad de las comunidades estudiadas, y es la forma en que recuperan su conocimiento, ocupando la escuela, al crear espacios de aprendizaje como la Casa de Cultura Tunuwame, el xiriki y el Museo Cultural Kiekari Pinieya, donde se vincula a la comunidad para hacer presentes sus tradiciones, valores y prácticas culturales.

Se observa lo que propone Kreisel (2017) sobre los docentes como educadores comunitarios, fungiendo como intermediarios entre los conocimientos comunitarios y los escolares. Pero en este estudio se añaden dos características: pertenecen a las comunidades y son elegidos por las autoridades tradicionales.

En la coyuntura actual sigue existiendo una relación compleja entre el sistema educativo oficial y el comunitario, el desafío es conservar el modelo propio de las escuelas, y especialmente a las y los docentes wixáritaari; ya que en otras escuelas de la Red CEIWY-NA el sistema ha desmontado el modelo educativo propio, sacando a las y los profesores wixáritaari y na'ayerite, y nombrando docentes que no son de las comunidades.

El sentido de corresponsabilidad entre las familias, las comunidades y las autoridades crea una comunidad educativa más amplia, reconociendo los conocimientos que tiene cada una y cada uno. Lo anterior coincide con el concepto de *partnership* (Epstein, 2002; López, 2005; Epstein, en Vera, et. al, 2014), cuyo objetivo es fomentar los nexos entre el hogar y la escuela, promoviendo el intercambio de expectativas y obligaciones para que todos se beneficien de la participación (Reynolds, et. al, 2001, en Vera, et. al, 2014).

Un hallazgo importante es que en la lengua wixárika no existe la palabra “participación”. La manera en que la conciben está intrínsecamente ligada a las formas propias de aprender, porque participar es equivalente a ayudar, cooperar, colaborar, compartir, expresar el punto de vista, en la comunidad, en la escuela o en la vida. Aparentemente las formas de participar se dan de manera similar a lo que proponen los sistemas educativos oficiales; la diferencia está en la forma en la que conciben la participación, el sentido de pertenencia, el diálogo y las decisiones colectivas, desde la base comunitaria. Con frecuencia, la participación escolar oficial es un requisito impuesto que rompe con las lógicas comunitarias de los pueblos.

Es importante que todo esfuerzo por impulsar la participación de las comunidades indígenas considere que ésta existe anclada en su sistema de pensamiento, en su cosmovisión, aunque no siempre sea visible a la mirada externa.

A manera de reflexión, reconocemos que existe un dinamismo en las comunidades por adaptarse al mundo globalizado, donde no renuncian a la escuela ni a su cultura, modificando la educación propia y la escolarizada ya que ninguna de las dos se da de manera pura. Nos preguntamos qué hibridaciones se darán con el uso de internet, las redes sociales digitales y los procesos educativos propios y los escolarizados.

## Reconocimientos

Agradecemos a las comunidades de Tsikwaita y 'Uweni Muyewé, especialmente a las y los docentes de la Secundaria Intercultural Bilingüe Tatuutsi Maxakwaxí y del Bachillerato Intercultural Takutsi Niukieya por abrirse a compartir con nosotras. Gracias también a la Red CEIWYNA y al Programa Indígena Intercultural del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) por la invitación a colaborar en estos proyectos, donde podemos reconocer la resistencia de los pueblos y aprender de ellos.

Una parte importante de este trabajo fue posible gracias a una beca otorgada a la autora principal por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, la cual realizó el trabajo de colaboración con las comunidades, la recolección y análisis de la información en campo; la segunda autora contribuyó en el diseño general del estudio y su sustento teórico. Un comité de posgrado de humanidades de la Universidad Iberoamericana Puebla aprobó los aspectos éticos, mientras las comunidades wixáritaa-ri dieron su consentimiento oral, según sus usos y costumbres, con base en lazos de confianza probada.

## Referencias bibliográficas

- Arcos, L. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior: Reconstrucción de experiencia: el caso de la Escuela Normal Indígena "Jacinto Canek". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 533-555.
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8 (2), 183-208. Recuperado de: <https://doi.org/10.11156/aibr.080203>
- Baronnet, B. (febrero de 2019). Diálogo y conflicto de saberes en educación básica. En Rosa, C. (Presidencia), *Epistemologías indígenas y educación intercultural*. Coloquio llevado a cabo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, Ciudad de México.



- Battiste, M. (2002). Indigenous knowledge and pedagogy in first nations' education. A literature review with recommendations. *National working group on education and the minister of indian affairs and northern affairs Canada*. (INAC). Ottawa.
- Bertely, M. (2006). *Los hombres y las mujeres del maíz, Democracia y derecho indígena para el mundo. Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fundación FORD, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Pontificia Universidad Católica del Perú y Unión de Maestros de la Nueva Educación para México. Recuperado de: [https://www.academia.edu/17525287/Los\\_hombres\\_y\\_las\\_mujeres\\_del\\_ma%C3%ADz.\\_Democracia\\_y\\_derecho\\_ind%C3%ADgena\\_para\\_el\\_mundo\\_UNEM\\_CIESAS](https://www.academia.edu/17525287/Los_hombres_y_las_mujeres_del_ma%C3%ADz._Democracia_y_derecho_ind%C3%ADgena_para_el_mundo_UNEM_CIESAS)
- Bertely, M. (2008). La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad cultural, Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp.33-57). Ediciones Abya-Yala, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social e Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP). Quito-Ecuador: Editorial Abya-Yala.
- II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de AbyaYala (2004). Quito, Ecuador, 21-25 julio, 2004. Recuperado de: <http://www.cumbreindigenabyayala.org/>
- Cházaro, E. (2012). *Integración del Modelo Pedagógico basado en la Sabiduría Nativa. Cerrando el círculo del aprendizaje* (tesis doctoral). Universidad de las Américas Puebla. Recuperado de: [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/det/chazaro\\_a\\_eh/](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/det/chazaro_a_eh/)
- De Aguinaga, R. (2010). El contexto y los actores: dinámicas formativas e interactivas. En *Tatuutsi Maxakwaxi: una experiencia indígena de educación autónoma*. (pp. 53-89) México. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Díaz, F. (2014). "Comunidad y comunalidad". En Robles, S. y Cardoso R. (comps.), *Floriberto Díaz*. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=uPnYEI5nesEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=uPnYEI5nesEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Díaz, M.G. y Pérez, E. (2013). Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M.G. Díaz (coords.), *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. Colección estados del conocimiento (pp. 449-476). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Dietz, G. (febrero de 2019). Diálogo y conflicto de saberes en educación superior. En Rosa, C. (Presidencia), *Epistemologías indígenas y educación intercultural*. Coloquio llevado a cabo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, Ciudad de México.

- Epstein, J. (2002). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. En J. Epstein, M. Sanders, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn, & F. Van Voorhis, F. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. (pp. 30-42). Thousand Oaks, California: Corwin press inc.
- Freng, A.; Freng, S., & Moore, H. (2006). Models of American Indian Education: Cultural Inclusion and the Family/Community/School Linkage. *Sociological Focus*, 39(1), 55-74.
- Gubbins, V. (1997). ¿Incorporación o Participación de Familias? Un desafío en la reforma educativa. Santiago de Chile: *Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación*.
- Hernández, V. (febrero de 2019). Conocimiento científico y saberes tradicionales. En Rosa, C. (Presidencia), *Epistemologías indígenas y educación intercultural*. Coloquio llevado a cabo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, Ciudad de México.
- Ibáñez-Salgado, N., y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, (78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Jiménez Naranjo, Y., y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 30 (2), 223-246. <https://doi.org/10.14201/teoredu302223246>
- Keegan, P., Keegan, T., & Laws, M. (2011). Online Māori Resources and Māori Initiatives for Teaching and Learning: Current activities, successes and future directions. Recuperado de: <http://review.mai.ac.nz/MR/article/download/365/365-3088-1-PB.pdf>
- Kreisel, M. (2017). *Las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca – resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. (Tesis doctoral). Xalapa, Universidad Veracruzana.
- Landey, R. (2016). “El kiekari no es tierra: la lucha del pueblo Wixárika por su territorio”. Tomado de: <https://www.facebook.com/IndigenaIntercultural/posts/766250240179515>
- López, M. (2005). Una revisión a la participación escolar en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Documento 35.
- 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*. Repositorio digital del ISIA, Fecha de acceso April 25, 2020, <http://publicaciones.isia.edu.mx/items/show/2>.
- Martin, Ch. (2018). Programas educativos alternativos. En Martin, Ch., Posner, Ch.; Scott, J. y Guzmán, E. (Eds.), *La Educación Pública en México ¿Qué ocurre realmente en las escuelas y la administración?* Madrid: Ediciones Académicas Españolas.



- Overmars, D. (2010). Indigenous knowledge, community and education in a western system: an integrative approach. *First peoples child & family. Review*, 5(2), 88–95.
- Pinto, L., Cortez, N., Guzmán, D., y Curivil, F. (2018). Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico. Aportes para la investigación educativa Intra-, Intercultural y Plurilingüe en Bolivia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (50), 01-21.
- Rojas, A. (2012). Escenarios y actores. En A. Rojas, *Escolaridad y política en interculturalidad. Los jóvenes wixáritaari en una secundaria de huicholes* (pp.51-93). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Universidad de Guadalajara.
- Sarzuri, M., (2014). La lucha por «comunitarizar» la educación. Construcciones desde el subsuelo político. *Foro de Educación*, 12(16), 169-190.
- Salgado, R.M., Keyser, U., y Ruiz, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, (50), 1–18. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=130231993&site=ehost-live>
- Soberanes, F. (2011). Noam Chomsky y la educación indígena en Oaxaca. En L. Meyer y B. Maldonado (Coords.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global: un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano* (pp.117-126). Oaxaca. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- Szulc, A., (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, 33(35), 235-253.
- Tatuutsi Maxakwaxí. (2014). *Tatuutsi Maxakwaxí, Proyecto educativo comunitario wixárika*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Vera, A.; Ávila, M.; Martínez, B., y Musitu, G. (2014) Relación entre familia y escuela y sus implicaciones en el ajuste escolar en adolescentes. En A. Bazán y N. Vega (Eds.), *Familia-escuela-comunidad: teorías en la práctica* (pp. 115-128). México. Juan Pablo Editores Universidad Autónoma de Morelos.
- Wane, N.N. (2005). African Indigenous Knowledge: Claiming, Writing, Storing, and Sharing the Discourse. *Journal of Thought*, 40(2), 27–46.