

archivos analíticos de  
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 23 Número 95

5 de octubre 2015

ISSN 1068-2341

---

**Entrevistas Comunitarias, la Recuperación del  
Conocimiento Comunitario desde la Escuela. El Caso de las  
Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México**

*Julieta Briseño Roa*

Departamento de Investigación Educativa-CINVESTAV  
México

**Citación:** Briseño, J. (2015). Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela. El caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (95), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2081>  
Este artículo forma parte del número especial *Etnografía y sociolingüística de la interacción* editado por Ana Inés Heras y Virginia Unamuno.

**Resumen:** Las entrevistas de los jóvenes a la gente mayor son parte de la cotidianidad del modelo pedagógico de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca (México). En mi estudio etnográfico realizado en la secundaria situada en Santa María Tiltepec, Oaxaca, observé que estas entrevistas por un lado permiten el tránsito de ciertos saberes comunitarios hacia el trabajo en las aulas y por otro, generan prácticas escolares fuera de ellas, dando lugar a novedosas maneras de enseñar y aprender. El artículo analiza en el material visual como registro etnográfico facetas de la interacción en el momento de las entrevistas. En las fotografías se pueden apreciar las actitudes, miradas, posturas, gestos y situaciones de los participantes de dichas entrevistas (portadores de conocimiento y estudiantes). El análisis espera aportar evidencias de la recuperación del conocimiento comunitario como base para la construcción del conocimiento escolar y además

aportar a la discusión sobre la pertinencia del modelo de educación intercultural bilingüe (EIB) en México dirigido a los pueblos originarios.

**Palabras clave:** conocimiento comunitario-escolar; fotografía etnográfica; educación indígena; México; análisis de interacción.

### **Community interviews, the recovery of communal knowledge through schooling. The case of the Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, Mexico.**

**Abstract:** Interviewing community elders is part of the everyday activity of students in Indigenous Communitarian Secondary schools in Oaxaca, Mexico. In my present ethnographic study carried out in the 7-9 grade school located in Santa Maria Tiltepec (Oaxaca), I observed that these interviews facilitate the transition of certain elements of local knowledge towards the classrooms. They also extend schoolwork towards the community, outside of the school grounds, promoting novel forms of teaching and learning. This paper analyzes photographs as documentation of different aspects of the interaction during the interviews. For instance, in the photos it is possible to observe the general context of the interview and the attitudes, stances, eye-contact, body postures and gestures of the participants. My analysis gives some evidence of the recovery of indigenous knowledge as a basis for the construction of scholar knowledge. My discussion contributes to the relevance of the intercultural bilingüe education (EIB) model for indigenous peoples in Mexico.

**Keywords:** community-scholar knowledge; ethnographic photography; indigenous education; Mexico; interaction analysis.

### **Entrevistas comunitárias, a recuperação do conhecimento comunitário desde a escola. O caso das escolas Secundárias Comunitárias Indígenas, Oaxaca, México.**

**Resumo:** Entrevistas de jovens aos adultos são parte da cotidianidade do modelo pedagógico das escolas dos anos finais do ensino fundamental - Secundárias Comunitárias Indígenas - de Oaxaca (México). Em meu estudo etnográfico em uma escola situada em Santa Maria Tiltepec, Oaxaca, observei que estas entrevistas, por um lado, permitem o trânsito de certos saberes comunitários compondo o trabalho nas escolas e por outro, geram práticas escolares fora da escola, dando lugar a novas maneiras de ensinar e aprender. O artigo analisa, no material visual como registro etnográfico, facetas da interação no momento das entrevistas. Nas fotografias se podem apreciar as atitudes, olhares, posturas, gestos e situações dos participantes das entrevistas (portadores de conhecimento e estudantes). A análise espera apontar evidências a recuperação do conhecimento indígena como base para a construção do conhecimento escolar e ainda contribuir para a discussão sobre a pertinência do modelo de educação intercultural bilíngüe (EIB) no México, dirigido aos povos originários.

**Palavras-chave:** conhecimento comunitário-escolar; fotografia etnográfica; educação indígena; México; análise de interação.

## **Introducción<sup>1</sup>**

En Oaxaca, como resultado del movimiento indígena y magisterial de la década de 1980, surgió una propuesta educativa que proponía ser pertinente al contexto comunitario de los pueblos indígenas y que respondiera a la realidad que se vive en los pueblos, llamada educación comunitaria

---

<sup>1</sup> Artículo basado en el trabajo de Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, bajo la asesoría de la Dra. Elsie Rockwell Richmond; programa que cuenta con beca CONACYT

(Meyer, 2010; Maldonado, 2011; Jiménez-Naranjo, 2009). Dicha propuesta pone el énfasis en recuperar y trabajar desde la vida escolar el conocimiento comunitario y ponerlo en diálogo con el conocimiento disciplinar.

Este diálogo puede entenderse como lo que De Sousa (2009) ha llamado “ecología de saberes”, es decir, “la posibilidad de que la ciencia no entre como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino” (De Sousa, 2006, en Grosfogel, 2011, p.105). Para lograr trabajar dentro de esta “ecología de saberes” es fundamental reconocer que el conocimiento comunitario tanto como el indígena son sistemas de conocimiento que están organizados de diferentes formas y por tanto su comprensión, apropiación, trasmisión y construcción también son distintos a la organización del conocimiento científico, disciplinar u occidental (Martínez, 2013; Battiste, 2008, Rengifo, 2014).

El reconocimiento de este sistema de conocimiento indígena (Indigenous Knowledge Systems por sus siglas en inglés) a nivel escolar significa incluirlo en el curriculum y a partir de ello construir un programa educativo mucho más pertinente (Brayboy & Maughan, 2009; Barnhardt, 2005; Wilson, 2004). Gregory Cajete (2008) plantea que toda comunidad debería integrar el aprendizaje que ocurre en la educación moderna y el conocimiento cultural y situado así como los valores esenciales de una comunidad y su forma de vida.

Este artículo pretende aportar evidencias acerca de cómo se incorpora el conocimiento comunitario en la vida escolar en un modelo educativo de secundaria que existe únicamente en el estado de Oaxaca, llamado Secundaria Comunitaria Indígena (SCI), cuyo principal objetivo es articular conocimientos que están en constante tensión. Para ello, me enfoco en analizar el eje principal del modelo -la entrevista comunitaria- como la herramienta con la cual los estudiantes acceden al conocimiento comunitario que poseen los *ap-ok*<sup>2</sup> (los abuelitos) de la comunidad, llamados por el modelo *portadores de conocimiento*.

Este artículo tiene como objetivo utilizar diferentes fotografías como material etnográfico para analizar las interacciones sociales que suceden entre los participantes de las entrevistas comunitarias. La fotografía como imagen de un instante suspendido nos permite acercarnos a una realidad determinada. Sin embargo, cuando es utilizada por la antropología como material etnográfico, devela dimensiones que la propia observación directa de la realidad no es capaz de obtener (Heras, Guerrero & Martínez, 2005; Rayón & De las Heras, 2011; Pink, 2013). En ese sentido, Ardèvol plantea que es necesario aprender a mirar a través de la imagen, rastrear en el contexto en el que se produce y las representaciones que de él se construyen (1998). Por ello, al leerlas encontramos información que enriquece la experiencia vivida y, por tanto, la interpretación que tenemos de ese hecho.

Las fotografías que construyen este artículo son parte del material obtenido durante mi estancia en la comunidad de Santa María Tiltepec, ubicada en la zona mixe de la región Sierra Norte del estado de Oaxaca. Por lo tanto, no fueron tomadas con la intención de construir un lenguaje fotográfico sino como registro de lo observado. En el momento de las entrevistas, yo no tomaba anotaciones para no ser invasiva con el portador y para respetar el trabajo de los alumnos que registraban la entrevista; únicamente observaba para después escribir en el diario de observación.

---

<sup>2</sup> *Ap-ok* se traduce como “los abuelitos” que son la gente grande, de conocimiento y respeto a quien acude el pueblo, se refiere a grande en edad pero también en sabiduría. En otras variantes de lengua mixe se dice *mejayeta* a diferencia de *ap-ok* que se usa para algo más personal, pero en Santa María Tiltepec *ap-ok* tiene el mismo sentido que *mejayeta*.

Algunas veces estaba sentada como parte de la interacción y otras más alejada. En ocasiones algún estudiante se encargaba de tomar las fotografías y en otras yo las tomaba.

Las entrevistas se hacen en ayöök<sup>3</sup> (mixe), la lengua que se habla en la comunidad, es preciso mencionar que mi conocimiento de la lengua mixe es muy poco, por lo que en las entrevistas yo no entendía la comunicación verbal entre los participantes. Sin embargo, en algunas ocasiones se hizo registro de audio para poder hacer un análisis posterior con algún hablante de la lengua<sup>4</sup> y así tener otra perspectiva de la interacción. De esta forma, las fotografías se han convertido en el material disponible para analizar las entrevistas comunitarias, las interacciones que suceden en ellas y el contexto en el que se generan.

Durante el trabajo etnográfico en la secundaria de Tiltepec, se registró la actividad escolar y comunitaria con observaciones directas plasmadas en un diario de observaciones, y en total fueron 16 entrevistas a las que pude acompañar a diferentes grupos.



Fotografía 1. Santa María Tiltepec es una comunidad rural de aproximadamente 700 habitantes.

La selección de las 11 fotografías presentadas en este artículo pretenden ser una *cita extensa* de cierto acontecimiento, es decir, que el instante fotografiado logre tener significado para un espectador ajeno a la situación porque “leen una duración que se extiende más allá del instante, se le da un pasado y un futuro” (Berger & Mohr, 2013, p.120).

## La propuesta educativa de las Secundarias Comunitarias Indígenas

En la Sierra Norte del estado de Oaxaca en la década de los ochentas se elaboró una teoría explicativa de la vida comunitaria llamada *comunalidad*, que constituye una categoría propia de esta región para pensar la realidad de los pueblos originarios de la región que muestra los límites de las

---

<sup>3</sup> La lengua mixe tiene seis variantes, la variante de Tiltepec se le denomina ayöök, a diferencia de la variante más conocida y estudiada (Santa María Tlahuitoltepec) que se llama ayuujk.

<sup>4</sup> Este análisis no se ha realizado.

categorías de análisis hegemónicas (Aquino, 2013). Dicha teoría se construyó como parte de un proceso histórico de lucha en la sierra norte y sus principales impulsores fueron Joel Aquino (zapoteco de Villa Hidalgo Yalalag), Floriberto Díaz (mixe de Santa María Tlahuitoltepec) y Jaime Martínez Luna (zapoteco de Guelatao de Juárez), para quienes la comunalidad representa el pensamiento y la acción de la vida comunitaria. Para Alejandra Aquino “la fuerza del pensamiento de la comunalidad tiene que ver también con que es un pensamiento vivo, que nace y se expresa en una práctica cotidiana de las comunidades” (2013, p.12). Es esta fuerza del pensamiento comunalista la que ha tenido impacto en diferentes esferas de la vida política y social de Oaxaca. Una de ellas ha sido la construcción de una propuesta educativa denominada educación comunitaria.

Uno de los principales impulsores de esta propuesta es la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), organización de maestros de educación preescolar y primaria que dentro del sistema público y desde el año 1975 ha trabajado en la transformación de la educación indígena, creando iniciativas pedagógicas para establecer una educación bilingüe y comunitaria en el estado.

Lois Meyer (2010) menciona que esta propuesta pretende transformar la educación indígena en un modelo pertinente al contexto comunitario. La educación comunitaria no plantea que la formación de los estudiantes sea únicamente en el contenido local, sino que los estudiantes comprendan la realidad local con base en el entendimiento de las situaciones globales para así fortalecer la vida comunitaria.

Dentro de esta propuesta educativa, diversos promotores de educación de la CMPIO e intelectuales del movimiento indígena reconocieron la importancia de generar continuidad en los proyectos de primaria y preescolar comunitaria. De tal forma en 2003 se creó una comisión con autoridades educativas estatales y el movimiento magisterial para construir un modelo de Secundaria pertinente para pueblos originarios del estado de Oaxaca, que en 2004 se les dio el nombre de Secundarias Comunitarias Indígenas (SCI).

El 15 de septiembre de 2004 comenzaron a funcionar cinco Secundarias Comunitarias Indígenas (segundo ciclo de educación básica en México), con la finalidad de brindar educación pertinente a jóvenes indígenas, planteando el reconocimiento y rescate del conocimiento comunitario y su integración en la formación de los estudiantes. En el documento “*Proyecto de Secundaria para la Atención de Comunidades Pertenecientes a los Pueblos Originarios del estado de Oaxaca*” se propone que dicho modelo parte del principio de que la escuela secundaria es parte de la comunidad y tiene la responsabilidad central de articular los conocimientos, saberes, valores, cultura y habilidades comunitarios con los contenidos disciplinarios de los planes y programas de estudio del nivel (IEEPO, 2004).

En el planteamiento original se pensó que a partir del ciclo escolar 2005 cada año se abriera una Secundaria Comunitaria en el territorio del estado. Sin embargo no ha existido apoyo por parte de la autoridades educativas estatales ni federales para llevar a cabo esta ampliación del servicio. Uno de los principales impulsores del modelo educativo en entrevista mencionó que cada escuela SCI ha construido sus propias instalaciones con dinero de las comunidades y ellas son las que han sostenido la infraestructura para que el modelo funcione. Las autoridades únicamente aportan para el salario de los profesores (que es menor a un salario de profesor de secundaria federal).

En este contexto, a 11 años de funcionamiento del modelo únicamente existen 10 secundarias (SCI) en el territorio de Oaxaca y en todo el territorio nacional pues es un modelo único de Oaxaca. Estas 10 escuelas se encuentran situadas en comunidades rurales indígenas bilingües: cuatro zapotecas, dos mixtecas, dos chinantecas, una mixe y una cuicateca.

## La organización del trabajo escolar en las secundarias comunitarias

Las SCI no siguen el plan de estudios nacional sino que trabajan por *proyectos de aprendizaje* con una duración normalmente de un ciclo escolar. Esta forma de organizar el trabajo escolar tiene la intención de generar una relación entre conocimiento comunitario y conocimiento disciplinar. El papel del maestro es guiar, orientar y crear estrategias para que los estudiantes sean sujetos activos y autónomos en la búsqueda de conocimientos y en la construcción de su aprendizaje (IEEPO, 2004). De esta forma Ruiz y Quiroz plantean que se modifica la relación maestro- alumno, del proceso enseñanza-aprendizaje y la relación escuela-comunidad (2014).

Al no tener una estructura disciplinar, cada escuela tiene tres educadores, uno por cada grado o grupo con la idea de que cada uno trabaje con una generación por todo su paso por la secundaria comunitaria. Sin embargo, existen otros “maestros”, los portadores de conocimiento, pues se sostiene que ellos poseen el conocimiento comunitario y son a quienes se debe acudir para conocerlo.

Este modelo cuenta con una secuencia metodológica específica para la construcción y realización de los proyectos de aprendizaje: se realizan seminarios de apertura, de proceso y de clausura. En el *seminario de apertura* se reúnen estudiantes, maestros, padres y madres de familia para elegir el tema de interés comunitario que se trabajará durante todo el ciclo escolar y que dará nombre al proyecto de aprendizaje. Para definirlo se siguen nueve pasos que comienzan con la detección de intereses temáticos –llamadas *preocupaciones investigativas*– y se terminan con la elaboración del *esquema de investigación* que es la guía para el trabajo cotidiano escolar<sup>5</sup>.

Para construir los esquemas de investigación también existe una propuesta metodológica donde los estudiantes, junto con sus maestros, problematizan el tema elegido para encontrar subtemas que los integran. A esta subdivisión se le llama *ámbitos y subámbitos*. Ya que se tiene esta estructura se planea lo que se realizará para cada subámbito, es decir, las *tareas investigativas* que tienen el objetivo de generar actividades para indagar sobre dicho subtema. La tarea investigativa que abre cada subámbito es la realización de una entrevista a los abuelitos de la comunidad, para lo cual los estudiantes construyen un guión de entrevista en castellano y en lengua indígena.

La metodología descrita hasta aquí es el inicio de todo proyecto; sin embargo, en la cotidianidad escolar de las SCI, los maestros y estudiantes trabajan con diferentes estrategias para acceder a dos conocimientos de naturaleza distinta. Por un lado, las entrevistas comunitarias son la herramienta para indagar el conocimiento comunitario o indígena que es integral, acumulativo debido a la experiencia y transmitido de forma oral (Martínez, 2013; Battiste, 2008; Brayboy & Maughan, 2009; Barnhardt, 2005; Sarzuri, 2010). Por otro, ocupan libros de texto y enciclopedias para acceder al conocimiento disciplinario.

La dinámica de investigación en campo y en los libros es fundamental para el trabajo del modelo de las SCI, lo que hace que los estudiantes tengan herramientas importantes para buscar soluciones a ciertos problemas y generar autonomía. La organización del trabajo cotidiano así como las estrategias que implementan los maestros para vincular el conocimiento disciplinario con el comunitario muestra innovaciones constantes que la flexibilidad del modelo plantea. Sin embargo, en este artículo me enfoco únicamente en las entrevistas comunitarias y en las prácticas orales y escritas que se generan en estas herramientas escolares como forma de incorporar el conocimiento comunitario a la vida escolar. Para documentar estas prácticas analizo una serie de fotografías

---

<sup>5</sup> La secuencia metodológica original esta plasmada en el documento *Proyecto de Secundaria para la Atención de Comunidades Pertenecientes a los Pueblos Originarios del estado de Oaxaca* (IEEPO, 2004), sin embargo ha ido cambiando y es en los talleres de actualización para los maestros de las SCI (cada seis meses) donde se socializa los pasos que se están usando.



etnográficas desde una perspectiva de la participación en comunidades de habla (Duranti, 2000) con un enfoque multimodal (Jewitt, 2008; Naranjo, 2009).

## Las entrevistas en la SCI de Santa María Tiltepec

Aunque las 10 fotografías de este apartado están distribuidas en diferentes secciones, el análisis se hace de todas en su conjunto. Las entrevistas comunitarias en las SCI se realizan fuera de los salones de clase. Los portadores de conocimiento “abren” sus casas para recibir a los estudiantes. En las fotografías se observa a los portadores en espacios domésticos. La fotografía 2 (F2) es dentro de un cuarto-dormitorio, hay una cama, unas bolsas colgadas del techo y otras de la pared y sillas; la F3 es dentro de un solar familiar, donde se realizan diferentes actividades como lavar ropa y trastes así como recibir a las visitas. La F4 es un “pórtico” donde hay una hamaca, la ropa tendida para secarse y al fondo algunos palos largos que podrían ser de una coa (herramienta para trabajar la milpa). Las tres fotografías muestran la vinculación del espacio escolar con espacios privados a los que los estudiantes tienen acceso por medio de la entrevista.

Las fotografías muestran a los portadores sentados, en sillas, en una hamaca y en la cama. Los estudiantes se sitúan con respecto al lugar en donde se encuentra el portador. Pareciera ser que lo rodean, como significando que es el centro de la acción. Además, al ser el centro muestra el respeto que se tiene a los *ap-ok*, como la gente grande de edad pero también de sabiduría, a quienes el pueblo acude como poseedores de experiencia y por tanto de conocimiento.

El lugar donde se realiza la entrevista posibilita que los estudiantes se sienten o estén parados. Como se puede observar en las fotografías en ocasiones están parados y en otras se sientan. En todas las imágenes se observa que cuando los abuelitos se sientan y reciben a los jóvenes dejan de hacer cualquier otra actividad; es decir, dedican su tiempo y espacio a esta actividad de la que son parte.

El conjunto de las fotografías sugiere un aspecto que también constató durante el trabajo de campo. Después de 10 años de funcionamiento de esta SCI, la entrevista comunitaria se ha integrado como una práctica cultural cotidiana no solo en la escuela sino para los habitantes de la comunidad. Hubo pocos casos en que algún portador se rehusara a la entrevista, más bien por estar ocupado o indispuesto, y varios suspendían sus actividades para aceptar a los estudiantes.

En estas fotografías resaltan las sonrisas de los abuelitos y sus manos muy expresivas del gusto por relatar sus historias y compartir su conocimiento con los jóvenes de su comunidad. Sus posturas son relajadas y muestran que están “presentes” en la actividad. Por su lado, los estudiantes dirigen sus cuerpos hacia el portador, lo escuchan con su cuerpo, le ponen atención con su mirada. Del lado derecho de la F2 hay dos estudiantes sentadas a la orilla de la cama, por la disposición de los estudiantes y el portador, ellas están con el cuerpo dirigido hacia la dirección contraria a Don Iván; sin embargo, hacen todo lo posible para dirigir su mirada hacia él, rotan su cabeza para ser parte de la situación.

En el caso de la F3, aunque en la situación también estamos tanto la maestra como yo, el cuerpo de Don Pedro está dirigido únicamente hacia los estudiantes y el de ellos hacia él. Esto muestra lo que Goffman (1964) describe como receptores ratificados o no ratificados; la maestra y yo somos espectadoras circunstanciales, es decir, tenemos acceso a la situación (visual y auditivamente) pero no estamos ratificadas por los locutores (Duranti, 2000, p.400); somos participantes pero circunstanciales y su lenguaje corporal lo demuestra.



Fotografía 2. Dentro de la casa de Don Iván, los estudiantes se acomodan en diferentes lugares para estar sentados.



Fotografía 3. Don Pedro se dirige a los estudiantes, en ocasiones la fotografías eran tomadas por algún estudiante.



## Gestos que hablan

Los gestos, las posturas, las expresiones y las miradas dan significado a las interacciones, ya que crean relación entre los participantes y desde un análisis visual puede comprenderse cómo se establece esta relación. Kendon plantea que “en interacciones con contacto visual y auditivo, los participantes adoptan y mantienen una particular orientación y postura espacial. De esta manera, parece que se ofrecen unos a otros pruebas de que están preparados para mantener una perspectiva común orientada” (1992, p.329, en Duranti, 2000, p.409). Estas orientaciones se pueden identificar en varias de la fotografías que incluyo.



*Fotografía 4.* Doña Agustina platica sobre las palabras en mixe que ya no se usan en la actualidad.

En la F4 Doña Agustina está mirando hacia fuera de su casa. Parece que cuando platica recuerda algo que quizá compartió con los jóvenes. Sin embargo, esto no elimina la atención que los estudiantes tienen hacia ella, ya que mientras ella habla y recuerda, todos los estudiantes de la imagen están participando de la interacción: cuatro de ellos la miran con mucha atención, casi podemos ver en sus miradas esa escucha, mientras que otros tres están escribiendo lo que dijo. En esa fotografía todos los participantes están involucrados en la interacción y por tanto en la entrevista<sup>6</sup>. Al analizar una secuencia de fotografías de una misma entrevista o actividad es posible observar algunos detalles del desarrollo de las interacciones, los turnos de habla y las posturas o actitudes que se repiten. Antes de ir a hacer la entrevista, entre todo el grupo deciden qué estudiantes harán las preguntas al portador, el resto tiene la responsabilidad de apuntar lo que se dice ahí. En las fotografías 6 (F6) y 7 (F7) el locutor varía entre la estudiante Beatriz (vestida con sudadera verde-amarilla y pantalón azul) y el portador Don Pedro, pues es ella una de las estudiantes encargadas de hacer las preguntas en esta entrevista.

<sup>6</sup> Al haber estado presente en la entrevista, sé que no todos los participantes están captados en la fotografía, los demás estudiantes están en la parte de afuera del espacio, incluida la maestra.



*Fotografía 5.* Don Iván platica sobre el uso del territorio comunal y los lugares donde él trabajaba antes.

En F6 el portador es quien está hablando y las miradas de los estudiantes se reparten entre ver al portador, a Beatriz y algunos ponen atención a su cuaderno. La estudiante que está en el lado derecho de la foto (vestida de negro) pareciera que la está interrogando con la mirada, su expresión denota que la está escuchando con mucha atención pero no parece estar de acuerdo con lo que está diciendo. La estudiante Rosa (vestida de sudadera rosa) está observando a Beatriz en las dos fotografías, dando a entender que no solo le está poniendo atención a su compañera sino que su mirada denota que la está apoyando (quizá por que ella también era encargada de hacer esta entrevista).

En la F7, el portador está también dirigiendo su mirada a Beatriz y rota un poco su cuerpo hacia ella. La expresión corporal de Beatriz -mueve un brazo hacia arriba, tiene la boca abierta y dirige su mirada hacia arriba-muestra que es ella la que está hablando. Pero no solo él le está poniendo atención, también tres de sus compañeros le dirigen la mirada; de hecho Javier está moviendo todo su cuerpo para poder ver a Beatriz. Durante menciona que en la investigación sobre registro visual de interacciones “la postura visual y la mirada son importantes para establecer quién ha ratificado al receptor de la interacción” (2000, p.409).

A diferencia de las fotografías anteriores, en esta situación el centro de atención es la estudiante Beatriz, todos los demás están involucrados en la acción: unos escuchando o mirándola, otros escribiendo (seguramente lo que dijo Don Pedro antes de que Beatriz hablara). Esto connota el respeto que hay entre compañeros para escucharse y estar atentos a la interacción entre las encargadas de hacer las preguntas y los portadores, para en todo caso, también poder hacer preguntas logrando así un trabajo colectivo que es uno de los ejes fundamentales del modelo de la SCI.

En las fotografías 6 y 7, hay dos estudiantes que están escribiendo (recargadas en el lavadero) y aunque sus miradas están en el cuaderno no están fuera de la situación, son también partícipes de esta interacción.



Fotografía 6 Entrevista a Don Pedro sobre el ciclo lunar y los eclipses.



Fotografía 7. Entrevista a Don Pedro sobre el ciclo lunar y los eclipses.

Las fotografías de este artículo muestran las interacciones en las miradas y los gestos que tienen los participantes involucrados en las entrevistas comunitarias; se miran entre ellos y sus cuerpos se posicionan en el espacio. Esta organización muestra múltiples modos de interacción (cuerpo-espacio, gestos, posturas, miradas) que se utilizan para participar en y dar significado a una práctica social estructurada (Duranti, 2000; Jewitt, 2008), donde el centro de la interacción es el



portador de conocimiento. Los gestos en todas las fotografías denotan interés en la actividad y relajamiento, lo que significa que la entrevista comunitaria es una práctica cotidiana no solo en la escuela sino para la comunidad. En el siguiente apartado se analiza los gestos y posturas con respecto a la oralidad y la escritura dentro de esta actividad.

### Entre la oralidad y la escritura



*Fotografía 8.* El cuaderno es un elemento fundamental en la interacción en las entrevistas comunitarias.

Las fotografías anteriores muestran que el cuaderno es un objeto presente en todas las entrevistas que componen este ensayo y su uso es diverso. En la fotografía 8, el portador está sentado, rodeado por los estudiantes y la mayoría de ellos están escribiendo. En primer plano, aparece el torso de un estudiante (vestido con camisa clara de cuadros y pantalón vaquero) que aunque está alejado de la interacción está escribiendo, está participando al apuntar lo que el portador dice. Únicamente un joven no escribe (sudadera negra), pero sí tiene su cuaderno bajo el brazo. Esto puede significar que él sea el encargado de hacer las preguntas.

En la fotografía 9, acercamiento a la interacción verbal con Doña Agustina (F4), el centro de la actividad es el cuaderno. Un estudiante escribe lo que Doña Agustina les está contando y otro con su cuaderno en las piernas y pluma en la mano mira hacia la cámara, el joven de la derecha observa lo que su compañero escribe. Esto muestra que el cuaderno es un elemento en torno al cual se dan las interacciones entre el portador y los estudiantes. Mauricio sentado en la izquierda de la foto (sudadera azul y pantalón claro), dirige su mirada hacia quien está hablando. Esta imagen, aunque no aparece la portadora de conocimiento, muestra que también hay interacciones entre los estudiantes alrededor de lo que escriben sobre lo que están escuchando.



Fotografía 9. Lo que se apunta es importante para todo el grupo, pues a partir de ahí se hace el reporte de entrevista grupal o por equipos.

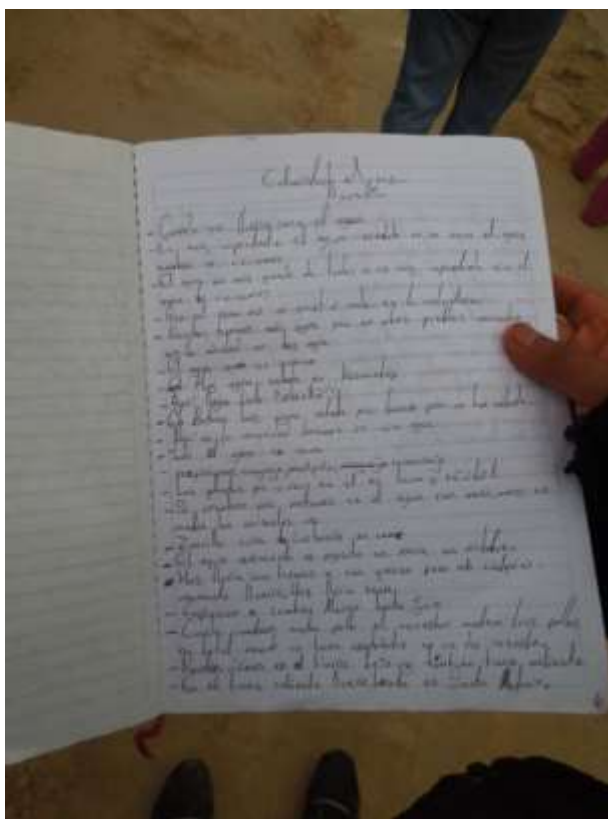


Fotografía 10. Gestos, posiciones del cuerpo en el espacio, cuadernos y actitudes: los modos de la interacción en las entrevistas comunitarias.



En la fotografía 10, los tres estudiantes cargan su cuaderno, parece que es parte de su cuerpo, no los usan para escribir pero está ahí entre ellos y el abuelito, como si fuera su instrumento de trabajo. Esta relación con el cuaderno también se observa en las otras fotografías; por ejemplo, en la 6 y 7 la estudiante vestida de negro recargada sobre el muro de la casa, tiene abrazado su cuaderno, su mirada está atenta a su compañera Beatriz quien, como dijimos anteriormente, está hablando. Al parecer, ella no apuntar lo que se platica en la entrevista, pero sí llevó su cuaderno y pone atención, es parte de la interacción.

La presencia del cuaderno en las entrevistas comunitarias plantea interrogantes sobre la relación entre la trasmisión del conocimiento de forma oral (característico de los pueblos indígenas) y la inclusión en esta oralidad de una práctica letrada. En siete de las fotografías presentadas en este ensayo aparecen las dos actividades, alguien que está hablando, ya sea el portador o un estudiante, y los demás estudiantes escribiendo. En la fotografía 11 se muestran las anotaciones tomadas por un estudiante en el momento de la entrevista en castellano.



Fotografía 11. Resultado de una entrevista.

### Fotografías y etnografía en Sta. María Tiltepec

El uso de las fotografías como herramienta etnográfica ha tenido principalmente dos objetivos: demostrar la autenticidad del trabajo etnográfico como documentación de lo vivido (Pink, 2013); y mediar entre el etnógrafo y los actores sociales, tanto para facilitar las entrevistas y la construcción de historias, como para conocer su percepción sobre alguna situación o fenómeno social (Ardèvol, 1998; Banks, 2010; Pink, 2013). También el material fotográfico da información visual que permite analizar la participación que ocurre en las interacciones y los recursos semióticos que utilizan los actores sociales en actividades de habla socialmente construidas (Duranti, 2000). En

este sentido, permiten ver los gestos, posturas y expresiones que suceden en el momento de las interacciones sociales y comprenderlas en el espacio-tiempo en que se realizan. Las imágenes no hablan por sí mismas, pues el análisis se tiene que hacer a la luz de la experiencia de la observación y del trabajo etnográfico completo (Heras & Miano, 2012; Rayón & De las Heras, 2011).

En las primeras entrevistas a las que asistí tomaba notas de mis observaciones, en especial sobre las actividades que hacía cada estudiante, quién hablaba, quién apuntaba, así como las actitudes del maestro; casi siempre lo hacía al terminar la entrevista, ya en el salón de clases. La repetición del esquema de organización fue lo que me llevó a decidir ya no tomar notas, pero al analizar las fotografías me percaté de que esa repetición es lo que hacía interesante comprender las interacciones que se generan en ese momento escolar fuera del “espacio escolar” común y lo que lo convierte en una práctica educativa arraigada en la comunidad. A continuación presento un segmento del diario de observación.

#### Cuadro 1.

##### *Fragmento del diario de observación.*

9:00am. Vamos a hacer entrevista a Don Pedro a su milpa, lo fuimos a buscar a su milpa por el panteón, al llegar la maestra les dijo a los hombres que le ayudaran un rato pero el señor no quiso y nos dijo que él ya se había cansado y que ya se iba regresar y nos mandó a su casa.  
 Ahí se hizo la entrevista, empezó a las 9.40 am, Beatriz y Rosa fueron las encargadas, por lo que entiendo-percibo, Beatriz sí está siguiendo las recomendaciones de la maestra porque preguntaba de cada mes y en varias preguntas.  
 Casi no toman notas Ignacio Javier y Eduardo, los demás sí un poquito.  
 Cuando Beatriz termina, el señor se pone a hablar mucho y ellos se ríen mucho, los tiene muy entretenidos (después me entero que como Beatriz no supo preguntar en mixe la pregunta de las creencias del eclipse, y dijo “qué pasa cuando se pelean la luna y el sol”, el señor tuvo que contar la historia de origen de la luna y el sol y no respondió la pregunta, esa historia ya se las habían contado.).

De lo que apuntan puedo ver que Federico y Daniel casi tienen una hoja completa y por lo contario Ignacio solo tiene 2 renglones  
 Termina 10.25am

En caso de utilizar únicamente el registro de observación de esta entrevista, el análisis de ella hubiera sido muy acotado, por lo que muestra la importancia de utilizar otros materiales surgidos de la experiencia etnográfica. En este caso, el registro fotográfico y el análisis posterior de las mismas es lo que permitió describir y comprender las interacciones que suceden en el momento de las entrevistas. Sin la documentación escrita del contexto escolar en el que ocurren las entrevistas, no podría comprender lo que sucede antes y después de cada una y ubicar a la entrevista comunitaria como la práctica central de la vida cotidiana escolar de dicho modelo. En este sentido Rayón & De las Heras mencionan “aparece la cámara fotográfica como posibilitadora también de una observación complementaria a la observación directa, técnica mediante las observadoras externas podemos complementar, descubrir o matizar informaciones recogidas en nuestros diarios de campo” (2011, p.70).

Desde un enfoque multimodal, las fotografías permiten analizar diferentes recursos comunicativos más allá del lenguaje oral y comprender una situación sociolingüística sin entender y enfocarse en la interacción meramente verbal (Jewitt, 2008), ya que el análisis está puesto en los gestos, posturas, miradas, situación del cuerpo en el espacio entre otros, “los avances en la

comprensión de la comunicación brinda elementos para develar los significados de las acciones de los individuos producidos en la vida social” (Naranjo, 2009, p.16). Por ello, el material fotográfico es el medio que permite la construcción de significados etnográficos (Pink, 2013) en torno a las interacciones entre estudiantes y portadores de conocimiento que se dan en las entrevistas comunitarias.

### **Conclusiones: aportes de la entrevista comunitaria a la relación entre conocimientos en las SCI**

La fuerza del modelo de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca radica en que en la vida escolar hay una herramienta que posibilita el engranaje entre formas de conocimiento que han sido históricamente contrapuestas, donde el conocimiento disciplinar ha tenido poder de sujeción sobre el conocimiento comunitario indígena: las entrevistas comunitarias. En mi estancia en Tiltepec acompañé a los estudiantes a 16 entrevistas, por lo que puedo decir que son parte de la cotidianidad escolar no solo por el momento de ir a visitar al portador, sino lo que sucede antes y después de hacer la entrevista. La repetición de las entrevistas durante todo el ciclo escolar, y por 11 años que lleva la secundaria en la comunidad, la ha vuelto parte de la cultura escolar de la SCI y por tanto una práctica escolar enraizada en el modelo pero también que se re-construye cotidianamente (Rockwell, 2010). Y al ser una práctica sociocultural fuera de los espacios comunes escolares, es parte de la comunidad.

Una de las innovaciones pedagógicas del modelo comunitario de las SCI es el trabajo por proyectos de aprendizaje en sustitución de la división por asignatura planteada en el plan de estudios nacional de secundaria. A diferencia de otros modelos educativos que trabajan por proyectos, los proyectos de aprendizaje de las SCI tienen la intención de durar todo un ciclo escolar, o si es necesario más tiempo, y son la base para organizar y vincular el conocimiento disciplinar y el comunitario.

Los cuestionamientos que se han hecho a este modelo son con respecto a esta forma de organizar el trabajo escolar y la incertidumbre de que en un solo tema se puedan revisar contenidos de diferentes disciplinas, como el currículum regular de secundaria exige. Considerando que el sistema de conocimiento indígena es integral y transdisciplinar y se enfoca en los procesos y no en las estructuras (Battiste, 2008; Cajete, 2008), el trabajo por proyectos permite la vinculación del contenido con el contexto comunitario, logrando que el conocimiento revisado en la escuela sea significativo para los estudiantes.<sup>7</sup>

La propuesta de educación comunitaria se enmarca en la discusión sobre la educación intercultural bilingüe (EIB) dirigida a los niños y jóvenes pertenecientes a comunidades y pueblos originarios en todo América Latina (Bertely, Gasche, & Podesta 2008; Cunningham, 2008; Dietz, 2012; González et al., 2011; Novarro, Padawer & Hecht, en prensa; Walsh, 2007; entre otros). Aunque no hay una forma única en la que el modelo de EIB se aplica, diferentes autores como Gasché (2008), Hecht et al., (en prensa), López (2006), Rengifo (2001, 2004), and Szulc (2009) plantean que esta educación no logra los objetivos de recuperar y fortalecer el conocimiento comunitario ni a las comunidades y pueblos originarios. En este sentido, el trabajo por proyectos de las secundarias comunitarias indígenas (SCI) aporta a la construcción y fortalecimiento de un pensamiento y conocimiento propios “no como un saber folklórico local, sino como epistemología

---

<sup>7</sup> Por ejemplo, el tema de proyecto de un grupo era “*El origen de agua que usamos y los cuidados que debemos darle en Santa María Tiltepec*”; conformado por 4 ámbitos: 1) La concepción del agua en la cultura mixe, 2) El agua en Santa María Tiltepec, 3) La utilidad de agua en la cultura mixe y 4) Wa’ats nēë Tēpēts Kojm nyak’ijtēmēp.

–sistemas de conocimientos- lo que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento” (Walsh, 2007, p.32).

Además, la experiencia de las SCI aporta al entendimiento sobre las formas escolares que se construyen con la finalidad de relacionar dos formas de conocimiento de naturaleza diferente (Rengifo, 2013). A su vez muestra la apropiación que tienen las comunidades de los procesos escolares al incluir contenido comunitario y una forma de control local con el objetivo de fortalecer y reproducir la vida comunitaria (Rockwell & Gomes, 2009, p.98). En este sentido, las SCI son un ejemplo que debe de ser retomado por quienes diseñan la política pública educativa para repensar las formas en la que se concibe la educación dirigida a los pueblos y comunidades indígenas, y por lo tanto, superar las limitaciones del modelo de EIB.

La entrevista comunitaria como práctica escolar permite el encuentro de dos generaciones con la finalidad de que los jóvenes conozcan algunos de los conocimientos de sus abuelos y da reconocimiento a la forma en la que el conocimiento indígena o comunitario se trasmite a través de la oralidad.

Con respecto a las entrevistas comunitarias, el análisis del material fotográfico permite encontrar una serie de elementos y características que se repiten como estrategia escolar. Las fotografías también me permiten analizar ciertos aspectos no verbales: los gestos, las miradas, las expresiones, las posturas, es decir, los diferentes modos que existen en una práctica escolar y así develar el significado de la misma (Jewitt, 2008; Naranjo, 2009) en la vida cotidiana escolar de la SCI de Santa María Tiltepec. Además, el análisis permite enfocar también en la relación entre lo oral y lo escrito, características de dos sistemas de conocimientos diferentes (Battiste, 2008; Rengifo, 2014).

Durante el trabajo de campo, la intención de tomar fotografías de las entrevistas era hacer un registro del contexto en el que se hacían, las situaciones que se generaban en el momento y la organización entre los estudiantes, maestras y portadores de conocimiento. En algunas ocasiones los estudiantes tomaban las fotos (F3), no tenían la intención de generar un análisis sobre su mirada a la entrevista sino de hacerlos parte de mi trabajo etnográfico y romper con la relación observador-observados. Sin embargo, aunque las fotografías tenían esa intención, a partir del análisis posterior realizado a los registros de las entrevistas comunitarias, puedo asegurar que la información que dan como herramientas etnográficas es mucho más amplio y junto con los registros de observación, es posible tener una perspectiva multimodal de lo que sucede en esa práctica escolar.

Al ser una actividad escolar la entrevista incorpora a este contexto un conocimiento que ha permanecido fuera de él: el conocimiento indígena o comunitario. El análisis de las fotografías sugiere que una de las funciones que tiene el uso del cuaderno en las entrevistas es ser el puente para la transición entre un conocimiento “oral-comunitario” a uno “escolar”. Es decir, permite que ese conocimiento comunitario entre a la vida escolar. Para entender cómo se trabaja ese conocimiento en la vida escolar es fundamental analizar las diferentes estrategias que utilizan los maestros para articular el conocimiento comunitario con el disciplinar, punto central de la investigación realizada en Tiltepec y de mi trabajo doctoral.

La presencia del cuaderno en las fotografías me hace cuestionar qué significado genera en los portadores de conocimiento que los jóvenes se relacionen con ellos por medio de la escritura. Pues como uno de los símbolos de la cultura escolar, el cuaderno muestra por un lado que la entrevista es una actividad escolar y por otro, que los jóvenes muestren a los abuelos el valor que se otorga a lo que están diciendo. Esto posibilita una línea de trabajo interesante: indagar las interpretaciones que hacen los sujetos de las interacciones en las que participan, por medio de su propio análisis de las fotografías.

Este artículo es un ejemplo del uso de las fotografías como material etnográfico y las posibilidades que abren para el análisis de la cultura escolar y las interacciones que hay en ella. Para

tener una visión más completa de la complejidad y densidad de la realidad es indispensable lo que Heras & Miano (2012) llaman *yuxtaposición de los diferentes materiales* (fotográficos, audiovisuales, entrevistas, folletos, bibliografía) que surgen del trabajo de campo. En el caso de las entrevistas comunitarias, combinar las fotografías con algunos audios sobre la interacción y la construcción que hacen los estudiantes del “reporte de entrevista” como resultado de este proceso, dará más elementos para comprender la fuerza de la entrevista comunitaria en el modelo de Secundarias Comunitarias Indígenas del estado de Oaxaca.

## Referencias

- Aquino, A. (2013). La comunalidad como epistemología del Sur: Aportes y retos. *Cuadernos del Sur*, 18 (34), 7-19.
- Ardèvol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LIII (2), 217-240.  
<http://dx.doi.org/10.3989/rdtp.1998.v53.i2.396>
- Banks, M. (2014). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barnhardt, R. (2005). Indigenous knowledge system and Alaska native ways of knowing, *Anthropology & Education Quarterly*, 36 (1), 8-23.  
<http://dx.doi.org/10.1525/aeq.2005.36.1.008>
- Battiste, M. (2008). The struggle and resitance of indigenous knowledge in eurocentric education. En Villegas, M., Neugebauer, S. & Venegas, K. (eds.). *Indigenous Knowledge and Education*. Cambridge: Harvard Education Review.
- Berger, J. & Mohr, J. (2013). *Otra Manera de Contar*. Barcelona: Gustavo Gil.
- Bertely, M., Gasché, J. & Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya Yala.
- Brayboy, B. & Maughan, M. (2009). Indigenous Knowledge and the story of the bean. *Harvard Educational Review*, 79 (1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.79.1.10u6435086352229>
- Cajete, G. (2008). Sites of Strength in Indigenous Research. En: Villegas, M., Neugebauer, S., Venegas, K. (eds.). *Indigenous Knowledge and Education*. Cambridge: Harvard Education Review.
- Cunningham, M. (2008). *Educación Indígena, Intercultural y Desarrollo Autónomo*. Nicaragua: CADPI
- De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del sur*. México: CLACSO-Siglo XXI
- De Sousa, B. (2011), *Introducción: las epistemologías del Sur*. En línea:  
[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION\\_BSS.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf)
- Dietz, G. (2012), *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Gasché, J. (2008), “La motivación Política de la Educación Intercultural Indígena y sus exigencias pedagógicas”. En línea: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf>
- González, E., Aldaz, I., Bautista, E., Guzman, J., Martínez, A., y otros (2011). Aprendiendo a hacer educación intercultural con nuestros pueblos. La experiencia formativa en la Nueva Educación y la Educación Inductiva Intercultural entre maestros indígenas y no indígenas de Oaxaca, México. En Bertely, M. (coord.). *Interaprendizajes entre Indígenas*. México: REDIIN.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En:  
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOB>



[RE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf](#)

- Hecht, A., García, M. & Diez, M. (en prensa). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En Navarro, G., Padawer, A., Hecht, A. (comp.). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- Heras, A.I., Guerrero, E. & Martínez, A. (2005). Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro. *Perfiles Educativos*, XXVII (109-110), 53-83.
- Heras, A.I. & Miano, Ma.A. (2012). El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento. *Ciencia, Público y Sociedad*, 1, 18-40.
- IEEPO. (2004). *Proyecto de Secundaria para la Atención de Comunidades Pertenecientes a los Pueblos Originarios del estado de Oaxaca*. Documento de trabajo.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267. <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jiménez-Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México: CGEIB
- López, L. (2006). Desde arriba y desde abajo Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Qinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe*. 4(4), 81-100.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca*. Oaxaca: CSEIIO.
- Martínez, J. (2013). *Textos sobre el camino andado*. Oaxaca: CSEIIO-CMPIO-CAMPO-CEEESCI.
- Meyer, L. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la “comunalidad”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 83-103.
- Naranjo, G. (2009). Ser alumno: análisis multimodal de la participación de los alumnos en las clases de ciencias naturales. Tesis Doctorado, DIE-CINVESTAV.
- Navarro, G., Padawer, A., Hecht, A. (comp.) (en prensa). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Avances desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- Pink, S. (2013). *Doing Visual Ethnography*. Londres: Sage Publications.
- Rayón, L., & De las Heras, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. En Bautista, A. & Velasco, H. (coords.), *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rengifo, G. (2014). *Conocimiento Previo, Conocimiento Otro*. Lima: PRATEC.
- Rengifo, G. (2004). Modernización educativa, y los retos de la mediación cultural en los Andes de Perú. En: PRATEC. *Una Escuela Amable con el Saber Local*. Lima: PRATEC.
- Rengifo, G. (2001). ¿Por qué la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos??. En Rengifo, G. (comp.). *La Enseñanza es estar Contento*. Lima: PRATEC.
- Rengifo, G. (2014). *Conocimiento Previo, Conocimiento Otro*. Lima: PRATEC.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N. (comp.). *Aprendizaje y Contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Rockwell, E. & Gomes, A. M. (2009). Introduction to the Special Issue: Rethinking Indigenous Education from Latin American Perspective”. *Anthropology & Education Quarterly*, 40 (2), 97–109. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01030.x>
- Ruiz, A. & Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 13 (38), 225-241.
- Szulc, A. (2009). Becoming Neuquino in Mapuzugun: Teaching Mapuche Language and Culture in the Province of Neuquén, Argentina. *Anthropology & Education Quarterly*, 40 (2), 129-149. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01032.x>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (48), 25-35.

Wilson, W.A. (2004). Introduction: indigenous knowledge recovery is indigenous empowerment. *American Indian Quarterly*, 28 (3-4), 359-372. <http://dx.doi.org/10.1353/aiq.2004.0111>

## Sobre la Autora

### **Julieta Briseño Roa**

Doctorante en el Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa en el DIE-CINVESTAV, bajo la asesoría de la Dra. Elsie Rockwell.

[jbrisenro@cinvestav.mx](mailto:jbrisenro@cinvestav.mx)

Licenciada en Psicología por la UNAM; Maestra en Antropología Social por el CIESAS. Los temas que trabaja son la educación comunitaria, pedagogías decoloniales, enseñanza situada, y etnografía escolar. Anteriormente Docente y Tutora en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y en el CSEIIO (Oaxaca).

## Sobre las editoras invitadas

Ana Inés Heras

CEDESI UNSAM CONICET e Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano

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

Doctora y Magister en Educación por la Universidad de California, Santa Barbara. Becaria Fulbright (1995-1998), Investigadora Docente en la Universidad de Santa Barbara (1995-1998). Desde 2001 es Investigadora de la Carrera de Ciencia y Técnica en Argentina (CONICET). Se especializa en etnografía y sociolingüística interaccional aplicadas al estudio de procesos sociales. Preside el Instituto por la Inclusión Social y el Desarrollo Humano, unidad de C y T vinculada por convenio al CONICET.

Virginia Unamuno

CONICET-UBA-CIFMA

[vunamuno@conicet.gov.ar](mailto:vunamuno@conicet.gov.ar)

Virginia Unamuno es sociolingüista, especializada en estudios del bilingüismo y la educación. Doctora en filología por la Universidad de Barcelona, trabajó durante más de 15 años en la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente, es investigadora independiente del CONICET (Argentina) con sede en la Universidad de Buenos Aires y el CIFMA, Su investigación se centra en la inclusión de las lenguas indígenas en las propuestas de educación bilingüe en la Provincia de Chaco. Es docente de la UNSAM y de la UNTREF. Entre sus publicaciones destacan los libros “Lenguas, diversidad y escuela” (Ed. Graó) y “Prácticas y repertorio plurilingües en Argentina” (editado junto con A. Maldonado).

**ETNOGRAFIA Y SOCIOLINGUISTICA DE LA INTERACCION**

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 23 Número 95 5 de octubre 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** IISUE, UNAM  
México

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de  
Perú,

**Claudio Almonacid** University of Santiago, Chile

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones  
Economicas – UNAM, México

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia,  
España

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de  
Zulia, Venezuela

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona,  
España

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada,  
España

**Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales,  
Chile

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín,  
Argentina

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para  
la Evaluación de la Educación, México

**Paula Razquin** Universidad de San Andrés,  
Argentina

**María Caridad García** Universidad Católica del  
Norte, Chile

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga,  
España

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de  
León, España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University,  
Estados Unidos

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad  
Iberoamericana, México

**Orlando Pulido Chaves** Instituto para la  
Investigación Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico IDEP

**Inés Dussel** DIE-CINVESTAV,  
Mexico

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de  
Colombia

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de  
Madrid. España

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad  
Autónoma de Tamaulipas, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana,  
México

**Mario Rueda Beltrán** IISUE, UNAM  
México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez  
Autónoma de Tabasco, México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de  
Oviedo, España

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla,  
España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad  
Iberoamericana, México

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de  
Baja California, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo,  
España

**Alma Maldonado** DIE-CINVESTAV  
México

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña,  
España

**Alejandro Márquez Jiménez** IISUE, UNAM  
México

**Antoni Verger Planells** University of Barcelona,  
España

**Jaume Martínez Bonafé**, Universitat de València,  
España

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación  
Estratégica, Bolivia

**José Felipe Martínez Fernández** University of  
California Los Angeles, Estados Unidos

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder  
**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin,  
Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi** Jefferson County Public Schools in  
Golden, Colorado

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** California State University, San  
Jose

**Antonia Darder** Loyola Marymount University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education  
Research and Policy

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** McREL International

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State  
University

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina  
Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** University of Bristol

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard** University of Southern  
California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois,  
Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-  
Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas,  
Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts,  
Dartmouth

**Laurence Parker** University of Utah

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Washington State University

**Felicia C. Sanders** Institute of Education Sciences

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shapps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** Arizona State University

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado  
Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** Los Angeles Education Research  
Institute



arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

|  |   |
|--|---|
| <b>Dalila Andrade de Oliveira</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil             | <b>Jefferson Mainardes</b> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil          |
| <b>Paulo Carrano</b> Universidade Federal Fluminense, Brasil                               | <b>Luciano Mendes de Faria Filho</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| <b>Alicia Maria Catalano de Bonamino</b> Pontificia Universidade Católica-Rio, Brasil      | <b>Lia Raquel Moreira Oliveira</b> Universidade do Minho, Portugal                |
| <b>Fabiana de Amorim Marcello</b> Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil          | <b>Belmira Oliveira Bueno</b> Universidade de São Paulo, Brasil                   |
| <b>Alexandre Fernandez Vaz</b> Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil              | <b>Antônio Teodoro</b> Universidade Lusófona, Portugal                            |
| <b>Gaudêncio Frigotto</b> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil                 | <b>Pia L. Wong</b> California State University Sacramento, U.S.A                  |
| <b>Alfredo M Gomes</b> Universidade Federal de Pernambuco, Brasil                          | <b>Sandra Regina Sales</b> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil   |
| <b>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva</b> Universidade Federal de São Carlos, Brasil     | <b>Elba Siqueira Sá Barreto</b> Fundação Carlos Chagas, Brasil                    |
| <b>Nadja Herman</b> Pontificia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil           | <b>Manuela Terrasêca</b> Universidade do Porto, Portugal                          |
| <b>José Machado Pais</b> Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | <b>Robert Verhine</b> Universidade Federal da Bahia, Brasil                       |
| <b>Wenceslao Machado de Oliveira Jr.</b> Universidade Estadual de Campinas, Brasil         | <b>Antônio A. S. Zuin</b> University of York                                      |