



COLABORACIÓN INTERCULTURAL Y AUTODETERMINACIÓN ÉTNICA EN UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL EN OAXACA, MÉXICO

Erica Elena González Apodaca

Alma Patricia Soto Sánchez

Área 16: Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea: Metodologías colaborativas y educación intercultural.

Resumen:

Se presenta una experiencia de colaboración para la formación docente intercultural en Oaxaca, entre académicos urbanos del CIESAS y maestros del sistema de educación indígena originarios de comunidades oaxaqueñas y participes de sus formas de organización y vida comunitaria. Como contextualización de esta experiencia, se discuten las lógicas de asimilación y folclorización funcionales al sistema liberal monocultural que orientan las políticas nacionales de educación hacia los pueblos indígenas, y las respuestas dadas desde distintos actores del movimiento social en el campo de la educación pública en Oaxaca. En este marco pedagógico-político, se describe el caminar de la propuesta formativa del Metodo Inductivo Intercultural en México y los elementos centrales desde los cuales propone el proceso de aprendizaje intercultural. La experiencia en Oaxaca aborda el proceso de colaboración con sus significados y tensiones, entre ellos la transversalidad e importancia de la vida comunitaria y el territorio, así como la comunalidad como proceso teórico y vivencial que transforman no sólo la formación misma, sino las relaciones entre los actores que ahí participan, teniendo como trasfondo la defensa de la autonomía, el control cultural y territorial y la pertinencia política de la educación.

Palabras clave: Formación docente intercultural; Metodologías colaborativas; Pedagogía Inductiva Intercultural; Control cultural; Pueblos indígenas de Oaxaca.

Introducción

Los modelos de política educativa del Estado mexicano dirigidas a los pueblos indígenas, conservan fuertemente arraigados el sesgo monocultural monolingüe así como la impronta de la falta de pertinencia cultural y la desigualdad educativa en la praxis cotidiana de las escuelas (Bartolomé, 1996; Dietz & Mateos-Cortés, 2011; Jiménez, 2011; Ramírez, 2006; Soto-Sánchez, 2016) entretreídas con el discurso intercultural e inclusivo del estado pluralista.

El reconocimiento trunco de la diversidad cultural de México en 1992, no significó una disminución en la desigualdad de la participación de la población indígena en la toma de decisiones políticas, económicas, sociales, culturales y educativas, por cuanto el desconocimiento de los Acuerdos de San Andrés dejó fuera los derechos de autodeterminación y autonomía. Este hecho encarnó en educación de manera especialmente conflictiva, con una visión limitada de las políticas de interculturalidad por parte del Estado.

En México la interculturalidad nace tutelada por las instituciones del Estado (Mato, 2009; 2014) y se enfocan como relación dialógica y convivencia ética entre indígenas y no indígenas, que desdibuja el conflicto histórico y las asimetrías de poder (Dietz, 2014); aún más, las mismas políticas pierden centralidad y recursos ante un discurso emergente de “educación inclusiva”, que retorna a una concepción reduccionista de los pueblos como minorías o poblaciones en desventaja sujetas a la tutela de las instituciones.

Con todo, las demandas educativas de los pueblos siempre han tenido vías de expresión desde la agencia de los movimientos sociales, magisteriales y etno-políticos, que desarrollan una faceta pedagógica enraizada en sus luchas políticas con larga historia en el contexto latinoamericano. En México, en estados como Puebla, Veracruz, Chiapas y Oaxaca, propuestas educativas de base social y comunitaria han disputado y transformado los modelos institucionales del Estado y contestado los enfoques “angelicales” de la interculturalidad (Gasché, 2008).

Desarrollo.

Educaciones desde los movimientos sociales: la pedagogía inductiva intercultural.

En Chiapas, con el levantamiento armado zapatista de 1994 y la creciente visibilización política de los pueblos indígenas de México, distintos colectivos emprendieron o consolidaron alternativas pedagógicas (Barbosa, 2015; Gutiérrez, 2006; Baronnet et.al., coords. 2011), cuyo punto en común ha sido una fuerte crítica a la escuela como aparato ideológico funcional al sistema liberal monocultural; en muchos casos también han promovido activamente su apropiación y resignificación mediante la inclusión de conocimientos y epistemologías de los pueblos y la construcción de modelos de vinculación escuela-comunidad.

En 1995 un colectivo de educadores mayas de Chiapas agrupados en la Unión de Maestros de la Nueva Educación de México A.C. (UNEM) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) emprendieron un proyecto para dar forma a una propuesta educativa intercultural para sus

comunidades y escuelas, que marcó el inicio de una ruta de colaboración (Bertely, 2007). Con las sinergias construidas en una red heterogénea, se construyó una propuesta pedagógica territorialmente situada, fundamentada en la *interculturalidad política y la pedagogía inductiva intercultural*, acuñadas por J. Gasché (2008 y 2008b). En 2009 el colectivo involucrado en la propuesta constituyó la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)¹ (Bertely, coord. 2011).

La metodología concibe la *actividad social* como centro del proceso educativo y principal fuente de conocimientos; por lo tanto la participación directa de las niñas y niños en las actividades sociales y productivas en el territorio, es detonadora de un proceso de aprendizaje integral, territorial y socioculturalmente fundado. En una perspectiva sintáctica de la *cultura* como *praxis*, las actividades socioproductivas de las comunidades constituyen prácticas culturales *situadas* en la relación sociedad-naturaleza de los pueblos. Ello permite, según Gasché (2008b), que el acercamiento pedagógico a la cultura no se reduzca a sus rasgos folclóricos o emblemáticos ni la fragmente en taxonomías, sino que se aborde desde su integralidad y su carácter situado, dinámico e histórico. *Hacer la actividad* conduce a aprehender conocimientos y valores comunitarios indisociables de la praxis; posteriormente esos conocimientos “*propios*” de la comunidad educadora son explicitados y trabajados pedagógicamente, ampliados y articulados a los conocimientos escolares convencionales, en un método pedagógico que resulta pertinente en lo cultural, lo epistémico y lo político-jurídico.

Dado que el proceso pedagógico tiene en el centro la participación activa en las actividades que desarrollan los pueblos en su territorio, concebido como el espacio vivido, se entiende que es un proceso necesariamente *colaborativo* con la comunidad y sus miembros, quienes son concebidos como primeros sujetos educadores y *expertos* en las diversas actividades sociales y productivas del ciclo anual en el territorio. El maestro y la escuela tienen un papel articulado a su contexto social, mas no la exclusividad de la educación ni del significado de ser *persona educada* (Levinson y Holland, 1996).

La dimensión político-jurídica imprime al proceso pedagógico el acercamiento crítico a las relaciones de desigualdad, exclusión y racismo que constituyen una herencia colonial perpetuada en las estructuras sociales, políticas e ideológicas de nuestras sociedades latinoamericanas. Aunque se adopta la denominación “intercultural” como categoría políticamente estratégica, la semántica de lo intercultural en este método alude justamente al conflicto de poder, que se explicita en sus dimensiones objetivas y en las construcciones intersubjetivas que lo perpetúan. Esto supone, por ejemplo, examinar las representaciones inferiorizadas o folclóricas de los pueblos indígenas y promover la valoración positiva de prácticas y valores societales alternos –pero subalternizados–, presentes en la vida de las comunidades contemporáneas, inmersas en

¹ Actualmente la REDIIN vincula alrededor de 200 profesoras y profesores de pueblos indígenas y comunidades campesinas y periurbanas de Puebla, Michoacán, Chiapas y Oaxaca, entre maestros oficiales y educadores comunitarios autónomos, además de investigadores independientes y académicos de diferentes instituciones, como el CIESAS, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Iberoamericana (UIA). Mantiene en marcha el proyecto: Milpas Educativas, que promueve encuentros de los equipos interestatales e impulsa el MII en proyectos educativos más allá de la escuela, en la familia y la comunidad.

procesos de globalización y en contextos interculturales asimétricos. Se adopta entonces un enfoque crítico de los valores liberales capitalistas y su contrastación con valores asociados al *buen vivir* o sus equivalentes en distintos pueblos. Asimismo, asumir un enfoque de derechos supone hacer un deslinde del trasfondo asistencial y compensatorio de las políticas indigenistas en México, así como de su versión multicultural de reconocimiento funcional a los intereses del mercado. Se busca trascender la concepción dominante de los pueblos como sujetos tutelados por el Estado y fortalecer en la formación de maestros, una visión de los pueblos y comunidades como sujetos de derechos reconocidos en instrumentos internacionales² y con legitimidad para impulsar proyectos viables de autodeterminación territorial, política y educativa.

Finalmente es importante decir que tanto los académicos y participantes no indígenas como los participantes adscritos a un pueblo indígena, se asumen como sujetos posicionados en la trama histórica de la desigualdad. La formación promueve la reflexividad y vigilancia crítica de las posiciones ocupadas en ella y las representaciones y prejuicios interiorizados. Con ello, se propone un horizonte emancipatorio, de fortalecimiento de la conciencia crítica de las estructuras objetivas y los mecanismos intersubjetivos que apuntalan esas relaciones de poder.

Las luchas educativas y la formación docente intercultural en Oaxaca

El proceso de formación docente inspirado en la Pedagogía Inductiva Intercultural en Oaxaca, implicó abrir un espacio de convergencia de distintas trayectorias educativas y luchas por alternativas pedagógicas aprendidas desde las comunidades y las organizaciones del movimiento social.

En Oaxaca las luchas sociales articuladas a lo educativo tienen larga historia. En los años ochenta el Movimiento Democrático Magisterial de los Trabajadores de la Educación (MDTEO) en lucha contra el cacicazgo político de la SNTE, se posicionó como un actor social con gran influencia regional. El magisterio bilingüe indígena y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) impulsaron el Movimiento Pedagógico por una práctica educativa crítica y transformadora en sus escuelas; desde entonces han emprendido proyectos innovadores en términos de su pertinencia cultural y lingüística, dentro del sistema educativo institucionalizado. Esta educación comunitaria, como la define Maldonado (2011) se propone “brindar una educación de calidad que fortalezca la vida comunitaria” (:167) impulsando procesos críticos del marco de imposición cultural, económica y política donde las mismas formas comunitarias se sitúan (Briseño, 2013: 31).

Años más tarde, abrevando de esta experiencia pedagógica se construyó el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO), defendido como contrapropuesta a la reforma educativa neoliberal decretada en 2013 por el entonces presidente Enrique Peña Nieto (Hernández, 2017). Esta trayectoria descrita sucintamente, fue un contexto estructurante de la colaboración.

2 El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración Universal de Derechos Indígenas entre otros instrumentos que reconocen derechos individuales y colectivos en tanto pueblos.

La formación en Oaxaca tuvo distintos momentos; en el 2009 se trabajó con profesores en activo, que estudiaban la Licenciatura en educación primaria y preescolar para el medio indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En 2011 la propuesta de formación –en forma de un diplomado avalado por el CIESAS– se trasladó a territorio del pueblo ayuuik, en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, en coordinación con la supervisión escolar N° 177 del sistema de educación indígena. Recientemente, en 2018, una nueva generación de maestras de escuelas oficiales concluyó la formación.

El proceso ha permitido la formación de sesenta profesores de distintos pueblos indígenas y no indígenas y la publicación de materiales educativos en coautoría con las comunidades, para uso en las escuelas, en las lenguas Ayuujk (Mixe) (19), Dilla xhon (Zapoteco sierra norte) (1), Ditsë (Zapoteco sierra sur) (2), Tu'un savi (Mixteco) (1); Cha' T'nyia (Chatino) (1) y Español (7), además de la incorporación de sus egresados a la REDIIN y el seguimiento y profundización de la propuesta. Pero además, en sus diferentes escenarios, la experiencia ha sido un espacio de aprendizajes en un campo complejo, el de la colaboración intercultural entre la academia institucionalizada, los movimientos sociales-magisteriales y los sujetos comunitarios. En lo que sigue puntualizamos algunas de sus características y retos.

La organización comunitaria como trasfondo estructurante de las experiencias de colaboración

El telón de fondo de la colaboración en Oaxaca, es la vitalidad y viabilidad política de la organización comunitaria de sus pueblos, reconocida en el 2003 por la legislación estatal. Esta forma de organización social y política sostenida en sus instituciones de gobierno –la Asamblea y el sistema de cargos comunitarios– se ancla en el tejido formado por vínculos de parentesco y prácticas de reciprocidad distributiva, laboral y ritual, así como por las relaciones y los significados que rodean el trabajo colectivo, la fiesta y el territorio. Intelectuales oaxaqueños han acuñado el concepto de *comunalidad* para referirse a la forma de vida de los pueblos originarios oaxaqueños, como distintiva y compartida con otros pueblos de la matriz civilizatoria mesoamericana (Martínez Luna, 2010; Robles y Cardoso 2009; Maldonado 2015) y han profundizado en sus características, sus expresiones y sus retos actuales.

La pertenencia comunitaria es un ámbito que estructura la identidad de los maestros de educación indígena de Oaxaca, que genera lealtades y expectativas de comportamiento. Imbricado con su trabajo escolar y/o su asistencia a programas semipresenciales de formación, los docentes participan en actividades sociales y productivas locales, prestan servicio, elaboran tortillas, son músicos y cosechadores de aguamiel. Además son también sobrinos, ahijados, o compadres, con mandatos de parentesco.

La colaboración entre la academia y los maestros de Oaxaca, estuvo sujeta a la lógica de la comunalidad y permeada por esta. Una muestra simple a nivel de las formas, fue la necesidad de negociar los tiempos académicos previstos para la formación, la periodicidad de los encuentros e incluso los horarios, de acuerdo al peso de los tiempos comunitarios y los compromisos y expectativas de comportamiento sobre sus maestros. Pero además de las formas, la comunalidad también estructuró aspectos de fondo de la colaboración e incidió en sus alcances.

En la región ayuujk, por ejemplo, sede de la segunda generación del diplomado de la REDIIN, una organización comunitaria fuertemente cohesiva les ha permitido mantener a sus docentes ayuujk en su región etnolingüística, aún dentro de un sistema educativo y magisterial cuyas lógicas promueven la dispersión y la fragmentación. Maestros y autoridades municipales comunitarias de Santa María Tlahuitoltepec, gestionaron en los años noventa obtener la sede de la Supervisión Escolar 177. Una vez conseguido, este logro de gestión amplió su margen de control y autonomía frente a las políticas de asignación de docentes del instituto estatal de educación y del propio sindicato magisterial. Para esta experiencia de colaboración, la autonomía de gestión de los Ayuujk y el arraigo comunitario de la supervisión escolar, fue lo que permitió impulsar la formación en el MII con toda una supervisión escolar de más de sesenta docentes hablantes del ayuujk, y contar con autonomía ante las exigencias burocráticas y los tiempos institucionales y sindicales a que están sujetos los maestros indígenas de Oaxaca (Coronado 2013).

Autonomía y toma de decisiones del proceso formativo.

Como contraparte, en la colaboración se dió una reivindicación permanente de la autonomía del colectivo de maestros y de la supervisión escolar ayuujk, no sólo ante el equipo gestor y los académicos del CIESAS, sino también frente a la propuesta pedagógico-política del MII. Implicó negociar no solo aspectos formales, sino el control mismo de decisiones del proceso, que se convirtió en un espacio para problematizar las cuotas de control, autoría y ejercicio del poder.

El colectivo docente y la supervisión escolar, afirmaron permanentemente su autodeterminación para retomar elementos del MII y reinterpretarlos desde sus propias realidades y perspectivas. La frase “*no les estamos pidiendo permiso*” fue una de sus expresiones, otra fueron los cambios bruscos de código lingüístico y las largas deliberaciones en su lengua ayuujk, que concluían con un resumen breve en castellano para los académicos: en estos espacios se hacía explícito que había un campo de decisión y autodeterminación sobre el proceso mismo y sus contenidos. Muy a menudo de estos espacios salieron y se comunicaron decisiones y consensos alcanzados por el colectivo de docentes-comuneros, sobre sus recursos culturales, sus fines pedagógico políticos y sus formas de comprender e interpretar los aspectos conceptuales y metodológicos de la formación intercultural.

Control cultural y ciudadanía étnica.

Lejos de “trasmitir” un método de educación intercultural en un vacío, la formación docente se caracterizó por la apropiación selectiva y crítica del MII y su reinterpretación desde entramados socioculturales, políticos y territoriales particulares. Estos colocan los significados de la educación en el marco de luchas políticas por la reivindicación de derechos colectivos, de autodeterminación y de defensa del territorio, así como en debates en proceso sobre las relaciones de género, violencia y patrimonio cultural de los pueblos de Oaxaca.

Aun siendo una experiencia muy puntual, la colaboración en torno al MII se imbricó en estas tramas y puso la propuesta en perspectiva. Las posiciones éticas y políticas de la colaboración, los límites de la investigación

y explicitación de la cultura y las formas complejas del extractivismo epistémico que pueden ir implícitas en los proyectos y redes de colaboración que involucran a la academia y a los actores comunitarios, fueron temas que al explicitarse en el proceso mismo, visibilizaron la centralidad de una colaboración orientada al *fortalecimiento del control cultural* de las comunidades como uno de sus fines.

Es el control propio sobre sus recursos culturales y epistémicos, y las formas de gestión que lo permitan en un marco de derechos de ciudadanía étnica (Leyva, 2007), lo que se juega en el fondo en una experiencia de colaboración entre la academia y la organización comunitaria ayuujk. Así las palabras del maestro Rafael Cardoso, supervisor escolar y comunero de Santa María Tlahuitoltepec:

“En lengua mixe, se puede decir que la explicitación es nekäjpñen-nëmaatyääkñen (decir las características y atributos de una cosa). La reflexión que se generó fue la interrogante de por qué y para quién explicitar. La pregunta no se ha respondido con claridad, aunque cabe mencionar que la explicitación tendría lugar primordial para los mismos indígenas y sería para fortalecer los conocimientos indígenas. Conectado con el asunto de la explicitación, también se abordó la forma en que ésta se hace o debe hacerse. La primera idea de parte de los académicos no indígenas (los mediadores como se hacen llamar) fue la de explicar los conocimientos indígenas a través de la palabra escrita, sin embargo, desde la voz de los actores indígenas, se hizo una pausa para darse la oportunidad de reflexionar sobre las acciones y con toda certeza se supo que la explicitación por el momento no se hace de manera escrita, sino de manera oral y que esta forma de explicitación no implica una carencia, sino una forma de vida. También se asentó que los indígenas o específicamente los ayukjää'y, en tanto seres humanos desarrollan innegablemente acciones reflexivas sobre sus actos. La tarea es definir qué se desea explicitar, cómo y para quién. Sería pues una decisión política e ideológica de los propios pueblos y comunidades indígenas.” (Cardoso y González, 2011)

Conclusiones

A modo de corolario, podemos decir que la colaboración en torno a la formación docente intercultural en Oaxaca, mostró la complejidad de las asimetrías sociales y epistémicas que estructuran la colaboración intercultural. Para los actores de esta relación, no es menor el reto de cuestionar críticamente las posiciones convencionalmente ocupadas en la academia, el magisterio, el movimiento social y la comunidad, así como vigilar críticamente las representaciones y prácticas de poder que reproducen desigualdades asociadas a condiciones de raza-etnia, clase, género y escolaridad.

Además de visibilizar la explicitación de conocimientos propios como una decisión política, el proceso mostró que el campo de la gestión y la toma de decisiones representa un espacio de autodeterminación de los sujetos –las comunidades indígenas y campesinas–, con potencial para fortalecer el control cultural sobre los conocimientos comunitarios y su divulgación.

Asimismo, contestando la tendencia a establecer modelos replicables de educación intercultural, el proceso colaborativo descrito se mostró el ejercicio situado de una apropiación selectiva y crítica, que responde a lógicas socioculturales e historias interculturales y territoriales concretas, si bien también es estructurada por la academia y las políticas de gestión del conocimiento. La permeabilidad de estas últimas a la diversidad de concepciones y prácticas político-pedagógicas que participan de la colaboración y la posibilidad de aprender de ellas, es un horizonte a construir.

Bibliografía

Barbosa, Lía P. (2015). Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativopolítica de los Sin Tierra y de los Zapatistas. México: LIBRUNAM.

Baronnet, B., Bayo, M. Mora M. y Stahler-Sholk, R. Coords. (2011). *Luchas "muy otras": zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. CIESAS, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Bartolomé, Miguel Angel (1996). Pluralismo cultural y redefinición del estado en México (Serie Antropología No. 210). Brasilia. Disponible en: https://courses.cit.cornell.edu/iard4010/documents/Pluralismo_cultural_y_redefinicion_del_estado_en_Mexico.pdf [acceso 30 de noviembre 2018]

Bertely, María (coord.) (2011) *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, México: CIESAS, Universidad Pedagógica Nacional, 222pp.

Bertely, María. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. CIESAS

Briseño, Julieta. (2013). La formación de educadores comunales. Cuadernos del Sur 18 (34) Ene-junio 2013, Oaxaca. Pp. 29-37.

Cardoso y González (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", *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, México: CIESAS, Universidad Pedagógica Nacional, 222pp.

Coronado, Marcela. (2013). La cultura etnomagisterial en Oaxaca: entre lo institucional, lo sindical y la retórica etnicista. Unidad UPN, México.

Dietz, Günter (2014). Universidades Interculturales en México. CPUe. Revista de Investigación Educativa, 21(19), 319-326. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.quascirev.2005.07.009>

Dietz, Günter & Mateos-Cortés, Laura (2011). Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Evolution.

Gasché, Jorge (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords), Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, Quito: Abya Yala, CIESAS. Pp. 367-397.

Gasché, Jorge (2008b) Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords), Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, Quito: Abya Yala, CIESAS. Pp. 279- 365.

Gutiérrez, Raúl (2006). Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004).

Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos, 4(1), 92-111.

Hernández, Samael (2017). Educación, reforma y resistencia: El experimento neoliberal en Oaxaca. en: R. González y G. Olivier coords. *Resistencias y alternativas: Relación histórico-política de movimientos sociales en educación*, UAM Atzacapozalco, México, Pp. 83.

Jiménez, Yolanda (2011). "Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y "modernización" en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12. [En línea] Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html> [Acceso 19 de abril de 2019]

Leyva, Xóchitl. (2007). ¿Antropología de la ciudadanía?... étnica. En construcción desde América Latina. *Liminar*, 5(1), 35-59.

Levinson, Bradley y Dorothy Holland. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. Levinson, B. Foley, D. y Holland, DC *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York.

Maldonado, Benjamín (2011). Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca: La nueva educación comunitaria y su contexto. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

Maldonado, Benjamín (2015) "Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca", en *Bajo el Volcán*, vol. 15, núm. 23, septiembre-febrero, 2015, pp. 151-169

Martínez Luna, Jaime (2010). Eso que llaman comunalidad. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

Mato, Daniel (ed.) (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IIESALC, UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf> [Acceso 27 de noviembre de 2018]

Ramírez, Elisa (2006), *La Educación Indígena en México*. UNAM. México.

Robles, Sofía y Rafael Cardoso. (2009). Floriberto Díaz. Escrito. Comunidad: energía viva del pensamiento mixe. *Voces Indígenas*.

Soto-Sánchez, Alma (2016). *Desenmarañando la disputa ontológica: los jóvenes y los territorios entretnejidos con las violencias hacia los pueblos indígenas del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.