



ETNOEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL.
TRAYECTORIAS CONTEMPORÁNEAS EN CONTEXTOS MULTISITUACIONALES

Leonardo Montoya Peláez
Universidad Veracruzana

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: Debates conceptuales entre educación multicultural e intercultural

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas

Resumen:

El presente escrito tiene como propósito ubicar la trayectoria actual de los conceptos de etnoeducación y de educación intercultural indígena, en un contexto educativo de mayor complejidad y riqueza, al que le ofrece el sistema escolar estatalizado latinoamericano. Este contexto educativo se reconoce como multisituacional, en la medida en que combina factores de tiempo (pasado, presente y presente-futuro), de lugar (local, interlocal, transnacional) y de acción (sistémico/antisistémico). Se trata aquí de analizar, a partir de un corpus conceptual, algunas alternativas de construcción socioeducativa que desde hace varias décadas vienen siendo implementadas por las comunidades indígenas, para contrarrestar las causas que ocasionan sus condiciones de desigualdad y marginalidad.

Se traerán algunos ejemplos particulares del contexto multisituacional del Departamento del Cauca (Colombia) y Estado de Oaxaca (México), para contrastarlos con las orientaciones de las políticas públicas y las metas educativas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, concebidos por la institucionalidad educativa para el siglo XXI.

Palabras clave: etnoeducación, interculturalidad, contexto multisituacional, interlocal, transnacionalización.

Introducción

Existen múltiples motivaciones para escribir un texto y disponerlo a manos de colegas cercanos, de manera que pueda iniciar prontamente la circulación por el ámbito académico. Estas motivaciones no están alejadas de los recursos críticos de la subjetividad, y dejan ver al autor como un artífice de su tiempo, quien cabalga sobre una condición reflexiva particular y un contexto sociopolítico específico, ya sea local o interlocal. Aunque un autor escriba sobre el pasado, el presente o el presente-futuro, siempre entran a mediar su historicidad, su ética y las condiciones epistémicas de su momento histórico. Precisamente, el contexto es el que le brinda los insumos necesarios para comenzar su escrito, además le sirve como fuente inicial de su trayectoria discursiva que será objeto de socializaciones, críticas y reconsideraciones, tanto desde el momento mismo en el cual presenta su trabajo, como en la puesta valorativa obligatoria en la medida en que pasa el tiempo.

Mi motivación con este ensayo teórico es proponer algunos elementos transversales para las clásicas discusiones sobre la etnoeducación y la interculturalidad educativa en contextos multisituacionales, con ocurrencia a los aspectos que modifican la formación de las relaciones conceptuales en el ámbito discursivo latinoamericano. Me referiré en este caso a algunas situaciones que trastocan los sentidos conceptuales y teóricos, en localizaciones específicas de Colombia y de México. Para ambos países podemos asumir que la educación de los Otros, tal como lo han denominado Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005), es una opción posible para la reivindicación de los derechos colectivos indígenas. La reivindicación de estos derechos no es algo novedoso, pues viene avanzando sigilosamente desde finales del siglo XIX.

Las características del contexto multisituacional, a diferencia de las teorías educativas clásicas que se aferran a un tipo de corpus deductivo, diseñado para implementarse en contextos sistémicos múltiples de saber/poder (véase, por ejemplo, la aplicación de las teorías pedagógicas que nuestros sistemas oficiales adoptan y reproducen), es que no se trata de un saber en particular, ni de una condición geolocalizada. No está contenido en un solo centro comunitario, parte de procesos de motivación colectiva y puede desembocar en estrategias múltiples de acción educativa interlocal o transnacional. No pretende ser un centro de poder discursivo, ni un modelo único de aplicación estandarizado para los demás contextos. Se constituye a partir de las consideraciones epistémicas que son de alto valor para las sociedades originarias, decisiones que toman las mismas comunidades con sus consejos escolares, como resultado de las experiencias propias y autónomas, teniendo siempre presente las experiencias de diálogo intercontextual. Está por fuera de toda intervención acrítica, pues debe recurrir al debate para definir su pertinencia y requiere de la concertación temática y orientativa de los grupos interesados.

Para los contextos multisituacionales es muy importante la interlocución de los saberes entre grupos diferentes, pues ello fortalece su nivel de reciprocidad e interaprendizaje. Las estrategias de reproducción social y la protección de los saberes ancestrales son intereses que se comparten entre grupos de diferente nivel de conexidad. Es por ello, que la multisituacionalidad se expresa en términos de provecho recíproco.

Lo recíproco configura un mapa histórico de interaprendizaje e intercambio entre sociedades originarias, cuyo efecto podría compararse, en cierto sentido, con las formas de intercambio presentes en la perspectiva teórica de Marcel Mauss (*forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*).

Bien haríamos en entender el contexto multisituacional como un proceso, además de recíproco, inductivo. Una trama dialógica, culturalmente diferenciada y complementaria, que parte fundamentalmente del reconocimiento y la valoración de lo local otro, para ir sumando experiencias enriquecedoras en el campo educativo, a medida que se establezcan contactos con otros posibles interesados en condición de interlocalidad e interculturalidad, no sin conflicto, valga la aclaración. Estos contextos fungen también como procesos de reclamación epistémica propia, en sociedades originarias que comparten luchas muy similares y muy antiguas. Pensemos solamente en el respeto que se profesa por la Madre Tierra en las sociedades indígenas o con vocación a ella, que cuentan actualmente con procesos educativos del nivel de grado de licenciatura, en espacios comunitarios que dedican sus mayores esfuerzos a la comprensión, valoración y acción sustentable de los territorios y sus gentes.

Es alrededor del interés sobre la Madre Tierra que se fundamentan la vitalidad y la creatividad de los contextos multisituacionales, tramas dialógicas que contemplan los saberes comunitarios contemporáneos, los discursos filosóficos indígenas, los conocimientos técnicos, jurídicos, artesanales y artísticos, tecnológicos y humanísticos, lo cual deriva en formas genealógicas particulares de construcción e interacción social. De cara a la construcción del presente-futuro, la Pachamama no es similar en todos los contextos multisituacionales, pues cada localidad o comunidad baila *a tiempo o a contratiempo* o a destiempo, dependiendo de las diacronías, estéticas y necesidades temporales. También se depende de los recursos vitales con que cuenta cada población.

Imaginemos entonces la riqueza que tendríamos para pensar los contextos multisituacionales de etnoeducación o de interculturalidad educativa, teniendo presente que si en Colombia las políticas comunitarias de reclamación de autonomía en vías de una educación propia, son diversas y complejas, la situación de heterodoxia mexicana, donde en un solo estado como el de Oaxaca convergen una enorme variedad de lenguas y saberes, compartimentalizados por subdivisiones de lógica administrativa en porciones de 570 municipios, el desafío para el entendimiento en cuanto a su diversidad epistémica es a gran escala. En el Departamento del Cauca hay solamente 42 municipios. Aún con esta diferencia numérica con respecto a Oaxaca, está dentro de nuestro interés abordarlo por la complejidad que representa, teniendo presente que la mayoría de municipios son de característica indígena comunitaria, en contextos multisituacionales de diversidad educativa. Cabe anotar que traemos a esta agenda de discusión al Cauca, porque es la zona representativa de lucha histórica y política de indigenidad en Colombia, y la región con mayor nivel de densidad poblacional originaria.

Para México, el cambio alternativo entre reformas y contrarreformas a la educación, ocasiona movimientos subterráneos en el sistema educativo, con lo que se da pie a una fragmentación de los intereses nacionalistas

que algún día soñaron con sostener indefinidamente los grupos de poder de esta región continental. Estos movimientos subterráneos se dan en contextos multisituacionales de educación, donde ha primado la autonomía epistémica territorial, fenómeno que en poco tiempo comenzará a bordear las tres décadas. Podríamos citar aquí los ejemplos de Chiapas, Michoacán y Oaxaca, estudiados en profundidad por algunos investigadores educativos (Baronnet, 2009; Dietz, 2017; Moreno Badajoz y otros, 2019; Meyer y Maldonado, 2004; Jiménez, 2017).

Este cúmulo de salvedades conceptuales las debemos hacer desde un principio, para aclarar cuál es el rumbo que queremos cuando mencionamos caminos o trayectorias contemporáneas de etnoeducación y de educación intercultural. No todo es expedito a lo largo del proceso analítico, pues nuestro interés está abierto a la revisión de las rupturas, los atranques y los retrocesos. En la actualidad, han girado los contextos de discusión de la etnoeducación y la educación intercultural porque existen sucesos históricos recientes, de importancia creciente, para ambos países. En Colombia, la conclusión del proceso de negociación del conflicto más largo que ha existido entre el Estado-nación y la sociedad civil (denominado Acuerdo de Paz), quizá uno de los más largos de Latinoamérica, incluye en condición de víctimas del conflicto armado a las comunidades originarias negras e indígenas. Esta es una consecuencia indefectible que nos sugerirá el análisis de las rutas contextuales de multisituacionalidad para fortalecer las prácticas educativas en tiempo y lugar. Por ello, es muy posible que debamos proceder con prontitud, a la revisión de nuestros conceptos y términos teóricos por quinquenio, por lo acelerado de los cambios que se han venido dando en los últimos treinta años.

La importancia de la revisión del aparato conceptual para los investigadores educativos, es que debe hacerse a la par que la revisión de las prácticas educativas, los contextos sociopolíticos y los sistemas simbólicos, valorados como intentos de capital posmoderno, en tiempos de políticas multiculturales. En lo que compete a las prácticas educativas, éstas se desarrollan comúnmente en contextos multisituacionales cuando se trata de sociedades indígenas, es decir, en contextos periféricos o deslocalizados. Estas prácticas abogan por la incidencia de voluntades y de intereses comunitarios, en la búsqueda de una mejor adquisición de autonomía, armonización y prevalencia de los saberes centenarios y milenarios, la mayoría de veces, sin desmedro de los aportes realizados por las Ciencias de la Educación de la Modernidad. Lo anterior, pone en consideración y en tensión el entorno educativo y comunitario, porque el reto ahora es entenderlo en un nivel de desagregación sin intentar disolver las diferencias culturales y las cosmogonías. Lo cual en un plano estatalizado trataría de ocultar o disolver prontamente las diferencias culturales, a cambio de un reconocimiento somero de la diversidad, como efectos del mandato multicultural legado en la etapa neoliberal de la educación. Empero, todo este proceso podría nutrirse exponencialmente si entendemos el sentido de combinar la riqueza epistemológica de 570 lógicas como prismas de la construcción del territorio oaxaqueño. Lo mismo para el caso de los municipios del Cauca, ni se diga para el resto de Colombia, México y Latinoamérica en su conjunto.

Es de vital importancia la revisión del estado actual de los conceptos de etnoeducación e interculturalidad educativa, porque son herramientas de análisis que ayudarán a confrontar los objetivos de los centros de poder educativo a nivel mundial, con las realidades críticas y las disparidades que se siguen resolviendo al interior de las sociedades indígenas, en contextos de multisituacionalidad latinoamericana. La preocupación ahora son los múltiples embates, directos e indirectos, que intentan borrar las matrices de diferenciación cultural y siguen poniendo en entredicho la supervivencia y la conformación que las mismas sociedades originarias quieren tener. El conglomerado de políticas educativas salta a la vista en las vísperas del tercer decenio de este nuevo siglo, y es un aviso importante para que el campo de la investigación educativa se exhiba en nuevas estrategias analíticas, metodológicas y curriculares. Fortalecer discusiones internas y externas en lo local es una buena opción (condición de interlocalidad), aunque no nueva; se trata de una forma clásica de interaprendizaje societal.

Ahora bien, a los contextos multisituacionales se suman las operaciones de tipo transnacional que siempre han estado presentes en todas las sociedades. Sin embargo, se pone aquí de relieve que estas operaciones han llegado con mayor fuerza y fluidez, a partir del momento en el que empezaron a flexibilizarse las fronteras arancelarias. Con esta flexibilización llegaron también los nuevos controles de las fronteras migratorias, esclusas preferidas de los grupos de poder.

Desde los años ochenta, el campo de la educación se convirtió en un caleidoscopio contemporáneo. Un artefacto antiguo que proporciona un prisma de colores, formas y gradaciones. Los cambios educativos proporcionados por los procesos de hibridación de saberes, han ido marcando las pautas de giro del caleidoscopio educativo, en los contextos multisituacionales. Estos giros no se dan solamente por la vía del estado-nación, sino que son producto de la serie de intercambios que producen las sociedades. La transnacionalización de los discursos en educación, no son ejercicios contenidos por la oficialidad. Los intercambios de contextos van migrando, conforme migran todo tipo de mercancías, materiales y simbólicas. Este es un objeto de estudio muy interesante, planteado por Dietz y Mateos de la siguiente forma:

“¿Cómo cambian las significaciones, traducciones, adaptaciones o tergiversaciones de los saberes, modelos y programas educativos cuando salen de un contexto “migrante” y entran en un marco indigenista o postindigenista? ¿Qué políticas de identidad subyacente responden a la adopción de un discurso multiculturalista del reconocimiento de las diferencias étnicas, y qué implicaciones identitarias tiene la incorporación de un discurso interaccionista, antiesencialista y transversalizador de la diversidad? (2011: 37).

La migración discursiva no alcanza a contenerse en los esquemas empresariales educativos que propone el sistema actual en Colombia y en México, pues los discursos son conductores de acción y generadores de movimiento social. Aunque el control discursivo de la educación se establezca desde los ámbitos de poder público y privado, así como las regulaciones normativas, el territorio tiene otras formas autónomas para compartir, procesar, debatir y transformar los discursos. Por esta razón, no creemos que las concentraciones

absortas en los tipos estadísticos, como son: la valoración por desempeño en los procesos de enseñanza-aprendizaje; la adquisición de competencias que moldean al “empleado potencial”; la ciudadanía que bajo el estatus libertario se encarga de borrar las formaciones históricas de alteridad; la estandarización de la enseñanza y formación docente; el modelo educativo único nacional para alcanzar las habilidades que requiere el ciudadano del siglo XXI; o el cumplimiento de indicadores de cognición y desempeño para alcanzar niveles de dominio y autogestión en las sociedades (Cárdenas, 2016), sean la solución para las poblaciones indígenas, ni para los contextos multisituacionales que de allí se derivan. Tal vez la disolución y pérdida de la indigenidad, a través de proyectos de ciudadanía, es lo que ha querido lograr el estado-nación con sus embates de integración o asimilación, dependiendo del período al que nos referimos, anclado ahora en el porvenir de una ilusión económica y empresarial para los próximos decenios. Y con los diferentes tipos de desigualdad que crecen a ritmo estandarizado ¿qué soluciones eficaces existen? No hay respuestas para este asunto.

La ordenación de objetivos centrados en criterios comunes que obedecen a las disposiciones de normativas políticas globales (OCDE a través de las pruebas PISA), basados estrictamente en regulación de *cobertura, calidad, equidad en los resultados de aprendizaje e inclusión social* (Waissbluth; 2018), no dan cuenta de las causas estructurales que han provocado las rupturas, los atranques y los retrocesos en los procesos educativos y comunitarios de los contextos multisituacionales. Se señalan como responsables a las mismas sociedades y lo justifican en problemas de inoperancia y de desorden estratégico. Empero, más allá de esto, no hay soluciones a la vista para modificar las condiciones que aprisionan a los pueblos originarios, como la desigualdad socioeconómica, la desterritorialización, la exclusión y el desconocimiento de sus procesos interlingüísticos pertinentes, siendo la eficacia, la eficiencia y la efectividad nociones que no tienen mucho que ver con la realidad de sus contextos.

En las tentativas de cambio de sociedad a través de la educación pensada entre metas y políticas gubernamentales, no se incluyen propuestas concretas para tratar de resolver los contextos bicentenarios de miseria, pobreza, marginalidad, desigualdad y racismo, problemáticas asentadas sobre las bases liberales que conciben el: educar para competir; educar para ser nosotros (no, los *Otros*); educar para no quedarse rezagado; educar para estandarizar las capacidades y los procesos; educar para autogestionar; educar para medir a través de indicadores, los niveles y ranking de posicionamiento global de las sociedades, de acuerdo al aumento o disminución del producto interno bruto. Es en este sentido en que insistimos nuevamente en la importancia de estudiar la variedad de los contextos multisituacionales, que están haciendo contrapeso a estas directrices de política del globo. En los procesos de transnacionalización de los discursos y de las agendas, los contextos multisituacionales vienen dando cuenta de un tipo de operación del discurso y de las acciones, en un sentido invertido al que comúnmente estamos acostumbrados: desde abajo, hacia arriba. Una acción reflexiva por parte de las mismas comunidades y sociedades indígenas.

La mirada a los contextos desde abajo, requiere de la indagación de los procesos llevados a cabo por las personas o grupos que son clave en la situación de interaprendizaje o reciprocidad en los contextos multisituacionales. Hay roles en la emisión y recepción del discurso, y otros roles que median o intermedian entre ambos. Esta categoría es denominada por Dietz y Mateos como los intermediarios: “sujetos que obtienen la teorización de los emisores y la ofrecen a los destinatarios o receptores, realizando un “proceso de traducción” (2011: 45). Esto, en términos del discurso intercultural, cuando se trata de un proceso de migración discursiva transnacional o interlocal.

En cuanto a los roles que juegan los grupos o personas en los contextos multisituacionales, las comunidades prefieren, hoy en día, la cualificación de personas del mismo grupo social. Ya no son las mismas épocas en las que los intelectuales, llámense monjes, antropólogos o educadores externos, desarrollaban solos estas tareas de traducción. En Oaxaca, por ejemplo, Meyer y Maldonado explican que los proyectos de desarrollo de beneficio colectivo de las comunidades, pueden ser “propuestos por intelectuales orgánicos indios o por académicos comprometidos con las causas de los pueblos originarios” (2004: 39). Sucede lo mismo en el Cauca colombiano, región que desde hace varios años cuenta con un programa de licenciatura dedicado a la formación de profesionales indígenas para el fortalecimiento y la transformación de sus territorios.

La explicación de la multisituacionalidad en los contextos originarios, nos da a entender la complejidad del reduccionismo que opera en los campos discursivos multiculturalistas de los estados-nación, que continúan en la búsqueda incesante de la agregación de lo indio; la aculturación del grupo menor por parte del grupo hegemónico; la adopción del “translenguaje” como camino intermedio a la superación del bilingüismo, causante de peripecias en lo curricular sistémico y en lo didáctico extracurricular; la asimilación epistémica; el desconocimiento de los Otros; la irrelevancia en la atención prestada a las formaciones de alteridad; la subordinación de los poderes y la contención de los territorios en espejos transfronterizos. Claudia Briones, antropóloga e investigadora argentina de la Universidad de Buenos Aires, explica que los indígenas tienen razón en las reclamaciones que hacen, por los cierres fronterizos que los pueblos originarios han debido asumir, como orden perentoria de los estados y grupos de poder durante la modernidad:

“Las fronteras que se han impuesto sobre los pueblos originarios son para su devenir una ocurrencia tan tardía como arbitraria, que ha dejado incluso a varios de ellos inexplicablemente separados en distintos países y provincias. No obstante, en tanto dispositivos de territorialización de soberanías correspondientes a distintos niveles de estatalidad, *las fronteras tienen capacidad performativa* en lo que hace a inscribir subjetividades ciudadanas” (2005: 9-10) [el subrayado es mío].

Curiosa esta obsecación moderna de cerrar las fronteras. Como si las sociedades no pudieran caminar de la mano de otros territorios, o si la interdisciplinariedad educativa o la condición de intersaberes fuese un imposible para mejorar procesos etnoeducativos e interculturales, o como si se frenaran los flujos materiales y simbólicos entre territorios Maya, recorridos que, aún hoy, siguen haciendo las sociedades

entre Chiapas y Guatemala, sean legales o no. Lo mismo para el Cauca y Nariño, entre Colombia y Ecuador, o en los Llanos Orientales colombo-venezolanos. Una especie de monolingüismo territorial, monocultivo sociopolítico o cualquiera de los monos que hacen parte de las formas predilectas de actuación, de las esferas multiculturalistas estatalizadas. Algo parecido ocurre con los organismos multilaterales que no hay que dejarlos de lado, porque se tratan de poderes monolíticos con un amplio reconocimiento en el ejercicio de la gubernamentalidad unidireccional: son mono-sapiens y monosóficos.

En conclusión, todo aquello que trate de borrar las memorias, las experiencias, los territorios, los cuerpos y las colectividades, crea al instante posturas multisituacionales en beneficio de los contextos educativos alternativos, especialmente en estos tiempos bicentenarios de cerramiento de las fronteras, no con fines libertarios, sino con fines del multiculturalismo de estado, tal vez, más apropiado, del multiculturalismo de globo.

Es urgente disponer nuestra atención en los asuntos de la etnoeducación y de la interculturalidad educativa, lo cual significa ir más allá (o más atrás, simbólicamente hablando), para poder situar debates y acciones que tienen total pertinencia e ingerencia sobre el presente-futuro de las sociedades originarias. Son ejercicios de búsqueda que fortalecen los procesos de agrupamiento social, de lucha por la dignidad de la vida y del territorio, y la recuperación de los deseos de los individuos y los pueblos. Estas demandas han sido lideradas principalmente por los movimientos sociales de América Latina, desde hace varios siglos. De manera sintomática han aparecido a lo largo del siglo XX, con especial acierto y sincronía en el tercio superior.

Este escrito es una especie de provocación intelectual, para retornar a los presupuestos de la investigación educativa, en el sentido del análisis de la pertinencia de las prácticas pedagógicas y curriculares del sistema escolar, que obedecen a políticas educativas y metas globales que asfixian la diversidad cultural de los contextos multisituacionales de los pueblos originarios. El reto que tienen estos contextos es no dejarse ahogar por las variables de productividad, control y empleabilidad, que son propios de la empresa educativa del siglo XXI. Comprender las problemáticas y aportar alternativas que no se subsuman obligatoriamente a una sola vía (lo local o lo interlocal), es muy importante. Es necesario tener presente que muchas respuestas a situaciones internas nacionales, han requerido de procesos de reciprocidad y de interaprendizaje transnacional, por medio de actores intermediarios o de mediadores que hacen parte de los contextos multisituacionales.

Para Dietz y Mateos (2011), es vital estudiar los mapas de migración discursiva transnacional, como estrategia para comprender los procesos actuales de educación intercultural; y tienen mucha razón en ello. De no llevarse a cabo un proceso de transnacionalización discursiva entre Colombia y México en la década del setenta, tiempos en los cuales los procesos sociales del Cauca comenzaron a tomar fuerza a través de las labores del Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC, el concepto de etnoeducación, quizá, no haría parte del entramado jurisprudencial con el cual se han podido garantizar, por demandas de vía jurídica, los procesos de educación propia de las comunidades originarias negras e indias, no solo del Pacífico colombiano, sino de otras regiones del país. Según Rojas y Castillo, "la noción de etnoeducación resulta

de un desplazamiento y apropiación al terreno educativo del concepto de etnodesarrollo planteado por Bonfil Batalla a comienzos de los ochenta” (2005: 82). Surgen nuevas inquietudes, pero creo que hasta aquí hay un buen tramo para la discusión.

Referencias

- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México* (Disertación doctoral). El Colegio de México. Ciudad de México.
- Briones, C. (2005). *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires, Argentina: Antropofagia.
- Cárdenas, S. (2016). Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México ¿Están alineados los estándares y el material de formación docente? En Reimers, F.M. y Chung, C.K. (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 163-194). México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2017). *¿Hacia una nación Purhépecha? Génesis de un movimiento indígena en Michoacán, México*. Recuperado de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/pdf/publicaciones_novedades_editoriales/libro_hacia_nacion_purepecha.pdf
- Dietz, G. y Mateos, L.S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Jiménez Naranjo, Y. (2017). Política pública y educación indígena: entre la asimilación que no cesa y el pluralsismo que no llega. En Reyes de la Cruz, V.G. y Alvarado Juárez, A.M. (Coord.), *La educación en México. Escenarios y desafíos* (pp. 97-127). México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Meyer, L. y Maldonado, B. (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Moreno Badajoz, R. (2019). *Cherán K'eri: Caminos para redordar nuestra educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara y Consejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educar a los Otros*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Waissbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.