



## SENTIDOS COMUNITARIOS EN LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES

**Erika Carvente Flores**  
Universidad Nacional Autónoma de México

**Jaime Antonio Hernández Soriano**  
Universidad Nacional Autónoma de México

---

**Área temática:** Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación

**Línea temática:** Formación de maestros para la educación indígena e intercultural

**Tipo de ponencia:** Reportes de investigación parcial

---

### **Resumen:**

La formación docente intercultural es uno de los recursos más importantes para el desarrollo social y cultural de los pueblos originarios, donde el docente se convierte en protagonista del proceso educativo; por tanto, las escuelas normales interculturales se constituyen en espacios privilegiados para la formación de docentes capaces de lograr cambios sociales a partir de sus prácticas y actitudes interculturales que fomenten el respeto y la equidad entre las culturas.

En este sentido, el uso de la (auto) biografía narrativa como método nos aproxima a los sentidos comunitarios que los docentes construyen en sus prácticas escolares y discursivas. La narrativa como medio para dar voz a los actores implica reconocerlos como actor-comunidad, entrelazado en su lengua, tradición, y cultura. El método biográfico configura una aproximación a la identidad del ser docente a través de los múltiples relatos; es decir, un estudio que se constituye a través de diversas voces. La entrevista semi-estructurada, como instrumento para la recogida del dato empírico se convierte en un medio para reconstruir la formación del actor.

El análisis de contenido como método de análisis para el dato empírico, nos brinda la posibilidad de apoyarnos con una técnica de tipo cuantitativa, se convierte en una oportunidad para construir un sistema categorial a partir de la descontextualización que sufre la narrativa de los actores permite dar cuenta de sus aprendizajes, prácticas, experiencias, convivencias, etcétera.

**Palabras clave:** Sentidos comunitarios, narrativa, formación, interculturalidad.

## Introducción

Pretender contextualizar la dinámica y vida política, social, cultural y educativa de los pueblos originarios en el estado de Oaxaca conlleva a analizar y reflexionar sobre el sentido y significado de ser indígena, ya que por siglos han tenido que defender sus formas de ver el mundo a partir de sus propias cosmovisiones y sus formas de transmitir conocimiento emanada de su propia comunidad.

Las luchas constantes por sobrevivir de estos pueblos y sus logros pírricos han sido elocuentes, el combatir el sistema oficial que se ha caracterizado por ser homogeneizante y monolingüe y en el cual contribuyó para darnos cuenta del estar allí (Heidegger) que no corresponde a las necesidades, intereses e incluso a la reproducción de su propia cultura” (Lopez y Küper, 1999, p. 37).

Por lo que, en la educación se han diseñado programas educativos, por parte del Estado, que han pretendido la integración de los indígenas a una cultura única en el intento por homogeneizar a la sociedad sin tomar en cuenta las particularidades de cada cultura, dando como resultado que el sistema educativo no vea necesario la incorporación de elementos socioculturales y lingüísticos.

Entonces, la educación se presenta como una forma de imposición de la cultura dominante. Circunstancias que institucionalizan una tendencia hacia la construcción de una identidad uniforme basada en un modelo de educación segregativo y excluyente que pretende “borrar” las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, con lo cual se agudiza la inequidad (Bertely, 1998).

En este sentido, la formación de formadores en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) se convierte en una institución de otras que sirve como ejemplo del proceso de transformación que los propios actores docente han tenido a lo largo y durante su trayectoria de formación docente; son los espacios creados, reinventados y conquistados de ciudadanos que se niegan a aceptar el mundo heredado por otros.

La ENBIO como otras instituciones son una alternativa para los pueblos originarios los cuales viven su vida cotidiana al margen de la posibilidad de ser sometidos en crisis de sentidos con la idea de ser empujados para eliminar la cosmovisión que conservan de sus ancestros, su cultura que podemos considerarla sociales en función de ocupar un espacio, tiempo, momentos, territorio, etcétera, son únicos y capaces de ser transmutados y aculturizados dentro de esa posibilidad.

Las instituciones como la normal bilingüe tienen un gran contenido de sentidos y significados que los actores docentes asumen y transmiten en su práctica a la formación de los futuros formadores ¿qué sentidos comunitarios potencian en los formados? Por otra parte, el ser docente de la normal intercultural bilingüe traen consigo un bagaje cultural, sentidos y significados cómo estos entran en juego para formar a los Otros; cómo preservar, potenciar u obstaculizar la formación de los estudiantes en función de recrear una comunidad societal en el estado de Oaxaca.

La ENBIO como institución pionera para la formación inicial de docentes bilingües de perfil intercultural de Oaxaca tiene la misión de formar docentes indígenas capaces de valorar las culturas originarias, con sentido de pertenencia e identidad.

En este sentido, los sentidos comunitarios en la ENBIO es un objeto “nuevo” a pesar del sentido como acción social es viejo como la vida del propio Weber (1977), ya que él los consideró la acción como social, es decir, tiene una intencionalidad y trasfondo para formar al otro o empujar a ese otro para que haga “algo” es lo que le llama sentido y obedece a una cultura, a una tradición, hábitos costumbres... y las culturas soceitales están sobradas de ello, y quienes trabajan en la normal bilingüe como actores docentes son producto de dichas culturas.

Desde la antropología de los conocimientos, delineamos que el área de conocimiento permite dar cuenta de los conocimientos y saberes que los actores docentes de la ENBIO transmiten desde sus prácticas escolares y discursivas en la formación de los futuros formadores.

## Desarrollo

Los sujetos de estudio lo componen docentes en activo de la Escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO). Tres áreas de formación (Práctica Profesional, Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, Lengua y Cultura), constituyen la implementación del actual currículum y de quienes componen la planta docente, cuatro docentes de cada una de ellas hemos considerado para este estudio, de un universo total de 31 docentes quienes forman el claustro docente; su formación es diversa en función de lo que representa la institución formadora de formadores con peculiaridades de atender única y exclusivamente estudiantes con intenciones de ser docentes bilingües con posibilidades de insertarse al mundo laboral de la docencia en comunidades bilingües.

Se realizaron entrevistas de las tres áreas de formación que nos ayudan a comprender el objeto de estudio, cabe notar que su información es relevante si tomáramos como punto de partida, que “...los límites del mundo vivido están forjados por lo ya existido e historiado” (Zemelman, 2002, p. 93), es decir, las vivencias del actor son influenciadas por el entorno y los contornos institucionales, hay una determinación en la cual el actor docente no es capaz de liberarse, de trascender sus propios límites, porque no sólo es presa o sujeto sujetado de sus limitaciones, sino que lo dicho por él compromete las formas de operar del pensamiento, ya que, enfatiza más el pensar sobre “qué es lo propio de la apropiación” (Zemelman, 2002, 93), con esto, nos lleva a repensar cómo investigadores de la necesidad de mirar la realidad en función del actor como “algo” externo a él, es decir, “se reafirma la realidad como objetividad externa al sujeto, con lo que se enajena el conocimiento de la conciencia” (Zemelman, 2002, p. 93). En este tenor, este sujeto sujetado por sus condiciones, su desarrollo no enriquece al actor en sí mismo.

La investigación y su diseño se construye desde una perspectiva de tipo cualitativa, en la cual predomina la subjetividad de los actores; son ellos quienes adquieren voz a partir de sus relatos, éstos están llenos de contenido, experiencias, trayectorias y son “ellos quienes construyen sentidos y significados a sus prácticas pedagógicas en la formación de los estudiantes que demandan los tiempos actuales” (Hernández, 2017, p. 110).

El análisis de contenido como método de análisis para el dato empírico, nos brinda la posibilidad de apoyarnos con una técnica de tipo cuantitativa (Klipendorff, 1990 y Bardin, 2002), se convierte en una oportunidad para el investigador, ya que nos ayuda a construir un sistema categorial a partir de la descontextualización que sufre la narrativa de los actores.

Por otra parte, el uso de un diseño mixto en el análisis del dato empírico complementa al método (auto) biográfico narrativo, ya que permite tener fiabilidad, validez y confiabilidad al proceder del investigador.

Autores como Peter McLaren y Joe L. Kincheloe (2012), Patti Lather (1991) conciben a la validez como “catalítica”, ya que, van más allá de la experiencia asimilada por el proceso investigativo, es decir, desafían el poder y la forma como se reproduce en la construcción de la conciencia humana.

La entrevista se convierte en un proceso comunicativo, a partir de, el investigador empuja al informante para situarlo en una corriente de conciencia, ya que, el actor docente actúa en retrospectiva y asume una actitud de sujeto y observa su quehacer y experiencias como objeto de estudio, el investigador tiene una intencionalidad. En la entrevista a pesar de existir un guión de preguntas, no existe un hilo conductor, porque en el relato el actor entra y sale de temáticas, que al mirar de manera global el discurso encontramos repeticiones de dichas temáticas.

Desde un enfoque biográfico narrativo, las biografías e historias de vida, han dado origen a la construcción de una metodología que nos ayuda y aproxima a comprender e interpretar el desarrollo profesional docente, es decir, es una metodología específica para la recogida y análisis del dato empírico; podemos situarla desde lo hermenéutico, filosófico y fenomenológico; en su desarrollo actual adquiere vigencia y se asume como una posibilidad en los procesos investigativos.

La vida institucional no se puede comprender sin las vivencias narradas por sus actores. La vida es una narración, un texto, el sujeto textualizado (Ricoeur), es decir, es un proyecto que puede ser narrado o leído. “La vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada” (Ricoeur, 1984, p. 55).

Una forma de investigación social en la que sobresale la subjetividad de los actores, ésta como fuente de conocimiento, los relatos (auto) biográficos cuentan con sus propias tradiciones de investigación, enseñanza, prácticas pedagógicas, etcétera; sin embargo, para los aspectos educacionales tiene sus dificultades y para ello, se orienta la investigación desde otras ciencias sociales más desarrolladas, como la antropología, sociología, psicología, entre otras. En relación a la educación, se empleó a partir del momento de indagar la dimensión personal del actor docente, es decir, como los profesores construyen y desarrollan su trabajo.

En las autobiografías educativas la historia de vida se focaliza predominantemente en las experiencias de formación del respectivo autor, Dominicé (2000) invierte ésta perspectiva, afirma que “la narrativa reflexiva contribuye a mejorar la comprensión del proceso de aprendizaje del adulto” nos brinda una posibilidad

de reorganizar las diversas influencias sobre la formación que ha tenido el actor docente y las diversas articulaciones que logra entamar ese actor con los diferentes movimientos de su vida, aprendizaje, experiencias como prácticas pedagógicas.

Podemos considerar tres características fundamentales:

- Adoptar una mediación entre las vidas comunes de los actores, centrada en los contextos.
- Un análisis simultáneo tipológico de contenido en función de las trayectorias del actor.
- Establecer inferencias en el análisis de contenido entre las áreas académicas de la ENBIO y entre los actores docentes (Hernández, 2017).

El sentido como acción social (Weber, 1997) que los docentes asignan y construyen en sus prácticas discursivas en la formación del futuro docente bilingüe, conlleva a plantearlo desde los sentidos comunitarios, que son acciones sociales que se dirigen de manera deliberada al sujeto en formación, es decir, los actores actúan con una intenciones de sentidos comunitarios, comunales, flor comunal que se pueden englobar desde la perspectiva de Rendón J. José (2011) y la flor comunal; Floriberto Díaz (2007) y Martínez Luna (2010) y la comunalidad; Benjamín Maldonado (2002 y 2015) mirarlo como eso, una perspectiva de autonomía desde la comunalidad india-indígena; es decir, existe un trasfondo de intencionalidad (García, 1995) en la formación del estudiante de la ENBIO por parte de sus actores docentes.

La formación del estudiante implica que el actor docente se ahueque, haga un espacio para que el otro llegue (Meirieu, 1998), el docente en formación debe ser arrojado por el experimentado, por el que está allí, con la intención de que sea un punto no solo de llegada, sino de partida para el futuro docente y poder ser empujado hacia nuevos y posibilitadores horizontes. En este tenor, autores como Pérez Gómez, Almond y Powell, Touraine, Meirieu, Hatgraves, entre otros, fueron quienes nos permitieron construir las dimensiones de nuestro guión de entrevista.

La aproximación conceptual que guía y orienta nuestro proceso de formación e investigación constituye el punto de partida para el diseño de nuestro instrumento y de manera sintética aludimos a los autores que se han señalado en la aproximación conceptual, ya que, nos permite abonar en la construcción de nuestro objeto de estudio, proponer un instrumento para la recogida del dato empírico.

Las dimensiones de nuestro instrumento (*Tabla 1*) nos aproxima al conocimiento de los sujetos de estudio, con intención de que sus relatos puedan ser escuchados en los cuales demos cuenta de cómo la autobiografía, biografía o biografía histórica es un producto de las influencias que los actores docentes han tenido en diversos contextos y este acervo le permite dar vida y movimiento al actor docente en el interior de la ENBIO.

**Tabla 1:** Dimensiones y rasgos del guión de entrevista

<i>DIMENSIÓN</i>	<i>RASGOS</i>
DATOS BIOGRÁFICOS	<i>TRAYECTORIA DE VIDA, SER DOCENTE, PERSONAS INCIDENTES, MOMENTOS O CAMBIOS DE RUMBO.</i>
SENTIDOS COMUNITARIOS	<i>TRABAJO DOCENTE, ORIENTACIÓN DEL APRENDIZAJE, APLICACIÓN DEL CURRÍCULUM, TIPO DE ESTUDIANTE EN FORMACIÓN Y VIGENCIA DEL ENFOQUE EDUCATIVO.</i>
OBJETIVIDAD DE LA DOCENCIA	<i>ENFOQUE EDUCATIVO, MOMENTOS RELEVANTES, TRADICIONES: ACADÉMICAS, SABERES, ANCESTROS; PERFIL DE EGRESO: REFORMA, PTEO, COMUNIDADES ORIGINARIAS.</i>
SENTIDO Y REFORMA	<i>VALORACIÓN INSTITUCIONAL, INNOVACIONES PRÁCTICA DOCENTE, SER DOCENTE, Y PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE.</i>

**Elaboración propia:** Entrevista aplicada en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

Los datos biográficos nos dan un estudio polifónico que dan cuenta de la influencia de los contextos en los cuales se sitúan los actores antes de la llegada a la ENBIO y cómo ésta los ha “moldeado” para implementar un enfoque intercultural bilingüe y como los sujetos incidentes en su formación dejan “honda huella” en sus autobiografías.

En este sentido, el relato biográfico exige una continuidad, sistematización de la información a partir de la recogida del dato empírico, además, al reducir la gran cantidad de información nos obliga a “reducir, extraer, verificar conclusiones” (Milles y Huberman, 1994).

Los sentidos comunitarios son arrastrados desde sus orígenes y son llevados a la puesta en escena de la práctica comunitaria en la ENBIO y la formación del futuro docente bilingüe e intercultural, además, como el enfoque se confronta con una realidad de examen único para acceder a una plaza que no refleja la orientación de dicho enfoque en el momento que el egresado se incorpora a la posible profesionalización.

La forma como se procedió al análisis de nuestro dato empírico, es el siguiente:

- a) Lectura general de la entrevista que nos permite una visión global del relato
- b) Descontextualizar con el uso de códigos y su enumeración
- c) Recontextualización de los datos a través de vínculos y relaciones, dando origen a nuestro sistema categorial.
- d) Contrastamos nuestras fuentes complementando datos en función de las propias conclusiones en la concreción de un instrumento de construcción categorial (icc).

El instrumento de construcción categorial (tabla 2) en el cual se establecen las categorías y sus respectivas metacategorías y sus respectivas categorías, ésta aproximación nos permite buscar los sentidos comunitarios u otros que están implícitos en la formación que el docente asigna y construye desde su práctica.

**Tabla 2:** Instrumento de construcción categorial

METACATEGORÍA		FORMACIÓN	
CÓDIGO	NOMBRE DE LA CATEGORÍA	CÓDIGO	NOMBRE DE LA CATEGORÍA
POT	POTENCIACIÓN DEL ESTUDIANTES	DFO	DAR FORMA
SCO	SABERES COMUNITARIOS	DIS	DISCIPLINA
SEM	SUJETO EMANCIPATORIO	PFO	PATOLOGÍAS FORMATIVAS
TFO	TIPOS DE FORMACIÓN	RDI	RECURSOS DIDÁCTICOS
EPO	EDUCACIÓN DESDE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS	ETR	EDUCACIÓN TRADICIONAL
ESA	EDUCACIÓN Y SALUD	TEQ	TEQUIO
COM	COMUNALIDAD	PLM	PRESENCIA DE LENGUA ORIGINARIA
ICO	INDIVIDUALIDAD-COLECTIVIDAD	FIE	FIESTA
VAL	VALORES	CPT	COMPETENCIAS
DBI	DOCENTE BILINGÜE	FFD	FORMAR FUTUROS DOCENTES
CSO	CONVIVENCIA SOCIOCULTURAL		

**Elaboración a partir de:** Construcción propia del sistema categorial derivado del instrumento de construcción categorial

## Conclusiones

La formación de sentidos comunitarios en la construcción del futuro docente intercultural bilingüe, nos lleva a la pregunta del cómo conocer la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca sin conocer a los maestros y maestras, sin darles voz, sin escucharlos, no sería posible.

La teoría de ciclos de vida autobiográfica y toma a la narración como instrumento clave para el estudio de la carrera de ser docente. El uso de esta teoría nos aproxima a la construcción y reconstrucción de manera progresiva, que los docentes hacen de su identidad profesional. Porque son las historias profesionales propias de su experiencia del actor, y que apoyadas por una metodología como la Biografía narrativa que nos permite la comprensión personal de los protagonistas.

Para el estudio de la carrera de los profesores, la biografía narrativa intenta integrar la tensión entre los aspectos individuales, institucionales y universales, éstos últimos adquieren la representación en la individualidad de los actores, es decir, la generalidad se representa en la particularidad de los actores, por lo que, la particularidad está en la generalidad.

Nos aproxima a la comprensión del actor en función de la construcción que hace el propio actor de su desarrollo profesional, nos acerca a una comprensión global del propio desarrollo, ésta comprensión está en función de y desde posiciones de clase y género, porque asume antecedentes familiares, así como las causas que lo acompañan en su biografía, además éstas ayudan a determinar su orientación a la docencia, y le da claridad de expresar su visión de currículum, de enseñanza, de la función que la propia escuela tiene, el rol que juega el mismo contexto en la cual se ejerce la docencia.

La teoría de ciclos de vida de los docentes define cinco fases de desarrollo profesional: ingreso al mundo adulto, transición de su vida, estabilización y compromiso, profesionalidad completa y estancamiento y jubilación (Fernández, 1988). En este tenor, el biograma (tabla 3) surge como instrumento de interpretación que nos aproxima a comprender la trayectoria biográfica de los profesores, son las trayectorias

individuales de los actores docentes que se observa que nada es al azar sino son las condiciones y circunstancias que vive el sujeto, es decir, se convierte en un sujeto sujetado por éstas, y toma ciertas dimensiones en situaciones de tipo sobrevivencia, administrativo, compromisos institucionales, destinos ocupados, actividades formativas–autoformativas, experiencias de continuidad–discontinuidad, así como acontecimientos relevantes que el actor docente sufre a lo largo de su vida. Estas dimensiones son más que un encadenamiento cronológico que al ser relacionados con sus compañeros constituyen una historia institucional que terminan dando y dándose vida y movimiento a la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

**Tabla 3:** Biograma de la trayectoria profesional (Biograma de docente de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca)

AÑO	ACONTECIMIENTOS RELEVANTES	TIPO DE CAMBIO
	NACIMIENTO	
	MOVILIDAD ESCOLAR (ESTUDIO EN SU PUEBLO HASTA EL TERCER AÑO) LA PRIMARIA LA CONCLUYÓ EN UN INTERNADO	CAMBIO RADICAL
	EMIGRACIÓN	
	EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CDMX	CAMBIO RADICAL
	FRACASO ESCOLAR	
	ESTUDIOS DE VOCACIONAL TRUNCO	
	REENCUENTRO CON SU TÍO PARA INCORPORARSE AL MAGISTERIO	CAMBIO RADICAL
	CAMBIO DESTINO	
	INCORPORA PROMOTOR BILINGÜE	
	JEFE DE ALBERGUE	
	ACTIVIDADES RECREATIVAS	
	ATIENDE 2,3,5 Y 6.	CAMBIO REVIVIDO
12 AÑOS	CAMBIO DESTINO	
	ESTUDIA MAGISTERIO	
	ESCUELA NORMAL BÁSICA	CAMBIO DURATIVO
	CAMBIO DESTINO	
	ESTUDIA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA (UPN)	CAMBIO RADICAL
1989-1991	CAMBIO DESTINO	
	CONCLUYE LA LICENCIATURA	
	JEFE DE SECTOR	
	SUPERVISOR	CAMBIO ACCIDENTAL
1998	ESTUDIOS DE MAESTRÍA (EDUCACIÓN, INE)	
	PROGRAMA ABATIR EL REZAGO EDUCATIVO	CAMBIO REVIVIDO
1989-2001	CONTRATOS EDUCACIÓN SUPERIOR	
	UPN-201. INTERINATO	
	UPN-203 INTERINATO	CAMBIO DURATIVO
2001/2005-2007	UPN	
	NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL	CAMBIO ACCIDENTAL
2000-2018	CAMBIO DESTINO	
	ENTREVISTA DE TRABAJO	
	DESTINO ENBIO	CAMBIO REVIVIDO

Denzin en su momento (1989) denominó epifanías a los cambios de rumbo, a los momentos de crisis que el actor docente sufre en los contextos en los cuales se desenvuelve, para este caso, hemos considerado cuatro tipos de crisis de sentido o momentos de valor autopercibidos en relación a la intensidad u origen del cambio de rumbo que la misma vida del actor ha tenido que asumir.

*Cambio radical*: son los incidentes críticos de mayor trascendencia que sufre y afecta la estructura global de la vida del actor.

*Cambio accidental o menor*: son los momentos conflictivos importantes en la vida profesional del actor y se autopercibe con menor intensidad que el anterior.

*Cambio durativo o acumulativo*: son características que presenta el actor en sus reacciones a una serie de acontecimientos que ha vivido a lo largo de un periodo dilatado de tiempo.

*Cambio revivido*: éste se provoca por aquellos episodios biográficos cuyo significado se limita en la reconstrucción narrativa de la experiencia, no antes (Denzin, 1989, Fernández, 1988; Bolívar et. al. 2001, Hernández, 2017).

## Referencias

- Bardin, Laurence (2002). Análisis de contenido, 3a. ed., España: Akal.
- Barreto Abrahão, Maria Helena Menna y Bolívar Botia, Antonio (2014). Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación en Brasil y España. en Maria Helena Menna Barreto Abrahão y Antonio Bolívar Botia. La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada/PortaAlegre:EUG/ediPucrs.
- Bolívar Botia, Antonio (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(62), pp. 711-734.
- Bolívar Botia, Antonio; Domingo Segovia, Jesús y Fernández Cruz, Manuel (2001). La investigación biográfica narrativa en educación: Enfoque y metodología. España: La muralla.
- Denzin, Norman K. (1989). Interpretativa biography. Newbury Park: CA, Sage.
- Fernández Cruz, Manuel (1988). Ciclos de vida de la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía. Febrero, núm. 266, pp. 52-57.
- García Selgas, Fernando (1995). Análisis del sentido de la acción: El trasfondo de la intencionalidad. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Coords). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, pp. 493-527. España: Síntesis.
- Hernández Soriano, Jaime Antonio (2017). Sentidos y contrasentidos de la formación en tipos de estudiantes del bachillerato de la UNAM: Diversas miradas de docentes universitarios. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kincheloe, Joe y McLaren Peter (2012). "Replanteo de la teoría crítica y la investigación cualitativa" En Norman Denzin e Yvonne Lincoln (coords.). Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa, Volumen II, España: Gedisa, pp. 241-315.
- Krippendorff, Kahian (1990). Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica: Paidós.
- Kymlicka, Will (1996). Ciudadanía multicultural. España: Paidós.
- Lather, Patti Ann (1991). Gettin Smart: Feminist research and pedagogy with /in the postmodern. New York: Routledge.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Centro INAH Oaxaca, México

Maldonado Alvarado, Benjamin (2015). *Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca*. *Bajo el Volcán*, vol. 15, num. 23, septiembre-febrero, pp. 151-169, Benemerita Universidad Autónoma de Puebla, México

Martínez Luna, Jaime (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Colección diálogos, México

Meirieu, Philippe (1998). *Frankestein educador*. España: Laertes.

Rendón Monzón, Juan José (2011) *La flor Comunal*. CNEII-CMPIO-CEEESCI-CSEIIO, México

Ricoeur, Paul (1984). *La vida: un relato en busca de narrador* en Paul Ricoeur, *Pedagogía, educación y cultura*. Argentina: Docencia.

Robles Hernández, Soria y Cardoso Jiménez Rafael compiladores (2007) *Floriberto Díaz Escrito. Comunalidad, energía viva de pensamiento mixe*. UNAM, México

Zemelman Merino, Hugo (2002). *Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento*. España: Anthopos.