



## LAS PROMOTORAS CULTURALES EN ESCUELAS INDÍGENAS BAJACALIFORNIANAS: AGENTES DE RESISTENCIA

**Cristian Ernesto Castañeda Sánchez**

*Universidad Pedagógica Nacional*  
castaneda.cristian@uabc.edu.mx

**Norma Bocanegra Gastélum**

*Universidad Pedagógica Nacional*  
normaboga@gmail.com

**Temática general:** Sujetos de la educación

**Área temática:** Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación

**Tipo de ponencia:** a) Reporte de investigación parcial



### Resumen

En el presente manuscrito es una descripción de los discursos y acciones que dos mujeres de comunidades indígenas yumanas de Baja California que colaboran en las escuelas como promotoras culturales han desarrollado a lo largo de su trayectoria. Este forma parte de un proyecto mayor sobre el análisis de la micropolítica, la organización y el funcionamiento de planteles de servicio indígena en los ciclos del retorno a las aulas. Lo que aquí se reporta es parte de las notas de campo elaboradas mediante entrevistas a profundidad realizadas a las participantes en 2022; la información fue tratada mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido de tipo deductivo; las categorías que se emplearon a priori para dicho análisis son algunas de las que ofrece Giroux sobre la resistencia de los agentes escolares. Los resultados dan cuenta de que las participantes son conscientes de su papel como transmisoras de la lengua los usos y costumbres de grupos étnicos que han venido perdiendo población y con ello su legado cultural está en peligro de extinción. También dan cuenta de acciones que llevan a cabo a fin de dar cumplimiento con su función, así como promover al interior de sus comunidades la preservación, la lucha por el reconocimiento y ofrecen reflexiones críticas sobre el papel de las autoridades en la conservación de las comunidades nativas.

**Palabras clave:** Educación indígena, promotoras culturales, teoría de la resistencia, micropolítica de las organizaciones escolares, comunidad escolar.

## Introducción

La investigación aquí reportada tuvo como propósito analizar los discursos resultantes de entrevistas hechas a las promotoras culturales de dos centros educativos del medio indígena. El estudio se desprende de un proyecto de mayor alcance, el cual tiene como objetivo el análisis de las dinámicas de organización, gestión y evolución de las escuelas primarias que atienden a las etnias yumanas del noroeste de México durante y después de la contingencia vivida por la pandemia de Covid-19.

En México existen 24 subsistemas de educación indígenas, entre los cuales se encuentra el de Baja California. Sin embargo, cada uno presenta singularidades de contexto a las que es necesario poner atención, analizar y entender a la hora de adentrarse en el estudio de las escuelas vinculadas a dichos subsistemas.

En la península de Baja California sobreviven varios grupos étnicos con una historia y desarrollo que son distintivos por diferentes aspectos: a) la convivencia con el entorno desértico o semiárido en gran parte, aunque con varios espacios de campos más fértiles lo que en gran medida determinó los estilos de vida de estos grupos que tradicionalmente no eran sedentarios, en aras de la obtención del alimento, mediante la caza y la recolección; b) la organización de las comunidades que originalmente se subdividían en familias o linajes con formas de apoyo entre sí en ciertas épocas del año; c) lenguas propias de cada etnia, así como usos y costumbres milenarios.

La llegada de la cultura occidental a estas tierras no tuvo gran impacto en la época colonial, ya que, aunque hubo intentos por inculcar las ideas y tradiciones europeas, el nomadismo al que estaban acostumbrados los grupos fue un medio de resistencia (Garduño, 2010). No obstante, en el México independiente, principalmente a principios del siglo XX, con los ideales posrevolucionarios de corte integracionista, así como el reparto de tierras, entre otros factores, los grupos yumanos se vieron obligados a establecerse en ejidos administrados por ellos mismos, rompiendo con varios aspectos del estilo de vida a la que estaban acostumbrados; además, la discriminación de la que han sido objeto, la migración y algunas de las políticas de salvaguarda del legado cultural de estos pueblos que no han logrado una configuración suficiente con este contexto (sobre todo porque fueron pensadas para una aplicación genérica, no focalizada), ha conducido a una reducción de estos pueblos y al peligro de desaparición de sus lenguas, usos y costumbres.

Actualmente, en el estado de Baja California los grupos de la familia etnolingüística yumana con mayor presencia son los kumiai, cucapah y pa ipai; sólo quedan algunos miembros de los grupos kiliwa y cochimí.

En lo que respecta a la organización del servicio educativo, las escuelas que atienden principalmente a niños de estas etnias se agrupan en una zona escolar compuesta por cinco primarias y seis preescolares, todos de tipo multigrado, a excepción de un preescolar. La sede de dicha zona escolar se ubica en la ciudad de Ensenada y los centros educativos se dispersan

en un radio que va de 40 a 287 km de distancia, la mayoría ubicados en el propio municipio, excepto dos centros, uno en el municipio de Mexicali y otro en el de San Quintín.

Por otro lado, las tierras para la agricultura del norte de la península han sido atractivas para jornaleros procedentes del sur del país, sobre todo de Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Puebla, Michoacán, entre otros estados. La mayoría de estas personas se identifican también como miembros de grupos étnicos: mixtecos, zapotecas, mixes, triquis, purépechas, entre otros. Ellos junto con sus familias se han establecido en diversas partes del estado de forma permanente, quienes han traído consigo su lengua, usos y costumbres, lo que ha propiciado un ambiente con gran diversidad en diferentes esferas sociales, en particular en el sistema educativo.

En total, existen siete zonas escolares para el medio indígena, una, como ya se mencionó, con prevalencia de los grupos locales y en las otras seis son de atención a los grupos indígenas migrantes.

De acuerdo con información del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, en Baja California había cerca de cien mil personas que se identifican como miembros de grupos étnicos migrantes, mientras que de los grupos yumanos la población superó apenas las dos mil personas (INPI, 2020a).

Las características de los grupos yumanos han sido objeto de diferentes estudios; Garduño llevó a cabo un trabajo a través del cual analizó las formas en que las etnias yumanas han configurado nuevas redes sociales en un contexto fronterizo a fin de crear formas de organización en un afán de resistencia a la asimilación o extinción, a pesar de la diáspora que han vivido (2001).

En 2010 el mismo autor presentó un estudio de las formas en que los grupos yumanos mantuvieron una resistencia pacífica a la colonización mediante las usanzas como la movilización o nomadismo y la permanencia temporal en los espacios de las misiones para determinados fines, lo que impidió una efectiva imposición de los proyectos de integración a la cultura occidental.

Navarro y Cruz (2015) llevaron a cabo un análisis de los procesos de despojo de tierras que históricamente han pertenecido a dos de las etnias de esta familia, así como las luchas que han sostenido por su reconocimiento y reivindicación en los últimos años.

En un proyecto sobre la construcción de un recurso para el rescate de la lengua kumiai en la variante de una comunidad, Acosta (2020), describió la experiencia como un ejercicio de autorreflexión de los propios habitantes sobre la agencia en la preservación del idioma, la manifestación explícita de los derechos lingüísticos y de reconocimiento, así como la consciencia de la necesidad de intervenciones desde dentro del grupo.

En el área de investigación educativa, Castañeda-Sánchez y Tinajero (2020) realizaron un estudio sobre como una política nacional orientada a la gestión se recontextualiza en las primarias de las comunidades yumanas. Los lineamientos genéricos de ese tipo de normativas, asociados a vicios y mala administración tanto de los organismos promotores como de las propias escuelas, hicieron más evidentes las desigualdades y dificultades en las que estos centros llevan a cabo su función.

Como puede observarse, el interés que hay sobre estas comunidades del noroeste del país ha producido investigaciones con distintos enfoques con propósitos diversos que permiten entender la subsistencia de este tipo de grupos a lo largo de los siglos, así como sus luchas y adaptaciones frente a un mundo globalizado y globalizador.

Ahora bien, ¿quiénes son las promotoras culturales? En su página oficial se indica que un promotor o promotora cultural debe ser una “persona indígena o afromexicana mayor de edad, que mantenga vinculación con los procesos culturales comunitarios pertinentes a su pueblo de origen y preferentemente sea bilingüe, hablante de español y preferentemente hablante de lengua indígena” (INPI, 2020b, s.p.).

Esta figura al hacerse presente en las escuelas yumanas son personas cuya función es la de enseñar la lengua materna de la etnia a los estudiantes de preescolar, primaria y, en algunos casos, de secundaria y bachillerato que forman parte de la comunidad. El rol que desempeñan fue reconocido entre 2019 y 2020 por el INPI y les otorga una compensación económica.

Con este manuscrito se pretende analizar y dar a conocer algunas de las opiniones que dos de ellas han expresado sobre su propia labor y sobre el contexto social, político y comunitario en el que trabajan.

## Desarrollo

### *Perspectiva teórica*

El proyecto del que se desprende el presente estudio tiene como principales fundamentos conceptuales los que ofrece la perspectiva de la micropolítica de las organizaciones, la cual es una propuesta de Ball (1987) que, en resumen, intenta explicar cómo en este tipo de espacios –las escuelas– existen una dinámica propia, formas de organización y funcionamiento que son endémicos; esta perspectiva se adentra en categorías que se relacionan con el poder, el control, la influencia, la diversidad de intereses personales y colectivos de los actores educativos dentro y alrededor de cada establecimiento escolar: cada escuela tiene su propia micropolítica.

De igual manera Ball et al. (2012) ofrecieron un conjunto de herramientas para analizar la puesta en práctica de políticas o disposiciones oficiales en cada plantel educativo, justo donde hay una micropolítica singular. Las normativas se recontextualizan, es decir, son interpretadas por los agentes del propio centro y esto junto con las condiciones del propio contexto, determina en cierto grado cómo se traducirá en acciones.

Las promotoras culturales son figuras que forman parte de la propia escuela, por lo tanto, son agentes que se integran a la micropolítica endémica del plantel y también son agentes de la recontextualización de las políticas dictadas desde los altos niveles del sistema educativo.

Justo para entender su rol, se decidió analizar las entrevistas hechas a dos de estas figuras escolares desde una mirada que se considera con un tinte más pedagógico: la de la teoría

de la resistencia. Uno de los principales exponentes de este enfoque teórico es Giroux, quien propuso que, frente a una dinámica de reproducción social y cultural a través de los aparatos ideológicos (como la escuela) en la cual una élite o cultura hegemónica establece un sistema de valores que permita la perpetuidad de estilos de vida, existen procesos de resistencia por parte de los individuos, específicamente al interior de las escuelas (Giroux, 1998).

Ciertamente, la teoría de la resistencia hace hincapié en el papel que puede ser emancipador por parte de los aprendices frente a una dinámica pedagógica que puede ser alienadora, así como el rol de los educadores quienes tienen concepciones y significados que en condiciones ideales pueden generar reacciones que enfrenten dicha dinámica, junto con sus discursos, recursos y estructuras, para llevar a cabo procesos de deconstrucción y reconstrucción, es decir, una resistencia (Villamizar, 2020).

Algunas categorías que sirven de referencia para el análisis aquí presentado son concepciones que Giroux (1998) indicó aquellos que promueve la resistencia: a) por un lado, la conciencia crítica, a través de la cual, el sujeto se adentra en las intenciones que están detrás de lo oficial y lo visible; b) la acción reflexiva, que desenmascara la intención de la propia acción, hacia dónde se orienta su quehacer y el alcance que tiene; c) y las prácticas de resistencia, que no necesariamente son luchas francas y abiertas, pero sí son acciones que pretenden la emancipación individual y social dirigidas a cómo la propia subjetividad está implicada en la vida social y con posibilidad de cambio.

Por otro lado, existen categorías que se contraponen a la resistencia como son la acomodación y el conformismo, los cuales, como el propio autor definió, son “conductas de oposición suprimen las contradicciones y simultáneamente se funden con, en lugar de retar, la lógica de la dominación ideológica” (Giroux, 1998, p. 146).

### *Aproximación metodológica*

El proyecto al que pertenece este estudio se elaboró desde un enfoque cualitativo; el método que se empleó es el estudio de casos que, según Stake (1999), sus características son: colectivo, puesto que son dos centros educativos; intrínseco, ya que hay interés en comprender los contextos y circunstancias de cada uno de los casos; y es instrumental, ya que a través de los casos se pretende identificar y describir cómo se recontextualizan los procesos normativos dados a todo el sistema educativo para la organización, funcionamiento y gestión de las escuelas. En el estudio de los casos fue que se identificó la relevancia de la figura de la promotora cultural.

La información que ha sido analizada y reportada en este texto se obtuvo mediante entrevistas a profundidad aplicadas en mayo y octubre de 2022. Las sesiones de entrevista fueron en las casas de cada informante. En ambos casos no permitieron que las conversaciones fueran grabadas, por lo que se realizaron notas durante los encuentros.

El procesamiento de los datos se llevó a cabo a través de la técnica de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2014), tomando como base las categorías ya explicadas de la teoría de la resistencia.

Las informantes fueron:

De la escuela A, la promotora cultural era Laura (seudónimo), quien pertenece a la etnia cucapah y vive dentro de la comunidad. Inició su trabajo para INPI a finales de 2019.

De la escuela B, la promotora cultural era Verónica (seudónimo), su origen es kumiai. Comenzó a trabajar para INPI en abril de 2020 con los estudiantes de preescolar y primaria locales; además, trabaja con los adolescentes que asisten a la secundaria y bachillerato en el poblado cercano.

## Resultados y conclusiones

Esta sección se organiza de la siguiente forma: en un principio se describen los contextos de cada una de las escuelas donde laboran las promotoras; asimismo, se explica las trayectorias de ambas informantes. Después se presentan los códigos que se localizaron en las notas de campo de acuerdo con las categorías que a priori se identificaron en los textos revisados de la teoría de la resistencia. Luego, se narra y discute la información proporcionada a la luz de la teoría y se presentan algunas consideraciones finales.

### *Contexto y trayectorias*

La escuela A: es un centro de tipo multigrado, se localiza a 287 km de la sede de la zona escolar; en el retorno a las aulas, entre 20 y 25 niños que asistían con cierta regularidad a la escuela y algunos más seguían teniendo las clases a distancia. En el plantel había dos profesoras, cada una se hacía cargo de tres grados. También cuenta la escuela con un comedor instalado por INPI, donde los estudiantes de primaria y de la telesecundaria cercana recibían el alimento después del mediodía.

Laura consideraba que, aun siendo cucapah, no dominaba la lengua, aunque sí la mayoría de los usos y costumbres. Por esta razón se había acercado a una comunidad de la misma etnia en Sonora para fortalecer su aprendizaje y sentirse capacitada para transmitir el legado cultural. Su labor la realizaba en el comedor de la escuela dentro del horario normal de clases; enseñaba a estudiantes de la primaria y de la telesecundaria.

Laura contó que antes de la pandemia y de que comenzara a trabajar con INPI reunía en el ramal (centro de encuentro social y ceremonial propio de esta comunidad) que hay en su casa a un grupo de niños para enseñarles cantos y danzas autóctonas, sin embargo, el confinamiento limitó esta actividad.

Algunos de los aspectos que destacó de la enseñanza que realizaba era la elaboración de materiales sencillos y, de manera particular, para corroborar la pronunciación que los niños hacían de varias palabras en cucapah, Laura se apoyaba a través de la aplicación de *WhatsApp* en de las personas de la comunidad a la que había acudido para perfeccionarse.

Escuela B: es una primaria multigrado y con dos sedes, una localizada en la comunidad Kumiai, en un antiguo albergue creado a finales de los años setenta; y la otra –la extensión– en un campamento para jornaleros agrícolas que ya estaba asentándose como colonia. Entre una y otra sede hay 10 km de distancia. En la sede del antiguo albergue hay una docente que es encargada de despacho de ambos centros, hay un comedor de INPI y el salón de usos múltiples de la comunidad; en este plantel asistían entre 25 y 30 niños. En la extensión hay dos docentes y la matrícula es mayor, arriba de 50 niños, mayoritariamente mixtecos. En esa escuela opera el programa de alimentos promovido de gobierno del estado.

Verónica llevaba a cabo su labor en el salón de usos múltiples de la comunidad. Siendo tiempo de pandemia realizaba su trabajo a través de cuadernillos que elaboraba ella misma.

Además de su trabajo como promotora cultural dentro de la escuela, realiza otros oficios y eso le ha dado reconocimiento dentro de la misma comunidad, así como otro tipo de solicitudes del propio INPI, como traductora de algunos documentos. Sin embargo, ella mencionó que su trabajo no inició cuando INPI la contrató, pues lleva mucho tiempo promoviendo el legado cultural.

Ambas promotoras, fueron elegidas por las propias comunidades para desempeñar esta función dada su experiencia y conocimiento. Asimismo, Laura y Verónica no poseen títulos de docente, sino que tienen conocimientos empíricos para la enseñanza.

### Nivel analítico con base en las categorías

Como ya se mencionó, para el análisis de la información se emplearon algunas categorías que ofrece la propuesta de Giroux sobre la resistencia que se vive al interior de los establecimientos escolares.

Conciencia crítica. Para esta categoría se localizaron los siguientes códigos: a) fracaso de la educación indígena; b) conciencia de extinción del legado cultural; c) mercantilización del legado cultural; d) desinterés del gobierno en los grupos étnicos; e) y contradicciones de la ideología dominante.

Acción reflexiva. Los códigos que se relacionan con esta categoría son: a) autopercepción como promotora de cambio; b) necesidad de mejora para la enseñanza; c) y autopercepción de luchadora de derechos del pueblo al que pertenece

Prácticas de resistencia. En este caso los códigos relacionados son: a) promoción del legado cultural; b) propuestas de prácticas educativas; c) y manifestación de injusticias.

Acomodación y conformismo. Los códigos son los siguientes: a) temor a la represalia; b) eventualidades que interrumpen acciones; c) desgaste de papeleo y burocracia; d) y el alejamiento de la comunidad.

Estos son solo algunos de los códigos que se identificaron para las categorías mencionadas, debido a las condiciones de la ponencia.

### *Nivel descriptivo*

En ambos casos se cuestionó sobre la labor que hacían como promotoras culturales dentro de la escuela. Ellas hablaron de su propia trayectoria previa a convertirse en promotoras culturales; también se les cuestionó sobre lo que piensan respecto a la función que realizan, su papel dentro del plantel educativo. Tanto Laura como Verónica se extendieron en sus respuestas. A continuación, se presentan algunos ejemplos de sus respuestas asociadas a los códigos mencionados en el apartado anterior.

Laura, habló sobre lo que piensa del legado cultural de su comunidad; considera que, muy a su pesar, los conocimientos ancestrales de las comunidades muchas veces han llegado a convertirse en objetos mercantiles, puesto que, aunque hay personas que dominan la lengua y las tradiciones, no hay una promoción genuina, sino basada en otros intereses, como la obtención de recursos a cambio de la demostración de elementos culturales.

Por su parte, Verónica considera que no ha sido exitosa la educación indígena en tanto que no ha motivado una auténtica enseñanza de la lengua nativa, así como de los usos y costumbres; esto, a juicio de ella, es algo que continúa y sigue poniendo en peligro de desaparición del legado cultural kumiai.

La opinión de Verónica se fundamenta principalmente en que no hay una promoción adecuada para que existan profesores de la propia etnia y, en su lugar, son enviados docentes de otras etnias, sólo por el hecho de pertenecer al sistema de educación indígena, a pesar de que no dominan la lengua ni tienen conocimientos de la cosmovisión y los elementos culturales del grupo al que van a enseñar, al menos no lo suficiente para transmitirlo. De hecho, en la escuela de la comunidad de Verónica, la profesora es pa ipai, no kumiai.

Ahora bien, con respecto al trabajo al interior de las escuelas, Laura mencionó que ha intentado realizar mayor promoción del legado cultural entre los estudiantes, pero no ha tenido el efecto que ella esperaba. Por ejemplo, ha sugerido que los lunes los niños asistan a la escuela con los trajes de la comunidad, así como enseñarles danzas y cantos, pero no ha logrado apoyado por parte de la encargada de despacho, ya que, según lo que ella mencionó, ha tenido respuestas como “luego lo aprenden y no lo agradecen” (notas de campo, mayo 2022). Aún así, tiene la intención de reintegrar el grupo que tenía antes de la contingencia.

Verónica al reflexionar sobre el trabajo que realiza en el salón de usos múltiples dentro de la escuela, mencionó que ha sido una actividad que le implicado un reto, ya que la enseñanza

que da a los niños más pequeños es distinta a la que reciben los adolescentes, pero piensa que es un trabajo necesario en la preservación de la lengua y forma parte de su lucha. Tiene la opinión de que sus alumnos están deseosos del conocimiento de su pueblo y su lengua.

En cuanto a lo que piensa u observa en los niños y adolescentes a los que enseñan, Laura mencionó sentir una gran preocupación por las condiciones de inseguridad social que se han vivido en la comunidad, ha tratado de acercarse a los estudiantes a fin de reflexionar con ellos sobre los peligros que representan las adicciones y el crimen organizado; incluso, dio cuenta de cómo esto ha hecho que se interrumpan actividades tradicionales, como la pesca, actividad que es milenaria para los cucapah, cosa que lamenta.

Una reflexión más que hizo Verónica fue que “el gobierno le da a las comunidades indígenas lo que cree que necesitan, pero no lo que realmente necesitan” (notas de campo, octubre 2022), y cree que en realidad no hay un interés real por la preservación de las culturas de los pueblos indígenas, por lo que es necesario que los propios pueblos se mantengan en una lucha por su reconocimiento.

Las reflexiones y testimonios que ofrecieron las promotoras culturales son evidencia, al menos en el discurso, de cómo en centros educativos como los que aquí se han descrito se producen resistencias que implican la toma de conciencia de grupos minoritarios sobre una realidad social en la que existe una hegemonía dispuesta a mantener el sesgo y dominio que la favorece y, en consecuencia, haya una agencia de los individuos por la liberación.

### *Algunas notas finales*

Los agentes de las organizaciones escolares no son pasivos a una ideología o sistematización hegemónica, existen ejemplos, como los que acabamos de describir, en los que hay una resistencia.

Las ideologías establecidas desde las altas esferas de un sistema no se transmiten de forma unilateral, de manera pasiva, sino que además estas se deconstruyen y configuran al interior de las escuelas, en donde ocurre una micropolítica y existen agentes de resistencia.

Por último, Giroux (1998) sugiere un análisis cercano al denominado currículum oculto que ocurre en la interacción de los enseñantes y los aprendices. Por lo tanto, es una fase en el proyecto que queda pendiente a fin de evidenciar las acciones no discursivas de las promotoras culturales como enseñantes que orientan a una resistencia y hacia un cambio radical en donde haya reconocimiento.

## Referencias

- Acosta, R., (2020). Tensiones y toma de decisiones. Experiencias durante la creación de un libro sobre relatos yumanos. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 27(78). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=529566709012>
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Londres: Paidós.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Abingdon, UK: Routledge
- Castañeda-Sánchez, C. y Tinajero, G. (2020). Recontextualización de la política de gestión en escuelas indígenas de tiempo completo en Baja California. *EPAA Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 28(19). Recuperado de: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4554>
- Garduño, E., (2001). De comunidades inventadas a comunidades invisibles: hacia un marco teórico para el estudio de los yumanos de Baja California. *Estudios Fronterizos*, 2(4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53020401>
- Garduño, E., (2010). Los grupos yumanos de Baja California: ¿indios de paz o indios de guerra? Una aproximación desde la teoría de la resistencia pasiva. *Estudios Fronterizos*, 11(22). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53015788007>
- Giroux, H. (1998). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Ed. Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Pueblos Indígenas [INPI] (2020a). *Atlas de los pueblos indígenas en México*. México: INPI. Recuperado de: <http://atlas.inpi.gob.mx/>
- Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (2020b). *Personas promotoras culturales indígenas y afromexicanas. Página oficial*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/inpi/acciones-y-programas/mas-informacion-apoyo-a-promotores-culturales-indigenas-para-la-salvaguardia-de-sus-culturas-comunitarias>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. Klagenfurt: SSOAR. Recuperado de: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>
- Navarro, A., & Cruz, S. (2015). Territorio y prácticas culturales amenazadas en pueblos yumanos en Baja California. *Entre Diversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (5). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455947927004>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Villamizar Acevedo, G. (2020). Encuentros entre la Pedagogía crítica y la Teoría de la resistencia. *Ciencia y Educación*, 4(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp83-90>