



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Educación comunitaria sobre el territorio en tiempos de pandemia en un municipio zapoteco del sur de Oaxaca: aprendizajes in-esperados

Edgar Pérez Ríos

Departamento de investigaciones educativas del CINVESTAV
edgarperezrios@gmail.com

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Educación comunitaria, autonomía educativa y resistencia indígena.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

En la presente ponencia, que parte de un trabajo etnográfico, pretendo situarme desde dos focos de análisis: por un lado lo relativo a mi propio proceso de investigación en una comunidad zapoteca del Sur de Oaxaca en tiempos del Covid-19 y por otra parte, lo relacionado con la educación territorial en el mismo contexto. En relación con el primer punto, la contingencia me ha permitido una estancia más prolongada en la comunidad, misma que me ha permitido aterrizar una etnografía más colaborativa y comunal, lo que a su vez me ha llevado a comprender de mejor manera los fenómenos sociales tratados en mi tesis. En cuanto al segundo foco, la inactividad escolar en la localidad de estudio ha conllevado en distintas familias a un retorno a la educación territorial mediante la transmisión intergeneracional de conocimientos, es decir, que los niños ahora "tienen tiempo" para acudir al cerro, al bosque o la milpa, que constituyen espacios de educación territorial comunitaria, lo que permite ver una serie de aprendizajes in-esperados que en Oaxaca se han venido buscando desde distintas propuestas educativas alternativas.

Palabras clave: Educación comunitaria, pueblos indígenas, etnografía, Covid-19.

Introducción

A partir de la contingencia sanitaria causada por el Covid-19 comenzaron a emerger nuevos escenarios educativos así como distintas estrategias para su análisis; además de cuantiosos espacios de reflexión y/o propuestas de acción encaminadas a mitigar la ausencia de los maestros en las aulas. Dicho escenario puso sobre la mesa temas como la desigualdad social en términos de acceso a la educación a distancia e inaccesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación como espacios educativos, así como estrategias locales que las propias comunidades han construido en relación con los procesos escolares. (Ayala, Briseño, Rebolledo y Rockwell, 2020). También se suscitaron reflexiones orientadas hacia la posibilidad de ejercer las otras educaciones: educación comunitaria, propia, alternativa, mismas que han sido subordinadas a la educación escolar. (Baronnet, 2020).

Desde la perspectiva de la educación comunitaria en Oaxaca, el cierre de escuelas como consecuencia de la contingencia no necesariamente constituye un problema, pues las escuelas han resultado hasta nocivas para las comunidades indígenas, entre otras razones por “la mala calidad de la educación, uso de modelos pedagógicos inapropiados, indiferencia ante maestros burocratizados y la exclusión del saber comunitario”. (Maldonado, 2011, p. 168). De ahí que el escenario actual permite un re-encuentro con la educación comunitaria o educación tradicional indígena, entendida como “el medio por el cual se ha venido transmitiendo la cultura e identidad indígena de generación en generación, a través de instituciones socialmente reconocidas, como la familia y la comunidad” (Gómez, 2011, p. 106). En este tipo de educación “la transmisión de los valores y los conocimientos son dados por medio de los consejos; la participación guiada en las actividades cotidianas del hogar, el campo y la comunidad” (Duque y Freedson, 1997, p. 54).

En la comunidad de Las Palmas, municipio de San Jerónimo Coatlán, dentro de la región zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca, varios padres de familia consideran que el cierre de escuelas posibilita que los niños y niñas aprendan otras cosas relacionadas con los conocimientos comunitarios en torno al territorio, algo que han descuidado debido al tiempo que les absorbe las actividades escolares, mismas que han influido en un distanciamiento intergeneracional y por ende en la transmisión intergeneracional de conocimientos, en este caso sobre el territorio. Bajo estas líneas, en el presente texto se analizan aquellos aprendizajes in-esperados que la pandemia ha hecho posible, así como mi propia experiencia de investigación bajo el mismo contexto.

Desarrollo

Hacer etnografía en tiempos de pandemia: nuevas oportunidades

El confinamiento por Covid-19 me dio la oportunidad de estar en Las Palmas, mi comunidad de origen, en la región zapoteca de la Sierra Sur de Oaxaca, lo cual, a su vez, me ha permitido seguir repensando la relación

entre etnografía y pueblos indígenas que comencé hace unos años (Pérez, 2018), además de poner en práctica tales reflexiones.

En la localidad donde pertenezco, tras más de un año de pandemia, afortunadamente no ha habido ningún caso positivo ni sospechoso de coronavirus, lo cual se debe, entre otras cosas, a la organización comunitaria que mantuvo filtros sanitarios en la entrada a la comunidad, además de que las formas de interacción desde siempre no han incluido besos en los cachetes o abrazos, por lo que la sana distancia la hemos venido practicando desde hace mucho tiempo. Máxime que la comunidad estableció una serie de medidas para controlar el ingreso de personas provenientes de la ciudad, como lo fue mi caso, ya que yo regresé de la Ciudad de México, por lo que estuve en aislamiento los primeros 15 días desde mi retorno a la localidad.

Esta situación permite que la vida comunitaria siga desarrollándose con normalidad: hay tequios, Asambleas, la gente sigue yendo a sus milpas o al bosque, ocasión que me ha permitido participar de las dinámicas comunitarias y observar con mayor detenimiento los procesos educativos en torno al territorio así como sostener charlas a profundidad que me han permitido establecer los cambios suscitados en la educación comunitaria a partir del contexto de la contingencia.

La educación territorial entre los zapotecos del sur de Oaxaca

En la comunidad de Las Palmas, como en las otras comunidades zapotecas del sur de Oaxaca, existe una educación comunitaria anclada al territorio, la cual también puede denominarse educación “propia”, “tradicional” o “endógena”, entendida como procesos propios, sin la intervención del Estado o de cualquier otro agente externo a la comunidad, aunque también existen debates en torno a la educación y pueblos originarios desde perspectivas escolares, que dan cuenta de los procesos educativos propios en relación con los territorios y otros elementos culturales comunitarios, tales como los análisis sobre la educación comunitaria en Oaxaca (González Apodaca, 2016; Briseño, 2018; Jiménez y Kresisel, 2018; Maldonado, 2011) o los proyectos de educación intercultural en Chiapas (Baronnet, 2017; Bertely, 2014; Bertely, Martínez y Muñoz, 2015), no obstante, la educación a la que me refiero en esta ponencia no se relacionan con ningún proyecto educativo escolar.

El debate más bien dialoga con otras discusiones sobre educación y pueblos indígenas ligados a procesos de socialización dentro de la comunidad como los estudios entre los mazahua de Paradise (1996), Rogoff (1995) y Paradise y de Haan (2009), quienes identificaron que la transmisión intergeneracional de conocimientos, es decir de adultos a niños, a través de la observación y participación, era la forma más recurrente en que se llevaba a cabo la educación en dichos contextos; educación a nivel comunitario, fuera del ámbito escolar.

Estos autores también coinciden en varios puntos centrales de este trabajo, entre ellos 1) que los procesos educativos o de socialización involucran a agentes comunitarios como las familias o los abuelos, 2) que la escuela no interviene dentro de dichos procesos, 3) que los tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje son determinados por la propia comunidad, 4) que existen edades propicias para que los niños o jóvenes se

involucren en determinada actividad, 5) en muchos de los casos la lengua que se usa para la transmisión de conocimientos es la lengua indígena.

Bajo estas líneas, entre los zapotecos del sur de Oaxaca, la educación territorial recae en mayor medida en manos de la familia (padres y madres, abuelos, tíos o hermanos mayores) y en menor medida en las autoridades tradicionales y especialistas, y tiene que ver con los tres aspectos que según Barabas (2004) y Giménez (1999) caracterizan los territorios indígenas: territorio material (orografía, clima, hidrografía, etcétera); territorio instrumental (límites y colindancias, tenencia, usos y distribución de la tierra) y territorio simbólico (lugares sagrados y ritualidad).

De esta manera, diversos conocimientos territoriales tales como los rituales agrícolas o de cacería, siembra de la milpa, recolección de yerbas silvestres comestibles, identificación de plantas curativas, ubicación de lugares sagrados o nombre de los cerros, etcétera, han sido transmitidos intergeneracionalmente a través de la oralidad, la observación y el hacer; todo ello de manera situada. Gracias a esta educación comunitaria, los conocimientos en torno al territorio, muchos de ellos de origen prehispánico, han logrado perdurar hasta la actualidad. Sin embargo, una serie de factores externos comenzaron a impactar en dicha educación, de manera que es posible identificar un proceso de ruptura enfatizado a partir de la década de 1970.

Procesos de ruptura en la educación territorial

Hasta ya entrada la segunda mitad del siglo XX, la población de Las Palmas vivía de manera tradicional, es decir, mediante una forma de vida basada en la agricultura para el autoconsumo, caza, pesca, recolección y trueque. De acuerdo con Pérez (2019a), aunque en la década de 1930 habían gestionado una escuela, ésta se instauró como un proyecto de la comunidad y no como proyecto de Estado dentro de la llamada Escuela Rural Mexicana, por lo que la escuela no fue oficializada sino hacia 1965, por tanto la comunidad no sufrió los efectos nocivos de la educación nacional de aquellos tiempos, donde:

El camino para “forjar el alma nacional” era “civilizar” a los grupos étnicos, “homogeneizar” sus hábitos, darles los elementos para que “ascendieran” a una forma de vida “superior”, profundamente contrastante con sus valores, creencias y visión del mundo. (...) la política hacia los grupos indígenas que prevaleció por casi dos décadas, 1920-1930, fue la de “incorporarlos” ciegamente a las formas “superiores” de civilización del resto de la nación (Loyo, 1996, p. 101-102).

En el contexto de Las Palmas, la educación escolar coexistió con los procesos educativos comunitarios sobre el territorio, a diferencia de otros escenarios, donde la escuela fungió efectivamente como un ente castellanizador, no solo a nivel lingüístico sino también en lo cultural. En el caso aquí abordado, fueron al menos tres elementos externos los que derivaron en un proceso de ruptura en la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales:

La plantación de café. Aunque no fue determinante, contribuyó en los procesos de ruptura. Este producto fue introducido a la región a finales del siglo XIX y principios del XX (González, 2019). En Las Palmas comenzó a producirse a mediana escala entre 1950 y 1960, pero pocas familias realmente se dedicaron a ello. Incluso muchos tenían cafetales para el autoconsumo, actividad que realizaban a la par con sus actividades tradicionales. Pese a ello, las familias abocadas a la producción de café, comenzaron una vida más sedentaria, lo cual condujo a que las generaciones jóvenes tuvieran un contacto más limitada con los cerros, que son los espacios más frecuentes de enseñanza y aprendizaje de la educación territorial.

El ingreso de empresas madereras privadas y/o paraestatales hacia 1973, encabezadas por Fábrica de Papel Tuxtepec (FAPATUX), enfatiza el proceso de ruptura, ya que el bosque y sus pinos de más de 500 años de antigüedad comenzaron a ser derribados para su comercialización. Al principio, los pobladores fueron empleados por las empresas como peones, situación que les demandaba tiempo completo y, por ende, la relación con los hijos fue mermando. Aunque en la década del año 2000 las empresas fueron expulsadas, el daño ocasionado fue grande pues dejaron la herencia de explotar los bosques, además de un marcado distanciamiento intergeneracional y ruptura en la transmisión intergeneracional de conocimientos.

La llegada de religiones evangélicas a la comunidad constituye un factor que afectó la transmisión de conocimientos territoriales, particularmente en cuanto a la ritualidad. De acuerdo con Pérez (2019b) estas religiones criticaron con dureza las tradiciones de los habitantes; les predicaron por años y lograron introducir nuevas formas de comprender el mundo, que fueron desplazando las formas tradicionales de relación con el territorio. De esta forma se conformaron dos grandes grupos que pueden observarse hasta la actualidad: los de creencias (*xa'yint*) y los *xa'xtiil* (que no son de creencias). Los primeros han preservado de una u otra manera la ritualidad, mientras que los segundos han adoptado una mirada más de carácter global.

Así pues, estos fenómenos han conllevado a que en la actualidad la educación comunitaria en torno al territorio esté menos presente en la mayoría de las familias. Hoy en día el proceso de ruptura es muy evidente, pues toda una serie de conocimientos territoriales han sido discontinuados; como se reporta en Pérez y Cárdenas (2020) los niños y jóvenes suelen desconocer lo relativo a ritualidad, ciclo agrícola, lengua indígena, toponimia, etcétera, es decir, conocimientos que hace 50 años eran básicos. Aunado a ello, las escuelas de la comunidad (preescolar, primaria y telesecundaria) no han contribuido en la revitalización de los llamados saberes comunitarios, por lo que también se suman a los fenómenos externos que debilitan la transmisión intergeneracional de conocimientos territoriales.

El Covid-19 y el retorno a la educación territorial: algo in-esperado

La educación comunitaria es algo que ha estado debilitándose a partir de la hegemonía de la educación oficial, no solamente entre los zapotecos de la Sierra Sur, sino en prácticamente toda la entidad oaxaqueña y el país. De hecho, las discusiones en torno a la colonialidad del saber es una de las agendas presentes en cuanto a

la educación en contextos de diversidad cultural y lingüística, de ahí que existan diversas propuestas educativas alternativas a la educación oficial en aras de su descolonización. No obstante, la educación en pueblos indígenas hasta la fecha siguen subordinados a los planteamientos educativos nacionales. Así, la escuela ha seguido ganando terreno.

En Las Palmas, a partir de abril de 2020, esta situación dio un giro in-esperado cuando las tres escuelas (preescolar, primaria y telesecundaria) cerraron debido a la contingencia sanitaria por Covid-19. Desde entonces, los maestros se ausentaron por completo. A diferencia de otras localidades, en Las Palmas no hubo una estrategia docente para dar continuidad al ciclo escolar, ya sea dejando tareas o trabajando a distancia, aunque ésta última es prácticamente imposible debido al escaso acceso a internet que se tiene en la localidad. Así, la comunidad se quedó sin escuelas.

Esta situación ha dejado ver distintas perspectivas que las familias adoptan ante la situación, mismas que pueden agruparse en tres bloques generales: 1) los que lo ven como una oportunidad para que sus hijos se reintegren a las actividades del campo y al aprendizaje territorial; 2) los que consideran que sus hijos se están atrasado con la escuela y 3) los que no asumen una postura explícita. Estas perspectivas tienen que ver no solo con el significado que cada familia otorga a la escuela sino también con la ocupación de los padres o madres de familia; por ejemplo, quienes ven el cierre de la escuela como oportunidad suelen dedicarse al campo y conservan en mayor medida una relación más profunda con el territorio sagrado o simbólico, mientras que los del segundo grupo tienen distintas ocupaciones que no demandan una relación sagrada con el territorio, entre ellos estilistas, mecánicos, choferes, albañiles y profesores. Los que no asumen una postura explícita suelen trabajar en los bosques como taladores ilegales de madera o son migrantes que trabajan en ciudades como México, Monterrey o en el extranjero.

En otro trabajo en preparación se aborda a detalle cada uno de los casos; aquí me referiré únicamente el caso 1, al ser un caso in-esperado. Inesperado en el sentido de que llegó por sorpresa pero que de alguna forma se trata de algo en lo que se ha insistido en los últimos lustros: el fortalecimiento de la educación comunitaria.

Como se anticipaba en el apartado anterior, en Las Palmas las actividades tradicionales, tales como la siembra de milpa para el autoconsumo, cacería y recolección, fueron sustituidas en gran medida por las actividades forestales y siembra de cafetales. No obstante, algunas familias dieron continuidad a dichas actividades tradicionales, pues solo han participado ocasionalmente en el corte de madera, regularmente como acarreadores. Estas personas son las que han intentado transmitir a sus hijos los conocimientos relacionados con el territorio: ritualidad, historia oral, uso de yerbas medicinales, entre otros conocimientos cuyo aprendizaje se da exclusivamente in situ. Ellos mencionan que debido a la escuela los niños y jóvenes ya casi no conocen nada del campo. Esta perspectiva es muy frecuente en diversos pueblos indígenas de la entidad, de ahí que en Oaxaca existen distintas propuestas de educación comunitaria como alternativa a la educación oficial (Maldonado, 2011).

En ese sentido, varios padres de familia dedicados a labores del campo comentaron que la ausencia de la escuela está permitiendo que sus hijos ayuden y aprendan a trabajar la milpa. A diferencia de otros pueblos, donde la milpa se siembra en parcelas en los alrededores de la casa, en Las Palmas se siembra en los cerros que rodean la localidad, algunos de ellos alejados hasta dos horas de camino, situación que no favorece para que los niños dividan las jornadas escolares con las del campo: o van a la escuela o van a la milpa.

Pese a que la escuela cuenta con una parcela de aproximadamente dos hectáreas ubicada a la orilla de la comunidad, misma que fue cedida en la década de 1980 con la intención de que los niños y sus maestros sembraran maíz, frijol, chile, calabaza, tomate, rábano, cilantro o cualquier otra verdura o tubérculo, desde hace varias décadas el terreno escolar se encuentra prácticamente abandonado, incluso los propios maestros suelen desconocer su existencia.

En Las Palmas, la mayoría de la gente coincide en que la escuela es necesaria, pero que también es necesario que los niños sepan trabajar el campo, por eso a muchos, sobre todo en las familias en donde los niños ya saben leer y escribir, no les preocupa tanto la ausencia de la escuela. Por el contrario, en varios casos lo ven como algo afortunado, tomando en cuenta que el cierre de las escuelas coincidió con el comienzo del ciclo agrícola. Incluso en 2020 hubo más sembradíos que en años anteriores, lo cual puede ser efectivamente una coincidencia o fue gracias a que hay más manos para trabajar. Lo cierto es que la contingencia por el Covid-19 ha posibilitado que niños y jóvenes participen activamente en diversas dinámicas familiares y/o comunitarias, algo que dicho sea de paso se ha buscado desde distintos proyectos educativos, llámense interculturales, decoloniales, comunitarios, populares, indígenas, alternativos, etcétera.

Niñas y niños que antes no tenían mucha cercanía con el territorio a través del trabajo en la milpa, en el cerro o mediante los relatos que cuentan sus padres o abuelos y que narran la toponimia sagrada e histórica de los lugares donde caminan ahora tienen la posibilidad de hacerlo. Al respecto he observado niñas, niños y jóvenes de edades entre los 10 y 16 años acompañando a sus padres, cuesta arriba, hacia el cerro, donde ocurren gran parte de la vida territorial de la comunidad. Se les observa sonrientes. He tenido la oportunidad de hablar con varios de ellos y han comentado que efectivamente son las primeras veces que van al cerro: la razón es la misma en todos: van a la escuela y por eso no pueden ir al cerro. Esta nueva experiencia les ha gustado, han aprendido cosas que antes no sabían o que solo conocían “de oídas”.

Cabe señalar que la experiencia de los alumnos que han retornado a los aprendizajes territoriales son de carácter general, pues como dije, la multiplicidad de experiencias no permite abundar en cada una de ellas. Bajo este entendido no se puede decir que todos los campesinos están a favor de la ausencia escolar o que a todas las personas con ocupaciones fuera del campo no les interese la educación comunitaria. No existe entonces una generalización en las formas de vivir esta experiencia, aunque sí es posible advertir ciertas tendencias como los expuestos párrafos arriba. Esta aclaración ayuda a des-romantizar la idea de comunidad como un todo homogéneo, cuyas decisiones implican a todos sus miembros.

Conclusiones

El confinamiento por el coronavirus a la luz de esta ponencia puede verse como “un mal necesario”, es decir que en términos educativos no necesariamente resulta catastrófico. Si bien existe una preocupación generalizada por el cierre de escuelas o la escolarización a distancia, también existen perspectivas que ven en este fenómeno una oportunidad para fortalecer o fomentar la educación comunitaria, tal es el caso de varias familias en la localidad de Las Palmas, en la región zapoteca del sur de Oaxaca, donde la ausencia de los maestros ha permitido que los alumnos se incorporen a actividades comunitarias donde se pone en práctica la educación territorial.

Cabe resaltar que la educación comunitaria se encuentra en debilitamiento y bajo las sombras de la educación oficial, por lo que cada vez hay menos espacios donde practicarla, de ahí que existen varios proyectos que han visto en la propia escuela un espacio para acercarse a esta educación, aunque bajo el riesgo de perder el simbolismo que contiene de fondo. Por eso tener la posibilidad de retomar la educación comunitaria en manos de la propia comunidad mediante la transmisión intergeneracional de conocimientos resulta hasta in-esperado, tomando en cuenta las muchas vías por las que se ha estado buscando.

Sin embargo, esta perspectiva no pretende ocultar las desigualdades sociales que la pandemia ha enfatizado en cuanto al acceso a la educación a distancia, ni invisibilizar los reclamos dentro de la misma comunidad de Las Palmas, donde muchas familias esperan la restauración de las actividades escolares, puesto que históricamente la escuela ha sido parte fundamental de la vida comunitaria, sobre todo en cuanto al acceso a la alfabetización, misma que constituye una de las herramientas más importantes que la comunidad ha utilizado como recurso para su fortalecimiento. La idea de la ponencia más bien fue visibilizar lo que la escuela ha dejado de hacer y que su ausencia está mostrando, lo cual es una invitación a seguir repensando la educación escolar en tiempos de pos-pandemia.

Referencias

- Ayala, S., Briseño, J., Rebolledo, V. y Rockwell, E. (2020). Historias locales frente a estrategias nacionales. La educación en tiempos de pandemia en México, en Hetch, A., Rockwell, E. y P. Ames (coord.) *Educar en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (I)*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, pp. 27-33
- Barabás, A. (2004). La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca. *Desacatos* 14, 145-168.
- Baronnet, B. (2020). *Semillero virtual Educación y Territorio*, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VIBOLOdpBdw>
- Baronnet, Bruno (2017). Educación para la autonomía y la defensa del territorio, en: J. Regalado (coord). *Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras*. México: UDG/CIESAS, pp. 185-212.

- Bertely, M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y ensayos de Sociología Rural* 9 (16), 23-39.
- Bertely, M.; Martínez, M. E. y R. Muñoz (2015). Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas, *Desacatos* 48, 6-11.
- Briseño, J. (2018) *Cultura escolar comunitaria. Prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca*. Tesis de doctorado en Investigaciones Educativas, México: DIE-CINVESTAV.
- Duque, V. y Freedson, M. (1997). La realidad educativa de los pueblos indígenas. El caso de los Altos de Chiapas, México. *Memorias del primer encuentro de educación de adultos*. México: UAM-Xochimilco.
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural. *Estudios sobre las culturas contemporáneas* 5 (9), 25-57.
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos Editor/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- González, D. (2019). *Llover en la sierra. Ritualidad y cosmovisión en torno al rayo entre los zapotecos del sur de Oaxaca*. México: PUIC UNAM.
- González Apodaca, Erica (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuukj*, México: CIESAS.
- Jiménez, Y. y M. Kreisel (2018). Participación comunitaria en educación – reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 30 (2), 223-246.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena, *Historia Mexicana*, 46 (1), 99-131.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca, México: CSEIIO, Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado, CEDELIO y CEEESCI.
- Paradise, R. (1996). Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context. *Learning and Instruction* 6 (4), 379-389.
- Paradise, R., y M. de Haan (2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. *Anthropology and Education Quarterly* 40 (2), 187-204.
- Pérez, E. (2018). El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial. *Avá. Revista de Antropología* 33, 141-164.
- Pérez, E. (2019a). Persistencia de una escuela rudimentaria en una comunidad zapoteca del sur de Oaxaca, 1930-1965, *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 7 (14), 123-145.
- Pérez, E. (2019b). Gué sant. Continuidad religiosa prehispánica entre los zapotecos del Sur de Oaxaca. *Itinerarios. Revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos* 29, 193-213.
- Pérez, E. y Cárdenas, E. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (1), pp. 225-250.
- Rogoff, Bárbara (1995). "Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, apprenticeship", en JamensV. Wertsch, A. Alvarez & P. del Rio (Eds.), *Sociocultural Studies of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.