

De la evaluación a la valoración de los aprendizajes: una mirada crítica y decolonial

From evaluation to assessment of learning: a critical and decolonial view

Ramón Pérez Ruiz

ram77_2@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8411-9775>

Escuela Primaria Ejército Mexicano. Secretaría de Educación Federalizada de la Secretaría de Educación Pública, Naucalpan de Juárez, México

Recibido: abril de 2022 / Arbitrado: mayo 2022 / Aceptado: junio 2022 / Publicado en julio 2022

RESUMEN

Este texto ubica a la evaluación como una práctica surgida en las sociedades hegemónicas capitalistas para eficientar los procesos y los productos; y es trasladada al campo educativo para los mismos fines, es decir, para la producción de mano de obra para el trabajo y a la generación de plusvalía. Desde una metodología etnográfica participativa, aquí se analiza críticamente los alcances y las limitaciones de la evaluación, así como un análisis conceptual de la valoración como una categoría inherente en las prácticas socioculturales del pueblo indígena tsotsil de Chiapas, México. Así mismo, se realiza un trabajo de valoración de las subjetividades, las prácticas escolares y los discursos de los educandos a partir de un trabajo pedagógico en una escuela primaria y se concluye que, si la evaluación es un instrumento colonial de dominación, urge descolonizarla, a partir de las aportaciones de los pueblos originarios.

Palabras clave:

evaluación de los aprendizajes; valoración; examen escolar; subjetividades y de-colonialidad

ABSTRACT

This text places evaluation as a practice that emerged in hegemonic capitalist societies to make processes and products more efficient; and it is transferred to the educational field for the same purposes, that is, for the production of labor for work and the generation of surplus value. From a participatory ethnographic methodology, here the scope and limitations of evaluation are critically analyzed, as well as a conceptual analysis of valuation as an inherent category in the sociocultural practices of the Tsotsil indigenous people of Chiapas, Mexico. Likewise, a work of evaluation of the subjectivities, the school practices and the speeches of the students is carried out from a pedagogical work in a primary school and it is concluded that, if the evaluation is a colonial instrument of domination, it is urgent to decolonize it, from the contributions of the native peoples.

Keywords:

evaluation of learning; assessment; school examination; subjectivities and de-coloniality



INTRODUCCIÓN

La evaluación es una práctica inherente en la actividad humana. Tanto el campesino o indígena analfabeta como el especialista de alguna rama profesional realizan una reflexión y análisis del trabajo emprendido para valorar los alcances y las limitaciones y, de ser necesario, resignificar y reorientar el sentido de la acción.

Desde el campo educativo la evaluación es inherente en la práctica docente. El acto de evaluar es una práctica cotidiana en las escuelas del Sistema Educativo Nacional (SEN) mexicano. Es el deber y constitución del ser del educador. Somos expertos en el conocimiento y diseño de los instrumentos de evaluación, principalmente el examen escrito o la prueba objetiva, como un elemento histórico que, a través de los años, se ha concebido como un instrumento determinante de la evaluación de los aprendizajes que ha definido y decidido el futuro de los educandos, incluso, con la reprobación, ha orillado a muchos a la deserción escolar o, en casos extremos, al suicidio. La reprobación escolar es la extrema expresión de la función represiva de la evaluación por ser determinante y que define el futuro del sujeto.

La evaluación desde la perspectiva funcional al sistema dominante, colonial y capitalista, ha sido el tema de análisis y debate de colectivos, educadores, académicos e investigadores que, desde la visión crítica y decolonial, intentamos develar la función tradicional y dominante de la evaluación, por lo tanto, es importante la re-lectura y la re-conceptualización en la investigación educativa, pues, desde el Sur, desde la acción

colectiva y comunitaria de los pueblos originarios, es posible resignificar dicha categoría, y parafraseando al movimiento zapatista de Chiapas, otra evaluación es posible, más formativa y humana.

A partir de esta perspectiva es necesario re-conceptualizar la evaluación desde su función ética-formativa y no técnica-administrativa. La evaluación es para dialogar, comprender y mejorar, indica Santos Guerra, (1993) y no para jerarquizar, sancionar o dominar, es decir, debe tener un sentido contribuyente a la subjetividad del educando, para la formación y mejorar el ser, y este es el verdadero sentido ontológico-formativo de la evaluación.

Sin embargo, este texto ubica a la evaluación como una práctica surgida en las sociedades hegemónicas capitalistas para eficientar los procesos y los productos; y es trasladada al campo educativo para los mismos fines, es decir, para la producción de mano de obra para el trabajo y a la generación de plusvalía. Por eso, aquí se analiza conceptualmente tanto la evaluación como la valoración, esta última categoría es inherente en las prácticas socioculturales de los pueblos del Sur, y el Sur es usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo globales (De Sousa, 2011).

Se trata entonces de analizar las prácticas y los discursos de la niñez en una escuela primaria y de los comuneros de un pueblo tsotsil de Nuevo San Juan Chamula, Municipio de Las Margaritas, Chiapas, México, así como de analizar conceptualmente, los alcances y limitaciones de la evaluación y de la valoración de los aprendizajes desde estos contextos situados.

Como preguntas para la reflexión en este texto: ¿Tenemos otra alternativa de evaluación más integral, crítica y horizontal? Este texto busca la reflexión del concepto, sus implicaciones y las alternativas de evaluación o valoración desde la mirada de otras sociedades no hegemónicas, desde los pueblos del Sur.

Problematización y Marco Teórico

En el libro *La evaluación educativa*, María Antonia Casanova indica que el término evaluación aparece a partir del proceso de industrialización de Estados Unidos a principios del siglo XX, y su presencia modificó la organización sociofamiliar y educativa norteamericana y en el resto del mundo, “obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo” (1998: 28). Esta aparición en medio de la administración industrial deja ver con claridad su uso técnico y cuantitativo como instrumento administrativo y de control de calidad de los procesos y productos; en consecuencia “las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines” (Giroux, citado por Casanova, 1998: 28).

Tal es la trascendencia de la evaluación al campo educativo para la formación meritocrática de los “recursos humanos” para la producción eficiente del neoliberalismo económico y deja entender la conceptualización de lo humano: como un recurso/cuantificable y no como ser/cualificable, por lo tanto, adaptar y supeditar

la evaluación al aparato productivo significa la des-humanización de la evaluación.

Desde esta lógica industrial, la evaluación educativa y de los aprendizajes son requerimientos de las sociedades hegemónicas-capitalistas y coloniales en tanto subyacen en su seno la colonialidad del poder, del ser, del saber y de la colonialidad cosmogónica (Walsh, 2009a), como mecanismos de control político de las sociedades coloniales a partir de procesos educativos, cuya visión es la clasificación y jerarquización de los estudiantes a través de variadas estrategias, desde los llamados cuadros de honor, las Olimpiadas del conocimiento infantil hasta la asignación de calificaciones con determinada temporalidad, cuyos instrumentos básicos con trascendencia universal, han sido y son los exámenes escritos, homogéneos y estandarizados, diseñados, según sus alcances, muchas veces por “expertos” ajenos a las escuelas y comunidades y en función del currículum formal también ajeno a los saberes comunitarios o locales.

Desde la perspectiva de Foucault (2009) en su libro *Vigilar y castigar*, en la aparente simple expresión del educador o de los padres y madres de familia hacia sus hijos o hijas: “estudia para el examen”, hay un poder disciplinario que tiene como función enderezar conductas y fabricar individuos, cuyo éxito está en función con el examen, donde la escuela se convierte en una máquina pedagógica de control, vigilancia y castigo para educar cuerpos vigorosos, competentes y obedientes, por eso, el autor afirma que el examen es:

una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar [...] Porque en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder [y] el examen, en la escuela, garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo (Focault, 2009: 215-217).

En esta construcción vertical del saber a través del examen escrito en función del currículum prescrito es la explicitación de la dominación de los cuerpos y de las subjetividades de los educandos desde el aparato escolar y subyacen en su seno la colonialidad del saber, del poder, del ser y cosmogónica, según Walsh, citado anteriormente, que permite la formación de hombres y mujeres dóciles adaptables a las circunstancias coloniales y capitalistas en detrimento de su liberación, y convierte a las prácticas pedagógicas y a las escuelas como procesos y espacios de dominación: la educación como aparato ideológico al servicio del poder hegemónico capitalista y colonial. En este sentido, la evaluación es inherente en las sociedades hegemónicas-capitalistas como un mecanismo de control en las sociedades industrializadas y coloniales. Esta afirmación invita a la reflexión, a la auto-reflexión y realizar un giro decolonial de la evaluación para generar alternativas de acción.

Mirar la evaluación desde los pueblos del Sur nos invita a repensar la palabra. Desde la antropología educativa, María Bertely, en su libro: *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho*, indica que es

necesario:

rescatar las formas de evaluación implícitas en la cultura (...) Es decir, no se evaluarán las actitudes, las habilidades o los conocimientos de forma aislada o abstracta, a través de pruebas específicas o especializadas, en las que los contenidos se presenten aislados de su aplicación práctica, sino que se evaluarán de manera vivencial y concreta (Bertely, 2009b, p.130).

“Rescatar las formas de evaluación implícitas en la cultura” significa darle un giro decolonial a la evaluación. Si la evaluación es un instrumento colonial de dominación, es necesario descolonizarla. Y descolonizar significa quitar esas categorías coloniales implícitas y explícitas en la evaluación de corte industrial que jerarquiza, selecciona y una vigilancia que califica, clasifica y castiga, según Focault, citado anteriormente y, en su lugar, rescatar esas formas de evaluación implícitas en los saberes de los pueblos originarios para darle visibilidad epistémica a su actores, no como actos de bondad sino de justicia. Esto significa visibilizar las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales (De Sousa, 2011).

Es importante resaltar que el aprendizaje se genera en contextos específicos con características epistémicas de sus actores también distintas ¿cómo alguien ajeno de la escuela y de la comunidad puede evaluar

los aprendizajes de los educandos? Sólo es posible desde la visión colonial, capitalista y homogeneizante.

Desde la antropología, escuchar la reflexión de los comuneros y educadores indígenas nos permite “pasar de la evaluación a la valoración de los aprendizajes para el buen vivir [y permite] generar una propuesta de ‘evaluación’ alternativa [cursivas mías]” (Ferraz y et. al., 2019: 42), por eso aquí se afirma que la valoración es inherente en las prácticas socioculturales de los pueblos originarios desde el buen vivir o *lekilkuxlejal* y es un proceso que se realiza de manera vivencial, concreta, integral, simbólica y situada.

Ferraz y et. al. (2019) indican que un padre de familia o abuelo valora el comportamiento de un niño o niña desde varias dimensiones como seres integrados: el sentimiento (su buen corazón), el pensamiento (memoria e inteligencia), su involucramiento con la madre Tierra y con los demás (acción) y con la espiritualidad. De modo integral, los saberes no se demuestran con una prueba objetiva sino involucra el pensamiento o el pensamiento que emerge del corazón y, desde luego, su relación con la acción sobre la madre Tierra, por ejemplo, un educando puede tener la máxima calificación en el cuidado del medio ambiente a través de un examen escrito, pero si no es responsable con la basura que genera en su contexto, significa que no está formado desde su corazón y, por lo tanto, no respeta a la madre Tierra, porque aún no entiende que ella también “siente”. Desde esta valoración la tarea del padre o del educador es enderezarle el corazón al educando con otras estrategias de acción, para que comprenda que no basta la memoria o la inteligencia sino también el

buen corazón, y así actuar para el buen vivir.

Desde esta perspectiva es importante la valoración de los procesos, espacios y actores educativos de modo cualitativo, vivencial, subjetivo e intersubjetivo, ya que el ser humano es integral y multidimensional, con existencia propia y mediada por elementos simbólicos. Desde este punto de vista, la valoración implica el involucramiento horizontal de los actores participantes en el proceso educativo.

METODOLOGIA

Este artículo es producto de un trabajo de investigación etnográfica realizada en Nuevo San Juan Chamula, municipio de Las margaritas, Chiapas, México, en el 2019, cuya estrategia básica fue la observación participante con comuneros y ancianos de la comunidad, con el objetivo de registrar las relaciones, las interacciones, los comportamientos y las prácticas sociales de los *tsotsiles*.

Además, se basa en una experiencia educativa con educandos de sexto grado de educación primaria en un contexto semiurbano en la comunidad Chichimá Guadalupe, ubicada en la periferia de la ciudad de Comitán de Domínguez, Chiapas. Como estrategia de investigación fue el registro de subjetividades en torno a una actividad escolar y algunas entrevistas realizadas.

Una ventaja epistemológica y metodológica para este trabajo es mi identidad étnica maya-tsotsil, y profesor de educación primaria, es decir, lo éticse entrelaza de modo horizontal con lo emicpor ser investigador situado étnicamente y poder establecer una comunicación intersubjetiva con mis iguales, porque supone conocer la estructura temática

desde el interior de grupo étnico y explicarla con categorías científicas y locales de la realidad. En este sentido, la investigación bibliográfica me permitió ver, desde lo etic, las complejas relaciones e interacciones, comportamientos y acciones, a partir de los cuales se construye la realidad estudiada.

RESULTADOS

a) El giro decolonial de la evaluación: la valoración del trabajo entre los tsotsiles.

La evaluación como concepto no es conocida por el pueblo tsotsil de Nuevo San Juan Chamula y no se puede traducir como tal a la lengua indígena. El acercamiento conceptual más propio es la valoración.

En un análisis discursivo desde la lengua tsotsil con habitantes de la comunidad, la valoración de un trabajo se centra básicamente en la pedagogía de la pregunta basadas en expresiones interrogativas como: ¿k'uyenoy a va'btel? o "¿cómo está tu trabajo?" o, en el caso de dependencia laboral de un niño o niña, puede utilizarse: Tajk'eltik a va'btel, que significa: "vamos a ver tu trabajo", y designa la valoración in situ del trabajo con la observación de los procesos, productos y actores participantes. Ambas expresiones significan una mirada objetiva, concreta -y desde el valorador externo- al trabajo para otorgarle un valor; sin embargo, desde el punto de vista antropológico es fundamental la intravaloración expresado en: ¿k'uyenoy a vo'ntonk'alalchaa'btej? o "¿cómo está tu corazón cuando trabajas?", que significa una comunicación intrasubjetiva consigo mismo y ésta puede ser entendida como el pensamiento (pensamiento que se siente) que emerge simbólicamente desde el corazón para

valorar el propio trabajo. Cuando "no se pone el corazón en el trabajo" vienen los consejos y los ejemplos con: sbejel a vo'ntonxaa'btej o "trabaja con todo tu corazón" y, en su caso, también se predica con el ejemplo con: xi chapas ti a'btele o "así se hace el trabajo".

La última expresión con profundo significado cultural desde el pueblo tsotsil es: ¿me la k'oponbeyajvaltaa'btele? o ¿"hablaste con los dueños de tu trabajo?" y no se refiere al dueño terrenal, patrón o empresario en su sentido capitalista y colonial, sino a los seres sobrenaturales, y significa una mirada subjetiva e intercomunicativa con las deidades que protegen al trabajo y a los trabajadores, por lo tanto supone una relación horizontal entre los hombres y la naturaleza y en armonía entre estos con las deidades.

Desde la antropología, esta intercomunicación con las deidades puede entenderse como un ritual para pedir permiso para el buen desarrollo del trabajo, suplicar agua para una mejor cosecha y buena vida, o de preparación subjetiva del terreno para obtener un mejor proceso y obtención final del producto; en este caso, "la valoración, en cuanto parte del proceso de interaprendizaje, no solo se da entre seres humanos, sino también entre el ser humano, la naturaleza y lo sobrenatural (Ferraz y et. al., 2019: 44) y, en voz de los ancianos tsotsiles, es: "Si quieres tener buena milpa, háblale a los dueños de la naturaleza y suplícale a la madre Tierra".

Desde la antropología, la valoración es una práctica situada o contextual a través de un análisis objetivo de la realidad, intra e intersubjetivo consigo mismo y con los demás e intercomunicativo en tanto dialogal con las deidades que protegen a la naturaleza.

La evaluación escolar de los aprendizajes en su modo tradicional se realiza desde la cultura de la escrituralidad y centrado de modo dominante desde el educador como el sujeto-evaluador y el educando como el objeto-evaluado; en cambio, la valoración del trabajo desde los pueblos originarios es vivencial, concreta, intra e intersubjetiva: es integral; por lo tanto, todas las actividades escolares que se realizan durante una unidad didáctica, las emociones y sentimientos que se expresan, constituyen los insumos para la valoración, por eso, escualitativa e intersubjetiva, que escapa de las evaluaciones cuantitativas y objetivas positivistas imperantes en las escuelas actuales.

En síntesis, la valor-acción significa el acto de ver cualitativamente in situ el trabajo de una persona, su acción o su espacio para darle un valor y, en su caso, resignificar las acciones o instrumentos para mejorarlo; pero principalmente significa una comunicación inter-intrasubjetiva e intercomunicativa con los seres sobrenaturales, como elemento indispensable para nuestro buen vivir o *slekiljkuylejaltik*, en comunidad.

b) El salto cualitativo e integral de la evaluación escolar: la valoración de los aprendizajes con procesos intra e intersubjetivos

El pensamiento expresado en palabras es la explicitación de la subjetividad del educando. En la pedagogía de la pregunta resulta importante valorar los aprendizajes a partir de las siguientes interrogantes: ¿qué sintieron al realizar la actividad? ¿qué pensaron con la actividad? Sentir y pensar son verbos a partir de los cuales emergen las emociones

y los sentimientos, ya que implica una comunicación intrasubjetiva, y al comunicar hacia el colectivo o en el grupo se convierte en intersubjetiva.

En una experiencia de valoración de las subjetividades, en la escuela primaria Ejército Mexicano, de modalidad monolingüe, se realizó una actividad con los alumnos que consistió en visitar un taller de ladrillos de la localidad, que es una actividad productiva principal del lugar, y participar en el proceso demostrativo de fabricación que va desde la remoción de la arcilla en la mina, la colación, pasando por el moldeo y fabricación del ladrillo, hasta parte de la cocción, con una duración aproximada de 3.5 horas de trabajo.

Se contó con la participación del director escolar, 22 educandos y el educador, quien fungía como guía, participante y, simultáneamente, valorador de las actitudes en todo el proceso pedagógico a través de un registro de las emociones y los sentimientos de los educandos.

De modo intersubjetivo los educandos comunicaron emociones colaborativas. Brenda, de 11 años de edad, asegura: “Lo primero que sentí fue nervios, pero como vi a mis compañeros trabajando, me sentí segura y ayudé a mis compañeros”, es decir, el acto de observar las emociones colaborativas de sus compañeros ella decidió intervenir también, en otras palabras, el acto de aprender a hacer no necesariamente es con el lenguaje hablado sino, en este caso, con un proceso de comunicación intersubjetiva.

De modo intrasubjetivo los educandos comunicaron también sentimientos y aprendizajes críticos y de conciencia social sobre la actividad productiva local. Esta visión

crítica fueron obtenidas a través de un escrito que realizaron ya en el salón de clases a partir de las preguntas ¿qué sintieron al realizar la actividad? ¿qué pensaron con la actividad? Jennifer, de 11 años de edad, afirma: “entendí que es algo difícil trabajar como ladrillero y es un trabajo no muy reconocido”, y Brenda replicó: “lo más triste fue que dijeron que haciendo poquitos ladrillos no ganaban suficiente dinero para el día”. Involucrar a los educandos en actividades productivas de la localidad implica concientizar sobre la falta de reconocimiento del trabajo, según Jennifer, es decir, re-valorar los saberes locales y adquirir conciencia crítica de la realidad para comprender las desigualdades económicas e injusticias sociales y, desde la pedagogía crítica, adquiere sentido formativo para su valoración.

La incertidumbre ante lo desconocido, la socialización, la participación y el sentido de la colaboración, son otras categorías de análisis para la valoración de lo aprendido. Karla, de 11 años de edad y que ha crecido en un ambiente urbano, expresa: “Me sentí rara porque nunca había ido a una ladrillera y me encantó ver cómo hacían ladrillos y mantener mis pies en el lodo”; ella manifiesta una actitud positiva y propositiva de inserción a lo no experimentado, de ir más allá de las barreras sociales que impone la vida moderna y urbanizada, de entender que los saberes del Sur, en su sentido epistémico, también tienen un valor histórico y cultural que la escuela debe reivindicar.

De la misma manera, los sentimientos, la empatía hacia el trabajo local y la prospectiva, como categorías de valoración, generaron expresiones como: “estaba muy emocionado y

feliz y lo que más me gustó fue batir la tierra y hacer cuatro ladrillos” (José, 11 años de edad), “lo que más me gustó fue batir la tierra y hacer los ladrillos y quisiera volver” (Jennifer, 11 años de edad). “Quisiera volver”, fue una expresión recurrente entre los educandos no solo para reivindicar este saber local sino también para reivindicar la tesis marxista que el rasgo distintivo del conocimiento consiste en que el proceso de conocimiento se asienta en la práctica, en la actividad material, productiva, de los hombres, que conocen los objetos y los fenómenos en el curso de esa actividad, es decir, considera a la práctica como el punto de partida y base del proceso cognoscitivo” (Afanasiev, 1985).

El análisis de las subjetividades de los educandos como una dimensión para la valoración de los aprendizajes constituye un elemento esencial que no puede explicitarse con instrumentos objetivos y estandarizados como el examen escrito. Una evaluación alternativa e integral no puede darse desde la exterioridad del propio educando que se evalúa, sino es él mismo quien conoce sus alcances y limitaciones y de todas las categorías de valoración referidas anteriormente.

CONCLUSIONES

Después de exponer las implicaciones y limitaciones de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito escolar y el sentido sociocultural de la valoración desde el pueblo tsotsil, así como el análisis de las subjetividades de los alumnos de una escuela primaria a partir de una experiencia pedagógica en el ámbito local, se concluye que es necesario superar la visión vertical de la evaluación de

los aprendizajes en su sentido sancionador y clasificador, de dejar de ver al educador como el evaluador unívoco y al educando como el objeto de la evaluación.

Mientras la valoración se entienda como un proceso horizontal, donde todos los actores educativos tengan el derecho de decir su palabra, de lo que les gustó y no les gustó, de decir lo que está bien y falta por mejorar, es entender la función formativa, democrática y horizontal de la “evaluación”. En este sentido, educadores o directivos no son quienes mandan en un proceso pedagógico sino que el proceso valorativo implica escuchar la palabra de los que intervienen en la comunidad escolar para actuar y transformar. Escuchar las subjetividades o los pensamientos de los educandos implica la comunicación intersubjetiva entre iguales, sin importar las diferencias de edad o la posición social o profesional entre los intervinientes. Un anciano, padre de familia, educador o educando, como actores epistémicos, pueden incidir en las decisiones escolares: no es intervencionismo ni oportunismo, es democracia, es darle voz a los sinvoques de la historia en el ámbito educativo.

Analizar los pensamientos significa concebir a los educandos como actores epistémicos y seres cualitativos, como sujetos históricos, trascendentes e indeterminados, con pensamientos propios en búsqueda constante de la libertad y de la transformación crítica de la realidad, que luchan constantemente contra el colonialismo y el capitalismo globales que dominan incesantemente los cuerpos y las subjetividades.

Si el término evaluación aparece a partir del proceso de industrialización de Estados Unidos a principios del siglo XX, como indica Casanova, a un siglo de distancia, después de analizar sus alcances, limitaciones e intenciones, urge otro horizonte teórico metodológico y práctico con enfoque crítico y decolonial en el marco de reconocer nuevas miradas conceptuales de acción educativa latinoamericana. Las formas de evaluación vivencial y concreta implícitas en la cultura, según Bertely, permiten abrir otros caminos en el campo de la evaluación educación, pues en tiempos de efervescencia social necesitamos humanizar los procesos.

Si la evaluación es un instrumento colonial y capitalista de dominación, urge descolonizarla, y es ahora.

REFERENCIAS

- Afanasiev, Victor (1985). Manual de filosofía. Quinto Sol, México
- Bertely Busquets, María (coord.) (2009b). "Modelo curricular de educación intercultural bilingüe". En: M. Bertely Busquets (ed.), Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas. UNEM-ECIDEA-CIESAS-Papeles de la Casa Chata-IIAP-OEI-Ediciones Alcatraz, México
- Casanova, María A. (1998). La evaluación educativa. SEP, México
- Ferraz Herbeta, Alexandre y otros (2019). Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha. IBERO-CIESAS-REDIIN, México
- Focault, Michel (2009). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI, México.
- Santos Guerra, Miguel A. (1993). La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora. Algibe, Málaga
- Walsh, Catherine (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía decoloniasl: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Medina, Patricia (Coord). Educación intercultural en America Latina. UPC-CONACYT-Plaza y Valdés Editores, México