

**MULTICULTURALISMO  
Y EDUCACIÓN  
2002 - 2011**



ASOCIACIÓN NACIONAL DE  
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat  
*Secretario General Ejecutivo*

Iris Santacruz Fabila  
*Directora General Académica*

Guillermo Hernández Duque Delgadillo  
*Director General de Relaciones Interinstitucionales*

José Aguirre Vázquez  
*Director General de Información y Planeación*

Russ Eduardo Galván Vera  
*Director General de Administración*

CONSEJO EDITORIAL  
DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva  
Carlos Muñoz Izquierdo  
Germán Álvarez Mendiola  
Iris Santacruz Fabila  
José Aguirre Vázquez  
Mario Saavedra García  
Wietse Berend de Vries Meijer

*Coordinador de la Colección:*  
Carlos Muñoz Izquierdo



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado  
*Presidenta*

María Soledad Ramírez Montoya  
*Secretaria General*

Luis Felipe Abreu Hernández  
*Tesorero*

Lourdes Margarita Chehaibar Náder  
*Coordinadora de Relaciones Institucionales*

Alma Maldonado Maldonado  
*Coordinadora de Formación*

Guadalupe Ruiz Cuéllar  
*Coordinadora de Regiones*

Carlota Guzmán Gómez  
*Coordinadora de Admisión*

Pedro Alejandro Flores Crespo  
*Coordinador Editorial*

Aurora Guadalupe Loyo Brambila  
*Coordinadora de Apoyo a las Áreas  
y Redes Temáticas*

# MULTICULTURALISMO Y EDUCACIÓN 2002 - 2011

María Bertely Busquets  
Gunther Dietz  
María Guadalupe Díaz Tepepa  
Coordinadores



370.1170972

LC1099.5.M6

E77

E77

Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación / coordinadores: María Bertely Busquets, Gunther Dietz, María Guadalupe Díaz Tepepa; colaboradoras: Mayeli Ochoa Martínez, Alicia Álvarez Santiago. -- México, D.F. : ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013. 512 páginas. – (Colección Estado del conocimiento)

ISBN: 978-607-451-084-3 (ANUIES)

ISBN: 978-607-7923-17-6 (COMIE)

1. Educación multicultural-México. 2. Educación bilingüe-México. 3. Multiculturalismo-México. 4. Política educativa-México. 5. Educación superior y Estado-México. 6. Maestros-Capacitación de-México. 7. Universidades-México. 8. Educación multicultural-América Latina. I. Bertely Busquets, María coordinador. II. Dietz, Gunther, coordinador. III. Díaz Tepepa, María Guadalupe, coordinador. IV. Ochoa Martínez, Mayeli, colaborador. V. Álvarez Santiago, Alicia, colaborador. VI. Serie.

Coordinación editorial

**Mario Saavedra García**

Portada

**Virginia Martínez Moreno**

Corrección de estilo

**Martha Patricia Arriaga**

Formación

**Fruto-lab**

Cuidado de edición

**Ma. Esther Mendoza Bustos**

Primera edición, 2013

© 2013, ANUIES

Tenayuca 200,

Col. Santa Cruz Atoyac,

C.P. 03310, México, D.F.

ISBN: 978-607-451-084-3 (ANUIES)

Primera edición, 2013

© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32

Col. Lomas de Plateros

Delegación Álvaro Obregón

C.P. 01480, México D.F.

ISBN: 978-607-7923-17-6 (COMIE)

Impreso en México

## CONTENIDO

### Presentación

*Enrique Fernández Fassnacht* 15

### Prólogo

*Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado  
y Teresa Bracho González* 17

### Introducción

*María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa* 21

Cuantificación de la producción del área  
Multiculturalismo y Educación 22

Consolidación del área Multiculturalismo y Educación 24

Contraste longitudinal y construcción  
del actual estado del conocimiento 26

Resultados de investigaciones por subáreas 30

Mirada prospectiva 35

<b>Capítulo 1. Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural</b>	
<i>María Bertely Busquets</i>	41
Condiciones geopolíticas de los debates globales en México	41
<i>Locus</i> de enunciación, direccionalidad y debates en educación intercultural	44
Influencias globales y transcontinentales	47
Modelos de educación intercultural y migración transnacional	52
Emergencia y consolidación de metodologías y enfoques epistémicos emergentes y descolonizadores	54
Principales medios para la difusión de los debates y el conocimiento producido	56
Estancamientos, vacíos y prospectivas	59
Bibliografía	63
<b>Capítulo 2. Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México</b>	
<i>Salvador Sigüenza Orozco y Graciela Fabián</i>	81
De historia y etnicidades: <i>buscar al indio en el punto justo en que comienza a ser mexicano</i>	81
Estado-Nación, indígenas y educación: siglo XIX	85
Del indigenismo revolucionario los retos de una nación pluriétnica (1920-1980)	92
Del indigenismo a la pluriculturalidad	110
A manera de conclusión	111
Bibliografía	113

<b>Capítulo 3. Políticas públicas en educación indígena e intercultural</b>	
<i>Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska</i>	117
Investigaciones que toman estas políticas como clave de políticas públicas	118
Investigaciones que analizan críticamente las políticas educativas interculturales oficiales por contraste con iniciativas alternas	123
Análisis de las políticas educativas interculturales oficiales por contraste con algunas iniciativas no tuteladas por el Estado	126
Políticas públicas relativas a la educación superior intercultural	130
Reflexiones finales	138
Bibliografía	139
<b>Capítulo 4. Formación de maestros indígenas y no indígenas para la educación indígena e intercultural</b>	
<i>Maren von Groll, Ulrike Keyser Ohrt y Elías Silva Castellón</i>	151
Caracterización del subcampo	151
Reporte de las pesquisas, resultados cuantitativos, selección y organización analítica de los materiales	154
Metodologías y campos temáticos	154
Diferencias conceptuales y tensiones de educación indígena e intercultural	156
Definiciones de formación y sus implicaciones	157
Diferentes niveles (licenciatura, posgrado) y modalidades de formación (inicial y continua)	159
Mirada crítica	167
Prospectiva	170

Bibliografía	179
<b>Capítulo 5. Multilingüismo y educación bilingüe</b>	
<i>Nicanor Rebolledo Recéndiz y María del Pilar Miguez Fernández</i>	185
Introducción	185
Lenguas indígenas y educación	187
Enseñanza de lenguas y educación bilingüe	191
Políticas lingüísticas y educación intercultural	200
Comentarios finales	208
Bibliografía	209
<b>Capítulo 6. Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales</b>	
<i>Zulema Gelover Reyes y Pedro Antonio da Silva Abrantes</i>	217
Introducción	217
Reflexionando sobre la niñez	217
Estudios recientes sobre la infancia indígena en México	220
Los enfoques de la infancia como categoría analítica	221
Estudios recientes sobre juventud indígena en México	231
La juventud indígena en números	232
Identidades culturales	233
Ciudadanía y exclusión social	234
Reflexiones finales	239
Bibliografía	242



<b>Capítulo 7. Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración</b>	
<i>Gabriela Czarny Krischkautzky y Elizabeth Martínez Buenabad</i>	253
Conformación del subcampo	253
Indígenas y escuelas generales en contextos urbanos	259
Migración indígena, procesos de escolarización y profesionalización	267
Hallazgos, tensiones y vacíos	271
Bibliografía	275
<b>Capítulo 8. Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante</b>	
<i>Elizabeth Martínez Buenabad y Gabriela Czarny Krischkautzky</i>	283
Migraciones, infancias, trabajo y escuela	283
Investigaciones en torno al Programa de Educación Básica para Niños y Niñas Jornaleros Migrantes (PRONIM)	287
Escolaridad, migración interna, internacional y de retorno	291
Infancia y adolescencia en el marco de la migración y el trabajo infantil	294
Conclusiones	299
Bibliografía	302
<b>Capítulo 9. Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional</b>	
<i>Laura Selene Mateos Cortés, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Gunther Dietz</i>	307
Introducción	307
Diversidad cultural, estudiantes indígenas y acciones afirmativas en las universidades convencionales	308

Estudiantes indígenas y acción afirmativa: el programa PAEIIES	309
Estudiantes indígenas y acción afirmativa en posgrados	318
¿De la acción afirmativa a la transversalidad curricular?	319
Diversidad e interculturalidad en las escuelas normales	321
El debate conceptual en las escuelas normales	322
Currículo y plan de estudios	325
Los docentes, su formación y su práctica	327
Autoinvestigación docente	330
Investigación etnográfica de las instituciones de educación normal	331
Tendencias generales sobre interculturalidad en la educación normal	333
Conclusiones: valoración del conocimiento generado	336
Bibliografía	338

## **Capítulo 10. Universidades interculturales en México**

<i>Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz</i>	349
Introducción	349
Debates conceptuales generales sobre Universidades Interculturales	351
Autoinvestigaciones sobre las nuevas instituciones interculturales	355
Investigaciones monográficas sobre la política de las UI	357
Docencia y currículo en las UI	359
Los docentes de las Universidades Interculturales	362
Los estudiantes de las Universidades Interculturales	363

La vinculación comunitaria y el diálogo de saberes	366
Conclusiones y propuestas para las políticas públicas	368
Bibliografía	371
<b>Capítulo 11. Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena</b>	
<i>Erica González Apodaca y Angélica Rojas Cortés</i>	383
Introducción	383
Espacios de producción y debate	385
Eje político y sustentos teórico-metodológicos	387
Educación ciudadana intercultural, educación comunal y educación autónoma. Objetivos etnopolíticos de los proyectos	389
Procesos de hegemonía y contra-hegemonía: campos, arenas, redes y recursos	394
Autonomía, interculturalidad y formas de relación con el Estado	398
Educación escolar y conocimientos comunitarios enmarcados por proyectos políticos	402
Roles emergentes y condiciones de legitimidad del docente indígena	406
Prospectiva: aspectos esenciales y principales tensiones que se desprenden de las experiencias educativas reportadas	407
Bibliografía	409
<b>Capítulo 12. Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia</b>	
<i>Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet</i>	415

Introducción. Supuestos que acompañan al presente estado de conocimiento: lugares de la discusión	415
Búsquedas y planteamientos pedagógicos interculturales desde el horizonte del pensamiento decolonial	416
Entramado de la genealogía múltiple del movimiento decolonial en América Latina	417
Hilos teóricos, aportes conceptuales e integrantes de la Red/grupo Modernidad-Colonialidad	418
Aportaciones del pensamiento decolonial al campo pedagógico intercultural crítico latinoamericano: diálogos en México	420
Decolonialidad latinoamericana en la pedagogía intercultural crítica	421
Consensos y reflexibilidad decolonial de la pedagogía intercultural crítica: inclusión de saberes, conocimientos y voces otras	423
Vasos comunicantes: diálogos y vínculos en México	424
Alcances decoloniales en investigación educativa: estudios culturales y métodos colaborativos, dialógicos y horizontales	426
Estado de conocimiento de las resonancias decoloniales en México: diálogo con las perspectivas educativas interculturales-decoloniales en América Latina	427
Educación intercultural, conocimientos indígenas y comunalidad en México	428
Resonancias decoloniales y comunalidad en educación intercultural en México	428
Procesos de descolonización del saber: el papel de los conocimientos en la educación intercultural y propia en México	430

Autonomía política y prácticas indígenas en educación: territorio, memoria, educación propia	433
La perspectiva "nosótrica" en la educación de los tojolabales y los tseltales	433
Socioantropología crítica de la educación en Chiapas	435
Luchas indígenas por la educación, el territorio y la memoria en México	438
Miradas decoloniales de América Latina desde México	440
Conclusión	441
Bibliografía	443

### **Capítulo 13. Epistemologías indígenas e integridad Sociedad- Naturaleza en educación intercultural**

<i>María Guadalupe Díaz Tepepa y Elías Pérez Pérez</i>	449
Introducción	449
Antecedentes: el contexto de la discusión	451
Hacia el reconocimiento y la legitimidad de los conocimientos indígenas y su contribución en la propuesta de la interculturalidad en la educación	455
Epistemologías escolares en la construcción de la autonomía como proyecto político y de resistencia cultural	460
La cosmovisión en la construcción y la transmisión de los conocimientos indígenas	464
Conocimientos indígenas y su relación con el conocimiento escolar	468
Conclusiones	470
Bibliografía	471

## Capítulo 14. Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular

<i>Yolanda Jiménez Naranjo, Gialuanna Ayora Vázquez y Maike Kreisel</i>	477
Eje prescriptivo (el deber hacer)	479
Lo prescriptivo desde dentro del sistema educativo	480
Lo prescriptivo desde fuera del sistema educativo	484
Eje descriptivo (el ser)	491
Lo descriptivo desde dentro del sistema educativo	492
Lo descriptivo desde fuera del sistema educativo	497
A manera de conclusiones	501
Bibliografía	505

## CAPÍTULO 12

### MOVIMIENTOS DECOLONIALES EN AMÉRICA LATINA: UN BALANCE NECESARIO DESDE LAS PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES EMERGENTES EN MÉXICO. AUTONOMÍA, TERRITORIO Y EDUCACIÓN PROPIA

Patricia Medina Melgarejo y Bruno Baronnet<sup>1</sup>

El concepto de giro decolonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad y la decolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser y conocer  
(MALDONADO TORRES, 2008:66).

#### **Introducción. Supuestos que acompañan al presente estado de conocimiento: lugares de la discusión**

Desde la última década, los horizontes críticos para pensar a Latinoamérica como un complejo histórico, político y social se posicionan bajo la amplia perspectiva teórico-epistémica del Pensamiento Decolonial, vertiente heterogénea constituida por distintas voces y actores, la cual retoma de forma central los planteamientos que desarrolla Aníbal Quijano, junto con otros intelectuales y sujetos

---

<sup>1</sup> Medina Melgarejo, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; y Bruno Baronnet, actual asesor en la UPN, Unidad Morelos y colaborador en un proyecto de investigación en El Colegio de la Frontera Sur.

sociales, desde los años noventa del siglo xx, frente a la relación modernidad-colonialidad en América Latina. Este movimiento intelectual que se condensa en el presente, y con una larga trayectoria de reflexión sobre el contexto de América Latina, responde a las intensas transformaciones en las relaciones políticas entre las sociedades y los Estados nacionales del continente al gestarse movilizaciones sociales que construyen distintos horizontes históricos en la emergencia de las voces indígenas y afroamericanas.

### **Búsquedas y planteamientos pedagógicos interculturales desde el horizonte del pensamiento decolonial**

Una tesis argumentativa central de este estado de conocimiento se basa en el análisis de la perspectiva decolonial como un espacio de articulación que condensa múltiples actores, por lo que no se establece la presencia de un sólo grupo de difusión, como el encabezado por ciertos intelectuales. Así, los ejes del pensamiento decolonial en teoría social contemporánea y en lo que se ha llamado Estudios Culturales se establecen a partir de ciertas categorías políticas de comprensión de la realidad, las cuales pueden constituirse de forma diferenciada, poniendo determinados acentos, según el autor o la autora y la región desde donde interpela dimensiones de las realidades sociales contribuyendo a la reflexión colectiva. Desde esta lógica, en el presente trabajo se establecen ejes genealógicos para analizar la emergencia política del Pensamiento Decolonial, en su expresión discursiva y en su articulación, como un movimiento social e intelectual no homogéneo en América. Prueba de ello es que cierta concepción sobre la descolonización y la decolonialidad se instaura en las constituciones y estructuras de los gobiernos boliviano y ecuatoriano.

Otro planteamiento, como parte de las intenciones de este trabajo, por medio del desarrollo del presente estado de conocimiento, busca comprender la producción intelectual latinoamericana sobre el pensamiento decolonial, bosquejándose la exploración de las formas de interrelación, como vasos comunicantes, con las perspectivas de investigación y los planteamientos pedagógicos que han alimentado a las configuraciones interculturales críticas en el campo educativo en Latinoamérica y en particular en México. Por tanto, se fijan dos ejes analíticos: el primero se sustenta en la idea de *migración discursiva*, propuesto por Mateos y Dietz (2009), donde se interroga sobre los procesos del discurso político e intelectual y cómo el pensamiento decolonial y sus vínculos con la pedagogía intercultural



posibilitan su *migración* por medio de diferentes actores académicos y educativos, así como determinados marcos políticos, analizando el impacto que tiene este tránsito, *migración discursiva transnacional*, en los ejercicios de la práctica pedagógica, de investigación educativa en el contexto mexicano y su intervención en los modelos y proyectos interculturales en educación. El segundo es la comprensión de la *acción epistémica* como una idea central del movimiento decolonial, resultando un punto de aproximación, articulación y consenso de la idea de gestación de transformaciones educativas centradas en la *interculturalidad crítica*. Bajo estas premisas, como espacios de inscripción, se desarrolla el presente estado de conocimiento, estructurado en los subsiguientes ejes de análisis.

### **Entramado de la genealogía múltiple del movimiento decolonial en América Latina**

Resulta fundamental comprender distintas aristas que gestan tales articulaciones, una primera consiste en la emergencia de los movimientos de los pueblos y organizaciones indígenas y afrodescendientes que se expresan en luchas en todo el continente: Ecuador, Colombia y Bolivia, con transformaciones en sus regímenes territoriales y constitucionales. La lucha mapuche en Chile y Argentina, el surgimiento de distintas instancias sociales y políticas de voces indígenas silenciadas. Pensemos también en la configuración del actual contexto de países como Guatemala, Nicaragua y Venezuela, a pesar del reconocimiento de las organizaciones indígenas.

En México se expresan las múltiples acciones indígenas en el reconocimiento de su autonomía territorial y política, y el ejemplo de la lucha y resistencia profunda a través del zapatismo y la organización de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), articulados a las bases de organización política del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), cuyas experiencias inspiraron distintos proyectos político-educativos en diferentes regiones del país (véase más adelante). Asimismo, existen otros procesos/movimientos cuya reivindicación no se articula centralmente en las diferencias histórico-étnicas. Sus puntos de demanda y organización tienen rasgos comunes, bajo las problemáticas de la transición económica y política actual que se experimenta en nuestro continente, como en Argentina el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) y en Brasil el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Se busca la construcción de otras prác-

ticas de organización obrera y social, como también el caso de Las Fábricas Recuperadas, Los Piqueteros y los Gremios Docentes Argentinos. Estos últimos han traducido sus demandas y defensa sobre la educación pública a partir de la noción de *soberanía pedagógica*. Además de los movimientos chicanos, latinos y afroamericanos en Estados Unidos y Canadá, y sus contradicciones migratorias, políticas y económicas en las estrategias bélicas y globalizadoras.

Existe una articulación compleja de distintos actores, a partir de la convocatoria que estos movimientos han logrado al crear espacios de encuentro en los Foros Sociales Mundiales (FSM), los cuales han posibilitado la articulación de grupos de académicos, quienes desde sus espacios como intelectuales han gestado colectivos donde se gesta investigación teórica, filosófica e histórica, como la Red/grupo Modernidad-Colonialidad. En otro ángulo de reflexión, se encuentran las acciones de la política del Estado Plurinacional de Bolivia, en el que se han configurado, a partir de esta concepción, instancias gubernamentales, como el Viceministerio de Descolonización, dependiente del Ministerio de Culturas (2010). Del mismo modo, resaltan activistas y académicos indígenas que aportan versiones propias sobre el proceso decolonial, como la intelectual aymara Silvia Rivera (2010).

### **Hilos teóricos, aportes conceptuales e integrantes de la Red/grupo Modernidad-Colonialidad**

Las fases de constitución de esta Red/grupo se marcan por lógicas de construcción categorial sobre ámbitos específicos de discusión en el contexto latinoamericano y de las contradicciones sociales del capitalismo en Estados Unidos, lugar de trabajo académico de varios de sus integrantes. Esto ha conducido a pensar a esta Red como una comunidad de diálogo, en debate y crítica, más que una vertiente o escuela de pensamiento consolidada. Sus aportes categoriales se sustentan en diferentes intelectuales, como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado, Catherine Walsh, Eduardo Restrepo, Zulma Palermo, María Lugones y Freya Schiwy. Los pensadores que acompañan a este grupo tienen una participación intermitente, pero sus obras alimentan la discusión y han sido influenciadas por esta línea de pensamiento, en la cual se encuentran de forma destacada: Enrique Dussel, Arturo Escobar, Boaventura De Sousa Santos, Claudia Briones, Rita Laura Segato, Agustín Lao Montes, Daniel Mato e Immanuel Wallerstein, entre otros.

Desde esta heterogénea composición, la Red/grupo genera momentos o fases de constitución, marcadas por las distintas posturas y los ámbitos propuestos de discusión y producción académica en el interior del mismo y por medio de sesiones grupales en eventos académicos de nutrida asistencia, logrando configurar colectivos con distintas sedes. Así, se encuentra la participación colegiada interinstitucional, desde 2002 a la fecha, de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, el Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar de la Universidad Javeriana en Bogotá, Colombia, el Instituto de Estudios Peruanos y de la edición, mediante Envión Editores, en Popayán, Colombia. O bien, se recurre a las universidades de Estados Unidos donde trabajan distintos académicos que forman parte de la Red, existiendo otras afiliaciones en el continente, como la Asociación Caribeña de Filosofía y el comité para hispanos de la Asociación Americana de Filosofía. En Argentina, como parte de la Universidad Nacional del Comahue, en Neuquén, se crea el Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad (ceapedi). Asimismo, se han incluido nuevos intelectuales a partir de vertientes específicas, originando el desarrollo de campos de conocimiento desde los estudios de género, arte, comunicación y educación.

Los referentes teóricos sobre las problemáticas continentales y, en particular, latinoamericanas, en cierto periodo de gestación del grupo se articularon a los trabajos de A. Quijano,<sup>2</sup> junto con los desarrollados por Immanuel Wallerstein en torno a las categorías de colonialismo-colonialidad y de sistema-mundo. Cabe señalar que estos dos autores escribieron un texto que provocó el diálogo con distintos intelectuales latinoamericanos, residentes en Estados Unidos o en distintos países de la región. En los que cabe mencionar las reflexiones críticas de la teoría de la dependencia de O. Fals Borda y la discusión sobre los aportes de la filosofía de la liberación de E. Dussel, así como los desarrollos posteriores de este mismo autor, quien acompaña las rutas de discusión trazadas por dicha Red/grupo. En este sentido, Grosfoguel (2007:73) analiza el concepto de transmodernidad, propuesto por E. Dussel.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Quijano señala la diferencia entre *colonialidad* y *colonialismo*: “este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cuyas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder” (2007:93).

<sup>3</sup> Grosfoguel debate e incorpora la idea de transmodernidad frente a la de posmodernidad, considerando la discusión de la concepción de hegemonía propuesta por E. Laclau, al diferenciarlas de las concepciones de movimientos sociales, como el zapatista en México, bajo la idea de caminar preguntando como una figura de transformación política propuesta por este movimiento social.

En esta línea de preocupación se abren distintos ejes de análisis. Por una parte, las discusiones en teoría política, Estado y capitalismo con diversas afiliaciones frente al marxismo, mediante su relectura y construcción, haciendo énfasis en las relaciones Estado-Nación. Los procesos de acumulación flexible del capital y transnacionalización de producciones culturales están llevando a replantear el papel del Estado y a expandir las nociones y formas de ciudadanía. También propician que la interculturalidad surja como valor, recurso y dato diagnóstico para fijar políticas sociales globales y regionales.

En la década del 2000 algunos libros de referencia obtienen una amplia difusión, como el texto precursor de la articulación de la Red/grupo Modernidad-Colonialidad, convocado por Edgardo Lander (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. En esta misma línea se ubica la obra de Walter Dignolo (2003) y los trabajos pioneros de Catherine Walsh (2002) en el terreno de la educación intercultural (véase más adelante). Se establece una línea de reflexión analítica retomando el pensamiento de M. Foucault y P. Bourdieu, mientras se ejerce una reflexión crítica sobre Filosofía y Sociología contemporáneas, ante la producción de autores como G. Agamben, S. Žižek, E. Laclau y J. Habermas, considerando que fincan una visión centrada en las sociedades posindustriales, sin un reconocimiento a los sentidos políticos de larga trayectoria de la subversión en otras realidades. Esta línea reflexiva se refiere, por otra parte, a la producción de los estudios poscoloniales y de la subalternidad con autores como E. W. Said, H. Bhabha, G. C. Spivak, S. Hall, A. Césaire y F. Fanon. Se reconocen además las contribuciones tanto de distintos intelectuales latinoamericanos (P. Freire, O. Fals Borda) como de dirigentes de movimientos sociales contemporáneos (chicanos, indígenas, afrodescendientes).

### **Aportaciones del pensamiento decolonial al campo pedagógico intercultural crítico latinoamericano: diálogos en México**

Más que un concepto de interrelación o comunicación (como típicamente suele entenderse en el contexto europeo), la interculturalidad en esta región del mundo significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes sociales otros; una forma otra de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad (Walsh, 2007: 35).

El horizonte educativo intercultural crítico en América Latina implica en su discurso la intervención del pensamiento decolonial, al involucrar el debate histórico-político de los reclamos y derechos colectivos que representan una larga lucha por el reconocimiento de los sujetos-pueblo, quienes producto del colonialismo han sido históricamente subsumidos en las identidades nacionales, viviendo su exclusión de la construcción y desarrollo de una memoria colectiva e histórica propia.

### Decolonialidad latinoamericana en la pedagogía intercultural crítica

El diálogo y resonancia entre el movimiento decolonial y el pensamiento intercultural crítico se basan fundamentalmente en tres líneas de reflexión: a) la idea y construcción sobre el racismo, la desigualdad y la *injusticia racializada*; b) la violencia y el dominio colonial del saber, del conocimiento y de las ciencias, y c) el problema de la subalternidad y la movilización hacia la autonomía:

La interculturalidad y la decolonialidad deben ser entendidas como procesos enlazados en una lucha continua. Una lucha dirigida a enfrentar y desestabilizar las construcciones e imaginarios de nación y de América *Latina* concebidos por las elites locales, la academia y el occidente, y a hacer construcciones e imaginarios distintos, así a la vez poniendo en cuestión la noción que las soluciones a los problemas y crisis de la modernidad tienen que venir de la modernidad misma (Walsh, 2007: 36).

Como ya lo señalaba Aníbal Quijano desde la gestación de ciertas líneas decoloniales en 1992:

En primer término [es necesaria] la decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad (Quijano, 1992: 447).

En este proceso de larga trayectoria en nuestro continente, frente a la visión eurocéntrica y la paradójica *americanización de América*, Quijano convoca a una perspectiva intercultural, que resulta un detonante en la última década para la activación de la memoria pedagógica, pues se articula a la concepción de praxis liberadora a fin de crear nuevas subjetividades desde la acción; idea que se basa en una re-interpretación de Paulo Freire, “contemporizándola, interculturalizándola y llevándola más allá de la lucha de clases y el humanismo transformador” (Walsh, 2009). Además, se dialoga con la pedagogía popular latinoamericana y con la pedagogía crítica, en particular con P. McLaren (1998) y con pensadores como Césaire, Fanon, Zemelman, Dussel y Muyolema.

El concepto de epistemología sirve de convocatoria a esta pedagogía intercultural crítica decolonial, convocando a una *insurgencia epistémica*, impactando para ello en fuertes núcleos de transformación cultural, política, social y educativa al conceptuar el papel de la pedagogía como política cultural que implica, tanto prácticas políticas como modos dialógicos para una lucha colectiva. De tal forma que se propone la construcción de pedagogías decoloniales, al entender que:

la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos *otros* del poder, saber, ser y vivir, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural (Walsh, 2009a: 37).

Catherine Walsh representa un agente intelectual relevante como punto de referencia en la concreción del pensamiento decolonial, hacia la construcción de voces y actores dentro del contexto educativo. Las referencias que elabora son múltiples, pues se articulan en el ámbito ecuatoriano a partir de la lucha tanto de los movimientos indígenas como de los afroamericanos en la región (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia), siendo partícipe en la construcción del concepto de interculturalidad, como forma de condensar la búsqueda de estos movimientos por medio de la transformación radical de las formas coloniales que estructuran las relaciones sociales de poder, saber y conocimiento, ejes que involucran a la constitución de un nuevo sujeto pedagógico. También, resulta importante reconocer que estos planteamientos críticos son producto de la participación activa de distintos intelectuales y académicos en los movimientos sociales gestados en las dos últimas décadas en el continente.

En este sentido, la producción colombiana y argentina son ejercicios representativos del vínculo entre el campo de la investigación educativa y la vertiente decolonial. En el caso colombiano, se encuentran los materiales producidos por Elizabeth Castillo y Axel Rojas (2005) y los posteriores trabajos de Castillo (2010), Caicedo (2010) y Díaz (2010), entre otros más. La discusión y difusión de la temática sobre pensamiento decolonial y las articulaciones con educación y pedagogía intercultural se desarrollan en cuatro revistas sobresalientes en Ciencias Sociales y en Educación, donde colaboran autores desde la perspectiva decolonial y con trabajos en el ámbito educativo: *Tabula Rasa* y *Nómadas*, en el ámbito propiamente educativo: *Pedagogía y Saberes* de la Universidad Pedagógica de Colombia, así como la *Revista Educación y Pedagogía*, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.<sup>4</sup> También interesa destacar otro teórico, quien representa parte de la articulación con el pensamiento decolonial en Argentina y la construcción crítica efectuada por Raúl Díaz. Al participar en el movimiento mapuche de Neuquén, ejerce un balance crítico basado en las experiencias de educación intercultural en el continente y construye nuevas propuestas a partir de la gramática decolonial para establecer distintos ejes que implicarían una interculturalidad “extendida que [estaría] situándose como estrategia general para hacer frente a las políticas monoculturales de los estados latinoamericanos” (Díaz, y cols., 2008).

### Consensos y reflexividad decolonial de la pedagogía intercultural crítica: inclusión de saberes, conocimientos y voces otras

Existe un amplio movimiento pedagógico latinoamericano contemporáneo, que rebasa la enunciación explícita o no de autores adscritos a la Red/grupo Modernidad-Colonialidad, ya especificados ampliamente en otros apartados de este texto. En consecuencia, diversas concepciones generan hoy en día un amplio consenso, más allá de los grupos heterogéneos y las visiones que los representan en torno a la noción *decolonialidad*. Consensos marcados por seis ideas centrales:

<sup>4</sup> Sólo por ilustrar dos casos, se encuentra la *Revista Educación y pedagogía* (2007), número 48, que tanto la editorial como la Sección Temática se configuran por la discusión sobre colonialidad y educación, diferencia-diversidad: enunciadas como *Otras Lógicas*, sección nutrida con artículos de Walsh, Briones, Bolaños y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entre otros. O bien, el número 26 de la revista *Nómadas* (2007), en el cual se desarrolla la categoría de decolonialidad; en este ejemplar participan autores como Grosfoguel, Restrepo, Castro Gómez, Maldonado Torres y Walsh.

- a) Se acepta la idea-fuerza sobre el colonialismo, desde distintas lecturas.
- b) Se establecen los ejes para construir la noción de *Otras educaciones, Otros conocimientos*, bajo la idea de que *Otro mundo es posible* (Escobar, 2003); lo que en la práctica genera discusiones importantes en torno a los procesos de alteridad histórica y alteridad política (Segato, 2007).
- c) Concepciones que acuñan la idea de educación propia, conocimientos propios y necesidades sociales y pedagógicas para cumplir estas acepciones, que constituyen demandas vigentes de las organizaciones sociales, indígenas y afrodescendientes en el continente.
- d) Se discuten distintas vertientes de la interculturalidad en educación, vinculadas al reconocimiento de los movimientos étnico-políticos y sociales de las diferentes regiones y países;
- e) estos ejes de reflexividad crítica cuestionan al campo educativo intercultural, cuya resultante confluye en la tensión entre educación propia y educación intercultural y sus interrelaciones.
- f) La búsqueda de estos núcleos académicos consiste en construir los andamios para dialogar y elaborar referencias de la interepistemología, soberanía epistémica y modernidades subalternas desde las perspectivas del Sur, enunciando el problema del conocimiento propio y las bases territoriales como exigencias políticas.

Así, concepciones críticas como autonomía, territorio e historia son trasladadas y desplazadas de su emergencia política en la construcción de los propios movimientos sociales, sus reclamos y formas de organización, hacia la refuncionalización del Estado y su lógica de acción.

### Vasos comunicantes: diálogos y vínculos en México

Las formas de intercambio y difusión del pensamiento decolonial se han efectuado por medio de núcleos académicos de distintas instituciones; estos grupos se organizan en torno a programas de formación y posgrado, o bien alrededor de instancias oficiales de gobierno y organizaciones no gubernamentales, estableciendo de forma operativa seminarios temáticos y realizando distintos eventos y publicaciones. Parte del pensamiento decolonial en educación se conoce en México mediante la colaboración de Catherine Walsh en distintos foros, quien



en octubre de 2004 asistió al Segundo Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural, convocado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP) con la ponencia *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Posteriormente, Walsh volvió a nuestro país en noviembre de 2008, al Foro de Promoción de la Diversidad Cultural, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco y en 2009 a la Cátedra y Seminario de Estudios de Pueblos Indios, cuya temática anual se refería a *La Interculturalidad crítica y el pensamiento decolonial*. Esta Cátedra y sus seminarios respectivos pertenecen a la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas (UACI) y la Unidad de Vinculación, ambas dependencias de la Coordinación de Vinculación y Servicio Social de la Universidad de Guadalajara (UDG). La temática desarrollada por Walsh fue: Interculturalidad, Plurinacionalidad y Refundación del Estado.<sup>5</sup> Ese mismo año (2009b) publicó en México el artículo: *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de in-surgir, re-existir y re-vivir*.

De igual forma, se manifiesta la inquietud permanente del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) de establecer núcleos de discusión sobre la temática intercultural y, en particular, en educación, por lo que se aboca a elaborar el número 24 de la revista *Decisio* (2009), bajo la temática de *Interculturalidad-es*, en el cual participan distintos autores latinoamericanos, abordando la reflexión acerca de los ejes educativos interculturales, escuchándose voces y deliberaciones en el reconocimiento de las acciones decoloniales. Desde perspectivas críticas sobre las realidades actuales, los aportes entrecruzados de investigadores y actores de diversos países del Sur, se insertan en debates transfronterizos sobre la educación intercultural, al colocarse frente a disyuntivas sociales y políticas en el horizonte de lo histórico en Latinoamérica (Medina, coord., 2009).

Otras instituciones y núcleos académicos han generado eventos, seminarios y estructuras de formación de distintos programas de posgrado, como es el caso del Seminario Escuela, Indígenas y Etnicidad (SEIE), coordinado por María Bertely (CIESAS), incluyendo distintas voces indígenas de México e incorporando referentes de reflexión del pensamiento latinoamericano, como es la destacada participación de Jorge Gasché. Se encuentra el caso de la Universidad Veracruzana-

<sup>5</sup> La publicación bimestral *Tukari* de la UACI publicó el artículo *Hacia una comprensión de la interculturalidad* (Walsh, 2009b). Cabe señalar que en este mismo número apareció la entrevista efectuada a Gunther Dietz (2009), titulada *Interculturalidad y diversidad cultural*.

na (UV) que tiene el objetivo de formar profesionales en el campo de la interculturalidad, además de desarrollar investigaciones educativas desde este enfoque. El grupo académico que genera e impulsa distintas actividades se encuentra coordinado por Gunther Dietz, Laura Mateos, Yolanda Jiménez y Guadalupe Mendoza, quienes han posibilitado cierta reflexión desde el pensamiento decolonial latinoamericano (Dietz y Mateos, 2011), al tiempo que producen ejes temáticos en sus seminarios y la iniciativa de crear diversas publicaciones, como *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales*, adscrita a la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). En su número inicial Cuji Llugna (2012) publicó el texto titulado *Una paradoja de la interculturalidad como descolonización de la educación superior*, en el cual revisa distintos planteamientos de la vertiente de pensamiento decolonial que se articula a la Red/grupo Modernidad-Colonialidad. En el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM se han desarrollado de 2007 a la fecha dos seminarios bajo esta perspectiva, coordinados por Patricia Medina, titulados: a) Investigación educativa y antropología de la interculturalidad y de la decolonialidad y b) Epistemologías de las identidades y las diferencias. Pedagogías decoloniales e interculturales en México y América Latina.

### **Alcances decoloniales en investigación educativa: estudios culturales y métodos colaborativos, dialógicos y horizontales**

Por trayectos y rutas heterogéneas, los estudios culturales latinoamericanos configuraron su propia referencialidad en la confluencia del pensamiento decolonial y la crítica al colonialismo epistémico. Por tanto, buscaron subvertir órdenes en la investigación social y acrecentar el vínculo con las ideas fundantes de la crítica colonial sobre las relaciones raciales, étnicas, epistémicas y de género. Esto llevó a una reconfiguración de las metodologías de investigación social y de los fines que la orientaban. Así, educadores e investigadores en pedagogía, pero también en comunicación, lingüística, antropología e historia incitan a una articulación creativa en el cruce entre estudios culturales, desde la reflexividad política latinoamericana y la convergencia con núcleos de opciones decoloniales y prácticas vinculadas a los movimientos sociales. Por ejemplo, entre las distintas metodologías antropológicas y sociológicas participativas se producen innovaciones, replanteamientos en la producción y el uso de narraciones y expresiones gráficas mediante distintos medios para construir la configuración de otras historias.

Así, se genera la producción de materiales de referencialidad que orientan las escenas de diálogo entre historias, actores, videos, murales, mapas, gráficos y calendarios, concebidos como artefactos y dispositivos múltiples frente a las ausencias y presencias monoculturales y la necesaria recreación intercultural e interepistémica. Además, se busca la representación gráfica como medio de diálogo social, reconociendo las producciones en América Latina, como en el caso de Joanne Rappaport (2005), quien establece ciertos ejes para reconocer “una investigación colaborativa interétnica”. Esta búsqueda por interactuar y reconocer las memorias, miradas y representaciones gozaba de cierta trayectoria en el campo de la investigación cualitativa, pero las búsquedas en el interior de las organizaciones indígenas y afroamericanas se engarzan con la discursividad política a distintas producciones educativas, las cuales buscan investigar y producir materiales útiles para el trabajo educativo a fin de promover nuevas formas y nuevas políticas culturales, educativas, escolares, curriculares. En México se han producido diferentes trabajos en resonancia con las apuestas metodológicas colaborativas, dialógicas y horizontales en el terreno escolar, como las investigaciones y propuestas desarrolladas por Sarah Corona (2009, 2007), María Bertely (2007) y Rossana Podestá (2004, 2007).

### **Estado de conocimiento de las resonancias decoloniales en México: diálogo con las perspectivas educativas interculturales-decoloniales en América Latina**

Si bien el concepto de interculturalidad se inscribe como parte de la genealogía de los movimientos étnico-sociales de los años noventa del siglo xx en México y América Latina, en la presente década (2001-2011) se redefine frente a dos procesos, por una parte la gran difusión de la interculturalidad como política gubernamental y de agencias de carácter internacional, por otra, en la configuración de las tradiciones de pensamiento pedagógico-educativo provenientes de la educación popular, rural, de la educación propia, la formación de docentes indígenas y el desarrollo de nuevos currículos, articulados en su conjunto desde distintas historias con la vertiente de la pedagogía crítica; se establece así, la emergencia de la acción política de distintos actores pedagógico-sociales implicados, cuestión que ha propiciado un intenso reposicionamiento y una construcción de diálogo con las voces, movimientos y proyectos desde América Latina, reconociendo a la pedagogía decolonial como horizonte político, es decir, en construcción. En con-

secuencia, en los últimos años, ciertas investigaciones en educación intercultural crítica en México han entrado en un diálogo fructífero con estudios también críticos y decoloniales latinoamericanos.

### **Educación intercultural, conocimientos indígenas y comunalidad en México**

Tanto los movimientos sociales étnico-políticos, campesinos, docentes, académicos e intelectuales confluyen en sus ritmos y momentos en la conceptualización de nuevos horizontes, cuyas articulaciones gestadas conducen a la emergencia del pensamiento decolonial en América, germinando como movimiento intelectual con distintas perspectivas, las cuales convergen en la configuración discursiva que busca repensar América Latina desde los procesos de colonización, además de sus luchas descolonizadoras, como las que se expresan y recorren el continente.

### **Resonancias decoloniales y comunalidad en educación intercultural en México**

En su conjunto, la obra de Benjamín Maldonado Alvarado (2011) *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto* explicita las propuestas pedagógicas inspiradas por el comunalismo y plasmadas en la articulación de las experiencias alternativas de educación intercultural surgidas en distintos pueblos de Oaxaca en la primera década del siglo XXI. Considerando a la comunalidad como el conjunto de procesos generados por el *habitus* comunitario y estructurados por la praxis de los pueblos originarios, pone de relieve la ideología comunal de éstos, así como sus estrategias frente al proceso de dominación colonial por medio de la escuela. Si bien las propuestas de una educación desde y para los pueblos son experiencias escolarizadas que han logrado intervenir en la lógica de la educación oficial (hasta el reconocimiento de la comunalidad en la legislación sobre educación en Oaxaca), Maldonado pone en duda si deben crearse nuevas escuelas con enfoques orientados a la interculturalidad o intervenir en instituciones existentes y proponer desde allí el reconocimiento y ejercicio de los derechos. ¿Cómo diseñar estrategias donde las comunidades hagan efectivos sus derechos de controlar,

proponer y diseñar sus propios procesos educativos? Al igual que las corrientes críticas de la educación dominante, Maldonado se pregunta cómo las experiencias actuales de educación intercultural fortalecen la comunidad y rompen la lógica de poder colonial que se reproduce e impone en las instituciones enajenadoras. Existe, en efecto, una contradicción latente en las propuestas de educación comunitaria, pues al pretender incorporar conocimientos y saberes en estructuras verticales e individualizadoras como la escuela, se rompe la lógica colectiva comunal con procesos que recaen en teorías pedagógicas ajenas y colonialistas para enseñar y evaluar.

En el libro *Interculturalidad y educación intercultural en México*, Gunther Dietz y Laura Mateos (2011) analizan la compleja naturaleza de los discursos que impactan los modelos educativos mexicanos, donde evidencian qué está en juego en el diálogo interactoral entre el movimiento indígena y la escuela pública, al cruce de las vivencias y aspiraciones de comunalidad e interculturalidad. Para los autores, un análisis pedagógico-crítico de los procesos interculturales de apropiación-imposición de la institución escolar requiere una mirada que abarque la conflictividad como una característica intrínseca a cualquier fenómeno intercultural. Una vez conceptualizada la *posicionalidad* y *relacionalidad* del discurso intercultural mexicano respecto a sus migraciones discursivas, “la necesaria crítica de las nociones esencializadas de cultura y etnicidad, y sus redefiniciones desde la perspectiva constructivista y poscolonial nos proporcionan una nueva base conceptual para reformular el tratamiento institucional de la diversidad y la interculturalidad” (Dietz y Mateos, 2011:149). En el debate contemporáneo sobre los saberes localizados y globalizados, además de analizar la “gramática de la diversidad” como conjugación de una mirada triple hacia procesos sintácticos, semánticos y pragmáticos que restringen o posibilitan la percepción y el aprovechamiento de la “diversidad de las diversidades” (ibídem: 168), se añade un análisis multiactoral de los procesos de migración, transferencia, intermediación y apropiación discursiva que ocurren entre diferentes sendas institucionalizadas.

En el artículo *Comunidades-Comunalidades. Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales*, Patricia Medina, Severo López e Isaac Ángeles (2011) muestran las implicaciones para la educación intercultural del vínculo estructural entre la construcción de procesos pedagógicos decoloniales y las prácticas de lucha política de los pueblos originarios y afrodescendientes en México. “La demanda y el ejercicio de una educación basada en las formas de vida propias se han consolidado no sólo

como parte de los movimientos étnico-políticos contemporáneos, sino como movimiento político pedagógico que reconoce la emergencia de las epistemes indígenas para construir y dar sentido a la educación y a sus formas de vida” (Medina y cols., 2011:172). La comunalidad se expresa en los movimientos sociales que buscan reestructurar el sentido comunitario al plantear desde los pueblos indígenas una educación intercultural crítica, es decir, *verdadera* como la llaman los pueblos zapatistas, la cual permite una mirada de reconocimiento de la vida social de los sujetos educativos, desde su historia y sus prácticas socioculturales y políticas. Bajo la perspectiva de los pueblos amerindios, la demanda por el ejercicio de una interculturalidad crítica y decolonial, basada en los principios de la comunalidad, reconfigura la demanda y el ejercicio de una educación intercultural crítica, considerando la activación de las “memorias disidentes” (*ibidem*: 172), que proporcionan pautas para construir y recrear sus propios proyectos histórico-políticos como sociedades contemporáneas en la disputa por el reconocimiento de los Estados plurinacionales.

### **Procesos de descolonización del saber: el papel de los conocimientos en la educación intercultural y propia en México**

Valiosos estudios realizados en la última década muestran la importancia estratégica otorgada a los conocimientos de las culturas originarias en la educación formal, dentro del contexto de una sociedad como la mexicana en tiempos de guerra y multiculturalismo neoliberal. De acuerdo con Elsie Rockwell (2011:100), en vez de imponer definiciones externas de los contenidos culturales en la educación, que generalmente excluyen la historia de los conflictos sociales desde la perspectiva local, se vuelve necesario promover las condiciones que puedan asegurar el trabajo educativo autónomo para incluir de manera selectiva la propia historia y los propios recursos culturales.

En el artículo *Un venado que tiene escuela y busca una biblioteca*, Sarah Corona Berkin (2009) analiza los procesos de construcción social, educativa y política de una Escuela Secundaria en la comunidad wixárika (huichola) de Jalisco, denominada Tatuutsi Maxakwaxi (Nuestro Abuelo Cola de Venado); proyecto e institución que se gestan desde 1996. Este contaba en 2008 con 130 jóvenes huicholes, quienes estudiaban los contenidos del plan oficial de la SEP y una asignatura: Cul-

tura wixárika, la cual consiste en ampliar el conocimiento propio sobre su lengua y cultura. En este Centro Educativo, la identidad wirárika se fortalece gracias a estrategias pedagógicas como las asambleas de alumnos que fungen como espacios de formación de líderes para una participación pública en las comunidades (Rojas, 2012:209). Para Rocío De Aguinaga, la educación autónoma surge de un proceso de lucha por elaborar un proyecto educativo comunitario e identitario, lo que implica ensayos, negociaciones, comprensiones, posicionamientos y aprendizajes:

La educación autónoma toma su fuerza de la identidad cultural que dinamiza los procesos del proyecto educativo y que produce el fortalecimiento de la educación intercultural. Tatuutsi surgió en el proceso de aprender a hacer la escuela y las maneras de hacerla, y tomar postura en relación con la educación, la gestión, la organización, la cultura propia, la interculturalidad, las relaciones y la política. (De Aguinaga, 2010: 360).

Como aportación crítica, Sarah Corona propone considerar la política como un espacio de encuentro entre las políticas públicas y la emancipación de los pueblos, con la idea de crear espacios y condiciones de igualdad. Para eso, se presenta un ejercicio de producción de textos entre investigadores mestizos y profesores huicholes con la idea de mirar distintas prácticas en sus comunidades. Se escribieron textos que mostraban los procesos monológicos, ya sea de la imposición de voz wixárika o de la voz mestiza, logrando la producción de textos dialógicos que generó relaciones diferentes, donde el tiempo, el espacio, el cuerpo y la idea de trabajo se mostraron difícilmente compatibles (Corona, 2009). La búsqueda por forjar relaciones horizontales sin mediar las condiciones sociales y visiones distintas, suscita la imposición de uno frente a otros. Hablar de diferencias culturales y de interculturalidad, debe ser *historizado*, donde el origen de éstas y sus nombres sea develado y el conflicto entre los muchos diversos sea el centro de la reflexión a fin de gestar procesos de emancipación.

En este sentido, una educación intercultural fortalecería la posibilidad y capacidad de los pueblos de construir un nuevo currículo que, para Sonia Comboni Salinas (2002), no exprese únicamente las necesidades de conocimiento y comprensión de las poblaciones, sino que se construya en los diferentes contextos culturales y formule en ellos los contenidos sistematizados en una organización pedagógica que permita la comprensión de los mundos de vida de sus poblaciones y desde esta construcción se logre un diálogo con la cultura

universal. A lo largo de la década del 2000, no son pocos los estudios en México enfocados a la educación intercultural, planteando la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje de los derechos colectivos de los pueblos originarios como una preparación para el ejercicio de la ciudadanía intercultural (o pluriétnica), como María Bertely Busquets (2008), quien considera los efectos del multiculturalismo neoliberal y comunitarista desde una perspectiva filosófica-ética que participa en la construcción colectiva de *Otra Educación* agenciada en un marco de democracia activa y solidaria. De acuerdo con María del Pilar Padierna, el proceso educativo por sí mismo no implica que su resultado sea la formación sistemática de un sujeto democrático, ciudadano, libre pensador o defensor del medioambiente. Para esta investigadora:

la orientación valoral de la formación de los sujetos depende en gran medida de lo que se promueve deliberadamente junto con la argumentación y estrategias que se pongan en acto para poder influir o no en los sujetos, requiriendo además, del análisis de los componentes no conscientes de las diversas acciones sociales (Padierna, 2010: 26).

En la década pasada, los saberes indígenas no se reconocieron en el campo científico como formas y métodos de conocimiento con los cuales se puede dialogar de forma horizontal, por lo que se traslada el debate en torno al estatus epistemológico de los conocimientos indígenas, tradicionales o locales, frente al estatuto de cientificidad y racionalidad que ampara al conjunto de los saberes generados desde las diferentes disciplinas validadas como científicas (Pérez y Argueta, 2011). Un aspecto esencial para la construcción de las condiciones del diálogo intercultural corresponde a:

garantizar la capacidad de autonomía y decisión, entre los poseedores de los saberes tradicionales, ahora subalternos, para que puedan tener la capacidad de control sobre sus decisiones de cambio, de apropiación, de diálogo y de permanencia cultural; al tiempo que tengan un libre y equitativo acceso a todos [En la construcción de un] “proyecto intercultural, no folclorizado, no expropiatorio y no demagógico” (Pérez y Argueta, 2011: 48 y 49).

Es necesario reconocer los sistemas de saberes indígenas con un estatuto epistemológico capaz de interactuar de forma horizontal con las ciencias occidentales,



en el marco de la convergencia y el acuerdo entre diversos actores; en ello juega un papel estratégico la alianza entre indígenas, científicos y políticos.

### **Autonomía política y prácticas indígenas en educación: territorio, memoria, educación propia**

En los últimos años, los estudios en educación intercultural se han interesado en las prácticas discursivas y pedagógicas de las experiencias autonómicas en donde los pueblos originarios son protagonistas de los cambios educativos. Los siguientes siete estudios realizados en las regiones de influencia del movimiento zapatista muestran hasta qué punto la intersubjetividad, los valores, las identidades, el *habitus* y los atributos culturales de los pueblos mayas de Chiapas impactan en los procesos de educación propia, con énfasis en la memoria colectiva, cooperación y defensa del territorio; cuestión que se articula a la gramática del pensamiento decolonial, siendo el propio movimiento zapatista fuente de inspiración analítica.

### **La perspectiva "nosótrica" en la educación de los tojolabales y los tseltales**

Siendo un autor de referencia en los espacios de reflexión y formación en Educación Intercultural, Carlos Lenkersdorf en su obra *Filosofar en clave tojolabal* (2002) pone de relieve la noción de "educación nosótrica" para designar el conjunto heterogéneo de prácticas sociales e interacción que destacan en la cultura y socialización de los niños y jóvenes. Para Lenkersdorf, desde el nacimiento, "la educación nosótrica compele a que se vivencie el atractor pedagógico del NOSOTROS y a que se aprenda a responder al mismo" (Lenkersdorf, 2002: 67). A la edad de cinco años, los niños interrelacionan papeles de educando y educador a la vez, convirtiéndose en educador, respecto a los hermanos que nacen después de él o ella. Según Lenkersdorf (*ibidem*: 64), las consecuencias del NOSOTROS se observan en el contexto pedagógico en la medida que la educación no es unidireccional (el educador sabe y los educandos no), sino que es bidireccional entre educadores que, al mismo tiempo, son educandos y viceversa (por lo cual se reduce la importancia del papel del maestro). La inserción del NOSOTROS en el conjunto de educadores-educandos significa una transformación del pedagogo en cuanto a la

concepción que tiene de sí mismo: “el maestro aprende de sus alumnos como éstos aprenden de él y, en casos determinados, ambos aprenden juntos si los problemas presentados son auténticos de la vida real” (*ibidem*: 66).

Inspirado en esta perspectiva nosótrica en torno a la socialización y la educación, el libro de Antonio Paoli (2003) *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales* abunda sobre las formas dinámicas de aprendizaje en la cultura maya-tzeltal, especialmente desde el análisis de expresiones cotidianas y estructuras lingüísticas. En el cuarto capítulo “Solidaridad familiar y educación temprana”, el autor demuestra que la educación tzeltal supone una integración intersubjetiva en la que los infantes tienen la experiencia de una fuerte relación afectiva y de participación en la vida familiar. Siendo el campo y la montaña “arsenales de recursos didácticos” (Paoli, 2003:88), la producción familiar constituye un conjunto de actividades integradoras en los lugares de trabajo como la milpa, el cafetal, frijolar, platanar, potrero o el monte. El sexto capítulo “Autoridad y conocimiento” aporta un acercamiento sociolingüístico al concepto *nopteswanej* que suele traducirse como *maestro*; es decir, el que se hace ejemplo de tal manera que propicie que otros se hagan sabios, “rectos” o “se liberen”, quien aproxima al *lekil kuxlejal* (vida buena por antonomasia). Según Paoli (2003: 121), al parecer para el tzeltal el conocer se centra en el entendimiento y en el asegurarse de que lo entendido, como tendencia, es lo adecuado. Esta obra de referencia hace hincapié en la autonomía del sujeto en la adquisición del conocimiento, lo que supone que la autonomía del grupo depende en gran medida de la autonomía individual.

Basado en los aportes sociolingüísticos de Lenkersdorf y Paoli, la tesis de doctorado en Pedagogía de Jorge Ruiz Cuesta *La educación autónoma zapatista: Un proceso de formalización del saber nosótrico* demuestra que la Educación Verdadera es una expresión del *mandar obedeciendo* y del *enseñar aprendiendo*, al analizar una experiencia de formación de promotores para la escuela y la comunidad (Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón). “Mandar obedeciendo, es lo que hacen los promotores al aplicar sus conocimientos escolares en la resolución de problemas comunitarios (demandas). Aprender enseñando, es lo que hacen al convertirse en alumnos para implementar después esas enseñanzas del enseñar en sus aulas comunitarias y en la resolución de los problemas de su comunidad” (Ruiz Cuesta, 2011: 254). En las comunidades zapatistas, las prácticas de socialización y culturización indígena se incorporan hoy en día a la escuela por medio del “restablecimiento nosótrico de la relación promotor-alumno”

(*ibidem*: 410), también mediante la *recuperación* de los saberes comunitarios, de su historia, sus lenguas, su relación cultural con la naturaleza; también con los procedimientos colectivos de aprendizaje, exposición y evaluación de los contenidos, buscando desde la escuela soluciones colectivas para la comunidad en un ambiente que reproduce el de la asamblea. Jorge Ruiz Cuesta analiza el proyecto traducido del tseltal *La educación verdadera*, mostrando que ésta expresa la fuerza nosótrica de los pueblos mayas por la vía de principios y valores como los siguientes: “queremos que la educación sea colectiva, que sea de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer y resolver sus problemas” (Cuesta, 2011: 384-387). Además de los discursos sobre los objetivos y las características de la Otra Educación en Chiapas, se ha contribuido a fortalecer los conocimientos en ciencias de la educación en México con los siguientes trabajos críticos de corte socioantropológico, realizados a lo largo de la primera década de este siglo.

### Socioantropología crítica de la educación en Chiapas

Desde hace unos años, el estado chiapaneco representa el escenario de nuevos trabajos socioantropológicos derivados de investigaciones de posgrado, marcadas también por la investigación-acción, el compromiso explícito y la distancia crítica acerca del lugar otorgado a la cultura, al territorio y la memoria en los procesos pedagógicos. Escrito por un joven investigador de origen tsotsil, el libro de Horacio Gómez Lara (2011) *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas* proviene de un trabajo de tesis de doctorado en Antropología Social (Universidad de Sevilla, 2009), en el cual considera los diversos aportes al sector educativo del movimiento social encabezado por el EZLN, como los efectos de la participación comunitaria y, en especial, de los ancianos, quienes ven sus lenguas y conocimientos revalorizados en las escuelas zapatistas. Inspirado por la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, el investigador identifica, describe y comenta cómo se relacionan tres subcampos educativos donde se generan y fortalecen las identidades: 1) la educación tradicional indígena en el seno familiar y comunitario, 2) la educación oficial castellanzadora y asimiladora, y 3) la educación para la autonomía en los municipios zapatistas, que analiza como la construcción de un *habitus de la rebeldía*. De acuerdo con el autor, “el *habitus* rebelde se nutre de las prácticas y formas de pensar plasmadas en imágenes, textos y discursos, a la vez que estos esquemas una

vez elaborados e internalizados se convierten en reproductores de la práctica y pensamiento rebelde” (Gómez Lara, 2011: 325). Desde la praxis zapatista, en su dimensión decolonial, cada proyecto autonómico de educación propia es singular, cada escuela marcha a su ritmo y los avances dependen de las capacidades de los promotores, de sus capitales (cultural, político, etc.), de la disposición de los alumnos para aprender y de los apoyos comunitarios para cumplir los compromisos asumidos en asamblea con el promotor, así como el interés que tengan los padres y madres de familia en la educación de sus hijos.

En el artículo “Entre el zapatismo y el Estado mexicano. La propuesta educativa de la Universidad de la Montaña (UNIMON)”, Horacio Gómez Lara (2010) describe e interpreta el surgimiento, desarrollo y desaparición de la Universidad de la Montaña (UNIMON), entre 1995 y 2008 en la zona Pinada de Las Margaritas, Chiapas, la cual se encuentra en una región del conflicto, pero donde el EZLN no tiene presencia. Con el impulso de la Pastoral Diocesana de Comitán (Misión de Guadalupe), esta alternativa educativa representaba un espacio de capacitación para los promotores tojolabales del proyecto Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas. Según el autor, la UNIMON significó para los agentes implicados una de las escasas posibilidades de revalorización de su cultura y un intento utópico por mantener el equilibrio en las relaciones ser humano-naturaleza-dioses, desde la cultura maya. Retomando las críticas de Iván Illich contra las consecuencias de una sociedad escolarizada, el artículo destaca la “ideología de la educación” que se ha convertido en un valor en sí mismo y “los edificios escolares en los templos donde se coloniza la mente de los educandos” (Gómez Lara, 2010: 216). Como la Universidad de la Tierra en San Cristóbal de Las Casas en los últimos años, la Universidad de la Montaña constituyó un proyecto que resignificó, cuestionándolo, el concepto mismo de universidad, como respuesta alternativa frente al abandono del Estado para reconstruir otra relación entre comunidad y naturaleza, en la cual se promovió la agroecología y el “rescate de nuestros conocimientos”.

Por su parte, la tesis de maestría en Antropología Social de Raúl Gutiérrez Narváez (2005), *Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y la resistencia*, contextualiza y compara las prácticas de los actores educativos en las comunidades zapatistas con las observadas en las escuelas oficiales. El autor reconoce que otros proyectos de educación intercultural han surgido en distintas regiones en las dos últimas décadas, a partir de la iniciativa de dirigentes y educadores indígenas, algunas ONG y grupos religiosos y académicos. Estudia

de manera crítica los contrastes en la organización escolar y los conocimientos enseñados tanto en la Escuela Secundaria Técnica como en la experiencia de capacitación de promotores de educación zapatista ubicada en el Municipio Autónomo de San Andrés Sakamch'en de los Pobres (Caracol de Oventik). Al acercarse de manera analítica a ambos programas curriculares, Gutiérrez Narváez demuestra que los procesos educativos reflejan proyectos de sociedad divergentes. También destaca (2005), respecto al proyecto de educación propia de las escuelas *autónomas* que se han puesto en práctica, formas innovadoras de organización escolar que resignifican ciertos valores y costumbres tsotsiles. Tales innovaciones inciden en la transformación de aspectos pedagógicos tradicionales, pero que son significativos para los sujetos, como la cooperación, el trabajo colectivo, la reciprocidad, solidaridad, horizontalidad, participación activa y sobre todo la revalorización de los conocimientos indígenas.

Además, en el artículo “De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol”, Kathia Núñez Patiño (2011) señala cómo en la escuela autónoma de la comunidad Chol de San Miguel (Caracol de Roberto Barrios) los niños aprenden a partir de las actividades cotidianas y del contexto sociocultural. En la etnografía de esta experiencia de educación propia, la autora explica de qué manera la vinculación entre el aprendizaje y la cultura tiene como objetivo reconocer las diferentes formas en que los niños participan en las actividades del hogar. Los niños de las familias zapatistas no sólo son guiados por los adultos, sino que ellos buscan, estructuran y demandan la asistencia de quienes los rodean para aprender cómo resolver problemas de todo tipo. Esto refuerza la complementariedad de los roles de niños y adultos para fomentar el aprendizaje en su contexto cultural. Kathia Núñez Patiño (2011) apunta que el promotor de educación también fungía durante la observación participante como promotor de agroecología, situación que permitió un aprendizaje integral y crítico entre los niños, para quienes la escuela representaba la prolongación de lo aprendido en el hogar. La intención de la comunidad zapatista es educar para potenciar conocimientos propios, significativos y útiles, los cuales son revalorizados y reforzados en los proyectos de educación autónoma, al prolongar en el aula los aprendizajes y las aspiraciones de las familias ch'oles y campesinas.

Gracias a las formas de democracia participativa que lo sostienen, el desarrollo de la autonomía indígena se vuelve una condición para la descolonización de los conocimientos escolares en un proyecto alternativo de educación intercultural crítica, como lo argumenta Bruno Baronnet (2012) en el libro *Autonomía*

y *educación indígena*, derivado de un trabajo de investigación doctoral sobre las escuelas zapatistas en una región de tierras *recuperadas* (Caracol de La Garrucha) en las cañadas de la Selva Lacandona. Los actores de las comunidades autónomas se involucran en la gestión administrativa y orientación pedagógica de las escuelas, generando que los conocimientos escolares se seleccionen, enseñen y evalúen de acuerdo con los criterios, valores e identidades de los campesinos tzeltales, en términos socioculturales y políticos. Sin embargo, la autonomía política en materia educativa no implica necesariamente que los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel comunal correspondan a prácticas pedagógicas antiautoritarias y libertarias, en la medida que recurren a prácticas pedagógicas creativas y eclécticas. En otras palabras, la autogestión política de las escuelas no significa el surgimiento sistemático de prácticas de autogestión pedagógica, donde la cooperación entre los alumnos constituye la base del funcionamiento interno de la escuela (Baronnet, 2012: 313), sino que es la contribución de toda la entidad político-cultural local de los *autónomos* la que forma la base legitimadora de la acción pedagógica propia, de acuerdo con las necesidades y demandas vinculadas a la defensa del territorio y la dignidad indígena.

### **Luchas indígenas por la educación, el territorio y la memoria en México**

A medida que se manifiestan con más nitidez las expresiones de resistencia indígena en educación, las investigaciones educativas en México hacen más énfasis en las luchas y los procesos decoloniales donde están inmersos los pueblos originarios que prefiguran otra educación, articulados con las demandas de autodeterminación en los territorios. La tesis doctoral de Tesiu Rosas Xelhuantzi (2008), *Descolonizar el pueblo: cuestionamientos al eurocentrismo desde la perspectiva náhuatl*, constituye un espacio que transita entre los límites de la producción científico-social y la reflexividad de su autor, al reconocer como lugar de interlocución su propia autoadscripción como sujeto indígena, reconfigurando su pertenencia a la comunidad y cultura del pueblo nahua. Establece así, un debate acerca de la definición del eurocentrismo en los estudios históricos y antropológicos sobre la cultura nahua. Por medio del ejercicio sociolingüístico sobre las distinciones conceptuales *emic* y *etic* de *tlajtoli*, que significa: *palabra consensuada, hablar y pensar al conversar, trabajo, riqueza, territorio, milpa, madre tierra;*

el autor deconstruye y establece tanto el trayecto histórico y la genealogía de la relación entre lengua y pueblo náhuatl como la acción comunal situada en Contla, Tlaxcala. Forman eslabones de discusión los términos: colonización del saber, eurocentrismo y descolonización, al demostrar en el aparato analítico del texto lo que denomina en tres momentos: así nos vemos, así los vemos, conclusiones. Incorpora los cuestionamientos decoloniales de las relaciones históricas y epistémicas de poder, ejerciendo los referentes en torno a la educación como proceso y propuesta pedagógica decolonial que se establece en la propia intertextualidad y metodología de elaboración de la tesis en sí misma, no sólo mediante los autores y ejes de análisis, sino en la capacidad de reconocerse como potenciador de otras formas de conocimiento y de otras historias de la organización social nahua en el presente, partiendo de la autocomprensión como sujeto.

En otra región de México, la experiencia peculiar en Guerrero de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), la cual abrió sus puertas en 2007 en la región Montaña Costa Chica, sin reconocimiento legal aún, ha alimentado importantes discusiones en seminarios, coloquios y congresos en los últimos años, motivando una serie de publicaciones científicas acerca de esta propuesta decolonial en educación intercultural, construida desde los pueblos mepha, na saavi, nahuas, amuzgos y afrodescendientes. La apuesta por una educación superior *descolonizada-descolonizadora* que orienta las acciones pedagógicas en la UNISUR motiva la generación de estudios sobre los aspectos curriculares de la educación intercultural, como la tesis de maestría en Antropología Social de Norma Angélica López Rangel (2009) *Apuestas de educación superior intercultural en la Costa Montaña de Guerrero. La construcción de la UNISUR desde sus actores y procesos*. Gracias a la inspiración de experiencias y discursos que se producen en Bolivia y Ecuador, la descolonización del pensamiento es uno de los ejes rectores en los procesos que pretenden generar los programas alternativos de licenciatura, como por ejemplo con el módulo llamado Inducción a la epistemología intercultural, pero también con las actividades de convivencia interna y las brigadas de vinculación en las comunidades originarias y afro-mexicanas, a las cuales pertenecen los estudiantes de las actuales siete sedes académicas de la UNISUR.

Desde otro contexto en Oaxaca, la tesis de Armando Martínez Rosales *La escuela en la conquista del pueblo triqui. Del grupo de promotores bilingües a la educación para la autonomía en San Juan Copala* recoge datos sociohistóricos oportunos sobre la educación en el pueblo triqui y comenta los aportes del Di-



plomado Educación para la Autonomía organizado por el Municipio Autónomo de San Juan Copala (MASJC) y un equipo de la UAM-Xochimilco, entre enero de 2008 y septiembre de 2009. En el contexto anterior al asedio paramilitar de San Juan Copala, la intención era deconstruir una educación diferente mediante la recuperación y valoración de los conocimientos triquis con el objetivo de erigir un bachillerato que pudiera fortalecer su identidad. Antes de la represión que persiste, el MASJC intentó reflexionar acerca de la educación en la región, lo que permitió reconocer los conocimientos propios y cuestionar el trabajo que realizan los docentes en detrimento de la cultura triqui. Se reconoció la existencia de un extenso bagaje de conocimientos que dan sentido a la vida triqui mediante el aprender-haciendo, pero son devaluados y discriminados en la escuela. El autor señala que la educación indígena actual planteada desde el Estado continúa ejerciendo una dominación hostil a los conocimientos triquis, quedándose en el terreno de las buenas intenciones, por lo cual supone “fundamental que sean los propios triquis, representados por docentes, autoridades y padres de familia, quienes planteen de manera colectiva, al igual que los demás pueblos indígenas de nuestro país, los lineamientos educativos que les permitan construir a la Región Triqui un futuro diferente” (Martínez Rosales, 2010:203).

A pesar de estar organizados e implicados en las luchas del movimiento indígena en México, no todos los pueblos encuentran los espacios para deliberar e incidir con su participación decisiva en la construcción colectiva de una educación autónoma, propia y descolonizante. A partir de una experiencia educativa en el Noroeste del país, Enriqueta Lerma Rodríguez (2007) en la tesis de maestría en Antropología titulada *Venado de dos cabezas: políticas del lenguaje en las comunidades yaquis*, analiza el caso de las relaciones de poder alrededor del Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui y advierte que no se ha desarrollado una propuesta autónoma construida desde el *habitus* yaqui. Lo explica porque el *habitus* del magisterio no comparte la identidad yaqui, por ello la discusión de la planificación lingüística, educativa y cultural sigue las pautas señaladas desde instituciones dominantes, en contradicción con las particularidades de la cultura de esta tribu.

### Miradas decoloniales de América Latina desde México

Para terminar, cabe mencionar que las perspectivas críticas y decoloniales en educación intercultural atraviesan las fronteras latinoamericanas y vienen a ge-



nerar en México estudios valiosos en el campo de la investigación en educación intercultural, como el trabajo de María Isabel González Terreros: *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*; texto derivado de una tesis doctoral, realizada en la UNAM el mismo año, titulada *La educación como conflicto intercultural en América Latina: el caso de los movimientos indígenas del CRIC (Colombia) y la CONAIE (Ecuador)*. Inmerso en las discusiones teóricas actuales en México (con autores como Villoro, Fornet y Bertely), este estudio sigue la pista de los procesos educativos reivindicados por las comunidades indígenas en lucha, partiendo del caso de propuestas y conflictos que han surgido como resultado de las demandas y prácticas protagonizadas por organizaciones articuladas en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. Basándose en Walsh (2009), la autora defiende que el conocimiento ha sido campo de lucha y tensión porque dentro están en juego diferentes representaciones de la verdad. Observa que ello sucede también en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde la colonización del saber ha tocado las fibras más íntimas de las relaciones sociales en las propias comunidades, porque éstas prefieren otros conocimientos y “si la escuela profundiza más en los conocimientos propios, algunos padres prefieren dejarla y recurrir a la educación hispana” (González Terreros, 2011:92). Si bien el movimiento ha obtenido que el Estado tome en consideración sus reivindicaciones y reconozca su propuesta educativa alternativa, éste presiona para que la escuela se acomode al modelo educativo tradicional (proceso de *acomodación*) y la propuesta del movimiento no se ha podido reflejar realmente en la práctica educativa, a pesar de que se haya logrado establecer otro tipo de participación de las familias (relación más horizontal). Sin embargo, esta propuesta acomodada (o adaptada) a la escuela tradicional hace difícil que se fortalezcan los conocimientos ancestrales, la identidad y organización indígena como se supone que es prioritario en la propuesta de la EIB, defendida por el movimiento étnico-político.

## Conclusión

Una de las contribuciones centrales de este movimiento latinoamericano se expresa en la reflexión crítica sobre las políticas interculturales institucionalizadas en la última década, convocando al análisis del problema sobre el conocimiento, los procesos y modos de construcción en el debate de la decolonización

del saber en educación intercultural. La genealogía del movimiento decolonial es múltiple, heterogénea y se basa en lecturas multisituadas, articulándose a las nuevas formas transnacionales de comunicación, lo que provoca una difusión simultánea transfronteriza; siendo lo *alter-nativo* una otredad crítica en una lucha intercultural por espacios de globalización contrahegemónica. Es necesario reconocer el valor y la contribución de estas redes y grupos académicos que intentan una vinculación y un reconocimiento de los movimientos sociales contemporáneos para que desde allí se pongan en tela de juicio las teorías vigentes para pensar Latinoamérica, al considerar las luchas decoloniales tanto en el interior de Estados Unidos como en el sur del continente. Al representar un pensamiento intelectual heterogéneo, los estudios decoloniales en educación han tenido una gestación vinculada a los movimientos sociales. En consecuencia, en los nuevos constitucionalismos latinoamericanos y en la normatividad se recrea un espacio de demanda y cumplimiento histórico-político del reconocimiento de la presencia étnica indígena, afroamericana, chicana y latina.

Asimismo, la concepción de migración discursiva, como categoría metodológica-analítica (Mateos y Dietz, 2009), propicia un análisis de redes y transferencias intelectuales y sociales, realizadas por distintos intermediarios, suscitando procesos de resistencia o apropiación, lo que deriva en lógicas de traducción y producción inédita, en este caso tanto desde la interculturalidad como del pensamiento decolonial. En esta migración, producción y recreación sobre la interculturalidad crítica, el debate decolonial ha tenido distintos intermediarios y receptores, sobre todo por medio de las propuestas educativas desarrolladas por actores y movimientos sociales en México. Bajo la fuerza de la consigna *Otro mundo es posible*, se ha creado y abierto un horizonte político propicio a las discusiones sobre educación y teoría pedagógica, en el cual es incipiente su desarrollo como un campo emergente.

Los movimientos sociales representan un marco relevante de discusión y aporte para el pensamiento decolonial mexicano, como es el caso del zapatismo, que nutre a la reflexión académica en distintas áreas de conocimiento. En el contexto de luchas novedosas por la autonomía y defensa del territorio, el giro del reconocimiento de la colonialidad del saber propicia espacio fértil (pero en tensión) para el papel de la educación intercultural crítica en las sociedades latinoamericanas. Frente a la cuestión de cómo se construye el conocimiento y la acción metodológica horizontal en el planteamiento del papel de la educación en los movimientos sociales, es legítimo preguntarse cómo hacer otra escuela si

ésta es un producto de la modernidad que se ha convertido en demanda de los actores sociales, mientras que el planteamiento crítico decolonial insta a pensar esta transformación no desde la misma modernidad, sino sin modernidad, o más allá de ella.

## Bibliografía

- Baronnet, Bruno (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito: Abya Yala, 371 pp.
- Bertely Busquets, María (2008). “Educación intercultural para la ciudadanía y democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista”, en Dietz Gunther, Mendoza Zuany Guadalupe y Téllez Sergio (coords.). *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya Yala, pp. 267-302.
- Bertely Busquets, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México/Lima: CIESAS, UNEM, Pontificia Universidad Católica del Perú, RIDEL, 92 pp.
- Briones, Claudia (1998). *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 284 pp.
- Briones, Claudia (2005). *(Meta) cultura del Estado-Nación y estado de la (meta) cultura*. Popayán: Universidad del Cauca, 125 pp.
- Caicedo Ortiz, José (2010). *Pensamiento afrocolombiano. Historia de una diáspora intelectual y política*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castillo, Elizabeth (2010). “La memoria política de las luchas por Otras educaciones en el Bicentenario de nuestra independencia”, en *Educación y Cultura*, núm. 86. Etnoeducación, educación propia y educación intercultural. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores, marzo, pp. 76-81.
- Comboni Salinas, Sonia (2002). “Interculturalidad, educación y política en América Latina”, en *Política y Cultura*, núm. 17. UAM-Xochimilco, México, pp. 261-287.
- Corona Berkin, Sarah (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación entre-cultural*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 191 pp.
- Corona Berkin, Sarah (2009). “Un venado que tiene escuela y busca una biblioteca”, en Medina Melgarejo Patricia (coord.). *Educación intercultural en América Latina*.

- Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN, CONACYT, Plaza y Valdés, pp. 71-86.
- Cuji Llugna, Luis F. (2012). “Una paradoja de la interculturalidad como descolonización de la educación superior”, en *Diversidad. Revista de estudios interculturales*, núm. 0, Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana, pp. 40-53.
- De Aguinaga, Rocío (2010). *Tatuutsi Maxakwaxi una experiencia indígena de educación autónoma*. Guadalajara: ITESO, 428 pp.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, CLACSO, 368 pp.
- Díaz Meza, Cristhian (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”, en *Tabula Rasa*, núm. 13, julio-diciembre. Bogotá, pp. 217-233.
- Díaz, Raúl, Diez María Laura y Thisted Sofía (2008). *Educación e igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas*. Sao Paulo: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 49 pp.
- Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada/México: Universidad de Granada/CIESAS, 223 pp.
- Dietz, Gunther y Laura Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, CGEIB, 251 pp.
- Gómez Lara, Horacio (2010). “Entre el zapatismo y el Estado mexicano. La propuesta educativa de la Universidad de la Montaña (UNIMON)”, en *Anuario CESMECA 2008*, UNICACH, San Cristóbal de Las Casas, pp. 193-218.
- Gómez Lara, Horacio (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos, UNICACH, 465 pp.
- González Terreros, María Isabel (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México, UNAM, CLACSO, 130 pp.
- Grosfoguel, Ramón (2007). “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriuniversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”, en Castro Gómez Santiago y Grosfoguel Ramón (comps.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central, IESCO, Siglo del Hombre Editores, pp. 63-77.

- Gutiérrez Narváez, Raúl (2005). "Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos". Tesis de Maestría en Antropología Social. San Cristóbal de Las Casas: CIESAS Sureste, 282 pp.
- Hall, Stuart (2002). "¿Quién necesita la identidad?", en Buenfil Rosa Nidia (coord.) En: *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio*. México: Plaza y Valdés, pp. 227-254.
- Lander, Edgardo (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 246 pp.
- Lenkersdorf, Carlos (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: M. A. Porrúa, 277 pp.
- Jerma Rodríguez, Enriqueta (2007). "Venado de dos cabezas: políticas del lenguaje en las comunidades yaquis. El caso de las relaciones de poder en torno al Proyecto Educativo de la Tribu Yaqui". Tesis de Maestría en Antropología. México: IIA, UNAM, 177 pp.
- López Rangel, Norma Angélica (2009). "Apuestas de educación superior intercultural en la Costa Montaña de Guerrero. La construcción de la UNISUR desde sus actores y procesos". Tesis de Maestría en Antropología Social. México: CIESAS, 93 pp.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca: CSEIIO, Universidad de Leiden, 429 pp.
- Maldonado Torres, Nelson (2008). "La descolonización y el giro des-colonial", en *Tabula Rasa*, núm. 9. Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, julio-diciembre, pp. 61-72.
- Martínez Rosales, Armando (2010). "La escuela en la conquista del pueblo triqui. Del grupo de promotores bilingües a la educación para la autonomía en San Juan Copala". Tesis de Maestría en Desarrollo Rural, UAM-Xochimilco, 222 pp.
- Mateos, Laura y Dietz Gunther (2009). "El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural", en Medina Melgarejo Patricia (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN, Conacyt, Plaza y Valdés, pp. 99-113.
- Medina Melgarejo, Patricia, López Severo y Ángeles Isaac (2011). "Comunidades-comunalidades. Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales. Memorias de-coloniales latinoamericanas", en *Tramas*, núm. 34, UAM-X, pp. 143-178.
- Mignolo, Walter (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 456 pp. [Primera edición

- (2000) *Local histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*, Princeton: Princeton University Press].
- Núñez Patiño, Kathia (2011). “De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch’ol”, en Baronnet Bruno, Mora Bayo Mariana y Stahler Sholk Richard (coords.). *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas.*, México: UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, pp. 267-294.
- Padierna Jiménez, María del Pilar (2010). “Educación y movimientos sociales”, en *Pamperia*, núm. 6, Universidad Veracruzana, Xalapa, pp. 13-27.
- Paoli, Antonio (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: UAM Xochimilco, Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de la Nada A.C., 231 pp.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Argueta Villamar Arturo (2011). “Saberes indígenas y diálogo intercultural”, en *Cultura y representaciones sociales*, año 5, núm. 10, IIS-UNAM, México, pp. 31-56.
- Podestá Siri, Rossana (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas, niños del campo, de la ciudad*. Puebla, México: Secretaría de Educación Pública, CGEIB.
- Podestá Siri, Rossana (2004). “Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo 2004, vol. 9, núm. 20, COMIE. México, pp. 129-150.
- Quijano, Anibal (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”, en Castro Gómez S. y Grosfoguel R. (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central, IESCO, Siglo del Hombre Editores, pp. 93-126.
- Rappaport, Joanne (2005). *Retornando la mirada: una investigación colaborativa interétnica sobre el Cauca a la entrada del milenio*. Popayán: Universidad del Cauca, Serie: Estudios Sociales, 155 pp.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch’ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.*, Buenos Aires: Tinta Limón, 77 pp.
- Rojas, Axel y Elizabeth Castillo (2005). *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Rojas Cortés, Angélica (2012). *Escolaridad y política en interculturalidad. Los jóvenes wiraritari en una secundaria de huicholes*. Guadalajara: UDG, ITESO, CIESAS, 236 pp.
- Rosas Xelhuantzi, Tesiu (2008). “Decolonizar el pueblo: cuestionamientos al eurocentrismo desde la perspectiva náhuatl, México”. Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 158 pp.

- Ruiz Cuesta, Jorge Juan (2011). “La educación autónoma zapatista: un proceso de formalización del saber nosótrico”. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: FFYL-UNAM, 428 pp.
- Segato, Rita Laura (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo, 350 pp.
- Walsh, Catherine (2002). “La (re)articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento”, en Walsh Catherine, Schiwy Freya y Castro Gómez Santiago (eds.). *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Abya Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 175-214.
- Walsh, Catherine (2006). “Interculturalidad, y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en Walsh Catherine, García Linera Álvaro y Mignolo Walter. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Signo, pp. 21-70.
- Walsh, Catherine (2007). “Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo”, en *Pretextos educativos. Revista Boliviana de Educación*. Cochabamba, núm. 7, pp. 81-89.
- Walsh, Catherine (2009a). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en Medina Melgarejo Patricia (coord.). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN, CONACYT, Plaza y Valdés, pp. 27-54.
- Walsh, Catherine (2009b). “Hacia una comprensión de la interculturalidad”, en *Tukari*, año 2, núm. 11, Guadalajara, septiembre-octubre, pp. 6-8.

## Revistas:

- Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 24, octubre-diciembre 2009, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, Pátzcuaro, México. En línea: <http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php>
- Diversidad. Revista de estudios interculturales*, núm. 0, octubre 2012, Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana, Xalapa, México. En línea: <http://www.uv.mx/uvi/documents/DIVERSIDAD-No0.pdf>
- Nómadas*, núm. 26, abril 2007, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central, Bogotá, Colombia. En línea: <http://www.ucentral.edu.co/index.php>

*Pedagogía y Saberes*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. En línea:  
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/index>

*Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm. 48, mayo-agosto 2007, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia En línea: <http://www.oei.es/n15007.htm>

*Tabula Rasa*, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia. En línea: <http://www.revistatabularasa.org/numeros.html>

*Tukari*, año 2, núm. 11 septiembre-octubre 2009, UACI, UDG, Guadalajara, México. En línea: <http://www.tukari.udg.mx>



**MULTICULTURALISMO  
Y EDUCACIÓN  
2002 - 2011**

se terminó de imprimir en  
Grupo H impresores  
4ª Cerrada de Hidalgo núm. 5  
Col. Barrio de San Miguel  
Iztapalapa, México D.F.  
en el mes de noviembre de 2013  
el tiraje fue de 1000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural  
de 90 g y couché de 250 g.  
La composición tipográfica  
se realizó con tipografía Minion Pro  
diseñada por Robert Slimbach en 1992.