

PLURALISMO EPISTÉMICO, ALTERIDAD, COMUNIDAD Y ESCUELA: UNA RELACIÓN QUE DISCUTIR

EPISTEMIC PLURALISM, ALTERITY, COMMUNITY AND SCHOOL: A RELATIONSHIP TO DISCUSS

Yolanda Jiménez-Naranjo¹ / Juan Carlos Sánchez-Antonio² RECIBIDO: 13 de diciembre 2019 / ACEPTADO: 19 de marzo 2020

RESUMEN El presente artículo aborda, desde una discusión teórica, la relación entre alteridad, comunidad y escuela para destacar una línea epistémica, social y política del debate. Para ello, a) realizamos un breve introducción al problema, b) aportamos algunos referentes contextuales del caso mexicano en el nivel de educación básica indígena, c) analizamos la relación existente entre la constitución monoepistémica de la modernidad y la construcción de la escuela como dispositivo del poder-saber colonial, para, finalmente, c) defender la tesis de una construcción educativa plural por el alto valor epistémico que tienen los saberes de los pueblos originarios e indígenas.

Palabras claves: Análisis epistemológico, conocimientos indígenas, educación comunitaria, diferencia cultural.

1. INTRODUCCIÓN³

En un contexto internacional de reconocimiento a la diversidad cultural, la relación entre los conocimientos escolares y comunitarios se convierte en un paradigma que permea diferentes imaginarios y genera prácticas en torno a lo escolar en contextos muy diversos y con intenciones igualmente dispares. Especialmente en el contexto latinoamericano, se impulsan tanto mecanismos compensatorios como programas y prácticas en las que la toma de decisiones a nivel local-comunitario fortalecen sus relaciones de autonomía en contextos políticamente situados. Por ello, encontramos experiencias que muestran cierta “condescendencia” hacia los grupos cultural e identitariamente diferentes –concretamente los pueblos indígenas– y otras que apuestan a proyectos de mayor autonomía y postulados críticos (Jiménez-Naranjo, 2011).

Las corrientes teóricas de las que abrevan los enfoques críticos son una mixtura de enfoques descoloniales y otras perspectivas que ponen en el centro de análisis la relación entre epistemes de conocimiento diferenciales (cfr. entre otros, Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2003; Olivé, 2009; Quijano, 1992; Rivera Cusicanqui, 2010; Santos, 2010, 2015). Particularmente, ponen en tensión estas perspectivas en el enlace que se establece entre el espacio escolar y comunitario (cfr. entre otros, Baronnet, 2009; Kreisel, 2017; Maldonado, 2002; Medina, 2015; Tubino, 2005; Walsh, 2010, por citar algunos autores). Queremos en este trabajo centrarnos en la parte del debate que toma por interés, dentro de este campo de acción y estudio, el vínculo entre epistemes de conocimiento diferentes. Especialmente lo discutiremos en las posibilidades de relación y diálogo –o no– de prácticas tan disímiles como las que se practican en un ámbito escolarizado y en otro comunitario que alberga aún muchas prácticas ancestrales como pueblos originarios-indígenas. Sostenemos que generalmente –aún con sus excepciones– en las prácticas educativas en las escuelas autodenominadas indígenas de educación básica⁴ en contexto mexicano, el conocimiento comunitario-indígena tiene que atravesar el tamiz de lo escolar

¹ Profesora-investigadora del Instituto de Investigaciones Sociológicas-Universidad Benito Juárez de Oaxaca, México. Dra. en Antropología Social por la Universidad de Granada, España. Información para correspondencia Instituto de Investigaciones Sociológicas-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Avd. Universidad S/N Colonia 5 Señores, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México, CP: 68120, Teléfono: +5212281045661, correo electrónico: yolananarajo@gmail.com.

² Profesor-investigador del Instituto de Investigaciones Sociológicas-Universidad Benito Juárez de Oaxaca, México. Dr. en Filosofía Política por la Universidad Nacional Autónoma de México. Avd. Universidad S/N Colonia 5 Señores, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México, CP: 68120, +52 951 128 3053, correo electrónico: zarathustra100@hotmail.com.

³ Este artículo es producto de un proyecto de investigación financiado con fondos Prodep de la Secretaría de Educación Pública de México, mediante folio UABJO-PTC-101-2017-2018.

⁴ Este artículo se centra en los procesos relativos a educación básica, que incluye los niveles de primaria y secundaria. Para el nivel de Media Superior y Superior, entran en consideración aspectos distintos en los que se pueden observar, en algunos casos, iniciativas de mayor autonomía epistémica. Ese es el caso, por ejemplo, de la recién creada Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

ABSTRACT This article addresses, from a theoretical discussion, the relationship between otherness, community and school to highlight an epistemic, social and political line of debate. To do this, a) we make a brief introduction to the problem, b) we provide some contextual references of the Mexican case of the level of indigenous basic education, c) we analyze the relationship between the mono-epistemic constitution of modernity and the construction of the school as a device of colonial power-knowledge, to finally d) defend the thesis of a plural educational construction because of the high epistemic value of the knowledge of the native and indigenous peoples.
keywords: Epistemological analysis, indigenous knowledge, community education, cultural difference.

para ser conocimiento y práctica válida dentro del espacio pedagógico. Ello implica, en algunos casos, procesos de traducción que alientan la cosificación y en otros, de negación sobre dichos conocimientos. Podríamos decir que, de tanto participar de la "Mismicidad" escolar o "a fuerza de ver siempre al Mismo en el Otro" (Viveiros de Castro, 2010: 15), la transposición de conocimientos de un medio a otro convierte esta problemática en una honda cuestión epistémica que conviene revisar. Junto a ello, es común observar, además, que estas intenciones afirman y reproducen generalmente un concepto substancialista, primordialista y objetivista sobre las prácticas culturales e identitarias (cfr. Giménez, 1994; Guerrero, 2002, Jiménez-Naranjo, 2009) aunado al fortalecimiento de prácticas culturales que incluyen esporádica y superfluamente contenidos étnicos en sus prácticas escolares (Franzé, 1998).

En este sentido, entendemos que no estamos ante un problema de pertinencia cultural en el sentido de potenciar un pluralismo condescendiente, amorfo y éticamente cuestionable (Cfr. Ramírez, 1996; Žižek, 1998). Más bien al contrario, consideramos que bajo una lectura política y epistémica, estamos ante un escenario que discute las posibilidades mismas de construcción de una práctica educativa que reduzca los epistemicidios que se siguen reproduciendo desde el ámbito educativo escolarizado.

2. ALGUNOS REFERENTES INTRODUCTORIOS AL CASO MEXICANO

En el contexto mexicano, los estudios centrados en los procesos escolares y sus vínculos con los espacios comunitarios en el marco de la educación de los pueblos indígenas, llegaron temprano de la mano de la etnografía escolar y, aún antes, de una serie prolongada de trabajos producto de la participación de la antropología en la institucionalización y academización del indigenismo mexicano. Fruto del enlace entre antropología e indigenismo inaugurado por el Estado mexicano en los años cuarenta, los estudios sobre las necesidades escolares en regiones indígenas se impregnaron pronto de investigaciones sobre los mismos contextos culturales en los cuales se pretendía escolarizar a su población. Esta línea, fortalecida y alimentada bajo el paraguas del indigenismo de integración, fue prolifera en establecer estudios en los cuales se examinaba la relación escuela-comunidad. Sin embargo, especialmente a finales de la década de los sesenta,

⁵ Concepto introducido por Gonzalo Aguirre Beltrán, uno de los exponentes más reconocidos de la antropología mexicana y fundador tanto de la institucionalización como academización del indigenismo de integración (cfr. Aguirre Beltrán, 1957).

⁶ Pensemos, por ejemplo, lo alejado que sería esa propuesta de "aculturación inducida" con otras propuestas económicas distintas, como aquellas que se posicionan más allá del paradigma de desarrollo (Esteve, 2009) o del Buen Vivir (Macas, 2010). Por eso decimos que no podemos obviar que el debate, aunque educativo, es también social y político. O dicho de otra forma, algunas dimensiones del debate solo pueden comprenderse si se relacionan también con un proyecto sobre el futuro que los pueblos indígenas quieren impulsar dentro de coordenadas económicas, políticas y culturales propias, que generalmente está siendo inversamente proporcional al pensado dentro de las coordenadas de desarrollo modernas y capitalistas.

el fundamento epistemológico y especialmente social y político del indigenismo de integración –y también del papel de la antropología en su creación y sostenimiento– fue fuertemente cuestionado desde sectores profesionistas indígenas y desde organizaciones sociales y académicas. Le reclamaban precisamente que el interés mostrado en las relaciones que se establecen entre la escuela y la comunidad fuese para articular procesos de aculturación escolar más efectivos. Dentro del indigenismo de integración a esto se le reconoció oficialmente como "aculturación inducida"⁵. Esta planteaba la efectividad de modernizar a las comunidades indígenas a partir de sus propios procesos culturales, comprendidos y utilizados estos como "puente" para la adquisición de conocimiento escolar que, presumiblemente, iban a servir para el desarrollo comunitario cercano al ideal de la modernidad que se vivía en aquellos años en las metrópolis. La "aculturación inducida" era, pues, un puente a través del cual el Estado mexicano visualizaba un modelo de desarrollo urbano, capitalista, liberal y modernizador para los pueblos indígenas⁶. Bajo un velo de integracionismo y no de asimilacionismo, planteaban de forma indirecta que "la" escuela para indígenas tenía que "compensar" de alguna forma los déficits culturales que sus contextos de origen proporcionaban a los niños y niñas indígenas. En cierta medida, no se alejaban de los estudios sobre las teorías del déficit cultural que se extendieron en Estados Unidos y Europa. Sin embargo, en los años setenta se inicia y en los ochenta se expande sólidamente una fuerte crítica a las políticas educativas de corte integracionista y a los estudios que las sostenían. Comienza claramente una nueva etapa en la cual se examinan los procesos culturales de las comunidades indígenas en la capacidad que tienen para ofrecer aportes significativos a los procesos escolarizados institucionalizados.

Como punto de inflexión, para el caso de la educación básica, contamos con la creación –en un contexto de reivindicaciones promovidas por organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas– de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978. Su creación simbolizó el consenso –al menos teórico– del fin de las políticas educativas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado, ratificado por organizaciones y profesionistas indígenas, científicos sociales y declaraciones de organismos internacionales. Desde entonces, este campo de acción y de discusión teórica es marca-

damente plural, fragmentado y discurre en una arena política de tintes diversos. La gran diversidad de actores, intereses y posibles "imaginarios" escolares desplegados, así como los mismos caminos de legitimación elegidos y la diversa resignificación de las prácticas escolares que realizan bajo sus demandas tanto identitarias como culturales, convierte estos estudios en un campo prolífero y rico, el cual es difícil sintetizar.

Esta pluralidad acoge tanto a iniciativas compensatorias y finalmente integracionistas y etnocidas como a otras que fortalecen los postulados de un pluralismo epistémico (Olivé, 2009; Pérez y Argueta, 2011; Santos, 2010, entre otros) y justicia cognitiva (Santos, 2007) en condiciones de mayor autonomía educativa. Son a estas últimas iniciativas a las que nos referiremos en el presente artículo. En la actualidad, en términos de normatividad son numerosos los documentos que respaldan en México una educación indígena o intercultural o comunitaria o inclusiva, las cuales tienen diferencias importantes en sus postulados, aunque no entraremos en estos momentos en su análisis. A pesar de estas diferencias, comparten la importancia (y el anhelo) de la relación que debe de haber entre los procesos escolarizados y las dinámicas de vida y pensamiento de los pueblos indígenas en los que se insertan. Entre ellos cabe mencionar el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas, 2007) y la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México (2003). Además, por parte de la Dirección General de Educación Indígena tenemos documentos recientes que rigen la política pública actual (entre ellos, DGEI, 2008; Morales Garza, 2010). Entre las políticas actuales a escala nacional contamos con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (cfr. SEP, 2013) y, más específicamente, con el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (cfr. SEP/CGEIB, 2014) y el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018 de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2014). En Oaxaca, la actual Ley de Educación (2016) fortalece esta visión y particularmente el Plan para la transformación de la Educación de Oaxaca (cfr. IEEPO/SNTE/Sección 22, 2012).

A pesar del gran respaldo normativo, la distancia entre lo enunciado y la realidad, con sus excepciones, sigue siendo muy notoria. Los esfuerzos que han existido al respecto son escasos, y en no pocas ocasiones estamos ante experiencias que fortalecen

réplicas del currículo del sistema educativo general, el cual es resignificado, situado y adaptado a los requerimientos locales, pero sin mayor transformación. Por ello, siguen estando carentes de un diseño curricular particularmente apropiado para este tipo de educación (o son muy puntuales o fomentan la cosificación y esencialización de las prácticas culturales). Sin embargo, hay otros casos que han tomado esta relación para propiciar hondos procesos de innovación educativa, social y comunitaria. Digamos que han llevado este vínculo "más lejos" en cuanto al diálogo entre: a) escuela y prácticas culturales de conocimiento indígena o locales, b) a la relación de horizontalidad en la construcción de conocimientos y participación comunitaria en la definición de sus propios intereses y conocimientos, y c) a un posicionamiento distinto frente al currículum nacional, pues este pasa antes por el tamiz de lo que es relevante en el ámbito comunitario.

Sin pretender ser exhaustivos, exponemos acá algunas experiencias que sobresalen en el caso mexicano. Insistimos de nuevo que se trata de experiencias relativas a los procesos de educación básica, que incluye los niveles de primaria y secundaria. Para el Nivel Media Superior y Superior se amplía este panorama. Se observan, en algunos casos, iniciativas de mayor autonomía epistémica, aunque en otros comparten los mismos problemas planteados para la educación básica.

a) En Puebla existen dos proyectos que, enfocados a la educación rural, producen actividades productivas relacionadas con las comunidades de inserción que invitan a sugerentes procesos tanto de transformación de la idea clásica de lo escolar como de su relación con movimientos sociales y etnopolíticos a su interior. Entre ellos se destacan las "telesecundarias vinculadas con la comunidad" y su conexión con las licenciaturas en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) y la Telesecundaria Tetsijtsilin de la comunidad de San Miguel Tzinacapan, en Puebla. Con respecto a las primeras, se trata de un modelo alternativo e innovador que busca articular el aprendizaje con la vida comunitaria en contextos rurales de pobreza, enfocada hacia la emancipación social a partir de transformar esta situación (cfr. Salom, 2009, para más información). El segundo caso es una telesecundaria indígena ubicada en la sierra nororiental del estado de Puebla que promueve igualmente un importante proceso de vinculación

⁷ En San Miguel Tzinacapan escriben nahuatl y no náhuatl.

entre la escuela y la comunidad. En su propuesta se articula el aprendizaje situado, las comunidades de práctica, el enfoque intercultural, la enseñanza activa y la educación popular con el trabajo productivo a partir de proyectos ambientales socialmente justos. Concretamente, en las comunidades de práctica –formadas por estudiantes, exestudiantes y miembros de la comunidad– los conocimientos comunitarios se interrelacionan de forma clara con los escolares. Esto, junto con el uso del nahuatl⁷ y la estrecha relación que se establece entre el proceso pedagógico, las necesidades comunitarias y la participación activa de personas de la comunidad en el proyecto educativo la hace una experiencia de singular innovación. Su apuesta educativa –la cual cuenta con varios reconocimientos internacionales– es parte de un movimiento más amplio de cambio social en la comunidad de San Miguel Tzinacapan. Como antecedentes, hay que mencionar el trabajo realizado por el equipo del Proyecto de animación y desarrollo (Prade, AC), quien desde 1973 estuvo impulsando importantes proyectos productivos que conjugaban la capacitación con las raíces identitarias y culturales de la región. Esto ha fortalecido con el paso de los años que la región sea conocida por su fuerte impulso económico al cooperativismo y la defensa del territorio (cfr. Morales Espinosa, 2012, para mayor información).

b) En el estado de Jalisco, desde 1995, se creó la secundaria intercultural Centro Educativo Tatuutsi Maxakwaxí, con profesores originarios de la comunidad y un currículum alternativo. La experiencia fue reconocida por la Organización de Estados Iberoamericanos como experiencia de innovación. Se trata de una secundaria creada a iniciativa de la población huichol de la localidad de San Miguel Huaixtita. Fue creada con la intención de fortalecer un espacio para sostener su propia cultura y para que las nuevas generaciones la consideraran parte de su interés y lucha. Por ello, hay un énfasis en esta propuesta en formar jóvenes que se conviertan en líderes e intermediarios políticos para fortalecer su identidad, el respeto a sus derechos colectivos y especialmente la defensa del territorio. Su formación no está solo en manos de los docentes, sino también de las mismas autoridades comunitarias que introducen a los jóvenes en la participación política-comunitaria. En este caso, como en los demás, este acento en lo comunitario no

está reñido con el aprendizaje de otros conocimientos no comunitarios, los cuales también son necesarios en sus procesos de reivindicación y lucha (cfr. Rojas, 2008).

c) En el sur del país sobresalen las escuelas autónomas zapatistas, las cuales inscriben el ejercicio de su autonomía educativa en un proyecto de autonomía política como el que caracteriza al movimiento zapatista (cfr. Baronnet, 2009). Ello les lleva a sustituir a las escuelas gubernamentales por las suyas propias, con docentes que son también comuneros activos, formados por sus comunidades. Este ejercicio de autonomía completa frente a lo gubernamental (no reciben fondos, ni acreditaciones, ni docentes formados en el ámbito oficial) les permite ahondar en una práctica educativa, que en palabras de la comandanta Concepción (citado en Baronnet, 2009: 31) busca "una educación de acuerdo a nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia". Insistimos, muy importante para el caso zapatista, situando todas sus intenciones educativas dentro de las lógicas políticas zapatistas de lucha y resistencia contra el "mal gobierno". Esto fortalece el poder comunal como ejercicio activo de lo educativo, así como la articulación de este desde sus referentes de mundo. También hay articulaciones importantes con otros conocimientos y experiencias externas, los cuales son mayormente leídos en clave política en el marco del sentido de su propio movimiento (cfr. Baronnet, 2009, para más detalle).

d) También en Chiapas se ha desarrollado la iniciativa de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (Unem), quienes en estrecha colaboración con un equipo de asesores académicos ha promovido una educación situada y vinculada a las comunidades, con materiales didácticos y estrategias metodológicas diferenciales, generando importantes procesos de "inter-aprendizaje" (Bertely, 2009; Sartorello, 2009). En esta lógica, las experiencias concretas educativas recuperan valores y prácticas que norman la vida de los pueblos tseltales, tsotsiles y ch'oles con quienes trabajan los educadores comunitarios e independientes de la Unem, en un singular ejercicio de articulación y contrastación intercultural. En este proceso se integran los conocimientos escolares con los que están implícitos en las actividades comunitarias (productivas, rituales, recreativas, etcétera, cfr. Sartorello, 2009). La profundización de este

⁸ La comunalidad, como modo de vida de los pueblos indígenas oaxaqueños, ha sido ampliamente detallado por intelectuales indígenas oaxaqueños como Jaime Martínez Luna, Juan José Rendón o Floriberto Díaz.

trabajo les ha llevado en la actualidad al proyecto "Milpas Educativas". Su propósito general es una metodología comunitaria, participativa e intercultural que permita articular prácticas agro-ecológicas, el saber comunitario, la soberanía alimentaria y la escuela desde un enfoque del buen vivir de los pueblos originarios. Para ello, considera las milpas como espacios vivos que plantean situaciones reales en el territorio sacionatural de los y las comuneras. Se considera que estas actividades, así como en otras actividades productivas, curativas, rituales, etc., permiten aprendizajes que se pueden aprender también como contenidos escolares (Bertely, 2019). Estas prácticas relacionales del saber comunitario que ofrece la milpa con los contenidos escolares hace que la tradición oral y las prácticas vivenciales de los pueblos originarios se incorporen al currículo escolar, en campos de conocimiento que además tienen los comuneros como son la agroecología, la soberanía alimentaria o la salud comunitaria, por poner algunos ejemplos. De esta forma se potencia un arraigo comunitario mediante el interaprendizaje y la realidad vivida en el territorio comunitario (cfr. Bertely, 2019, para mayor detalle).

e) En el estado de Oaxaca florecen diversas experiencias educativas, especialmente bajo el abrigo epistemológico de la "Comunalidad⁸", con especial relevancia del magisterio bilingüe agremiado a la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. El Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (Cedelio) trabaja en pro de prácticas escolares con fuerte contenido identitario étnico y con proyección hacia contenidos comunitarios en los currículums escolares. En la misma dirección –aunque todas las propuestas muestran particularidades relevantes con respecto a las otras–, las Secundarias Comunitarias, los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) o la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (Enbio) comparten el perfil de ser proyectos que, surgidos desde el magisterio bilingüe o desde intelectuales indígenas, trabajan en pro de procesos escolares fortalecidos por procesos identitarios como pueblos indígenas y con prácticas educativas que acerquen la vida escolar y la vida comunitaria. Son diferentes experiencias de educación comunitaria que forman parte del sistema educativo oficial, pero operan con propuestas diferenciales (Maldonado, 2002,

2004); entre ellas, subrayamos la experiencia de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca. Esta experiencia educativa nace en 2004 y cuenta en la actualidad con 10 planteles. Aunque es parte de la oferta educativa oficial, en su conformación experimentó –hasta la actualidad– una negociación diferenciada sobre su propuesta educativa, que fue comprendida en sus inicios como experimental y que hoy persigue un reconocimiento oficial que respete sus particularidades. Varios son los procesos que nos llaman la atención de esta experiencia en términos de su apuesta por la vinculación entre los conocimientos comunitarios y escolares. Uno de ellos es su actuar a favor de un decidido involucramiento de los actores locales (comuneros, comuneras, autoridades comunales, familias, etc.) en su propuesta educativa. Arropada en una metodología por proyectos de aprendizaje e investigación, las temáticas a estudiar se “construyen, dialogan y negocian” entre docentes, estudiantes y habitantes de las comunidades (Jiménez-Naranjo y kreisel, 2018: 233). Reconocen una figura en su organización que son los Consejos Representativos, los cuales, bajo las propias lógicas organizativas comunitarias basadas en la asamblea y en la asignación de cargos, fortalecen la participación directa de las familias en el proceso educativo. Metodológicamente no implica trabajo por asignaturas ni tampoco sigue un currículum establecido de forma externa y ajena, sino que con una participación activa de los actores se construyen los conocimientos que interesan a niños y niñas y a las comunidades. Así se refuerzan sus labores económicas y sus visiones del mundo, y desde ahí se dialoga con otros conocimientos científicos o lejanos a sus propias realidades, pero con los que de una forma u otra tienen el deseo de dialogar. Su foco es recuperar saberes comunitarios en peligro por el desplazamiento cultural, partir del conocimiento comunitario que existe a partir de la vida cotidiana y desde ahí construir sus propios proyectos de investigación. Estos están pensados en forma dialógica para propiciar la reflexión conjunta (estudiantes-docentes-comunidad) sobre problemáticas locales, que incluyan soluciones e iniciativas prácticas que impacten en la comunidad. Por ello mismo, también su propuesta incluye interesantes procesos de erosión de las formas clásicas de entender lo pedagógico y se enfoca más a un aprendizaje situado, con pertinencia comunitaria, que construye un sujeto

autónomo en el aprendizaje y que interacciona dialógicamente con otros conocimientos y actores. Su proyecto es pedagógico, comunitario, pero asimismo etnopolítico. A pesar de los importantes procesos que impulsa en términos de transformación educativa es importante mencionar que esto no ocurre sin tensiones y diferencias, especialmente en lo concerniente a las expectativas que este tipo de transformaciones genera en las autoridades educativas estatales y federales, pero también comunitarias (Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018; cfr. también Antolinez, 2013; Kreisel, 2017, para mayor información).

f) También en el estado de Oaxaca, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) ha jugado un papel importante en el impulso a una pedagogía diferencial, promoviendo experiencias como los diplomados para maestros de educación preescolar y la instauración de diferentes nidos de lengua para la revitalización de las lenguas originarias desde la primera infancia (Meyer y Soberanes, 2009). El Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) es otra de las propuestas del magisterio bilingüe en la cual la relación entre prácticas escolares y comunitarias es central. Por ejemplo, en uno de los documentos orientadores de colectivo estatal para el acompañamiento y masificación del PTEO en todo Oaxaca, en su fundamento comunitario crítico, tiene como "eje central la recuperación y articulación de los saberes comunitarios, para construir los currículos escolares que den sentido y significado al proceso formativo de los niños, jóvenes y adultos del Estado; es decir, que se establezca un vínculo estrecho entre la vida de la comunidad, la vida escolar y del sujeto en formación, como parte esencial del proyecto educativo" (PTEO, 2013: 22). Esto permite vislumbrar que la orientación formativa de todo el magisterio oaxaqueño –ahora con la aprobación de la nueva Ley Estatal en Oaxaca, que esperamos sea en 2020– será enfocada en el PTEO, mismo que enfatiza la importancia de los saberes comunitarios en la construcción del conocimiento escolar.

Estas nuevas experiencias están revitalizando el debate sobre la relación entre escuela y comunidad y el fortalecimiento de un sistema de participación comunitaria en la toma de decisiones escolares, así como erosionando tanto el propio horizonte educativo escolar como prácticas de orden social y económico.

El debate que aquí se expone se enmarca en los intereses que muchas experiencias, actores y colectivos tienen en el desarrollo de lo que Walsh (2010) denomina interculturalidad crítica. Esta alude a lo que la autora anuncia como un proyecto que es "político-social-epistémico-ético" y decolonial, pues apunta a la "transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas" (Walsh, 2010: 76-78). Por lo tanto, el carácter crítico no apunta solo a una perspectiva de transformación social-política-económica como ha sido entendida por muchos pensadores de la teoría crítica europea, sino que nos pone ante una nueva mirada, que es política y económica, pero al mismo tiempo epistémica y de poder que "mantiene la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación" [...] "que no se limita a las esferas políticas, sociales y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma" (Walsh, 2010: 79-89) y que "reproducen jerarquías sociales epistémicas", "transformando la propia idea de justicia" (Medina, 2015: 30-31). O la "posibilidad misma de hablar sobre 'mundos y conocimientos de otro modo'" (Escobar, 2003, citado en Medina, 2015: 34). Desde esta lectura es fácil imaginar que la exclusión de conocimientos no cesa y que pensar en eso implica pensar no solo en lo que enunciamos, sino en cómo el espacio escolar como práctica concreta, habitualizada y rutinizada en su propia cotidianeidad (cfr. Bourdieu, 1991; Giddens, 1995; Ramírez, 1996) puede expandir o no sus propias ideas descoloniales, críticas, participativas y dialógicas. Y cuáles son nuestros propios límites cuando en este camino nos encontramos epistemes que problematizan el propio origen del espacio escolar, sus usos, límites, alcances y certezas –y ponen en tensión justamente nuestro carácter dialógico y participativo. Por eso insistimos, el debate no solo es pedagógico, sino epistémico y político, y nos enfrenta al propio ethos escolar como institución sostenedora de los principios de la modernidad y del capital.

3. ENCUADRE EPISTÉMICO DE LA DISCUSIÓN

Es importante señalar que el ethos escolar o la forma de vida en las escuelas es una construcción histórica que se configura bajo los ideales del progreso, la universalidad de la ciencia y lógicas monoepistémicas coloniales que postula la modernidad. La vida

escolar, sus dinámicas, lógicas y funcionamientos obedecen en muchos casos a los principios fundamentales que han constituido la modernidad como proyecto civilizatorio monoepistémico en expansión. Aquí solo vamos a mencionar algunas de estas lógicas monoculturales de la modernidad que han impactado en la configuración de la idea de lo escolar y sus pretensiones de homogenizar la diversidad de saberes comunitarios existentes en las aulas. El debate epistémico que se ha generado en torno al origen, desarrollo y colapso de la modernidad ha sido muy diverso, por lo que no vamos a profundizar sobre ella. Únicamente tomaremos algunos puntos que nos permitan caracterizar sintéticamente algunos principios fundamentales que han conformado la modernidad, y los efectos que ella ha jugado en la configuración de un ethos escolar homogéneo, excluyente y, por ello mismo, epistemicida, al momento de favorecer y posibilitar conocimientos otros en los contextos comunitarios.

Se pretende reinstalar en la discusión teórica de la modernidad, la dimensión heterogénea y plural de otras formas de hacer el conocimiento o "pluralismo epistémico" (Olivé, 2009) de los pueblos y comunidades indígenas negadas por la racionalidad occidental moderna. De esta manera, se presentarán algunos elementos que permitirán plantear el debate entre el principio "monocultural (homogéneo) de la modernidad" (Santos, 2015), cristalizada en las escuelas, y la necesidad de la pluralidad epistémica que hoy en día exigen las diferentes experiencias educativas anteriormente señaladas. En este sentido, se busca comprender el modo en que la lógica monocultural de las escuelas modernas y la diversidad epistémica existente en los saberes comunitarios de los pueblos indígenas se entrelazan, asimilan y rechazan en las habituales de lo escolar y lo comunitario. La modernidad emerge a través de la secularización del pensamiento religioso y el desplazamiento epistémico de Dios como principio universal del conocimiento. Fue René Descartes, en su *Discurso del Método* (2010), quien sentó las bases filosóficas para sustituir a Dios como fundamento metafísico del conocimiento y reemplazarlo por un principio antropomorfo: el hombre. Dios es desplazado por el Yo pienso luego existo como fundamento de toda actividad cognitiva. El Yo pienso del hombre (el ego cogito), como prueba ontológica irrefutable para Descartes, se convierte en el lugar seguro, invariable, inmutable desde el cual las ciencias (venideras) podrán construir conocimientos universales, válidos y

científicos. El ego cogito permite a la modernidad separarse del pensamiento medieval-religioso, al plantear un lugar de enunciación universal (monotópico) válido para poder construir conocimientos que trasciendan la particularidad de los contextos, los sentidos y la experiencia sensible de la vida cotidiana (pluritópica). En este sentido, Descartes "logró reclamar un conocimiento no situado, universal y de visión omnipresente mediante la producción de un dualismo entre mente y cuerpo y entre mente y naturaleza [...] el cual es un punto de vista que invisibiliza su hecho constitutivo, es decir, el hecho de ser precisamente lo que es: un lugar concreto donde se mira, se habla, se piensa y se es" (Adlbi, 2016: 35). Esta operación abstracta, reduccionista y universal borra el lugar de enunciación del sujeto, suprime los contextos y las particularidades de la vida empírica. Esta reflexión inicial de R. Descartes y su afán de encontrar un lugar de enunciación ahistórico, universal y válido para todos los tiempos fue retomada posteriormente por I. Kant (2015) y radicalizada con las filosofías trascendentales de J. Fichte (2005a, 2005b) y F. Schelling (2005), y después como "espíritu absoluto" con F. Hegel (1994). Todas estas complejas operaciones trascendentales lo que hicieron fue borrar el carácter particular, situado y contextual de todo locus de enunciación y de toda pretensión de verdad que no fuera objetiva, neutral y universal. Únicamente borrando la historicidad y la pluralidad de formas de conocer se puede encontrar un lugar universal, abstracto y descorporizado, descontextualizado, como lugar seguro, estable e incuestionable de enunciación, para construir conocimientos científicos válidos para todos los lugares y los tiempos.

De esta forma, la modernidad sienta sus bases ontológicas y epistémicas en el yo pienso cartesiano y la división metafísica razón-cuerpo para privilegiar únicamente un tipo de conocimiento universal (la razón) y, por lo tanto, científico (mono epistémico), dejando a un lado los otros conocimientos considerados como no-científicos. Este modelo empírico-analítico de las ciencias duras fue tomado por Augusto Comte (1987) –quien funda el positivismo (el método científico)– para reorientar el debate de las ciencias sociales del lado de la universalidad (leyes universales de la razón) propio del paradigma newtoniano de las leyes de la física. Con esta constitución de la epistemología empírico-analítica propuesta por A. Comte (1987), sobre todo para la sociología (ciencias nemotécnicas), se privilegia en occi-

dente, y para el resto del mundo, un tipo de conocimiento válido, universal y legítimo. En efecto, el "privilegio epistemológico que la ciencia moderna se concede a sí misma es, pues, el resultado de la destrucción de todos los conocimientos alternativos [así] el privilegio epistemológico de la ciencia moderna es producto de un epistemicidio" (Santos, 2015: 81).

En el mismo sentido, la modernidad también favorece una lógica de la monocultura del tiempo lineal, la idea según la cual la historia tiene sentido y dirección únicos y conocidos (Santos, 2015), un tiempo del progreso que natural y evolutivamente las sociedades siguen. "Esta lógica produce no existencia declarando atrasado todo lo que, según la norma temporal, es asimétrico con relación a lo que es declarado como avanzado" (Santos, 2015: 110). El proyecto civilizatorio de la modernidad en expansión mundial tiene una lógica de la clasificación social lo cual se asienta en la monocultura de la naturalización de las diferencias (Santos, 2015; Escobar, 2016). La clasificación racial y sexual son los ejemplos más claros de esta racionalidad. También tiene una lógica de la escala dominante (Santos, 2015), la cual tiende a privilegiar en esta concepción del mundo a los países que comparten una cultura moderna-capitalista y patriarcal al extender su cultura con pretensión global y universal, según el tiempo lineal del desarrollo evolutivo del darwinismo social, a las realidades y pueblos locales. Así, las "realidades definidas como particulares o locales están aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal y global" (Santos, 2015: 111).

Por último, el proyecto de expansión global (o lógica de la escala dominante) de la modernidad tiende a favorecer la lógica productivista y se asienta en la monocultura de los criterios de productividad capitalista (Santos, 2015; Dussel, 2015). Es la racionalidad del desarrollo del tiempo línea continuo, vacío, evolucionista, a escala global, del modo de producción capitalista como la única e incuestionable forma de producir (Santos, 2015), montada en la expansión de los ideales de la modernidad. De esta forma, la modernidad privilegia una monoproducción capitalista en expansión y crecimiento que los demás pueblos periféricos deben desarrollar si desean salir del atraso (Grosfoguel, 2006). Toda otra forma de producción alternativa (comunitaria, colectiva, popular, beneficio común, etc.) es descalificada como improductiva y atrasada. El proyecto de la modernidad además de favorecer un solo

modo de producción, un solo tiempo lineal evolutivo, se configuró únicamente en 5 países (Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos) y en 4 lenguas imperiales (inglés, francés, alemán e italiano). Así dicho, el proyecto es eminentemente europeo, blanco, patriarcal y además racista (Grosfoguel, 2006; cfr. también a Cesaire, 2015; Fanon, 2016; Quijano, 1992).

Estos son algunas de las grandes caracterizaciones que encontramos en la construcción de la modernidad y que han servido de bases ontológicas y epistémicas que de alguna u otra forma se ven reflejadas en la configuración de lo escolar y las prácticas pedagógicas. Estos principios constitutivos de la modernidad tienen efectos notables en la práctica escolar, al constituir a través de las ciencias de la educación, la antropología social o la sociología de la educación, sujetos que lo encarnan material, simbólica y afectivamente.

En este sentido se comprende que la escuela es un producto de la modernidad, que privilegia un "monismo epistémico" (Pérez, 1995) de las ciencias modernas, generando diversas lógicas epistémicas (de cultura, lenguaje, forma de producir, de la forma de entender el tiempo en las comunidades indígenas, de su saber, etc.) al relacionarse con lo otro, que aquí enfocamos a las comunidades indígenas. Es por ello que si entendemos que la escuela es radicalmente excluyente-homogénea por ser monoepistémica, queremos favorecer la lucha que muchos pueblos indígenas en América Latina tienen acerca de sus propios conocimientos y praxis, y que recientemente autores de universidades europeas o estadounidenses, como Santos (2015) o Mignolo (2003), etc., han denominado de diversas formas la necesidad de reinstalar en el debate un diálogo intercultural y descolonial crítico que favorezca una "racionalidad pluritópica o cosmopolitita" (Santos, 2015) o lo que Mignolo (2003) llama "pensamiento fronterizo" y lo que, en contexto mexicano, Dussel ha caracterizado como el "diálogo pluriversal-horizontal de las epistemes del mundo" (2015) para superar la actual monocultura que ha caracterizado lo escolar y la modernidad como proyecto civilizatorio dominante.

Bajo este encuadre epistémico, pensar la relación entre los conocimientos indígenas y escolares se torna un problema complejo. Aunque los postulados que mencionan este vínculo se han planteado desde hace muchas décadas y ahora es recuperada por algunos teóricos descoloniales, esta relación estuvo entre las demandas de las organizaciones y pueblos indígenas desde sus

primeras reivindicaciones con el Estado en la lucha por sus derechos culturales y políticos, las cuales fueron muy notables en los años 70 (cfr. Rivera Cusicanqui, 2010).

4. REFLEXIONES FINALES

Es por ello que en el debate del pluralismo epistémico frente al monismo epistémico, la relación entre lo escolar que representa el proyecto epistemicida de la modernidad, al vincularse con lo comunitario podrían recuperarse al menos estos puntos para el análisis y la acción.

- El conocimiento científico riguroso impartido en lo escolar (y su ethos educativo) puede ser cuestionado a través de la recuperación de los otros conocimientos subalternizados por la racionalidad monoepistémica. No basta con poner a dialogar la racionalidad monocultural de la modernidad encarnizada en lo escolar, con las comunidades y cosificar este conocimiento o convertirlo en contenido. Estos conocimientos, como formas culturales de realización concreta (Ramírez, 1996), no son solo conocimientos que buscar, sistematizar e incorporar, sino que son una oportunidad para plantear otra racionalidad en la forma de producir conocimientos desde otros lugares epistémicos de enunciación. Esto implicaría abrir nuevamente el debate para cuestionar los principios filosóficos de la modernidad (objetividad-subjetividad) y la genealogía de las ciencias sociales y humanas desde su nacimiento y construcción. Así como las formas económicas y políticas tradicionalmente asociadas a ellas.
- La temporalidad lineal y continua puede ser cuestionada desde el diálogo intra e interescolar-comunitario, en la medida en que el conocimiento escolar tradicional es incapaz de dar cuenta de la existencia de otros tiempos no lineales, no causales. Existen otras temporalidades holísticas y múltiples ligadas a la tierra, a la milpa, a la siembra, etc., vinculados a saberes concretos, pragmáticos del saber comunitario de los pueblos mesoamericanos. Su saber, cuando abandona esta linealidad del progreso y el darwinismo social hegemónico cristalizado en la división progresiva de la historia que se repasa en las escuelas, rápidamente esa temporalidad corta o larga, según los relatos de los pueblos, deja de ser atrasada

o primitiva. La lógica del desarrollo en el tiempo de los países coloniales es inmediatamente abandonada, por lo cual se aboga por "la existencia de múltiples y complejos tiempos según las culturas" (Santos, 2015) en estos posibles intercambios interepistémicos entre escuela y comunidad.

- Ninguna política del reconocimiento mutuo puede darse si no se desestructuran críticamente en los diferentes niveles las lógicas de jerarquía social, racial, étnica, sexual y epistémica que prevalecen en las escuelas, pero también en las comunidades. El "colonialismo interno" (Casanova, 2003) es tan poderoso que haría falta deconstruir esos patrones culturales, discursivos y de poder que prevalecen en muchos espacios de la vida cotidiana. Es necesario un proceso de deconstrucción y reconstrucción crítica descolonizada de las jerarquías epistémicas prevalecientes en las ciencias sociales positivas e interpretativas en lo escolar, donde se enfatizen las pluralidades y diferencias que abandonan sus impulsos de control y negación de otras.

- Sería un error pensar que las escuelas y las comunidades son enemigas por naturaleza. Se han enemistado en sus proyectos de liberación por efecto de la "colonialidad interna" (Casanova, 2003) que los ha constituido como opuestos, como irreductiblemente contradictorios e incapaces de entenderse. Pero no es así, ambos pueden hermanarse en el proceso de su liberación mutua.

- La relación entre escuela y otros conocimientos subalternizados y negados puede transformarse en ese diálogo mano a mano interepistémico, pero también ético-político y de "justicia cognitiva" (Santos, 2007), en la medida que ambos pueden cuestionar a su vez la lógica abstracta y universalista del proyecto euroamericano autocentrado que prevalece de diferentes formas en ellas. De esta manera, en este proceso, formas de vida comunitarias y sus propios referentes de vida social, política, económica y de conocimiento se hermanan para dar lugar a un proyecto de corte distinto al actual.

- Por último, como enunciamos, el problema no es solo pedagógico o de traducción de unos conocimientos y prácticas rutinizadas y habitualizadas en el contexto comunitario para ser extrapoladas o traducidas a lo escolar. Las lógicas económicas comunitarias, en muchas ocasiones, representan "sistemas alternativos de producción [...] que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o desacreditó" (Santos, 2015:

123). La transformación a la que apuntan estos enunciados procura también que se cuestione la lógica de producción capitalista hegemónica y favorezcan, rehabiliten e inventen mutuamente procesos, otros menos agresivos con respecto a los seres humanos y a la naturaleza.

Si bien reconocemos que el lugar de enunciación es relevante para la definición y comprensión de esta problemática y que el encuadre epistémico y teórico que aquí hemos discutido aporta insumos para su realización concreta, no sostenemos que la enunciación en sí misma provoque los cambios que hemos mencionado. Formas alternas de "echar a andar" el ethos escolar (sus funciones, rutinizaciones, habitualizaciones y fines) tienen que ser transformados para dar cabida a un espacio de mayor autonomía para los pueblos y que puedan albergar principios políticos, económicos, de aprendizaje y de futuro más plurales y justos, en relación con las propias epistemes de conocimiento que justamente han mantenido de formas alternas a la lógica de producción capitalista excluyente, acumulativa y desigual.

BIBLIOGRAFÍA

ADLBI, S. (2016). La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial. México: Akal.

AGUIRRE BELTRÁN, G. (1957). El Proceso de Aculturación y el cambio socio-cultural en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

ANTOLÍNEZ, I. (2013). Diversidad cultural en España y México. Un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales (Tesis doctoral). Recuperada de <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/581>

BARONNET, B. (2009). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. *Decisio* (24), 31-37. Recuperado de: www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber5.pdf

BERTELY, M. (COORD.). (2009). Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas,

México. México: Unem, Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Papeles de la Casa Chata, IIAP, Organización de Estados Iberoamericanos, Ediciones Alcatraz.

BERTELY, M. (2019). Nuestro trabajo en las Milpas Educativas. Articulando e constuindo Saberes, (4), 1-15.

BOURDIEU, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.

CASANOVA, P. (2003). Colonialismo interno (una redefinición). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

CASTRO-GÓMEZ, S. Y GROSFUGUEL, R. (EDS.)(2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

CESAIRE, A. (2015). Discurso sobre el colonialismo. Madrid: Akal.

COMTE, A. (1987). Curso de filosofía positiva. Madrid: Magisterio Español SA.

DESCARTES, R. (2010). El discurso del método. Madrid: FGS.

DUSSEL, E. (2015). Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad. México: Akal.

ESCOBAR, A. (2016). Autonomía y diseño. La realización de lo comunal. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

ESTEVA, G. (2009). Más allá del desarrollo: la buena vida. En La agonía de un mito ¿cómo reformular el desarrollo? Cuadernos de trabajo sobre el desarrollo (pp. 7-18). Madrid: Atrapasueños, Solidaridad para el Desarrollo y la Paz.

FANÓN, F. (2016). Piel negra, máscaras blancas. Madrid, España: Akal.

FICHTE, J. (2005A). Exposición de la lógica de la ciencia 1804. España: Pamplona.

_____. **(2005B)**. Fundamento de toda la doctrina de la ciencia 1794. España: Pamplona.

FRANZÉ, A. (1998). Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica. OFRIM Suplementos, (2), 44-62.

FUENTE DE LA, J. (1964). Educación, antropología y desarrollo de la comunidad. México: Instituto Nacional Indigenista.

GIDDENS, A. (1995). La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

GIMÉNEZ, G. (1994). Comunidades primordiales y modernización en México. En Giménez, G. y Pozas, R. (eds.) Modernización e identidades sociales (pp. 151-183). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

GROSGOUEL, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Tabula rasa, (4), 17-48.

GUERRERO ARIAS, P. (2002). La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, Escuela de Antropología Aplicada-Universidad Politécnica Salesiana.

HEGEL, F. (1994). La fenomenología del espíritu. México: Fondo de Cultura Económica.

JIMÉNEZ-NARANJO, Y. (2009). Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar. México: CGEIB-SEP

JIMÉNEZ-NARANJO, Y. (2011). Los 'enunciados' de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. Desacatos. Revista de Antropología Social, 35, enero-abril 2011, 149-162.

JIMÉNEZ-NARANJO, Y. Y KREISEL M. (2018). Participación comunitaria en educación; reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, (2)30, 223-246.

KANT, I. (2015). Crítica de la razón pura. México: Porrúa.

KREISEL, M. (2017). Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca- resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes. Tesis doctoral, Universidad Veracruzana. Recuperada de https://www.uv.mx/pdie/files/2015/06/Tesis_Maike-Kreisel.pdf

MACAS, L. (2010, FEBRERO). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. América Latina en Movimiento, 34(452), II época, 14-16.

MALDONADO, B. (2002). Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca. Oaxaca: Centro Instituto Nacional de Antropología e Historia, Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado, Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales.

MALDONADO, B. (2004). Comunalidad y educación en Oaxaca. En Meyer, L. y Maldonado, B. (comp.) Entre la Normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual (pp. 24-42). México: Fondo Editorial Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

MEDINA, P. (COORD.). (2015). Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias de Chiapas, Juan Pablos Editor. Recuperado de <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/2016/02/libro-2015-patricia-medina-melgarejo.pdf>

MEYER, L. Y SOBERANES, F. (2009). El nido de lengua. Orientación para sus guías. México: Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.

MIGNOLO, W. (2003). Historias globales, diseños locales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizos. Madrid: Akal.

MORALES ESPINOSA, M. C. (2012). Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tet-sijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla. CPU-e, (14).

MORALES GARZA, R. (2010). Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes. México: Secretaría de Educación Pública.

OLIVÉ, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Olivé, L.; Santos, B.; Salazar, C.; Antezana, L.; Navia, W.; Tapia, L. y H. Suárez, H. (eds.) Pluralismo Epistemológico (pp. 19-30). La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores, Comuna, Consejo Latinoamericano de ciencias sociales, Universidad Mayor de San Andrés-Postgrado en Ciencias del Desarrollo.

PÉREZ, Á. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. Investigación en la escuela, (26), 7-24.

PÉREZ, M. Y ARGUETA, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. Cultura Científica y saberes locales. Cultura y Representaciones sociales, 5(10), 31-56.

QUIJANO, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. Perú Indígena, 13(29), 11-20.

RAMÍREZ, M. T. (1996). Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural. En Klesing-Rempel, Ú. (comp.) Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural (pp. 19-47). México: Plaza y Valdés.

RIVERA CUSICANQUI, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón. Recuperado de <https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>

ROJAS, A. (2008). La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi. En Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (eds.) Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües (pp.83-112). Quito: Ediciones Abya-Yala-CIESAS-IIAP.

SALOM, G. (2009). Cómo se ha ido tejiendo mi historia. Testimonios. *Decisio*, (23), 77-85.

SARTORELLO, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación inter-cultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (Unem) y educadores independientes en Chiapas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2), 77-90.

SCHELLING, F. (2005). Sistema del idealismo trascendental. Barcelona: Anthropos.

SOUSA SANTOS, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review*, 30(1), 4589.

_____ (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

_____ (2015). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI.

TUBINO, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.

VIVEIROS DE CASTRO, E. (2010). *Metafísicas caníbales*. Líneas de antropología postestructural. Madrid: Katz Editores.

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J.; Tapia, L. y Walsh, C. (eds.) *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>

ZIZEK, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional. En Jameson, F. y Zizek, S. (eds.) *Estudios culturales*. Reflexiones sobre el multiculturalismo (pp. 137-188). Argentina: Paidós.

DOCUMENTOS OFICIALES

COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS

PUEBLOS INDÍGENAS (2014). Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32305/cdi-programa-especial-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf> Naciones Unidas (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf.

MÉXICO. OAXACA (2016, 11 DE ABRIL). Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Oaxaca, México: Periódico Oficial Extra.

_____ **(2003, 13 DE MARZO).** Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. México, DF: Diario Oficial de la Federación. PTEO (2013). El proceso masificador del PTEO como generador de conciencias críticas. Oaxaca: IEEPO- Sección 22.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA- COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Recuperado de: eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI_2014_2018.pdf Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.itesa.edu.mx/pdf/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (2008). Lengua indígena. Parámetros curriculares.