

The logo for the journal 'ALTERIDADES' is displayed in a yellow rectangular box with a drop shadow. The word 'ALTERIDADES' is written in a bold, black, sans-serif font.

Alteridades

ISSN: 0188-7017

ISSN: 2448-850X

Universidad Autónoma Metropolitana, División de Ciencias
Sociales y Humanidades

Vargas Evaristo, Susana

Luchas de saberes Lo posible como metáfora de
interculturación en la educación superior comunal-comunitaria

Alteridades, vol. 32, núm. 63, 2022, Enero-Junio, pp. 95-106

Universidad Autónoma Metropolitana, División de Ciencias Sociales y Humanidades

DOI: <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2022v32n63/Vargas>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74772617008>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

The logo for redalyc.org, featuring the text 'redalyc.org' in a stylized font with a red dot above the 'y'.

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Luchas de saberes

Lo *posible* como metáfora de interculturación en la educación superior comunal-comunitaria*

Fights of knowledges

The *possible* as a metaphor of interculturation in communal-community higher education

SUSANA VARGAS EVARISTO**

Abstract

This article focuses on the master's degree of Communality Education understood as a higher education project, which takes place in the state of Oaxaca. We analyze the narrative of "the possible" present in the speeches of the students during their time at the post-graduate. We suggest that this metaphor is established as a bridge between "self-knowledge" (ancestral, indigenous, non-Western) versus the "knowledge of others" (Western, universal, hegemonic). We recover the critical perspective of the coloniality of knowledge to think about frames of interculturation of "own and others" knowledge. The methodology is based on the construction of the bio-school trajectories of the program students, with emphasis on the experience of their choice by master's degree. It is concluded that the metaphor of "what is possible" is a process of interculturation, if understood in terms of decolonizing to consolidate new knowledge.

Key words: higher education, communality, interculturalization, students, decoloniality of knowledge.

Resumen

El presente artículo se enfoca en la Maestría en Educación Comunal (MEC) comprendida como un proyecto de educación superior, que toma lugar en el estado de Oaxaca. Analizamos la narrativa de "lo posible" presente en los discursos de las y los estudiantes durante su paso por la MEC. Sugerimos que esta metáfora se establece como un puente entre el conocimiento propio (ancestral, indígena, no occidental) frente al conocimiento ajeno (occidental, universal, hegemónico). Recuperamos la perspectiva crítica de la colonialidad del saber para pensar en marcos de interculturación del conocimiento "propio y ajeno". La metodología se basa en la construcción de las trayectorias bioescolares de las y los estudiantes del programa, con énfasis en la experiencia de su elección por la MEC. Se concluye que la metáfora de "lo posible" es un proceso de interculturación, si se comprende en términos de descolonizar para consolidar nuevos conocimientos.

Palabras clave: educación superior, comunidad, interculturación, estudiantes, decolonialidad del saber

* Artículo recibido el 03/09/20 y aceptado el 08/02/21.

** Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Pacífico Sur. Sierra Nevada 347, Loma Linda, 68024 Oaxaca de Juárez, Oax. <susana.vargas.e@gmail.com>.

Introducción

Este artículo analiza uno de los proyectos de educación superior producidos desde el contexto oaxaqueño, resultado de un largo recorrido histórico de luchas etnopolíticas dirigidas por los pueblos indígenas de diversas regiones de la entidad. Asimismo, busca sentar las bases para la recuperación de conocimientos propios, enfocados a la población que habita en las distintas regiones de Oaxaca. La Maestría en Educación Comunal-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (MEC-UABJO) forma parte de los esfuerzos por integrar los conocimientos sustentados desde la inspiración comunal, entendida ésta como una manera de ser y razón de ser de los pueblos indígenas oaxaqueños (Robles Hernández y Cardoso, 2007).

En el marco del proyecto: “Políticas de interculturalidad en educación superior en Oaxaca: Proyectos etnopolíticos”¹ desarrollamos un eje de análisis que busca conocer cuáles son las experiencias y trayectorias educativas de las y los egresados en estas propuestas de Educación Superior Intercultural/Comunitaria (ESI/c). En un periodo del 2017 al 2019 entrevisté a un grupo de egresadas y egresados, para reconocer la trayectoria biográfico-educativa y sus ejes relacionales como: la pertenencia comunitaria, la organización familiar, las motivaciones personales, profesionales y las propuestas que se generan luego de haberse formado en proyectos educativos etnopolíticos. El grupo de entrevistados² es diverso en cuanto a sus orígenes identitarios, étnicos, edades y condición de género; no obstante, en la revisión de la experiencia formativa de la MEC, en repetidas ocasiones *lo posible* surgió como una locución que conjuga la construcción de conocimientos y epistemologías en diálogo, pero también en disputa.

Nos preguntamos si lo posible –como resultado de la reflexión de las y los egresados en su paso por la maestría– representa un sumario de encuentros históricos y producciones críticas sobre lo educativo como arena política de los pueblos indígenas de Oaxaca, frente al conocimiento occidental –que asume su epistemología como única y verdadera sin reconocimiento de otros conocimientos (Grosfoguel, 2007; Escobar, 2003)–. ¿Cuáles son los términos en los que lo posible dialoga con una perspectiva de interculturalización como respuesta decolonial a la imposición de saberes?

Para Pinheiro, la perspectiva de la colonialidad del poder y del saber fundamenta la necesidad de los

pueblos por tener nuevamente una cosmovisión y una interculturalidad como ejes articuladores de sentidos para el vivir y el ser/estar en el mundo. También supone la impronta de recuperar horizontes de reflexión acerca del sentido de comunidad y comunalidad, vinculándolos a una agenda política de reconocimiento de las comunidades originarias como sujetos de derecho (Pinheiro Barbosa, 2015: 338). En otras palabras, la interculturalidad, desde la clave decolonial, es concebida como un espacio de creación de formas posibles de construir conocimientos vinculados a procesos locales y comunitarios que desmitifican las formas hegemónicas.

Desarrollo este texto en cuatro apartados. En el primero realizo una breve reseña sobre los antecedentes de la MEC. Enseguida, recupero el debate de los estudios de la colonialidad del poder y saber para insertar la figura de lo posible. En el tercero retomo las narrativas de lo posible desde la voz de las y los egresados de la MEC y sus diversas formas de subjetivación. Por último, presento un apartado de análisis y conclusiones.

Antecedentes y contexto de la MEC

Maldonado sugiere que Ricardo Flores Magón fue un intelectual mexicano que abonó al estudio y al campo de la comunidad, un anarquista mazateco que a partir de 1910 orienta su lucha revolucionaria en busca de Tierra y Libertad (Maldonado Alvarado, 2010: 49). En la historia reciente de Oaxaca, el mismo autor reconoce a Floriberto Díaz (ayuuk) y a Jaime Martínez Luna (zapoteca), por sus aportaciones en la defensa del territorio y la vida autodeterminada que atraviesa el campo de lo educativo. Por su parte, José Rendón instala a la comunalidad en el marco más amplio de la historia política de los pueblos mesoamericanos, como una plataforma de resistencia para avanzar hacia la liberación (cit. en Maldonado, 2010: 49). En lo general, la comunalidad es entendida como “la base, sentido y futuro en la ‘magna tarea de volver a reconstituir nuestros pueblos’” (Maldonado, 2010: 49).

Gran parte de las organizaciones etnopolíticas oaxaqueñas y de sus académicos e intelectuales expresan que uno de los objetivos principales del planteamiento de la comunalidad es la liberación del “indígena” o la descolonización (Maldonado, 2010: 19) de los pue-

¹ Proyecto del Programa de Cátedras Conacyt en la sede del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Pacífico Sur.

² Agradezco a quienes colaboraron en este proceso de investigación compartiendo sus relatos.

blos, atendiendo a los conocimientos propios de manera vivencial, fuera de los cánones de conocimiento hegemónico.

Mientras algunos jóvenes oaxaqueños se profesionalizaban en la Ciudad de México y otras partes del país, en el contexto del movimiento estudiantil de 1968, surgió la inspiración por retornar a sus comunidades. Estos estudiantes iniciaron una ardua defensa de su territorio en respuesta a la explotación de los bosques, perpetrada por algunas compañías madereras en diversas regiones de Oaxaca durante la década de los años cuarenta. En 1956 se creó la compañía Fábrica de Papel Tuxtepec, que desde el gobierno federal recibía grandes extensiones de bosque de distintos puntos de Oaxaca (Maldonado, 2010: 75).

Otros actores, como la Iglesia Liberadora y los Obispos de Oaxaca y Tehuantepec –además de activistas de otras partes de la entidad–, conformaron el panorama actoral de la lucha de las comunidades por la defensa de sus territorios y modos de vida (Maldonado, 2018: 249). El magisterio oaxaqueño ha sido otro actor central de la lucha política, cuya práctica pedagógica ha impactado el escenario educativo en la entidad, al tomar una posición de defensa por una educación apegada al contexto. La educación supuso un campo de disputa entre los pueblos indígenas y el Estado, pero, sobre todo, se trató de una educación no escindida del entorno ecológico, político, social, lingüístico, espiritual, etcétera. ¿Qué se disputaba? La recuperación del conocimiento propio y su transmisión; era una oportunidad para el recobro y arraigo de las y los estudiantes hacia sus territorios, así como del modo de vida expresado en el tequio,³ la lengua, las formas de espiritualidad y su vínculo con la tierra.

La lucha comunalista –como la llama Maldonado–, encabezada por los zapotecos de Yalálag, fue librada en contra del caciquismo que llevaba décadas en la Sierra Norte. Durante los años ochenta, tres de las organizaciones serranas⁴ realizaron un escrito publicado en Mejía y Sarmiento donde se menciona el aspecto educativo como un elemento clave de esa lucha:

Por una educación en nuestras propias manos y con nuestras propias decisiones, en nuestras lenguas y de acuerdo a nuestros valores tradicionales, cimentados

en la comunalidad, y ordenados de acuerdo a nuestros conceptos de espacio y tiempo y con asesores que nosotros mismos determinemos (Mejía Piñeros y Sarmiento Silva, 1987: 270).

Desde la perspectiva comunitaria que visualiza la educación más allá del aula y como parte de un proceso articulado a la vida cotidiana, lo educativo se construye como arena política y como crítica a la propuesta del Estado que, según Maldonado, desmoviliza al estudiante en la construcción de su conocimiento:

[T]oma en sus manos la conducción de su vida a través de su asamblea y sus autoridades, y de las formas de participación colectiva como el tequio. [...] El modelo nacional hegemónico, cuya función es de dominación porque no puede ser de otro modo, ha tenido como principio pedagógico la enseñanza-aprendizaje, en la que el maestro enseña lo que el gobierno decidió que hay que aprender y el alumno finge aprender a resolver exámenes que no certifican conocimientos, sino que permiten ser aprobados. En este modelo el estudiante no es responsable de su conocimiento, de su aprendizaje, sino solamente de certificar que sabe lo que le enseña el maestro. En oposición, el modelo comunitario tiene como principio pedagógico el acompañamiento al estudiante en su aprendizaje, y como estrategia, la investigación, que aprenda a aprender [Maldonado Alvarado, 2018: 273-275].

La educación comunal-comunitaria confronta la educación sostenida desde el Estado, que históricamente ha funcionado bajo la prerrogativa de homogeneizar la transmisión y producción del conocimiento, en menoscabo de la capacidad reflexiva, investigativa y activa del proceso educativo.

Desde esta apuesta, la educación es uno de los dominios de la comunalidad para incidir en la práctica y elaboración de propuestas universitarias y de posgrado. Uno de los resultados de la intervención de los pueblos en la educación media superior y superior oaxaqueña ha sido la creación en 2002 del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIIO) considerado un organismo descentralizado de carácter estatal, con personalidad jurídica y patrimonio propios.⁵ Ha sido determinante el proceso legislativo en

³ En general, el tequio se comprende como la ayuda recíproca que ocurre a nivel de familias para realizar labores de siembra o la construcción de una casa. Sin embargo, esta práctica es compleja y se extiende a las actividades de convivencia como las fiestas y los cargos comunitarios (Robles Hernández y Cardoso Jiménez, 2007).

⁴ Organización en Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Norte de Juárez, A.C. (Odrenasij, A.C.), Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra (Codeco), Comité de Defensa y Desarrollo de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales Mixes (Codemi). Estas tres organizaciones trabajaban a partir de asambleas constituidas por 20, 20 y 13 pueblos respectivamente, enmarcados en la sierra zapoteca y mixe del estado de Oaxaca (Mejía Piñeros y Sarmiento Silva, 1987: 271).

⁵ Véase <<http://www.cseio.edu.mx/historia.php>> [4 de febrero de 2021].

el que se asentó la relevancia de la comunidad como parte de la Ley General de Educación del Estado de Oaxaca de 1995. Estos sucesos fueron parte de los resultados de las demandas de los pueblos indígenas en Oaxaca que tuvieron como propósito pensarse desde la posibilidad de tomar sus propias decisiones respecto de la educación que reciben, así como de la producción de sus propios conocimientos.

Podemos ubicar a la MEC como elemento del repertorio de las iniciativas de educación superior comunal-comunitaria, inscrita en los programas de posgrado del Instituto de Ciencias Educativas (ICE) de la UABJO. Con frecuencia, el término “occidental” es mencionado en el plan de estudios –y lo vemos también en las narrativas de las y los egresados– como aquella visión que separa la educación, su didáctica y pedagogía de la vida común de las personas en procesos formativos. En esta disputa por las formas de construcción del conocimiento –y su recuperación– es donde cobra sentido la comunalidad, entendida en el marco de la maestría como: “el fruto emitido en la realización cotidiana de estas relaciones, [que] aporta una visión filosófica propia y natural, así como un comportamiento específico, basado en principios y conocimientos horizontalmente construidos”.⁶

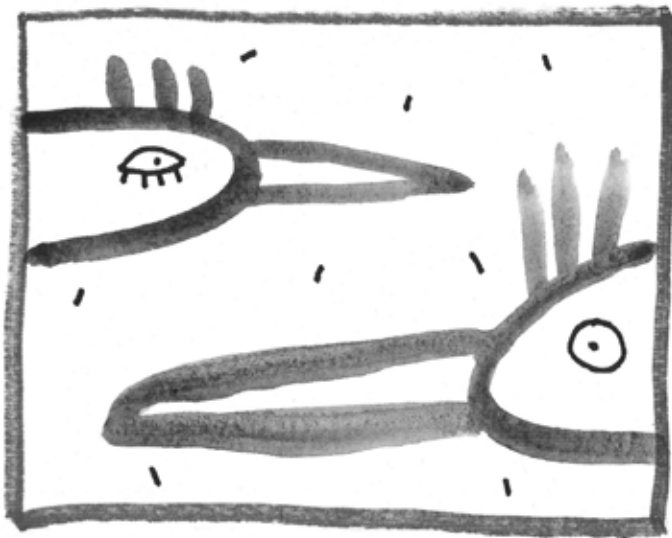
En suma, la maestría en Educación Comunal es resultado de un proceso de revisión histórica de intelectuales indígenas sobre la pertinencia educativa de los pueblos oaxaqueños, dadas las condiciones históricas de despojo, desplazamiento de conocimientos y otros recursos, que se articula a la lucha en la región latinoamericana. En este marco, retomamos a las epistemologías del Sur que disertan sobre la construcción

del conocimiento occidental como un paradigma dominante que limita y desperdicia la experiencia de lo común (Santos, 2000: 44). A continuación, se presenta un análisis sobre la construcción de la colonialidad del poder y la forma en la que el conocimiento es elaborado en el marco de la ESI/c.

Colonialidad del poder/saber y la instalación de conocimientos propios y ajenos en la ESI/c

Aníbal Quijano escribió a finales del siglo pasado que la globalización era la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y el capitalismo colonial-moderno y eurocentrado. Un nuevo patrón del poder mundial donde la raza es parte de la clasificación social y factor fundamental de la dominación colonial (2000: 201). La raza se constituyó entonces como una de las principales diferencias entre conquistados y conquistadores en América, una suerte de estructura biológica para diferenciar estos dos grupos. En este periodo se produjeron identidades sociales nuevas: indios, negros y mestizos; o bien, españoles y portugueses que posteriormente se transformaron en europeos, un término que –en apariencia– indicaba la procedencia geográfica o país de origen, pero que durante el periodo colonial adquirió connotaciones raciales (Quijano, 2000: 202). Esta invención entre grupos europeos y no europeos instaló el término *raza* como un instrumento eficaz de dominación universal que también traspasó al género y lo intersexual: los pueblos conquistados y dominados, así como sus descubrimientos mentales y culturales, fueron situados en una posición “natural” de inferioridad (Quijano, 2000: 203).

En este mismo periodo –argumenta Quijano– se instauró el capitalismo en América como una forma de control y explotación del sistema trabajo-apropiación-distribución de productos destinados al mercado mundial (Quijano, 2000: 204). Una nueva tecnología de dominación/explotación (raza/trabajo) se articuló de tal manera que parecían haber estado asociados naturalmente con un poder tremendamente exitoso (Quijano, 2000: 205). Esta estructura capital-asalariado –constituida bajo la premisa de las razas colonizadas– se propagó por el mundo, definiendo la distribución geográfica de cada una de las formas integradas en el capitalismo mundial, creando una geografía social del capitalismo (Quijano, 2000: 208).



⁶ Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal ICE-UABJO (2014: 123) <<http://www.transparencia.uabjo.mx/obligaciones/iceuab-jo/articulo-75/fraccion-1/75-1-406-posgrado-2017.pdf>>.

En este replanteamiento geoidentitario y geocultural se formó una intersubjetividad mundial, un nuevo patrón de poder en el que Europa concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de subjetividad, cultura y, sobre todo, del conocimiento y de la producción de éste (Quijano, 2000: 219). Desde ese entonces se configuró un sistema de conocimientos universales y de relaciones intersubjetivas de dominación en el cual se promovió la expropiación de recursos de las poblaciones colonizadas que resultaban oportunos para el desarrollo del capitalismo.

En otras palabras, el papel hegemónico del proceso colonial tuvo efectos en el campo de lo cognitivo. Esta perspectiva de conocimiento se hizo mundialmente hegemónica y se sobrepuso a los saberes concretos, los lenguajes, la memoria y el imaginario (Quijano, 2000: 219; Lander, 2000). Así, el patrón de conocimientos instaurados en el periodo colonial se sobrepuso al de las sociedades de *indios* y *negros*, declarando los conocimientos locales de estas últimas como modos inferiores y primitivos.

La larga trayectoria de construcción de saberes hegemónicos articulados de manera histórica durante y después del periodo colonial han afectado la construcción del conocimiento y saberes en América Latina, y ha sido fuente de discusión de diversos autores que pugnan por deconstruir el carácter universal y naturalizado de dichos conocimientos. En particular, ponen en duda la neutralidad de los conocimientos de las ciencias sociales y de la modernidad en la que se constituye la superioridad de los saberes que esa modernidad produce como únicos y hegemónicos sobre otros saberes (Lander, 2000: 22).

Rivera Cusicanqui concibe la presencia de saberes e información históricamente adquiridos desde un espacio multitemporal en el que observa la dinámica de los ciclos históricos de largo aliento de las sociedades latinoamericanas, pero también la emergencia de sujetos políticos (Rivera Cusicanqui, 1984). Alude a un sustrato profundo de mentalidades y prácticas sociales que organizan modos de convivencia y sociabilidad que no se quedan de un lado o del otro, sino que apelan a la construcción de subjetividades políticas que revelan los entrecruzamientos que denomina como contradicciones no-coetáneas, es decir, la coexistencia simultánea de una multiplicidad de capas o ciclos históricos que se manifiestan en la superficie social contemporánea (Rivera Cusicanqui, 1984). En este mismo debate, Walter Mignolo habla sobre las geopolíticas

del conocimiento, donde vincula la problemática de la producción de conocimiento con espacios geohistóricos situados y centros de poder (Mignolo, 1995, en Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010). Además, plantea que, con la llegada de la modernidad a América Latina, se reprimieron todas las formas de conocimiento indígena, se desmantelaron sus sistemas legales, su organización económica, su filosofía y sus patrones de expresión. La modernidad es considerada, entonces, como el paradigma hegemónico occidental, desde el cual se privilegió la configuración geopolítica del conocimiento (Mignolo, 1995, en Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010: 153).

Esta última categoría evidencia las conexiones entre el lugar geocultural y la producción teórica, y muestra como la colonialidad del poder subalterniza las formas de conocimiento de las sociedades que se encuentran fuera de las lógicas occidentales (Mignolo, 2004).

Lo que está en el centro del debate es, precisamente, un diálogo entre diversas formas de hacer conocimiento: crear alternativas y formas híbridas y fronterizas, en las cuales tanto las categorías occidentales como los saberes indígenas sean un punto de partida para la comprensión de la compleja realidad social (Ojeda Pizarro y Cabaluz Ducasse, 2010: 155).

En ambas, la colonialidad del poder y la geopolítica del conocimiento son una cuestión ética y crítica para comprender el capitalismo, el racismo y el patriarcado como un sistema *ad hoc* que cruza la vida de los pueblos originarios y afrodescendientes, la posición de las mujeres y las prácticas de exclusión socioeconómica como condiciones que han subalternizado a la sociedad.

A modo de salida, las pedagogías críticas alimentaron la idea de emancipación del conocimiento desde espacios de diálogo, este planteamiento comprende el conocimiento y su producción bajo el imaginario de “lo posible e imposible” que Giroux (2009: 245) retoma de Jaques Derrida, asegurando que la educación es una práctica política conectada con la adquisición de agencia, un proyecto político que ilumina relaciones entre la construcción de conocimiento y de poder.

Así, *lo posible* es una manera de articular distintas temporalidades para construir un diálogo de saberes con alternativas: un espacio para fundar formas de apropiación del conocimiento en las que no necesariamente se excluye al Otro. Desde nuestra perspectiva, lo posible es una forma de visibilizar conocimientos con una matriz cultural,⁷ que forman parte de las sub-

⁷ La matriz cultural es la portadora de los “emblemas de contraste” que marcan sus fronteras, se identifica con la cultura subjetivada resultante de la internalización selectiva de los elementos de la cultura institucionalizada o preconstruida. Para una discusión más amplia sobre esta categoría, véase Giménez (1995).

jetividades históricas de las sociedades que han atravesado por procesos de colonización: ¿Cómo este conocimiento ha sido develado por los pueblos y recuperado en la construcción de sus propios proyectos de educación? Bonfil Batalla definió a la cultura propia como:

el ámbito de la iniciativa, de la creatividad en todos los órdenes de la cultura. La capacidad de respuesta autónoma (ante la agresión, ante la dominación y también ante la esperanza) radica en la presencia de una cultura propia. [...] La creatividad cultural, que está en la base de todo impulso civilizatorio, será mayor y más fecunda entre más amplio y diversificado sea el repertorio de la cultura propia: habrá más opciones reales posibles [Bonfil Batalla, 1981: 188].

Desde las culturas autónomas o desde la mirada de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina se hicieron resonar otras formas de construir conocimiento autonómico que a pesar del largo periodo colonial subsistieron, de otro modo no podríamos estar hablando de comunalidad como sugiere el caso en cuestión. Durante los noventa del siglo xx surgieron movimientos que buscaron la construcción de otras prácticas pedagógicas (Medina Melgarejo, Verdejo Saavedra y Calvo López, 2015: 29).

Las iniciativas de estas movilizaciones recuperaron los derechos de libre determinación y el ejercicio de autonomía de los pueblos indígenas y afrodescendientes, a partir de los cuales los pueblos ponen su propio contenido para la construcción de una nueva relación con los gobiernos y la sociedad (Velasco Cruz, 2015). El Convenio 169 publicado en el 2014 por la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural articulan aspectos del movimiento indígena en América Latina en relación con las demandas enfocadas en la educación superior para estudiantes afrodescendientes e indoamericanos (Bertely Busquets, 2011: 68).

Diversos autores consideran que la educación intercultural en México se planteó para estudiantes o profesores procedentes de comunidades lingüísticas y étnicas diversas; este modelo universitario cuestionó a la universidad pública como el centro principal donde se construye el conocimiento universal, occidental y colonial (Dietz, 2010). Bertely clasificó al subsistema de educación intercultural en tres vertientes: a) *las licenciaturas para la formación de profesores indígenas en y para el servicio en contextos interculturales*,

algunas de ellas forman parte de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), b) *las licenciaturas para la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes*, y c) *las licenciaturas y opciones de educación superior intercultural autónomas y semiautónomas*, en las que destaca algunas características importantes para el caso que nos ocupa: “las propuestas vienen ‘desde abajo’, están en constante lucha por el reconocimiento oficial de sus propuestas curriculares y formativas y en tensión con los gobiernos estatales” (Bertely, 2011: 71).

Si bien la MEC es parte de la educación pública del estado de Oaxaca, ciertamente pugna por la autogestión del conocimiento como respuesta a la dominación e imposición histórica de saberes, y apuesta por el reconocimiento de la cultura propia. Así, la educación comunalista plantea la transformación de la educación oficial desde dentro; por tanto, según Maldonado, “la lucha no es por tener una educación intercultural genérica, sino una comunitaria que forme a los niños y jóvenes que habrán de construir una sociedad intercultural” (Maldonado Alvarado y Maldonado Ramírez, 2018: 2).

No obstante, también se señala que en la educación comunalista se busca una formación sólida de los estudiantes en su propia cultura para que aprendan elementos de otras culturas, encontrando el contraste entre ambas. Se trata, por consecuencia, de “una equivalencia de conocimientos y formas diversas de ser y estar en el mundo” (Maldonado Alvarado y Maldonado Ramírez, 2018: 13).

La narrativa de “lo posible” en las y los egresados de la MEC

¿Cuál es la experiencia de las y los estudiantes que asisten a una maestría como la MEC,⁸ con un currículo que busca discernir entre el conocimiento propio y el retomado desde una matriz cultural distinta? En las entrevistas realizadas a las y los egresados de la MEC escuché de manera sistemática “la narrativa de lo posible” como un modo de resolución de saberes aparentemente contradictorios.

El problema de lo propio y lo ajeno está definido en términos de relaciones sociales entre grupos sociales: la dialéctica del control cultural no se establece entre “lo mío” y “lo tuyo” sino entre lo “nuestro” y lo “de los otros” (Bonfil Batalla, 1981: 186). Para Bonfil Batalla,

⁸ Para una descripción amplia del plan de estudios véase Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal ICE-UABJO (2014) <<http://www.transparencia.uabjo.mx/obligaciones/iceuab-jo/articulo-75/fraccion-1/75-1-406-posgrado-2017.pdf>>.

la cultura *autónoma* supone al grupo social que posee el poder de decisión sobre sus propios elementos culturales, [...] mientras que la cultura *apropiada* considera aquellos elementos culturales que son ajenos en el sentido de que su reproducción no está bajo el control cultural del grupo, pero los usa y decide sobre ellos [1981: 185-186].

Una primera aproximación de lo propio y lo ajeno puede ser vista desde la imposición de conocimientos occidentales sobre aquellos de otra procedencia cultural. En el siguiente fragmento Reina, estudiante de la MEC, retoma la disyuntiva entre los pueblos originarios (dentro) y lo occidental (afuera).

Lo occidental es la contaminación o la conquista de los occidentales y su ideología: adoptamos más su ideología que la nuestra [...] Si digo desde afuera es que yo estoy pensando como los europeos, y si digo desde dentro, es que estoy pisando el suelo de los pueblos originarios [Reina, Oaxaca, Oax., 2018].

Reina realizó una licenciatura en química en la UABJO, pero nació y creció en Santa María Tlahuitoltepec (pueblo ayuujk). Es consciente de que los conocimientos adquiridos en ese ámbito proceden de una matriz cultural distinta a la de su pueblo de origen.

En su relato nos presenta la disyuntiva de realizar su tesis de maestría sobre alimentación desde posturas de conocimiento aparentemente contradictorias: la química y los procesos comunitarios, y dice:

Para realizar mi tesis necesito hacer una parte técnica. El tema social es más fácil porque convives con la gente y le preguntas cómo se alimentan y qué tipo de alimentos están consumiendo.

La parte técnica, requiere de una investigación en un laboratorio, es una herramienta que me sirve, pero no nos podemos encapsular tanto en la comunidad como si podríamos hacerlo en Occidente. Por eso digo que hay que hacer lo posible, tomar tanto de una como de otra. En la comunidad adoran una imagen y la llevan por las calles; la llevan al cerro. Pero esa imagen no es de acá, es de Occidente. Sin embargo, el cerro no es de Occidente. La fusión de ambas cosas es lo posible. Respecto de la propuesta educativa [Ley de la Reforma Educativa] primero debemos estudiarla. Podemos no estar de acuerdo, pero no nada más decir ¡no! [Reina, Oaxaca, Oax., 2018].

Este mismo dilema ocurre en su identidad personal; cuando le pregunté cuáles habían sido sus aprendizajes en la maestría en relación con su identidad personal y étnica su respuesta fue:

Yo quiero seguir con las tradiciones del pueblo, pero tampoco puedo regresar tal cuál era yo: traer leña, hacer las tortillas como antes: habiendo tantas cosas para hacerlas, no se puede dejar de lado la tecnología. Si hay tecnología, hay que usarla. Por ejemplo, antes no había celulares. Yo no tenía celular. Pero ahora, ahorita, no puedo dejar de utilizarlo, porque me estancaría. Tampoco hay una regla para decir: esto es bueno y esto es malo. Si una mujer toma un micrófono y opina, yo no la veo mal. Pero a fin de cuentas no se puede poner una regla para que un día hablen las mujeres y otro los hombres. Nuestra sociedad está en movimiento [Reina, Oaxaca, Oax., 2018].

Para Reina había una diferenciación y producción de conocimientos que ocurrían de manera histórica y con orígenes culturales distintos. En su discurso, ella describe la apropiación como un modo de no despojarse de lo ya aprendido a través de un constante ejercicio reflexivo de reconocimiento.

El conocimiento occidental se enmarca en una vocación individualista, pero al mismo tiempo universalista. Se trata de la emergencia de un conocimiento científico que se colocó por encima de cualquier autoridad divina que se expresa bajo el lema “pienso, luego existo” (Garzón, 2013: 315). Desde esta posición epistemológica, ya no es el sujeto colectivo quien construye el conocimiento, sino un ente individual que fortalece la subjetividad individualista. Los conocimientos se construyen independientemente de la experiencia de vida de las personas, porque en última instancia se busca la neutralidad y la objetividad. Desde el siglo XVIII se deslegitimó todo aquello no occidental, como el conocimiento indígena (Garzón, 2013: 316). A pesar de las imposiciones de conocimiento, el proceso formativo en la maestría articuló una estrategia pedagógica de revisión y reconocimiento de lo llamado “occidental”, el resultado en la narrativa de Luz María se presenta en el siguiente fragmento:

Durante la maestría reconozco que hubo un cambio, pero también reconozco que tengo características occidentales. No es que sean imposibles de cambiar, pero también forman parte de mí y me hacen ser la persona que soy. No es algo que busque cambiar porque me siento bien así. En el transcurso de la tesis tuve una discusión porque mi asesor me decía: “tienes que ser más descriptiva”, “tienes que escribir”. Pero desde mi formación tengo que ser concreta: no voy a echar un choro mareador. Lo que me pides –le decía a mi asesor– no es imposible, pero no estoy acostumbrada, no es lo mío [Luz María, Oaxaca, Oax., 2018].

Luz María nació en los Valles Centrales de Oaxaca y se identifica como vallista. Ella estudió una licen-

ciatura en educación de la UABJO y su estancia en la maestría le ha mostrado otras posibilidades de hacer y de pensar, que la confrontan con sus propias formas de pensar y desarrollarse como profesionista. En otras palabras, y de acuerdo con el relato, su identidad profesional y personal se vieron trastocadas en el entorno de la maestría. Sin embargo, Luz María, se esfuerza por recuperar la propuesta de construcción de conocimiento desde el currículo de la MEC para vincularlo a su práctica profesional como docente. Cabe señalar que su planteamiento de tesis es incorporar el conocimiento comunal en los programas de las materias que ella imparte a sus estudiantes de la licenciatura en pedagogía. Y dice,

Tomó lo occidental y en ese sentido estoy diciendo: tomo este conocimiento, pero también tomo este otro para hacer algo de los dos. No les puedo quitar a mis alumnos los contenidos, pero sí les puedo brindar la oportunidad de conocer otra forma de llegar a ellos. Es lo que se trabajaba en la comunalidad: fusionar lo de dentro y lo de fuera es posible [Luz María, Oaxaca, Oax., 2018].

Los fragmentos de entrevista nos ayudan a comprender lo que se podría llamar zonas de fusión (Quilaqueo Rapimán, 2007) de diversos planos y valores que implican una interdependencia entre experiencias previas de profesionalización, adquisición de conocimientos en medios distintos al comunitario, pero que se conjugan con la propuesta formativa de la maestría y se resuelve esta fusión como una forma posible de generar conocimiento. En el ejercicio colectivo de recuperación de los conocimientos comunitarios o propios aludimos al pensamiento de Zemelman, quien señala que, cuando el sujeto supera el alejamiento de su entorno y la creación de conocimiento desde un modo colectivo entiendo que la construcción del conocimiento implica un espacio de ser y hacer teoría en movimiento: una actitud reflexiva de acción. Asimismo, precisa que la constante deconstrucción de nuestra realidad es un espacio posible de ser transformado (Zemelman, 2006). Desde esta perspectiva, la deconstrucción y la reflexividad se nos muestran como una estrategia de interculturalizar el conocimiento, no necesariamente desde una posición de imposición, sino como equivalencias de conocimientos como se indicó antes.

Reinaldo nació en una familia zapoteca de la Sierra Norte de Oaxaca, pero creció en la ciudad, en su relato se manifiesta una necesidad por transformar la cultura, y apunta:

Para mí estudiar la maestría fue un gran aprendizaje. Primero me doy cuenta de que no estoy solo. Me doy cuenta

de que hay compañeros que han trabajado, que siguen trabajando en su comunidad, que salieron a estudiar y regresan a su comunidad a trabajar por el bien de la comunidad. Eso es algo que me interesaba; la ciencia no está desligada del mundo comunitario. La maestría plantea que en comunalidad se dice: "Tenemos que ver qué es lo propio, tenemos que estudiar qué es lo ajeno, pero también tenemos que estudiar cómo sería lo posible, porque en este mundo actual ya no hay cosas puras".

[...]

La cultura estática es una cultura muerta, no porque lo hayamos leído en otros libros, sino porque nuestros viejos abuelos también así lo hicieron. Por eso algunos decimos: "Me quitaron mi alma, andaba perdido". Se trata de nuestra identidad, nuestro sentido de pertenencia [Reinaldo, Oaxaca, Oax., 2018].

El relato de Reinaldo nos ofrece varios planteamientos que cuestionan la larga trayectoria de transmisión de conocimientos escolarizados que distancian a los sujetos de sus realidades inmediatas; los agrupamos en los siguientes enunciados: *a)* la ciencia también ocurre en el medio comunitario, *b)* la cultura está viva y *c)* la recuperación del alma cuando se despierta el sentido de pertenencia. El proceso formativo de la MEC despierta la memoria histórica (el ser histórico) entre las y los estudiantes, y va más allá de un reconocimiento de los saberes construidos y validados socialmente, cruza también la experiencia biográfica, sus identidades, subjetividades y la historicidad propia como parte de un colectivo.

Dice Garzón que cambiar "los términos de la conversación y no sólo los contenidos" supone pensar desde categorías de pensamientos, saberes y lenguas silenciadas (Garzón, 2013). Implica también trastocar la identidad y la construcción subjetiva (conceptos considerados como niveles abstractos y profundos en los que ha quedado impregnado el conocimiento occidental).

La forma en la que está elaborado el currículo de la MEC permite reflexionar acerca del conocimiento propio y ajeno: lo propio y lo colectivo como ideas que construyen la identidad personal vinculada a lo colectivo, continúa diciendo Reinaldo:

Siento que tengo algo de lo propio y algo de lo ajeno. Es difícil escribir o hablar de lo propio (mi lengua, mis costumbres, mi vestimenta, nuestras fiestas). Lo ajeno es todo lo demás: tecnología, ciencia, conocimiento, mi formación profesional; lo posible. Lo posible es combinar lo propio con lo ajeno. Nuestra cultura es un proceso de resistencia y aceptación. Los cambios. Todo está en movimiento. Y estos cambios no necesariamente representan olvidar lo

propio. Lo vemos en las fiestas, nuestra lengua sigue viva; pero también tenemos internet, medios de comunicación, utilizamos herramientas actuales, medicinas tradicionales y nuevas [Reinaldo, Oaxaca, Oax., 2018].

Por su parte, Armando, zapoteco originario del Istmo de Tehuantepec, es contundente cuando puntualiza que lo posible es la conclusión del proceso formativo que llevó a cabo en la maestría:

Se puede decir que lo posible es una conclusión de la maestría, que es parte de la experiencia, del conocimiento que me dio: entender que existe lo posible y que lo posible puede ser uno mismo. ¿Por qué uno? En mi caso, llevo más años viviendo en la Ciudad de México, me formé también en la Ciudad de México, allá hice mis estudios de nivel medio superior, la licenciatura, la parte de la especialidad, mi formación profesional laboral, descubrí que la Ciudad de México es un mundo completamente diferente a la vida comunitaria. ¿Cómo podemos caminar si somos esas dos partes que nos formó, lo propio y lo ajeno? En el caso de mi proyecto (documento de titulación) estoy tratando de dar una mirada de lo ajeno, lo propio y lo posible en la vida cotidiana de Tlacotepec (Región Istmo de Tehuantepec) porque, aunque mis paisanos no hayan tenido la experiencia que yo he tenido de vivir en la Ciudad de México, ahí también está lo ajeno, ahí está presente lo ajeno.

La maestría me permitió tener las herramientas para entenderlo y tratar de explicarlo desde una experiencia personal, familiar, comunal. Ésos fueron los tres campos en los que nos movimos. La comunalidad, por su parte, está relacionada con la fiesta, el suelo que se pisa, la gente del suelo que se pisa y lo que la gente hace de ese suelo que se pisa. [...] Hablar del suelo que se pisa es hablar de lo propio, de lo ajeno y de lo posible; hablar de lo que la gente hace es también lo propio, lo ajeno y lo posible. Igual sucede con las fiestas: las fiestas ya no son las fiestas que nuestros antepasados nos heredaron: han ido cambiando, pero están presentes [Armando, Oaxaca, Oax., 2019].

Lo posible se explica como la alternativa ante el contacto de conocimientos de diversa procedencia que cruzan al proyecto individual (subjectividad individual) para intervenir en el proyecto colectivo (subjectividad colectiva). En el discurso general de las y los estudiantes prevalece el planteamiento de que ningún conocimiento es *puro*, sino que ocurre un proceso de revisión, reflexión, incorporación y síntesis (lo posible) en el que se conjugan las diversas matrices de conocimiento. ¿Por qué reconocer las pertenencias identitarias, étnicas, territoriales, comunitarias, familiares

en un programa de posgrado? Una posible respuesta la brinda Armando:

Sí, cambió mi vida. Que el maestro Jaime Luna nos compartiera sus conocimientos o su experiencia fue de mucha utilidad. ¡Te fortalece! Te da identidad. Desafortunadamente, a través de la historia de nuestro país, observamos cómo marginan a los pueblos indígenas. Es un problema como sociedad de pueblo originario. El conocimiento propio es tan importante como cualquier otro conocimiento: te valoras más, te sientes más seguro, te da identidad, te fortalece [Armando, Oaxaca, Oax., 2019].

La enseñanza basada en la transformación de las opciones del conocimiento conlleva la presencia de conflictos y confrontaciones epistemológicas. La construcción de saberes comprende una multiplicidad de escenarios y subjetividades. Cerramos esta presentación de relatos con la metáfora de *lo soñado* que se añade a lo posible en palabras de Enrique:

Yo no me quedaría solamente con “lo posible”. Lo posible, ¿es lo que hay?, ¿lo que existe? Porque si nos quedamos con lo que hay, yo agregaría “¡lo soñado!”. O sea, lo que tenemos que construir, a lo que tenemos que llegar todavía. Una de mis aspiraciones sería incorporar lo soñado. La maestría me sirvió para eso, para poner en una balanza de diálogo lo que pienso y probar si de alguna manera es un sueño posible [Enrique, Oaxaca, Oax., 2019].

Si hablamos de una educación emancipadora como la concibe Zemelman, señalaríamos la articulación entre el pensamiento pedagógico crítico y didáctico no parametral que posibilita la autonomía de hombres y mujeres (Zemelman, 2006: 17). Nos interesa cuestionar si esta metáfora de lo posible puede ser comprendida como una alternativa de conocimiento que aporta elementos para hablar de la interculturalización entendida como un proceso constante de reflexión de los pueblos indígenas hacia la defensa y construcción de sus propios modos de vida (Comboni y Juárez, 2015: 411).

¿Es lo “posible” un proceso de interculturación?

Como se ha precisado antes, la interculturalidad y su aplicación en el ámbito de lo educativo ha sido resultado en primera instancia de una profunda discusión sobre la pertinencia educativa destinada hacia grupos sociales que denotan formas lingüísticas, espirituales, políticas, étnicas no siempre acordes con el plan-

teamiento educativo procedente desde el Estado. Ciertamente, lo intercultural se concibe como un campo heterogéneo y de múltiples semánticas, no obstante, coincidimos con Palermo cuando advierte que la interculturalidad va más allá de un horizonte de intercambio de ideas y culturas: es una posibilidad de transformación en la práctica y el uso de conocimientos autónomos; una epistemología del Sur como posibilidad de aprender otros saberes sin olvidar los propios (Palermo, 2010; Garzón, 2013).

El concepto de interculturalidad leído desde la mirada de las epistemologías del Sur se pretende diverso, emancipador y en constante diálogo. Garzón, por ejemplo, lo concibe como un instrumento de emancipación para buscar el respeto igualitario de las diferencias culturales (Garzón, 2013: 318). Pero también se espera que en la comprensión e integración de “paradigmas de la coexistencia” se supere la idea de interculturalidad que sólo se queda en la lógica occidental en la que cambian los contenidos, pero no los términos en los que se produce el conocimiento (Mignolo, 2005: 143). Mignolo pone en tela de juicio a la interculturalidad en cuanto camino para lograr la igualdad esperada; sin embargo, coincidimos con Walsh cuando especifica que la construcción de un nuevo espacio epistemológico está atravesada por la negociación entre conocimientos indígenas y occidentales, sin dejar de lado los efectos de la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que son sujetos (Walsh, 2007: 52). Es preciso establecer que la interculturalidad la comprendemos como un proceso de reconocimiento de otros saberes reivindicados desde las movilizaciones indígenas reflejadas en el ámbito educativo, subrayando las bases históricas y coloniales sobre las que se constituyó la diferencia del conocimiento “válido” frente a la producción y presencia de otros conocimientos.

¿Podemos recuperar lo posible como una forma de interculturalización? En los relatos de las y los egresados se muestran varias líneas de reflexión que cruzan

la experiencia individual sobre el proceso de profesionalización, pero que también abarcan al colectivo, sus pertenencias étnicas e históricas, comunitarias, territoriales. Todo ello se conjuga en un discurso en el que enuncian la presencia de distintas vertientes de construcción del conocimiento: el ajeno, el propio y el posible. El concepto de interculturalidad entraña una importante diversidad de críticas y especificidades, pretendemos retomarlo desde una perspectiva emancipadora hacia procesos reflexivos, de praxis y encuentro de saberes. Además, agregamos que no es con la interculturalidad entendida como una política pública, como concepto o como un programa inserto en el campo de la educación superior, lo que legitima el conocimiento que se crea en el ámbito de las sociedades indígenas. Desde nuestra perspectiva, si la demanda de interculturalizar el conocimiento ha estado presente en los movimientos indígenas esto obedece al reconocimiento de los conocimientos vivos, vigentes y presentes en la práctica cotidiana, sea en el ámbito educativo o comunitario.

Para Quintar, las “coordenadas de lo posible” en la educación superior dialogan con sentido del ser histórico como parte de una estrategia político-histórico-pedagógica, como se observa que ocurre en la MEC. Se exalta el acercamiento del sujeto en formación con su entorno y la creación del conocimiento es vista desde un modo colectivo: “lo que soy y lo que somos”. En términos generales, propone “cambiar de fondo los términos de la conversa y no solamente los contenidos, entrar a niveles más profundos sobre la transformación de las subjetividades polític[as] e históricas (Quintar, 2019: 272).

Estas coordenadas de “lo posible” pensadas desde la Maestría en Educación Comunal plantean alternativas que, ante todo, recuperan lo que Zemelman –citado en Quintanar (2019: 273)– ha señalado para la educación y la constitución de un sujeto histórico: “es imperativa la recuperación del sujeto en el mundo como del mundo en el sujeto”.

Así, lo posible es una forma de construir conocimiento situado en lo geográfico, territorial, político e histórico; en un vaivén entre el reconocimiento de la vida colectiva y la subjetividad individual. En este proceso que llamaríamos reflexivo del conocimiento se revisa lo propio, lo ajeno y lo posible como una forma de interculturalización comprendida como un proceso constante de decolonización (Comboni y Juárez, 2015: 412).

Consideramos que la MEC despierta procesos reflexivos desde la construcción curricular, que suscita la revisión de la identidad individual y la manera en que se ha desarrollado la biografía de cada uno de sus



estudiantes, así como las subjetividades políticas que los vinculan con un colectivo más amplio: sus comunidades de nacimiento o las comunidades *in situ* en las que se desenvuelven como profesionistas. En este sentido, lo posible es un proceso de interculturalización, si lo comprendemos en términos de descolonizar para consolidar nuevos conocimientos.

Conclusiones

En este artículo recuperamos la narrativa de lo posible como un pretexto para dialogar y pensar la educación superior intercultural y comunitaria y la apuesta por interculturalizar “los conocimientos” ajenos y propios. Comprendimos la interculturalidad desde sus ejes articuladores de sentido para la vida y saber estar en el mundo. Surgió la diferencia en el planteamiento de la educación intercultural y comunitaria, esta última adoptada por la MEC, donde la apuesta es formar “estudiantes responsables que respondan a los problemas de su entorno”, el despertar de una conciencia histórica, étnica, política situada que distinga los conocimientos “propios” de los “ajenos” y los vislumbre para crear lo posible. Del mismo modo, más allá de pensar la formación desde una interculturalidad genérica, se afirma que la educación comunitaria es la vía para construir una sociedad intercultural. Es decir, que los modos de construcción y apropiación no se quedan de un solo lado o del otro, sino que se revelan en el entrecruzamiento de conocimientos no coetáneos y, por lo tanto, contradictorios.

Finalmente, se trata de procesos educativos vivos y en movimiento que pugnan por la agencia política que muestran las relaciones de poder en torno de la construcción del conocimiento y la diversidad de sus matrices histórico-culturales. Por tanto, lo posible es una metáfora articuladora de temporalidades y alternativas para la construcción –y recuperación– de saberes. Se muestra como un espacio para fundar formas de apropiación del conocimiento sin exclusión del Otro. Podríamos llamarle un proceso de interculturación desde el sentido de descolonización del pensamiento, para luego, proponer a partir de lo que resulte de ese proceso.

Fuentes

- BONFIL BATALLA, GUILLERMO
1981 “Lo propio y lo ajeno: Una aproximación al problema del control cultural”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 27, núm. 103, pp.183-191.
- BERTELY BUSQUETS, MARÍA
2011 “Educación superior intercultural en México”, en *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número especial, pp. 66-77.
- COMBONI, SONIA Y JOSÉ MANUEL JUÁREZ
2015 “La educación como proceso de interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insu-
misas”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Pedagogías insu-
misas. Movimientos político-
pedagógicos y memorias colectivas de educa-
ciones otras en América Latina*, Universidad
de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Es-
tudios Superiores de México y Centroaméri-
ca/Educación para las Ciencias en Chiapas/
Juan Pablos Editor, Ciudad de México, pp.
385-418.
- DIETZ, GUNTHER
2010 “Diálogo de saberes, haceres y poderes en-
tre actores educativos y comunitarios: una
etnografía reflexiva de la educación superior
intercultural en Veracruz, México”, Proyecto
Conacyt.
- ESCOBAR, ARTURO
2003 “Mundos y conocimientos de otro modo. El
programa de investigación de modernidad/co-
lonialidad latinoamericano”, en *Tabula Rasa*,
núm. 1, enero-diciembre, pp. 51-86.
- GARZÓN, L. PEDRO
2013 “Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre
la colonización epistemológica occidental”, en
Andamios, vol. 10, núm. 22, mayo-agosto,
pp. 305-331.
- GIMÉNEZ, GILBERTO
1995 “Modernización, cultura e identidad social”,
en *Espiral*, vol. 1, núm. 2, enero-abril, pp. 35-
55.
- GIROUX, HENRY
2009 “The challenge and promise of critical peda-
gogy in the new information age: an interview
with Henry Giroux”, en *Revista Electrónica
Teoría de la Educación. Educación y Cultura
en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm.
3, pp. 243-255.
- GROSFOGUEL, RAMÓN
2007 “Descolonizando los universalismos occiden-
tales: el pluri-versalismo transmoderno de-
colonial desde Aimé Césaire hasta los zapa-
tistas”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón
Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexio-
nes para una diversidad epistémica más allá
del capitalismo global*, Siglo del Hombre Edi-
tores/Universidad Central-Instituto de Estu-
dios Sociales Contemporáneos/Pontificia Uni-
versidad Javeriana-Instituto Pensar, Bogotá,
pp. 63-78.
- LANDER, EDGARDO
2000 “Ciencias sociales: saberes coloniales y euro-
céntricos”, en Edgardo Lander (comp.), *La co-
lonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias
sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Con-
sejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/
Unidad Regional de Ciencias Sociales y Hu-
manas para América Latina y el Caribe, Bue-
nos Aires, pp. 4-23.
- MALDONADO ALVARADO, BENJAMÍN
2010 “Comunidad, comunalidad y colonialismo en
Oaxaca, México. La nueva educación comu-
nitaria y su contexto”, tesis de doctorado,
Universidad de Leiden, Leiden.

- MALDONADO ALVARADO, BENJAMÍN
2018 "Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca", en PISoR, Grupo de investigación, *Movimientos sociales, resistencias y universidad. Sobre la incidencia social del Conocimiento*, Gedisa, Ciudad de México, pp. 247-280.
- MALDONADO ALVARADO, BENJAMÍN
Y CARLOS LUIS MALDONADO RAMÍREZ
2018 "Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos", en *Sinéctica*, núm. 50 <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2018000100006&lng=es&nrm=iso>.
- MEDINA MELGAREJO, PATRICIA,
ROCÍO VERDEJO SAAVEDRA Y MÓNICA CALVO LÓPEZ
2015 "A manera de introducción. Pedagogías otras/ insumisas. Movimientos pedagógicos como memorias colectivas de históricas en el horizonte de los movimientos sociales en América", en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas/Juan Pablos Editor, Ciudad de México, pp. 29-40.
- MEJÍA PIÑEROS, MARÍA CONSUELO
Y SERGIO SARMIENTO SILVA
1987 *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*, Siglo XXI Editores (Biblioteca México: Actualidad y perspectivas, coordinada por Pablo González Casanova), Ciudad de México.
- MIGNOLO, WALTER
1995 "La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales", en *Revista chilena de literatura*, núm. 47, noviembre, pp. 91-114.
- MIGNOLO, WALTER
2004 "Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos" <<http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev34.html>>.
- MIGNOLO, WALTER
2005 *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, Gedisa, Barcelona.
- OJEDA PIZARRO, PAULA
Y JORGE CABALUZ DUCASSE
2010 "Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para re-pensar las pedagogías críticas", en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, núm. 19, pp. 149-162.
- PALERMO, ZULMA
2010 "Una violencia invisible: la 'colonialidad del saber'", en *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 38, julio, pp. 79-88.
- PINHEIRO BARBOSA, LIA
2015 "Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: construyendo pedagogías insumisas, insumiéndose desde otras educaciones", en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas/Juan Pablos Editor, Ciudad de México, pp. 325-379.
- QUIJANO, ANÍBAL
2000 "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe, Buenos Aires, pp. 201-242.
- QUILAQUEO RAPIMÁN, DANIEL
2007 "Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural", en *Educación*, núm. 29, pp. 223-239.
- QUINTAR, ESTELA
2019 "La universidad latinoamericana. Entre el sujeto interpelado y las coordenadas de lo posible", en Alan Basail R. (coord.), *Academias asediadas. Convicciones y convergencias ante la precarización*, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad de México, pp. 247-282.
- RIVERA CUSICANQUI, SILVIA
1984 *Oprimidos, pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechwa 1900-1980*, La mirada salvaje, La Paz, Bolivia.
- ROBLES HERNÁNDEZ, SOFÍA
Y RAFAEL CARDOSO JIMÉNEZ (COMPS.)
2007 *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe. Ayuujktsënää yën-ayuuikwënää ny-ayuuik mēk'ājten*, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA
2000 *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Palimpsesto Derechos Humanos y Desarrollo/Desclée de Brouwer, São Paulo.
- VELASCO CRUZ, SAÚL
2015 "Movimiento indígena en México", en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica/Educación para las Ciencias en Chiapas/Juan Pablos Editor, Ciudad de México, pp. 221-234.
- WALSH, CATHERIN
2007 "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del Hombre Editores/Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Bogotá, pp. 47-62.
- ZEMELMAN, HUGO
2006 *El conocimiento como desafío posible*, Instituto Politécnico Nacional/Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, Ciudad de México.