



Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán y Oaxaca como experiencias de construcción educativa postcolonial en México

*Anti-colonial epistemic disobedience in the education
system: Michoacán and Oaxaca as experiences of
post-colonial educational construction in Mexico*

**Enrique-Javier Díez-Gutiérrez*;
Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez****

DOI: 10.5944/reec.43.2023.36575

Recibido: 15 de enero de 2023

Aceptado: 24 de mayo de 2023

*ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ: Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Ha trabajado como educador social, maestro de primaria, profesor de secundaria, como orientador en institutos y responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Director de la Investigación Europea Erasmus +, Jean Monnet Module, titulado *Building up an Inclusive and Democratic Europe through a Dialogical Co-Creation of Intercultural Solutions to the Rise of Neo-Fascism and Xenofobia*. Impulsor e integrante del colectivo de profesorado universitario *Uni-Digna*, por una Universidad al servicio del bien común y comprometida socialmente. Miembro del Foro de Sevilla, *Por Otra política Educativa*. Miembro de *Redes por una Nueva Política Educativa*, que agrupa a colectivos, movimientos, sindicatos, MRPs, federaciones de familias, partidos políticos, etc., que defienden una educación pública, laica y gratuita. Es también Vicepresidente del *Foro por la Memoria de León* que investiga, publica y trabaja en la recuperación de la memoria histórica y Secretario de la *Asociación Prometeo, Hombres por la Igualdad de León*, que promueve la implicación de los hombres en la lucha por la igualdad y contra la violencia de género.a. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3399-5318>. **Datos de contacto:** E-mail: enrique.diez@unileon.es

MAURO-RAFAEL JARQUÍN-RAMÍREZ: Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha trabajado con colectivos docentes y comunidades educativas en el desarrollo y fortalecimiento de proyectos educativos alternativos y democráticos en distintos lugares de México. Es integrante del Comité Editorial de la *Revista Intercambio*, órgano de investigación de la Red Social para la Educación Pública en América (Red SEPA). Realiza trabajo periodístico referido a política y educación en el diario *La Jornada* (México) donde es articulista en la sección de Opinión. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0496-091X>. **Datos de contacto: E-mail: jarquinmauro@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende analizar las políticas educativas, prácticas y pedagogías que, desde postulados de desobediencia epistémica anticolonial, están ayudando a avanzar en el presente y de cara al futuro hacia unas relaciones más equitativas, justas y sostenibles en la construcción de una «sociedad otra» en México. Se han elegido dos experiencias (trans)locales del Estado de Michoacán y del Estado de Oaxaca por su relevancia en el sistema educativo mexicano y por su larga historia de práctica educativa anticolonial por parte de las comunidades educativas de ambos Estados, que se ha extendido de forma significativa y ha afectado a aquellas políticas educativas anticoloniales que también se están desarrollando en México. La metodología de investigación utilizada ha sido el Análisis Crítico del Discurso (ACD) de los documentos de trabajo de experiencias educativas (trans)locales significativas de los Estados de Michoacán y Oaxaca y de entrevistas en profundidad a responsables de estas experiencias. Los hallazgos reflejan que se han generado y mantenido experiencias y prácticas de investigación-acción participativa y comprometida (trans)locales en estos Estados que, en unos casos de forma más global y otros casos de forma más local, han impulsado formas de desobediencia epistémica contra el colonialismo educativo y social que está avanzando en Iberoamérica. En la discusión se plantea que los resultados reflejan que no todas las comunidades educativas tienen el mismo nivel de implicación de resistencia anticolonial y que dentro de las mismas no siempre se comparten todas las estrategias para impulsar una pedagogía decolonial insumisa frente al neoliberalismo y el capitalismo.

Palabras clave: Educación postcolonial; Desobediencia epistémica; Educación Anticolonial; Michoacan; Oaxaca; México; Neoliberalismo.

Abstract

This paper aims to analyse the educational policies, practices and pedagogies which, based on anti-colonial epistemic disobedience, are helping to advance in the present and in the future towards more equitable, just and sustainable relations in the construction of an "other society" in Mexico. Two (trans)local experiences from the State of Michoacán and the State of Oaxaca have been chosen because of their relevance in the Mexican educational system, because of their lack of knowledge at the international level, as there are hardly any studies on the subject, and because of their long history of anti-colonial educational practice by the educational communities of both states, which is significantly extended and affects the educational policies being developed in Mexico. The research methodology used was Critical Discourse Analysis (CDA) of the working documents of significant (trans)local educational experiences in the states of Michoacán and Oaxaca and in-depth interviews with those responsible for these experiences. The findings reflect that (trans)local participatory and engaged action-research experiences and practices have been generated and maintained in these states which, in some cases more globally and in other cases more locally, have promoted forms of epistemic disobedience against the educational and social colonialism that is advancing in Ibero-America. In the discussion it is argued that the results reflect that not all educational communities have the same level and involvement in anti-colonial resistance and that not all strategies for promoting a decolonial pedagogy that is unsubmissive to neoliberalism and capitalism are always shared within them.

Keywords: Post-colonial education; Epistemic disobedience; Anti-colonial education; Michoacan; Oaxaca; Mexico; Neoliberalism.

1. Introducción

Aunque el pensamiento o giro decolonial es relativamente reciente como campo de problematización sistemático (Yedaide, 2016), sus raíces se remontan a los aportes de Paulo Freire, Frantz Fanon (Méndez, 2022), las revoluciones y movimientos sociales del continente (pasadas y recientes), y la inmensa producción de los estudios culturales, poscoloniales y subalternos del siglo pasado (Bidaseca, 2010).

Actualmente la persistencia colonial no se reduce únicamente a los imperialismos históricos o a la hegemonía del paradigma de la modernidad en su clásica versión racionalista, capitalista e ilustrada, sino que emerge como fenómeno vigorizado por nuevas e insospechadas formas de dominación de una nueva colonialidad camaleónica en pleno siglo XXI que capitalizan los vestigios epistémicos que constituyen la matriz colonial del poder y se hace patente en los apremiantes desafíos humanitarios, las crecientes inequidades, la amenaza bélica mundial, la pérdida de la primacía ética, la degradación medioambiental, etc.

La necesidad de construir una pedagogía que valore las distintas expresiones culturales, sociales y filosóficas no occidentales y que responda al imaginario de las diversas voces y cosmovisiones que buscan un mundo mejor cada día se hace más evidente (Méndez, 2021). En este sentido, las pedagogías decolonizadoras, interculturales y críticas abren nuevas posibilidades para avanzar en un auténtico diálogo de saberes que, desde el análisis y crítica de los patrones de poder colonial incorporen otros modos posibles de conocer (Walsh, 2013; Walsh & Monarca, 2020) y «sentipensar» (Esteve, 2015; Walsh, 2013).

La creciente mercantilización y estandarización occidentalizada de los sistemas educativos con sus normativas de gobernanza, evaluación, disciplinamiento y control están profundizando las desigualdades y agudizando la colonialidad del poder y del saber. Frente a ello han surgido muchas experiencias educativas en construcción, que se han multiplicado tras la pandemia, como contra-respuestas a los intentos fallidos de la educación virtual en un continente donde el acceso a internet y a computadoras es escaso, pero también —y a la vez— a la necesidad de re-enraizar el aprender en las pedagogías y prácticas de la vida, convocando otros conocimientos negados y subordinados (Walsh & Monarca, 2020).

La educación intercultural ha avanzado en las últimas décadas en México (Bertely, 2013; Dietz, 2003) sin embargo no ha logrado todavía alejarse de una visión folclorizante de la cultura para lograr, por un lado, conocer otras formas de acercarse al conocimiento que no son las de las culturas dominantes y, por otro, problematizar las inequidades de poder, el racismo y la discriminación. La educación intercultural sin descolonización activa de las prácticas educativas se ve limitada por una visión folclórica y que muchas veces estereotipa las diferencias en torno a sus características más visibles. La necesidad de construir una interculturalidad crítica decolonial (García & García, 2014), entendida como un proyecto epistémico, político, económico, histórico, social, cultural, educativo y ambiental (Bustos, 2020) que apueste por una pedagogía *otra* que no reproduce los patrones del poder dominante, sino que los visibiliza y analiza a la vez que considera, desarrolla e impulsa maneras distintas de pensar, sentir, ser, estar, existir y actuar (Walsh & Monarca, 2020) es una tarea que debe asumir toda la comunidad educativa, investigadora, activista, los responsables de políticas públicas y demás actores sociales que buscan una sociedad más justa y equitativa.

El término «otra» que empleamos aquí, referido a la pedagogía, pretende referirse no solo a toda perspectiva alternativa que cuestione la lógica de fondo que no es puesta en duda, sino también a un cambio de óptica, de mirada, de lógica, de paradigma no colonial ni colonializado, con una profunda y clara dimensión política, recuperando las «voces secuestradas» (Garzón, 2014), los saberes despreciados, las subjetividades negadas, la naturaleza y los territorios saqueados y despojados. Impulsar esta pedagogía *otra* es buscar un reencuentro desde los diferentes contextos culturales donde las diversas culturas sean tratadas en igualdad de condición, legitimando y valorando los conocimientos de las culturas tradicionalmente subordinadas y olvidadas. Una educación en clave intercultural crítica desde una perspectiva decolonial (Méndez, 2021).

En el territorio de México se han desarrollado diferentes experiencias y prácticas pedagógicas decoloniales que están ayudando a avanzar en el presente y de cara al futuro hacia unas relaciones más equitativas, justas y sostenibles en la construcción de una «sociedad *otra*». Pero hemos elegido dos experiencias (trans)locales del Estado de Michoacán y del Estado de Oaxaca por su relevancia en el sistema educativo mexicano y por su larga historia de práctica educativa anticolonial por parte de las comunidades educativas de ambos Estados, que se ha extendido de forma significativa y ha afectado a aquellas políticas educativas anticoloniales que también se están desarrollando en México. Buscando conocer y compartir nuevos currículos problematizadores de lo colonial que pretenden desmontar el horizonte eurocéntrico que circunda e impregna todos los aspectos y niveles del quehacer educativo en estos territorios.

2. Metodología

La investigación en el campo de la pedagogía decolonial, que pretende visibilizar las condiciones de subordinación propias del orden colonial y busca la transformación de sus estructuras como analítica y práctica «con los otros» debe asumir una metodología coherente con el «cómo», el «con quién» y el «desde dónde» de lo decolonial en el proceso de investigación (Soria, 2017).

La investigación decolonial no solo implica rupturas metodológicas y epistemológicas (toda metodología implica una posición epistemológica), sino que también se convierte en una apuesta ética y política (Rivas *et al.*, 2020). Por eso hemos elegido la metodología cualitativa y la sistematización de experiencias educativas (SEE) para desarrollar esta investigación (Mera, 2019; Rodríguez, 2018) y, en concreto, el estudio de caso participativo (Álvarez & San Fabián, 2012) sustentado en el conocer comunal, analizar, conversar y reflexionar a partir del saber del *otro* (Ortiz & Arias, 2019).

La sistematización de experiencias educativas (SEE) es una metodología que permite la visibilización de lo que hegemónicamente ha permanecido ausente y de esta manera busca resignificarlo y legitimarlo, potenciando de este modo la producción de saberes desde la experiencia de las comunidades (Rodríguez, 2018). Se ha instituido como una propuesta pedagógica para organizar, teorizar y reorientar las prácticas educativas. Se trata de una reflexión crítica y participativa de la experiencia vivida, que pretende recuperar experiencias educativas y sociales, reconstruir referentes políticos para las prácticas educativas y empoderamiento popular, así como generar vínculos entre el saber y la experiencia en un marco ético (Mera, 2019).

En cuanto al estudio de caso pretende la indagación de forma holística en torno a un ejemplo en acción (Stake, 2005). Su potencialidad radica en su capacidad para el

conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto holístico y sus interrelaciones, así como generar hipótesis y descubrimientos y orientar la toma de decisiones en una praxis de descolonización (Arnal *et al.*, 1994; Ortiz & Arias, 2019; Stake, 2005). Su finalidad, por tanto, es una visión global del fenómeno estudiado, es decir, la comprensión de un sistema en acción, en sus diversas interrelaciones con su escenario contextual (Feagin *et al.*, 1991).

Se han seleccionado los Estados de Michoacán y Oaxaca como estudios de caso (Ortiz, 2022) para sistematizar experiencias educativas, por su relevancia en México en cuanto que son experiencias que tratan de distintas formas de descolonizar ética y políticamente las múltiples formas de conocimiento, educación y formas de vida que surgen de comunidades subalternas en estos Estados. Aunado a esto, ambas experiencias son desarrolladas por las distintas secciones sindicales de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación¹ (CNTE), una organización con un proyecto de transformación educativa nacional con una orientación educativa crítica, antineoliberal, intercultural y decolonial.

Se han utilizado dos instrumentos de investigación en cada estudio de caso para sistematizar de experiencias educativas. El primero un análisis de contenido (López, 2002) de los documentos clave de los dos proyectos educativos: (a) los documentos fundacionales de ambos proyectos; (b) los estudios que han sistematizado la experiencia en Michoacán (Cisneros, 2016); y (c) los documentos de desarrollo del PTEO de Oaxaca. El segundo instrumento que se ha utilizado, con el fin de contrastar la información producto del análisis de contenido de esos textos y documentos, han sido las entrevistas en profundidad a responsables y participantes de estas experiencias, en torno a los siguientes dos bloques de tópicos o temas: (a) colonialismo en la educación, (b) políticas y prácticas de desobediencia anticolonial en el sistema educativo. Estas entrevistas se desarrollaron mediante el análisis conversacional, y que nos permitieron adentrarnos en los saberes producidos desde las comunidades educativas por sus propios protagonistas y la perspectiva como comprenden las experiencias situadas (Packer, 2014).

Ambos instrumentos son técnicas relevantes dentro de la metodología cualitativa por su capacidad para conocer y comprender en profundidad temas holísticos e invisibilizados y obtener así información muy valiosa que sería muy difícil adquirir mediante instrumentos de investigación con respuestas cerradas o limitadas desde la epistemología dominante (Betancor & Cilleros, 2013; Sierra, 2019). Pero también porque sitúan en el centro de la investigación la producción de saberes desde la experiencia de las comunidades y las voces de los actores y las actrices principales de los procesos sociales de transformación (Moreno & Corral, 2019).

A los textos extraídos y producidos con ambos instrumentos se le ha aplicado el Análisis Crítico del Discurso (Van-Dijk, 2009), una de las perspectivas epistemológicas y herramientas metodológicas que más está contribuyendo actualmente a la investigación social crítica y decolonial (Medina-Vicent, 2023; Varela & Mariño, 2023). Este enfoque fue seleccionado por su utilidad para desvelar el discurso ideológico y político que subyace en el proyecto político y educativo de las experiencias analizadas.

Los aportes recogidos tanto de los documentos como de las entrevistas se sistematizaron y analizaron aplicando las siguientes fases del ACD:

¹ Organización creada en diciembre de 1979 con el objetivo de democratizar el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y caracterizada por un proyecto social y educativo de corte antineoliberal.

1. Lectura y análisis de documentos y entrevistas.
2. Contextualización: (a) Analizar quién, cómo y con qué finalidad se han producido los discursos (documentos y entrevistas).
3. Categorización: (a) Extraer conceptos y palabras clave, (b) determinar los ejes y redes temáticas contextuales en los que se imbrican y (c) establecer las categorías fundamentales que aparecen de acuerdo con esos conceptos y redes temáticas.
4. Profundización: (a) Formular inferencias sobre la ideología y el enfoque de las intervenciones y de los documentos analizados; (b) Descubrir los silencios a partir de la lógica interna de cada uno y (c) las contradicciones que afloran y que pueden no ser claramente evidentes (Contreras, 2020).

La muestra de participantes son 49 (67,3 % hombres y 32,7 % mujeres). De ellos 37 son docentes (1 jubilado), 4 miembros de equipos directivos, 4 asesores técnico-pedagógicos, 3 coordinadores y 1 supervisor educativo. De los Estados de Oaxaca (55,1 %) y Michoacán (44,9 %). La mayoría de las edades (71,3 %) están en el rango de 30 a 49 años. Un 79,6 % trabajan en zona rural (59,2 %) o semiurbana (20,4 %).

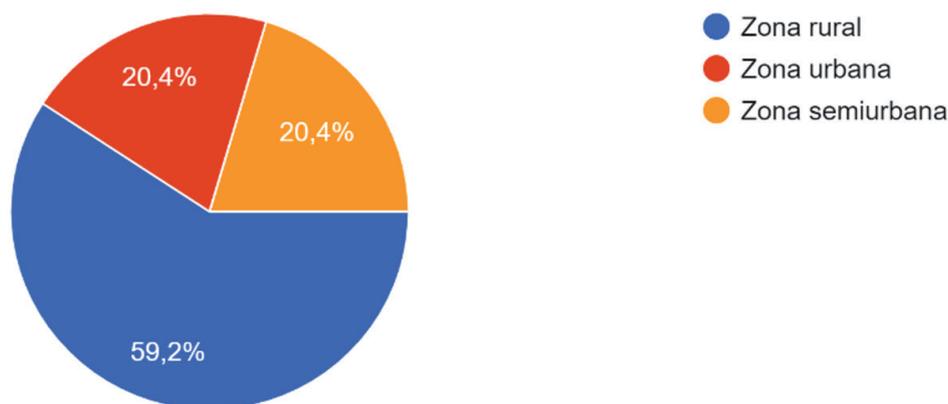


Imagen 1. Zona en la que trabajan las personas participantes en esta investigación

En cuanto a los años de experiencia docente se ha buscado que la mayoría tuvieran una larga tradición en la práctica profesional y vinculación con sus comunidades: el 83,7 % llevan trabajando como docentes más de 11 años y el 12,2 % más de 8 años; por lo que más del 95 % tienen una larga experiencia en el terreno educativo.

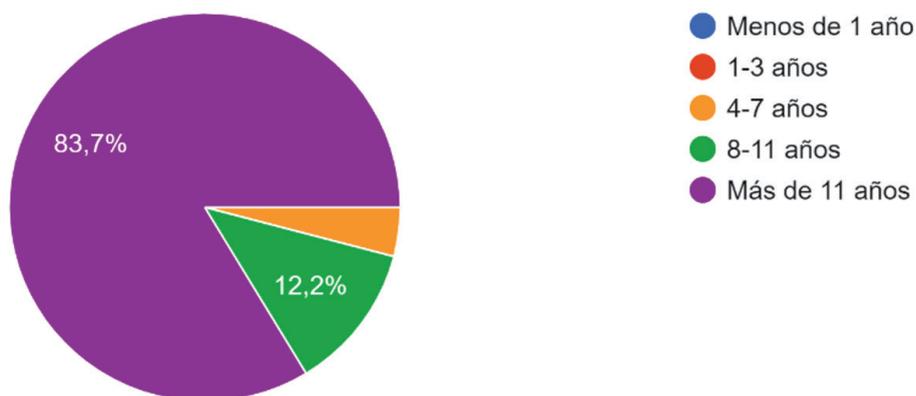


Imagen 2. Años de experiencia docente de las personas participantes en esta investigación

3. Resultados

Se exponen a continuación los resultados de las dos experiencias analizadas. Aclarar que ambos se basan en proyectos que surgen «desde abajo», desde los actores mismos, y que están en estrecha colaboración entre educadoras y educadores y la comunidad social de su entorno. Presentamos los resultados obtenidos del análisis de los documentos clave analizados organizados según su relevancia y conexión con el objetivo de la investigación y, progresivamente se van introduciendo los principales aportes resultado de las entrevistas realizadas que confirman, matizan o contrastan con el análisis de contenido realizado.

3.1. La experiencia del PTEO en Oaxaca

Según los resultados del análisis de contenido las propuestas educativas contenidas en el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) son producto de un amplio proceso de organización magisterial y popular iniciado en la década de 1980 con el objetivo de democratizar el sindicato de maestros, mejorar las condiciones de vida de estudiantes y familias y defender los derechos de comunitarios, todo ello con amplia participación de maestros y maestras indígenas (Calderón & Hernández, 2021). Es durante esa década donde pueden identificarse sus antecedentes, ya que la lucha política llevada a cabo con el fin de mejorar las condiciones de vida de las mayorías en un contexto social de desigualdad y marginación, «no podía ser ajena a la lucha pedagógica» decolonial. En este sentido, hablamos de un *proceso de concienciación* (IEEPO & SNTE Sección XXII, 2013) entendido como una lectura crítica de la realidad.

El Plan surge en el año 2012 como una iniciativa docente que logra obtener cobertura por parte del gobierno local. Constituye una crítica situada, desde los pueblos de Oaxaca, hacia la educación impulsada históricamente por el Gobierno Federal, la cual, según el movimiento magisterial, había conllevado una lógica reproductivista «que apuntala la mediatización de las comunidades», beneficiando así a sectores hegemónicos de la sociedad en detrimento de los intereses populares.

El Plan contempla la incorporación de los saberes comunitarios en las actividades educativas cotidianas «con el fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en la entidad» (IEEPO & SNTE Sección XXII, 2012 p.6). La propuesta educativa se sustenta en los principios de Democracia, Nacionalismo, Humanismo y Comunalidad y tiene por sustentos teórico-prácticos el enfoque comunitario crítico decolonial, que apunta hacia la recuperación de los saberes comunitarios «para construir currículos escolares que den sentido y significado al proceso formativo» y la pedagogía crítica (IEEPO & SNTE Sección XXII, 2012).

Los objetivos de la propuesta que se destacan en los documentos analizados son diversos, entre ellos se encuentran: involucrar a la comunidad al proceso educativo; desarrollar planes educativos desde perspectivas críticas; impulsar la equidad; elaborar criterios críticos de evaluación educativa y promover el trabajo en colectivo. Con el paso de los años, el contenido del Plan se ha consolidado como una serie de principios educativos comunes hacia los cuales se orientan las prácticas educativas. Lo anterior ha sido apuntalado por el sindicato docente mediante una campaña formativa anual conformada en los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA) en los cuales se realizan jornadas de actualización docente, así como de discusión de las principales problemáticas educativas a partir de las propuestas del Plan. A partir de dichas jornadas, el colectivo docente junto con la comunidad desarrolla estrategias por escuela y/o zona escolar en las

cuales recuperan a nivel curricular conocimientos de las comunidades indígenas, problematizan los efectos perniciosos de los procesos de *modernización* capitalista y piensan críticamente los procesos educativos.

Una categoría relevante en el desarrollo del Plan es la noción de comunalidad inspirada en el modo de vida de los pueblos indígenas en Oaxaca (Maldonado, 2016). Según Martínez (2010) esta presenta un claro contraste frente a la individualidad, la propiedad privada, la competencia, el monoteísmo o el negocio, presentes en la cultura, política y educación colonial. Lo anterior se cristaliza en la apuesta por la autodeterminación territorial, económica, educativa, jurídica y cultural. El PTEO conlleva elementos de reivindicación de la autonomía y reconocimiento epistémico de la diversidad de los pueblos oaxaqueños. En ello estriba un elemento fundamental del debate cotidiano en las comunidades educativas y sociales. No obstante, el carácter de reivindicación autonómica, el Plan no consiste en un proyecto autonómico *per se*, ya que no busca llevarse a cabo por fuera del Estado, ya que se reconocen las responsabilidades gubernamentales respecto a las condiciones de trabajo, de estudio y de infraestructura del sistema educativo. Los TEEA han impulsado sistemáticamente reflexiones en torno a la revitalización de la vida comunal (CEDES 22- Sección XXII CNTE, 2022).

Esto puede constatararse en los resultados del análisis conversacional con el profesorado, coordinadores y responsables educativos. Según E1O:

«el PTEO es un esfuerzo sin lugar a dudas significativo, fundamental para que las maestras y maestros de Oaxaca podamos repensar y resignificar la educación. Hoy podemos decir que, en Oaxaca, contamos con una experiencia importante en materia de educación alternativa, digamos anticolonial o decolonial».

Agrega, además que:

«el trabajo realizado por los maestros y maestras de la Normal Bilingüe Intercultural para el diseño de una propuesta de formación docente se instituye como un ejemplo claro de lo que es posible hacer en este sentido. El mismo trabajo que hemos realizado en secundarias técnicas».

La construcción de propuestas de formación docente y/o diseño curricular situadas, que respondan a los intereses de las distintas culturas del territorio, es un elemento constante en lo reflejado en cada zona escolar. Al inicio de cada ciclo escolar, maestros y maestras se reúnen para discutir contenidos teóricos y replantear los lineamientos de su práctica docente. Los resultados se debaten a nivel de plantel y comunidad educativa, y de esa manera se construye una perspectiva descentralizada de transformación educativa, que si bien no se ha condensado en una experiencia educativa específica relevante y difundida, sin embargo está influyendo en todo el sistema educativo del Estado de Oaxaca mediante «la progresiva adopción de principios pedagógicos críticos, interculturales y en gran medida anticoloniales por parte de cada vez más comunidades educativas y sociales» (E3O), como así lo atestiguan también otras investigaciones (Antonio, 2016; Antolínez & Jorge, 2022; Maldonado-Alvarado, 2016; Matus, 2020; Ruiz & Quiroz, 2014).

3.2. El Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM)

De forma similar al proyecto educativo oaxaqueño, el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM) forma parte de una apuesta amplia de transformación social apuntalada por un movimiento magisterial, la cual articula constantemente dinámicas sindicales con otras formas de organización social vinculadas a las luchas de los pueblos indígenas, la defensa del territorio y la búsqueda de mejores condiciones de vida.

El Programa es producto del Proyecto Político Sindical (PPS) publicado por la Sección XVIII del SNTE hacia el año 1995 y tiene como antecedente distintos proyectos educativos desarrollados en la década de 1990, como el Proyecto Integral de Educación y Cultura (PIEC) que planteaba un proyecto de escuela democrática y popular (CNTE-SNTE Sección XVIII, 2015). Las propuestas educativas alternativas del magisterio michoacano fueron reconocidas oficialmente cuando en el año de 1998 el gobierno del Estado y el magisterio acuerdan la creación de las Escuelas Experimentales Integrales (EEI) y hacia el año 2003, el proyecto educativo magisterial y los acuerdos alcanzados con el gobierno local se cristalizaron con la creación de ocho EEI en las regiones de Apatzingán, Arteaga, Maravatío, Morelia, Puruándiro, Uruapan, Zacapu y Zamora (Cisneros, 2016). Las escuelas se denominaron posteriormente Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB). Los planteles educativos, junto a la Red de Escuelas Renovadas, el Programa de Desarrollo Lingüístico Integral, las Escuelas Libres de Comida Chatarra, los Centros para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura, el Arte y el Deporte (CDCCAD), la Alfabetización Popular, el Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa (CSIIE), los diplomados alternativos, los círculos de estudio y el Curso del Educador Popular Estatal, conforman el PDCEM (Cisneros, 2016).

El Programa contempla seis dimensiones estratégicas de intervención: a) Económica, donde se impulsa la comprensión del trabajo manual e intelectual como igualmente necesarios; b) Política, con impulso a gobiernos populares, defensa de derechos del pueblo; c) Social, se busca el desarrollo endógeno de las comunidades, la toma colectiva de los territorios y se realiza una crítica a la modernidad desde una perspectiva anticolonial; d) Cultural, se promueve el rescate, fomento y promoción de bailes, danzas y juegos tradicionales, se impulsa la recuperación y reconstrucción cotidiana de la identidad y memoria histórica, la recuperación de las formas de organización comunitaria de los pueblos originarios, la construcción colectiva de saberes y la revaloración de las lenguas autóctonas; e) Ecológica, busca el desarrollo de proyectos comunitarios de preservación de la naturaleza, promoción de conocimientos ancestrales y reeducación social ante esquemas capitalistas y f) Cosmogónica Planetaria, proyecta una vida armónica con los demás seres vivos, el planeta y el universo (CNTE-SNTE Sección XVIII, 2015).

Es interesante la forma en la cual los elementos anteriores se llevan a cabo en las EIEB. Aunado a los elementos anteriores, en las Escuelas el trabajo de planeación se realiza con la participación de la comunidad educativa y social, los grupos de clase no sobrepasan la cantidad de 20 estudiantes y sus actividades cotidianas se realizan en un orden establecido mediante consenso, de la siguiente manera:

Tabla 1.
Orden de actividades cotidianas

1	Mística y activación física
2	Desayuno
3	Trabajo interdisciplinario
4	Actividades recreativas
5	Trabajo interdisciplinario
6	Comida
7	Talleres, proyecto productivo y planeación colectiva

Fuente: Cisneros (2016)

La iniciativa decolonial del magisterio ha logrado echar raíces en las prácticas cotidianas de las escuelas. Al respecto, E4M enumera algunas:

«recuperan los saberes comunitarios [...] se hace geopedagogía crítica y popular, enlazan proyectos educativos contrahegemónicos desde el territorio [y con fundamento en] pedagogías socialistas, nuestramericanas». Por su parte, E2M, maestra de una EIEB, considera que las iniciativas educativas michoacanas han construido una «subjetividad social comunal, más allá del neoliberalismo, [así como han recuperado] construcciones teóricas y cosmovisiones basadas en la vida cotidiana de los pueblos originarios, como Cherán».

Lo cual coincide también con otras investigaciones realizadas en Michoacán (Aragón, 2016; García & Gil, 2021).

3.3. Características diferenciales de las experiencias analizadas

Es posible realizar una valoración comparativa de ambas experiencias que, si bien forman parte del proyecto de transformación educativa de la CNTE, en su historia y desarrollo mantienen algunas diferencias que resultan significativas. Sintetizamos en el siguiente cuadro las semejanzas y diversidad de cada experiencia:

Tabla 2.
Semejanzas y diferencias de experiencias sistematizadas

Elementos clave	Oaxaca	Michoacán
Origen	Proyecto de transformación educativa del movimiento sindical magisterial. Protagonismo de docentes de educación indígena. Vínculo con luchas populares.	Proyecto de transformación educativa del movimiento sindical magisterial. Participación de docentes indígenas. Vínculo con luchas populares
Fundamento	Comunalidad ⇔ Pedagogías críticas	Pedagogías Críticas ⇔ Comunalidad
Administración	Iniciativa docente recuperada por gobierno local	Iniciativa docente recuperada por gobierno local
Estado de desarrollo	Descentralizada. Difusión mediante TEEA. Principios generales para discusión en zonas escolares y escuelas	Cristalizada. Principal referente son las EIEB
Impacto en el Estado/ Impacto en México	Estado (Oaxaca): Referente en la construcción de planeación y estrategias educativas México: Referente en construcción de Nuevo Modelo Curricular 2022	Estado (Michoacán): Intervención en procesos socio-culturales y de alfabetización. Construcción de centros escolares vinculados directamente al proyecto. México: Referente en construcción de Nuevo Modelo Curricular 2022

Fuente: Elaboración propia

Ambos proyectos educativos son producto de un proceso amplio de organización sindical de un magisterio vinculado a luchas populares y con gran participación de docentes indígenas, los cuales han sido protagonistas en la crítica a los modelos hegemónicos de educación, sus contenidos y prácticas. De origen, ambas propuestas están vinculadas a los requerimientos de las comunidades.

Ambas propuestas comparten un interés por desarrollar prácticas pedagógicas disruptivas con el orden colonial de los sistemas educativos en cuanto a contenidos y organización escolar. No obstante, persiste una diferencia sutil pero interesante. En el caso de Oaxaca, gran parte de las actividades realizadas para el desarrollo del proyecto se fundamentan en la noción de comunalidad. El profesorado entiende que el proceso educativo puede nutrirse de la autonomía y autodeterminación que las comunidades oaxaqueñas ejercen en los procesos de organización comunal «donde los problemas, diferencias o coincidencias se analizan y superan al interior de la misma comunidad» (IEEPO & SNTE Sección XXII, 2013, p.12). Por su parte, el proyecto michoacano se nutre primordialmente de distintos elementos conceptuales de pedagogía crítica, en la cual resultan fundamentales los desarrollos de Peter McClaren (2005) en diálogo con los conocimientos ancestrales.

Cisneros (2016) define al PDCEM como una propuesta educativa de *bilateralidad*; es decir, que para llevarse a cabo han construido una relación con el gobierno. Este elemento es común al PTEO en Oaxaca, el cual, desde su construcción obtuvo cobertura del gobierno estatal. Respecto a este punto persiste una discusión interesante: la construcción de proyectos educativos bilaterales no ha conllevado la subsunción de estos por parte del poder, sino, primordialmente, se ha orientado hacia la creación de enclaves de autonomía política y educativa que están influyendo, a su vez, en la dinámica educativa a nivel del Estado.

En perspectiva comparativa, puede decirse que el PTEO mantiene aún una lógica descentralizada de desarrollo. Es decir, las discusiones, propuestas y análisis del Plan despliegan sus efectos en las escuelas a medida que el profesorado los discute y adopta. No hay, hasta el momento, planteles educativos y comunidades en los cuales dicho proyecto se cristalice completamente. En contraste, el PDCEM michoacano ha logrado conformar planteles y comunidades educativas en tanto expresiones cristalizadas de sus lineamientos pedagógicos generales.

Finalmente, ambas experiencias han logrado influir de manera radical en los sistemas educativos locales mediante la creación de nuevos horizontes educativos, tanto al interior de los procesos de escolarización como respecto a procesos de organización social y política. En este sentido ha resultado fundamental el cuestionamiento a las estructuras coloniales que operan en las escuelas, así como el reconocimiento de los pueblos indígenas como actores con capacidad de pensarse a sí mismos.

Es necesario reconocer, además, que las experiencias educativas analizadas han sido un punto de referencia para la construcción del Nuevo Marco Curricular 2022 por parte del Gobierno Federal en México, según han reconocido públicamente funcionarios federales estratégicos en su desarrollo y difusión (Canal Catorce, 1/septiembre/2022). Dicha iniciativa ha sido presentada como antagónica a las políticas de mercado en educación, al colonialismo y al patriarcado.

No obstante, la recuperación de los planteamientos decoloniales del magisterio por parte del poder político, al ser llevada a cabo en un sistema educativo donde aún persisten pautas organizativas gerenciales, es susceptible de ser utilizada como una estrategia

consensual que legitime nuevas formas de colonialismo interno (González Casanova, 2006) en el sistema educativo nacional. Como explica el profesor E4M: «En este momento en México se discute un cambio curricular, que teóricamente tiene entre sus ejes transversales a la interculturalidad crítica y como centro de aprendizaje a la comunidad; sin embargo, se presentan una serie de metodologías que recuperan las agendas mundiales de las corporaciones económicas del capitalismo digital». No obstante, el potencial de cambio de ambas experiencias ha abierto brechas para pensar la comunidad más allá de los límites del capitalismo y las lógicas coloniales que le dan sustento histórico.

3.4. Colonización y descolonización en la educación

A pesar de lo anterior, es necesario reconocer que prácticamente la inmensa mayoría de las personas entrevistadas (un 87,8 % en proporción) consideran que aún persisten un enfoque y prácticas coloniales en el sistema educativo mexicano. Las alusiones a ello fueron constantes en las entrevistas realizadas. El profesor E1O afirma: «El proyecto modernizador capitalista que está en la base de nuestros sistemas educativos se erige como un modelo que se replica en la cultura escolar. El individualismo y la competencia son los valores sobre los cuales gira el trabajo en las escuelas [esto puede verse en] la selección de contenidos en que se privilegia un conjunto de saberes con sesgos claramente instrumentalistas, racistas». A esto se suman otras intervenciones: «Actualmente aún hay una fuerte idea entre los maestros de todas las edades de que nuestro papel como educadores es el de 'inculcar' un modelo "correcto" de ser social como si los alumnos y las comunidades en las que se desenvuelven no tuvieran ya una propia identidad moral y social» (E22O). Donde la tecnología, las políticas educativas y la propia cultura no contribuyen realmente a un enfoque decolonial, sino que mantienen y sostienen el modelo tradicional colonial de fondo, construyendo un «nuevo colonialismo»: «Estamos en una época donde tanto la tecnología, la política y la cultura se entremezclan para formar un nuevo colonialismo, dónde aún influye la vieja escuela» (E13M). Incluso en algunas entrevistas se hace referencia a algunas prácticas concretas que lo ejemplifican: como el calendario escolar que organiza los días de descansos, las vacaciones y las festividades (E2O), el formato de sentarse en el salón de clases, el «cuadro de honor», el sometimiento en los homenajes a la bandera, la exposición verbal del maestro que se centra en la preparación de exámenes, el trabajo por competencias, la excelencia educativa... (E31O).

Algunas de las personas participantes coinciden en señalar, en palabras de una de ellas (E7M) que «la visión con la que se presentan diversos contenidos del programa de estudios y la forma como los abordan los docentes tienen impregnada una fuerte visión eurocéntrica», en definitiva que «hay prácticas que se continúan realizando por tradición en las escuelas, sin un análisis a fondo, terminan reproduciendo los sistemas de colonización» (E49M).

Lo cierto es que, como afirma E33O, «no tenemos un modelo de educación propia. Los pueblos de Oaxaca, como todos los pueblos originarios, tiene una riqueza cultural: costumbres, tradiciones, formas de organización, formas de ver y vivir en el mundo, lenguas, modos de vivir y convivir, etc. Que podrían generar un modelo educativo propio. Por el contrario, se nos impone un modelo educativo colonial o neocolonial». Aunque se perciben atisbos de desobediencia crítica en el trabajo docente cuando E21M explica que «en el tiempo actual no dependemos de las instrucciones de un país o un gobierno para ejercer nuestra labor docente», recordando que «anteriormente los libros venían con las indicaciones o instrucciones de cómo desarrollar nuestra labor, es decir, como un recetario».

Si bien resulta evidente la «toma de conciencia» respecto a la persistencia del colonialismo en el sistema educativo, los participantes tienen claridad sobre cómo *subvertir* dicha condición. A propósito del PTEO, explica el profesor E10: «Creo que el anticolonialismo por definición es ya una desobediencia. Quienes pugnamos por enfoques anticoloniales o decoloniales visualizamos y accionamos por una educación alternativa, “otra” que confronte el proyecto de estado desde un enfoque epistemopolítico y nos permita avanzar en distintos procesos». Por su parte, el docente E25O, quien forma parte de un equipo de acompañamiento pedagógico, comenta: «a través de la propuesta educativa se impulsa una educación [...] con sentido descolonizador que busca ofrecerle a los estudiantes de educación básica la posibilidad de defenderse en este mundo ante la avalancha de injusticias ocasionadas por las políticas económicas neoliberales». Las tareas desbordan el espacio escolar, ya que resulta significativo también impulsar acciones de transformación en espacios comunitarios «donde la base de acción sea el saber ancestral del pueblo originario» (E8M).

La dimensión simbólica de la resistencia es también fundamental para el magisterio y las comunidades de estos Estados. Lo anterior queda claro cuando E9O recuerda que no solo en su centro, sino en buena parte de los que conoce, han decidido festejar el 12 de octubre «como el día de la resistencia de los pueblos originarios» en clara oposición a la tradicionalmente colonial celebración del «descubrimiento» del continente americano por Cristóbal Colón en 1492.

Las prácticas de descolonización del sistema educativo conllevan algunos elementos comunes como: a) centralidad de las comunidades como protagonistas de su propia historia. Según E6M: «núcleos culturales vivos, activos y cambiantes y no como entidades en espera de rescate»; b) rescate de conocimientos ancestrales, como señala el docente E12O a través de algunas acciones específicas: «Las matemáticas del Nepohualtzintzin. Matemáticas desde el origen prehispánico. Filosofía y calendario zapoteca.»; c) 'otras' formas de toma de decisiones, las cuales consisten en, tal como expresa E26M, en el diálogo comunitario, las asambleas y los acuerdos»; e) creación comunitaria de materiales didácticos alternativos desde la historia y el conocimiento popular: «Quitar los libros de texto oficiales e impulsar el conocimiento popular en los materiales didácticos que utilizamos» (E16M) y f) conciencia incipiente crítica respecto al modelo patriarcal, que aún sigue vigente y persistente en la educación, como por ejemplo se mantiene en «la celebración del día de la madre, o que en las escuelas públicas las niñas hagan labores de limpieza en las aulas, o el sexualizar las clases de educación física» (E47O). Quizás esta última característica sea la más incipiente y menos desarrollada en los programas educativos que se han analizado.

3.5. Conclusiones y discusión

Según Arguello & Anctil (2019), Cabaluz-Ducasse (2016), Izquierdo *et al.* (2022), las pedagogías decoloniales y las epistemologías emergentes, que llamamos del «Sur global», se caracterizan por la naturaleza necesariamente política de la educación; el reconocimiento de las formas «otras» de conocimiento y de múltiples contextos, trayectorias y conocimientos-saberes, generalmente descartados por los conocimientos hegemónicos; la educación como un proceso de concientización; la importancia de los espacios populares de educación desde las personas en condición subalterna; el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial (James, 2010); el establecimiento de formas

antisexistas y antirracistas de producción de conocimiento y proyectos de enseñanza; el reconocimiento de los impactos culturales y sociales del colonialismo; la construcción de contra-narrativas frente a la violencia estructural, el imperialismo cultural y la producción de conocimiento hegemónico, la (de)construcción de conocimientos de los sujetos y la re-significación de los mismos a partir de sus experiencias en contextos formativos locales-globales (de Melo *et al.*, 2019) y una herramienta de empoderamiento cultural y educativo, que propone prácticas liberadoras y emancipadoras que desarticulen la colonialidad que dirige nuestro sistema-mundo (García & Izquierdo, 2021).

Entendemos que estas experiencias sistematizadas en esta investigación están dando pasos para impulsar una pedagogía decolonial insumisa en los centros educativos y las comunidades sociales de sus zonas, para ir tejiendo una red de desobediencia epistémica anti y postcolonial cada vez más amplia en México. Es decir, una educación «otra» que ponga en valor y redimensione las distintas expresiones culturales, sociales y filosóficas no noroccidentales (Méndez, 2021). Un trabajo en redes de centros, comunidades educativas y sociales, así como planteles educativos que a veces pasan demasiado desapercibidos y no son suficientemente reconocidos, no solo por las autoridades educativas sino como germen y elemento impulsor de esa educación «otra» desde abajo.

Esta educación «otra» exige voluntad política desde las administraciones educativas para poner en valor estas experiencias e impulsar decididamente en toda escuela un pensamiento crítico y anticolonial que pueda no solo develar el discurso eurocéntrico presente en nuestras sociedades, sino que genere un reconocimiento de otras culturas de las comunidades afro, indígenas, mestizas, pueblos del sur y de grupos subalternos que tienen una potente riqueza discursiva y reflexiva habitualmente ignorada desde el discurso colonial oficial. Y que, a su vez, contrarreste cualquier pretensión hegemónica por parte del colonialismo contemporáneo.

Estas experiencias se han convertido en una propuesta intercultural crítica (Soria, 2017) que genera elementos esenciales para la transformación política, en donde la pedagogía decolonial no solo da cuenta de la diferencia colonial, sino que analiza y plantea cómo desarrollar condiciones justas para todos los pueblos y comunidades con profunda igualdad y equidad, garantizando un espacio propicio para el respeto y, sobre todo, la valoración de lo diferente desde el reconocimiento, la inclusión y la afirmación del «otro» en cuanto sujeto social que, como tal, exige sea reconocido, incluido, escuchado y valorado. Es el indígena, el campesino, el afrodescendiente y aquel que ha sido invisibilizado por la praxis de la colonialidad del saber y poder. Esa colonialidad del saber que supone una concepción de las ciencias en la que solo se valora la epistemología occidental, cuya validez está garantizada en las comunidades académicas europeas y estadounidenses del norte occidental.

Esta pedagogía decolonial permite garantizar un verdadero diálogo de saber, inter y transdisciplinario horizontal y recíproco, que reconozca las diversas experiencias, cosmovisiones y culturas por igual. Reconoce las pluralidades de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir distintas a las ya impuestas por occidente desde su lógica del capital, de la racionalidad occidental e incluso su antropocentrismo. Impulsa una nueva epistemología para abordar la realidad (Salinas, 2020), sustentada en metodologías emergentes que surgen en contextos de lucha y re-existencia de los pueblos, producto de su propia praxis y experiencia insurgente de resistir para (re)vivir posibilitando otras realidades sociales, éticas y epistémicas, transformando su práctica pedagógica de acuerdo con su forma de ver y entender el mundo (Mendez, 2021; Salinas & Méndez,

2021; Walsh, 2013). Como las que narran en las entrevistas desde «festejar el 12 de octubre como el día de la resistencia de los pueblos originarios» (E9O) hasta «reconocer los aportes que realizaron los pueblos antes, durante y después de la conquista y las culturas madre» (E33O) como propuesta curricular de base comunitaria, pasando por «impulsar el uso de las lenguas originarias» (E35M), repensar el saber desde categorías no coloniales, ampliar el campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, reflexionar desde la misma praxis de la periferia, desde donde los excluidos de siempre se organizan y con su (re)existencia generan grietas impregnadas de una pedagogía de la esperanza.

En definitiva, consideramos que estas experiencias educativas analizadas aquí están abriendo grietas en el sistema-mundo colonial de México, promoviendo insurgencias decoloniales, cuestionando la lógica y la racionalidad academicista tradicional, planteando imaginarios otros, construyendo el proceso educativo desde la acción social y política, desde el diálogo con las comunidades y con las voces silenciadas (Castillo, 2022).

No obstante, se constatan límites programáticos y prácticos. En concreto como límites programáticos señalamos (a) pese a la existencia de colectivos feministas en Michoacán y Oaxaca, persiste una clara falta de profundización en el trabajo antipatriarcal y en pro de la igualdad entre hombres y mujeres en el espacio comunitario docente y educativo, (b) falta un desarrollo sistemático de los programas y su formalización, así como su investigación documentada y su difusión y (c) los «altibajos» en el proceso, dado que a lo largo del tiempo hay momentos de mayor impulso y otros de reflujo, así como diferentes niveles de compromiso al interior de las comunidades educativas, como se ha visto en la investigación. Como límites prácticos señalamos (a) el financiamiento, dado que los recursos disponibles no alcanzan para todos los proyectos que se impulsan, (b) la falta de suficiente coordinación y vinculación entre los diferentes proyectos alternativos educativos (excepto ciertos círculos muy específicos) y (c) la resistencia soterrada del sindicato «oficial» frente a proyectos comprometidos que surgen desde abajo y sobre los cuales no pueden ejercer control.

Si se quiere conseguir un mundo diferente donde, en palabras de Walsh (2013), se dé lugar a «la creación de modos 'otros' de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir» que nos lleven a relaciones más justas y equitativas, debemos aprovechar esas grietas decoloniales como han mostrado las experiencias de Michoacán y Oaxaca en México para configurar unas prácticas pedagógicas que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y saberes, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialismo y racionalización universal de las ciencias hegemónicas, sino que subviertan los órdenes establecidos de los referentes que provienen de la colonización, cuya acción se constituye en una *insumisión pedagógica decolonizadora* (Medina, 2015).

Finalmente, señalar que las propuestas educativas analizadas hacen parte de los movimientos pedagógicos latinoamericanos orientados a la reconstrucción crítica del saber pedagógico (Said, 2018). Son proyectos político-pedagógicos con un enfoque de educación popular de clara impronta emancipatoria, aunque con límites y altibajos como todo proyecto educativo. Las experiencias de Michoacán y Oaxaca no se sitúan en una posición de exterioridad o enfrentamiento ante el Estado, sino que exigen que el Estado asuma y garantice el derecho a una educación crítica, intercultural y decolonial para todos los sectores sociales, a la vez que defienden mayor autonomía política y pedagógica de su currícula y un mayor reconocimiento del saber y la experiencia de las comunidades originarias. En función de la investigación realizada creemos que estas experiencias de

Oaxaca y Michoacán son una expresión de alternativas emergentes que están cuestionando las formas oficiales y hegemónicas de carácter neoliberal que se han implantado en la educación mexicana.

4. Referencias bibliográficas

- Antonio, E.F. (2016). Propuesta de formación inicial desde la cotidianidad de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México. In *Evaluación e identidad del alumnado en Educación Superior* (pp. 854-858). EDITUM.
- Antolínez, I., & Jorge, E. (2022). Aportes a la interculturalidad desde el paradigma de la diversidad: estudio comparativo entre escuelas de España y México. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(10).
- Aragón, F. O. (2016). ¿Por qué pensar desde las epistemologías del sur la experiencia política de Cherán? Un alegato por la igualdad e interculturalidad radical en México. *Nueva antropología*, 29(84), 143-161.
- Arriaga, E.C, & Gómez, M. (2019). El gasto para infraestructura de educación básica en Michoacán y sus determinantes, 2017. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 719-743.
- Argüello, A., & Anctil, P. (2019). Presentación Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*, (52)1, 1-3. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)/0052/001
- Auli, I., & De Ibarrola, M. (2022). La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 53-92.
- Baronnet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía. En P. Medina, *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, (pp. 49-71). Chiapas. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas - Juan Pablos Editor.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz & M.G. Díaz (eds.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 41-80). COMIE.
- Betancor, G., & Cilleros, R. (2012). La potencialidad de las entrevistas en profundidad en contextos complejos: investigando movimientos sociales. In *Comunicación para el IX Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política, Bilbao* (pp. 16-18). Asociación Vasca de Sociología y Ciencia Política.
- Briseño, J. (2018). Los jóvenes, el pensamiento-otro, y la micro-geopolítica de conocimiento entre generaciones en las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca, México. *Education Policy Analysis Archives*, 26(1), 125.
- Briseño-Roa, J. (2020). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. De Prácticas y Discursos. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 9(13), 43-57.

- Briseño-Roa, J. (2021). Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México. *Indiana*, 38(1), 167-184.
- Bustos, R.C. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial... una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 1-11. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, (19)1, 67-88.
- Calderón, N. & Hernández, E. (2021). Oaxaca y la sección XXII, la única, no hay dos, en Ramírez, M. & Jurado, I., *La CNTE y el magisterio democrático en México: Historia de una larga lucha*, UNAM
- Canal Catorce. (1/septiembre/2022). Largo Aliento, Disponible en línea: https://www.youtube.com/watch?v=inDv5p8zouQ&t=1841s&ab_channel=CanalCatorce
- Casco, M. (2022). La dimensión educativa de los sindicatos docentes. El caso de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de Oaxaca (México) contra la Reforma Educativa (2012-2018). (*Pensamiento*), (*palabra*)... y *obra*, (28), 13-27.
- Castillo, M.N. (2022). Paulo Freire: De la Educación Liberadora a la pedagogía decolonial. *Revista de filosofía*, 39(2), 780-786. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6469158>
- CEDES 22-CNTE Sección XXII. (2022). TEEA 2022-2023, Oaxaca.
- Cisneros, Luis. (2016). Las alternativas educativas. Desde la pedagogía crítica y la educación popular, Ediciones Michoacanas, México.
- CNTE-SNTE Sección XVIII. (2015). Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán, Michoacán.
- Colin-Huizar, A. (2021). La comunidad dividida: alternativas educativas ante el racismo en Michoacán, México. *Nodos y Nudos*, 7(50), 61-74.
- Coronado, M., & Czarny, G. (2022). Profesionalización en educación indígena en México: dilemas y colonialidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98).
- De la Cruz Pastor, I., Román, M. I., & Santos, H. (2020). Formación docente y educación indígena. *Boletín Redipe*, 9(11), 70-77.
- De Melo, A., Espinosa, I., Pons, L. & Rivas, J.I. (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. UMA Editorial.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

- Favila, A., Armas, E., & González, O. (2021). Desigualdad educativa en el estado de Oaxaca. Una aproximación a través del coeficiente de Gini para la educación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1308-e1308.
- Favila, A., & Hernández, P. (2019). La desigualdad educativa en Michoacán medida a través del coeficiente de Gini. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 139-153.
- García, D.L. & García, J.E. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones entorno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49-65.
- García, E. & Izquierdo, G. (2021). Educación descolonizadora como respuesta crítica a los mitos de pertenencia occidentales. In *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva* (pp. 764-783). Dykinson.
- García, J.O., Villaseñor, I.S., & Barriga, C.C. (2013). La Educación Binacional en Michoacán. *Cimexus*, 5(2), 11-27.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (20), 61-81.
- García, S., & Gil, C. (2021). La formación docente en contextos multiculturales: Las voces de los docentes purépechas de michoacán (mexico). *International Journal for 21st Century Education*, 8(1), 3-17.
- Garzón, T. (2014). Proyectos corporales. Errores subversivos: hacia una performatividad decolonial del silencio. En Y. Espinosa, D. Gómez, & K. Ochoa (eds.) *Tejiendo de otro modo: feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 223-236). Editorial Universidad de Cauca.
- Gómez, R. (2016). *La práctica docente en educación secundaria en Michoacán desde la perspectiva del profesorado* (Doctoral dissertation, Universidad de Jaén).
- González Casanova, P. (2006). *Sociología de la explotación*, Buenos Aires, CLACSO.
- IEEPO & SNTE Sección XXII. (2012). Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, México.
- IEEPO & SNTE Sección XXII. (2013). El proceso de masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas, Oaxaca, México.
- Izquierdo, G., García, E., & Páez, I. (2022). Desafíos de la pedagogía decolonial: experiencias en una Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(10), 93-118. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.07
- James, C.J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233.

- Jiménez, M. E., Manzano, Y., & García, L. (2022). La cosmovisión y los saberes comunitarios en la escuela: representaciones de docentes de la normal bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO), México. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 18(5), 15-32.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Enclave pedagógica*, 4, 167-179.
- Martínez, J. (2010). Eso que llaman comunalidad, CONACULTA-Gobierno de Oaxaca-Fundación Alfredo Harp Helú, Oaxaca.
- Madrigal, R. (2015). Dirección y liderazgo en los Institutos Tecnológicos del estado de Michoacán (México).
- Maldonado-Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Liminar*, 14(1), 47-59.
- Maldonado-Alvarado, B. (2016). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán*, Año 15, 23, 151-169
- Maldonado-Alvarado, B. (2020). Entre colonización y descolonización: Elementos para repensar la educación indígena desde la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 9(13), 12.
- Maldonado-Alvarado, B., & Maldonado, C. L. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica*, (50), 1-22.
- Márquez, B. (2022). Enseñar y aprender matemáticas en lengua indígena. La experiencia del proyecto T'arhexperakua en Michoacán, México. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(1), e912-e912.
- Matus, M. L. (2020). Propuesta pedagógica para la inclusión del conocimiento indígena en el aula. Un caso de Oaxaca, México. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 9(13), 8.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI.
- Méndez, J. (2021). Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural. *Revista de filosofía*, 38(2), 141-151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5142708>
- Méndez, J. (2022). Pensamiento educativo en Pablo Freire. Una lectura desde la pedagogía crítica y pensamiento decolonial. *Estudios Latinoamericanos*, 50-51, 95-110. <https://doi.org/10.22267/rceilat.225051.109>
- Mera, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 113-123. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2143>
- Moreno, L.M., & Corral Guillé, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica*, (52), 00003. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-003)

- Navarro, A., & Sandoval, R. (2018). Educación y Diferencias de Género en dos Comunidades Rurales Michoacanas. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 15(2), 4.
- Ortiz, A., & Arias, M.I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147–166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Packer, M. (2014). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Editorial Uniandes.
- Padrós Blázquez, F., Cervantes Hurtado, E., & Cervantes Pacheco, E. I. (2020). Estilos parentales y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de telesecundaria de Michoacán, México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 43-56.
- Pérez, E. (2018). Educación comunitaria: prospectiva de la educación indígena en San Mateo del Mar, Oaxaca, México. *Tefros*, 16(1), 89-108.
- Pérez, E., & Cárdenas, E.Y. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50(1), 225-250.
- Pérez, M., Miguel, A.E., Moreno, J., & Martínez, K.A. (2019). Educación media superior y desarrollo sustentable en las ciudades del estado de Oaxaca, México. *Perfiles educativos*, 41(163), 69-87.
- Ramírez Benítez, M. A., & Carrillo Avelar, A. (2014). Repensando la formación y práctica docente: hacia la construcción de una didáctica de-colonial. El caso de la atención educativa a los ikoots en Oaxaca, México. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*, (64), pp-217.
- Rivas, J.I., Marquez, M.J., García, M., & Calvo, P. C. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. In *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 81-94). Octaedro.
- Rodríguez, E. (2018). Sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, 5(44), 15-34.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Niñez, migración y derecho a la educación. Vulnerabilidades y consecuencias en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México. *Migraciones internacionales*, 12.
- Ruiz, A., & Quiroz Lima, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca–México. *Polis. Revista Latinoamericana*, 38, 225-241. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200011>
- Ruiz, M. M., & Ortiz, L. O. (2022). La resignificación de la reforma educativa 2013 de México en el espacio escolar: Estudios de caso en dos entornos rurales. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 54-54.
- Saavedra, M. (2016). *Logro académico en las escuelas de Michoacán (México)* (Doctoral dissertation, Universidad de Oviedo).

- Said, S. (2018). Pedagogias do Sul e subjetivação política. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(86), 1-13. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3506>
- Salazar, J. D., Caballero, J. L., & Alávez, R. (2021). Escuela sostenible que incida en los ambientes de aprendizaje en comunidades con infraestructura física educativa precaria de Oaxaca, México. In *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (pp. 1340-1364). Dykinson.
- Salinas, M.C. (2016). *Estudio y análisis de la formación continua del Asesor Técnico Pedagógico en Michoacán* (Doctoral dissertation, Universidad de Jaén).
- Salinas, S.E., & Méndez, J. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (14), 228-256.
- Sierra, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. In *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-379). Ediciones Ciespal.
- Soria, S. (2017). Crítica, política y pedagogía decolonial: Una lectura a contrapelo. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19(1), 15-29.
- Vargas, S. (2022). Luchas de saberes Lo “posible” como metáfora de interculturación en la educación superior comunal-comunitaria. *Alteridades*, 63.
- Vasques, B. (2015). Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México). *Revista Educación y Ciudad*, 29, 71-78.
- Vazquez, R. (2021). *Experiencias y significados de docentes en educación básica acerca de su práctica, en el contexto chontal alta, Oaxaca: un estudio regional*. (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).
- Vries, W., & Grijalva, O. (2021). ¿Dejar la escuela o la vida social? El abandono en la educación media superior en Oaxaca. *Revista de la educación superior*, 50(197), 59-76.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Abya-Yala.
- Walsh, C., & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in) felicidad colectiva*. Madrid: Turner.
- Yedaide, M. (2016) Aportes de la pedagogía crítica y decolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur. *Voces de la Educación*, 1(2), 102- 109.