

Educación y modelos alternativos incluyentes en una perspectiva decolonial

Education and Inclusive, Alternative Models in a Decolonial Perspective

Yanga Villagómez Velázquez¹
María Rosa Nuño Gutiérrez²

Resumen

A través de este artículo trataremos de investigar los problemas y retos que la educación y la escuela de México tienen para el Tercer Milenio, especialmente para aquellos sectores sociales ancestralmente excluidos como la población rural e indígena. Para ello haremos un recorrido breve por la historia para seguidamente afrontar una serie de interrogantes que están en relación a ¿qué problemas enfrenta la escuela en la actualidad? ¿Cuáles son las dificultades por las que atraviesa el alumnado? y, por último ¿por qué buscar nuevos modelos de aprendizaje?. Las respuestas nos servirán para ir estructurando un discurso que encara la decolonialidad del conocimiento sin descuidar el origen de la situación. Con lo anterior nuestra pretensión es la de ofrecer algunos puntos de reflexión que puedan integrarse a un diálogo que permita avanzar en la necesaria transformación de la educación.

Palabras clave: educación; decolonialidad; pedagogía alternativa; México

Summary

In this article we attempt to address the problems and challenges that education and schools in Mexico have to meet in the Third Millennium, especially for those ancestrally excluded social sectors, such as the rural and indigenous population. First we provide a brief historical overview to then frame out a series of questions: what problems is school facing today? Which are the difficulties for the students?, and, finally, why should we seek new learning models? The answers will help us to structure a discourse that addresses the decoloniality of knowledge without neglecting

the origin of the situation. Our overall aim is to offer some points of reflection that can be integrated into a dialogue which will allow us to move forward into the necessary transformation of education.

Keywords: Education; Decoloniality; Alternative Pedagogy; Mexico
Education

Fecha de Recepción: 27/11/2020
Primera Evaluación: 06/03/2021
Segunda Evaluación: 04/06/2021
Fecha de Aceptación: 20/10/2021

“Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira... La deshumanización, que resulta del “orden injusto”, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia” (Freire, 2010: 111)

A mediados del siglo XIX tuvieron lugar una serie de acontecimientos históricos en la vieja Europa que junto con la corriente de pensamiento positivista operaron para establecer el colonialismo imperial. Fue éste el momento en que se inicia la segunda expansión europea (anteriormente lo hizo en los siglos XV y XVI), dirigiéndose hacia África, Asia y Oceanía, continentes éstos que paradójicamente eran muy superiores en cuanto a su extensión territorial en comparación al territorio que ocupaban los pequeños países occidentales.

En ese momento la sociedad europea empapada de racionalismo, se sentía henchida por sus alcances científicos y de desarrollo tecnológico logrados, lo que la hizo acreedora de una suerte de superioridad material y aún más, moral, sobre el resto del mundo, de tal suerte que “fomentó entre sus propias sociedades el afán de grandeza y las embarcó en la aventura común de “conquistar” nuevas y remotas tierras allende los mares” (Lichtein en Comellas (2010, p.170), desencadenándose una carrera por obtener cada vez más y mayores territorios que son los que le darían fuerza y poder a los Estados-Nación.

De esta manera, si una de las razones del colonialismo fue lograr la grandeza hubo otras muchas relacionadas con esta idea y entre ellas, destacaremos la económica.

En aquella época, poco prurito hubo para afirmar que se necesitaban materias primas para continuar con el proceso de industrialización iniciado y que los productos manufacturados necesitaban de nuevos clientes, de ahí que se integraran a este comercio las colonias de ultramar propiciando con ello la imposición de un proyecto económico que llevara a un progreso sostenido al interior de un sistema industrial financiero, mientras se imponía el liberalismo.

Las razones económicas venían sustentadas por los positivistas tales como

Comte o Saint Simon, quienes proponían la necesidad de crear y mantener un orden social que en ocasiones se hacía inestable por los acontecimientos del pasado como la Revolución Francesa o los movimientos de 1848 que debilitaban la estabilidad. Un orden que cada día se veía más frágil ante la pujanza de un cuarto poder por las situaciones que padecían de pobreza la clase obrera y que podría llegar a ser explosiva si no se trataba con cuidado. De ahí que las máximas del Estado fueron el progreso que todos los sectores sociales debían de alcanzar y el orden para consolidar la paz de las naciones. Y así es como se hizo creer que el progreso podría alcanzarse si se continuaba con la política colonial de tal suerte que se vincularon por un lado los intereses coloniales con el bienestar de la clase trabajadora.

Otra de las razones para el desarrollo del imperialismo fue que Europa creía que tenía una misión civilizatoria y por tal, el deber moral de asegurar que el progreso y la cultura llegaran a las colonias de ultramar. A todos ojos vista se sostenía que las sociedades no capitalistas mostraban estadios evolutivos inferiores y por tal era necesario que éstas últimas alcanzaran el mismo nivel técnico, social, político y cultural pero no podrían lograrlo por sí mismas por lo que se hacía necesario la ayuda o el impulso de las sociedades capitalistas.

Nuevamente, la empresa colonial encubrió los verdaderos motivos de la misión antedicha ya que ésta solo tuvo como fin la expansión del capitalismo y la cultura occidental pues con ella podía justificar la explotación, la dominación y la represión, al tiempo que se imponía la colonización de los seres y de los saberes bajo una visión monolítica y un discurso único, etnocéntrico y hegemónico, desde el cual se miraba y clasificaba según la raza al resto de pueblos y continentes siendo todos –a excepción de la raza blanca- subalternos sin posibilidad de que éstos pudieran expresar sus formas de pensar el mundo y su praxis sobre él.

La colonialidad imperialista permeó en todas las regiones del planeta creando un nuevo mapa geopolítico y de esta forma justificaba el control en todos los órdenes del resto del mundo por parte de las sociedades occidentales, en el que la industrialización del mundo dependiente no figuraba en los planes de los países desarrollados... “su interés era que el mercado de las colonias dependiera completamente de lo que ellos fabricaban, es decir que se ruralizaran” (Hobsbawm, 2012, p. 208), mientras que por otra se excluía todo conocimiento que no fuera el impuesto por Europa.

Es importante señalar que a esta situación contribuyeron los postulados fundacionales de numerosas ciencias nacientes en la construcción de un saber y un conocimiento del que hasta ese momento carecía la humanidad. De ahí que Europa mostrara una actitud etnocentrista, de orgullo de sí misma ante estos logros, y de desprecio hacia las otras culturas consideradas como inferiores o menores de edad.

A estas ideas y conceptos imperantes de la corriente evolucionista se contrapuso la del relativismo cultural, encabezada por Franz Boas. Para este antropólogo, cada

sociedad tiene su propia singularidad y su obra estuvo orientada a desbaratar con un sólido material empírico-etnográfico las teorías que pretendían mostrar las diferencias humanas en términos de razas superiores e inferiores. En los estudios culturales de su época, basados en las premisas darwinianas de la selección natural, se venían desarrollando teorías seudocientíficas para racionalizar la persecución, expoliación y dominio de culturas consideradas rústicas y débiles. Boas, pensaba que pese a las diferencias que separan a los grupos étnicos, las actividades mentales son comunes a todas las sociedades y el hecho de que una sociedad no hubiera alcanzado aún un desarrollo igual al de otras, era una cuestión ambiental y de ritmo histórico, pero que no debía ser de ninguna manera interpretado como una condición de inferioridad y mucho menos con juicios de valor etnocéntricos (Boas, 1964, pp.12-13).

Por su parte el estado positivista reforzó la educación que se hizo extensiva a la población en general y con ella fue formando ciudadanos concebidos bajo sus criterios y normas. Transformó de esta manera el conocimiento y la forma del ser y del saber sin diálogo con el resto de las culturas. Servía la “enseñanza estatal para asegurar la formación de los niños y adolescentes como el estado quiere o como al estado le conviene; laica, para evitar el influjo, preponderante hasta entonces y más universalista, de las Iglesias; el laicismo no suponía el abandono necesario y absoluto de la religiosidad, pero sí el prurito del estado de liberarse de toda tutela exterior... conformándose así un tipo de enseñanza y cultura claramente racionalista, centralista y uniformista y por la intensificación de una mentalidad que rinde un culto especial a los mitos de la ciencia y el progreso (Comellas, 2000, pp.152-153).

Si trasladamos esta cuestión de la forma en la que se abordaban los estudios culturales y el sesgo aplicado en el conocimiento cultural de las civilizaciones de América Latina al tema educativo, es preciso señalar que ésta se hace heredera de toda una tradición eurocentrista y para ello es suficiente con mirar a las escuelas normales para poder identificar lo anterior.

Hacemos mención a las escuelas normales de enseñanza en México porque entendemos que éstas se constituyeron en establecimientos en los que se llevaba a cabo la formación del profesorado que a su vez sería integrado en las escuelas como formadores. Hay que recordar que la escuela normal como la conocemos se origina en Francia, tras la Revolución Francesa, teniendo un momento de auge en la Ilustración y el racionalismo (1795) y debe su nombre a la iniciativa francesa de tener una escuela modelo, con salones y mobiliario y con las personalidades más relevantes en el arte de la didáctica, lo que se comprende si se considera que antes de la Revolución Francesa, el 83% de la población era de origen rural y artesanal y la educación era solo privilegio reservado a la aristocracia, el clero, los comerciantes y burgueses que juntos representaban el 17% restante de la sociedad del antiguo régimen.

En México las Escuelas Normales al igual que allende los mares realizaron programas y establecieron normas para la educación escolar infantil y con el transcurrir del tiempo el Estado logró maximizar su poder y hegemonía en estos asuntos, centralizándose la materia en ministerios y secretarías de gobierno.

De esta manera el sistema disciplinar del poder se traspasó al ámbito de la escuela, a la segregación de los alumnos por sexo, al currículum formal y a la normatividad unas veces explícita en reglamentos y otras implícita en relación a los educandos, así como a los maestros en lo relativo a su identidad y al modelo moral que les tocó interiorizar y asumir “pretendiendo crear cuerpos dóciles y eficaces en la producción del sistema capitalista dominante (...) que trataba de asegurar la población, reproducir la fuerza del trabajo, mostrar una sexualidad económicamente útil y políticamente conservadora” (Foucault, 1991, p.49)

En el orden del conocimiento vemos que la escuela de manera inocente, coloniza la mente de los educandos y lo hace desde un eurocentrismo que se prolonga desde el Siglo XIX hasta el momento actual con una perspectiva hegemónica.

Tras los procesos de decolonización en los años posteriores a la II Guerra Mundial, que se extienden hasta el fin de la Guerra Fría, culmina propiamente el colonialismo. Pero el fin de esta primera decolonización no cierra de ningún modo el proceso de la colonialidad global. Aníbal Quijano, por ejemplo, emplea la noción de “colonialidad” -y no la de colonialismo- para enfatizar las continuidades históricas entre la época colonial y los mal denominados tiempos postcoloniales. Además, no deja de señalar que las relaciones de poder no se limitan exclusivamente al dominio político-económico-jurídico administrativo de los “centros” sobre las “periferias”, sino que poseen una dimensión epistémica y tienen una vertiente cultural importante (Quijano, 2007, pp.93-126).

Cobertura y acceso a la educación, ¿tan solo uno de los problemas de educación?

Al igual que en siglos pasados, hoy las propuestas en materia educativa siguen a expensas de la mano de los fenómenos estructurales bajo reformas que dan continuidad a la ideología neoliberal y que (re)producen realidades sociales, lejanas a la democratización del sistema escolar y de la sociedad, pero que además se hacen injustas para muchos y ello a pesar de los momentos de inflexión iniciados en la década de los años noventa cuando los pueblos de toda América comenzaron a movilizarse y demandar los derechos que les fueron negados desde la colonia. Esta situación obligó a México -y ante las recomendaciones de organismos internacionales- a flexibilizar sus posturas autoritarias y homogeneizantes para establecer en la reforma de la Constitución el derecho a la educación (1992), una educación que debido a su componente poblacional bilingüe y pluricultural, habría

de ser considerada, a partir de 1998, intercultural.

Aquel nuevo panorama abrió muchas expectativas y sobre todo la posibilidad de desarrollar programas educativos de contenido regional con objeto de reconocer el mosaico de culturas con una herencia propia específica sobre la que está conformada la diversidad étnica que caracteriza al país actualmente.

Y parecería normal que la educación empezara a tener un interés desde la Constitución y las nuevas políticas públicas, sin embargo, se sigue observando la tendencia impuesta por las políticas del neoliberalismo que socavan la responsabilidad inherente del estado de promover el “bien común”, en el sentido de que éste sigue siendo quien debe velar por el interés público y no dejar todo en manos del mercado (Torres, 2014, p.13).

Basta acercarnos a las cifras que arroja la OCDE para México en pleno siglo XXI para comprobar la situación a la que nos referimos. En el ciclo escolar 2000-2001, el sistema educativo escolarizado contaba con 29.6 millones de alumnos, de los cuales 79.6% eran de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), 10% de educación media superior, 7% de educación superior (nivel licenciatura y posgrado) y 3.6% correspondía al sistema de capacitación para el trabajo. Después de 15 años, en el ciclo escolar 2015-2016, este sistema contaba ya con 36.4 millones de alumnos, lo que muestra un crecimiento de cerca de 6.8 millones de alumnos (creció cerca de un 23%) respecto del año 2000. De éstos, la educación básica representó 71.2%, la media superior 13.7%, la superior 10% y la capacitación para el trabajo 5.1% (Márquez, 2017:10). Frente al crecimiento de la demanda educativa la pregunta es ¿cómo atenderla en todos sus niveles, en términos de personal profesional formado para las tareas educativas, la infraestructura que se requiere para ello, así como los recursos financieros destinados al sector educativo por parte del gobierno federal? Pero sobre todo ¿cómo se deben atender las grandes desigualdades en la distribución de oportunidades educativas que afectan principalmente a los grupos más vulnerables desde lo social y lo económico?

Hoy por hoy observamos de manera, cada vez más frecuente, la presencia de la educación privada cuando se ha considerado desde hace tiempo que esta fuera gratuita, de calidad y como un derecho para todos. En el México actual -dadas sus condiciones de diversidad lingüística, cultural, pero también geográfica- esto no se ha generalizado, por el contrario: se ha mantenido a ciertos sectores de la población (la de los barrios urbanos pobres, campesinos e indígenas, por ejemplo) con niveles educativos muy bajos y con un currículo homogéneo que los discrimina según se podrá ir viendo.

Tras varias décadas de trabajo, se han ido generando diversos proyectos en torno a la necesidad de una educación diferente, como modo alternativo a la existente en tanto busca propiciar la autonomía del sujeto, pero también la autodeterminación

de los pueblos y con ella el desarrollo comunitario, lo cual figura como la base de la pedagogía social de autores como Paulo Freire.³

Para México la educación comunitaria se inició a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) creado en 1971, cuyo objetivo es proporcionar servicios como el “del Fomento Educativo a través de la prestación de servicios de educación inicial y básica con equidad educativa e inclusión social a menores de cero a tres años once meses y a niñas, niños y adolescentes; además de promover el desarrollo de competencias parentales en madres, padres y cuidadores que habitan en localidades preferentemente rurales e indígenas que registran altos y muy altos niveles de marginación y/o rezago social, bajo el modelo de educación comunitaria; así como desarrollar acciones compensatorias para asegurar mayor cobertura, equidad e inclusión social en las regiones del país.”⁴

En el 2005, el CONAFE desarrolló programas como el de la Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena (MAEPI) con la intención de ir subsanando el rezago escolar en regiones rurales e indígenas, pero también con el propósito de que desde las escuelas los educandos pudieran aprender y valorar los saberes culturales de su grupo étnico y apreciar la lengua materna, sin que por ello dejen de formarse también en español. Para todo ello se requiere de instructores comunitarios que cuenten con una serie de habilidades y capacidades pues de ellas dependerán en gran parte los resultados (Gómez, 2009, p.58).

Ante lo anterior cabría entonces preguntarse ¿se ajusta el MAEPI a una pedagogía que relacione la cultura y la educación?. En México el panorama que enfrentan las escuelas en poblaciones indígenas nos señala que no y que sigue atrapada en un sinnúmero de problemas tales como la inasistencia de los alumnos, al analfabetismo, pasando por la regulación de la educación en contenidos enclavados en realidades que no son las que viven los educandos o que sigue subordinando el aprendizaje de lengua materna indígena al castellano. A ello se une la baja formación de los instructores comunitarios y su falta de actualización, por lo que es necesario ofrecer una mejor planeación en cuanto a la formación de los instructores a fin de que estos cuenten con una mejor metodología, guías de material didáctico y mucha preparación. Por el momento los instructores “son capacitados por otros ex instructores y muchas de las ideas que fundamentan su práctica, se han construido desde su paso como alumnos en el mismo sistema educativo y perpetúan las prácticas tradicionales” (Gómez 2009, p.64). Lo anterior nos hace pensar que también está en entredicho la calidad educativa, de ahí que nos encontramos ante la impartición de pedagogías básicamente de exclusión y de discriminación.

A pesar de las dificultades dadas por los propios contextos socio-educativos marcados por las carencias, en 2017, el CONAFE atendía a una población indígena, rural y urbana de 387,696 niños y niñas, apoyando también a 405,000 madres,

padres, mujeres embarazadas y tutores (CONAFE, 2017). De esta población 48,576 menores son indígenas.

Con todo, el panorama educativo que vemos a nuestro alrededor no es favorable. Hay un escenario de preocupación tanto para maestros, estudiantes y la sociedad misma, pero también de indignación por la escuela que no educa respetando las diferencias propias de las culturas y que cada día demandan más respeto a las diferencias y a la diversidad lingüística, del saber reconocer los conocimientos locales y su posibilidad de (re) producir dichos conocimientos. Nuevamente las cifras vienen a confirmarlo ya que según la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI), más de 25 millones de personas en México se reconoce como indígena, pero solo 7.4 millones (6.5% de la población) se reconoce hablante de alguna lengua indígena. Según el INALI y el INPI,⁵ la situación es preocupante y de las 68 lenguas indígenas existentes, hoy están en riesgo de desaparecer 60 % de ellas, debido a que “no se valora ni se difunde su práctica. Además su uso se ve limitado a espacios íntimos como el hogar.”⁶

En el mundo globalizado todo se halla bajo un orden impuesto, incluyendo el de los saberes, de tal manera que observamos “cómo la institución de la educación ha contribuido y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otra.” (Walsh, 2007, p.28)

El problema se centra en la colonialidad del saber y del ser (Quijano) y que en pocas palabras se resume en que todavía seguimos bajo una estructura jerarquizada de la población sobre la base de la raza y los lugares que ocupan y que viene establecida por la sociedad occidental que hegemoniza su poder para determinar en el discurso quien puede hablar. Quien puede hablar es el que tiene el conocimiento bajo unos parámetros convenidos dejando fuera del diálogo a un conjunto importante de población que parecen excluidos desde el momento en que no se tiene en cuenta su existencia.

Es desde aquí que surge la indignación y la necesidad urgente de crear una comunicación entre culturas que genere relaciones más simétricas y que partan del principio de igualdad no solo en el plano político e ideológico, sino también en el educativo. Desde éste último, se precisa escuchar y aprender del otro, partir de los contextos del educando, de sus conocimientos y de la realidad vivida, más allá de los programas de multiculturalidad oficialista.

Ya Iván Illich a principios de los años setenta decía que “las escuelas están en crisis y también lo están las personas que se encuentran a cargo de ellas” (Illich, et. al., 1979, p.9), a lo que agrega que

sólo la verdadera participación puede constituir una instrucción socialmente valiosa; es decir, se trata de propiciar la participación de quien aprende en cada paso del proceso de aprendizaje y que incluye no sólo la libertad de

escoger lo que debe aprenderse y cómo debe aprenderse, sino también la libre determinación, tomada por quien aprende, de su particular razón de vivir y aprender; el papel que sus conocimientos van a desempeñar en su vida.” (p.27).

Es necesaria la dialogicidad, o en otras palabras la comunicación entre aquellos que participan de la educación y que en este caso sería el maestro, los alumnos, los padres y en conjunto la sociedad. No es casual que entre los algonquinos de la comunidad de Kitcisakik, en Canadá esta situación se resume en el enunciado según el cual, “para educar a un niño, se requiere el esfuerzo de toda una comunidad”. Es decir, lo que se nos plantea es que la escuela no es la única en la que recae esta tarea de formar ciudadanos críticos, sino en ella interviene el conjunto de la comunidad, a fin de construir pedagogías adaptadas a las circunstancias y al cambio social que se expresan a nivel local ante nuevas necesidades que hay que resolver, sin olvidar la innovación de conocimientos que aseguren la finalidad de la educación.

Las pedagogías de la diversidad están a la orden del día y los proyectos más consolidados han sido los de los pueblos indígenas. En este sentido CONAFE desarrolla en la actualidad el modelo ABCD afín de rescatar las culturas indígenas y promover el orgullo de pertenecer a una etnia al tiempo que se trabaja para lograr que las familias se integren en dicho proyecto.

En muchas ocasiones esta situación se dificulta cuando sabemos que la población indígena ha sufrido un golpeo ininterrumpido desde la colonia bajo un discurso que la ha ido inhabilitando en sus derechos ya sean individuales o colectivos al carecer del conocimiento de cómo defenderse y cómo obtener el reconocimiento positivo de su particular identidad sin los prejuicios y clichés a los que ha sido orillada.

Otra educación es posible

Como contrapartida a la educación básica oficialista como la hasta aquí vista, nos encontramos con la educación popular. Una educación que se desarrolla en un escenario de lucha de poder, donde se confrontan diferentes tendencias, unas de rechazo y otras de aceptación del proceso colonizador que se perpetúa bajo formas dominantes como podemos observarlo con el modelo neoliberal, que sigue excluyendo la posibilidad de otro mundo donde la alteridad pueda tener un lugar. La educación que se conoce como popular trabaja con la identidad de los pueblos, para procurar la recuperación de las experiencias educativas que han construido los sectores de la clase trabajadora, los saberes ancestrales de las comunidades indígenas, y las luchas que sectores del campesinado, por ejemplo, han realizado para poseer la tierra, producir y beneficiarse de ello para crear las condiciones económicas que permitan sostener un futuro.

Otros proyectos educativos que enfrentan el sistema escolar vigente son los

promovidos por las Ong's, quienes vienen desarrollando en la última década una intensa actividad de asesoramiento a comunidades indígenas en la defensa de sus derechos ciudadanos, al mismo tiempo que fomentan la educación ciudadana y se capacita a autoridades indígenas para la realización de proyectos de desarrollo local. Este tipo de intervención comunitaria ha permitido la consolidación de proyectos educativos alternativos eficientes. A lo anterior se suman también las iniciativas por parte de grupos de académicos y científicos, funcionarios públicos responsables de direcciones de educación en distintos niveles de gobierno (ciber-escuelas en las nuevas alcaldías de la ciudad de México, dirección de educación intercultural bilingüe indígena de la SEP, entre otras), mismos que se interesan en aplicar otros modelos educativos en amplios y diversos sectores de la población que requieren el servicio. De manera que podemos encontrar proyecto en zonas urbanas y rurales, entre la población indígena, o entre adultos y niños o adolescentes y jóvenes que aspiran a una formación profesional o técnica que les permita integrarse a los mercados de trabajo en condiciones favorables y no sólo como mano de obra con bajos salarios y al margen de las prestaciones otorgadas por la ley. Es en este punto donde se intersectan otros aspectos de la educación como el hecho de que ésta debe ser un eje central enlazado orgánicamente a las políticas públicas en la construcción de la democracia y la ciudadanía, pero también como motor de desarrollo de los individuos, de los pueblos y las naciones. En esa medida se considera que la educación ha de estar vinculada al bienestar de la sociedad y debe contribuir al desarrollo de la igualdad y la equidad general (Walsh, 2007, p.31; Torres, 2014, p.12).

Por último, nos referiremos a las escuelas normales y universidades interculturales, fomentadas por la SEP a partir del 2003 en zonas indígenas a fin de proporcionar para esta población un mayor acceso a la educación superior, lo que no significa que puedan ir sólo indígenas, por el contrario pueden acudir otras poblaciones mestizas de bajos recursos con la intención de formar profesionales comprometidos con el desarrollo de sus regiones.

Hasta la fecha existen trece universidades interculturales teniendo éstas como objetivo fortalecer las lenguas y culturas indígenas y establecer relaciones y un diálogo con respeto e igualdad para que sean valoradas por las otras culturas.

En la universidad intercultural a los alumnos no se les selecciona mediante criterios académicos pues, como hemos visto, estos de por sí han venido siendo víctimas de un sistema educativo muy desigual y por tal no se puede castigar al alumno potencial por su baja formación. Se aplican exámenes de admisión, pero exclusivamente con fines de diagnóstico. Si acaso es necesario seleccionar alumnos por ser la demanda mayor que la capacidad de oferta, ello se hará por cuotas: de género, de grupo étnico de pertenencia o de municipio o escuela de procedencia, según lo que tenga sentido en cada región. Ahora bien, a fin de asegurar una alta calidad académica de

la institución y de sus resultados, será necesario proporcionar a los alumnos aquello que debieron haber obtenido en los niveles educativos anteriores y que por la mala calidad de éstos no lo hicieron. (Smelkes, s/f, p.10).

Otro aspecto importante a considerar son las condiciones de pobreza que caracterizan a este sector de la población, ya que son la causa de que los alumnos abandonen la escuela a nivel de educación básica y media superior. Por eso se ha puesto a funcionar un sistema de becas para evitarlo y que los alumnos continúen con su formación educativa.

A través de las universidades interculturales se ha atendido a un importante sector de la población secularmente excluido de la educación superior. Sin embargo, hay situaciones que todavía deben superarse como la profesionalización de los egresados de estas universidades. Y es que los empleos que obtienen cuando egresan de este sistema educativo de licenciatura, son generalmente precarios pues en su mayoría trabajan en ONG's, agencias gubernamentales, e instituciones educativas. En general estos empleos se encuentran sujetos a contratos temporales, sin seguridad social lo que motiva que muchos de ellos decidan apostarle por el autoempleo o seguir con su formación académica (Hernández, 2017, p.145)

Las universidades interculturales tienen como función la formación de alumnos, pero el modelo pedagógico tiene también en su fundamento la vinculación del egresado con sus comunidades, de tal suerte que éste debería asumirse como gestor o incluso líder en los lugares de origen a fin de fortalecer el tejido comunitario. Sin embargo, las dificultades para el acceso a un trabajo, provoca que en muchas ocasiones los egresados se inclinen hacia aspiraciones individuales, muchas veces incluso lejos del terruño.

Si se tiene en cuenta que “los proyectos extractivistas en los territorios indígenas, las reformas estructurales han generado mayores brechas entre el campo y la ciudad, el crimen organizado ha crecido exponencialmente y la crisis económica mundial acompañada del retiro del Estado del sistema de Bienestar ha dejado en la desolación a las familias de los municipios más pobres del país” (Hernández, 2017, pp.145-146; Olivera, 2017), entonces se hace necesario que la universidad intercultural afiance la formación a partir de un nuevo proceso epistemológico de valoración y producción de conocimientos y prácticas en igualdad y sin jerarquización ante la diversidad cultural, en un “diálogo de saberes” a fin de que sus alumnos puedan comprometerse más a fondo en las transformaciones de sus lugares para su crecimiento y bienestar.

Viejos modelos educativos vs nuevos modelos

En un inicio planteamos como pregunta cuales podrían ser los nuevos modelos educativos para solucionar la desigualdad social a la que nos hemos venido

refiriendo y que se observa de manera especial en ciertos sectores vulnerables urbanos, mujeres, pero también en aquellos que por su condición étnica, se suman a lo anterior, y que se encuentren mal distribuidos geográficamente los servicios escolares, afectando por ende a la calidad en la formación.

Para resolver estas condiciones de adversidad en el acceso educativo y generar una eventual transformación social se requiere además “reconocer las necesidades, problemas, intereses y aspiraciones de la población de las comunidades, como también programas flexibles que se adapten a las características y necesidades de un entorno comunitario” (Gómez, 2009, p. 43), lo que nos hace pensar en un tipo de escuela y de educación totalmente diferentes al modelo educativo neoliberal basado en el mercado y el desarrollismo vigente lo que impide que la alteridad emerja.

La labor educativa, sus métodos y los maestros que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollan actividades que están determinadas por el contexto social en el que trabajan; de esta manera, tenemos una correspondencia entre lo que se entiende como educación y el sector social al que ésta se dirige como reflejo de la propia sociedad y en la medida en que se convierte en el espacio que fortalece el sentido dado al futuro de la sociedad, como grupo. En esta perspectiva, de lo que se trata entonces es de proporcionar al alumno los medios para que se apropie de todo aquello que le permita desarrollar sus capacidades y estar en condiciones de transformar su entorno inmediato para una vida mejor. Por tal motivo, en la educación conocida como campesina, popular y/o intercultural se trabaja con la identidad de los pueblos, para procurar la recuperación de las experiencias educativas que han construido los sectores de la clase trabajadora, los saberes ancestrales de las comunidades indígenas y las luchas que sectores campesinos, por ejemplo, han llevado a cabo para acceder la tierra, hacerla producir y beneficiarse creando de esa manera las condiciones económicas que permiten sostener un futuro promisorio.

La realidad nos muestra las carencias del sistema escolar nacional, es hasta cierto punto lógico que en el tema educativo trate de buscar y poner en funcionamiento otras opciones, en el entendido de que el sistema tiene fallas estructurales que van desde la formación de profesores que no se hallan a la altura de las necesidades de los solicitantes del servicio educativo, pasando por la falta de recursos financieros para ampliar la oferta educativa, hasta llegar a la necesidad de resolver aspectos como el rezago educativo y la deserción escolar, entre otros.

Hace tiempo, Ivan Illich sugirió que era necesaria la desescolarización del conocimiento y se planteó las siguientes preguntas: ¿Qué significa eso? ¿Sacar la labor educativa de los establecimientos escolares, del control de los profesores que inducen una formación escolarizada uniformizante de alumnos? ¿Qué tipo de educación la sustituiría? ¿Impartida por quién? A lo que respondió que,

Ni en Norteamérica ni en América Latina logran los pobres igualdad a partir

de escuelas obligatorias. Pero en ambas partes la sola existencia de la escuela desanima al pobre y le invalida para asir el control de su propio aprendizaje. En todo el mundo la escuela tiene un efecto anti-educacional sobre la sociedad: se reconoce a la escuela como la institución que se especializa en educación. La mayoría de las personas considera los fracasos de la escuela como una prueba de que la educación es una tarea muy costosa, muy compleja, siempre arcana y frecuentemente casi imposible.” (Illich, I., 1985, p. 7)

El acceso a una educación de calidad se presenta con una complejidad evidente, sobre todo si se considera que la tendencia a nivel mundial es que la distribución de la riqueza económica tiende a polarizarse, toda vez que el modelo económico de globalización sigue generando una mayor distancia entre aquella parte minoritaria de la población mundial ubicada en los países del Norte industrial -y que es la que concentra la riqueza generada mundialmente- y el resto de la población, que no tiene acceso más que a ciertos satisfactores necesarios para una vida digna. Todo eso genera sin duda una serie de situaciones sociales asociadas a la pobreza, la exclusión y la desigualdad social que genera una realidad en la que la medición de las condiciones de pobreza, (a través del índice de desarrollo humano, por ejemplo) de ingreso, de satisfacción de necesidades básicas de alguna u otra manera tiene una relación con los niveles de educación y sus diferencias, de una generación a otra. Por esa razón, “se puede anticipar que dentro de poco tiempo habrá pequeños islotes de extrema riqueza en los países de la OCDE para alrededor del 15% de los habitantes del planeta, que disfrutarán de cuatro quintas partes del ingreso mundial, sobre los cuales presionarán la pobreza relativa y absoluta de la inmensa mayoría del 85% restante de la población, que tiene que sobrevivir con sólo un quinto del ingreso mundial.” (Sunkel, 2007, p. 475). Esta tendencia lejos de mitigarse se ha acentuado en los últimos años y vemos cómo la segmentación de la sociedad se agrava, ya que sólo mil millones de personas son las beneficiarias del actual modelo de modernización, lo cual los convierte en una élite cuya movilidad y capacidad de consumo se basan en la exclusión de la mayoría de la humanidad. A pesar de ello, sus intereses particulares aparecen como universales” (Romero, G., 2009, p.11) y se les difunde como la verdad científica, como el paradigma óptimo fuera del cual no puede haber ninguno otro que sirva para interpretar realidades completamente desconocidas por quienes los elaboraron. Esto implica entonces que la educación es un escenario de lucha donde se confrontan diferentes tendencias, unas de rechazo y otras de aceptación del proceso colonizador iniciado hace tiempo, pero que aún sigue presente bajo otras formas sutiles, pero que con todo implica:

la imposición de los valores de esta minoría sobre los derechos humanos y las culturas tradicionales de pueblos y naciones (...) ante lo cual es pertinente la pregunta ¿qué tipo de escuela construir para la sociedad del siglo XXI? ¿se trata sólo de hacer de la escuela una correa de transmisión de saberes que la

sociedad requiere o es la posibilidad de formar personas críticas, solidarias y creativas para a su vez reconstruir a una sociedad crítica, creativa y solidaria?” (Romero, G., 2009, p. 12).

Lo que en esencia interesa es que la escuela ayude a los alumnos a descubrir su *vocación*, de manera que ésta sea el lugar donde se desarrollan las *potencialidades* y las *capacidades* de cada uno de ellos. El resultado en una generación nos puede mostrar que no todos son aptos para ir a la universidad o para dedicarle años a una formación profesional universitaria, cuando su condición familiar, personal, exige ingresar de manera rápida al mercado de trabajo. Algunos serán buenos porque poseen una capacidad manual muy alta, otros mostrarán más capacidad matemática, para el dibujo, la literatura o las artes y en ellas, cada uno puede ser el mejor. Si la escuela de hoy en día tiende a uniformizar la formación esas capacidades diferenciadas se pierden y la escuela no se convierte sino en el instrumento del sistema económico ¿cuál sería entonces la propuesta?. La que parecería más sensata es una escuela preocupada por los últimos, no por los buenos⁷, ya que siguiendo las palabras de Romero se requiere:

generar una escuela que eduque *para la vida*, a diferencia de aquella escuela que amaestra *para el mercado*, y la formación de sujetos democráticos a la que aspira este tipo de educación considera, que no hay una sola forma de ejercer y participar en la democracia ni de construirla, pues las necesidades vitales son iguales en cualquiera de las sociedades humanas. Sin embargo, hay una forma de *vivir con dignidad* que no está al alcance de todos” (Romero, G., 2009, p.18).

Es el momento de iniciar un desprendimiento de aquellas pedagogías impuestas en nuestras sociedades, copiadas y asumidas como la pedagogía “adecuada”, la “necesaria” e inevitable para lograr los objetivos educativos que se persiguen. Aquí aparece un tema importante en la medida en que son formas de enseñar que no corresponden ni son reflejo de los procesos culturales, de socialización y de prácticas colectivas de nuestros entornos sociales, sino que son diferenciados. Hasta el momento lo que se enseña en la escuela es un conocimiento que ha sido objeto de procesos de dominación y de control que van más allá de la política, y como tal, permean a la sociedad en su totalidad. Una sociedad que ha sido colonizada y dominada, es una sociedad con necesidad de recuperar su sentido hacia la autonomía y la independencia, hacia la recuperación de su independencia no sólo económica y política, sino también cultural. Por eso es importante entender que una de las funciones de la educación es la de generar ciudadanos críticos de la sociedad de la que forman parte. Si hasta aquí vemos los numerosos escollos en los que se encuentra la escuela ¿podrían éstos superarse a partir de la desescolarización?. Y es esta pregunta motivo también de grandes debates. La desescolarización de la

sociedad

implica el reconocimiento de la naturaleza ambivalente del aprendizaje. La insistencia en la sola rutina podría ser un desastre; igual énfasis debe hacerse en otros tipos de aprendizaje. Pero si las escuelas son el lugar inapropiado para aprender una destreza, son lugares aún peores para adquirir una educación. La escuela realiza mal ambas tareas, en parte porque no distingue entre ellas. La escuela es ineficiente para instruir en destrezas por ser curricular. En la mayoría de las escuelas, un programa cuyo objetivo es mejorar una habilidad está siempre concatenado a otra tarea no pertinente.” (Walsh, 2009, p.12).

Hay también planteamientos que nos dicen que la desescolarización no podrá llevarse a cabo mientras nuestra sociedad no se encuentre mejor estructurada y cohesionada como para crear una educación con calidad y oportuna, que cubra las necesidades del alumnado. Con esto queremos decir que hay que sacar de la escuela todo aquello que uniformice, que tenga como máxima el éxito siempre bajo los parámetros del mercado. Por el contrario, se necesita un tipo de educación integral que parta de las necesidades del alumnado, de sus familias en el contexto vivido y que a partir de la innovación -a la hora de aprender y de enseñar- se promueva el crecimiento de la sociedad en su conjunto.

Como señala Chomsky, a lo que nos enfrentamos cada vez con mayor frecuencia como sociedad, es a un predominio de ciertas tendencias educativas, caracterizadas por limitarse a satisfacer

los requerimientos pragmáticos del mercado, que forma a los estudiantes para que sean ‘trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos’. La sociedad es forzada a crear estructuras educativas que adormecen la capacidad crítica de los alumnos con miras a domesticar el orden social y asegurar así su auto-preservación.” [en esa medida], “se crean patrones educativos que incluyen ‘acciones que procuran la domesticación de la conciencia y su transformación en un recipiente vacío’.”(Chomsky, N., 2002, pp.11-12)

En el contexto de la práctica cultural dominadora, la educación se limita a que el educador “que sabe” transfiera un conocimiento preexistente al estudiante “que no sabe”, como en la tradición de la escolástica medieval. Además, es obvio que, en la medida en que la cultura corporativa domina a la escuela, la función de los maestros se limita a impartir una “verdad oficial”. “Los maestros en su tarea educativa tratan a los alumnos como si fueran sólo vasijas vacías que deben ser rellenas con ideas predeterminadas, generalmente desconectadas de la realidad social que los contenga y desprovistos de cualquier valor que tenga que ver con la igualdad, la responsabilidad o la democracia” (Chomsky, N. 2002, pp.11-12). En esa medida se genera una mentalidad “dominadora” que se justifica por sí sola al ignorar contenidos

históricos que se omiten de manera intencionada y que tienen como consecuencia una comprensión sesgada de la historia y de las relaciones entre las diferentes culturas y civilizaciones.

Es preciso tener en cuenta que los alumnos son miembros de una comunidad con un pasado y una realidad particular desde la que han de seguir creciendo y construyendo su futuro. Por eso entendemos que el tema educativo debe ser analizado también bajo el reflejo de las ideas en torno a la decolonialidad que, como señala Restrepo, “remite al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad, para generar un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente en nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado” (Restrepo y Rojas, 2010, pp.16-17). En este sentido, la labor educativa basada en el principio anterior, es decir, en objetivos que buscan cuestionar y no reproducir esquemas hegemónicos, debe partir de elementos y valores que tiendan a construir nuevas formas de entender el pasado con la dinámica actual, creando puentes entre el saber y experiencia desde trayectorias culturales propias, diferenciándose de aquellas formas eurocéntricas que se reproducen, según las orientaciones y determinaciones mencionadas previamente.

No se requiere la elaboración de una teoría pedagógica para detectar las necesidades más apremiantes en cuanto a la educación y a la población a la que deben dirigirse los esfuerzos de organización, profesionalización de la enseñanza, incremento de infraestructura, programas educativos, pedagogía, etc., entre otros aspectos. El mismo Paulo Freire, -quien no era un teórico de la educación-, tuvo la sensibilidad suficiente para percibir la necesidad de conservar y desarrollar una visión crítica de la labor educativa y de fortalecer de manera prioritaria la educación popular.

En este sentido en particular es que percibimos una vinculación de Freire con Fanon: cuando Freire piensa que los oprimidos (los condenados de la tierra de Fanon) deben asumir una praxis liberadora, en concertación con aquellos intelectuales comprometidos en la construcción de estrategias pedagógicas orientadas para tal fin. En efecto, este tipo de pedagogía no se construye en respuesta al discurso de la modernidad eurocentrista, sino que su preocupación refleja la situación concreta de uno de los sectores más vulnerables de la sociedad: el de los “condenados de la tierra”, quienes por su nivel de ignorancia, son cada vez más sometidos. De ahí la necesidad de desarrollar una pedagogía diferente, que haga frente a la subalternización, la folclorización o la invisibilización de conocimientos que no forman parte del canon de producción del “conocimiento occidental”. Como dice Walsh,

[...] la colonialidad del saber [...] no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual (2007b, p.104).

De lo que se trata entonces es de desarrollar en los sectores sociales a los que remiten los trabajos de Freire y de Fanon una serie de pedagogías cuya finalidad sea rescatar otras formas de conocimiento que de manera tradicional han sido

descartadas como producto de la ignorancia, menospreciadas, inferiorizadas o, en ciertas ocasiones, apropiadas por los aparatos de producción del conocimiento teológico, filosófico y científico europeos. De ahí el carácter represivo de la colonialidad del saber con respecto a otras modalidades de producción de conocimiento y otros sujetos epistémicos [...] la colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza (Walsh, 2005,p. 19)

Además, consideramos que también hay una crisis en el modelo educativo que se ha impulsado e impuesto a nivel internacional, ya que, éste es un claro ejemplo de

La pretensión de universalidad, objetividad y neutralidad del ‘conocimiento occidental’ [que] es donde reside su supuesta superioridad epistémica y en él se inferiorizan e invisibilizan las formas de concebir y producir conocimientos diferentes (Grosfoguel, 2006, p.21).

Lo cual también nos remite a la idea que es preciso recordar que

(...) durante generaciones, los filósofos y pensadores que conformaron las ciencias sociales han creado teorías que abarcaban a la humanidad en su integridad. Como es bien sabido, sus postulados se han producido en una ignorancia relativa, y en ocasiones absoluta, de la mayor parte del género humano, es decir, de los habitantes de las culturas no occidentales.” (Chakrabarty, 2008: 59).

En este contexto, se da una situación que hace necesario el desarrollo de actividades educativas respaldadas por objetivos de reproducción de conocimiento diferentes aplicados en sociedades que no responden a este tipo de motivaciones centradas en la cultura europea o de primer mundo. Es esclarecimiento y resolución de las necesidades educativas, la transmisión de conocimientos orientados al desarrollo y fortalecimiento de un vínculo del educando con la sociedad, la capacidad de generar un juicio propio, basado en una visión crítica de la sociedad y de la importancia de la trascendencia cultural de valores y el rescate de un sentido de pertenencia enmarcados en un contexto de futuro a mediano y largo plazo como entidad social, constituyen entonces los componentes presentes en la construcción de un nuevo concepto de educación que fija su interés en los sectores más vulnerables de la sociedad. Otro tipo de educación entonces verá su acción limitada a repetir modelos que no pueden lograr objetivos claros y que contribuyan al fortalecimiento del tejido

social.

Nuestro interés es dejar claro que, el conocimiento debe orientarse a un fin, debe haber una finalidad, entendida como las estrategias que permiten propiciar, consolidar y fortalecer los vínculos de solidaridad social que caracterizan a un colectivo. No se trata de formar y educar alumnos (ya sean de educación básica o universitaria) para que se integren al mercado, sino para que resuelvan situaciones específicas que demanda la sociedad a nivel local. De ahí que podamos decir, siguiendo a Wallerstein, que

Las universidades han sido a la vez los talleres de la ideología y los templos de la fe. Son los talleres de la ideología, de producción de lo que opera como verdad, templos del opio de los intelectuales modernos: la verdad como ideal cultural, ha funcionado como un opio, tal vez el único opio serio del mundo moderno [...] Me gustaría sugerir que tal vez la verdad haya sido el opio real, tanto del pueblo como de los intelectuales” (Wallerstein, 2006, p.72).

Por eso es importante rescatar un contenido intercultural de la educación, ya que ésta busca frente a las pretensiones educativas del conocimiento universal, una pluri-versalidad que comprende considerar las múltiples relaciones de poder que posicionan globalmente unos particulares naturalizándolos como ‘universales’. Una pluri-versalidad que asume seriamente las problemáticas de la diferencia y la historicidad de la misma. “Emerge así un pensamiento en y de la diferencia colonial que postula la diversalidad (la diferencia epistémica como proyecto universal) y ya no la búsqueda de nuevos universales abstractos de derecha o izquierda [...]” (Mignolo, 2001, p.18)

Pero una concepción así nos lleva al aporte central que ha formulado Catherine Walsh, quien plantea la necesidad de un proyecto que combine el aspecto político y el epistémico para incidir y transformar las relaciones entre el saber y el poder, mismas que deben trascender la relación entre los sectores hegemónicos y subalternos de la sociedad. Es decir, se trata de demostrar la pertinencia y la riqueza de nuevos diálogos entre aquellos sectores de la sociedad que históricamente han sido subalternizados y que como consecuencia de ello, no han tenido oportunidad de manifestarse ni de ser considerados a nivel social. Entender al conocimiento mismo como campo de conflicto en sí, se concreta en nuevas formas de reivindicación y de lucha de las organizaciones sociales, lo que Walsh considera una “renovada atención puesta por grupos indígenas y afros al pensamiento como campo de lucha, intervención y creación, así haciendo evidente un proyecto de la interculturalidad⁸ que no es solo político sino a la vez epistémico” (Walsh, 2005b, p.7).

La dimensión intercultural de la educación remite a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, y también remite a la

búsqueda de un diálogo de saberes y a una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, todo ello en el entendido de que debe haber una satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida (López y Kuper, 2000, p.48). De esta manera nos alejaríamos de las posturas más convencionales del concepto y en especial de las propuestas del multiculturalismo de las que han participado organizaciones sociales, académicos y entidades nacionales y transnacionales desde la década de los setenta en el campo de la educación.

A modo de conclusión

El presente artículo ha tratado de hacer una exploración en torno a la educación de México desde diferentes niveles de formación. A partir de la complejidad del tema y de la realidad en la que se inserta, nuestro afán se centró en reflexionar y a la vez entrar en un diálogo desde las ideas y los aportes de diferentes autores que desde disciplinas como la sociología, la antropología o la pedagogía entre otras, buscan el cambio frente a la desesperanza de nuestros tiempos en que vemos cómo las reformas propuestas por la política neoliberal se abocan al desmantelamiento de la educación pública para transferirla al ámbito de la educación privada y por tanto reducirla a una mercancía que desconoce los problemas de las culturas y de los diferentes grupos sociales.

La crisis por la que atraviesa hoy la educación no tiene una fácil salida y más si antes no se asegura una mejor política pública con la que el país reafirme el derecho humano a la formación en sus diferentes niveles. Se exige una transformación escolar pero antes es preciso conocer todos sus problemas y aspiraciones, contar con pedagogos y expertos que puedan trascender la situación, lejos de los despachos ministeriales quienes dictan a golpe de decreto las nuevas reformas. Una enseñanza configurada de abajo hacia arriba, partiendo del contexto del educando, en la que participen todos los involucrados en una gestión abierta y democrática (de dialogicidad entre el maestro y el educando, pero también con la familia y la sociedad), con un espíritu crítico y de innovación.

Es preciso que se reconozca que la educación cuenta con un componente político pero también ético, de tal forma que como diría Freire requiere de compromiso, entre otras cosas, para superar las injusticias sociales si no queremos caer en la deshumanización y en la degradación moral. En este contexto es necesario crear unas nuevas condiciones de posibilidad a partir de las resistencias que podamos generar contra la tecnoeconomía bajo la que vivimos. Y es que “la enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia,

pero también requiere de una técnica y un arte” (Morin 2003, p.122)

Notas

¹ Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Jean Jaurés de Toulouse, Francia. Investigador del Centro de Estudios Rurales en El Colegio de Michoacán; sus temas de interés son la educación intercultural, manejo de recursos colectivos y las sociedades campesinas en América Latina; imparte cursos sobre la historia agraria en el México contemporáneo, investigación en fuentes documentales históricas medioambientales; la política hídrica actual, entre otros. villa@colmich.edu.mx

² Doctora en Historia y Geografía de América por la universidad Complutense de Madrid España. Investigadora del Programa de Licenciatura en Educación en el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México; sus temas de interés se ubican dentro de los estudios de género, antropología cultural, estudio de la etnicidad en sociedades indígenas en América Latina, feminismo; ha impartido cursos de introducción a la Antropología, metodología en Ciencias Sociales, investigación cualitativa, entre otros, mariarosa_n@yahoo.es

³ Paulo Freire, el gran ausente como referente en las escuelas Normales y Universidades.

⁴“MANUAL de Organización General del Consejo Nacional de Fomento Educativo” (boletín oficial, 2017)

⁵ Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) e Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)

⁶ <https://www.gob.mx/cultura/prensa/mexico-es-uno-de-los-paises-con-mayor-diversidad-linguistica-en-el-mundo?idiom=es>

⁷“Necesitamos una escuela para los últimos, no para los buenos”. Francesco Tonucci. 25 de octubre de 2018. Escribe: [Cecilia Álvarez](#) en:

https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/10/necesitamos-una-escuela-para-los-ultimos-no-para-los-buenos-dice-francesco-tonucci/?fbclid=IwAR0NTrX0lo5LaXF7uP_K4e0HrG-nDzCEehmKU3uDVF6tfreAAEtBhw4nU6Q

⁸ Es preciso considerar que la interculturalidad no solo debe ser entendida como una relación entre grupos sociales que culturalmente son distintos, pero que se pueden complementar, tal y como lo contemplan las propuestas convencionales que abordan el tema educativo.

Bibliografía

Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires, Argentina. Solar/Hachette.

Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Madrid, España. Tusquets.

Chomsky, N. (2002) *La (des)educación*. Barcelona. Editorial Crítica.

Gómez, M. (2009) *Estudio exploratorio-descriptivo de competencias interculturales en instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan servicio*

- en la Modalidad de Atención Educativa a población Indígena del Estado de Chiapas. Tesis de doctorado. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Nuevo León, México.
- Grosfoguel, R. (2006). "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global." en *Tabula Rasa*. (4): 17-48.
- Ilich, I.(1985). *La sociedad desescolarizada*. México Joaquín Mortiz - Planeta.
- López, L. y Wolfgang K. (2000). "La educación intercultural bilingüe en América Latina". Documento de trabajo en *La práctica de la educación bilingüe intercultural y sus retos*. Materiales de referencia para docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos EBI. Págs. 27-69. Perú: Ministerio de Educación, Programa Forte-Pe.
- Márquez Jiménez, A. (2017). *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, IISUE-UNAM. México.
- Mignolo, W. (2001) "Introducción" en Walter Mignolo (ed.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Signo-Duke University. págs. 9-54
- Morin, E. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona, Gedisa
- Quijano, A. (2007) "Colonialidad del poder y clasificación social". En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. pp. 93-126.
- Restrepo, E. y Rojas A. 2010. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca. Colombia
- Romero Izarra G., Caballero A. (Eds.) (2009) *La crisis de la escuela educadora*. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Barcelona.
- Said, E. (2001) *Cultura e imperialismo*. Barcelona, España. 2a ed. Anagrama.
- Schmelkes, S. Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? https://www.academia.edu/3048258/LAS_UNIVERSIDADES_INTERCULTURALES_EN_M%C3%89XICO_Una_contribuci%C3%B3n_a_la_equidad_en_educaci%C3%B3n_superior
- Sunkel, O. (2007). "En busca del desarrollo perdido" en Vidal, Gregorio; Guillén R., Arturo. (Comp). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*. págs. 469-488.
- Torres, C. (2014). "El neoliberalismo como nuevo bloque histórico" en *Perfiles Educativos*. vol. XXXVI, núm. 144. IISUE-UNAM.
- Valero, A. (2003). "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciecias sociales latinoamericanas". *Boletín Antropológico*, Vol. 21, N° 57, enero-abril. Universidad de los Andes, Venezuela.
- CONAFE. Diario Oficial, 18 de septiembre de 2017. Segunda sección. Consultado el 13/09"2018 http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/31ee49a5-10f4-4264-9cb4-730691f53d0f/manual_organizacion_conafe.pdf
- Walsh, C.(2005a) "Introducción" en Catherine Walsh (ed.), *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito, UASB-Abya Yala).
- Walsh, C. (2005b). "Interculturalidad, colonialidad y educación". Ponencia en el *Primer*

Seminario Internacional “(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad”, Bogotá: Universidad del Cauca, 1 al 4 de noviembre 2005.

Walsh, C. (2007) “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales” en *Nómadas*. (26): 102-113.

Wallerstein, E., (2006). *El capitalismo histórico*. México: Siglo XXI Editores.