

# Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del Sureste de México

## Decolonizing the School: Education for Justice in Indigenous Communities of Southeastern Mexico

Miguel Ángel Martínez Martínez \*

*Tecnológico de Monterrey, México*

### DESCRIPTORES:

Educación  
Descolonización  
Derechos humanos  
Justicia social  
Comunidades originarias

### RESUMEN:

Los objetivos de las políticas educativas del actual gobierno mexicano a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) proponen una educación democrática, equitativa, integral, inclusiva e intercultural, la desigualdad estructural del país se mantiene. Las políticas educativas, fuertemente vinculada a las relaciones de raza, clase social y género favorece la reproducción de una estrategia educativa conservadora que coloca a las comunidades originarias en una relación epistémica colonial, favoreciendo los prejuicios, sesgos y estereotipos hegemónicos que afectan el ejercicio de los derechos humanos fundamentales. A partir de la convivencia con estudiantes de la Universidad de la Tierra-CIDECI en el marco de la estancia en el Centro Internacional para la Innovación Social (CIIS) del Tecnológico de Monterrey, de las palabras compartidas entre los estudiantes y de la investigación sobre la práctica educativa zapatista y la teoría decolonial, se plantea un análisis político-educativo crítico que sitúa el modelo de la Universidad de la Tierra-CIDECI como una alternativa frente a la exclusión, estandarización, explotación e infravaloración hacia las comunidades originarias y sus modos de vida en el actual capitalismo neoliberal. El proyecto de la Universidad de la Tierra-CIDECI constituye un proceso decolonial de autonomía, equidad de género, defensa de los territorios y autogestión.

### KEYWORDS:

Education  
Decolonization  
Human rights  
Social justice  
Native communities

### ABSTRACT:

The objectives of the educational policies of the current Mexican government through the New Mexican School (NEM) propose a democratic, equitable, comprehensive, inclusive and intercultural education, the country's structural inequality remains. Educational policies, strongly linked to race, social class, and gender relations, favors the reproduction of a conservative educational strategy that places native communities in a colonial epistemic relationship, favoring prejudices, biases and hegemonic stereotypes that affect the exercise of fundamental human rights. The coexistence with students of the Universidad de la Tierra-CIDECI in the framework of the stay at the International Center for Social Innovation (CIIS) of the Tecnológico de Monterrey, the words shared among the students and the research on the Zapatista educational practice and the decolonial theory, fostered a critical political-educational analysis that situates the Universidad de la Tierra-CIDECI model as an alternative to the exclusion, standardization, exploitation and disregard for the native communities and their ways of life in the current neoliberal capitalism. The Universidad de la Tierra-CIDECI project constitutes a decolonial process of autonomy, gender equity, and defense of the territories.

### CÓMO CITAR:

Martínez Martínez, M. A. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>

## 1. Introducción

La educación es el territorio donde se juega la urgencia de una transformación sociohistórica; es el campo donde se tensan herencias ancestrales y prácticas contemporáneas que mantienen resabios de una colonización cultural, ideológica y material que se cristalizan en las comunidades originarias. El sistema educativo nacional mexicano, como en muchos países emergentes, establece sus orientaciones generales desde un discurso que incorpora la pluralidad étnica y cultural. Sin embargo, los sujetos pedagógicos prioritarios, es decir, aquellos en quienes se vierten los esfuerzos educativos del Estado, se establecen desde el mestizaje urbano y semiurbano. Así, la educación oficial reproduce las insignias del progreso económico y del mérito social, así también consolida un currículo que instala una cultura homogénea desde el uso de una lengua dominante y el discurso científico-positivista como canon de la producción de saberes.

Por su parte, los pueblos originarios, identificados como indígenas por el discurso estatal, son considerados como la raíz de la cultura mestiza; pero el mestizaje se instala como una clave hegemónica y colonial que organiza las prácticas de reconocimiento e inclusión social. Si bien, la Declaración de Los Pinos [Chapoltepek], publicado con motivo de la clausura del Año Internacional de las Lenguas Indígenas 2019, establece los fundamentos para la incorporación de la diversidad lingüística para garantizar la participación y reconocimiento de los pueblos originarios en las distintas esferas económica, política, social y cultural, a través de entornos educativos y de aprendizajes inclusivos, así como de paridad en las oportunidades y de igualdad de género (UNESCO, 2020), su reconocimiento implica una matriz de exclusión a través de los procesos de desindigenización sistemática realizada por parte de los mecanismos educativos.

Los pueblos originarios de México se encuentran atravesados por una desigualdad estructural. Las distintas disposiciones sociales, políticas, económicas y educativas se vuelven repeticiones de los esquemas de reproducción de la desigualdad a los cuales se encuentran sometidos. Los múltiples indicadores de desarrollo siempre los ubican en los índices más bajos (INEE, 2018; INEGI, 2015, 2021; SEP, 2019). La reiterada situación de desigualdad frente a otros sectores de población confirma las carencias infraestructurales en las cuales se encuentran. Las múltiples cifras son insuficientes para establecer pautas y restaurar una continuidad histórica tejida entre agravios y precariedades. Por ello, en las siguientes consideraciones se pretende establecer un lugar de enunciación, un lugar interpretativo que articula un proceso crítico que considera las formas de desigualdad estructural que ha operado en la retórica pública y cuya efectividad se instrumenta en los procesos educativos a través de los planes y programas nacionales que orientan las alternativas oficiales tanto públicas como privadas.

Las constantes evaluaciones de calidad educativa parecen responder a la presión de los distintos organismos internacionales que buscan ajustar y movilizar los saberes, habilidades y actitudes desde criterios de eficiencia, relevancia y reproductibilidad técnica (INEE, 2018), lo que intensifica las brechas en el panorama educativo de la población originaria y afrodescendiente. El espectro educativo formal en México, básico, medio superior y superior, opera fluidamente desde las coordenadas monolingües y urbanas movilizadas por aplicaciones tecnológicas mientras que en ambientes campesinos-rurales la docencia multigrado (un solo profesor o profesora

para varios grupos y niveles distintos) y en lengua originaria intensifican las brechas educativas y de justicia social debido a los prejuicios naturalizados y normalizados (Alfonseca, 2016; Barabas, 2000; Becerra y Flores, 2011; Vite, 2019).

Si bien hay perspectivas críticas que vinculan a la educación como instrumento de gobierno (Althusser, 2003), estas no son absolutas. Existen experiencias educativas y centros escolares que asumen los aspectos pluricultural y multilingüe que impulsan el carácter autogestivo, autónomo y emancipador de la difusión y construcción de un conocimiento abierto y universal. Se distancian de las ideologías emprendedoras, así como de las visiones del mérito que reproducen lógicas individualistas donde la tierra y la pluralidad humana son consideradas como mercancía. En este sentido, el artículo se propone reflexionar sobre las prácticas de la Universidad de la Tierra en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, en aras de favorecer los procesos de inclusión socioeducativa de estudiantes procedentes de comunidades originarias que realizan sus trayectorias formativas en la misma.

La co-implicación entre justicia social y educación reclaman una mirada, escucha y sensibilidad que transforme las condiciones materiales de exclusión, despojo y explotación en las que se encuentran ubicadas las comunidades ancestrales y originarias (Ibarra, 2017; Olivares, 2020). Tanto una como otra no son instancias meritórias, sino derechos inalienables e indivisibles a los cuales las personas pertenecientes a los pueblos originarios y afrodescendientes se encuentran condicionados por una multitud de elementos ejes de dominio (Varela y Pech, 2021). La precarización estructural y sistemática de las comunidades originarias hacen de la justicia social y de la educación formas de regulación que caracterizan la actual situación histórica. La justicia social ha de hacer nuevas todas las cosas; no solo restaurar la historia, ni las biografías, sino la tierra misma. Su carácter ha de actuar en la invención de una sensibilidad inédita, que habite el mundo desde la vulnerabilidad sin riesgo, la dependencia sin deuda y la libre autonomía.

## 2. Revisión de literatura

Los primeros programas para la educación indígena en México datan desde 1923 donde surgieron las “casas del pueblo” como respuesta del gobierno postrevolucionario para mejorar las necesidades educativas de la población indígena orientadas por el maestro rural con el objetivo de “inducir el cambio cultural de las comunidades indígenas y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación” (SEP, 2020, p. 7).

Los criterios establecidos desde hace casi un siglo mantienen el carácter fundamental: inducir el cambio cultural de las comunidades indígenas y la integración al proceso de nación. Estos elementos se mantienen en los proyectos educativos no solo del régimen autoritario unipartidista, sino en los procesos de transición democrática de los últimos 20 años. En este sentido, la propuesta educativa de gobierno actual establecida en 2019 a través de la Nueva Escuela Mexicana suscribe, como muchos países y gobiernos, los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas, donde instala una educación caracterizada por ofrecer y “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU México, 2017). Los elementos formales, nacionales e internacionales coinciden en que la educación de calidad es un derecho y que ha de contribuir a la consecución de todos los objetivos de desarrollo (SEP, 2019; UNESCO, 2019; Instituto Nacional de los Pueblos

Indígenas, 2020). Desde estas orientaciones, la educación es un derecho habilitante. Sin embargo, ¿cómo entender los derechos sin que sean transformados en un régimen?, ¿cómo educar sin reproducir las expresiones hegemónicas y coloniales de ser gobernados, y gobernarnos a nosotros mismos? (Arango-Tobón, 2021; Butler, 2016).

Para la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación es quizá el derecho más importante del entramado social porque, en virtud de sus distintas formas y modalidades, el ser humano adquiere las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad. De esta manera, la educación en todas sus manifestaciones es el medio privilegiado de la socialización humana, la vía de su conversión en un ser social (SEP, 2019; Turbay, 2000).

Este nuevo modelo surgió a partir de la revisión del currículo educativo que se planteó desde el gobierno federal en 2017 (SEP, 2019) y durante la cual se detectaron problemas como la histórica sobrecarga de contenido y el consecuente trabajo superficial de los docentes, vacíos sustanciales frente a graves problemas nacionales y globales (como la violencia, pobreza, desigualdad, deterioro ambiental, etc.), escaso espacio para la atención de la diversidad social, cultural, étnica y lingüística; un lenguaje cargado de tecnicismos, la organización escolar que produce dificultades en la regulación laboral y la falta de capacitación de los profesores (SEP, 2019). La NEM expresa el compromiso con la educación desde la igualdad sustantiva, es decir, del acceso al mismo trato y oportunidades, y desde el campo de la diversidad cultural entendida esta como una fuerza motriz del desarrollo no solo en el crecimiento económico, sino como medio para una vida intelectual, moral y enriquecedora (SEP, 2019). La aporía no es menor. Los distintos acuerdos, programas y proyectos para impulsar la educación y la equidad indígena, intercultural y plurilingüe de los pueblos originarios de México contrastan con la prioridad de las políticas públicas movilizadas para ello. La integración educativa de las comunidades originarias que fomenta el gobierno se ha condensado en el artículo tercero constitucional que orienta la educación nacional, donde establece la impartición de una educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural e incluye dentro de los cambios importantes el fomento de la identidad mexicana, la responsabilidad ciudadana, la participación en la transformación de la sociedad y la promoción de la interculturalidad y de la cultura de paz (SEP, 2019). Tales transformaciones a la Constitución son fundamentales considerando que México ostenta 364 variantes de 68 pueblos originarios con lengua originaria propia.

Según contabilizaciones del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, actualmente 25 millones de personas en México se identifican como pertenecientes a una comunidad originaria y 6,1% de la población nacional de tres años en adelante es hablante de una lengua originaria (7,36 millones de personas):

Se observa que los estados con el mayor número de población hablante de lengua indígena son: Oaxaca (31,2%); Chiapas (28,2%), Yucatán (23,7%), Guerrero (15,5%) e Hidalgo (12,3%). La lengua indígena predominante es el Náhuatl, con 1.651.958 hablantes; le siguen: Maya (774.755), Tzeltal (589.144), Tsotsil (550.234), Mixteco (529.593), Zapoteco (490.845), y Otomí (298.861) (INEGI, 2021).

Sin embargo, debido a la marginación estructural, a la discriminación sistémica, a la exposición recurrente a la violencia, el despojo de tierras, la falta de acceso a viviendas y servicios públicos de salud, desplazamientos forzados y a los efectos diferenciados de la pandemia de la Covid-19, la población originaria en México se mantiene como

uno de los sectores más vulnerables respecto de las condiciones históricas actuales (Muñoz Martínez, 2020; Romero Zepeda, 2017). La educación desde la interculturalidad que incluye elementos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos para la transmisión de saberes y prácticas multiculturales acentúa el agravio de comunidades con indicadores de rezago socioeconómico del 30,5% (Cortes Rivera, 2020; Silva Montes, 2019). Asimismo, el establecimiento de la normativa vigente se queda en palabra vacía cuando se considera que una décima parte de las escuelas de las comunidades indígenas no cuentan con docentes que hablen al menos una de las lenguas de la comunidad donde habitan los estudiantes. La NEM, si bien busca formar en el conocimiento profundo de la diversidad de las múltiples culturas existentes basadas en la equidad y el diálogo, se mueve en condiciones desfavorables donde los estudiantes, amenazados por las diferencias estructurales e interseccionales, privilegian procesos de separación cultural motivados por construir proyectos de mayor calidad según los estándares señalados por las instituciones de gobierno y del mercado.

Al respecto, Aguilar Gil (2018) considera que en México la indigeneidad se mide por la lengua, por la capacidad personal de hablar en el idioma materno. Desde ella, los ejes de opresión y desidentificación cultural originaria se despliegan a través del mestizaje: “se narra como una política racial, lo que es insostenible. La lengua es el criterio que más ha usado el Estado para clasificar quién es indígena y quién no” (Aguilar Gil, 2018; Ferri, 2019). Según la autora ayuuk ja’ay, desde el surgimiento del Estado Nación mexicano en 1821 hasta nuestras fechas se ha reducido la población hablante de una lengua originaria al 6,1% únicamente. El vocablo “indígena” es un término incómodo que implica significados y entramados históricos, políticos y sociales que se encuentran enlazados.

La educación monolingüe o la tendencia a la homologación lingüista de la educación es el resultado de las políticas educativas que sistemáticamente han concatenado esfuerzos a lo largo de los años. El proceso de castellanización se inscribe ya no solo a una ideología nacionalista del mestizaje, sino también a procesos de discriminación de raza y género en la cultura en general (De Sousa Santos, 2020, 2019; Mbembe, 2016a; Tuhiwivai, 2016).

Desde tales coordenadas, la colonialización opera desde la lengua. Para quienes se desarrollan en lugares donde el castellano no tiene un papel fundamental, en una comunidad rodeada de otras comunidades no castellano parlantes, la palabra “indígena” no es más que un elemento léxico pronunciado por algún funcionario o por la denominación mestiza. Los habitantes de las comunidades originarias no son indígenas, son ayuuk ja’ay, nahuas, p’urhé, akäts o de cualquier comunidad en cuyas lengua el término “indígena” no se manifiesta (Aguilar Gil, 2018). Se entiende que “indígena” nombra a naciones, personas o comunidades que sufrieron procesos de colonización y que se encuentran en situaciones singulares dentro de los Estados Nación. Para estas reflexiones los pueblos llamados indígenas, son naciones sin Estado, por ello se usa la palabra “indígena” como una categoría política, pero no como una expresión cultural o racial (aunque sí racializada)<sup>1</sup>, que subvierte las estructuras que la

---

<sup>1</sup> El término raza es una matriz hegemónica que moviliza un género de subhumanidad subalterno, que transforma a los seres humanos en “población superflua y casi en exceso, que el capital no necesita y que parece estar consagrada a la ordenación territorial y a la expulsión” (Mbembe, 2018, p. 195). Es una noción central en los procesos de dominación/explotación/resistencia (Quijano, 2003), que opera como

sustentan con el riesgo de caer en la folclorización y en la esencialización (Aguilar Gil, 2018).

La lenta, pero creciente intervención de tradiciones comunitarias y ancestrales en las luchas sociales han mundializado las demandas y exigencias que cuestionan la legitimidad de una educación elitista y privilegiada como símbolo de discriminación de clase, raza y género. En la medida que tales luchas se visibilizan y organizan, el acceso a la educación se amplió y se permitió a nuevas plataformas hacia la transformación social. Las instituciones educativas, las políticas públicas y los organismos del Estado se comienzan a movilizar como resultado de la presión social y de la organización colectiva y no por la voluntad política de las instituciones de gobierno, como lo menciona Jérôme Baschet (2018), en el contexto de las luchas anticapitalistas de los pueblos originarios. Las comunidades atravesadas por las desigualdades estructurales, la puesta en marcha de megaproyectos y políticas neoasimilacionistas de los gobiernos que amenazan los territorios, recursos naturales y procesos comunitarios autónomos, han movilizado procesos educativos en resistencia como CIDECI-Unitierra en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Las prácticas de la Universidad de la Tierra (CIDECI-Unitierra), cuya razón social es Centro Indígena de Capacitación Integral Fray Bartolomé de las Casas AC-Universidad de la Tierra Chiapas (CIDECI-Unitierra Chiapas), es una institución educativa que, como territorio de saberes, está abierta a las prácticas desde la autonomía y la resistencia, especialmente cuando la educación parece no ser capaz de ofrecer respuestas lógicas y alternativas a los retos políticos, sociales, económicos y culturales actuales (Anzaldúa, 2016). CIDECI-Unitierra es una “comunidad de comunidades” para pueblos originarios, pero también está abierta a todas las personas que aspiren a compartir saberes, aprendizajes, habilidades y estudios, que surgió en 1989 bajo el auspicio de Samuel Ruíz. Tal como lo relata Luis Hernández Navarro (2010):

*Sus instalaciones en el municipio de San Juan Chamula parecen de otro mundo. Salones de clase, bibliotecas, talleres, auditorios, granjas, plantas eléctricas, dormitorios, cocina y cafetería semejan una misión. En su interior reinan un orden y un aseo poco frecuentes en los proyectos de promoción popular. La sencillez y la elegancia de su arquitectura le dan al centro una dignidad impresionante. (p. 5)*

De manera alternativa a la educación oficial, jóvenes y adolescentes de todos los sexos asumen la responsabilidad de la sostenibilidad de las instalaciones. Su director, Raymundo Sánchez Barraza, promueve el discernimiento sobre elementos coloniales, capitalistas y patriarcales a fin de generar el uso público de las tradiciones expresadas por las comunidades originarias. Los distintos entornos de aprendizaje intersectan los variados niveles educativos, no solo las etapas iniciales, sino también la enseñanza superior y el aprendizaje permanente, incluido el aprendizaje técnico y profesional requerido por las comunidades. Las contradicciones contemporáneas del actual sistema formal son abordadas sin escándalos ni señalamientos, sino que son tomados desde una perspectiva inclusiva y respetuosa de las diferencias culturales.

La lógica de la educación global tiende a agudizar la crisis de la educación; a medida que esta se enfrenta a la proliferación de otras instituciones que producen conocimientos con valor fuera del mercado, empeora la legitimidad de los sistemas formales de educación orientados por criterios económicos, agendas políticas y

---

una categoría originaria, material y fantasmática que ha sido el origen de muchos desastres y la causa de una devastación psíquica inaudita y de innumerables crímenes y masacres (Mbembe, 2016b).

tendencias epistémicas. La lógica de CIDECI-Unitierra se encuentra alejada de un pensamiento neoliberal, gerencialista de la educación, donde las lógicas coloniales y asimétricas se reproducen en razón de la clase social, la raza y el género. Esta posición intensifica la vulnerabilidad de las personas, especialmente de los colectivos excluidos y marginados. Desde ese entorno, la educación de las comunidades originarias moviliza recorridos de saberes y métodos no verticales, donde la narrativa anuda vertientes ético-políticas desde un fundamento de justicia social.

Uno de los elementos clave de Unitierra es la idea del bien común, aquello que es compartido dentro de la comunidad, una forma de involucrarse con la comida, la tierra, el trabajo, la educación y la cultura, dejando de lado el dinero y el mercado. Implica la recuperación y regeneración de los bienes comunes y la creación de otros nuevos, como la amistad y el fuerte sentido de comunidad a partir de la experiencia originaria sobre cómo manejar conflictos. La relación equitativa, el diálogo y la interpretación crítica y respetuosa se establece, no sin debate y conflicto, en un proceso de transformación-acción colectiva (Rivas-Flores, 2020). Los “amigos” de Unitierra consideran que su actividad consiste en construir y formar parte de una red en la que se conectan personas que desean saber con personas que saben. La convocatoria de saberes tiene la intención de recuperar aquello que les pertenece a las comunidades locales, desde la autonomía creativa, para decidir no únicamente sobre sus procesos de aprendizaje, sino sobre sus modos de vida y de transformación del mundo. Quienes comparten los saberes no son profesionales remunerados, sino personas de las comunidades –muchos exalumnos– que reciben una pequeña suma para el viaje y la manutención. Los cursos incluyen, entre otros, mecánica, costura, arquitectura, zapatería, imprenta, tejido, música, biblioteca, nutrición, agricultura y agroecología.

En este sentido, la descolonización de la educación y de la escuela dismantelan el elitismo y las consecuentes exclusiones sistemáticas, ubica un campo de interpretación donde la vida se encuentra en el centro relacional y comprensivo. Los saberes compartidos en CIDECI-Unitierra a través de acciones colectivas y comunitarias, con metodologías autogestivas, provocan el debate social y educativo alternativo con programas como Derecho Autónomo, Arquitectura Vernácula, Agroecología, Hidrotopografía, Administración de Iniciativas y Proyectos Comunitario-colectivos, Electro-mecánica, Interculturalidad, Análisis de los Sistemas-Mundo, Estudios de Post- y Des colonialidad y Filosofías y Teologías contextuales y a los que acuden principalmente jóvenes tzotziles, tzeltales, choles, tojolabales, zoques, mames, mochós, kakchiqueles y chujes. Para la educación colonial los criterios que definen la malla curricular, al profesorado y al estudiantado se fundan en una ideología que justifica la superioridad de la cultura; fundada en criterios étnicos, raciales y epistémicos se presenta como inevitable, puesto que la cultura que la promueve, a través de la educación, supuestamente es la única verdadera. El colonialismo impone, a través de la educación, una cultura sobre otra por medio de justificaciones epistémicas y monoculturales. A pesar de la intensidad del colonialismo patriarcal y capitalista, no se logra consumir el sometimiento radical de las comunidades originarias. CIDECI-Unitierra pone en evidencia la situación histórica donde la destrucción de las formas diversas de vida no se logra del todo. El mestizaje es interrumpido por resistencias que se mantienen ante una ofensiva que busca desgastar las tradiciones ancestrales. Ahí se reúnen colectivos y organizaciones nacionales e internacionales que luchan contra la represión, la violación de derechos humanos y el capitalismo, emanando encuentros como el Festival de la Digna Rabia en 2009, Alternativas frente a la Violencia del Estado, el foro Exclusión, Inclusión Neoliberal: Miradas sobre las Ciudades Rurales Sustentables, el Foro Contra la Prisión Política y por la Libertad para Alberto Patishtán,

el V Congreso Nacional Indígena y el Festival CompARTE por la Humanidad. Representa así uno de aquellos

*proyectos educativos contrarios a la despoliticación de los jóvenes, que promueven directamente el ideario de un mundo justo, equitativo y sin exclusiones, que defienden a ultranza la educación pública y el valor de las culturas populares y originarias, la importancia del bien público, versus el ideal del ciudadano global y la propiedad privada o el consumismo [es decir], un serio problema para el contrato social que se impone en los sistemas neoliberales. (Díaz Barriga et al., 2021, p. 84)*

Para De Sousa Santos (2020), la educación occidental u occidentalizada genera procesos educativos con una fuerte dependencia respecto de los modelos hegemónicos establecidos por el discurso del capital, propios del marco neoliberal y que interpreta las diferencias de acuerdo a las exigencias del mercado cognitivo y de habilidades administradas, reguladas y controladas (Maldonado Ramírez, 2020). Interrogar las relaciones entre la educación y la justicia social implica no solo un debate epistemológico y político, inevitable para avanzar en la realización de los derechos fundamentales, también exponer las coartadas de la demagogia cuya rentabilidad se ofrece a los más diversos intereses. En cualquier caso, reclama no solo reflexiones en torno a los sujetos y a las colectividades marginadas, sino abrir la mirada y considerar las prácticas que ponen en tela de juicio la buena voluntad de las políticas públicas y de los tomadores de decisiones.

El proceso resultante de las políticas educativas se traduce en el control de los resultados: los procesos educativos han de generar situaciones inéditas o, cuando menos, invisibilizadas. Desde este campo, la educación parece considerarse para el capitalismo como una unidad económica cuyos réditos no son únicamente económicos, cuantitativos, medibles, sino también sociales, cualitativos y no mensurables. La educación no es una mercancía. Esta situación, exacerbada por la masificación en el acceso sin los cambios materiales y cualitativos necesarios, tiene como resultado la transmisión de saberes, actitudes y habilidades estandarizadas que se encuentran, en la multitud de ocasiones, alejadas de las realidades contextuales, pero sobre todo, alejadas de los problemas a los que se enfrentan en territorios atravesados por la inequidad y la violencia (Meneses, 2016). En Unitierra, la conexión entre pensamiento y acción es profunda y se manifiesta en torno a la autonomía y la comunalidad; las ideas son herramientas que dan forma a las vidas, las relaciones y las comunidades. Ahí no se prepara a los alumnos para el mercado, sino para que vuelvan a sus comunidades u organizaciones.

La descolonización de la escuela es el punto de partida donde se distancia no solo de las promesas incumplidas de movilidad social, del ascenso cultural y el crecimiento económico, sino de la coartada que implica un pensamiento colonizador de la educación para decirlo con Renée Smit (2012). La retórica de la educación se empeña, en sentido económico, por hacer comprender que los educandos y las familias aspiran a participar en los recursos académicos y culturales que se consideran necesarios para lograr el reconocimiento, el prestigio y la estabilidad meritocrática, en lo que se supone es una sociedad justa y democrática. Este modelo subraya que la deficiencia interseccional es el campo que se ha de corregir y rectificar, en lugar de valorar las diferencias y reconocer las desigualdades estructurales que son las que impiden el desarrollo de los educandos.

### 3. Método

El presente análisis surgió a partir de la convivencia con estudiantes de la Universidad de la Tierra CIDECI en el marco de la estancia en el Centro Internacional para la Innovación Social (CIIS) del Tecnológico de Monterrey, de las palabras compartidas entre los estudiantes y de algunos textos de investigación sobre la práctica educativa zapatista. Sin embargo, no constituye un trabajo etnográfico sino una articulación con la teoría descolonial ante la explotación, despojo, represión y desprecio que atraviesan los cuerpos-territorios de las comunidades originarias en el sureste de México (Martínez Martínez, 2021). De ahí que se pretende establecer un lugar interpretativo que enlaza un proceso crítico que considera las formas de desigualdad estructural y que permite un análisis político-educativo.

Retomando a Boaventura De Sousa Santos (2020), se contempla que los procesos de la descolonización son complejos, pero lo son más cuando las comunidades originarias mantienen sus condiciones de despojo, explotación estructural y sistemática. En México el 69,5% de la población se encuentra en situación de pobreza y el 27,9% en pobreza extrema según las cifras de CONEVAL (2020). Los datos ofrecidos por el INPI (2020), el INEE (2018), la SEP (2019), y las demás instituciones de gobierno muestran tablas de acceso y trayectoria hasta el 2018. En relación con el derecho de los pueblos originarios a la educación es notable la discriminación y exclusión. Para el 2019 la población originaria registró un menor nivel de escolaridad media, así como una mayor tasa de analfabetismo, el 23% de la población originaria. La población mestiza mantiene un promedio de escolaridad de 15 años y más, el promedio de las comunidades originarias es de 5,7 años. Según Sylvia Schmelkes, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la oferta de preescolar es el servicio más extendido en las comunidades originarias con el 59,9% de la matrícula, mientras que en primaria es general con el 52,1% y en secundaria no existe un servicio específico para las comunidades originarias, sino a través de telesecundarias (Schmelkes, 2018). En estas escuelas existe una mínima disponibilidad de recursos informáticos con una computadora para uso educativo. Conforme avanzan los grupos de edad es mayor la deserción, especialmente en el grupo de mujeres cuya asistencia es menor que el de los hombres, pero se incrementa a partir de los 12 años. Según el INEE, una de cada cuatro personas de comunidades originarias entre 20 y 24 años concluye la educación media superior. Por otro lado, el 47% de los profesores y profesoras que trabajan en comunidades originarias no hablan la lengua de la comunidad y el 43% de los estudiantes en edad escolar no asiste a las escuelas preescolares y primarias rurales (Schmelkes, 2018).

Durante los últimos 50 años, el analfabetismo en las zonas urbanas se redujo del 25,8% en 1970 a 4,7% al 2020 (INEGI, 2021), pero en las comunidades originarias se condensa con mayor consistencia. En datos absolutos Chiapas, Oaxaca y Guerrero suman el mayor número de personas en situación de analfabetismo. Entre la población de 25 a 64 años, el 16% de las comunidades originarias no cuentan con escolaridad; el 21,8% cuenta con la primaria incompleta; el 24,1% con la primaria completa; el 21,4% la secundaria completa; el 9,7% con la educación media superior; mientras que solo el 6,6% tiene una licenciatura. Por su parte, la población mestiza muestra el 3,7% sin escolaridad, 9,4% con primaria incompleta, 19% con primaria completa, el 26,9% con la secundaria completa, el 19,6% con educación media superior, y el 18,7% con estudios superiores completos (INEE, 2018; INEGI, 2015).

Ante un escenario como este la búsqueda de justicia social no puede esperar a las condiciones jurídicas o institucionales para movilizar las transformaciones históricas o sociales, sino que convoca a reflexionar y actuar críticamente en torno a lo que significa comprender y educar en contextos históricos que mantienen una lógica de la dominación, exclusión, jerarquización y legitimación de sujetos, prácticas y saberes que han sido reducidos de manera sistemática. Desde finales del siglo pasado las reflexiones de Aníbal Quijano (1999, 2003) han servido de orientación para evidenciar las articulaciones, mecanismos y categorías eurocéntricas donde se deslizaban campos donde la raza, la noción del trabajo, el Estado, el saber, el ser, entre una multitud de herencias e imposiciones lógicas que instala ejes de dominios, de control y despojo, así como de “la elisión y ocultamiento del otro diferente y de sus posibilidades de expansión, realización y reconocimiento histórico” (Díaz, 2010, p. 209).

Esta trayectoria crítica desmantela los patrones de poder que operan “a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación” (Castro-Gómez, 2008, p. 24) que no solo establecen coordenadas de expoliación, despojo y agravio por el capital, sino también reproducen vectores de género. La naturalización de las subhumanidades o de expresiones culturales descartables, cuya discriminación se instaló por generaciones como resultado de la instalación paradigmática de formas de vida eurocentradas y monolingües ha colonizado, actualizado y ejercido categorías que, desde ellas, han desplegado resistencias que se encuentran en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados desde los comienzos de la modernidad.

#### 4. Resultados y discusión

Junto con la lógica capitalista y de género, la educación moviliza una lógica racional que opera como argumento de la tiranía de la meritocracia (Sandel, 2020), pero sin faltar la promoción de valores universales afines al capital, sintetizado en el perfil de sujetos emprendedores y capaces de autoemplearse (Silva Montes, 2019). Estas tácticas se ubican en el contexto de la flexibilidad laboral y la dislocación del tiempo de trabajo. La educación agresiva e invasiva ha sido el efecto de las enseñanzas occidentales en todo el mundo; “incita a cada pueblo a exprimir todos los recursos para adquirir ventajas sobre otros por la fuerza o la astucia” (Tagore, 2012). El culto del orgullo y del egoísmo organizado, ha construido una mirada moral dirigida hacia las distintas expresiones culturales desde una exaltación retórica y persuasiva:

Desde la hegemonía de la que aún gozan las Epistemologías del Norte y la cultura eurocéntrica asociada a ellas, el mayor desafío al que se enfrentan las Epistemologías del Sur es hacer creíble y urgente la necesidad de reconocer la diversidad epistemológica del mundo para ampliar y profundizar la experiencia y la conversación mundial. Está claro que la hegemonía nortecéntrica/occidentocéntrica está desgastándose, e igualmente claro queda que este proceso está teniendo lugar de manera lenta y no lineal. Nos encontramos entre procesos históricos de larga duración. Además, existe el peligro de que el narcisismo que caracteriza la forma en que las Epistemologías del Norte desdeñan a otras epistemologías acabe siendo confrontado por un narcisismo inverso por parte de las Epistemologías del Sur (Santos, 2020, p. 525).

A la luz de este factor común, la hipótesis de los procesos de descolonización de las escuelas y de la educación se vislumbran; es decir, entre la multitud de propuestas por intensificar la educación liberal como bien público y neoliberal surgen iniciativas

populares y colectivas que ofrecen posibilidades que operan vías y resistencias. Mirar al sur, hacia otras narrativas y luchas desestimadas por la democracia liberal es una orientación, hacia donde vuelan las aves, las mariposas, donde se congregan los colectivos que luchan por la justicia social, racial, cultural y lingüística. Volver al sur donde las experiencias de la educación se instalan desde las comunidades populares. Catherine Walsh (2020) se vuelca hacia el Sur global, que aquí se considera, para nombrar, engendrar, pensar desde la educación en resistencia y de re-existencias en movimiento.

La experiencia cultural de América Latina ha movilizó estrategias descoloniales económicas, políticas, sociales y afectivas desde prácticas que reivindican los saberes, tradiciones ancestrales, memorias y posicionamientos trascendentes que han sido sobajados por la tradición colonial. En este importante debate contemporáneo es donde se inscribe la pregunta por una descolonización de la escuela como condensación material de la educación. Es en este campo donde la tensión se incrementa, puesto que es en la escuela y por la educación que se despliegan dimensiones para una descolonización, entre las que destaco:

- Las intervenciones descoloniales educativas han de considerar el impacto que tienen ante el discurso del capital y patriarcal. Al respecto, Boaventura De Sousa Santos (2020) considera que las relaciones entre los diferentes modos de dominación no son siempre directas, por ello se han de considerar de forma estratégica y metódica.
- Descolonizar la educación implica un desmantelamiento de los ejes de dominio social y cultural. Las distintas consideraciones públicas y privadas han de ser abordadas desde una comprensión de la historia que reconozca las fuentes del agravio. Presupone desestabilizar y movilizar la mirada que comporta perspectivas occidentales. Ya señalan Díaz Barriga y otros (2021) que los proyectos educativos que enarbolan la justicia social y la reivindicación de derechos de las poblaciones excluidas son frecuentemente marginados y atacados por el mismo Estado.
- Los procesos descoloniales implican métodos que interrumpen la lógica de los vencedores que naturalizan relaciones desiguales, soslayan perspectivas periféricas y denigran los saberes alternativos al paradigma moderno y científico positivista. En este sentido, De Sousa Santos considera la razón por la que afirma las Epistemologías del Sur no como inversiones de las Epistemologías del Norte, sino desde los esfuerzos colectivos que asumen al historizar las relaciones dominantes.
- La descolonización de la educación se despliega en el conflicto porque el poder busca preservarse por todos los medios, la hegemonía pretende consolidarse y perpetuarse de manera ilimitada y, con el conflicto, se desajustan y desestabilizan las condiciones de relación y de comprensión del mundo y de los escenarios históricos.
- La descolonización materializa el compromiso con la transformación cotidiana de la realidad histórica. Solo en las situaciones concretas y cotidianas se muestra la disconformidad y la indignación frente al estado de sometimientos actuales. La educación neutra, objetiva, homogénea y lineal establece una suerte de serenidad educativa que parece coartada de las lógicas coloniales.

Con la fundación del CIDECI-Unitierra, así como con la diseminación de escuelas zapatistas en 38 municipios autónomos en 1994, se inició un proceso descolonial para formar a las comunidades en la práctica de la autonomía, la equidad de género, la defensa de los territorios y la autogestión (EZLN, 1994). En medio de la algarabía de la globalización, de la promesa de los bienes y goces primermundistas, de la reducida participación de los adelantos de la ciencia y la tecnología un grupo ninguneado se tomó en serio los proyectos epistemológicos emancipatorios y descoloniales y ridiculizó las costosas inversiones en la formación del capital humano de alta calidad en las escuelas. CIDECI-Unitierra inició sus actividades en 1989 como un lugar de capacitación en distintos oficios para jóvenes de comunidades originarias en San Cristóbal de Las Casas. Antes de que transcurriera su primera década de existencia, su tarea se centró en la producción y asesoría agroecológica de Chiapas.

Tanto la experiencia de CIDECI-Unitierra como las escuelas zapatistas se nutren de una educación para la emancipación, la autonomía y la dignidad<sup>2</sup>. Retoman los postulados sobre la educación liberadora tanto de la teología y la filosofía de la liberación, para movilizarlos desde proyectos políticos comunitarios con la finalidad de transformar las relaciones hegemónicas: las tesis de la pedagogía del oprimido. Una educación militante se despliega desde la praxis, desde la diversidad lingüística y cultural, con una pedagogía crítica y radical ante los postulados capitalistas, patriarcales y coloniales. En CIDECI-Unitierra no es necesario cumplir ningún requisito de educación formal. Sin ningún recurso del Estado, sirve a alrededor de 900 estudiantes de entre 12 y 25 años anualmente (sin incluir a jóvenes de San Cristóbal que se integran por diferentes momentos durante el día) de manera gratuita en un rango de un par de semanas a un par de años, dependiendo de sus intereses y el tiempo que dispongan.

El carácter educativo de la vida, de los conflictos y de las luchas populares y de la defensa del territorio, de la reivindicación de la experiencia cultural ancestral establece vínculos de solidaridad multiversal. La transmisión de los sentidos ancestrales a través del conocimiento oral y de la palabra se despliega en el currículo académico<sup>3</sup>, tiende a integrar elementos disociados por expresiones liberales de la educación. La autogestión, las relaciones horizontales, la democratización, la contextualización de los discursos y saberes buscan movilizar prácticas y posiciones emancipadoras y resistentes de acuerdo a la región de cada territorio (Baronnet, 2015).

La educación para la justicia redonda en un accionar interseccional, descolonial, de prácticas, metodologías y estrategias, de formas de habitar que se entretujan en resistencias, tanto en la insurgencia como en la afirmación de expresiones desautorizadas y subordinadas. En este sentido, tanto CIDECI-Unitierra como las escuelas en los caracoles zapatistas recuperan la memoria histórica de los pueblos como un momento más de la educación y de la socialización política, porque en la

---

<sup>2</sup> América Latina tiene una larga tradición en la educación popular y emancipatoria. Las prácticas se remontan a la primera mitad del siglo pasado tanto en México como en Guatemala donde se instalaron estrategias educativas para llegar a todas las comunidades, tanto las “escuelas del pueblo” como las “misiones culturales ambulantes” respectivamente (Gómez, 1986). A través de estas estrategias, los procesos de nacionalización se volvieron más consistentes a través de los símbolos patrios, la exaltación de la historia nacional, las políticas de salud y de la promoción de la economía rural.

<sup>3</sup> En las escuelas zapatistas, por ejemplo, se retoma la palabra de los ancianos y ancianas para incorporarse en los planes de aprendizaje a través del consenso comunitario y la actividad de los promotores y promotoras de la educación quienes son los que preparan el material didáctico (guías y libros, cuentos, instrumentos) en colaboración con asesores invitados (Silva Montes, 2019).

cotidianidad los educandos participan de la vida comunitaria en los distintos espacios y en las distintas esferas de colaboración (Baronnet, 2015).

*Un mundo donde quepan muchos mundos: A manera de conclusión*

Entre América Latina, África y Asia se diseminan las prácticas donde las luchas por la justicia se han movilizad a través de esfuerzos descoloniales. No solo en las periferias económicas y políticas tradicionalmente consideradas, sino también en las expresiones culturales y sociales eurocentradas porque en el Norte Global también el sur se mueve. De acuerdo con Boaventura De Sousa Santos (2020) y Julius Nyerere (1967), la educación colonial no se encuentra orientada a la formación, sino para infundir los valores de la sociedad colonial.

Lo sugerente de estas consideraciones consiste en la valoración sobre el sistema educativo colonial moldeado sobre una racionalidad extranjera y paradigmática, pero con un énfasis en las actitudes serviles y en las destrezas propias para la movilidad social ascendente. Parece inevitable que la educación tenga como base las premisas coloniales, capitalistas y patriarcales. La constante motivación educativa por orientar a la posesión de la riqueza material individual como criterio principal para indicar el mérito y el valor social (Nyerere, 1967). Sin embargo, el descolonialismo implica un cuestionamiento de los parámetros y postulados que orientan hacia otras formas de considerar el mundo, las relaciones con los demás y consigo mismo. La educación moderna, en este sentido, produce un mundo en conformidad con los principios de poder que le sostienen. El mundo así configurado no es para todas y todos, solo es para quienes participan de las insignias del poder y de los beneficios del progreso.

Dos años después de su levantamiento, los zapatistas anunciaron un programa a través de la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona: “el mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen, que la amanescan todos” (EZLN, 1996, p. 1). Todo esto requiere la aplicación de conocimientos complejos y relacionados íntimamente con la vida de aquellos para quienes vivir significa implicarse en la lucha y defensa de su cuerpo-territorio y correr el riesgo de no sobrevivir. Los mundos se tejen entre sí, como las palabras:

*Muchas palabras se caminan por el mundo. Muchos mundos se hacen. Muchos mundos nos hacen. Hay palabras y mundos que son mentiras e injusticias. Hay palabras y mundos que son verdades y verdaderos. Nosotros hacemos mundos verdaderos. Nosotros somos hechos por palabras verdaderas. (EZLN, 1996, p.1)*

Dicho desde otras sonoridades, el mundo verdadero es donde hay lugar para muchos mundos, en el mundo del poder no caben más que los grandes y sus servidores, donde la sangre y la palabra fueron desechados por el privilegio. Un mundo donde caben otros mundos no solo se orienta por elementos descoloniales, sino por la articulación de otras razas y otras lenguas, de otros colores que se vuelcan para cuidar, habitar la tierra, para hablar con verdad y justicia.

La educación en las comunidades originarias en el sureste de México, movilizadas por procesos de luchas, por el compromiso generacional y territorial abre las posibilidades para descolonizar tanto a la escuela como a la educación misma. Con la primera, señala las raíces eurocéntricas de la racionalidad moderna, sus vínculos con la reproducción eficiente establecida por el capitalismo y las relaciones de explotación normalizadas por el sistema patriarcal. La exigida formación escolar establece criterios inevitables, requisitos y condiciones que capturan a los sujetos en un proceso de desvinculación

comunitaria y ancestral. Se vuelven testigos del universo lingüístico, cultural y relacional que tensa los vínculos de raza, clase social y de género.

Las experiencias de CIDECI-Unitierra y los leves trazos sobre las escuelas zapatistas indican las semánticas de la emancipación, autodeterminación y autogestión, e indican una ruptura con las tradiciones coloniales donde la estatalidad es una expresión de aquella. Estas narrativas buscan vincular las formas y quehacer de inventar la justicia a través de una educación descolonial. Para ello es fundamental considerar las experiencias de lucha social y comunitaria, lugar donde emergen las orientaciones y prácticas equitativas en relación con la tierra y las propias necesidades. La justicia social, en este sentido, es la materialización del cuidado situacional y concreto donde la vulnerabilidad se encuentra resguardada por lazos de solidaridad y no solo por la argumentación de las teorías sociales y políticas. Las situaciones generadas en las luchas sociales reclaman una disposición distinta donde la relación con el mundo y con los otros se instalan elementos de atención y cuidado para atravesar juntas las experiencias de riesgo, en un diálogo permanente con la difícil alteridad. Descolonizar la educación, abre un paisaje de conocimientos, métodos y estrategias cuyos objetivos se encuentran movilizados por una democracia radical que no es posible sin justicia social. Ahí, la esperanza pertenece a la resistencia porque consiste en darse cuenta de la construcción de otros caminos ajenos al modelo de desprecio de los diferentes. No es la convicción de que algo va a pasar, sino de que pase lo que pase, tendrá sentido y no se creará en la inevitabilidad del destino. En última instancia, la efectividad contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado se encuentra en la restauración de un mundo donde quepan muchos mundos.

## Referencias

- Aguilar Gil, Y. (2018). La sangre, la lengua y el apellido. Mujeres indígenas y estados nacionales. En B. Lozano (Ed.), *Tsunami* (pp. 25-39). Sexto Piso.
- Alfonseca, J. B. (2016). La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940. *Revista Mexicana de Investigación*, 21(68), 221-248.
- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del estado. Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/ la frontera: The new mestiza*. Capitán Swing.
- Arango-Tobón, M. B. H. (2021). Hacia una lucha política positiva. Política desde la condición precaria. Entramado. *Revista de la Universidad Libre de Colombia*, 1(3), 70-83.  
<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7105>
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia* 22(67), 85-110. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2183>
- Baschet, J. (2018). *¡Rebeldía, resistencia y autonomía! La experiencia zapatista*. Ediciones EON.
- Barabas, A. (2000). La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. *Alteridades*, 10(19), 9-20.
- Becerra, S. y Flores, V. (2011). Prejuicio étnico y desgaste docente: Un desafío en contextos de pobreza. *Diálogos Educativos*, 20, 14-39.
- Butler, J. (2016). Prefacio. En I. Lorey (Ed.), *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad* (pp. 13-16). Traficantes de sueños.
- Castro-Gómez, S. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Siglo del Hombre Editores.

- CONEVAL. (2020). *La pobreza en la población indígena de México, 2008-2018*. CONEVAL.
- Cortes Rivera, D. G. (2020). La migración internacional en Hidalgo: Nuevas dinámicas y actores. *Economía Sociedad y Territorio*, 20(63), 429-456.  
<https://doi.org/10.22136/est20201557>
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial. Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233. <https://doi.org/10.25058/20112742.410>
- Díaz Barriga, F. Barroso, R. y López, E. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- EZLN. (1994). *Primera declaración de la selva Lacandona*. EZLN.
- EZLN. (1996). *Cuarta declaración de la Selva Lacandona*. EZLN.
- Ferri, P. (2019, 8 de septiembre). Entrevista a Yásnaya Elena Aguilar. *El País*.  
[https://elpais.com/cultura/2019/09/08/actualidad/1567970157\\_670834.html](https://elpais.com/cultura/2019/09/08/actualidad/1567970157_670834.html)
- Gómez, M. (1986). *La educación popular en América Latina*. SEP.
- Hernández Navarro, L. (2010, 26 de octubre). Cideci y la resistencia indígena. *La Jornada*.  
<https://www.jornada.com.mx/2010/10/26/opinion/019a1pol>
- Ibarra, E. (2017). El modelo de desarrollo actual, el despojo en los territorios de los pueblos originarios y la migración. *Migración / Desarrollo* 15(28), 158-163.  
<https://doi.org/10.35533/myd.1528.ei>
- INEE. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. UNICEF.
- INEGI. (2015). *Encuesta nacional intercensal*. INEGI.
- INEGI. (2021). *Censo y conteo de población y vivienda 2020*. INEGI
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020). *Programa de apoyo a la educación indígena*. IMPI.
- Maldonado Ramírez, J. (2020). Pixacrip: Cuerpos múltiples, responsabilidades anti-capacitadas y parentescos inesperados. *Utopía. Revista de Crítica Cultural*, 8(2), 35-50.
- Martínez Martínez, M. A. (2021). Neopatriarcalización, extractivismo y despojo: Por la defensa de los cuerpos-territorios. En M. List Reyes y J. M. Méndez Tapia (Coords.), *Violencia, sexualidad y género. Manifestaciones, resistencias y acciones de intervención* (pp. 151-167). Ediciones del Lirio - BUAP.
- Mbembe, A. (2016a). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. NED Ediciones.
- Mbembe, A. (2016b). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8(2), 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Mbembe, A. (2018). *Políticas de la enemistad*. NED Editores.
- Meneses, M. P. (2016). As ciências sociais no contexto do ensino superior em Moçambique: Dilemas e possibilidades de descolonização. *Perspectiva*, 34(2), 338-364.  
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p338>
- Muñoz Martínez, R. (2020). *Impacto social y epidemiológico en los pueblos indígenas de México*. Debates Indígenas.
- Nyerere, J. (1967). *Education for self-reliance*. Imprenta Gubernamental.  
<https://doi.org/10.1111/j.1758-6623.1967.tb02171.x>
- Olivares, M. A. (2020). Los pueblos originarios de la Ciudad de México frente al despojo del modelo urbano actual. En B. Canabal Cristiani, (Ed.), *Tejido rural urbano: Actores sociales emergentes y nuevas formas de resistencia* (pp. 79-103). Ítaca.

- ONU México. (2017). *Metas de los objetivos de los objetivos de desarrollo sostenible*. ONU México.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En S. Castro-Gómez, Ó. Guardiola-Rivera y C. Millán de Benavides (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (pp. 99-110). Pontificia Universidad Javeriana.
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rivas-Flores, J. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62.  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Robles Vásquez, H. P. (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. INEE.
- Romero Zepeda, H. (2017). Vulnerabilidad impuesta y violación sistemática a los derechos de las mujeres indígenas en México. *Revista Médica Electrónica*, 39(4), 933-946.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Santos, B. D. S. (2019). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Ediciones CIDECI-Uni tierra. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- Santos, B. D. S. (2020). Descolonizar la universidad. En B. D. S. Santos (Ed.), *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur* (pp. 501-539). Akal.
- Schmelkes, S. (2018). Toward an intercultural approach to evaluation: A perspective from INEE in Mexico. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 52-52.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3818>
- SEP. (2019). *La nueva escuela mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México.
- SEP. (2020). *S178-Programa de apoyo a la educación indígena*. Secretaría de Educación Pública.
- Silva Montes, C. (2019). La escuela zapatista: Educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(1), 109-121.  
<https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.09>
- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking. *Higher Education Research and Development*, 31(3), 369-380.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Tagore, R. D. (2012). *The Oxford India Tagore: Selected writing on education and nationalism*. Oxford University Press.
- Tuhiwiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.
- Turbay, C. (2000). *El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. UNICEF.
- UNESCO. (2019). *Right to education handbook*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Declaración de Los Pinos*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Varela, I. A. y Pech, B. M. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades*, 87, 53-71.  
<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.523>
- Vite, A. E. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible. *RLEE*, 49(1), 185-208. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.37>

Walsh, C. (2020). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya-Yala. En B. de Sousa Santos (Ed.), *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur* (pp. 121-138). Akal.  
<https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>

## Breve CV del autor

### Miguel Ángel Martínez Martínez

Doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Maestro en Filosofía y Crítica de la Cultura por la Universidad Intercontinental. Maestro en Saberes sobre Subjetividad y Violencia por el Colegio de Saberes, donde también realizó una Especialidad Clínica en Psicoanálisis. Ha realizado estudios en Filosofía en la Universidad Pontificia de México y en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Actualmente se encuentra en el Programa de Doctorado en Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Coordina el Conversatorio Territorios, Subjetividades: Políticas y Resistencias. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y profesor del Tecnológico de Monterrey, Campus Puebla. Email: [mimartinez@tec.mx](mailto:mimartinez@tec.mx)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7903-4761>