

Repensando la interculturalidad desde los proyectos curriculares propios

*Verónica Luna Hernández*¹

Introducción

La adopción de la interculturalidad en la educación formal derivó en la necesidad de asegurar que en lo escolar la perspectiva estuviese presente. Por ende, la intervención en el currículum se tornó prioritaria, ya que este constituye el eje estructurante de la función de la escuela y de la formación de individuos (Arroyo, 2013; Torres, 1993; Cruz y Silveira, 2022). A lo largo de Latinoamérica, desde las instancias de gobierno, se han emprendido acciones de distinto talle para “interculturalizar” el currículum. Las formas de intervención han dependido de quiénes se consideren los sujetos de la interculturalidad, del momento histórico, la geografía, el escenario político, social y educativo, los intereses y disputas entre los diferentes sectores, los actores implicados, así como de otras particularidades que inciden en las decisiones gubernamentales.

Lo anterior significa que la intervención curricular no ha sido neutral, es decir, ha implicado la asunción de posicionamientos éticos, políticos, pedagógicos, ontológicos, epistemológicos, entre otros; aun cuando éstos no se hagan explícitos o se adopten “inconscientemente”.

1 Licenciada en Psicología por la FES Iztacala, UNAM. Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la UAM, unidad Xochimilco. Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora de Psicología Social en la FES Iztacala, UNAM (contacto: veronica.luna@iztacala.unam.mx) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6652-1458>).

Por ello, en este texto, enfoco la atención en las posturas que se asumen en torno a la concepción del otro y del encuentro cultural. Considero crucial el reconocimiento de dichos posicionamientos debido a que, por un lado, desde la interculturalidad, el diálogo e intercambio entre sujetos se asume como promesa y horizonte; y, por otro lado, porque la concepción del otro permea toda propuesta curricular, le imprime cierto sentido a la formación, afianza compromisos éticos, políticos, pedagógicos, culturales y sociales, y abre o limita escenarios de posibilidades.

De ahí que el propósito del artículo sea abonar a las reflexiones sobre la interculturalidad en lo curricular a partir de la caracterización de dichos posicionamientos en las propuestas curriculares hegemónicas y en los proyectos curriculares propios. El ejercicio reflexivo que presento en este escrito surge en el marco de la investigación que desarrollo como parte de mis estudios de posgrado. En ella indago, con mayor amplitud, sobre el tema del currículum propio con base en experiencias educativas latinoamericanas, dos de las cuales retomaré más adelante. Pese a que mi investigación no se ancla en los estudios interculturales, reconozco en los proyectos curriculares propios una fuente de aprendizajes para repensar cómo potenciar la praxis de la interculturalidad desde el currículum.

Ejes para situar la reflexión

En el entendido de que toda teorización es parcial, limitada, inacabada, incardinada y encarnada (Nardini, 2014), se asume que el ejercicio reflexivo que se expone en este texto también lo es, razón por la cual se reconoce como una mirada más en la multiplicidad que existe en el campo del currículum y la interculturalidad. Por ello, se torna necesario explicitar la ubicación de este ejercicio. La mirada teórico-metodológica que subyace a estas páginas está impregnada por el pensamiento complejo, en el que se entiende que el mundo está constituido por un entramado de eventos, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares; en el que la contradicción, el desorden, la ambigüedad y lo inextricable tienen lugar (Morin, 2019). Con base en lo anterior, se elaboran algunos señalamientos

acerca de las categorías que dan sustento a este trabajo, a saber: *currículum, otro y encuentro cultural*.

En este escrito, se retoma la noción de “currículum” planteada por De Alba (1991; 2012), quien lo define como una propuesta político-cultural educativa conformada por una síntesis de elementos culturales que sostienen ciertos sectores sociales y que se construye a través de disputas, tensiones, imposiciones y negociaciones entre diversos sujetos sociales complejos. Además, se reconoce que el currículum tiene un carácter parcial, dinámico, constructivo y relacional (Da Silva, 1997); se configura como resguardo de un ideal de sujeto y de sociedad, de un legado histórico, un posicionamiento epistémico y una direccionalidad ético-política, a través de los cuales se atribuyen ciertos significados y sentidos a la realidad, y se contribuye al sostenimiento de un proyecto societal (Da Silva, 1999). La categoría de “proyectos curriculares propios” será abordada en el apartado correspondiente, no obstante, es importante señalar que esta se propone tomando como cimiento el concepto de currículum propuesto por De Alba (1991; 2012).

Con respecto a la categoría “otro”, generalmente, se piensa que al hablar de este se está haciendo referencia a una colectividad o bien a una individualidad. Sin embargo, en este escrito se asume que el colectivo no puede entenderse al margen de los individuos, ambos se constituyen entre sí, se afectan e influyen constantemente pues siempre están en interrelación (Eraña, 2021). “Ya no estamos ante una colectividad que implica no individualidad, o ante una individualidad que implica no colectividad; las identidades son a una misma vez singulares y colectivas” (Guerrero, 2021, p. 132). Ahora bien, es menester tener presente que el otro es parte constitutiva de la mismidad y viceversa, por lo que la alteridad requiere de dos sujetos, por lo menos, en una situación relacional en la que se ponen en juego procesos de identificación y diferenciación (Guerrero, 2002; Freire, 2006); por ende, no puede ser considerada como una entidad invariable. Esta relación entre sujetos será abordada desde el “encuentro cultural”.

La palabra encuentro refiere al acto de coincidir de dos o más cosas en un punto, en ocasiones ese coincidir implica un choque entre

aquello que converge. La confluencia entre sujetos es así, un encuentro. Destaca su carácter cultural debido a que, siguiendo a Guerrero (2002), lo cultural posibilita encontrarse con el otro, en términos de confrontación y de negociación, disponiendo, entre una frontera simbólica, aquello que se considera lo propio y lo ajeno; por lo que las dinámicas de poder atraviesan todo encuentro. Entonces, el encuentro cultural puede implicar alguna de las siguientes posibilidades:

- Un choque que puede conllevar conflictos, enfrentamientos y luchas de poder que generalmente derivan del desconocimiento, la incompreensión, la intolerancia y/o la necesidad de dominio.
- Una simple concurrencia en la que destaca la superficialidad de la situación relacional pues ni el conflicto, ni el intercambio tienen lugar, simplemente porque cada cual se encierra sobre sí mismo, ya sea por decisión, por ignorancia, por estrategia o por temor.
- Una convergencia, en tanto tendencia a la unión, donde pondera el intercambio y la disposición de escucha y comprensión del otro en un marco de respeto.
- Una mezcla de algunas o todas las posibilidades anteriormente planteadas.

Finalmente, es importante puntualizar que, aunque este texto pone el énfasis en los pueblos originarios, esto no significa que la interculturalidad deba restringirse a dichos sujetos. De hecho, para dinamizar las discusiones se requiere el reconocimiento de otras colectividades, así como de los proyectos y las luchas que han sostenido a lo largo del tiempo.

Las propuestas curriculares hegemónicas

En toda América Latina, se han realizado innumerables intervenciones a los currícula nacionales para atender a los grupos étnicos en la educación oficial. Empero, la mayoría de estas propuestas han

provocado fuertes críticas que tienen como común denominador la denuncia de la legitimación del discurso asimilacionista, en el cual el sujeto diferente es pensado en los términos de la cultura dominante, la occidental; sosteniendo en el trasfondo de lo curricular un enfoque de adaptación monocultural (Turra *et al.*, 2018).

Un ejemplo de lo anterior es el análisis realizado por Euraque y Martínez (2013), acerca de la presencia de la diáspora africana en los currícula nacionales básicos de los países centroamericanos de El Salvador, Guatemala, Honduras, Costa Rica, Panamá y Nicaragua. Este análisis encontró que, en los pocos contenidos curriculares relacionados con afrodescendientes (llamados negros, en la mayoría de los programas), se les equipara con indígenas, difuminando sus particularidades identitarias en la amplitud de esta noción, lo cual ha conllevado a homologar y diluir en una palabra a grupos culturalmente diversos.

Otro hallazgo de este estudio fue el reconocimiento de la manera en que en los currícula se presenta la historia de los grupos afrodescendientes como una historia mutilada que solo se centra en la esclavitud, negando todo rastro identitario e histórico de africanidad, y resaltando un prejuicio que hasta nuestros días continúa vigente: el de haber sido solamente esclavos. Al respecto, Ocoró (2021) sostiene que:

En Argentina, históricamente el currículo acompañó esa ideología que construía una representación subalterna y parcializada de todos aquellos que no descienden de europeos. Esta distinción entre seres superiores e inferiores, hecha con base en las tonalidades de la piel, ha servido para legitimar la opresión, contribuyendo a sostener el silenciamiento de la historia de los/as afrodescendientes en el currículo escolar. La historia de la población negra e indígena ha sido contada desde los ojos del relato oficial eurocéntrico y hegemónico. Los saberes escolares se orientaron a consolidar las identidades nacionales, silenciando y manteniendo en la subalternidad tanto la historia como la cultura de estas poblaciones. (p. 47)

Además, con respecto a los pueblos originarios y afrodescendientes, destaca en el análisis de Euraque y Martínez (2013) lo rela-

tivo al énfasis histórico y cultural que se hace de ellos, situándolos en épocas pasadas, resaltando el pasado mítico de las comunidades ancestrales y poniendo el acento en evocar lo prehispanico como lo puro y lo auténtico; llegando incluso a romantizar esta época. De acuerdo con Svampa (2016), loar el pasado de las culturas vivas ha traído como consecuencia la ausencia de reconocimiento y valía del sujeto en la actualidad al no ser coincidente con aquel que se añora, a la par del fortalecimiento del imaginario de los pueblos originarios como extintos.

El aislamiento e invisibilización de las colectividades a través de las propuestas curriculares hegemónicas ha derivado en la incapacidad de aceptar que existe otro —en el tiempo presente— condición mínima necesaria para la práctica de la interculturalidad. Para dichas colectividades la consecuencia ha sido el desapego o la negación de su identidad cultural y la exaltación del deseo de ser como el occidental. Desde este tipo de contenidos curriculares se ha fomentado el entendimiento de las culturas originarias y de la diáspora africana como algo lejano, extraño y que produce miedo y/o repugnancia. Además, la realidad de estas se presenta como problemática pero inalterable, y en algunos casos, como superada hace largo tiempo. La presentación de la realidad como inmutable tiene como propósito promover la adaptación de los sujetos a esa realidad que no se puede cambiar (Freire, 1970; 2012).

En las propuestas curriculares hegemónicas, las colectividades marginalizadas han sido “definidas desde fuera, colocadas, situadas por una red de significados dominantes que experimentan como provenientes de alguna otra parte, provenientes de personas que no se identifican con ellas y con las que tampoco estas se identifican” (Young, 2000 citada en Torres, 2015, p. 146), de modo que se despoja de sentido y significación la vida, la historia y los saberes de estos sujetos. Por ende, las propuestas son impertinentes, ya que están basadas en la desconexión entre las condiciones reales de existencia y los contenidos curriculares (Baronnet y Morales, 2018), es decir, están sustentadas en el desconocimiento del otro y en el imaginario que se tiene de él.

De hecho, numerosas propuestas gubernamentales para trabajar la interculturalidad en el currículum se quedan en esfuerzos superficiales, en meros cambios terminológicos, muchas veces incomprensibles tanto para docentes y estudiantes (Torres, 2015), propuestas vacías de sentido y ausentes de potencial transformador. Esto es coincidente con lo que para Walsh (2010) es la perspectiva funcional de la interculturalidad, la cual se caracteriza por un aparente reconocimiento y respeto de la diferencia y la diversidad, al tiempo que promueve un vaciamiento del sentido político de la noción, de manera que la toma, la incorpora, la utiliza y la promueve “para desplegar un discurso que desmoviliza y dispersa” (Puiggrós citado en De Alba, 1991, p. 12).

Si bien las propuestas curriculares hegemónicas han avanzado en la incorporación de contenidos relativos a la historia, cultura, saberes, lengua y formas de vida de las colectividades históricamente negadas —y pese a que esto es un logro— lo cierto es que “interculturalizar” el currículum, en general, ha consistido en colocar elementos propios de los grupos marginalizados a manera de revisionismo (en algunos casos malinterpretándolos). No se establece relación entre los contenidos nacionales y los saberes de las culturas originarias o afrodescendientes, no se promueve la reflexión, ni el análisis crítico, ni la visibilización de la opresión o problematización de las relaciones de poder (Baronnet y Morales, 2018; Magendzo, 1991). Los contenidos han sido solo un agregado que ha consentido la continuación de la “subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

De acuerdo con Nicolazzo *et al.* (2018), el reconocimiento cada vez más extendido de la diversidad cultural en la educación no asegura la aceptación de la diversidad epistemológica, la diversidad cultural se trabaja desde el posicionamiento epistemológico hegemónico. Concordando con este planteamiento Velázquez y Rodríguez (2019) señalan que se suele aceptar que los pueblos originarios y afrodescendientes tengan otras cosmovisiones, no obstante, se sigue interpretando y tratando de dialogar desde las categorías y

episteme occidentales, lo cual imposibilita el intercambio pues parece impensable la apertura a mirar el mundo desde otras epistemologías, a pensar el mundo desde otros términos.

Lo impensable no es que “los indígenas creen que los animales o los cerros tengan vida” —por el contrario, así es como pensamos. Lo que no podemos es pensar esas afirmaciones en sus propios términos porque no tenemos las herramientas conceptuales para hacerlo. Lo inconcebible —lo realmente impensable— es que el cerro o la ballena sean algo otro. Son cerro o ballena —punto. Eso “otro” es creencia —está bien para los indígenas pero no para nosotros, y mucho menos para el Estado. (Blazer y De la Cadena, 2009 citados en Velázquez y Rodríguez, 2019, p. 74)

Por consiguiente, desde esta postura, resulta absurdo siquiera pensar un currículum desde el conocimiento que proviene de los sueños, los rituales, las ceremonias o los espacios sagrados (Bilhaut, 2011; Pérez y Salinas, 2021). Entonces, las cosmovisiones indígenas son legítimas para los pueblos originarios, lo mismo que las de la diáspora africana para sí misma, pero no para el sujeto occidental; lo cual equivale a, en palabras de Paulo Freire, “considerarse la gente como el educador de lo diferente, el salvador de lo diferente y nunca el educando también de lo diferente” (Asamblea CIMI-MT, 1989, p. 145). Esto es una forma de “desotrar” al otro, en tanto que se pretende entenderlo bajo la propia mismidad, lo cual impide el intercambio.

Cuando niega [la escuela] los elementos fundamentales que constituyen las subjetivades [...] provoca una escisión en la fundación misma del vínculo pedagógico, una incompreensión mutua que tiene altas probabilidades de derivar en el fracaso de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares. Es en ese momento de la relación educativa institucionalizada cuando se produce la discriminación. La experiencia subjetiva del alumno y la de su comunidad es brutalmente rechazada, en tanto acervo valioso para acceder a nuevos conocimientos. Se le niega al niño la posibilidad de traducción de su experiencia a un lenguaje distinto al familiar, aislando de esa manera la cultura comunitaria de la cultura pública oficial. (Puiggrós, 2005, p. 97)

De manera que las propuestas curriculares hegemónicas no han logrado transgredir los elementos constitutivos que han pautado la formación de sujetos con carácter nacionalista, homogeneizante, monocultural, monolingüe, unidimensional y cientificista (Mora, 2015; Baronnet y Morales, 2018). En conclusión, los posicionamientos asumidos desde estas propuestas se caracterizan por la identificación del otro en relación antagónica y lo conciben subsumido al yo dominante desde el cual se define lo normal y lo diferente. Esta conceptualización etnocéntrica del otro sigue enraizada fuertemente en la visión occidental y está presente no solo en el currículum, sino en general, en la escuela (Bolaños y Tattay, 2012; Pérez y Salinas, 2021), coadyubando a la institucionalización de las violencias, el racismo y la discriminación (Baronnet y Morales, 2018; Velasco, 2016).

Entonces, el otro ha sido concebido en los términos de la mirada occidentalizada que, aunque desconoce, define e impone identidades, creando a conveniencia figuras fragmentadas, cercenadas y reduccionistas en las que ponderan los prejuicios y la necesidad de absorción de lo diferente para regurgitarlo como asimilado. Al respecto, Green (2016) menciona: “nos ven por pedazos y escogen solo una parte, la que les interesa” (p. 21). Por ello, la vinculación que se establece entre el yo dominante y el otro es de carácter unidireccional, lo que impide el ejercicio autónomo de ser del otro. La idea de que las formas occidentalizadas son las idóneas ha conllevado al rechazo del otro (muchas veces encubierto bajo caretas de inclusión), al mantenimiento de las diferencias en el sentido de inferiorización, y a la legitimación de la separación entre sujetos (Freire, 2006; Kaplan, 2016).

Además, en una sociedad en la que la competencia predomina, se concibe al otro como enemigo, en una relación de hostilidad (Kaplan, 2016), hecho que ha permeado lo curricular. El individualismo que se devela como telón de fondo de este vínculo, produce lo que Eraña (2021) identifica como “personas islas”, que ante la extrañeza y peligrosidad que representa el otro se aíslan para mantenerse seguras, a veces a tal grado, que el aislamiento deriva en ceguera e intolerancia de las otras realidades. Lo anterior plantea evidentes condiciones de imposibilidad para la interculturalidad.

Considerando este posicionamiento en relación con el otro, es posible decir que el encuentro cultural que desde las propuestas curriculares hegemónicas se promueve está inevitablemente adherido a la lógica de subalternización. Así, aunque sea inadvertidamente, favorece el choque entre sujetos, donde uno tiende al dominio del otro, o bien, en el mejor de los casos, fomenta el “conocer” que hay otros diferentes, pero que esto bajo ninguna circunstancia significa que puedan cruzar los límites de la yoidad occidental. Los muros fronterizos entre sujetos se mantienen a través de situaciones relacionales superficiales, tanto así que se sostiene, con mayor frecuencia de la que debería, que la interculturalidad es para los diferentes, los que están fuera de lo normal. Ahora bien, el fomento de este tipo de encuentros culturales tiene implicaciones psicosociales para aquellos considerados diferentes, como el retraimiento, empequeñecimiento y vergüenza ante el saberse distintos (con toda su carga negativa), y la presión para diluirse en la dinámica sociocultural hegemónica.

Siguiendo a Orozco (2016), puede responderse de dos formas ante este panorama. La primera sería asumir sin más estos discursos y prácticas curriculares, es decir, responder de manera adaptativa. La segunda consistiría en disputar el currículum con miras a la reconstrucción o reconceptualización de las propuestas para que sean más acordes a las necesidades y expectativas de las colectividades. Esto, para Pérez y Salinas (2021), se traduciría en la búsqueda de grietas para escapar del currículum hegemónico, en aras de una mayor autonomía educativa en las comunidades. Esta segunda posibilidad permite a los sujetos convertirse en decisores del currículum, es decir, les vuelve protagonistas de sus procesos.

Los proyectos curriculares propios

El currículum, al ser “un territorio cuestionado y de lucha por la hegemonía” (Da Silva, 1997, p. 65), siempre está en disputa. Bajo determinadas circunstancias históricas y sociales las disputas curriculares han contribuido a darle visibilidad a los sujetos excluidos y a poner de manifiesto sus exigencias por reconocimiento, derechos y

atención a sus necesidades (Arroyo, 2013). Algunas de estas disputas adquieren un sentido contrahegemónico, donde los sujetos luchan no solo por ser consultados o “incluidos” en la construcción curricular o en los contenidos, sino que van más allá, debido a que emergen de profundos cuestionamientos a la lógica y estructura curricular y, por consiguiente, a la educación y al sistema. En este sentido, las disputas atraviesan la escuela y el territorio, quienes los habitan adquieren protagonismo de formas diversas y en distintos niveles de implicación, al asumirse como sujetos que pugnan por dar otros sentidos a la educación, que luchan por la construcción de un proyecto propio.

En este texto, “proyecto curricular propio” se entiende como una propuesta política, cultural, educativa, epistémica y lingüística territorialmente pertinente, sustentada en la autonomía y autodeterminación, en la que se entretejen elementos de diferentes culturas, ponderando aquellos que se consideran de la cultura propia, los cuales contribuyen a darle direccionalidad, sentido y horizonte a la propuesta. Surge como arma de resistencia para una colectividad ante un currículum hegemónico que se considera como impertinente, impropio, tendencioso e insuficiente. Se crea con la finalidad de contribuir a revitalizar y fortalecer la identidad cultural y los procesos organizativos, así como para atender las necesidades, expectativas y problemáticas específicas. Está enmarcado en luchas políticas que pugnan por inscribir un proyecto societal distinto al imperante, por lo que resalta su carácter político (Torres, 2017) y su potencia transformadora; de manera que el proyecto “abre lo dado a lo posible [...] y se manifiesta en praxis determinadas” (Zemelman, 1987, p. 27).

No obstante —como advertencia a la lectora o lector— es necesario precisar que proyecto curricular propio pretende ser una categoría de apertura, de posibilidades, de encuentro, que no mutile a las experiencias ni a los sujetos para lograr recluirlas en sus muros prototípicos; sino que sirva para identificar lo común, para abonar a la compartencia, potenciación y transformación entre experiencias y en el campo curricular. Por consiguiente, los contornos de la categoría son dinámicos y cimbreados en consideración a la complejidad y particularidades de cada experiencia.

En toda América Latina, y también en otros territorios del planeta, se pueden identificar diversos proyectos curriculares propios, tanto para las infancias y las juventudes como para las personas adultas. Estas propuestas se han creado en diferentes territorialidades y temporalidades, con distintos sujetos como protagonistas, han estado enmarcadas en condiciones históricas, políticas y sociales particulares, y han surgido al amparo de luchas políticas específicas. Considerando lo anterior es que puede entenderse que los proyectos tengan desarrollos singulares y que las relaciones que han tejido con otras experiencias, movimientos, organizaciones o instituciones, adquieran diversos matices; del mismo modo que el relacionamiento con el Estado, que en algunos proyectos se caracteriza por la ruptura total del vínculo, y en otros por una relación de conflicto-negociación.

Sin embargo, los proyectos tienen aspectos en común. Es tarea de este apartado la identificación de éstos con miras a develar los posicionamientos que se comparten en torno al otro y al encuentro cultural, y que pueden contribuir a repensar la interculturalidad en lo curricular. En el ánimo de hacer ilustrativo este escrito, se recuperan algunos ejemplos de los proyectos curriculares propios de dos experiencias educativas de gran potencia en Abya Yala, a saber: la educación propia que se ha venido caminando desde 1978 a través del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia; y la otra educación o educación autónoma rebelde zapatista, que se ha venido construyendo desde 1994 por el Movimiento Zapatista en Chiapas, México. Es necesario prevenir acerca de que los aspectos que aquí se recuperan son apenas pinceladas de estas experiencias, este texto no alcanza a dar cuenta de su profundidad, potencia, complejidad, amplitud y trascendencia; y pese a que solo se ejemplifica con los casos antes mencionados, se busca representar, a través de lo común, una gama más amplia de proyectos curriculares propios. De hecho, en este libro se presentan algunas experiencias educativas en las que es posible reconocer estos proyectos.

Ahora bien, para comenzar con la identificación de lo común, un primer aspecto que destaca es la forma en que los proyectos se

crean. La emergencia de éstos se ha dado en el marco de procesos de lucha y resistencia, con la pretensión de lograr mayor autonomía y autodeterminación en lo educativo, y en general, en todos los ámbitos de la vida. En este sentido, para los sujetos que los sustentan se han constituido como una de las estrategias para enfrentar al enemigo compartido, el sistema capitalista. Por ejemplo, en el caso del proyecto del movimiento zapatista, la demanda por educación se hizo patente desde la Primera Declaración de la Selva Lacandona, publicada el 1 de enero de 1994, día en que también dio inicio el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

La otra educación es una de nuestras demandas que nos obligó a hacernos rebeldes en contra de los malos gobernantes y de los grandes capitalistas en nuestro país México, y hasta ahora no ha sido aceptada, ni cumplida, por esa razón empezamos a construir la nueva educación para los pueblos. (compañera Magdalena, integrante del SERAZ, 31 de diciembre de 2006, citada en API, 2011, 2:15 min)

En tanto que los proyectos se enmarcan en procesos de lucha y resistencia, es posible comprender que la defensa de la vida y el territorio se constituyan como piedra angular en las propuestas, y a su vez, se concatenen con la ponderación de lo propio. Estos aspectos se reflejan en sus propósitos, como son: el fortalecimiento de la identidad, la lengua y la cultura; la recuperación y valorización de la memoria histórica y los saberes ancestrales y comunitarios; la concientización para la comprensión de las realidades y la configuración de identidades disidentes; la participación y militancia en la lucha que la colectividad sostiene; la práctica en la cotidianidad de los territorios a través de la contribución a la atención de las problemáticas y necesidades; y la participación en la organización, actividades y cargos comunitarios. Además, se plantea una formación desde lo colectivo y para el fortalecimiento comunitario, por lo que en los proyectos resalta la transversalidad del trabajo en colectividad (Bolaños, 2007; Bolaños y Tattay, 2012; Pinheiro, 2015).

El énfasis que se hace de lo propio no tiene como consecuencia la negación, la eliminación ni el rechazo de aquello que se consi-

dera como lo ajeno. Contrario a esto, en los proyectos lo propio y lo ajeno se engarzan conformando una relación interactiva que puede ser de tensión en determinados momentos, puesto que las fronteras entre lo uno y lo otro están en constante oscilación, por lo que adquieren un carácter difuso y cambiante. Para el proyecto del CRIC, “lo propio no solo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política” (Bolaños, 2007, p. 58). Es así como desde lo propio es posible hacer una apropiación o reapropiación de lo ajeno, lo cual brinda la posibilidad del fortalecimiento de la colectividad, de las luchas, y al mismo tiempo, hace viable su transformación (Bonfil, 1983). La cosmovisión propia se teje con otras cosmovisiones (originarias, orientales, occidentales, africanas, etc.), en un ejercicio que parece tendiente a la justicia epistémica (Eraña, 2022). Lo propio se vincula con el ejercicio de la autonomía en tanto que se puede asumir la decisión de aquello que se apropia, cómo se le apropia, en qué sentido y qué direccionalidad se le imprime (Bolaños y Tattay, 2012). “Centrarnos en lo propio implica, para nosotros, una mirada intercultural. No somos separatistas y no estamos aislados del mundo. Para nosotros, la educación es un proceso de apropiación. Buscamos apropiar y reapropiar espacios para construir la cultura” (CRIC, 2004, p. 22).

Lo anterior ha derivado en un replanteamiento de los contenidos curriculares oficiales o disciplinarios tradicionales para posicionar los saberes propios. Las propuestas y modificaciones en los contenidos, su organización y estructura son diversas. Sin embargo, en general, en los proyectos curriculares propios se puede identificar que los contenidos oficiales o disciplinarios tradicionales son recuperados y resignificados para ser trabajados con otros propósitos y desde otras miradas siempre en diálogo con los saberes propios, esto con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de los sujetos y de sus luchas, así como para poder tender puentes de comunicación con otros.

Es así como se pone en evidencia la falsedad del mito de la expulsión de todo conocimiento científico u occidental de lo curricular en aras de lo “verdaderamente” indígena o ancestral. En los proyectos

no existe la contrariedad total entre las cosmovisiones originarias y la occidental. Sin embargo, sí hay una denuncia acerca del uso que se les da a los conocimientos, por ejemplo, con fines de dominación y exterminio; en cuanto a la tergiversación de la información el caso más representativo es el de la historia. Por ejemplo, en el proyecto zapatista, en uno de sus territorios autónomos, la forma en que se decidió el abordaje de la historia fue a partir de elegir todo lo que debía de modificarse del currículum oficial “y había que seleccionar en el área de historia de la SEP [Secretaría de Educación Pública] qué cosas son buenas para nuestros niños y jóvenes y qué cosas no” (Doroteo, exintegrante de la Junta de Buen Gobierno, Caracol I, citado en Radio Zapatista, 2013, pp. 4-5). Hubo muchos contenidos que fueron eliminados, algunos replanteados y otros fueron incluidos, como la historia del EZLN y de otras luchas sociales, temas vetados del currículum oficial, pero que son fundamentales para el movimiento zapatista (Nachman, 2011). En conclusión, en los proyectos curriculares propios hay contenidos oficiales que se modifican, otros que desaparecen y algunos que permanecen, lo que se conserva puede ser por decisión, por necesidad o por inadvertencia.

La relación con los conocimientos de otras culturas y la manera en que se abordan mayoritariamente depende de la cosmovisión, necesidades y expectativas específicas de la colectividad que sustenta el proyecto y del territorio en que se construye. Por ejemplo, en el caso del CRIC, la educación propia debe atender al plan de vida de los pueblos, así como a la ley de origen, el derecho propio y el derecho mayor (PEBI, 2019). Por ende, en los proyectos curriculares propios los contenidos se piensan desde la realidad comunitaria, y a partir de esta se vincula con otras realidades. Esto significa que la selección de contenidos está centrada en el por qué y para qué enseñar algo. La focalización en estas interrogantes ayuda a dar pertinencia y contextualización a los contenidos, lo que, a su vez, contribuiría a dotar de significancia y sentido a la educación.

Además, en los proyectos curriculares propios, aunque con sus dinámicas particulares, el diseño curricular suele ser una construcción comunitaria, participativa, dialógica y con la implicación de una

multiplicidad de voces, incluidas las de las infancias y las voces que pueden venir de “afuera”. Para el caso del proyecto del CRIC, esta tarea se centra en la investigación y se torna en un trabajo en y con las comunidades, “la investigación sobre la historia y la cultura desde las mismas comunidades buscaba que estas funcionaran como insumo fundamental para la construcción curricular” (Bolaños y Tattay, 2012, p. 48). En el proyecto zapatista es a partir de la consulta a las comunidades que se decide “porque el libro es la comunidad, porque ahí nacen las palabras verdaderas [...]. Para que la educación se construya colectivamente [participan] hombres, niños y mujeres” (compañero Adrián, Caracol III, 24 de julio de 2007, citado en Zetzainternacional, 2007, 10:10 min).

Aunque quedan por nombrar otros aspectos que se comparan, los aquí destacados permiten un acercamiento a los posicionamientos que se asumen acerca de la concepción del otro y del encuentro cultural. Antes de avanzar en este cometido, es prioritario señalar que los proyectos curriculares propios se están caminando, lo cual quiere decir que son procesos inacabados, dinámicos, siempre en construcción, susceptibles a las contradicciones, los retrocesos y los fallos como cualquier otro proceso, en cualquier ámbito, que esté ensayando “un mundo donde quepan muchos mundos” como dirían las y los zapatistas.

Con base en los aspectos comunes anteriormente expuestos, es posible sostener que de los proyectos curriculares propios resalta su atrevimiento para hacerlo diferente y hacer lo diferente. Esto significa que a partir de ellos se han transgredido las formas impuestas, no solo de hacer currículum, sino también las de vivir y de ser, trasluciendo el posicionamiento que se asume en torno al otro, el cual se ancla en una lucha sostenida por el derecho a ser diversos, en la que se asumen las diferencias en términos de un proyecto de repudio a la dominación y siempre en la búsqueda de un futuro en el que la *con-vivencia* sea posible (Colombres, 2004 citado en Gómez, 2017).

En los proyectos, la consideración de la vida como piedra angular también pone de manifiesto cómo se concibe al otro, dado que la vida de los grupos marginalizados históricamente ha sido estima-

da, por un lado, como sin valor (lo que ha servido como justificación de las violencias ejercidas en su contra), y por otro, confinada a una simple sobrevivencia en los términos que la cultura dominante pauta. Por ello, la vida cobra tanta fuerza en los proyectos; esta se resignifica, de manera que toda vida es valorada, respetada y defendida. Además, la vida y la alteridad no solo se piensan desde los seres humanos, sino que se incluye a otros seres, como la Madre Naturaleza. Las nociones de vida y alteridad como otras nociones (por ejemplo: identidad, diversidad, humanidad y territorio), adquieren sentidos distintos y aplicaciones diferentes (Millán, 2015).

La vida se reconoce en toda su dimensionalidad, no solo pondera la racionalidad, también la afectividad, espiritualidad, corporalidad, etc. Lo que “implica asumir al otro en su integralidad política; pero también asumirnósnos nosotros como hacedores de la historia, hacedores de la política, hacedores de nosotros mismos” (Green, 2016, p. 22). Entonces, desde los proyectos curriculares propios se busca lograr una vida en la que sea posible el despliegue de todas las potencialidades de los sujetos, así como el cuidado de sí y de los otros.

La visión individualista se trasciende no solo por la defensa de la vida, sino también por el hecho de considerar al individuo en comunidad. Esto no alude a la dilución de las subjetividades en la colectividad, empero, sí demuestra la ponderación del nosotros, que contraviene la visión del aislamiento y del encierro de los sujetos sobre sí mismos. La construcción del nosotros pone siempre al sujeto en interacción con otros, se es en relacionalidad:

La dignidad exige que seamos nosotros. Pero la dignidad no es que solo seamos nosotros. Para que haya dignidad es necesario el otro. Porque somos nosotros siempre en relación al otro. Y el otro es otro en relación a nosotros. La dignidad es entonces una mirada. Una mirada a nosotros que también mira al otro mirándose y mirándonos. La dignidad es entonces reconocimiento y respeto. Reconocimiento de lo que somos y respeto a eso que somos, sí, pero también reconocimiento de lo que es el otro y respeto a lo que es el otro. La dignidad entonces es puente y mirada y reconocimiento y res-

peto. (Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN, 27 de febrero de 2001, s. n.)

En tanto que los otros son concebidos en una relación de igualdad, es que se acepta que sus experiencias, sentires y saberes son valiosos, por ende, se puede intercambiar y aprender de ellos. Lo anterior significa que, en estos proyectos, se pretende la apertura hacia los otros desde lo que se es, desde lo propio, puesto que desde ahí es posible resignificar, reconstruir e incluso transformar. No obstante, es de considerar que la forma en que se puede conectar con los otros a partir de esta apertura es variada pues depende de la propia historia, de la forma de habitar el mundo, de lo que resuena, lo que incomoda, lo que duele, lo que provoca, lo que invita, etc.

Es importante destacar que, aunque también en estos posicionamientos hay dos elementos que se ponen en el centro: el nosotros y los otros, no hay una dicotomía, antes bien la vinculación que se plantea es de relacionalidad pensada siempre en movimiento, de complementariedad y de correspondencia (Eraña, 2021). No obstante, esta vinculación no escapa de las tensiones, lo que quiere decir que los encuentros no tienen que ser totalmente armoniosos y pacíficos, hay lugar para los desacuerdos, las incomodidades y las discrepancias (Eraña, 2022).

En este sentido, el encuentro cultural que se promueve desde los proyectos curriculares propios está caracterizado por una relación de reciprocidad y de conformación mutua, y tiene como finalidad el intercambio y el rompimiento de los límites entre lo que se es y lo que el otro es, en el marco del respeto y la disposición de escuchar y aprender de los otros, sin rehuir del conflicto. De modo que, el encuentro cultural desde estos términos favorece una praxis ético-política orientada a la justicia social que mira hacia nuevas formas de *con-vivir*.

Apuntes finales para seguir reflexionando

La identificación de los posicionamientos acerca del otro y del encuentro cultural en los proyectos curriculares propios puede

contribuir a complejizar y ampliar los linderos de pensamiento de la interculturalidad y el currículum. En este sentido, las vetas para la discusión son múltiples, y aunque no se agotan en estas páginas, se proponen algunos hilos que animen a repensar la interculturalidad en lo curricular desde otro lugar.

En los proyectos curriculares propios, la centralidad de lo propio replantea la forma de considerar el vínculo propio-ajeno, de modo que denota un enraíce en lo propio con apertura hacia lo ajeno para posibilitar el intercambio, el aprendizaje y las apropiaciones con sentido y direccionalidad. Por ende, se reconoce un carácter de mutabilidad tanto en lo propio como en lo ajeno. A partir de lo anterior, es que se propone reflexionar la interculturalidad en clave de la búsqueda de aquello que nos hace diversos y lo que nos hace comunes a través de la potenciación de intercambios dinámicos en los que se pongan en juego lo propio y lo ajeno para posibilitar la *co-construcción* de los sujetos, lo que implicaría el entendimiento de la interculturalidad como praxis en colectividad.

La propuesta del entendimiento de la interculturalidad como praxis, requiere recuperar de los proyectos curriculares propios las concepciones que se sostienen del nosotros y de los otros, puesto que conllevan como aspectos centrales: la relacionalidad, el movimiento y la afectación en el marco de un compromiso ético-político con la justicia social. Ahora bien, es preciso enfatizar que dicho compromiso debiera ser compartido por los sujetos partícipes de la praxis, sin embargo, la adopción de este no surge por imposición, por instrucción, ni por deseo. Los sujetos aprenden a situarse desde ciertos lugares, por eso en los proyectos curriculares propios hay una gran insistencia en la concientización y en la incorporación de propósitos vinculados a la resistencia y las luchas que sostienen los pueblos, pues en este caminar se aprende a asumir compromisos militantes.

Entonces, cualquier currículum que trabaje la perspectiva intercultural tendría que considerar dos finalidades fundamentales. En primer lugar, el trabajo de concientización con los sujetos para habilitarles en la comprensión de la propia realidad y de otras realidades, y para educar, como dirían las y los zapatistas, una mirada incon-

forme que cuestione las injusticias y la opresión. Por ende, la potenciación de la conciencia político-pedagógica tendría que ser uno de los propósitos formativos centrales del currículo, aprendiendo de las formas en que se trabaja la concientización desde el movimiento zapatista, desde el CRIC, y desde los muchos proyectos curriculares que se caminan desde lo propio en Latinoamérica.

En segundo lugar, la dinamización de encuentros culturales entre sujetos diversos, considerando como base el tipo de encuentros que se promueven en los proyectos curriculares propios. Se tendrían que centrar los esfuerzos en el fomento de encuentros culturales en los que la afectación entre sujetos sea posible, encuentros que desborden lo racional e impacten también lo afectivo, para poder alterar de alguna manera la forma en que los sujetos habitan y son en el mundo. Encuentros en los que no solo se fomenten la escucha y el diálogo de saberes, sino que empujen a los sujetos, en su integralidad, a arriesgarse a situarse desde otro lugar. Este tipo de encuentros pueden generar incomodidades, tensiones y confrontaciones, pero éstos deben aceptarse y trabajarse, pues suelen ser necesarios para lograr cambios en los sujetos.

Para atender a lo anterior, se considera necesario trabajar lo siguiente en los procesos formativos en interculturalidad:

- El conocimiento y reconocimiento de que existen otras realidades diferentes a la propia. Lo que implica la apertura a “ver” otras formas de vivir. Se hace necesario apuntar que el no hablar de que existen otras colectividades, otras realidades, imposibilita la interculturalidad como praxis.
- La comprensión (por mínima que sea) de que hay otras maneras de concebir, interpretar, sentir y habitar el mundo, es decir, de que hay otras realidades. Lo que implica la disposición a escuchar y la aceptación de que nuestra mirada es parcial, limitada, inacabada, incardinada y encarnada, por lo que no es la única, ni la verdadera, es simplemente una mirada entre la multiplicidad que existe

(Nardini, 2014; Eraña, 2022), y ninguna es más importante que otra, solo son divergentes.

- La exploración de los vínculos que existen entre las diferentes realidades: lo que nos es común, lo que no lo es, y el porqué de esto, considerando la integralidad y complejidad de los sujetos en la realización de dicha exploración para evitar fragmentarles.
- La apertura, escucha y disposición para aprehender y aprender de los otros en el ánimo de *co-construir* nuevos sentidos y significados a partir de lo que se intercambia. Nuevas producciones que van conformando y transformando las subjetividades y colectividades.

Aunado a lo anterior, es preciso sostener que la interculturalidad es política, en tanto que comprende las relaciones donde lo común y lo diverso se pone en juego (Gómez, 2017). Por ende, la interculturalidad tendría que ser praxis a la vez que horizonte ético-político de transformación y de potenciación de otras relaciones entre los sujetos para la construcción de una sociedad distinta, contra la deshumanización, la crueldad y por la defensa de toda vida. De acuerdo con el CRIC, “interculturalidad [es] entendida como el diálogo de saberes, valores, expectativas y la construcción de utopías alrededor de los sueños colectivos” (Bolaños, 2007, p. 55).

Entonces, la interculturalidad no puede referirse solo al diálogo o intercambio de saberes, ni a la pretensión de relaciones armónicas entre los sujetos, sin buscar una alteración al sistema, una alternativa al sistema, lo que significa que la interculturalidad debería ser contrahegemónica. Por ello, destaca que la construcción de proyectos curriculares propios ha contribuido a que los pueblos originarios que los sostienen se asuman como sujetos históricos y políticos, y en tanto que se asumen así, han sido capaces de avanzar hacia la reinención del mundo con una dirección ético-política (Zemelman, 1987). Siguiendo a Paulo Freire (2012), el ser sujeto histórico y político implica, por un lado, saberse como ser inacabado, y, por otro lado, reconocer el cómo se está siendo y el por qué se está siendo

así. En tanto que el sujeto es consciente de esto se da la posibilidad de cambio. Para Freire, el asumirse como sujeto solo se puede dar en relación con los otros, lo que conlleva un compromiso de rechazo a la exclusión y la opresión.

Tomando en cuenta lo anteriormente planteado, se hace evidente la urgencia de avanzar hacia la ruptura con las posturas interculturales de tolerancia y supuesta armonía que no trastocan de ninguna manera los procesos de dominación, puesto que legitiman la superioridad de quien “tolera” (Da Silva, 1999), perpetuando las desigualdades. Es inaplazable poner el dedo en la llaga, en el dolor de las violencias y las injusticias, para derrumbar lo que atenta contra la vida y la dignidad, y desde ahí reconstruir, *co-construir*.

Debemos llevar a toda propuesta curricular los análisis críticos y los cuestionamientos profundos de los procesos que producen discriminación, desigualdad y racismo. Para ello, habría que empezar por incorporar esos temas que históricamente han estado vetados del currículum, siguiendo el ejemplo de los proyectos curriculares propios, y hablar de las luchas políticas que se sostienen en toda Abya Yala, del pasado de despojo, violencia y exterminio, del borramiento, silenciamiento y aniquilamiento de las y los subalternizados en la actualidad, etc.

Lo anterior obliga a renunciar al lugar definido por el discurso en sus denotaciones referidas a identidades; [a estar dispuesta/o a] desligarse del envoltorio de símbolos, signos, significados, por último simples palabras, que son como señales de una dimensión común: el mismo. De manera de trascender las formas que nos ocultan de nosotros[as] mismos[as], porque cuando el hombre [y la mujer] no se desafía[n], la riqueza de su discurso es solamente apariencia que oculta su propia vaciedad. Son las formas propias de los discursos dominantes-hegemónicos que disfrazan la carencia de significados y de sentidos, para quedarse solamente en la contemplación de sí mismo. De ahí que cuando hablamos de rescatar al sujeto, o de reactivarlo, significa hacer irrumpir su movimiento interno [...] Por ello, es central el rompimiento del límite [...] El sujeto no es el cometido de simples palabras, sino la capacidad de vida y de historias, esto es protagonismo. (Zemelman, 2005, p. 176)

Hay que asumir el desafío de dejar de pensarnos desde lo impuesto, lo establecido, lo fijo, lo seguro. “Es lo que debemos hacer para resistir los intentos por aplastarnos de la hegemonía dominante. Y que consiste en la necesidad de preservar la autonomía del sujeto para plasmar su propia historia” (p. 177). Para así hacer de la interculturalidad praxis contrahegemónica.

Referencias bibliográficas

- API. (2011, 11 de diciembre). *Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación II* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3Dj7oDf>
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, territorio em disputa*. Brasil: Vozes.
- Asamblea CIMI-MT. (1989). Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena. En E. Amodío (comp.), *Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina* (tomo I, pp. 115-152). Abya-Yala.
- Baronnet, B. y Morales, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-32. <https://bit.ly/43bQXDn>
- Bilhaut, A. G. (2011). *El sueño de los záparas: patrimonio onírico de un pueblo de la Alta Amazonía*. Abya-Yala; FLACSO.
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... la construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 53-62. <https://bit.ly/3QUoFWR>
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, (22), 45-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>
- Bonfil, G. (1983). Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias políticas y sociales*, 27(103). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1981.103.72329>
- Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN. (2001, 27 de febrero). *En Puebla: la dignidad indígena*. Enlace Zapatista. <https://bit.ly/3QyHI8N>
- CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Fuego Azul.
- Cruz, M. y Silveira, E. (2022). Atravessamentos moderno/coloniais no currículo: reflexões de(s)coloniais. *Revista e-Currículo*, 20(2), 552-571. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p552-571>

- Da Silva, T. T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En P. Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (pp. 65-78). Losada.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción las teorías del currículo*. Belo Horizonte.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. CESU-UNAM.
- De Alba, A. (2012, 2-5 de julio) *Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del currículum: el currículum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser* [Ponencia]. The Fourth World Curriculum Studies Conference, Río de Janeiro, Brasil.
- Eraña, Á. (2021). *De un mundo que hila personas (o de la inexistencia de la paradoja individuo/sociedad)*. UNAM/UAM.
- Eraña, Á. (2022). ¿Es posible la justicia epistémica sin un lugar común? (Hacia una reconceptualización del espacio público y las relaciones sociales). *Estudios de Filosofía*, (66), 9-31. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.348998>
- Euraque, D. y Martínez, Y. (2013). África y la diáspora africana en los programas curriculares en Centroamérica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, (39), 29-53. <https://bit.ly/3QDBYdK>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gómez, G. (2017). *América Latina: el otro indígena*. CLACSO.
- Green, A. (2016). El otro, ¿soy yo? *Yachay Kusunchi*, 3(1), 17-27. <https://bit.ly/4beueII>
- Guerrero, P. (2002). *La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Abya-Yala.
- Guerrero, S. (2021). Identidad y diversidad sexogenérica en México: historias, narrativas y políticas. En L. Loeza (coord.), *Políticas de identidad en el contexto de la crisis de la democracia* (pp. 109-140). CEI-ICH-UNAM.
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley de talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce>
- Magendzo, A. (1991). *Currículum y cultura en América Latina*. PIIIE.

- Millán, S. (2015). La alteridad permanente: cosmovisiones indígenas teorías antropológicas. *Scripta Ethnologica*, 37, 82-100. <https://bit.ly/3D7GBd2>
- Mora, A. (2015). La construcción cultural del currículo: reflexiones en clave latinoamericana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 9(2), 17-47. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.9-2.1>
- Morin, E. (2019). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nachman, E. (2011, 24 de junio). *Escuelas primarias autónomas zapatistas*. Pizarras y Pizarrones. <https://bit.ly/3ERMPyt>
- Nardini, K. (2014). Volverse otro: el pensamiento encarnado y la “materia o importancia transformadora” de la teorización del (nuevo) materialismo feminista. *Artnodes*, (14), 18-25.
- Nicolazzo, M., Méndez, M. y Fernández, M. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza: el currículum y la Escuela como territorios de colonización y descolonización. *Hologramática*, 28(2), 181-208. <https://bit.ly/4bhWBpB>
- Ocoró, A. (2021). El papel de currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales: una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. *Revista Interedu*, 1(4), 41-68. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000490>
- Orozco, B. (2016). Currículum y procesos de cambio educativo desde una perspectiva latinoamericana. *[Con]textos*, 5(20), 11-22. <https://bit.ly/4bxWkPD>
- PEBI. (2019). *Sistema educativo indígena propio: segundo documento de trabajo*. CRIC.
- Pérez, M. y Salinas, B. (2021). Vínculo comunidad-escuela: una mirada desde la concepción indígena del aprendizaje en dos comunidades wixáritaaari de México. *Mediaciones*, 17(26), 8-29. <https://bit.ly/4kgyc7L>
- Pinheiro, L. (2015). El principio de la autonomía y la praxis de la libertad en la Educación Rebelde Autónoma Zapatista. *CISMA*, (6), 1-36. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2768418>
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Colihue.
- Radio Zapatista. (2013). *Escuelita “La libertad según lxs zapatistas”: Gobierno autónomo* (vol. II). <https://bit.ly/41AvBxh>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.

- Svampa, M. (2016). *Debates latinoamericanos: indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. EDHASA.
- Torres, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *Folios*, (46), 3-14. <https://bit.ly/4gWP8NN>
- Torres, J. (1993, septiembre). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 60-66. <https://bit.ly/43jad1E>
- Torres, J. (2015). Políticas educativas: revoluciones y reformas. En J. Sacristán, M. A. Santos, J. Torres, P. W. Jackson y J. Marrero (eds.), *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica* (pp. 139-147). Morata.
- Turra, O., Lagos, M. y Valdés, M. (2018). Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia: una mirada al currículum latinoamericano. *Diálogo Andino*, (57), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049>
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)
- Velázquez, Y. y Rodríguez, H. (2019). El agua y sus significados: una aproximación al mundo de los nahuas en México. *Antípoda*, (34), 69-88. <https://doi.org/10.7440/antipoda34.2019.04>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración; Convenio Andrés Bello.
- Zemelman, H. (1987). *Los horizontes de la razón*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). De la necesidad de decir lo que decimos: lo desconocido como nombre. En R. Cassigoli y J. Turner (coords.), *Tradición y emancipación cultural en América Latina* (pp. 174-177). Siglo XXI.
- Zeztainternacional. (2007). *Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*. Mesa de educación. <https://bit.ly/41ebjJE>