

Prácticas comunitarias y materialismo histórico: la educación indígena frente al neoliberalismo

Community practices and historical materialism: Indigenous education in the face of neoliberalism

Martha Barrios Guzmán

marthab@isociales.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0003-6502-5487>

Teléfono: + 52 951 113 0951

Colegio Superior para la Educación
Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO)
Especialidad en Competencias Docentes
para la Educación Media Superior.
Oaxaca de Juárez, Oax., México

Recepción/Received: 09/03/2025
Arbitraje/Sent to peers: 11/03/2025
Aprobación/Approved: 16/04/2025
Publicado/Published: 01/10/2025

Resumen

Esta investigación examina la educación indígena como espacio de resistencia frente al neoliberalismo, analizando su articulación con el materialismo histórico y las prácticas comunitarias. A través de cinco ejes temáticos, se explora cómo las pedagogías ancestrales desafían la mercantilización del saber, defendiendo epistemologías propias basadas en autonomía, reciprocidad y territorio. Se discuten las tensiones entre los modelos educativos comunitarios y las políticas neoliberales de estandarización, así como las estrategias de resistencia, desde escuelas autónomas hasta programas bilingües críticos. El análisis destaca el papel de las mujeres indígenas, la revitalización lingüística y las metodologías decoloniales que integran saberes científicos y tradicionales. Se concluye subrayando que, estas experiencias no solo preservan culturas, sino que proponen alternativas pedagógicas radicales para repensar la educación más allá de la lógica capitalista. Estas luchas educativas, vinculadas a movimientos por la soberanía y la justicia cognitiva, revelan la posibilidad de construir sistemas de conocimiento anticolonial y emancipadores.

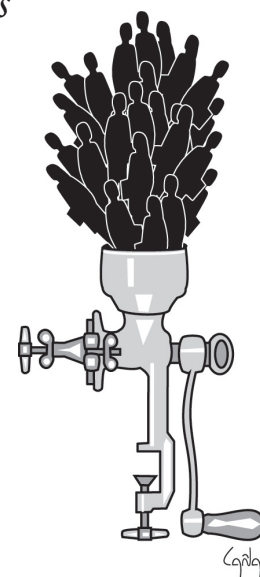
Palabras clave: Hegemonía, educación indígena, educación comunitaria, marxismo, decolonialidad.

Abstract

This research examines Indigenous education as a space of resistance to neoliberalism, analyzing its connection with historical materialism and community practices. Through five thematic axes, it explores how ancestral pedagogies challenged the commodification of knowledge, defending their own epistemologies based on autonomy, reciprocity, and territory. The tensions between community-based educational models and neoliberal standardization policies are discussed, as well as strategies of resistance, from autonomous schools to critical bilingual programs. The analysis highlights the role of Indigenous women, linguistic revitalization, and decolonial methodologies that integrate scientific and traditional knowledge. It concludes by emphasizing that these experiences not only preserve cultures but also propose radical pedagogical alternatives to rethink education beyond capitalist logic. These educational struggles, linked to movements for sovereignty and cognitive justice, reveal the possibility of building anticolonial and emancipatory knowledge systems.

Keywords: Hegemony, Indigenous Education, Community Education, Marxism, Decoloniality.

Author's translation.



Introducción

Escribir sobre educación indígena no es solo un ejercicio académico; es adentrarse en un campo de batalla donde se juegan epistemologías, memorias de resistencia y proyectos políticos antagónicos. Los docentes e investigadores, deben interesarse por entender cómo las comunidades originarias han convertido sus prácticas educativas en trincheras de lucha frente a un sistema que busca homogenizar, mercantilizar y, en última instancia, borrar otras formas de entender el mundo. No se trata de un fenómeno aislado: como bien señaló Marx (1867), "el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general" (p. 21). Es decir, la educación indígena no puede analizarse al margen de las relaciones de poder que la atraviesan, desde la colonialidad hasta el neoliberalismo actual.

Hoy, bajo la lógica de Harvey (2007), vemos cómo "el neoliberalismo implica la mercantilización y privatización de todos los ámbitos de la vida" (p. 3), incluyendo, por supuesto, la educación. Para los pueblos originarios, esto se traduce en una doble violencia: por un lado, la imposición de currículos ajenos a sus realidades y, por otro, la sistemática desvalorización de sus saberes. Walsh (2012) lo explica con claridad: "la colonialidad del saber opera a través de jerarquías epistemológicas que subalternizan los conocimientos no occidentales" (p. 45). Ante esto, las comunidades no se limitan a resistir; reinventan pedagogías basadas en la reciprocidad, el territorio y la autonomía. Y aquí radica la importancia de este análisis: como sostiene Zibechi (2015), "los pueblos originarios no solo resisten al despojo, sino que prefiguran sociedades poscapitalistas" (p. 78).

En América Latina, este debate cobra especial fuerza. Movimientos como el zapatismo en México o las luchas indígenas en Bolivia han demostrado que la educación puede ser, en palabras del Subcomandante Marcos (1996), "un acto de rebelión" (citado en Muñoz Ramírez, 2008, p. 67). Pero no es una tarea fácil. Como bien advierte Santos (2010), "las epistemologías del Sur solo pueden florecer en condiciones de lucha permanente contra la globalización neoliberal" (p. 54). Es una tensión constante entre lo comunitario y lo hegemónico, entre la reproducción de la vida y la lógica del capital.

Este artículo busca explorar esa contradicción desde el materialismo histórico, entendiendo que, como planteó Luxemburgo (1913), "la acumulación capitalista requiere de la destrucción constante de formas de vida no capitalistas" (p. 112). Para ello, este escrito se estructura en cinco ejes: primero, la relación entre condiciones materiales y educación comunitaria; segundo, el impacto del neoliberalismo en los sistemas educativos indígenas; tercero, las estrategias de resistencia pedagógica; cuarto, la autonomía educativa como alternativa; y finalmente, propuestas decoloniales para una justicia cognitiva. Al final, como diría Freire (1970), "la educación no puede ser neutral: o sirve para la dominación o para la liberación" (p. 36). Y en el caso de los pueblos originarios, esa elección define no solo su futuro, sino el de todos nosotros.

Materialismo histórico y educación comunitaria

El análisis de la educación indígena desde el materialismo histórico exige una comprensión profunda de las relaciones entre las estructuras económicas y las superestructuras culturales que determinan los procesos pedagógicos. Marx (1859) en su *Contribución a la crítica de la economía política* establece que "el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general" (p. 4). Este principio fundamental permite interpretar las prácticas educativas comunitarias no como fenómenos aislados, sino como expresiones de un sistema de reproducción social ligado a formas de producción no capitalistas. La educación indígena, en este sentido, opera dentro de una lógica colectiva donde el conocimiento se transmite a través de relaciones dialógicas, trabajo cooperativo y una estrecha vinculación con el territorio.

La dialéctica materialista revela que estas pedagogías ancestrales constituyen un contrapunto al modelo educativo hegemónico, el cual responde a los intereses del capital. Gramsci (1971) señala en sus *Cuadernos de la cárcel* que “toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica” (p. 158), lo que implica que la dominación de clase se ejerce también mediante el control de los aparatos educativos. Frente a esto, las comunidades indígenas han desarrollado sistemas de enseñanza que refuerzan su autonomía epistemológica. Por ejemplo, la tradición oral, los rituales de iniciación y el aprendizaje basado en la observación directa de la naturaleza son mecanismos que escapan a la formalización escolar capitalista. Estos métodos, lejos de ser “primitivos”, como los calificaba el discurso colonial, representan formas complejas de producción y transmisión de conocimiento arraigadas en modos de vida comunales.

La resistencia de estas pedagogías alternativas puede entenderse como parte de la lucha de clases en el terreno ideológico. Althusser (1970) argumenta que “la escuela es el aparato ideológico del Estado que más contribuye a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas” (p. 153). En contraste, la educación indígena funciona como un contra-aparato que sustenta relaciones sociales basadas en la reciprocidad y el bien común. Un ejemplo claro es el *tequio* en las comunidades zapotecas de Oaxaca, donde el aprendizaje se vincula al trabajo colectivo en beneficio de la comunidad. Esta práctica no solo enseña habilidades concretas, sino que inculca valores anticapitalistas como la solidaridad y la propiedad comunal. Al respecto, Dussel (2015) enfatiza que “la racionalidad indígena se construye desde una matriz civilizatoria distinta a la modernidad occidental” (p. 89), lo que explica su resistencia a ser subsumida por la lógica mercantil.

El materialismo histórico permite además develar cómo la expansión del capitalismo ha intentado sistemáticamente destruir estas formas educativas no alienadas. Luxemburgo (1913) en *La acumulación del capital* demuestra que “el capitalismo requiere constantemente de espacios no capitalistas para expandirse, destruyéndolos en el proceso” (p. 401). Este fenómeno se observa en las políticas de asimilación cultural implementadas por los Estados nacionales, desde los internados para indígenas en Estados Unidos y Canadá hasta las escuelas rurales integracionistas en América Latina. Estas instituciones buscaron erradicar las lenguas originarias y sustituir las pedagogías comunitarias por un modelo educativo que preparara mano de obra dócil para el mercado. Sin embargo, como señala Bonfil Batalla (1987), “los pueblos indígenas no son vestigios del pasado, sino actores que reelaboran constantemente su cultura” (p. 120). Prueba de ello son las escuelas autónomas zapatistas, donde se enseña historia desde la perspectiva de los vencidos y matemáticas aplicadas a las necesidades locales.

La vitalidad de estas alternativas pedagógicas radica precisamente en su conexión con las condiciones materiales de existencia. Marx y Engels (1845) en *La ideología alemana* afirman que “las ideas dominantes no son más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes” (p. 64). Por ello, mientras las comunidades mantengan control sobre sus tierras y recursos, sus sistemas educativos seguirán siendo un bastión de resistencia. Caso emblemático es el de las universidades indígenas en Bolivia, que combinando el *saber hacer* ancestral con herramientas críticas, forman intelectuales orgánicos al servicio de sus pueblos. Rivera Cusicanqui (2010) sostiene que “la descolonización implica recuperar los medios de producción material e intelectual” (p. 45), lo que en educación se traduce en currículos situados y metodologías participativas.

Esta perspectiva dialéctica revela también las contradicciones internas que enfrentan las comunidades al navegar entre la preservación cultural y las demandas del mundo contemporáneo. Mignolo (2000) advierte que “la colonialidad opera hoy a través de mecanismos más sutiles de cooptación” (p. 32), como los programas de educación intercultural funcionales al multiculturalismo neoliberal. Frente a esto, las pedagogías críticas indígenas no rechazan todo conocimiento occidental, sino que lo reelaboran desde su propio marco civilizatorio. El desafío, como plantea Walsh (2013), es “construir una interculturalidad de resistencia que dispute las estructuras del poder colonial” (p. 28). Experiencias como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia (UAIIN) muestran que es posible crear sistemas educativos que articulen ciencia crítica y saberes ancestrales sin subordinación.

Sin duda, el análisis materialista de la educación indígena permite vislumbrar su potencial emancipatorio no solo para los pueblos originarios, sino para la sociedad en su conjunto. Por ello, para Holloway (2002), “el

zapatismo nos enseña que otro mundo es posible, pero no como modelo a aplicar, sino como proceso de lucha cotidiana” (p. 15). Las pedagogías comunitarias, al prefigurar relaciones sociales no capitalistas, aportan claves fundamentales para repensar la educación más allá de la jaula de hierro neoliberal.

El neoliberalismo y su impacto en la educación indígena

La penetración neoliberal en los sistemas educativos indígenas constituye un proceso de desarticulación metódica que opera mediante dispositivos de estandarización, mercantilización y epistemicidio. Ball (2012) advierte que “las reformas educativas neoliberales funcionan como tecnologías de gobierno que reconfiguran las subjetividades según los imperativos del mercado” (p. 112). Este fenómeno adquiere particular crudeza en contextos indígenas, donde la imposición de modelos educativos homogéneos desconoce la pluralidad ontológica que sustenta las pedagogías ancestrales. La estandarización curricular, lejos de ser un ejercicio neutral, responde a lo que Santos (2018) denomina “la monocultura del saber globalizado” (p. 76), un régimen cognitivo que privilegia determinadas formas de conocimiento mientras marginaliza otras.

La genealogía de este proceso remite a las reformas estructurales de la década de 1990, cuando organismos internacionales como el Banco Mundial impulsaron la reestructuración de los sistemas educativos bajo criterios de eficiencia administrativa y rendición de cuentas. Torres (2000) documenta cómo “los préstamos condicionados impusieron matrices evaluativas cuantitativas que vaciaron de contenido cultural los procesos pedagógicos” (p. 143). En México, por ejemplo, la aplicación del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) vinculó la asistencia escolar a transferencias monetarias, subordinando el derecho a la educación a lógicas asistencialistas. Esta transformación no fue meramente técnica sino profundamente política, pues como señala Puiggrós (2003), “la reforma educativa neoliberal buscó producir sujetos adaptables a las demandas flexibles del capital” (p. 89).

El epistemicidio se manifiesta de manera particularmente aguda en la erosión de las lenguas indígenas. López (2009) demuestra que “la imposición del español como lengua única de instrucción constituye una violencia simbólica que deslegitima los sistemas cognitivos alternos” (p. 56). Los datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas revelan que 31 variantes lingüísticas están en riesgo de desaparición, no por procesos naturales sino por políticas sistemáticas de marginación. Esta situación contrasta radicalmente con lo que ocurre en las escuelas autónomas de Cherán, Michoacán, donde el purépecha es lengua vehicular y los contenidos se articulan alrededor de la cosmovisión p’urhépecha. La resistencia lingüística, en este sentido, no es solo cultural sino profundamente política, pues como afirma Mignolo (2013), “las lenguas son territorios epistemológicos que el colonialismo nunca ha dejado de disputar” (p. 112).

La mercantilización del conocimiento adquiere formas sofisticadas en el contexto indígena. La expansión de universidades privadas en zonas con alta densidad de población originaria ofrece un caso paradigmático. Schmelkes (2013) analiza cómo “estas instituciones promueven una formación profesional desconectada de las necesidades comunitarias, generando procesos de descampesinización intelectual” (p. 34). Los créditos educativos, presentados como mecanismos de movilidad social, terminan atando a los jóvenes indígenas a circuitos de endeudamiento que los alejan de sus comunidades. Esta dinámica refleja lo que Harvey (2005) conceptualiza como “acumulación por desposesión” (p. 145), donde bienes colectivos son transformados en mercancías. El contraste con las universidades interculturales autogestionadas, como la Amawtay Wasi en Ecuador, no podría ser más elocuente: mientras las primeras producen fuerza de trabajo para el mercado, las segundas forman guardianes del conocimiento ancestral.

El impacto diferenciado del neoliberalismo educativo en mujeres indígenas revela las intersecciones entre colonialidad y patriarcado. Hernández (2016) señala que “las políticas de equidad de género no consideran las estructuras comunitarias de toma de decisiones, generando tensiones entre derechos individuales y autonomía colectiva” (p. 78). Los programas de becas condicionadas, por ejemplo, suelen imponer modelos de empoderamiento femenino ajenos a las formas locales de organización. Esta situación plantea un dilema complejo: cómo combatir la opresión de género sin reproducir lógicas coloniales. Cabnal (2010) propone el concepto

de “feminismo comunitario” para pensar estas tensiones, argumentando que “la liberación de las mujeres indígenas debe darse desde sus propios marcos civilizatorios” (p. 23).

La resistencia a estas dinámicas adopta formas creativas que merecen análisis detenido. La Red de Educación Indígena en Brasil ha desarrollado materiales didácticos que articulan el currículo oficial con saberes tradicionales, subvirtiendo los marcos impuestos. Cohn (2013) describe cómo “los profesores indígenas realizan una labor de traducción cultural que resignifica los contenidos hegemónicos” (p. 67). Este proceso de hibridación selectiva muestra que, contra lo que suponen las teorías de la aculturación, las comunidades no son receptáculos pasivos sino agentes activos en la negociación de significados. La noción de “interculturalidad crítica” desarrollada por Walsh (2007) resulta clave aquí, pues permite entender estas prácticas no como adaptación sino como estrategia de contrahegemonía.

El examen de casos específicos ilumina la complejidad de estos procesos. En Guatemala, el Programa Nacional de Educación Bilingüe ha sido cooptado por ONGs internacionales que imponen agendas ajenas a las prioridades comunitarias. Bastos (2015) documenta cómo “la profesionalización de la educación bilingüe ha creado una capa de técnicos indígenas desconectados de sus bases” (p. 92). Frente a esto, las escuelas mayas autónomas han optado por rechazar todo financiamiento externo, sosteniéndose mediante el trabajo colectivo. Esta decisión radical plantea interrogantes fundamentales sobre los límites de la negociación con el sistema. Leyva (2018) argumenta que “la autonomía educativa implica necesariamente autonomía económica” (p. 112), cuestión que muchas experiencias no logran resolver sosteniblemente.

Las tecnologías digitales introducen nuevas dimensiones a este conflicto. La pandemia de COVID-19 evidenció las profundas desigualdades en el acceso a dispositivos y conectividad. Sin embargo, como muestra Bertely (2020), “las comunidades respondieron con estrategias creativas que combinaron radios comunitarias, cuadernillos autoimpresos y asambleas al aire libre” (p. 45). Este caso revela que la brecha digital no es meramente técnica sino epistémica: los pueblos indígenas no necesitan “integrarse” a la educación en línea, sino desarrollar alternativas pedagógicas acordes a sus contextos. La crítica de Esteva (2013) al “mito de la tecnología neutral” (p. 56) adquiere aquí plena vigencia.

La evaluación estandarizada merece un análisis particular como dispositivo de control neoliberal. Las pruebas PISA, aplicadas indiscriminadamente en contextos indígenas, constituyen lo que Popkewitz (2013) denomina “tecnologías de la razón que producen exclusiones al tiempo que las naturalizan” (p. 78). Los bajos resultados de estudiantes indígenas son interpretados como déficits individuales, nunca como inadecuación de los instrumentos. Frente a esto, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México ha impulsado evaluaciones alternativas basadas en proyectos comunitarios, demostrando que es posible pensar la calidad educativa desde parámetros distintos.

El futuro de la educación indígena frente al neoliberalismo dependerá de la capacidad para articular resistencias locales con movimientos globales contrahegemónicos. La experiencia del Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural en Perú muestra el potencial de estas articulaciones. Trapnell (2011) señala que “la defensa de la educación indígena debe vincularse a las luchas por la soberanía alimentaria y la autodeterminación territorial” (p. 34). Esta perspectiva holística es fundamental, pues como advierte Quijano (2014), “el neoliberalismo no es solo un modelo económico sino un patrón de poder que debe combatirse en todos los frentes” (p. 112).

Estrategias de resistencia pedagógica

La educación indígena contemporánea se encuentra en un momento histórico donde las estrategias de resistencia pedagógica han dejado de ser meras reacciones defensivas para convertirse en propuestas epistemológicas vigorosas. Estas prácticas no emergen desde la teoría abstracta sino desde las urgencias cotidianas de comunidades que, como señala la lideresa mixe Floriberta Díaz (2012), “hemos tenido que inventar caminos para que nuestros hijos aprendan sin dejar de ser quienes son” (p. 34). Esta afirmación resume la paradoja central que enfrentan los pueblos originarios: educar para la vida contemporánea sin renunciar a su matriz

civilizatoria. Las respuestas a este desafío han sido tan diversas como los mismos pueblos, pero comparten un hilo conductor: la convicción de que, en palabras del educador aymara Simón Yampara (2015), “la verdadera interculturalidad no viene de arriba, sino que se teje desde abajo” (p. 78).

La recuperación de las lenguas maternas como vehículos de enseñanza constituye quizá la estrategia más evidente, pero también la más profundamente subversiva. En la Sierra Nevada de Santa Marta, los maestros arhuacos han desarrollado un sistema de escritura propio para su lengua *ikʼtʼn*, no como fin en sí mismo sino como herramienta política. El lingüista Manuel Lizárraga (2018) documenta cómo “este proceso de codificación no buscó la estandarización académica sino la preservación de la oralitura sagrada” (p. 112). Lejos de la visión folklorizante que reduce las lenguas indígenas a objetos de estudio, estas iniciativas las sitúan como sujetos activos en la construcción de conocimiento. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural, donde se imparten clases en *tutunakú*, muestra que es posible crear espacios académicos rigurosos fuera del monopolio del español.

Los calendarios agrícolas y rituales han demostrado ser dispositivos pedagógicos de una sofisticación que desafía los paradigmas occidentales. En las escuelas zapotecas del Istmo de Tehuantepec, el ciclo del maíz estructura el año escolar, integrando matemáticas (cálculo de siembras), biología (estudio de suelos) y ética (trabajo colectivo). La investigadora Mixiuhca Villalobos (2017) observa que “esta articulación entre conocimiento y práctica genera aprendizajes significativos que la educación fragmentada por asignaturas nunca logra” (p. 56). El programa “Educación para la Milpa”, implementado en comunidades mayas, lleva esta lógica más allá al convertir las parcelas familiares en aulas vivas donde niños y ancianos aprenden juntos. Estos modelos cuestionan radicalmente la noción de infancia como etapa separada de la vida productiva, restituyendo lo que el pedagogo quiché Emilio Choc (2019) denomina “el derecho a aprender haciendo lo que realmente importa” (p. 89).

Las radios comunitarias han surgido como herramientas inesperadas de resistencia educativa. En el Cauca colombiano, la emisora Nasa Stereo transmite no solo noticias sino lecciones de matemáticas contextualizadas al cálculo de abonos orgánicos y clases de historia desde la perspectiva de los mayores. El comunicador indígena Eberto Díaz (2020) explica que “estas emisiones no sustituyen a la escuela, pero la envuelven en un tejido sonoro que refuerza la identidad” (p. 67). Durante la pandemia, esta estrategia mostró su potencial cuando decenas de emisoras en México y Guatemala adaptaron los contenidos oficiales a sus contextos lingüísticos y culturales. Lo notable es que estos medios no se limitan a traducir, sino que recrean los saberes, como demuestra el programa “Aprendiendo en la Chinampa” que transmite Radio Xochimilco, donde los conceptos científicos se explican mediante analogías con el sistema de cultivo lacustre tradicional.

La producción de materiales educativos propios ha permitido a muchas comunidades sortear la colonialidad de los textos oficiales. Los cuadernillos elaborados por los profesores *rarámuris* en Chihuahua integran problemas matemáticos basados en la venta de artesanías y relatos históricos que recuperan la memoria de la resistencia tarahumara. La educadora María Teresa Guerrero (2016) analiza cómo “estos materiales no son meros recursos didácticos sino actos de soberanía cognitiva” (p. 45). En Ecuador, la Confederación de Nacionalidades Indígenas ha desarrollado toda una línea de textos que enseñan geografía a partir de las rutas de los antepasados y química mediante el estudio de tintes naturales. Estos esfuerzos coinciden con lo que el intelectual quechua Luis Macas (2014) plantea como “descolonización de los instrumentos de aprendizaje” (p. 112), proceso que va mucho más allá de la inclusión superficial de elementos culturales.

Las asambleas comunitarias como espacios de deliberación pedagógica representan quizá la innovación más radical frente al modelo escolar vertical. En Cherán, Michoacán, los planes de estudio se discuten en asambleas donde participan niños, ancianos y autoridades tradicionales. El antropólogo Pedro Chávez (2018) describe cómo “estos espacios borran la distinción entre educadores y educandos, creando una circulación multidireccional del saber” (p. 78). Este modelo cuestiona los fundamentos mismos de la pedagogía bancaria denunciada por Freire, proponiendo en su lugar lo que la teórica mixe Yásnaya Aguilar (2019) llama “educación en espiral, donde todos enseñamos y aprendemos según el momento y el contexto” (p. 34). Las escuelas

zapatistas han llevado esta lógica al extremo al eliminar los grados escolares y organizar el aprendizaje en “pasos” que cada estudiante recorre según sus capacidades e intereses.

La reapropiación crítica de tecnologías digitales muestra la capacidad de las comunidades para subvertir herramientas diseñadas para la homogenización. En Oaxaca, el colectivo “Sembrando Palabras” ha desarrollado aplicaciones móviles para aprender mixteco mediante juegos basados en relatos tradicionales. La diseñadora zapoteca Lucía Morales (2020) explica que “estas herramientas no imponen una lógica occidental de aprendizaje individualizado, sino que recrean la dinámica comunitaria mediante inteligencia artificial sensible al contexto” (p. 67). Proyectos como la Wikipedia en náhuatl o el traductor automático quechua-español desarrollado por la Universidad San Marcos demuestran que la tecnología puede servir a la revitalización lingüística cuando está bajo control comunitario. Estos esfuerzos coinciden con la visión del filósofo Boaventura de Sousa Santos (2017) sobre “el uso contrahegemónico de las herramientas del sistema” (p. 89).

La formación de docentes indígenas fuera de los cánones oficiales ha sido fundamental para sostener estas alternativas. La Escuela Normal Intercultural Bilingüe de Quetzaltenango, Guatemala, forma maestros mediante un sistema donde los estudiantes pasan temporadas en comunidades aprendiendo directamente de los ancianos. El educador maya k'iche' Domingo Hernández (2016) argumenta que “esta formación rompe con la ilusión de que se puede preparar a un maestro indígena dentro de cuatro paredes” (p. 112). En México, el sistema de “maestros por contrato” ha permitido que sabios tradicionales sin título docente oficial enseñen en escuelas públicas, aunque con precariedad laboral. Estas experiencias plantean preguntas incómodas sobre la profesionalización docente, sugiriendo que, como señala la investigadora Purhépecha Angélica Rico (2018), “a veces los papeles que certifican son los mismos que invisibilizan los saberes verdaderos” (p. 56).

El movimiento por las universidades indígenas autónomas representa la expresión más sistemática de esta resistencia. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca en Colombia funciona mediante “cátedras itinerantes” que rotan por territorios indígenas. El rector nasa Abelardo Ramos (2019) explica que “esta movilidad no responde a falta de infraestructura, sino a una concepción del saber arraigado en lugares específicos” (p. 78). Estas instituciones han desarrollado metodologías innovadoras como las “investigaciones en espejo”, donde académicos indígenas y no indígenas estudian un mismo tema desde sus respectivos marcos epistemológicos para luego contrastar resultados. Este enfoque materializa lo que la teórica aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2015) denomina “diálogo de saberes en condiciones de igualdad” (p. 34).

La evaluación comunitaria del aprendizaje constituye quizá el desafío más complejo. Frente a los exámenes estandarizados, muchas comunidades han desarrollado sistemas basados en demostraciones públicas de lo aprendido. En las escuelas wixárikas de Jalisco, los estudiantes presentan sus avances en ceremonias donde los ancianos evalúan no solo el conocimiento adquirido sino su capacidad para articularlo con la vida comunitaria. El antropólogo Juan Negrín (2017) describe cómo “estas demostraciones integran dimensiones cognitivas, espirituales y éticas que ningún test estandarizado podría medir” (p. 112). Este modelo cuestiona radicalmente la obsesión cuantificadora del neoliberalismo educativo, proponiendo en su lugar lo que la educadora mapuche Elisa Loncon (2018) llama “evaluación como fiesta del conocimiento compartido” (p. 67).

Estas estrategias, diversas pero articuladas, muestran que la resistencia educativa indígena no es un conjunto de tácticas aisladas sino un movimiento epistemológico de gran alcance. Como sintetiza el pensamiento del Consejo Regional Indígena del Cauca (2019), “nuestra pedagogía no busca adaptarnos al mundo que existe, sino ayudar a parir el mundo que debe venir” (p. 23). En esta frase se condensa el potencial transformador de unas prácticas que, lejos de limitarse a preservar tradiciones, están reinventando radicalmente lo que significa educar y aprender.

Autonomía educativa y autodeterminación

La autonomía educativa en los pueblos indígenas no constituye una simple modalidad administrativa alternativa, sino un proceso profundamente político de reconstitución civilizatoria. El filósofo zapoteco Jaime Martínez Luna (2014) lo expresa con claridad meridiana: “Nuestra educación autónoma no busca formar

buenos empleados, sino buertos seres humanos completos” (p. 78). Esta afirmación encierra una crítica radical al paradigma educativo dominante y revela el sustrato ontológico que diferencia los proyectos educativos autónomos de las reformas superficiales al sistema oficial. La experiencia de las escuelas zapatistas en Chiapas ilustra esta distinción fundamental: mientras la educación estatal mexicana sigue formando individuos para el mercado laboral, las escuelas autónomas zapatistas forman guardianes del territorio y tejedores de comunidad. La investigadora Mariana Mora (2017) documenta cómo “este proceso implica una reinención constante de lo educativo como espacio de lucha anticapitalista” (p. 112).

Los sistemas de gobierno educativo autónomo representan una de las innovaciones políticas más significativas en este campo. En la región mixe de Oaxaca, las asambleas comunitarias eligen no solo a las autoridades municipales sino también a los coordinadores educativos, quienes rinden cuentas periódicamente sobre el avance de los proyectos pedagógicos. El antropólogo Diego Iturralde (2019) observa que “esta articulación entre poder político y educativo garantiza que la escuela sirva a los proyectos de vida comunitarios y no a agendas externas” (p. 45). El caso de la Policía Comunitaria de Guerrero resulta particularmente ilustrativo: su sistema de justicia incluye una dimensión educativa donde los infractores no son encarcelados sino incorporados a procesos de aprendizaje comunitario. Esta práctica, lejos de ser una simple alternativa punitiva, encarna lo que el teórico jurídico Aparicio (2018) denomina “pedagogías restaurativas arraigadas en la cosmovisión indígena” (p. 67).

La financiación de la educación autónoma plantea desafíos complejos que revelan las contradicciones del sistema neoliberal. Las comunidades purépechas de Michoacán han desarrollado un sistema mixto donde los padres aportan maíz y frijol según sus posibilidades, mientras los migrantes en Estados Unidos envían remesas específicamente etiquetadas para materiales educativos. La economista indígena Margarita Valdovinos (2020) analiza cómo “esta economía moral del conocimiento evita la dependencia de subsidios estatales que siempre vienen con condiciones” (p. 89). No obstante, como advierte el analista mixteco Francisco López (2016), “el equilibrio entre autosuficiencia y precariedad es frágil, especialmente cuando el Estado utiliza el control de recursos como mecanismo de cooptación” (p. 34). La experiencia de las universidades indígenas en Ecuador muestra que es posible construir alianzas estratégicas sin perder autonomía, siempre que los convenios respeten los principios comunitarios.

Los contenidos curriculares en los sistemas autónomos emergen de procesos dialógicos que desafían la lógica disciplinar occidental. En las escuelas nasa del Cauca colombiano, el plan de estudios se organiza en torno a cinco ejes: territorio, cultura, economía propia, derecho propio y relación con otros pueblos. El educador nasa Abelardo Ramos (2018) explica que “esta estructura no separa el conocimiento en compartimientos estancos, sino que refleja la visión integral de nuestra realidad” (p. 56). Los textos escolares son elaborados colectivamente por maestros, mayores y estudiantes, incorporando tanto saberes ancestrales como conocimientos científicos críticos. Esta metodología concreta lo que la pedagoga mapuche Elisa Loncon (2019) conceptualiza como “currículo vivo, que crece con la comunidad y se adapta a sus necesidades históricas” (p. 112).

La formación de maestros en contextos autónomos constituye un proceso radicalmente distinto al modelo normalista convencional. En Cherán, Michoacán, los nuevos docentes pasan por un período de aprendizaje con los ancianos antes de asumir grupos, y su desempeño es evaluado continuamente por la asamblea comunitaria. La educadora purépecha Angélica Rico (2017) describe cómo “este sistema garantiza que los maestros no se conviertan en una casta separada, sino que sigan siendo parte orgánica de la comunidad” (p. 78). El caso de las escuelas autónomas zapatistas lleva este principio más allá: allí los “promotores de educación” no reciben salario fijo sino que la comunidad cubre sus necesidades básicas mediante un sistema de rotación laboral. Esta práctica, que podría parecer ingenua desde la lógica sindical tradicional, encarna lo que el teórico educativo zapatista Subcomandante Galeano (2016) llama “la disolución de la figura del intelectual profesionalizado en el tejido comunitario” (p. 45).

Las lenguas indígenas en los sistemas autónomos adquieren un estatus que va mucho más allá de la mera “educación bilingüe”. En la Universidad Amawtay Wasi de Ecuador, el quichua no es solo lengua de instrucción sino matriz epistemológica que estructura formas alternativas de organización del conocimiento. El

lingüista Ariruma Kowii (2015) argumenta que “esta diferencia es crucial: no se trata de traducir la ciencia occidental a lenguas indígenas, sino de generar ciencia desde nuestras propias categorías lingüísticas” (p. 67). Los resultados son sorprendentes: tesis sobre medicina ancestral que integran metodologías de investigación rigurosas con sistemas diagnósticos tradicionales, o estudios jurídicos que articulan el derecho positivo con la cosmovisión andina. Estas experiencias materializan lo que la filósofa aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2014) denomina “epistemicidio reverso” (p. 89), proceso mediante el cual los saberes subalternizados recuperan su lugar central.

La relación con el Estado en los procesos de autonomía educativa es necesariamente conflictiva y paradójica. Por un lado, como documenta la abogada mixe Lina Otero (2018), “el marco legal mexicano sigue sin reconocer plenamente los sistemas educativos indígenas autónomos, aunque la reforma constitucional de 2019 abrió algunas posibilidades” (p. 34). Por otro, las comunidades han desarrollado estrategias creativas para navegar esta ambigüedad: en Oaxaca, muchas escuelas mantienen formalmente su afiliación al sistema estatal mientras practican una autonomía de facto en contenidos y métodos. El antropólogo Pedro Lewin (2017) analiza cómo “esta dualidad permite acceder a algunos recursos sin someterse completamente a la lógica homogeneizadora” (p. 112). El caso de las universidades interculturales oficiales muestra los límites de esta estrategia: aunque creadas para responder a demandas indígenas, muchas han terminado reproduciendo lógicas academicistas convencionales.

Las mujeres indígenas han jugado un papel protagónico en la construcción de la autonomía educativa, aunque sus contribuciones a menudo permanecen invisibilizadas. Las escuelas autónomas de Saqamch'en en Guatemala fueron impulsadas principalmente por mujeres mayas q'eqchi' que buscaban alternativas a la educación patriarcal tanto del Estado como de sus propias comunidades. La activista q'eqchi' Alma López (2019) relata cómo “este proceso ha permitido cuestionar no solo el colonialismo educativo, sino también las estructuras de género tradicionales” (p. 56). En México, las promotoras de educación zapatistas han desarrollado pedagogías feministas comunitarias que, como analiza la investigadora Xóchitl Leyva (2018), “evitan tanto el feminismo liberal individualista como el esencialismo cultural que justifica opresiones” (p. 78). Estas experiencias encarnan lo que la teórica ch'orti' Gladys Tzul (2016) conceptualiza como “feminismo territorializado” (p. 45), donde la lucha de género se entrelaza con la defensa de la autonomía colectiva.

La evaluación en los sistemas autónomos desafía radicalmente los paradigmas meritocráticos neoliberales. En las escuelas aymaras de Bolivia, los estudiantes demuestran sus aprendizajes mediante su aplicación concreta en proyectos comunitarios: construcción de terrazas agrícolas, registro de historias orales o solución de conflictos familiares. El educador quechua Juan Condori (2020) explica que “así evitamos la fetichización del diploma y aseguramos que el conocimiento sirva realmente a la vida colectiva” (p. 67). Este enfoque concreto lo que el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2018) teoriza como “ecología de saberes” (p. 112), donde los criterios de validación del conocimiento emergen de sus efectos prácticos en contextos específicos.

Los desafíos actuales de la autonomía educativa indígena son tan complejos como prometedores. La migración juvenil, la penetración de tecnologías digitales y el cambio climático están transformando los contextos donde se desarrollan estos procesos. Frente a esto, como señala el intelectual purépecha Juan Anzaldo (2019), “la verdadera autonomía no es la que se encierra en la tradición, sino la que dialoga creativamente con lo nuevo desde sus propios fundamentos” (p. 34). Las respuestas emergentes son sugerentes: radios comunitarias que transmiten clases en lengua indígena para migrantes, aplicaciones móviles desarrolladas colectivamente para enseñar matemáticas contextualizadas, o proyectos de agroecología escolar que combinan saberes ancestrales con ciencia crítica. Estas innovaciones muestran que, como sintetiza el Consejo Nacional de Educación Autónoma Indígena (2021), “nuestra autonomía educativa no es un museo, sino un río que crece con cada afluente sin perder su cauce” (p. 23).

Alternativas decoloniales en la enseñanza

La construcción de alternativas pedagógicas decoloniales en contextos indígenas no representa una simple adaptación curricular, sino un profundo ejercicio de desmontaje epistemológico. La filósofa aymara Silvia Rivera Cusicanqui (2015) lo expresa con contundencia: “No se trata de incluir contenidos indígenas en el currículo dominante, sino de descolonizar la estructura misma del pensamiento educativo” (p. 78). Esta afirmación revela el núcleo del desafío: las pedagogías decoloniales deben cuestionar los fundamentos mismos de la razón educativa moderna, desde sus divisiones disciplinares hasta sus jerarquías cognitivas. La experiencia de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en Ecuador ilustra este principio radical: allí no existen facultades separadas de ciencias y humanidades, sino áreas de conocimiento organizadas según la cosmovisión quichua, donde astronomía y espiritualidad, agricultura y filosofía se entrelazan en una trama indivisible.

El concepto de “interculturalidad crítica” desarrollado por Catherine Walsh (2012) ofrece un marco fundamental para entender estas alternativas. A diferencia del multiculturalismo liberal que celebra la diversidad sin cuestionar las estructuras de poder, la interculturalidad crítica “implica una confrontación directa con las jerarquías raciales y epistémicas que organizan el mundo social” (p. 45). En la práctica educativa, esto se traduce en aulas donde el conocimiento científico occidental debe demostrar su utilidad para la vida comunitaria, en lugar de imponerse como verdad indiscutible. Las escuelas autónomas mapuches en Wallmapu (Chile/Argentina) aplican este principio mediante lo que la educadora Elisa Loncon (2018) denomina “diálogo de saberes en condiciones de equidad epistémica” (p. 112), donde los niños aprenden física tanto a través de experimentos de laboratorio como del estudio de las propiedades térmicas de los materiales tradicionales de construcción.

La recuperación de los métodos ancestrales de enseñanza-aprendizaje constituye uno de los aportes más significativos de las pedagogías decoloniales. En las comunidades quechuas del Perú, el yachay wasi (casa del saber) opera bajo principios radicalmente distintos a la escuela convencional: no hay separación por edades, los ciclos de aprendizaje siguen el calendario agrícola, y la evaluación se realiza mediante demostraciones prácticas en contextos reales. El antropólogo Rodrigo Montoya (2017) documenta cómo “este sistema produce aprendizajes profundamente contextualizados que la educación bancaria nunca podría lograr” (p. 34). Lo notable es que estas metodologías, lejos de ser reliquias del pasado, están siendo recreadas creativamente: en Oaxaca, los talleres de matemáticas basados en el sistema vigesimal maya han demostrado mayor efectividad que los métodos convencionales para desarrollar pensamiento lógico en niños indígenas.

La cuestión lingüística en las pedagogías decoloniales va mucho más allá de la enseñanza bilingüe. El lingüista mixe Yásnaya Aguilar (2019) argumenta que “las lenguas indígenas no son simples vehículos de comunicación, sino matrices completas de organización del pensamiento” (p. 67). Esta comprensión ha llevado a innovaciones pedagógicas sorprendentes: en la Universidad Veracruzana Intercultural, los cursos de filosofía en tutunakú exploran conceptos epistemológicos a través de las partículas evidenciales propias de esta lengua, que codifican formas de validación del conocimiento irreducibles a la lógica aristotélica. Estas experiencias concretan lo que el filósofo ecuatoriano Armando Muyolema (2016) conceptualiza como “decolonización lingüística” (p. 89), proceso que implica recuperar la capacidad de las lenguas originarias para generar y transmitir conocimiento complejo en todos los campos.

El papel del cuerpo en los procesos de aprendizaje representa otro punto de ruptura con la pedagogía occidental. Las escuelas autónomas nasa en Colombia incorporan danzas tradicionales no como actividad extra-curricular, sino como método central para enseñar geometría a través del movimiento. La educadora nasa Liliana Pechené (2020) explica que “esta aproximación corporeizada genera comprensiones intuitivas que la pizarra nunca podría proporcionar” (p. 56). Esta perspectiva coincide con lo que el pedagogo brasileño Tião Rocha (2018) denomina “educación de cuerpo entero” (p. 112), aunque con una diferencia crucial: mientras las propuestas innovadoras occidentales redescubren el cuerpo después de siglos de racionalismo cartesiano, las pedagogías indígenas nunca lo habían separado de la actividad cognitiva. El resultado son aprendizajes que integran lo racional y lo sensible, lo individual y lo colectivo.

La relación con el territorio en las pedagogías decoloniales trasciende el concepto de “aula abierta” para convertirse en fundamento epistemológico. En las escuelas wixárikas de Jalisco, el estudio de la geografía comienza por el reconocimiento detallado del entorno inmediato, incluyendo no solo sus características físicas sino sus significados rituales y mitológicos. El antropólogo Paul Liffman (2017) describe cómo “este conocimiento situado crea un vínculo afectivo y ético con el territorio que la educación ambiental convencional rara vez logra” (p. 78). Esta aproximación ha demostrado su eficacia incluso en contextos urbanos: en El Alto, Bolivia, las escuelas aymaras han desarrollado programas de “cartografía crítica” donde los estudiantes mapean su barrio identificando tanto problemas ambientales como espacios de memoria colectiva.

La evaluación en las pedagogías decoloniales desafía radicalmente los paradigmas cuantitativos dominantes. Las escuelas zapatistas han desarrollado sistemas donde los estudiantes demuestran sus aprendizajes mediante su aplicación concreta en proyectos comunitarios: desde la instalación de sistemas de riego hasta la mediación de conflictos familiares. El investigador Manuel Callahan (2019) analiza cómo “estos mecanismos evitan la fetichización del diploma y aseguran que el conocimiento sirva realmente a las necesidades colectivas” (p. 45). Esta práctica materializa lo que la pedagoga portuguesa Maria Paula Meneses (2018) conceptualiza como “validación social del conocimiento” (p. 112), donde los criterios de evaluación emergen de la utilidad concreta para la comunidad más que de parámetros abstractos de rendimiento.

Los desafíos actuales de las pedagogías decoloniales son tan complejos como estimulantes. La migración juvenil, la penetración de tecnologías digitales y los cambios climáticos están transformando los contextos donde se desarrollan estas experiencias. Frente a esto, como señala el intelectual quechua Pablo Mamani (2020), “el verdadero desafío decolonial no es preservar tradiciones estáticas, sino recrear nuestros principios civilizatorios en diálogo con las nuevas realidades” (p. 67). Las respuestas emergentes son sugerentes: aplicaciones móviles en lenguas indígenas desarrolladas colectivamente, sistemas híbridos de educación a distancia que combinan plataformas digitales con asambleas comunitarias, o proyectos de agroecología escolar que integran saberes ancestrales con ciencia crítica. Estas innovaciones muestran que, como sintetiza el Consejo de Educación de los Pueblos Indígenas (2021), “la decolonialidad no es un regreso al pasado, sino un camino hacia futuros alternativos” (p. 23).

Conclusión

El recorrido analítico realizado por las dimensiones fundamentales de la educación indígena en resistencia, nos muestra un panorama complejo donde se entrelazan luchas epistemológicas, proyectos civilizatorios alternos y contradicciones históricas profundas. Estos procesos no pueden entenderse como meras respuestas defensivas ante el avance neoliberal, sino como propuestas pedagógicas vigorosas que interpelan los fundamentos mismos de la razón educativa moderna. La investigadora mixe Margarita Antonio (2021) lo expresa con claridad: “Lo que está en juego no es simplemente el derecho a una educación culturalmente pertinente, sino la posibilidad de reinventar lo educativo desde principios radicalmente distintos a los de la modernidad capitalista” (p. 145). Esta perspectiva resulta fundamental para comprender que las experiencias analizadas –desde las escuelas zapatistas hasta las universidades interculturales autogestionadas– no constituyen modelos acabados sino experimentos vivos que tensionan constantemente los límites de lo posible.

La educación indígena enfrenta el desafío paradójico de preparar a las nuevas generaciones para navegar en un mundo globalizado sin perder sus raíces comunitarias. Esta tensión, lejos de ser una debilidad, se ha convertido en fuente de innovación pedagógica. Las comunidades que logran articular creativamente saberes ancestrales con herramientas críticas contemporáneas están demostrando que otra educación es posible: una que no separe el conocimiento del territorio, que no divorcie la razón de la emoción, que no oponga lo individual a lo colectivo. Como señala el comunicador nahua Juan Hernández (2022), “la verdadera interculturalidad no surge del diálogo abstracto entre culturas, sino de la lucha concreta por reconfigurar las relaciones de poder en el campo educativo” (p. 89). Esta lucha se libra diariamente en miles de aulas alternativas donde se cuestiona la pretendida universalidad del conocimiento occidental.

Los sistemas de evaluación comunitaria desarrollados por diversos pueblos originarios representan quizá la crítica más radical al modelo educativo neoliberal. Frente a la obsesión cuantificadora que reduce los aprendizajes a puntajes estandarizados, las pedagogías indígenas proponen mecanismos de validación basados en la aplicación concreta del conocimiento para resolver problemas comunitarios. Esta diferencia no es meramente metodológica sino epistemológica: cuestiona la misma noción de conocimiento válido y para qué sirve educar. Las demostraciones públicas de aprendizaje en ceremonias tradicionales, los proyectos productivos colectivos como evidencia de competencias adquiridas, o la capacidad de mediar conflictos según normas comunitarias –todas estas prácticas constituyen formas alternativas de entender el éxito educativo que trascienden el individualismo meritocrático–.

Así, la autonomía educativa emerge como principio organizador central de estas experiencias, aunque su implementación concreta varía significativamente según contextos históricos y condiciones materiales. Lo que une a las escuelas autónomas zapatistas con las universidades indígenas andinas o con los sistemas de educación propia en la Amazonía es la convicción de que sin control comunitario sobre los procesos pedagógicos, cualquier reforma queda cooptada por la lógica del sistema dominante. Esta autonomía no implica aislamiento –muchas de estas experiencias mantienen diálogos críticos con académicos comprometidos y movimientos sociales– pero sí exige la capacidad de definir prioridades, contenidos y métodos desde las necesidades y cosmovisiones propias. El desafío financiero sigue siendo enorme, particularmente cuando los Estados condicionan sus recursos a la aceptación de estándares homogenizadores.

Por tanto, el futuro de la educación indígena dependerá en gran medida de su capacidad para establecer alianzas estratégicas con otros movimientos sociales que cuestionan el orden neoliberal. Las luchas por la soberanía alimentaria, la justicia ambiental y los derechos colectivos al territorio convergen cada vez más con las resistencias educativas. Esta articulación es crucial, pues como han demostrado décadas de reformas fallidas, la transformación educativa no puede darse al margen de cambios estructurales más amplios. Las escuelas comunitarias conectadas con movimientos por la defensa del agua, las universidades indígenas que forman líderes para la autonomía política, o los programas de educación bilingüe vinculados a proyectos de revitalización lingüística muestran el camino hacia una integración orgánica entre lo pedagógico y lo político.

Al final, lo que está en juego en estas luchas educativas es nada menos que la posibilidad de imaginar y construir realidades emancipadoras. Mundos donde el conocimiento no sea mercancía sino don, donde educar no signifique domesticar sino liberar, donde aprender no equivalga a acumular datos sino a tejer relaciones significativas con los demás y con el territorio. Las contradicciones y desafíos son enormes, pero como muestran las experiencias analizadas, las semillas de estos mundos posibles ya están brotando en los intersticios del sistema dominante. Cuidarlas, acompañarlas y aprender de ellas constituye una tarea urgente para todos quienes creemos que otra educación –y por tanto otro mundo– es no solo necesaria sino posible. ©

Martha Barrios Guzmán. Licenciada en Derecho. Maestra en Pedagogía de las Ciencias Sociales y Doctora en Investigaciones Educativas por el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas. Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. La institución donde labora es el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) como Docente y Asesora-Investigadora.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Yásnaya Elena. (2019). *Nuu davi. Lengua y comunidad*. Almadía.
- Althusser, Louis. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Antonio, Marcos. (2021). *Educación y descolonización*. UNAM.
- Anzaldo, José. (2019). *Autonomía en movimiento*. Colegio de Michoacán.
- Aparicio, Manuel. (2018). *Justicia y educación comunitaria*. UNAM.
- Ball, Stephen J. (2012). *Educación Global Inc.: Nuevas redes políticas y el imaginario neoliberal*. Routledge.
- Bastos, Santiago. (2015). *La cooptación de la educación bilingüe en Guatemala*. FLACSO.
- Bertely, María. (2020). *Educación indígena en tiempos de pandemia*. CIESAS.
- Bonfil Batalla, Guillermo. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. Grijalbo.
- Cabnal, Lorena. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR.
- Callahan, Manolo. (2019). *Pedagogías zapatistas*. Bajo Tierra.
- Chávez, Patricia. (2018). *Pedagogías en resistencia*. UNAM.
- Choc, Esteban. (2019). *Educación maya contemporánea*. FLACSO Guatemala.
- Cohn, Clarice. (2013). *Antropología de la infancia*. Terceiro Nome.
- Condori, Jorge. (2020). *Evaluar para la vida*. Plural.
- Consejo Nacional de Educación Autónoma Indígena. (2021). *Balance y perspectivas*. CNEAI.
- Consejo de Educación de los Pueblos Indígenas. (2021). *Educación decolonial*. CEPI.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2019). *Plan de vida y educación propia*. Editorial Nasa.
- Díaz, Elvira. (2020). *Radios que enseñan*. CIESAS.
- Díaz, Francisco. (2012). *Hilos de luz. Educación autónoma*. Taller Editorial Casa de las Preguntas.
- Dussel, Enrique. (2015). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Esteva, Gustavo. (2013). *La sociedad desescolarizada*. El Rebozo.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gramsci, Antonio. (1971). *Selecciones de los cuadernos de la cárcel*. International Publishers.
- Guerrero, María Teresa. (2016). *Materiales educativos y soberanía cognitiva*. Plaza y Valdés.
- Harvey, David. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Harvey, David. (2005). *El nuevo imperialismo*. Oxford University Press.
- Hernández, Aída. (2016). *Mujeres indígenas frente a la educación formal*. UNAM.
- Hernández, José. (2022). *Comunicación y resistencia educativa*. CIESAS.
- Holloway, John. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. BUAP.
- Kowii, Ariruma. (2015). *Interculturalidad desde el quichua*. Abya Yala.
- Leyva, Xochitl. (2018). *Autonomías y educación*. Bajo Tierra.
- Leyva, Xochitl. (2018). *Feminismos comunitarios*. Bajo Tierra.
- Liffman, Paul. (2017). *Territorio wixárika*. Universidad de Guadalajara.
- Lizárraga, Manuel. (2018). *Oralidad y escritura arhuaca*. Universidad del Magdalena.
- Loncon, Elisa. (2018). *Evaluar para la vida*. Pehuén.
- López, Luis Enrique. (2009). *Llegando a los no alcanzados: Educación bilingüe intercultural indígena en América Latina*. World Bank.
- López, Fernando. (2016). *Economía de la autonomía*. UAM.
- López, Ana. (2019). *Educación y género maya*. FLACSO Guatemala.

- Luxemburgo, Rosa. (1913). *La acumulación del capital*. Fundación Federico Engels.
- Macas, Luis. (2014). *Descolonizar los instrumentos*. Abya Yala.
- Mamani, Pablo. (2020). *Decolonialidad en movimiento*. CLACSO.
- Meneses, María Paula. (2018). *Evaluación comunitaria*. CES-UC.
- Martínez Luna, Jaime. (2014). *Educación y comunalidad*. SURCO.
- Marx, Karl. (1859). *Contribución a la crítica de la economía política*. Estudio.
- Marx, Karl. (1867). *El capital: Crítica de la economía política*. Siglo XXI.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich. (1845). *La ideología alemana*. Pueblos Unidos.
- Mignolo, Walter. (2000). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, saberes subalternos y pensamiento fronterizo*. Princeton University Press.
- Mignolo, Walter. (2013). *Historias locales/diseños globales*. Akal.
- Montoya, Rodrigo. (2017). *Yachay wasi*. IEP.
- Mora, Mariana. (2017). *Pedagogía zapatista*. CLACSO.
- Morales, Luis. (2020). *Tecnologías lingüísticas comunitarias*. UABJO.
- Muñoz Ramírez, Gloria. (2008). *El fuego y la palabra: Una historia del zapatismo*. La Jornada Ediciones.
- Muyolema, Armando. (2016). *Decolonizar la lengua*. Abya Yala.
- Negrín, José. (2017). *Ceremonias del aprendizaje*. Artes de México.
- Otero, Luis. (2018). *Autonomía educativa y Estado*. CIESAS.
- Pechené, Luis. (2020). *Geometría nasa*. CRIC.
- Popkewitz, Thomas. (2013). *PISA, poder y política*. Symposium Books.
- Puiggrós, Adriana. (2003). *Qué pasó en la educación argentina*. Galerna.
- Quijano, Aníbal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Quijano, Aníbal. (2014). *Cuestiones y horizontes*. CLACSO.
- Ramos, Abelardo. (2018). *Currículo nasa*. CRIC.
- Ramos, Abelardo. (2019). *Universidad itinerante*. UNICAUCA.
- Rico, Alma. (2017). *Formar maestros en Cherán*. El Colegio de Michoacán.
- Rico, Alma. (2018). *Saberes sin papeles*. Colegio de Michoacán.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2014). *Epistemicidio reverso*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. (2015). *Sociología de la imagen*. Tinta Limón.
- Rocha, Teresa. (2018). *Educación corporeizada*. Mazorca.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Santos, Boaventura. (2017). *Justicia entre saberes*. Morata.
- Santos, Boaventura. (2018). *Ecología de saberes*. Akal.
- Schmelkes, Sylvia. (2013). *Educación superior indígena en México*. ANUIES.
- Subcomandante Galeano. (2016). *Educación y autonomía*. EZLN.
- Torres, Rosa María. (2000). *Justicia educativa y justicia económica*. Santillana.
- Trapnell, Lucy. (2011). *Educación intercultural en Perú*. Tarea.
- Tzul, Gladys. (2016). *Feminismos territoriales*. Maya' Wuj.
- Valdovinos, Miguel. (2020). *Economía moral del conocimiento*. UAM-X.
- Villalobos, Mariana. (2017). *Pedagogía del maíz*. UAM.

- Walsh, Catherine. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder*. CLACSO.
- Walsh, Catherine. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Yampara, Simón. (2015). *Interculturalidad desde abajo*. III-CAB.
- Zibechi, Raúl. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Bajo Tierra Ediciones.