

JUVENTUDES RURALES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA-TRANSFORMADORA. LA EXPERIENCIA DE LA LICENCIATURA EN AUTOGESTIÓN SUSTENTABLE DEL TERRITORIO

**Rural Youth and critical-transformative intercultural education.
The experience of the bachelor's program in
Sustainable Territorial Self-Management**

Sergio Iván Navarro Martínez

Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana
senavarro@uv.mx

Judith Araceli Enríquez Méndez

Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil
judith0102@gmail.com

RESUMEN

En el ámbito de la educación intercultural crítica y transformadora se busca contribuir a resignificar los procesos de enseñanza aprendizaje desde los propios contextos para crear propuestas con pertinencia socio-cultural, por ello, no es posible homogeneizar la educación intercultural, antes habrá que considerar la propia experiencia histórico-social que los procesos han desarrollado desde su territorio. Algunas propuestas de educación superior continúan bajo la lógica modernizadora, sin realizar transformaciones sociales en el contexto social en donde interactúan. El presente artículo se centra en recuperar algunos elementos significativos de la experiencia del programa de la Licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio (LAST) ofertado en el Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; es un programa destinado, principalmente, a la formación de jóvenes de contextos rurales e indígenas y

cuyas prácticas educativas se basan en la generación de condiciones para la transformación social.

La metodología que guio la investigación se basa en una propuesta de investigación que consistió en sistematizar los procesos formativos a través de talleres participativos, entrevistas y narrativas con el propósito de conocer cómo los/as estudiantes de contextos rurales se posicionan críticamente para construir alternativas en el ámbito de su vida comunitaria. Entre los principales hallazgos se encuentra que las diferentes estrategias impulsadas por el colectivo docente de la LAST contribuyen a crear condiciones de vida para el bien común contrarias a la visión economicista/modernizadora que prevalece en diferentes sectores de la sociedad actual.

Palabras clave: Educación intercultural, proceso educativo, juventudes rurales

ABSTRACT

In the field of critical and transformative intercultural education, the aim is to contribute to the resignification of the teaching-learning processes from the contexts themselves in order to create proposals with sociocultural relevance; therefore, it is not possible to homogenize intercultural education, it is necessary to consider the historical-social experience that the processes have developed from their territory. Some higher education proposals continue under the modernizing logic, without carrying out social transformations in the social context in which they interact. This article focuses on recovering some significant elements of the experience of the Bachelor's Degree in Sustainable Self-Management of the Territory (LAST) program offered at the Institute of Higher Education in Sustainable Human Development Moxvi-quil in the city of San Cristobal de Las Casas, Chiapas; it is a program aimed primarily at training young people from rural and indigenous contexts and whose educational practices are based on the generation of conditions for social transformation.

The methodology that guided the research is based on a research proposal that consisted in systematizing the formative processes through participatory workshops, interviews and narratives with the purpose of knowing how students from rural contexts critically position themselves to build alternatives in their community life. Among the main findings is that the different strategies promoted by the teaching staff of LAST contribute to create living conditions for the common good contrary to the economist/modernizing vision that prevails in different sectors of today's society.

Keywords: Intercultural education, educational process, rural youth

INTRODUCCIÓN

A dentrarse al mundo de la educación intercultural en un contexto como Chiapas demanda reconocer distintos proyectos educativos que han sido construidos de diferente manera para acompañar procesos formativos que promuevan la transformación social. Es innegable que el movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), además de otros temas, contribuyó a impulsar una agenda educativa con pertinencia cultural y lingüística.

A lo largo de más de tres décadas se han venido consolidando proyectos y programas educativos bajo distintas modalidades, entre ellas sobresalen las escuelas autónomas, autogestivas, de organizaciones sociales, así como las del Estado (Velasco, 2015; Mato, 2008); todas ellas buscan contribuir a la formación de jóvenes bajo una perspectiva intercultural con un enfoque de desarrollo territorial; además, aspiran a crear las condiciones necesarias para propiciar el arraigo de jóvenes en sus contextos comunitarios.

Tales proyectos educativos operan bajo una perspectiva comunitaria enraizados a la cultura y procesos organizativos propios del contexto

sociocultural de las regiones en las cuales influyen. El gran desafío para la educación intercultural es involucrar a distintos actores que, gradualmente incidan en diferentes ámbitos de la vida cotidiana; en consecuencia, es posible identificar que, cuando los proyectos educativos se auto-gestionan “desde adentro” y/o “desde abajo” se encuentra un creciente compromiso por una educación con pertinencia sociocultural.

Reflexionar sobre experiencias que realizan un desplazamiento en sus propuestas educativas conlleva a analizar a los sujetos como constructores de las experiencias que se posicionan frente a la normativa estructural para agrietarla significativamente y abrir espacios de diálogo desde un giro decolonial y así, transitar hacia una praxis intercultural como una posibilidad de transformación personal y comunitaria.

Efectuar un análisis de la relación entre educación y el contexto comunitario exige otra lógica de interpretación/comprensión de los procesos formativos para jóvenes de contextos rurales e indígenas; representa la oportunidad para adentrarse a su entorno comunitario para reconocer los desafíos que enfrentan ante las transformaciones impuestas por la modernidad.

Las experiencias educativas interculturales buscan promover aprendizajes significativos desde el contexto comunitario propio, bajo determinados criterios, como: a) cuestionar las relaciones de poder entre las culturas, b) establecer relaciones igualitarias que permitan el enriquecimiento de la experiencia de vida, c) reafirmación como sujetos ante la vida y d) reproducción de elementos culturales. Lo cual conduce a la creación de condiciones para la transformación social (Navarro, 2020).

Así, en el ámbito de la educación intercultural crítica y transformadora se busca contribuir a la resignificación del hecho educativo para crear propuestas sensibles a la diversidad sociocultural, por ello, no es posible homogeneizarla; antes habría que considerar que su construcción se basa en una perspectiva relacional influenciada por el propio proceso histórico-social del territorio de los sujetos que participan en ella.

El presente artículo se centra en recuperar algunos elementos significativos de la experiencia del programa de la LAST; destinado, principalmente, a la formación de jóvenes de contextos rurales e indígenas y cuyas prácticas educativas se basan en la generación de condiciones para la transformación socio-comunitaria.

La metodología que guio la investigación se basa en una propuesta participativa que consistió en sistematizar las experiencias tanto de estudiantes, egresados como de docentes de la LAST. Para ello se realizaron talleres participativos, entrevistas y narrativas con el propósito de conocer cómo los/as jóvenes de contextos rurales se posicionan críticamente para construir alternativas en el ámbito de su vida comunitaria.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE UNA PERSPECTIVA DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y DECOLONIAL

Dentro de las propuestas educativas que se desmarcan de las oficiales, hay una apuesta por cuestionar y transgredir lo establecido, aunque sea dentro de sus propios márgenes de acción, para oponerse a las políticas públicas impulsadas por el Estado y, en consecuencia, consolidar de forma colectiva y desinteresada “otra” educación.

En diferentes países de Latinoamérica se han desarrollado distintas experiencias de educación superior que se han apropiado de la interculturalidad, particularmente, desde posiciones críticas que cuestionan las condiciones estructurales como generadoras de desigualdad socioeconómica hacia los grupos vulnerabilizados y, al mismo tiempo, implementan distintas estrategias para aminorar las inequidades sociales.

Así, en distintas experiencias se han creado alternativas teórico-metodológicas para explicitar y traducir pedagógicamente la cultura y los conocimientos locales con la intención de relacionarlos con los conocimientos escolares/universales (Gasché, 2010; González-Apodaca, 2014).

Si bien, se ha avanzado hacia el reconocimiento de la diversidad (Díaz-Couder, 1998; Díaz-Polanco, 2006), aún es posible encontrar los vicios ocultos de la colonialidad que limita el establecimiento de relaciones equitativas en diferentes ámbitos sociales y políticos; es decir, a pesar de los avances en materia de políticas culturales aún se mantienen “intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros” (Walsh, 2005a, p. 6).

En diferentes propuestas educativas se busca la incorporación de posicionamientos políticos y epistemológicos generados desde el sur global, los cuales cuestionan abiertamente las relaciones de poder y el conflicto entre las culturas; contribuyendo a la de-construcción de prácticas educativas hegemónicas.

Estas experiencias críticas-transformadoras retoman la argumentación decolonial para sostener proyectos contextualizados, que privilegia el beneficio común antes que el individual. De Sousa Santos (2007) plantea que una de las grandes crisis de la universidad, es que responde a la lógica de producción de patrones culturales, medios y conocimientos instrumentales útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por la modernidad. Mignolo (2006, p. 12), indica que un paso hacia la descolonización es comenzar a desprenderse de la lógica de la colonialidad del poder (político y económico), del saber (epistémico, filosófico, científico y en relación de las lenguas con el conocimiento) y del ser (subjetividad, control de la sexualidad y de los roles atribuidos al género) impuesto en nuestras sociedades. Ello implica, construir procesos y acciones que se encaminen hacia otras formas de pensar y actuar sobre la realidad que posibilite cambiar las condiciones y modalidades en las que se dan las relaciones e intercambios sociales (Godenzzi, 2005; López, 2001; Tubino, 2009; Walsh, 2012).

En ese sentido, es necesario reconocer que la agencialidad de los grupos subalternizados, se gesta desde un “pensamiento fronterizo” (Mignolo, 2003), que contribuye a potencializar el pensamiento subalterno colonial, lo cual implica para Walsh (2005b) no únicamente incidir en el

pensamiento hegemónico para desenmarañar las complejas relaciones de poder, sino también implica asumir un “posicionamiento crítico fronterizo” para relacionar los distintos modos de pensar desde una perspectiva crítica e intercultural.

Desde la perspectiva decolonial se cuestiona los criterios epistémicos de producción del conocimiento, sobre todo el académico, que sigue articulado al eurocentrismo y a la modernidad (Restrepo y Rojas, 2010); la crítica epistémica no sólo busca problematizar la colonialidad del saber, sino hacer viable el reconocimiento de la pluriversidad epistémica (Olivé, 2009) como una apuesta para hacer visible la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo.

En el ámbito de la interculturalidad Walsh (2002) identifica que la perspectiva “crítica”, apuesta a la creación de otros mundos posibles “desde abajo” “desde la acción local” para contribuir a la transformación social. Asumir esta perspectiva, como modo de vida, conduce a procesos de subalternización y decolonialización. En términos prácticos, se fortalece lo propio frente a la violencia simbólica y estructural.

La interculturalidad crítica y transformadora, ha permeado cada vez más en la educación, aunque su práctica sigue siendo una aspiración; teóricamente se ha consolidado al establecer una búsqueda para “armoniza las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica”, sin trastocar la violencia simbólica y estructural (Walsh, 2002, p. 8). Así es posible encontrar en la educación superior una interculturalización (Dietz y Mateos, 2008), carente de procesos de transformación social.

Por ello, Dietz (2024) propone que el concepto de interculturalidad crítica de Catherine Walsh (2007), tiene que ser resignificado y traspasar la línea de lo teórico-descriptivo a lo metodológico-transformador, situar a la interculturalidad bajo una perspectiva analítica-crítica y crítica-transformadora es una posibilidad de entender las relaciones de poder vertidas en las dimensiones horizontales y verticales. Desde esta postura existe una aproximación para que la transformación de la educación

superior despierte en los sujetos un pensamiento crítico, decolonizador y con un amplio margen para la creatividad y emancipación a través de procesos colaborativos. Sobre todo, en sujetos jóvenes de contextos comunitarios quienes constantemente se enfrentan a las relaciones de poder desde un plano intergeneracional, estructural y territorial.

Ante la pregunta sobre si ¿es posible decolonizar la Universidad? (De Sousa, 2021; Arias, Torres y Castañeda, 2024), se debe considerar partir de un análisis que contribuya a explorar la intersección entre la dimensión estructural, intersubjetiva y territorial (Sánchez, 2022); colocarse desde ahí, en el caso de la educación, implica reconocer el peso estructural de las instituciones, las prácticas educativas colonizadoras y excluyentes que, reproducen la estructura social y perpetúan las desigualdades (Bourdieu, 1995/2014) , pero también abre la posibilidad de posicionarse críticamente y construir la educación de otras formas posibles desde un escurridizo margen de acción.

Lo que significa que desde los contextos del sur-global existe la capacidad para pensar y crear alternativas a la educación dentro del sistema hegemónico. Algunas de esas experiencias se han comenzado a sistematizar y dan cuenta de las implicaciones en los contextos comunitarios y las transformaciones a nivel familiar, institucional y comunitario (Bermúdez, 2020; Mato, 2008, 2009a y 2009b; López y Poveda, 2015; Navarro y Saldívar, 2019).

Concordamos con Besalú, García y García (2014) cuando plantea que no basta con la interculturalización del currículo a través de agregar contenidos culturales a los programas, lo que se requiere es atender la diversidad a partir de la incorporación de la propia experiencia, aportaciones y saberes de quienes participan en el proceso educativo. Lo cual contribuye a la construcción colectiva del conocimiento desde una perspectiva intercultural crítica para hacer más factible la transformación en diferentes aspectos (sociales, territoriales, relacionales) de las personas participantes.

La educación intercultural exhorta a tener conciencia sobre el bagaje cultural de los estudiantes como una posibilidad de enriquecer el proceso educativo a partir otras formas de aprender y relacionarse con los demás. Para Santos (2013, p. 39) “la reafirmación cultural -entre otros factores- está haciendo una escuela cada vez más sensible a las diferencias”.

La construcción de las propuestas pedagógicas interculturales se nutren de diferentes bases teóricas y conceptuales que pretenden construir formas no convencionales de procesos de enseñanza aprendizaje, no podemos hacer de menos que en su camino ha retomado planteamientos innovadores, dejando de lado la perspectiva que considera al estudiante como un objeto cuya función es la de recibir información de forma memorística y repetitiva sin ningún sentido y significado para su vida cotidiana, es decir una educación bancaria (Freire, 1970/2002, p.72) donde “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos”.

Por ello desde un enfoque de interculturalidad crítica-trasformadora, la metáfora del diálogo (Dietz y Mateos, 2011; Quintar, 2005) contribuye a problematizar la realidad desde una perspectiva colectiva, tanto para Quintar (2005) y Zemelman (2005b) la teoría no puede remplazar al sujeto, es el sujeto que se debe sentir afectado para que le dé sentido al discurso de otros en su realidad, es decir realizar una “ruptura de parámetro”, cuya apuesta está orientada a crear el deseo del saber para encontrarle sentidos y significados a la experiencia educativa; para Quintar (2009, p. 41), la intencionalidad primaria de la didáctica, por tanto, sería la provocación emancipadora de rupturas en el acto de formación, lo que implica la recuperación del sujeto y su subjetividad.

Zemelman (2005a) señala que la intencionalidad exige generar en el sujeto la necesidad de hacer algo; así mismo, para Berlanga (2005) se trata de encausar una práctica educativa transformadora, para la construcción de un mundo más justo. Habrá que plantear tres elementos centrales a considerar para una práctica intercultural: “(1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus fa-

milias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias.” (Walsh, 2005a, p. 27).

LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA EN AUTOGESTIÓN SUSTENTABLE DEL TERRITORIO EN LA UNIVERSIDAD MOXVIQUIL

Como parte de los antecedentes del programa de la LAST, se encuentra la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural (LPDR), inicialmente ofertada desde 1989 en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), ubicado en Zautla, en la Sierra Norte de Puebla.

En Chiapas, esta última licenciatura comenzó a operar en el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A.C. en el año de 2010, como parte de un acuerdo mutuo con el CESDER para también contribuir a la profesionalización de estudiantes de origen campesino e indígena de diferentes regiones geográficas del país (Puebla, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Tabasco y Estado de México principalmente). Entre las ventajas para el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil A.C fue que estudiantes chiapanecos no tendrían que viajar a Puebla para continuar sus estudios. Por otro lado, gradualmente tendrían que proponer un programa educativo de nivel superior propio, adecuado a las condiciones socioculturales de las regiones de origen de las/os estudiantes (Navarro, 2020).

Así en 2014 se inició el proceso de creación de la LAST, a partir de diferentes espacios de diálogo y reflexión con el colectivo docente y especialistas en el diseño curricular. A partir de 2016 el Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable Moxviquil (en adelante Universidad Moxviquil) comenzó a funcionar la LAST en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, con el objetivo de “formar líderes/zas locales que faciliten y fortalezcan procesos educativos participativos y de autogestión sustentable del territorio, partiendo del sujeto/a y su mundo de vida, aumentando la posibilidad de construir colectivos capaces de realizar proyectos de vida buena”¹.

1 Plan de estudios de la Licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio 2016 (documento interno).

Desde que se impulsó la LPDR en la Universidad Moxviquil ha existido la preocupación por incidir en el ámbito familiar y comunitario del estudiantado, eso conlleva a plantearse otra posibilidad de educación cuyo papel como universidad no únicamente está centrado en el aula sino en la trascendencia que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden generar en el ámbito personal, familiar y comunitario. Para ello se han impulsado diversas estrategias con la intención de incidir en los espacios socio-comunitarios.

Una de estas estrategias ha sido el fortalecimiento de las redes de colaboración con diferentes organizaciones sociales y actores comunitarios con la intención de incidir en las dimensiones socioculturales, organizativas y productivas. Una pregunta latente es ¿cómo los/as jóvenes de contextos rurales se posicionan críticamente para construir alternativas en el ámbito de su vida comunitaria?

La experiencia reciente desarrollada por la Universidad Moxviquil busca generar un acercamiento a la construcción de una alternativa al actual modelo dominante, se concibe al territorio como un espacio para la formación histórica y entramado de relaciones sociales, culturales, políticas, económicas y ecológicas, es decir, se pretende comprenderlo desde los sujetos y sus luchas por el control de su propio destino.

El programa educativo de la LAST se propone la formación de sujetos autónomos, creativos, responsables de sí mismos y de su entorno, con valores firmes y con una capacidad de imaginar, crear y transformar su realidad en colaboración con los demás actores sociales de su entorno (Saldívar, 2021; Navarro, 2020).

Como otros autores han señalado (Navarro y Saldívar, 2019) la modalidad de la licenciatura consiste en realizar concentraciones de una semana una vez al mes, a los/as estudiantes se les brinda hospedaje y alimentación, además del material necesario para el desarrollo de las actividades tanto en aula (materiales de papelería, copias, material didáctico, etc.), como en campo (herramientas de trabajo). Durante las

concentraciones, el estudiantado se organiza en diferentes comisiones para hacerse cargo de la preparación de alimentos, limpieza de los salones y cocina, así como de la reserva ecológica donde se encuentra la Universidad Moxviquil.

JUVENTUDES RURALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE ALTERNATIVAS EN CONTEXTOS COMUNITARIOS

En el contexto mexicano, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) clasifica como localidad rural a aquellas comunidades cuya población no excede los 2,500 habitantes, y considera como población joven a las personas con edades comprendidas entre los 12 y los 29 años. No obstante, en el caso de la edad, algunos autores (Urteaga, 2011; Taguenca, 2009; Maidana, Colangelo y Tamagno, 2013) consideran que no es categoría definitoria de la juventud ya que intervienen otras dimensiones como la perspectiva relacional y contextual.

Los estudios de la juventud han evidenciado la diversidad teórica y conceptual para su abordaje, la cual se complejiza aún más al incorporar la dimensión de lo rural. Así, se ha consolidado una línea de análisis que permite comprender a la juventud como una categoría heterogénea caracterizada por “múltiples manifestaciones y formas de expresión, que varían según el espacio que ocupan y la historicidad que habitan [lo cual] implica no cosificarla como algo único y permanente, sino múltiple y variado en estilos de vida y prácticas simbólicas y materiales que la conforman dentro de la cultura dominante” (Taguenca, 2016, p.193).

Generalmente se define a la juventud rural como aquella vinculada al ámbito agrícola o que reside en zonas rurales, específicamente en pequeños poblados (Pacheco, 2009; Kessler, 2006). Sin embargo, la diversificación de actividades, actores y dinámicas económicas en el ámbito rural requiere ver a los jóvenes rurales más allá del sector agrícola. Implica reconocer a los/as “jóvenes como actores, y por tanto sujetos rurales”, los cuales adquieren relevancia para el estudio analítico desde una perspectiva social, histórica y económica, ya que permite superar una visión reduccionista

que los identifica como meros agentes económicos, reconociendo en su condición juvenil rural una complejidad multidimensional en estrecha relación con dimensiones estructurales y territoriales (Pacheco, 2009).

En ese sentido, la juventud rural encarna tanto las dinámicas actuales como las proyecciones de futuro, por lo que resulta imprescindible reconocer a los/as jóvenes rurales como sujetos situados histórica y políticamente, lo cual propicia procesos que potencializan su capacidad de agencia para la construcción de alternativas socio-territoriales (Sánchez, 2022). No obstante, hay que reconocer que la juventud rural, al igual que la urbana, se enfrenta constantemente a condiciones de exclusión social que dificulta su acceso a la educación, empleo, salud, vivienda y recreación (Nateras, 2010) y, por tanto, se propicien procesos de migración debido al acceso limitado a mercados de trabajo, la pobreza, embarazo temprano, tensiones ideológicas sobre el cuerpo y sexualidad, entre otras (Pacheco, 2010).

En las entrevistas y narrativas que realizamos a estudiantes y egresados/as se identificó que, en algunos casos, la decisión de estudiar en la Universidad Moxviquil ha representado el deseo e intención de querer construir y fortalecer procesos comunitarios, colocándose como sujetos con capacidad de agencia; aunque eso implique ir contracorriente, ya que se enfrentan a condiciones estructurales, territoriales e intersubjetivas adversas como las señaladas por Nateras (2010), Pacheco (2010) y Sánchez (2022). No obstante, la formación recibida en la LAST se busca afianzarlos a sus territorios y generar procesos de transformación socio-comunitaria en el ámbito personal y familiar. Cuando se les preguntó lo que ha significado estudiar en Moxviquil, mencionan lo siguiente:

[...] me dio mucha claridad de escoger para dónde voy y qué quiero hacer con mi vida y dónde quiero ubicarme y también Moxviquil me ha dado, a partir de otras experiencias, a valorar lo que soy, o sea como crecí también la comunidad [...] me dejó un montón de experiencias y de claridades [...] siempre en los temas y las clases siempre se vio cómo cada estudiante desde su

comunidad y desde su entorno y entonces también conocer todos los lugares de mis otros compañeros y las otras voces y otros ojos también me enriquecieron mucho (entrevista a egresada de la Universidad Moxviquil).

Otro egresado y estudiante señalan:

[...] empecé a ver las asignaturas que se adecuaban mucho, mucho al estilo de vida de que llevamos dentro de las comunidades [...] todo lo aprendido en Moxviquil lo estoy ejecutando actualmente, de hecho aquí llevamos un proyecto que se llama agrodiversidad y estamos esté acompañando grupos que están en este proyecto en asesorías, como en la elaboración de bioles, fertilizantes orgánico y llevando a cabo la formación de grupos es decir, en mi caso pues estoy formando grupos de brigada contra incendio y pues todo lo aprendido lo aplicamos y entonces está haciendo un éxito yo tengo aproximadamente 15 brigadas comunitarias voluntarias que estoy trabajando ya con ellos y que siguen interesados por formarse (Entrevista a egresado de la Universidad Moxviquil).

La licenciatura me ayudó a ver como un águila que ve desde arriba varias sociedades puedo describirlo así en el centro un individuo con sus diversos problemas y cualidades de los cuales se van descubriendo esos problemas y de donde vienen; en mi experiencia como mujer fui aprendiendo quien soy yo y que es la autoestima. También aprendiendo varias palabras como el capitalismo, el patriarcado, machismo etc. [...] Lo he pensado así que Moxvi me quitó la venda de los ojos de mi mundo o el mundo que quieren que vivamos a los que no les interesa que pensemos. Además, me resignificó el ser campesina, el vivir en una comunidad a amar y respetar a los demás seres vivos; eso es un pensamiento colectivo y no el individualista que solo piensa en sí mismo, me provocó interés en la historia de mi comunidad de los diferentes espacios que son sagrados y que han perdido ese valor (Narrativa de estudiante de la Universidad Moxviquil).

Como parte de las iniciativas que tiene el programa de la LAST se estipula que el servicio social se realice en organizaciones sociales vinculadas al trabajo comunitario, una vez que lo concluyen muchos estudiantes se quedan laborando en ellas o bien reciben cartas de recomendación para ingresar en otros espacios laborales. De igual forma, el seguimiento a las actividades que realizan en sus lugares de origen se plantea no únicamente para conocer la transformación de los espacios familiares de los/as estudiantes, sino también para saber lo que sus familiares piensan sobre las prácticas que realizan en sus territorios.

En la entrevista con una egresada menciona que uno de los retos que enfrentó durante sus estudios, fue la falta de un espacio adecuado para realizar sus prácticas ya que no contaba con grandes extensiones de tierra; constantemente se enfrentó ante el reto de poner en práctica lo aprendido. En el seguimiento en campo por parte del equipo coordinador de la LAST, se identificó algunos cambios significativos a nivel familiar:

Pues cuando me visitaron platicaron con mi mamá, ella sí decía que si hay una mayor participación en mí, un cambio de actitud, o sea, en las actividades de la cocina, con los niños y las niñas de mi familia [...] una de las materias que se me hacía complicada, era la de la de alternativas de producción, porque nosotros no tenemos parcela y así un terreno de siembra, pero empecé a hacer pequeñas cosas en mi casa, siempre se me dificultaba porque ahí hay gallinas, nunca pude en ese momento sembrar nada, pero siempre estaba intentando [...] en mi casa hay un pequeño patio, no es un gran patio, en una de las clases era necesario podar árboles y yo no tenía árboles y entonces empecé a sembrar y a sembrar y empecé a tapar así todos los espacios la entrada del el baño está lejos de la puerta entonces empecé a tapar ahí sembrar todo, o sea, sembrar todo, y ya ahorita me dicen “tienes una selva ahí”, “zancudos” y no sé qué tanto, pero pues ya es de broma y así pues realmente les gusta bastante cómo ha cambiado el espacio (entrevista a egresada de la Universidad Moxviquil).

La falta de acceso a la tierra se enmarca en una lógica de desigualdad estructural donde la perspectiva de género desempeña un papel determinante. Esa situación es reflejo no únicamente de condición histórica sino también forman parte de la internalización de los procesos relacionales intergeneracionales, lo cual limita, en ocasiones, la participación de las/os jóvenes en espacios de decisión comunitaria y familiar. Por lo observado en sus comunidades, la situación cambia (en algunos casos) cuando los varones se casan, los padres les dan a sus hijos acceso a la tierra para mantener a su familia. En el caso de las mujeres no sucede lo mismo.

En entrevista con una docente señala lo siguiente:

La historia de las compañeras, las mujeres, si es otra historia, ahí si es otra historia porque a ellas si les cuesta mucho más acceder a un pedazo de tierra donde puedan tomar decisiones porque las 5-10 hectáreas las trabaja toda la familia, no es que nada más las trabaje el señor, trabajan todos y todas pero las mujeres no deciden, los que deciden son los hombres ahí si hay una diferencia fuerte en el acceso y la toma de decisiones, todas las chicas que han pasado por la licenciatura, sobre todo las de autogestión donde ya les empezamos a pedir que hicieran cosas que aterrizaran cosas en su territorio, ellas si tuvieron que pasar por un proceso de gestión fuerte ¿no?, los chavos también gestionaron sus espacios pero les daban como con mayor facilidad que a las chicas [...] los papás si les dieron a todas las chicas su pedazo de terreno para que hicieran lo que tuvieran que hacer, entonces si cuesta, si les cuesta más a las chicas pero todas han logrado gestionar esa parte (Entrevista a docente, Universidad Moxviquil).

En los fragmentos se observa que, para la implementación de lo aprendido es en espacios propios, generalmente con las familias acogen las prácticas debido a la insistencia de implementarlas en el ámbito productivo. ya sea en la parcela, traspatio, la milpa, huerta y/o hortaliza. Para Quintar (2008), —es la comunidad de pensamiento y aprendizaje

quien construye [...] Esto, en el proceso de enseñanza promueve la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad [...], desde su contexto, desde su mundo de vida (p.27).

Como se ha visto, las transformaciones que realiza el estudiantado en sus contextos familiares y comunitarios hace que los coloque con otra perspectiva diferente para afrontar la vida cotidiana, se presenta como una oportunidad para que las juventudes rurales se posicionen como “sujeto político” (Sánchez, Salcedo y Rodrigues, 2014) con la capacidad de ser agentes de cambio a pesar de las condiciones estructurales desiguales.

Una forma novedosa que ha implementado la LAST para articularse a los contextos comunitarios de sus estudiantes, además de recuperar los pilares fundamentales de la licenciatura (autogestión, sustentabilidad y territorio), ha sido el acercamiento al mundo de vida campesina desde una perspectiva que la reivindique y dignifique su ser y su hacer. De esa manera, se ha implementado la Escuela Campesina en tres sedes rurales,² cuya finalidad es construir los conocimientos a partir de la práctica y de concretarlos en procesos productivos familiares, grupales y comunitarios, buscando incidir en la transformación de los territorios para una vida más sustentable.

Para Val y Rosset (2020) esta “educación de y para el campo” se apoya en la agroecología, propuesta técnica y política central de los movimientos sociales —como La Vía Campesina—, para la defensa y transformación de los territorios campesinos, indígenas y afrodescendientes. En ese sentido, para una de las docentes la Escuela Campesina es:

la posibilidad y la estrategia para aterrizar las ideas, las reflexiones, los conocimientos que se generan en las aulas. Es a través no solo del contacto con la realidad, sino trabajando con ella, para construir otras posibilidades de andar. Sí lo productivo, pero como transformación de lo cotidiano, como apuesta política para la construcción

2 Las sedes rurales donde se llevaron a cabo las actividades fueron: San José Obrero, municipio de Comitán, Nuevo Jericó, municipio de Palenque y Tierra y Libertad, municipio de Villaflores, todos ubicados en el estado de Chiapas.

de otros modos de ver, de hacer, de organizarse, de producir, de pararse frente al mundo (Entrevista a docente Moxviquil).

Durante la semana de la Escuela Campesina las actividades en la parcela inician a las 7 de la mañana y la jornada concluyen generalmente entre 8 y 9 de la noche. Se realiza una combinación entre el trabajo físico y la recuperación y retroalimentación teórica. Constantemente se destinan espacios para crear procesos de metacognición para el desarrollo de una conciencia activa sobre cómo se construyen los procesos de aprendizaje, pero también con la finalidad de cómo esos aprendizajes se podrían adaptar a sus territorios. La construcción de los aprendizajes se basa en una propuesta de tipo constructivista fundamentada en la educación popular, pero con claros matices de la interculturalidad crítica.

Cabe mencionar que parte de las actividades que se llevan a cabo en la Escuela Campesina es la elaboración de alimentos, incluyendo las tortillas. Tanto el estudiantado como el colectivo docente que acompañan la actividad se involucran en la organización de la semana. Aunque el trabajo empieza en la parcela a las 6 o 7 de la mañana, en la cocina la actividad empieza a las 4 o 5 de la mañana. Cuando la estancia se realiza en las instalaciones de la Universidad Moxviquil también los/as estudiantes se involucran en las mismas actividades (elaboración de tortillas, alimentación, limpieza del baño seco, lavado de trastes, aseo general de las instalaciones, etc.).

En la Escuela Campesina, se imparten asignaturas como Manejo de Recursos Naturales y Alternativas de producción, Planeación y Gestión del Territorio, Facilitación de Procesos Colectivos y Taller de reflexión de la Práctica; las cuales brindan herramientas teórico-prácticas que contribuyen no únicamente a la reflexión sino, a la puesta en práctica de producción libre de agrotóxicos en sus entornos familiares, principalmente a través de un plan de manejo productivo con la elaboración de abonos sólidos y líquidos locales (estiércol, aserrín, ceniza y pollinaza) bajo una concepción de agricultura regenerativa.

En lo que respecta al acompañamiento de grupos, cada estudiante debe participar activamente en un proceso colectivo en sus respectivos territorios por un período mínimo de seis meses. Dichas experiencias son también acompañadas por el equipo docente, con quienes se elaboran cartas descriptivas y relatorías que documentan el desarrollo del proceso. Asimismo, el equipo coordinador de la LAST realiza visitas a los territorios para observar los talleres implementados por los estudiantes, proporcionando retroalimentaciones formativas orientadas a fortalecer sus competencias en la facilitación de procesos educativos comunitarios.

Es importante señalar, que además de la adquisición de conocimientos en el área productiva, las/os estudiantes son formados para realizar acompañamiento de grupos bajo metodologías participativas. El objetivo es que posteriormente las apliquen con niños/as, adolescentes, jóvenes, mujeres y/o productores. Durante la realización de uno de los talleres sistematización de la experiencia de la Escuela Campesina, se les preguntó qué les significa, las respuestas más recurrentes fueron:

- Para mí es algo nuevo el poder estar en una escuela que en verdad le interesa los problemas en el campo y poder estar y convivir con los campesinos y poder vivir como ellos, aquí nos ponemos en el lugar de ellos
- Es un espacio donde se comparten conocimientos, experiencias de cada lugar, también donde se hacen prácticas en la parcela, donde es un proceso de aprendizaje múltiples
- Representa un proceso de vida donde todas/os aprendemos y podemos replicar para transformar nuestros territorios y modos de vida
- Es un espacio de aprendizaje, de convivencia, generar ideas, visualizar, observar diferentes procesos
- Ser creativos con lo que tenemos
- Es un estilo de vida diaria, donde nos encontramos muchas culturas y saberes
- Una oportunidad de conocer y aprender otras maneras de generar procesos formativos desde la comunidad

- Es rebeldía ya que yo puedo producir mis propios alimentos y eso es un acto de rebeldía
- Para mí representa una semana de vida, de recuerdos, reconocimiento, alegría, de una apuesta política, metodológica y pedagógica
- Es una apuesta por una forma de vida y revaloración de la vida campesina
- Una experiencia nueva convertida en algo inolvidable
- Representa familia, convivencia y acoger en el hogar
- Representa un espacio donde puedo desarrollar los conocimientos teóricos y prácticos

Como se ha mostrado, el proceso formativo de la licenciatura busca, no solo que los/as estudiantes implementen los conocimientos y habilidades adquiridas, sino que también puedan entenderlas e implementarlas con fundamento teórico-metodológico. Este conocimiento y aplicación les da la posibilidad de colaborar con grupos de sus comunidades, organizaciones, escuelas o en programas gubernamentales.

Es justamente a través de la práctica, acompañada de la reflexión teórica, entendida como modo de vida y no como un ejercicio puntual y aislado, que se ha ido construyendo conocimientos, habilidades y actitudes; con la intención de generar transformaciones en las estructuras sociales. Hay un énfasis en la recuperación de la capacidad creadora; que tal y como indica Walsh (2017, p. 81) se trata de crear “en y por las esperanzas pequeñas. Es decir, en y por esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar”.

Uno de los principios fundamentales de la LAST es que antes de enseñar a otras personas deben ponerlo en práctica en sus propios espacios familiares, ya sea en sus parcelas, u hortalizas. Las actividades que se desarrollan parten de un diagnóstico para posteriormente realizar el diseño de los espacios productivos, la elaboración del plan de manejo y su implementación gradual. Como se ha identificado a través de la experiencia desarrollada en el programa educativo de la LAST de la

Universidad Moxviquil, se ha realizado una ruptura con las formas convencionales de construir conocimientos, es decir, el interés está puesto en establecer transformaciones sociales donde las actividades productivas no son proyectos aislados, sino que forman parte de su vida, es ahí cuando la conjunción entre los/as jóvenes rurales con capacidad de agencia cobra sentido al sostenerse desde una perspectiva crítica y transformadora de la interculturalidad.

CONCLUSIONES

A partir del análisis de la experiencia desarrollada en uno de los programas educativos de la Universidad Moxviquil es posible inferir que existe la intención de transformar la realidad a partir de un posicionamiento implícito de la interculturalidad crítica, buscando responder a las propias características históricas, ambientales, productivas, sociales y culturales de los contextos comunitarios de los/as jóvenes que ingresan a la LAST.

También ha sido posible evidenciar a partir de los hallazgos que no basta con generar las condiciones necesarias para establecer otras formas de relación entre la Universidad y Comunidad, sino que se requiere generar en los/as jóvenes universitarios el deseo, la intención de querer hacer algo en sus contextos familiares y comunitarios, es ahí cuando se posicionan como jóvenes en contextos rurales con capacidad de agencia para involucrarse en la resolución de las problemáticas, principalmente productivas-ambientales de su territorio. Por tanto, se promueve una práctica educativa intercultural crítica-transformadora; es decir, existe un cuestionamiento sobre las condiciones de desigualdad histórica construidas a partir de las relaciones verticales de poder, que se manifiestan cotidianamente en el ámbito familiar, organizativo, institucional y/o comunitario, de ahí que desde los procesos educativos se busque incidir en la transformación social.

Finalmente, la LAST ha logrado trascender como una experiencia educativa innovadora a través de un posicionamiento ético y político que

pretende contribuir al establecimiento de relaciones horizontales, ha despertado el interés en los/as estudiantes para posicionarse como sujetos activos con capacidades para crear otras condiciones de vida a través de la creación de distintas estrategias teóricas y metodológicas adecuadas a su contexto sociocultural.

Desde la LAST se han logrado avances significativos en la consolidación de una educación intercultural crítica y transformadora, constantemente se orientan los esfuerzos a desarrollar herramientas teórico-metodológicas para enfrentar diversas situaciones adversas vinculadas con lo socio-productivo y formativo. Desde una perspectiva de la interculturalidad crítica se promueve la construcción de un posicionamiento político reflexivo y comprometido con la vida que coadyuve a la transformación de las problemáticas que se viven cotidianamente en sus contextos.

Sin embargo, los retos son complejos y deben ser afrontados en las diferentes dimensiones: tanto en lo individual y colectivo, en la cotidianidad y en las estructuras sociales subyacentes, en las dinámicas familiares y comunitarias, así como en los contextos diversos en los que habitan las juventudes provenientes de comunidades rurales.

La lucha para lograr una vida digna se hace cada día, a través de acciones encaminadas a transformar los territorios y las personas que los habitan, para contribuir a la construcción de procesos sociales igualitarios, con el ejercicio pleno de los derechos, estableciendo relaciones equitativas y amorosas; así como impulsar procesos productivos para la vida en armonía con la naturaleza y la sociedad.

REFERENCIAS

- Arias, A., Torres, J., y Castañeda, M. (2024). ¿Es posible *Decolonizar la Universidad? Diálogo para pensar la praxis docente desde la UNICH*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Berlanga, B. (2005). Introducción a la ponencia de Hugo Zemelman. En Zemelman, H.,

- Hacia la construcción conceptual y metodológica de un enfoque político de comunidades de aprendizaje y trabajo en red en organizaciones de la sociedad civil* [ponencia]. Puebla: UCI-RED.
- Bermúdez, F. (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. CESMECA-UNICACH, Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Besalú, X.; García, J. y García, R. (Coords.) (2014). Estado de la cuestión y principales progresos en las políticas que regulan los derechos de los inmigrantes extranjeros: Acceso a los servicios sociales y a la educación. En *Aproximación al estado de la interculturalidad*. Red de escuelas interculturales. Liga Española de la Educación y la Cultura Popular/Wolters Kluwer España, S.A.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995/2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Sousa, B. (2021) *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación. *Iberoamérica, Revista Iberoamericana de Educación* (17), Mayo- Agosto.
- Díaz-Polanco, H. (2006). Crítica del multiculturalismo. *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnografía*. Siglo XXI.
- Dietz, G. (2024). Metodologías colaborativas como apuestas descolonizadoras en universidades interculturales. En Arias, A., Torres, J. y Castañeda Seijas, M. (coords.). *¿Es posible Decolonizar la Universidad? Diálogos para pensar la praxis docente desde la UNICH*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2008). El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo. En Bastos, S. (comp.). *Multiculturalismo y futuro en Guatemala*. FLACSO/OXFAM.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- Freire, P. (1970/2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico* (1).
- Godenzzi, J. (2005). Situación de los pueblos indígenas en América Latina. En Godenzzi, J. y Tovar, M., *Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multicultu-*

- rales. *Curso piloto dirigido a formadores de educadores indígenas*. Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI). COLAM-UPN.
- González-Apodaca, E. (2014). Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un bachillerato comunitario Ayuujk. *RMIE*, 19(63).
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista colombiana de educación*. (51), 16-39.
- López, N. y Poveda, D. (2015). Poner a andar la palabra. Experiencia educativa para el fortalecimiento de la identidad política y cultural Nasa en Tierradentro (Colombia). En Medina Melgarejo, P. (coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Maidana, C., Colangelo, M. A. y Tamagno, L. (2013). Ser indígena y ser joven. Entre la etnicidad y la clase. *Desacatos*, (42), 131-144.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Mato, D. (coord.) (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mato, D. (coord.) (2009b). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Mignolo, W. (2003). 'Un paradigma otro': colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. Prefacio a la edición castellana de *Historias locales/ diseños globales*. Akal.
- Mignolo, W. (2006). Postcolonialidad y de-colonialidad. *Revista Sigma. Revista de estudiantes de sociología*. II semestre de 2006.
- Nateras, A. (2010). Performatividad. Cuerpos juveniles y violencias sociales. En Reguillo, R. (coord.), *Los jóvenes en México*. Fondo de Cultura Económica - Conaculta.
- Navarro, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: La experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y CLACSO.

- Navarro, S. y Saldívar, A. (2019). La vinculación comunitaria como propuesta de formación social en el Cesder-Chiapas. En Baronnet, B. y Bermúdez, F. M. (coords.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. ANUIES.
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Olivé, L. et al. *Pluralismo epistemológico*. Muela del Diablo Editores, CLACSO, Comuna y Cides-UMSA.
- Pacheco, L. (2009). Juventud rural: entre la tradición y la ruptura. *Rutas de Campo*, (56), 51-59.
- Pacheco, L. (2010). Los últimos guardianes. Jóvenes rurales e indígenas. En Reguillo, R. (coord.), *Los jóvenes en México*, Fondo de Cultura Económica - Conaculta.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio (2016). Mimeo
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral, sendero hacia la descolonización*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL- Universidad de Manizales.
- Quintar, E. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional-Colombia / Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL.
- Quintar, E. (2005). Pedagogía de la dignidad del estar siendo. En Díaz, J. Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista interamericana de educación de adultos*, (27), 1.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana.
- Saldívar, A. (2021). Perspectivas y dimensiones de la Vinculación Comunitaria. La experiencia de las comunidades de aprendizaje- comunidades de vida en Chiapas. En Nájera Castellanos, A. de J., Bolom Pale, M., Guillén Morales, D. M., Escobar Flores, E. Y. y Martínez Hernández, I. (coords.), *Perspectivas y Retos de la Vinculación y la Interculturalidad* (pp. 47-72). CRESUR.
- Sánchez, D., Salcedo, C. y Rodrigues, Y. (2014). Juventudes rurales: oportunidades para la construcción de nuevos proyectos societales en Latinoamérica. En Labrea, V. V. y Vommaro, P. (coords.), *Juventud, participación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Escola Regional Most Unesco Brasil/Secretaria Nacional de Juventude.
- Sánchez-Sánchez, D. (2022). La Condición Juvenil Rural en los Territorios Agrícolas. *ANDULI*, (22), 103-125.
- Santos, M. (2013). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. En López Belmonte, J., *Diversidad cultural y educación intercultural*. GEEPP Ediciones.

- Taguena, J. (2009). El concepto de juventud. En *Revista Mexicana de Sociología*, 71(1), enero-marzo, 159-190.
- Taguena, J. (2016). Sociología de la juventud. Una revisión. En *Espacio Abierto*, 25(3), julio-septiembre, 183-195.
- Tubino, F. (2009). Los desafíos de las políticas y las culturas: ¿interculturalismo o multiculturalismo? En *Memoria Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, (6).
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. UAM- I ; Juan Pablos Editor.
- Val, V., y Rosset, P. (2020). Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica. En *Revista Brasileña de Educación Campesina*, (5), e10904
- Velasco, S. (2015). Movimiento indígena en México y educación alternativa. En Medina, P. (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Educación para las Ciencias en Chiapas A.C., Juan Pablos Editor.
- Walsh, C. (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Fuller, N. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Walsh, C. (2005a). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de educación de Perú-DI-NEBI, UNICEF.
- Walsh, C. (2005b). Introducción. En Walsh, C. (ed.), *(Re) Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*. UASB-Abya Yala.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Alter-nativas

Zemelman, H. (2005a). Hacia la construcción conceptual y metodológica de un enfoque político de comunidades de aprendizaje y trabajo en red en organizaciones de la sociedad civil [ponencia]. UCI-RED.

Zemelman, H. (2005b). Pedagogía de La dignidad del estar siendo. En Díaz, J. Pedagogía de La dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista interamericana de educación de adultos*, (27), 1.

Recepción del artículo: 10 de febrero de 2025

Aprobación para su publicación: 17 de abril de 2025