

Horizontalidad educativa

Retos y tensiones

Rebeca Pérez Daniel

■ Doi: 10.54871/ca26ir08

Introducción

Corona Berkin (2019) identificó la generación de una familia de procedimientos metodológicos en las Ciencias Sociales, la Cultura y las Humanidades, que, en realidad, rompe con las tradiciones de la generación de conocimiento ligadas al tipo de cientificismo positivista predominante en el siglo XX, vinculado más a la posición privilegiada, distante, neutra y aséptica que suele tener quien investiga sobre lo investigado. La nueva familia de procedimientos sugiere una relación dialógica, horizontal y cercana entre quien investiga y quienes suelen ser objeto de investigación, cumpliendo ahora, ambas partes, el mismo rol de productores del saber.

Ese saber producido refiere al posicionamiento que cada uno guarda en la esfera pública, a propósito de un tema o tópico que les convoca a intercambiar puntos de vista, permitiéndoles a cada quién definirse a sí, en relación con el tema y en relación con los otros. Es un tipo de saber que permite identificar las posibilidades de encuentro y acuerdo entre diversos agentes en la arena pública,

así como los puntos de conflicto y lo que resulta innegociable para cada punto de vista. Sin duda, es un tipo de saber que resulta de gran utilidad en una sociedad plural y democrática, que requiere acuerdos para garantizar no solo la participación de todos, sino su progreso y bienestar.

Las metodologías horizontales se han hecho espacio en los campos de estudio de lo social, lo cultural y las humanidades. También lo han hecho en la política científica de México. En 2019, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT] publicó una serie de convocatorias para el financiamiento de proyectos de investigación que debían atender una serie de temáticas prioritarias, acorde al diagnóstico generado por el gobierno federal. Los Programas Nacionales Estratégicos [Pronaces] definieron, entonces, la agenda nacional de investigación, además de establecer lineamientos metodológicos que exigían la participación horizontal de distintos actores sociales en la generación de conocimiento, entre ellos, los miembros de la sociedad civil, generalmente catalogados como usuarios, los agentes gubernamentales y el personal académico científico. El saber producido por estos proyectos, sin duda, se distinguió del resto de saberes disciplinares, permitiendo un reconocimiento profundo, diverso, complejo, de la realidad a propósito de cada una de las problemáticas establecidas. Uno de los Pronaces abordó el tema de la Educación.

En 2023, se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, en la cual se señala, en el artículo 5, la obligación del Estado de fomentar “la formación, la investigación, la divulgación y el desarrollo de proyectos en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación” (p. 4) que se realice bajo una serie de principios, entre los que destaca la inclusión, la pluralidad y equidad epistémica, la interculturalidad, el diálogo de saberes y la producción horizontal del conocimiento. Explicaré, un poco más adelante, cómo todos esos elementos se relacionan entre sí. También, esta ley compromete al Estado en generar políticas públicas que fomenten

este tipo de producción horizontal del conocimiento en las humanidades, ciencias, tecnologías e innovación (art. 10, fracc. V) y a vigilar que se formulen, ejecuten y evalúen políticas públicas desde su consideración (art. 11, inc. XVIII). Por último, señala que los Centros Públicos del país deben promover una cultura que contemple, entre otras cosas, la producción horizontal del conocimiento (art. 85). Así, la producción horizontal del conocimiento se ha institucionalizado en la academia mexicana y en su producción científica.

El objetivo de este texto es hacer notar la presencia de la producción horizontal del conocimiento en el campo educativo, en particular. Parte de esta presencia se explica, en México, por el antecedente del Pronace Educación, la convocatoria del 2019 que CONACYT realizó para financiar proyectos de investigación en el campo educativo que abordaran, de forma dialógica y horizontal, con la participación de docentes, estudiantes, padres y madres de familia, responsables gubernamentales e integrantes de organizaciones sociales, la producción de saberes en torno a la lecto-escritura. Otro de los referentes que hace visible la producción horizontal del conocimiento en la educación es la Nueva Escuela Mexicana, proyecto educativo promovido por el gobierno de López Obrador y que tiene continuidad en el actual gobierno de Sheinbaum Pardo. Y no es que la producción horizontal del conocimiento, en el campo educativo, solo se ilustre con estos dos referentes mexicanos. En realidad, se conecta con la historia de los proyectos educativos latinoamericanos, de corte decolonial, críticos, interculturales y libertarios que encuentran eco, en particular, con la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Su puesta en acción en el escenario educativo mexicano permite reconocer la pertinencia de elementos clave tanto de la pedagogía libertaria como de la producción horizontal del conocimiento. Pero también nos confronta ante nuevos retos y tensiones, al considerar el escenario educativo actual. Esto es lo que se abordará a continuación.

Metodologías horizontales y la educación

Las metodologías horizontales de investigación social y cultural suponen un tipo de aproximación a la realidad y a la producción de conocimiento diferente a la de otros métodos. Generalmente, se les simplifica como un tipo de aproximación cordial a los actores sociales, en el que se les otorga mayor libertad de expresión y una mayor participación y crédito en la producción de conocimiento. Sin embargo, no es eso lo que debe entenderse como característica definitoria de los métodos horizontales. Lo que los define, en mi opinión, es el esfuerzo epistémico que implica construir un espacio, generalmente inexistente, en el que actores que divergen en condiciones sociopolíticas y culturales pueden dialogar en términos de igualdad sobre un asunto de interés común –lo que Corona Berkin (2012) denomina como “tercer espacio”. El diálogo producido mostrará la línea reflexiva de cada participante, pero también dejará implícito el saber que tienen con respecto a su posición y a la de los otros. Esto posibilita aprender sobre la configuración del espacio público y la potencialidad de algún encuentro entre quienes participan. Si no, al menos sobre lo que cada parte valora y se niega a poner en juego en el intento de entenderse con otras y otros. Esto, creo, rebasa la cordialidad académica y las ventajas de la cooperación para la producción de conocimiento, en búsqueda de reconocimiento científico.

Y es que las metodologías horizontales suponen, en sí, una descentralización de la agenda de investigación (Martín-Barbero y Corona Berkin, 2017). Los métodos cualitativos, por ejemplo, proponen abordar fenómenos de la realidad “de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1999). Por tanto, la génesis de la investigación es la búsqueda de la comprensión de la mirada del otro. En esa lógica, la investigación pareciera una concesión: un espacio especial dedicado a lo que un grupo de personas viven y significan de un aspecto de la

realidad. Sin embargo, los fenómenos de la realidad que resalta la investigación cualitativa son, al fin, los que quien investiga decide o prioriza, no los que deciden abordar las personas implicadas desde su propia jerarquización. Y, quien investiga, suele seguir una agenda determinada por su propia reflexión acerca del campo o por los intereses de las instituciones que financian la investigación, dejando de lado lo que a las personas implicadas en la realidad de sus contextos les puede interesar. El llamado de las metodologías horizontales es otro; incluye prestar atención justo a los intereses de las personas en sus contextos. Al ser métodos relacionales, los intereses de las personas se traducen a demandas o a conflictos generadores de diálogo (Corona Berkin, 2012), en las que requieren la participación de quien investiga para hacer visible su propio posicionamiento al respecto. Quien investiga atiende la demanda como un conflicto generador de diálogo, estableciendo las condiciones que posibilitan un intercambio entre iguales, no obviando las diferencias existentes entre unos y otros, sino haciéndolas explícitas para comprender el posicionamiento de cada una de las personas convocadas (Corona Berkin, 2012, 2019).

Es este acto deliberado de “intervención” el que genera las condiciones del diálogo entre iguales (Corona Berkin, 2012). No es, pues, un acto de cortesía, ni una apuesta política para dar voz a los participantes, sino un “artificio” para hacer visible la postura de todos los participantes, quien investiga y quien suele ser investigado, en el espacio común. Por eso, lo que caracteriza a las metodologías horizontales no es solo el diálogo cara a cara con las personas que suelen ser investigadas, sino, creo, el esfuerzo de quien investiga por generar ese “tercer espacio”, ese lugar de encuentro y de intercambio, en donde todas las personas implicadas puedan exponer su posición en condiciones de igualdad, siendo todas productoras de conocimiento.

Llevar a la práctica las metodologías horizontales al campo de la investigación educativa resulta complejo. Por una parte, sin duda, lo educativo convoca con facilidad el interés de cualquier agente

social. Habría pocos que no estén dispuestos a sentarse a dialogar sobre este tipo de proceso, socialmente poderoso para configurar estructuras e ideas, reproducirlas y sostenerlas, asegurando el desarrollo y la promoción social. Sin embargo, por implicar el destino de las nuevas generaciones, resulta complicado llegar a acuerdos, sobre todo porque están involucrados, en el proceso, agentes muy diversos (estudiantado, madres y padres de familia, profesorado, personal directivo, personal administrativo, agentes gubernamentales, personal de apoyo, académicas y académicos, dirigentes políticos, dirigentes del mercado laboral, responsables del mundo empresarial, organizaciones internacionales, entre otras y otros posibles), y porque el asunto de la crianza, en el tipo de sociedad que tenemos, se sigue planteando como algo privado, propio del círculo íntimo y familiar. Eso supone que, al menos en apariencia, cada familia puede definir la trayectoria educativa de sus hijas e hijos acorde a sus deseos, aunque, en la realidad, son sus condiciones y las macroestructuras las que terminan definiendo las verdaderas oportunidades (incluyendo la distribución desigual de las tareas de crianza por género) (Bourdieu, 2011). En todo caso, la impresión general de que el destino de las nuevas generaciones recae en la vida privada de sus familias, supone ya un obstáculo para tratar el asunto como algo de interés social o público.

Socialmente, de alguna u otra manera, todas y todos cumplimos un rol educativo. Todas y todos, entonces, podríamos participar en un diálogo con otras y otros, a propósito de la educación. De hecho, en el ámbito educativo, el diálogo entre todas y todos es, por sí mismo, una fuente de aprendizaje necesario. Para Freire (2005), de hecho, el diálogo horizontal es un mecanismo pedagógico para activar procesos educativos y generar aprendizajes en todos los agentes que se involucren en él. Es un requisito para la generación del pensamiento crítico y para alcanzar la liberación. Y aunque en la educación formal se suponga que dicho diálogo es entre profesorado y estudiantado, Freire (2005), en realidad, suponía la participación de cualquier agente social o cualquier integrante del

pueblo. Solo con la participación de los diversos agentes es posible tener, en colectivo, una noción compleja de la realidad y, por tanto, la posibilidad de su transformación. La posibilidad de reflexionar en colectivo y tomar conciencia de las fuerzas que pudieran movilizarse, a propósito de quienes participan, resulta una fuente de conocimiento de gran valor. Permite activar la memoria colectiva, visibilizar las diversidades, desactivar prejuicios, reformular posicionamientos, definir identidades, construir encuentros, articular esfuerzos, resolver conflictos, llegar a acuerdos. Es, pues, el motor de cualquier esfuerzo de transformación social (Freire, 2005).

Freire (2005) suponía que, como pedagogía, requería un esfuerzo particular, pensando en la verticalidad de la relación entre docentes y estudiantes y entre docentes y cualquier otro integrante de la comunidad. No se trata de la conquista del otro o de la imposición de una verdad. Se trata de un encuentro común para saber y actuar, por lo que se requiere humildad. “¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros [...]?” (Freire, 2005, p. 109). Así, el deseo de aprender sobre el mundo compartido y sobre las posibilidades de su transformación es lo que inspira y posibilita el diálogo. Por eso apelaba al compromiso docente con la justicia social y con el conocimiento; el afán crítico por dismantelar los sistemas de opresión puede ayudar al profesorado a que comprenda su rol social como agente convocante al diálogo para la transformación, no como predicador de una verdad o un donatario de la razón. Sin ese sentido crítico y sin el compromiso social, el diálogo pareciera una concesión moral. “La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo” (Freire, 2005, p. 113). Ahora bien, la horizontalidad de dicho diálogo se basa en la confianza en los otros: confianza en que aportarán su saber, en que querrán aprender dialogando, en que se sumará a la transformación colectiva de la realidad.

Así, en el campo de la educación, el diálogo horizontal se utiliza para aprender sobre el mundo compartido, tal como en la investigación horizontal. Tanto en la educación como en la investigación,

la horizontalidad no se da por sentada, ni se concede, ni se dona. Se construye, en parte por el esfuerzo intencional de quien investiga o por quien educa, yendo al encuentro del otro, asumiendo que ese otro es portador de un saber distinto, pero igual un saber sobre el mundo compartido. El otro es el estudiante o, en realidad, cualquier integrante de la comunidad o del “pueblo oprimido”. Todas, todos, están convocados al diálogo, porque el objetivo no es aprender sobre los otros, sino aprender sobre el mundo compartido (Freire, 2002). Como pedagogía, en el campo de la educación, el objetivo del diálogo es la transformación social (Freire, 2005). Como metodología de investigación, el objetivo es incierto, aunque sí se asume que la visibilización de posturas permite, al menos, comprender la configuración del espacio común (Pérez Daniel, 2012). También, en ambos, el diálogo se realiza con la certeza de que no se trata de convencer al otro, ni imponer una verdad, sino aprender de la postura de cada uno, en el espacio compartido, justo para comprender ese espacio compartido y su potencialidad. El diálogo se constituye como herramienta para la generación de conocimiento, para el aprendizaje compartido y, si se coincide, para la liberación.

En el campo educativo, el diálogo conlleva a un proyecto de formación y transformación social definido: la liberación del pueblo de los sistemas de opresión que le constriñen. En la investigación educativa, el diálogo conlleva al conocimiento y, en todo caso, a la definición del escenario común. Pareciera, entonces, que lo que lo distingue ambos tipos de diálogos horizontales es la intención de destino que se busca. Señalaba que llevar el diálogo horizontal al campo de la investigación educativa resultaba complejo. Esto porque implica, en realidad, una apuesta política radical por la transformación.

La pedagogía de la liberación (Freire, 2005) ha sido inspiración para distintos tipos de proyectos educativos latinoamericanos, al menos como referente de un interés social en el campo educativo. Generalmente, dichos proyectos han representado una alternativa a la educación formal, es decir, que suelen llevarse a cabo al

margen de la educación oficial. En México, por ejemplo, es posible encontrar ejemplos de este tipo de proyectos en las comunidades indígenas que han logrado una organización autonómica. Quizá, el proyecto más visible sea la escuela zapatista (Silva Montes, 2019), proyecto educativo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN]¹ que ha permitido a las comunidades adheridas no solo contar con acceso a la educación, sino alimentar al propio movimiento y mantenerlo vigente por poco más de tres décadas. La radicalidad de la propuesta justo recae en las consecuencias del diálogo. Para la pedagogía de la liberación (Freire, 2005), la liberación es la meta. Con este sentido, el EZLN ha buscado la adhesión de las nuevas generaciones al proyecto emancipatorio de los territorios que comparten. Para la investigación horizontal, aunque supone la posibilidad de otros desenlaces en el espacio público, asume que igual este se transforma solo con el hecho de hacer visibles los distintos posicionamientos, como lo haría el escenario educativo si se convocara a todos los agentes a dialogar y definir sus intereses. En ambos casos, el diálogo horizontal representa una apuesta fuerte por la transformación social. ¿Qué tanto se está en disposición para la transformación?

El diálogo, la comunidad y la Nueva Escuela Mexicana

El gobierno mexicano de López Obrador (2018-2024) asumió el reto de la transformación social, apostando, entre otras cosas, por

¹ El Ejército Zapatista de Liberación Nacional fue el movimiento indígena que irrumpió en la escena nacional mexicana el 1 de enero de 1994, en Chiapas, México, en el sureste del país, al levantarse en armas para denunciar el abandono al que se habían condenado los pueblos indígenas al negárseles el acceso a derechos básicos. Los Acuerdos de San Andrés Larrainzar sintetizan las demandas del movimiento al gobierno mexicano. Como movimiento, se ha sostenido vigente, desde entonces, en territorios de la Selva Lacandona, en Chiapas, en parte por alcanzar formas de organización autónomas que les permiten, por ejemplo, contar con su propio proyecto educativo.

una reforma educativa que fuera consecuente con su intención de marcar distancia con respecto a los proyectos educativos de corte neoliberal que estuvieron vigentes, al menos, en los seis sexenios anteriores: los encabezados por Peña Nieto (2012-2018), Calderón Hinojosa (2006-2012), Fox Quesada (2000-2006), Zedillo Ponce de León (1994-2000), Salinas de Gortari (1988-1994) y De la Madrid Hurtado (1982-1988). En la Reforma Educativa de 2019, el nuevo proyecto educativo de México se concentró en fortalecer, por una parte, la labor docente, a través de la transformación del sistema de evaluación y seguimiento de su trayectoria profesional, y, por otra, apostar por una formación del estudiantado que fuera distinta a la formación neoliberal, ahora con un enfoque crítico, humanista y comunitario, que trastocara no solo el rol del estudiante en la construcción del aprendizaje, sino, incluso, toda la dinámica escolar, haciendo que la labor educativa se desborde e impacte en la comunidad inmediata a las instituciones escolares. Este proyecto se concretó en una serie de reformas legales y en una propuesta curricular denominada “La Nueva Escuela Mexicana” [NEM].

La gestación de la NEM fue atípica. En los sexenios de corte neoliberal se acostumbraba que las políticas educativas nacionales se formaran en la cúpula de poder, a partir de la opinión de un grupo de expertos afines al gobierno, quienes delineaban las apuestas a realizar en el periodo sexenal y se imponían, verticalmente, al resto de los agentes educativos. En cambio, la Reforma Educativa que promovió la NEM fue producto de un trabajo colectivo realizado en 2018, mediante foros estatales de consulta, en los que se presentaron un poco más de 64 mil ponencias de profesoras y profesores frente a grupos, en las cuales expresaron sus inquietudes y necesidades.² A partir de la sistematización de estas aportaciones se generó el Acuerdo Educativo Nacional, concretado en la

² Véase <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-238-el-acuerdo-educativo-nacional-es-el-alma-de-la-nem-se-construye-todos-los-dias-y-es-flexible-esteban-moctezuma-barragan>

reforma constitucional del artículo tercero y de la expedición de la Ley General de Educación (2019) y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019) y la modificación del Artículo 57 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Dada la gran participación que tuvo el magisterio en la definición de este Acuerdo, la apropiación de la Nueva Escuela Mexicana fue distinta.

La NEM es, pues, un proyecto educativo integral y humanista, que promueve la conexión entre los distintos niveles educativos (desde el básico hasta el superior) en una misma tónica estructural y didáctica, sustentada en siete principios: el fortalecimiento de la identidad nacional, el fomento de la responsabilidad ciudadana, la institucionalización de la honestidad como valor central en la vida pública, la promoción de la participación para la transformación social, el respeto a la dignidad humana y los derechos humanos, una visión intercultural y el cuidado del medio ambiente y el fomento a la cultura de paz (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). Representa, en realidad, una apuesta arriesgada, pues implica una transformación de fondo en la función social de la educación, ya no dependiente de las directrices internacionales, ni de las demandas exclusivas del mercado laboral, sino enfocada a la atención de los diversos contextos nacionales y sus problemáticas, promoviendo su atención mediante el desarrollo de la agencia y la participación del estudiantado y los miembros de la comunidad inmediata.

Para lograr esto, la NEM promueve el desdibujamiento de las disciplinas en aras de una formación integral, ordenando los contenidos curriculares en 4 campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario. Para la atención a la diversidad de escenarios y necesidades formativas existentes en el territorio nacional propone tomar a la comunidad como punto de partida de toda actividad educativa. Entiendo que el sentido de comunidad en este Plan de Estudios se deriva de una noción ligada a las disciplinas

encargadas de la atención y desarrollo comunitario. En esa lógica, comunidad se entiende como un conjunto de personas encuadradas por una institución (que puede ser un ayuntamiento, una parroquia o una escuela) (Sánchez, 2005). En el caso de la NEM, la institución convocante es la escuela. Este grupo de personas no necesariamente está organizado en torno a la resolución de los problemas compartidos, pero sí representa un tipo de ordenamiento social con potencial para el desarrollo. Según Sánchez (2005), esta noción de comunidad se diferencia de la asociación y de la sociedad al cubrir tres criterios: cuenta con una localidad, es visible y concreta gracias a la institución que le convoca y es un tipo de organización intermedia entre individuo y sociedad que posibilita la satisfacción de necesidades de participación y de socialización. Estas características son suficientes para ubicar al conjunto de personas convocadas a participar en la propuesta educativa de la NEM. Al fin, la idea es implicar un sentido de localidad, un conjunto de personas concretas convocadas por la institución educativa y una oportunidad de participación y socialización que pueden aprovecharse para generar proyectos de transformación mucho más ambiciosos.

La intención de evocar esta noción de comunidad es vincular el quehacer escolar con la dinámica del entorno, valorando los saberes que ahí circulan, así como sus identidades, historias y preocupaciones compartidas. El objetivo es lograr la transformación social mediante la participación activa del estudiantado y del colectivo en el aprendizaje, ya sea fomentando su cohesión, favoreciendo su organización o impulsando su desarrollo (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

La NEM ha retomado tanto la pedagogía crítica de Freire (2005), como el diálogo horizontal (Corona Berkin, 2019), para convertirlos en herramientas básicas para la educación y la transformación social. A través del aprendizaje basado en proyectos, el nuevo plan de estudios, como se señalaba, pone al centro a las comunidades, invitando a sus agentes a reflexionar en colectivo sobre la realidad compartida, sus experiencias y saberes, para ponerlas en acción

a favor de proyectos de organización comunitaria que posibiliten cambios básicos en la dinámica social que abonen a la participación y a su democratización. La flexibilidad curricular posibilita que la concreción en la práctica del diálogo tome todas las formas que sean necesarias para atender la gran diversidad de contextos existentes en el país, trayendo al aula todo tipo de participantes, implicados todos en la formación de las nuevas generaciones. Con ello, la escuela recupera su rol como convocante al diálogo y como impulsora del cambio social. La política educativa dicta que todos los niveles educativos deben armonizarse con esta lógica, poniendo al centro a las comunidades y retomando su rol social a favor de la transformación. Eso incluye a la formación de investigadoras e investigadores y, por tanto, al ámbito científico del país. Al colocar a la comunidad al centro, el diálogo horizontal se vuelve necesario para visibilizar, reconocer, posicionarse, asumir, organizarse, articularse y tomar decisiones. Para aprender.

Colocar a la comunidad al centro es parte de lo aprendido en los 25 años que tiene el país de pensar una educación intercultural adecuada para las condiciones históricas de nuestro país. De la educación intercultural para todas y todos, basada en el respeto y la tolerancia, como valores universales, propuesta en el año 2000 (Schmelkes, 2003), a la incorporación de pedagogías indígenas en el aula (en la primera década del dos mil) (Bertely, 2011) y la búsqueda del diálogo de saberes (en la segunda década del 2000) (Dietz y Mateos Cortés, 2013), la educación intercultural crítica supone abrir las aulas para que todas y todos puedan aprender en diálogo (en la época actual) (Mendieta y García, 2023). El ejercicio reflexivo que conlleva el encuentro con otras y otros, a propósito de las distintas miradas, las distintas trayectorias y los distintos saberes, exige mirarse a sí, definirse, identificarse, mostrarse y posicionarse. Es el aprendizaje sobre sí, sobre el otro o la otra, lo que se tiene en común y lo que es posible hacer en colaboración. Para una educación intercultural culturalmente pertinente para las comunidades, el ponerlas al centro supone flexibilizar los contenidos curriculares y

cambiar las formas y estructuras escolares a unas mucho más participativas, democráticas y abiertas. Es poner el saber al servicio de la transformación.

Así, pues, el diálogo horizontal que supone la Nueva Escuela Mexicana es también intercultural. Y como parte del sentido crítico que sustentan tanto la pedagogía de la liberación de Freire (2005) como la construcción horizontal del conocimiento (Corona Berkin, 2019), el diálogo exige, también, incorporar la perspectiva de género, una mirada interseccional, una educación inclusiva y con perspectiva de derechos humanos. Por eso, todas estas miradas se han convertido en ejes articuladores del diálogo horizontal en la Nueva Escuela Mexicana (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019).

El diálogo horizontal es, pues, parte fundamental en la Nueva Escuela Mexicana y en el proyecto educativo de la 4ª Transformación. No es un proyecto nuevo. Es parte de las propuestas educativas alternas que circulan, particularmente, en las comunidades indígenas, inspiradas en la pedagogía de la liberación (Freire, 2005) y que tienen sustento en el movimiento social ligado a la teología de la liberación (Tahar Chaouch, 2007). El incorporarlo como parte de la política pública en materia de Educación y en materia de producción científica en el país supone un gran avance. Este tipo de formación ahorra el tener que convencer a todos los agentes de que es conveniente acudir al diálogo para aprender y para transformar. Igual supone el esfuerzo de dar a conocer de fondo las propuestas y convocar a la familiarización de su práctica. Pero más allá de eso, las complicaciones que ahora se enfrentan son otras, también complejas e históricas. Quisiera enumerarlas, pero en realidad todas se vinculan entre sí y son parte de nuestra realidad educativa actual.

Retos y tensiones previsibles de la horizontalidad

Un obstáculo para el diálogo horizontal, a propósito de lo educativo, es, sin duda, la verticalidad que supone el propio sistema que vincula el poder y el saber (Foucault, 2005). Este vínculo imposibilita la horizontalidad, mientras haya desequilibrios de poder. Las escuelas, como espacios en donde se transmite el saber, se convierten, también, en administradoras del poder y, por tanto, en mecanismos de control y reproducción social (Bourdieu, 2011). Las escuelas no son iguales entre sí y no ofrecen el mismo tipo de saber a todo el estudiantado. Por tanto, existen desigualdades en el tipo de saber y en la forma de administrarlo, reproduciendo, con ello, desigualdades de poder. Para aquellos que se posicionan en la escala baja de poder, las instituciones educativas suelen convertirse en espacios de sometimiento y de control (Foucault, 2003). En ellas, las figuras docentes son las encargadas de ejercer el control y, aunque en apariencia poseen el poder del saber, poseen solo el saber y el poder otorgado para el ejercicio del control de las y los otros en el nivel que le corresponde. No son, pues, portadores del poder y del saber absoluto, aunque puedan someter a otras y otros y crean poder someter a cualquiera. Esa dinámica de sometimiento imposibilita la horizontalidad.

La articulación de este sistema de poder y saber con otros sistemas de poder, como el colonial, el capitalista y el patriarcado, multiplican las desigualdades y complejizan las verticalidades en las relaciones cotidianas, todas complicando la horizontalidad de algún modo u otro. La Nueva Escuela Mexicana denuncia, por ejemplo, las secuelas de la educación neoliberal en el país: en el sistema neoliberal, el dominio de lo escolar supone una competencia individual (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). La misma crítica la hizo Freire (2005) al referirse a la educación bancaria. Quien más puede, puede llegar más lejos en su trayectoria educativa. Quien posee una larga trayectoria educativa cuenta con

un acervo individual que le ha permitido perseverar. Solo los que cuentan con recursos personales suficientes, podrán alcanzar altos niveles escolares. Esa es la lógica de la meritocracia: quien puede, merece. Con ello, han invisibilizado las condiciones que mantienen intactos los sistemas de desigualdad, impidiendo reconocer, en otros, condiciones similares.

La lógica neoliberal ha desarticulado a las comunidades y ha vuelto lo educativo un asunto de capacidad individual. La educación por competencias refuerza, en la lógica neoliberal, la competencia entre individuos en el aula, para mostrar quién puede más, quién posee más competencias, quién acumula más y persevera más. Esa lógica resulta incompatible, sin duda, con la horizontalidad. Otra secuela del neoliberalismo educativo es el cambio de rol del docente: ya no es agente de cambio, ni agente de transformación. Tampoco es poseedor del saber-poder: es alguien que administra. Como tal, su desempeño debe ser evaluado en términos de eficacia y eficiencia, haciendo más por menos. Así, debe atender grupos grandísimos, mientras llena un montón de formatos para probar todas las dimensiones de su labor. La escuela masiva y la burocracia educativa son lastres de la escuela neoliberal que imposibilitan pensar en la horizontalidad. La carrera docente es otro matiz de dichas secuelas que imposibilitan la horizontalidad: el escalafón escolar sobrevalora la atención de las escuelas urbanas que poseen todos los servicios, desestimulando la permanencia en las escuelas rurales, en donde están las comunidades con mayores necesidades y carencias. Eso, también, dificulta plantear, de pronto, la horizontalidad.

Y, sí, como otra extensión del sistema capitalista, en su modalidad neoliberal, la violencia social que permea las aulas se convierte, igual, en un obstáculo para la horizontalidad. La violencia de género, el narcotráfico, la precariedad en la salud mental y la desarticulación de las redes de apoyo se hacen presentes a través de las experiencias de todos los agentes educativos (estudiantes, docentes, personal directivo, personal administrativo, madres y padres

de familia). Aunado al individualismo del pensamiento neoliberal, todas y todos suponen que se tratan de problemas personales, generándoles la impresión de una realidad que nunca convergerá con la de los demás. ¿Cómo es posible el diálogo horizontal en estas condiciones? ¿Todas y todos estaríamos dispuestas y dispuestos a tratar estos temas y abordarlos en colectivo?

Si, además, se toma en consideración el impacto que tienen las redes sociales, la inteligencia artificial, la realidad virtual y la realidad aumentada en los procesos ligados al aprendizaje, como la percepción, la atención, la memoria, la motivación y la metacognición, es posible suponer que la participación de las personas en un diálogo horizontal no se dará bajo las condiciones que Freire (2005) imaginó para proponerlo como pedagogía crítica. La noción de la realidad y de la experiencia de interacción con ella está trastocada por este tipo de herramientas tecnológicas. Si se considera, de forma adicional, que parte de ellas está, además, reglamentada y controlada por consorcios del gran capital, bajo intereses diversos que dinamizan la geopolítica mundial, se podrá anticipar como obstáculos a las intenciones del mercado en las percepciones e identidades de las personas participantes. ¿Qué tan posible es tener en consideración todos estos niveles de interferencia a la hora de participar en un encuentro con otras y otros, a propósito de un diálogo horizontal con fines educativos?

En fin. Es necesario mencionar que, aún en este entramado de sistemas de poder, que articulan distintas formas de sometimiento, ha sido posible hacer del diálogo horizontal un recurso poderoso para la emancipación y el empoderamiento. Sí, hay diversas experiencias que prueban su eficacia para el aprendizaje crítico y que han permitido construir acuerdos para una educación liberadora. Y todas esas experiencias que pueden nombrarse como exitosas ponen a la comunidad al centro (Mato, 2016). Sin embargo, lo han hecho porque han sido las propias comunidades quienes han tomado la escuela como suya. No es que la escuela se haya acercado a la comunidad, sino que ha sido la comunidad la que invadió, se apropió,

reclamó e hizo suya a la escuela. Al hacerla su propio instrumento, se ha convertido en un mecanismo de transformación social para la comunidad. Puede que las experiencias que puedan enumerarse como exitosas, sean modestas (como la escuela secundaria Tatutsi Maxakwaxi, proyecto educativo de la comunidad wixárika, pueblo indígena asentado en San Miguel Huaixtita, en la Sierra norte del estado de Jalisco, México, cuyos profesores participaron en varios proyectos editoriales de Corona Berkin (2002, 2007) y Pérez Daniel y Corona Berkin (2011) o hayan devenido, luego, en una distorsión de la escuela tradicional (como la escuela zapatista ya referida (Silva Montes, 2019). Pero en algún momento operaron como una verdadera alternativa educativa que respondía a los intereses de la comunidad y en la que estaban involucrados agentes de otro tipo, que no son los que usualmente se involucran en los procesos educativos (como las autoridades comunitarias de distinto orden, además de comuneras y comuneros con diversos oficios, incluyendo aquellas y aquellos dedicados a la defensa del territorio). ¿Qué tan posible es que ahora existan comunidades dispuestas y deseosas de ocupar las escuelas y hacerlas suyas para lograr la transformación social? Si se considera la realidad descrita, a partir de los posibles obstáculos para la horizontalidad, es posible que pocas, sobre todo a causa de la desarticulación de las comunidades y de la implementación del individualismo como lógica de desarrollo y crecimiento personal.

¿Cómo hacer posible, entonces, el diálogo horizontal en una sociedad convulsionada, en donde lo educativo ha perdido su rol como convocante y como factor de transformación? Si se partiera de la caracterización de las metodologías horizontales y se identificaran aquellos elementos que resultaran estratégicos para lograr una producción colectiva de conocimiento, pensaría, en particular, en la necesidad de garantizar la autonomía de la propia mirada de quienes participan en el diálogo (Corona Berkin, 2019). En los procesos de investigación, garantizar la autonomía de la propia mirada de quienes participan se suele asociar a la reflexividad y a la

vigilancia epistemológica, es decir, a un tipo de reflexión, de parte de quien investiga, sobre sus propios prejuicios y su propio posicionamiento, para evitar que estos interfieran con los testimonios de los participantes o con los procesos de interpretación y generación de sentido de la propia investigación. Si se piensa el diálogo horizontal como un ejercicio tanto de producción de conocimiento como de aprendizaje crítico colectivo, el ejercicio de reflexividad y de vigilancia epistemológica se tendría que practicar de forma diferente.

Dado que el diálogo parte de la exposición del propio posicionamiento frente a los otros, a propósito de un conflicto fundador en el que hay intereses en común, el ejercicio de reflexividad y vigilancia serviría para ahondar sobre las razones y motivos del propio posicionamiento, no para evitar que interfiera en el diálogo, sino para esclarecerlo y dejarlo en claro y ahondar, en todo caso, en ello. Es un tipo de ejercicio que todas y todos los participantes tendrían que practicar, al menos en sus propios términos y en las dimensiones que consideren necesarios. En todo caso, la posibilidad de que todas y todos participen de su propio ejercicio de reflexividad y vigilancia epistémica puede resultar complejo. No será siempre en los mismos términos y a la misma profundidad, pero sí se puede generar el acuerdo de partir de ello. Freire lo ponía en los siguientes términos:

Dicha práctica (dialogica) implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje “salvador”, en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no solo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con que están. (Freire, 2005, p. 116)

Ahora bien, el asunto con la autonomía es que, al igual que la libertad, no se otorga, sino que se conquista. Implica un deseo de alcanzarla y un esfuerzo para ejercerla. Requiere voluntad. Quienes la

buscan, podrán participar con cierta facilidad en la reflexión sobre sí y su posicionamiento. Quienes no la tienen clara o ni siquiera la contemplan como una necesidad, les costará muchísimo participar en esos términos. ¿Cómo se puede favorecer, entonces, el diálogo horizontal? Un punto de partida sería, entonces, generar el deseo de autonomía. Esto tendría que ver con fortalecer procesos identitarios que posibiliten un sentido de pertenencia a un colectivo – elemento que Caballero Rivacoba (2005) considera fundamental en la constitución de una comunidad–, a propósito de algo. Algo que tenga que ver con el conflicto fundador –Gutiérrez Aguilar (2018) señala esto como un elemento que construye comunidad, pues solo los esfuerzos colectivos para la defensa de las condiciones que garanticen la reproducción de la vida común son los que generan cohesión. Los procesos identitarios, cuando rebasan lo individual, permiten participar de esfuerzos de construcción de lo colectivo o lo comunitario. Desde la perspectiva crítica, esto tiene que ver con la consciencia de clase: saberse en una condición compartida con otras y otros, que delimita las oportunidades de ser (Freire, 2005). Reconocer esa condición, reconocerse como parte de un colectivo, definirse y definir la propia posición a partir de esa identidad, es lo que posibilitaría desear y ejercer la autonomía para hacer de esos reconocimientos un ejercicio político para la transformación de lo que delimita las oportunidades.

Parece una fórmula sencilla pero los procesos identitarios, en esta sociedad mestiza y neoliberal, resultan complicados. Lo pienso, por ejemplo, a partir de mi propia experiencia: soy mestiza, de familia migrante, con una fuerte experiencia escolar ligada a las políticas neoliberales que me han formado en el individualismo. No tengo raíces en un territorio en particular, ni tradiciones familiares claras que me identifiquen con un modelo cultural. No hay en mis antecedentes familiares una lengua propia, ni una ascendencia familiar que me ubique con claridad en un bando dentro de la lógica colonial. Soy una mezcla de todo, lo que me hace una intrusa en cualquier trinchera. Vivo en una ciudad. ¿Qué tipo de

comunidad puedo construir aquí? ¿A qué colectivo sería legítimo sumarme? Pienso que, así como a mí, a muchas y a muchos les sería difícil hacer comunidad. Lo pienso también por mis hijas. Son mis hijas por adopción. Y aunque ellas aún podrían encontrar sus raíces en la cultura maya del norte selvático chiapaneco, las hemos desarraigado porque su historia particular lo requería. Ahora, sin la posibilidad de volver sin sentirse extrañas y ajenas, ¿a qué comunidad podríamos adscribir las? Me cuesta trabajo pensarlo y definirlo. Pero supongamos que es justo el diálogo, aún bajo nuestras atípicas o típicas condiciones, el que nos permitiría construir encuentros y comunidades. Supongamos, pues, que la identidad colectiva no es un requisito previo indispensable, sino quizá una repercusión natural del diálogo. Si es así, lo que haría falta, entonces, para participar en diálogos horizontales es aprender a dialogar. Y ese asunto también se ha abordado ya desde hace tiempo en el campo de la educación.

Jaimes Carvajal (2008), por ejemplo, ha investigado sobre cómo se aprende a dialogar desde los primeros años escolares y ha generado, a partir de lo investigado, una estrategia educativa para enseñar a dialogar. Dicha estrategia se centra en fortalecer la apropiación del lenguaje: concientizar sobre el vínculo entre lenguaje y memoria, tanto individual como colectiva; mostrar cómo el uso de la lengua permite, en particular, pensar la realidad; cómo, la lengua, posibilita expresar las propias experiencias y, así, cómo lo dicho se vuelve, a la vez, una puerta de acceso a las experiencias de otras y otros; concientizar sobre la capacidad de generar sentido a través del lenguaje y sobre cómo, a través de esa capacidad, se puede comprender la historia cultural de nuestro entorno. En fin, implica comprender y dominar el lenguaje, en su dimensión de código y su dimensión de uso. Eso es lo que permite, explica Jaimes (2008), que el estudiantado y cualquier miembro de la comunidad signifique la experiencia del diálogo, participe en él y aprenda a través de él, en particular, cuando la convivencia obligue acuerdos sobre conflictos fundadores. El acuerdo, por cierto, ha sido un área

particularmente explorada en las propuestas educativas. Pareciera haber un interés de obligar el acuerdo como producto del diálogo. Las reflexiones que se han hecho sobre las metodologías horizontales nos permiten anticipar que el acuerdo es solo un destino posible del diálogo, no el único. Tampoco es necesariamente el más deseado o el único conveniente. Hay muchas aristas y dimensiones que se descubren en el diálogo que posibilita, incluso, definir acuerdos parciales, temporales, provisionales, condicionales que pueden, o no, generar acuerdos satisfactorios o medianamente ventajosos. Pero, al menos, el diálogo, lo que sí, es que permite pensar sus límites y condiciones. Aprender a dialogar, se piensa, es útil para resolver problemas. No necesariamente, pero sí ayuda a pensar en las dimensiones del problema de manera colectiva. Hay, en todo caso, un interés educativo por aprender a dialogar, centrado en el dominio del lenguaje.

Los Programas Nacionales Estratégicos o Pronaces (2018-2024) definieron, en el sexenio anterior, la agenda de investigación nacional. Una de las condiciones establecidas por los Pronaces fue aproximarse a las distintas problemáticas a través de metodologías horizontales. Otra condición fue implicar en el diálogo a las comunidades y a las autoridades, para evitar procesos de generación de conocimiento que solo reflejaran la visión académica. En el Pronace Educación, la problemática a atender fue justo la apropiación y el dominio del lenguaje por la ciudadanía para la participación en la esfera pública. Esto, porque se sabía que la apropiación del lenguaje era fundamental para el diálogo horizontal. Los diversos diagnósticos académicos en torno a la realidad educativa del país apuntaban a un pobre desempeño nacional con respecto a sus competencias lingüísticas, que imposibilitaba un alto nivel educativo nacional, una capacitación básica para el mercado laboral y una competencia mínima que permitiera una participación proactiva en los asuntos públicos. Fortalecer la apropiación del lenguaje resultaba, justo, estratégico para mejorar los indicadores educativos nacionales. Con eso en mente, se convocó a la fuerza académica

nacional para coordinar proyectos basados en el diálogo horizontal que atendieran la apropiación del lenguaje en comunidades específicas.

Resultó claro que una limitante para atender la convocatoria fue la poca experiencia de las comunidades académicas en metodologías horizontales y lo reducido y repetitivo del repertorio que se tenía para definir la participación de otros agentes en procesos de producción de conocimiento y de activación de procesos de transformación. A los miembros de la comunidad se les veía como meros informantes o como destinatarios del conocimiento a producir. A las autoridades, por su parte, se le asumía como testigos honorarios del trabajo a realizar y quienes podían validarlo. Hubo dificultades para imaginar un diálogo horizontal. Hubo quienes sí lograron plantear encuentros y condiciones para el diálogo, y esto se debió a su experiencia en metodologías participativas y críticas o, también, quienes tenían tiempo trabajando con comunidades dispuestas a tomar la escuela como suya. Tampoco fueron muchas y las condiciones del financiamiento desalentó a algunas. Las que terminaron participando lograron un diálogo en torno a la apropiación del lenguaje en comunidades específicas. Sería difícil determinar si esos diálogos activados sirvieron o no para reconfigurar el escenario educativo del país. Lo que sí sería más factible asegurar, con toda certeza, es que lograron redimensionar el escenario de encuentro al que estamos todas y todos convocados a propósito de la educación: no estamos ni cerca de generar condiciones de igualdad para la gran diversidad que somos.

La apropiación del lenguaje, que debería ser garantía de aprendizaje, como derecho fundamental para la participación en sociedades democráticas, es negada para muchas personas. De forma clara, para las personas no oyentes o la comunidad sorda y para las comunidades indígenas cuya lengua materna no es el español. Pero también para las y los jóvenes, los adultos mayores, los que no participan de la educación formal o habitan en territorios lejanos a donde no llegan ni materiales ni agentes para la promoción de

la palabra escrita. Hay violencia lingüística y fragante exclusión. Hay un sinfín de sujetos que ni siquiera están contemplados en los diálogos escolares que supone el nuevo proyecto educativo. Hay, incluso, quienes ni siquiera tienen un lenguaje que apropiarse (realidad que viven las y los niñas que nacen en condición de sordera, en medio de familias oyentes, y que son obligados a una alfabetización oyente y terminan teniendo un contacto tardío con la lengua de señas mexicana).

Si se ha de apostar por generar diálogos horizontales para el aprendizaje y la generación de conocimiento, se debe continuar problematizando el asunto de cómo generarlos. Apuntalaba hacia asegurar la autonomía de la propia mirada en quienes participaban (Corona Berkin, 2019). Esto me llevó al asunto de formar comunidades a partir de compartir, en diálogo, la propia posición. Pero ante escenarios tan desiguales, tan injustos y dispares como los develados por el Pronace Educación, el siguiente punto estratégico a trabajar, pienso, es el de perfeccionar el artificio que permite establecer las condiciones de igualdad y fortalecer los acuerdos de reciprocidad. El “tercer espacio” (Corona Berkin, 2012). Ese es el punto que siempre me ha parecido más creativo y poderoso en las metodologías horizontales. Lo imagino como una búsqueda estratégica de un plano que posibilite el encuentro y que le dé las mismas libertades a todas y todos. No es fácil. En la experiencia de “Entre voces” (Corona Berkin, 2007) me pareció particularmente ingenioso abrir el espacio de diálogo a propósito de lo que las y los participantes esperaban enseñar a sus hijas e hijos. Aleccionar era algo que como docentes nos unía; pensar en destinatarios específicos, cercanos y entrañables, definía el conflicto fundador. Sería fácil pensar que cualquier encuentro educativo podría basarse en la misma estrategia, pero los actores cambian y, si se abre el diálogo a otras y otros, el punto de encuentro tendrá que ser otro. ¿Qué nos podría convocar a dialogar sin imponer verdades ni conquistar, sino con humildad, como lo pensaba Freire (2005), a propósito de la educación? ¿Qué “artificio” tendríamos que crear? En mi trayectoria, he pensado

que la inclusión, entendida como el aseguramiento del acceso al derecho a la educación para todas y todos, puede convertirse en un buen punto de encuentro, pero habrá casos en los que no resulta suficiente la intención de incluir, sobre todo cuando la exclusión ha sido histórica, intencional y acompañada de intentos de exterminio. Hay algo del diálogo que debe ser curativo. ¿Es posible?

Conclusiones

El diálogo horizontal plantea similitudes en cuanto a ser una vía de aprendizaje crítico o una metodología de producción de conocimiento. Esto permite cierta naturalidad de apropiación de las metodologías horizontales en la investigación educativa. Coincide, además, la institucionalización del diálogo tanto en la política científica de México como en su propuesta educativa, concentrada en la Nueva Escuela Mexicana. Eso hace que se vea al diálogo horizontal como esencial para la transformación que aspira tanto el gobierno actual de Sheinbaum Pardo (2024-2030) como el que le precede (López Obrador, 2018-2024). El tiempo nos dirá qué impacto tendrá esta institucionalización. El reto mayúsculo es vencer la inercia del individualismo de los proyectos educativos neoliberales, además de construir comunidad, en el sentido que Gutiérrez Aguilar (2018) señalaba. Quizá, lo que ahora vemos como amenaza, como las transformaciones educativas derivadas por el impacto de la inteligencia artificial o los giros al conservadurismo que son posibles percibir en nuestro continente, puedan convertirse en la motivación necesaria para cohesionarnos y obligarnos al diálogo. Pero solo será posible lograrlo si, realmente, nos ocupamos de la inclusión, el perdón y la sanación histórica con aquellas poblaciones que han sido sistemáticamente excluidas y relegadas de toda conversación.

Bibliografía

Bertely Busquets, María (2011). Aprendizajes, (inter) aprendizajes, (re) aprendizajes y (des) aprendizajes al tejer una red de cuatro puntas. De cómo se vive la interculturalidad al pescar conocimientos y significados indígenas y comunitarios. En María Bertely Busquets (coord.), *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales* (pp. 9-38). Ciudad de México: CIESAS/UPN.

Bourdieu, Pierre (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Caballero Rivacoba, María Teresa. (2005). La comunidad: aspectos conceptuales. En Carmen Nora Hernández (ed.), *Trabajo comunitario: selección de lecturas* (pp. 167-170). Bogotá: Caminos.

Corona Berkin, Sarah (2007). *Entre voces... Fragmentos de educación "entrecultural"*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Corona Berkin, Sarah (2012). La intervención como artefacto de investigación horizontal. En Myriam Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorello (eds.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 35-44). Aguascalientes: CENEJUS.

Corona Berkin, Sarah (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld: Bielefeld University Press.

Corona Berkin, Sarah y Salvador Martínez, Agustín (2002). *Nuestro libro de la memoria y la escritura: apuntes para la enseñanza de la cultura wixarika*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos*

nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Ciudad de México: CGEIB.

Foucault, Michel (2003). *Vigilar y castigar*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Foucault, Michel (2005). *Historia de la sexualidad I: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.

Gutiérrez Aguilar, Raquel (2018). Producir lo común: entramados comunitarios y formas de lo político. En Raquel Gutiérrez Aguilar (coord.), *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina* (pp. 51-72). Oaxaca: Casa de las preguntas.

Jaimes Carvajal, Gladys (2008). *Aprender a dialogar en el aula de preescolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación [DOF].

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (12 de mayo de 2014). Diario Oficial de la Federación [DOF].

Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación [DOF].

Ley General en Materia de Humanidades, Ciencia, Tecnologías e Innovación (8 de mayo de 2023). Diario Oficial de la Federación [DOF].

Martín-Barbero, Jesús y Corona Berkin, Sarah (2017). *Ver con los otros: comunicación intercultural*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Daniel, Myriam Rebeca y Corona Berkin, Sarah (2011). *Los wixaritari viajan a la ciudad. Guía y memoria de un viaje de San Miguel Huaixtita a Guadalajara*. Ciudad de México: CENEJUS.

Pérez Daniel, Myriam Rebeca (2012). Entre voces: una metodología horizontal de autoría para el estudio de la comunicación entrecultural. En Sarah Corona Berkin y Olaf Kaltmeier (coords.), *En diálogo: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 209-230). Barcelona: Gedisa.

Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sánchez, Alipio (2005). Comunidad y sociedad. En Carmen Nora Hernández, *Trabajo comunitario: selección de lecturas* (pp. 155-158). Bogotá: Caminos.

Schmelkes, Sylvia (2004). *Educación intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes*. *Sinéctica*, (23), 26-34.

Silva Montes, César (2019). La escuela zapatista: educar para la autonomía y la emancipación. *Alteridad: Revista de Educación*, 14(1), 109-121.

Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Ciudad de México: SEP.

Tahar Chaouch, Malik (2007). La teología de la liberación en América Latina: una relectura sociológica. *Revista mexicana de sociología*, 69(3), 427-456.