

El Modelo Educativo Integral Indígena desde la hermenéutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos

The Comprehensive Indigenous Educational Model from the Diatopic Hermeneutics of Boaventura de Sousa Santos

Alan Tonatiuh López Niño¹ (zagato00@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-2208-4175>)

Resumen

El presente artículo examina el Modelo Educativo Integral Indígena a la luz de la hermenéutica diatópica propuesta por Boaventura de Sousa Santos, con el propósito de interpretar sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y políticos en el marco de la educación intercultural en México. A partir del análisis de ese documento rector y del diálogo con autores de la filosofía, la sociología y la pedagogía crítica se sostiene que, dicho modelo constituye una alternativa situada que articula saberes locales y conocimientos científicos mediante procesos de traducción intercultural. Metodológicamente, el estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico, basado en la revisión documental y la interpretación hermenéutica de fuentes académicas y normativas. Se argumenta y concluye que, la hermenéutica diatópica permite comprender las tensiones entre universalismo y particularismo, así como las posibilidades de una educación indígena orientada hacia la decolonialidad, ofrece una reflexión crítica sobre los alcances y desafíos del Modelo Educativo Integral Indígena en contextos comunitarios.

Palabras clave: educación indígena, interculturalidad, hermenéutica diatópica, decolonialidad, comunalidad

Abstract

This article examines the Comprehensive Indigenous Educational Model (MEII) in light of the diatopic hermeneutics proposed by Boaventura de Sousa Santos, with the aim of interpreting its epistemological, pedagogical, and political foundations within the framework of intercultural education in Mexico. Based on an analysis of the MEII's guiding document and a dialogue with authors in philosophy, sociology, and critical pedagogy, it argues that this model constitutes a situated alternative that articulates local knowledge and scientific knowledge through processes of intercultural translation. Methodologically, the study employs a qualitative, theoretical-analytical approach, based on documentary review and the hermeneutic interpretation of academic and normative sources. It argues and concludes that diatopic hermeneutics allows for an understanding of the tensions between universalism and particularism, as well as the possibilities of an

¹ Doctor en Investigaciones Educativas. Doctor en Educación. Maestro en Pedagogía de las Ciencias Sociales. Maestro en Innovación Educativa. Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. Licenciado en Informática. Asesor-Investigador. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), México.

Indigenous education oriented toward decoloniality, offering a critical reflection on the scope and challenges of the Comprehensive Indigenous Educational Model in community contexts.

Key words: indigenous education, interculturality, diatopic hermeneutics, decoloniality, communality.

Introducción

La reflexión contemporánea sobre la educación indígena en América Latina ha transitado por múltiples derroteros teóricos y políticos, en ocasiones convergentes, en otras francamente divergentes, pero siempre atravesados por una pregunta persistente: ¿de qué manera es posible construir proyectos educativos que reconozcan la pluralidad epistémica sin subsumirla bajo la lógica hegemónica del conocimiento occidental? En el caso mexicano, esta interrogante adquiere una densidad particular si se considera la histórica relación entre Estado, nación y pueblos indígenas, relación que, lejos de resolverse en el plano jurídico, “se expresa cotidianamente en prácticas educativas que oscilan entre la asimilación cultural y el reconocimiento de la diferencia” (Dietz, 2022, p. 87). En ese marco, el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII), impulsado por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, se presenta como una propuesta que busca “articular la formación académica con la vida comunitaria, integrando saberes locales y conocimientos científicos en un mismo horizonte formativo” (CSEIIO, 2019, p. 23).

No obstante, la comprensión profunda de este modelo exige ir más allá de su descripción institucional o normativa. Se requiere, en cambio, un enfoque interpretativo que permita desentrañar las racionalidades que lo sustentan, así como las tensiones que lo atraviesan. En este sentido, la hermenéutica diatópica formulada por Boaventura de Sousa Santos ofrece una herramienta analítica de notable alcance, en tanto propone “un diálogo entre culturas basado en la incompletitud de todos los saberes, evitando tanto el relativismo extremo como el universalismo abstracto” (Santos, 2009, p. 112). Desde esta perspectiva, ninguna cultura puede reclamar para sí la totalidad de la verdad; por el contrario, todas requieren de otras para ampliar sus horizontes de sentido. Tal planteamiento resulta particularmente fecundo para analizar el MEII, cuya estructura pedagógica se fundamenta en la interacción entre distintos sistemas de conocimiento.

“La hermenéutica diatópica parte de la idea de que cada cultura posee “topoi” o lugares comunes que organizan su comprensión del mundo, pero dichos topoi son, por definición, incompletos” (Santos, 2010, p. 61). En consecuencia, el encuentro intercultural no puede reducirse a una simple traducción lingüística, sino que implica un proceso más complejo de interpretación mutua, en el cual se reconocen las limitaciones propias y se abren posibilidades de aprendizaje recíproco. Esta noción dialoga con las propuestas de la pedagogía crítica latinoamericana, particularmente con los planteamientos de Paulo Freire, quien subrayó “la necesidad de construir una educación basada en el diálogo y la problematización de la realidad” (Freire, 2005, p.

72). De igual manera, se vincula con las epistemologías del Sur, que buscan “visibilizar los conocimientos subalternos históricamente marginados por la modernidad occidental” (Santos, 2018, p. 43).

En el contexto del MEII, esta articulación se hace evidente con énfasis en la comunidad como eje del proceso educativo. El modelo no concibe al estudiante como un sujeto aislado, sino como parte de un entramado social, cultural y lingüístico que condiciona y orienta su aprendizaje. Así, la educación se entiende como “un proceso integral que involucra no sólo la adquisición de conocimientos, sino también la formación ética, la identidad cultural y la participación comunitaria” (CSEIO, 2019, p. 21). Esta concepción encuentra resonancias en la noción de comunalidad desarrollada por autores como Floriberto Díaz, quien la define como “una forma de vida basada en la reciprocidad, el trabajo colectivo y la toma de decisiones comunitarias” (Díaz, 2004, p. 365).

Sin embargo, la implementación de un modelo educativo de estas características no está exenta de contradicciones. Por un lado, se enfrenta a las exigencias del sistema educativo nacional, que demanda la homologación de contenidos y la evaluación estandarizada; por otro, busca preservar la especificidad cultural de las comunidades indígenas. Esta tensión entre lo universal y lo particular ya había sido señalada en el propio documento del MEII, al reconocer la necesidad de “equilibrar la participación de los pueblos indígenas en la vida nacional sin que ello implique la pérdida de sus raíces” (CSEIO, 2019, p. 11). Desde la perspectiva de Santos, “esta problemática puede interpretarse como un conflicto entre diferentes racionalidades que requieren ser traducidas sin ser subsumidas” (Santos, 2009, p. 118).

A razón de lo anterior, el presente artículo se propone analizar el MEII desde la hermenéutica diatópica, con el objetivo de explorar sus fundamentos teóricos, su configuración pedagógica y sus implicaciones en la construcción de una educación indígena de carácter decolonial. Para ello, se recurre a un enfoque interdisciplinario que integra aportaciones de la filosofía, la sociología, la antropología y la pedagogía, estableciendo un diálogo entre autores como Enrique Dussel, Catherine Walsh, Raúl Fornet-Betancourt y el propio Boaventura de Sousa Santos, entre otros. Este entramado teórico permite situar el MEII en un horizonte más amplio de reflexión sobre la interculturalidad crítica y la justicia cognitiva.

En términos metodológicos, el trabajo se basa en un análisis hermenéutico del documento rector del MEII, complementado con la revisión de literatura especializada. No se trata, por tanto, de una investigación empírica en sentido estricto, sino de una reflexión teórica orientada a interpretar y problematizar un modelo educativo específico. Esta elección responde a la convicción de que “la teoría, lejos de ser un ejercicio abstracto, constituye una herramienta fundamental para comprender y transformar la realidad social” (Habermas, 1987, p. 143).

Conviene advertir, finalmente, que el análisis propuesto no pretende idealizar el MEII ni presentarlo como una solución definitiva a los problemas de la educación indígena. Más bien, busca reconocer sus aportes y limitaciones, al situarlo en un campo de tensiones

donde se disputan diferentes concepciones de conocimiento, cultura y desarrollo. En este sentido, la hermenéutica diatópica no solo funciona como un marco interpretativo, sino también como una invitación a pensar la educación desde la pluralidad, la incompletitud y el diálogo intercultural, elementos que, a la postre, resultan indispensables para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Desarrollo

Fundamentos teóricos de la hermenéutica diatópica

La hermenéutica diatópica, formulada por Boaventura de Sousa Santos, constituye una de las aportaciones más sugerentes dentro del campo de la epistemología crítica contemporánea, en tanto propone una reconsideración profunda de las relaciones entre culturas, saberes y formas de conocimiento. A diferencia de las hermenéuticas tradicionales que buscan la interpretación de textos desde marcos culturales relativamente homogéneos, la propuesta diatópica se configura como “un ejercicio interpretativo situado entre mundos culturales distintos, reconociendo que ningún sistema simbólico posee una completud ontológica o epistemológica suficiente para comprender por sí mismo la totalidad de la experiencia humana” (Santos, 2010, p. 75). En ese sentido, la hermenéutica diatópica parte de un principio de incompletud recíproca, donde cada cultura es consciente —o debería serlo— de sus propios límites interpretativos, lo cual abre la posibilidad de un diálogo que no se reduce a la mera traducción lingüística, sino que implica una traducción cultural, ética y política en un sentido más amplio.

Este planteamiento se inscribe dentro de lo que el propio Santos denomina epistemologías del Sur, entendidas como “un conjunto de propuestas teóricas y metodológicas que buscan visibilizar, legitimar y articular saberes históricamente subalternizados por la modernidad occidental” (Santos, 2009, p. 12). Dichas epistemologías no se limitan a una crítica abstracta del eurocentrismo, sino que proponen alternativas concretas para la producción de conocimiento, en las que se reconoce la pluralidad epistémica del mundo y la necesidad de establecer relaciones horizontales entre diferentes tradiciones cognitivas.

En este contexto, la hermenéutica diatópica se presenta como “una herramienta conceptual que permite el encuentro entre “topoi” culturales diversos, es decir, entre los lugares de enunciación desde los cuales se construyen los significados y se organiza la experiencia” (Santos, 2010, p. 83). Ahora bien, la idea de “topos” remite a la noción de lugar, pero no en un sentido meramente geográfico, sino como un espacio simbólico en el que se articulan valores, creencias, prácticas y formas de racionalidad. Cada cultura, en consecuencia, posee sus propios topoi, que funcionan como marcos de referencia para la interpretación del mundo.

La hermenéutica diatópica, en este sentido, no busca homogeneizar dichos marcos ni subsumirlos en una lógica universalista, sino propiciar un diálogo en el que se reconozca la legitimidad de cada uno, al tiempo que se evidencian sus limitaciones

internas. Este ejercicio, sin embargo, no está exento de dificultades, pues “implica una disposición ética y política que no siempre está presente en los procesos de interacción intercultural, especialmente en contextos marcados por relaciones de poder asimétricas” (Walsh, 2009, p. 45).

En efecto, uno de los aportes más relevantes de la hermenéutica diatópica radica en su capacidad para problematizar las condiciones en las que se produce el diálogo entre culturas. No se trata de un diálogo abstracto o idealizado, sino de un proceso situado en contextos históricos concretos, atravesados por desigualdades económicas, políticas y simbólicas. En este sentido, “la propuesta de Santos se articula con otras corrientes del pensamiento crítico latinoamericano, como la filosofía de la liberación y la pedagogía crítica, que han insistido en la necesidad de analizar las relaciones de dominación que estructuran la producción de conocimiento” (Dussel, 2011, p. 67; Freire, 2005, p. 72). Desde esta perspectiva, la hermenéutica diatópica no puede entenderse como un simple ejercicio académico, sino como una práctica política orientada a la transformación de las estructuras de poder que han privilegiado ciertos saberes en detrimento de otros.

A la luz de estas consideraciones, resulta pertinente establecer un diálogo entre la hermenéutica diatópica y otras tradiciones hermenéuticas, particularmente la hermenéutica filosófica desarrollada por Hans-Georg Gadamer. Si bien ambos enfoques comparten la idea de que la comprensión es un proceso histórico y situado, existen diferencias significativas en cuanto a su alcance y sus implicaciones. “Gadamer sostiene que toda comprensión implica una “fusión de horizontes”, en la que el intérprete y el texto se encuentran en un proceso dialógico que transforma a ambos” (Gadamer, 2017, p. 311). No obstante, esta fusión ocurre dentro de un marco cultural relativamente homogéneo, en el que las diferencias no alcanzan a cuestionar las bases mismas del proceso interpretativo. En contraste, la hermenéutica diatópica parte de la premisa de que los horizontes culturales pueden ser radicalmente distintos, lo que exige un esfuerzo adicional para construir puentes de comprensión que no eliminen la alteridad.

Esta diferencia se vuelve particularmente relevante en contextos interculturales, donde las categorías de análisis propias de la modernidad occidental resultan insuficientes para comprender otras formas de vida. En este sentido, “la hermenéutica diatópica se aproxima a las propuestas de la interculturalidad crítica, que han sido desarrolladas por autores como Catherine Walsh, quien plantea la necesidad de construir espacios de diálogo que no reproduzcan las jerarquías coloniales del saber” (Walsh, 2010, p. 92). La interculturalidad, entendida en este sentido, no se limita a la coexistencia de culturas diversas, sino que implica una transformación profunda de las relaciones entre ellas, en la que se reconozca la agencia de los sujetos históricamente marginados.

Asimismo, la hermenéutica diatópica encuentra resonancias en la obra de Paul Ricoeur, particularmente en su concepción de la traducción como un acto ético que implica el reconocimiento de la alteridad. “Ricoeur sostiene que toda traducción es, en cierto

sentido, una traición, en la medida en que nunca logra captar completamente el sentido original del texto” (Ricoeur, 2021, p. 45). Sin embargo, esta imposibilidad no debe entenderse como un fracaso, sino como una condición inherente al proceso de comprensión, que abre la posibilidad de nuevas interpretaciones. Desde esta perspectiva, la hermenéutica diatópica puede entenderse como una forma ampliada de traducción, en la que no solo se traducen palabras, sino también mundos.

Por otro lado, resulta imprescindible considerar las aportaciones de la teoría decolonial, particularmente en lo que respecta a la crítica de la colonialidad del saber. Autores como Aníbal Quijano han señalado que “la modernidad occidental se ha construido sobre la base de una clasificación jerárquica de las culturas, en la que los saberes europeos se presentan como universales, mientras que los saberes de otros pueblos son relegados a la categoría de lo particular o lo local” (Quijano, 2000, p. 533). Esta jerarquización ha tenido consecuencias profundas en el ámbito educativo, donde los currículos suelen privilegiar ciertos conocimientos en detrimento de otros. En este contexto, la hermenéutica diatópica ofrece una herramienta para cuestionar estas jerarquías y abrir espacios para la inclusión de saberes diversos.

No obstante, la implementación de una hermenéutica diatópica en el ámbito educativo plantea una serie de desafíos que no pueden ser ignorados. En primer lugar, requiere una formación docente que vaya más allá de la transmisión de contenidos, incorporando una dimensión reflexiva y crítica que permita a los educadores reconocer sus propios supuestos culturales. En segundo lugar, implica la construcción de currículos flexibles que puedan adaptarse a contextos diversos, lo cual no siempre es compatible con las políticas educativas estandarizadas. Finalmente, exige la participación activa de las comunidades en la definición de los contenidos y las metodologías educativas, lo que supone un cambio significativo en las formas tradicionales de gestión educativa.

En suma, la hermenéutica diatópica se presenta como una propuesta teórica de gran relevancia para el análisis de modelos educativos interculturales, en tanto ofrece herramientas conceptuales para abordar la complejidad de los procesos de interacción entre culturas. Su énfasis en la incompletud de los saberes, la necesidad de la traducción intercultural y la dimensión política del conocimiento la convierten en una perspectiva particularmente pertinente para el estudio del Modelo Educativo Integral Indígena, cuyo análisis será desarrollado en los apartados siguientes. En virtud de lo anterior, no se trata simplemente de adoptar un nuevo enfoque teórico, sino de replantear las bases mismas sobre las cuales se construye el conocimiento en contextos educativos marcados por la diversidad cultural.

El Modelo Educativo Integral Indígena: contexto y principios

El Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) se configura como una propuesta que no puede comprenderse al margen de las condiciones históricas, sociales y políticas que han definido la relación entre el Estado mexicano y los pueblos originarios. “Su emergencia responde, en buena medida, a una larga trayectoria de exclusión

estructural en el ámbito educativo, donde las políticas públicas, aun cuando han incorporado discursos de inclusión, han reproducido prácticas de homogeneización cultural que han afectado de manera directa la continuidad de los saberes comunitarios” (Dietz, 2022, p. 134). En este sentido, el MEII no se limita a una reforma curricular o a la incorporación de contenidos culturales específicos, sino que plantea una reconfiguración más amplia del sentido mismo de la educación en contextos indígenas, en la que se busca articular los conocimientos escolares con las formas de vida comunitaria.

De acuerdo con el documento base del modelo, “el MEII se fundamenta en una concepción integral del sujeto, entendida como una articulación entre dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, culturales y espirituales, lo cual contrasta con enfoques educativos que han privilegiado una visión fragmentada del aprendizaje” (CSEIO, 2019, p. 27). Esta perspectiva integral encuentra afinidades con planteamientos provenientes de la pedagogía crítica y de la educación popular, particularmente en lo que respecta a la centralidad del contexto en los procesos formativos. Paulo Freire, por ejemplo, insistía en que “la educación debía partir de la realidad concreta de los educandos, reconociendo sus saberes previos y su capacidad para interpretar el mundo” (Freire, 2005, p. 95). En el caso del MEII, esta premisa se traduce en la necesidad de situar el aprendizaje en el marco de la comunidad, entendida no solo como un espacio físico, sino como un entramado de relaciones sociales y simbólicas.

Ahora bien, uno de los principios rectores del MEII es la comunalidad, concepto que ha sido desarrollado ampliamente en el contexto de los pueblos indígenas de Oaxaca y que remite a “una forma particular de organización social basada en la reciprocidad, la participación colectiva y el sentido de pertenencia” (Martínez Luna, 2010, p. 56). La comunalidad no puede reducirse a una categoría analítica externa, sino que constituye una práctica viva que se expresa en diversas dimensiones de la vida cotidiana, como el trabajo comunitario, la toma de decisiones en asamblea y la transmisión intergeneracional de conocimientos. En este sentido, el MEII busca incorporar la comunalidad como eje estructurante del proceso educativo, lo que implica un desplazamiento respecto de modelos pedagógicos centrados en el individuo.

Esta orientación comunitaria se articula, a su vez, con el reconocimiento de la diversidad lingüística como un elemento fundamental del proceso educativo. La educación indígena, históricamente, ha enfrentado el desafío de integrar las lenguas originarias en el ámbito escolar, en un contexto donde el español ha sido promovido como lengua dominante. “El MEII propone un enfoque bilingüe e intercultural que no se limita a la enseñanza de dos lenguas, sino que reconoce la lengua materna como portadora de una cosmovisión particular, en la que se inscriben formas específicas de entender el mundo” (Hamel, 2008, p. 78). En este sentido, la lengua no es solo un medio de comunicación, sino un vehículo de conocimiento, cuya preservación resulta fundamental para la continuidad de los saberes indígenas.

Por ello, el MEII incorpora también una dimensión epistemológica que cuestiona la jerarquización de los saberes. “En contraste con modelos educativos que privilegian el conocimiento científico occidental como criterio exclusivo de validez, el MEII reconoce la legitimidad de los saberes tradicionales, entendidos como sistemas complejos de conocimiento que han sido contruidos a lo largo de generaciones” (Toledo, 2005, p. 23). Esta apertura epistemológica se vincula directamente con la propuesta de la hermenéutica diatópica, en tanto implica el reconocimiento de la incompletud de cualquier sistema de conocimiento y la necesidad de establecer diálogos entre diferentes tradiciones cognitivas.

Sin embargo, este reconocimiento no está exento de tensiones, ya que la integración de saberes diversos en el ámbito escolar plantea interrogantes sobre los criterios de selección, organización y evaluación del conocimiento. ¿Cómo articular saberes que responden a lógicas distintas sin que uno subsuma al otro? ¿Qué papel debe jugar el docente en este proceso? Estas preguntas, lejos de tener respuestas unívocas, abren un campo de reflexión que exige considerar tanto las dimensiones pedagógicas como las políticas del modelo.

En este sentido, autores como Basil Bernstein han señalado que “el currículo no es un espacio neutral, sino un dispositivo que refleja relaciones de poder, en el que se definen qué conocimientos son legítimos y cuáles no” (Bernstein, 2020, p. 47). Desde esta perspectiva, el MEII puede entenderse como un intento por reconfigurar dichas relaciones, otorgando un lugar central a los saberes comunitarios.

Otro de los elementos fundamentales del MEII es su énfasis en la contextualización del aprendizaje. A diferencia de enfoques que promueven la estandarización de los contenidos educativos, el modelo propone una adaptación de los procesos de enseñanza a las condiciones específicas de cada comunidad. Esto implica, entre otros elementos, “la incorporación de actividades vinculadas con la vida cotidiana, como la agricultura, la medicina tradicional o las prácticas rituales, que se integran al currículo no como contenidos marginales, sino como ejes articuladores del aprendizaje” (CSEIIO, 2019, p. 64).

Esta orientación práctica encuentra resonancias en la obra de John Dewey, quien sostenía que “la educación debía estar vinculada con la experiencia, entendida como un proceso activo de interacción con el entorno” (Dewey, 1938, p. 25). Por tanto, la implementación del MEII enfrenta una serie de desafíos que deben ser considerados con detenimiento. En primer lugar, se encuentra la cuestión de la formación docente, ya que la adopción de un enfoque intercultural requiere el desarrollo de competencias específicas que no siempre están presentes en los programas de formación inicial. En segundo lugar, se plantea el problema de los recursos, tanto materiales como humanos, necesarios para llevar a cabo las propuestas del modelo. Finalmente, se encuentra la tensión entre la autonomía de las comunidades y las políticas educativas nacionales, que en muchos casos imponen lineamientos que limitan la capacidad de adaptación del modelo a contextos específicos.

En este punto, resulta pertinente recuperar las reflexiones de Pierre Bourdieu en torno al concepto de capital cultural, entendido como “el conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones que son valorados socialmente” (Bourdieu, 1986, p. 243). En el contexto educativo, el capital cultural dominante suele corresponder a las formas de conocimiento propias de las clases hegemónicas, lo que coloca a los estudiantes de contextos indígenas en una situación de desventaja. El MEII, al reconocer y valorar los saberes comunitarios, busca ampliar la noción de capital cultural, incorporando formas de conocimiento que han sido históricamente invisibilizadas. Sin embargo, este proceso no está exento de contradicciones, pues la validación institucional de dichos saberes puede implicar su transformación o incluso su descontextualización.

Así, el Modelo Educativo Integral Indígena se presenta como una propuesta compleja que articula dimensiones pedagógicas, culturales y políticas en un intento por construir una educación más justa y pertinente para los pueblos indígenas. Su énfasis en la comunalidad, la diversidad lingüística, la contextualización del aprendizaje y la apertura epistemológica lo sitúan en una posición relevante dentro del campo de la educación intercultural. No obstante, su implementación plantea desafíos significativos que requieren ser abordados desde una perspectiva crítica, reconociendo tanto sus potencialidades como sus limitaciones. A la luz de la hermenéutica diatópica, el MEII puede entenderse como un espacio de encuentro entre diferentes tradiciones de conocimiento, en el que se abren posibilidades para la construcción de nuevas formas de educación que respondan a la diversidad cultural del país.

La educación indígena como espacio de traducción intercultural

La educación indígena, en el marco del Modelo Educativo Integral Indígena, puede comprenderse como un escenario privilegiado de traducción intercultural en el sentido más amplio que sugiere la hermenéutica diatópica, esto es, como un proceso en el que no únicamente se trasladan significados entre lenguas distintas, sino que se ponen en relación universos simbólicos, sistemas de valores y formas de racionalidad que no comparten necesariamente los mismos supuestos ontológicos. “Esta condición convierte al espacio escolar en un lugar de mediación compleja, donde convergen saberes comunitarios, conocimientos escolares de raigambre occidental y prácticas pedagógicas que buscan articular ambos registros sin anular sus diferencias constitutivas” (Santos, 2010, p. 89). En este sentido, la noción de traducción adquiere un carácter eminentemente político, en tanto implica decisiones sobre qué se traduce, cómo se traduce y bajo qué condiciones se reconoce la legitimidad de los saberes en juego.

Desde esta perspectiva, la traducción intercultural no puede reducirse a una técnica didáctica, sino que se configura como un proceso reflexivo que exige reconocer las asimetrías históricas entre las culturas que entran en diálogo. Tal como advierte Boaventura de Sousa Santos, “no existe una posición neutral desde la cual se pueda realizar la traducción, pues toda mediación está situada en relaciones de poder que condicionan tanto la producción como la circulación del conocimiento” (Santos, 2009, p.

38). En el ámbito educativo, estas relaciones se manifiestan en la forma en que los contenidos curriculares son seleccionados, organizados y evaluados, lo que a su vez influye en la manera en que los estudiantes perciben la validez de sus propios saberes. En consecuencia, la educación indígena, si pretende constituirse en un espacio de traducción intercultural genuino, debe cuestionar las jerarquías epistemológicas que han privilegiado ciertos conocimientos en detrimento de otros.

En este punto, resulta pertinente considerar las aportaciones de la antropología interpretativa, particularmente las reflexiones de Clifford Geertz, quien planteaba que “la cultura puede entenderse como una red de significados en la que los individuos están inmersos y que ellos mismos han tejido” (Geertz, 2023, p. 5). Desde esta óptica, la traducción intercultural no consiste en encontrar equivalencias exactas entre términos, sino en interpretar los significados dentro de los contextos culturales en los que adquieren sentido. Este enfoque permite comprender la complejidad de los procesos educativos en contextos indígenas, donde los conceptos no siempre tienen una correspondencia directa en la lengua dominante, y donde las prácticas pedagógicas deben adaptarse a formas de conocimiento que no se organizan necesariamente de acuerdo con las categorías de la educación formal.

La dimensión lingüística, sin duda, ocupa un lugar central en estos procesos de traducción, pero no agota su alcance. La enseñanza bilingüe, promovida por el MEII, constituye un avance significativo en el reconocimiento de la diversidad lingüística; sin embargo, como han señalado diversos estudios, “la simple incorporación de dos lenguas en el aula no garantiza por sí misma una educación intercultural” (Hamel, 2008, p. 82). La traducción intercultural implica también la integración de marcos conceptuales que permitan comprender las prácticas sociales y culturales de las comunidades, lo cual exige un conocimiento profundo por parte de los docentes y una disposición para aprender de los propios estudiantes y sus contextos.

En esta línea, la propuesta de la pedagogía intercultural crítica, desarrollada por Catherine Walsh, resulta particularmente esclarecedora, ya que plantea “la necesidad de construir procesos educativos que no solo reconozcan la diversidad cultural, sino que promuevan la transformación de las estructuras que han producido dicha diversidad en condiciones de desigualdad” (Walsh, 2010, p. 101). La traducción intercultural, en este sentido, se convierte en una práctica de resistencia, en la medida en que permite visibilizar y legitimar saberes que han sido históricamente subordinados. No obstante, esta práctica no está exenta de tensiones, ya que la institucionalización de los saberes comunitarios puede implicar su reconfiguración dentro de marcos normativos que no siempre respetan su lógica interna.

Así, la educación indígena puede entenderse como un campo de negociación constante, en el que se articulan diferentes racionalidades sin que ninguna de ellas pueda imponerse de manera absoluta. Este carácter negociado del conocimiento remite, en cierta medida, a la noción de “hibridación cultural” propuesta por Néstor García Canclini, quien sostiene que “las culturas contemporáneas se configuran a partir

de la interacción entre elementos diversos que no pueden ser reducidos a una identidad homogénea” (García Canclini, 2008, p. 264). Sin embargo, a diferencia de la hibridación entendida como un proceso espontáneo, la traducción intercultural en el ámbito educativo requiere una intencionalidad pedagógica que oriente la interacción entre saberes de manera crítica y reflexiva.

En este contexto, el papel del docente adquiere una relevancia particular, en tanto se convierte en mediador entre distintos mundos culturales. Esta mediación, sin embargo, no puede concebirse como una transmisión unidireccional de conocimientos, sino como un proceso dialógico en el que el docente también se transforma. Paulo Freire ya advertía que “nadie educa a nadie, sino que los sujetos se educan en comunión, en un proceso en el que todos aprenden” (Freire, 2005, p. 80). En el caso de la educación indígena, esta afirmación cobra un sentido aún más profundo, pues implica reconocer que los saberes comunitarios no son simplemente contenidos a ser enseñados, sino formas de conocimiento que interpelan al propio docente y cuestionan sus marcos de referencia.

Empero, esta concepción dialógica de la educación enfrenta obstáculos concretos en su implementación. Entre ellos, se encuentra la persistencia de modelos pedagógicos centrados en la transmisión de contenidos estandarizados, que limitan la posibilidad de adaptar los procesos educativos a contextos específicos. Asimismo, la evaluación de los aprendizajes continúa siendo un espacio problemático, en tanto los criterios utilizados suelen responder a lógicas externas a las comunidades, lo que dificulta el reconocimiento de formas de conocimiento que no se ajustan a dichos criterios. En este sentido, la traducción intercultural no solo implica la adaptación de contenidos, sino también la transformación de los dispositivos de evaluación, de modo que puedan dar cuenta de la diversidad de aprendizajes que se producen en el aula.

Por otro lado, resulta necesario considerar que la traducción intercultural no es un proceso exento de riesgos. Como advierte Paul Ricoeur, “toda traducción implica una pérdida, en la medida en que no es posible trasladar completamente el sentido de un texto de una lengua a otra” (Ricoeur, 2021, p. 47). En el caso de la educación indígena, este riesgo se amplifica, pues la traducción no solo involucra lenguas, sino cosmovisiones enteras. Existe, por tanto, la posibilidad de que ciertos elementos de los saberes comunitarios sean simplificados o descontextualizados en el proceso de su incorporación al currículo escolar. Esta situación plantea la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que minimicen estas pérdidas y que permitan preservar, en la medida de lo posible, la riqueza de los conocimientos indígenas.

En suma, la educación indígena, concebida como un espacio de traducción intercultural, ofrece una perspectiva que permite comprender la complejidad de los procesos educativos en contextos de diversidad cultural. Lejos de ser un ámbito de aplicación de modelos pedagógicos predefinidos, se presenta como un terreno de construcción colectiva de conocimiento, en el que se articulan diferentes formas de entender el mundo. La hermenéutica diatópica, al enfatizar la incompletud de los

saberes y la necesidad del diálogo intercultural, proporciona un marco conceptual que permite analizar estos procesos en toda su profundidad, reconociendo tanto sus posibilidades como sus límites. En virtud de lo anterior, la traducción intercultural no debe entenderse como un objetivo a alcanzar, sino como un proceso continuo que exige una reflexión constante sobre las condiciones en las que se produce el conocimiento en contextos educativos diversos.

Dicotomías y desafíos del modelo

El análisis del Modelo Educativo Integral Indígena, cuando se examina desde una perspectiva crítica y situada, revela una serie de dicotomías que no pueden ser resueltas mediante soluciones simplistas ni mediante la mera voluntad normativa de las políticas educativas. Estas tensiones, más que anomalías del modelo, constituyen el terreno mismo en el que se despliega su viabilidad histórica, pues ponen en evidencia los límites estructurales que enfrenta cualquier propuesta que intente articular saberes comunitarios con sistemas educativos de corte estatal. En este sentido, “el MEII se sitúa en una zona de fricción permanente entre proyectos civilizatorios distintos, donde las aspiraciones de autonomía cultural se entrelazan —no sin contradicciones— con las exigencias de estandarización propias de los sistemas educativos nacionales” (CSEIIO, 2019, p. 112).

Una de las dicotomías más persistentes se manifiesta en la relación entre universalidad y particularidad. Por un lado, el sistema educativo mexicano, en consonancia con tendencias globales, promueve la idea de una educación basada en competencias universales, orientadas a la inserción de los estudiantes en un mundo cada vez más interconectado. Por otro lado, el MEII reivindica la necesidad de una educación situada, profundamente enraizada en los contextos comunitarios y en las cosmovisiones indígenas. Esta tensión no puede resolverse mediante una simple yuxtaposición de contenidos, pues implica concepciones distintas sobre lo que significa aprender, conocer y formar sujetos.

Como advierte Gimeno Sacristán, “el currículo no es un instrumento neutro, sino una construcción cultural que refleja determinadas concepciones del mundo y de la sociedad” (Gimeno Sacristán, 2017, p. 43). En consecuencia, la coexistencia de estos enfoques dentro del MEII plantea interrogantes sobre la coherencia interna del modelo.

Otra dicotomía relevante se presenta en la relación entre autonomía y regulación institucional. El MEII, en su formulación, reconoce la importancia de la participación comunitaria en la definición de los procesos educativos, lo cual supone un avance significativo respecto de modelos centralizados. Sin embargo, esta autonomía se encuentra limitada por las estructuras administrativas y normativas del sistema educativo, que establecen lineamientos generales en materia de currículo, evaluación y gestión escolar.

Esta situación genera un margen de acción restringido para las comunidades, que deben negociar constantemente entre sus propias prioridades y las exigencias

institucionales. En términos de Bourdieu, podría afirmarse que “el campo educativo opera con una lógica propia que tiende a reproducir ciertas formas de capital cultural, lo que dificulta la incorporación plena de saberes alternativos” (Bourdieu, 2015, p. 157).

En este punto, la noción de “traducción intercultural”, retomada desde la hermenéutica diatópica, permite iluminar estas tensiones desde una perspectiva menos normativa y más analítica. “La traducción, como se ha señalado, no implica una equivalencia perfecta entre sistemas de significado, sino un proceso de negociación en el que se producen tanto ganancias como pérdidas” (Santos, 2010, p. 92). En el caso del MEII, esta negociación se traduce en la necesidad de adaptar los saberes comunitarios a formatos escolares que, en muchos casos, no corresponden a su lógica original. Así, por ejemplo, conocimientos transmitidos tradicionalmente a través de la oralidad o la práctica comunitaria deben ser reconfigurados en términos de contenidos evaluables, lo que puede alterar su sentido y su función dentro de la comunidad.

La dicotomía entre tradición y modernidad constituye otro eje de tensión que atraviesa el modelo. Aunque esta oposición ha sido ampliamente cuestionada en la literatura académica, sigue operando en muchos discursos educativos, donde la modernidad se asocia con el progreso y la tradición con el rezago. El MEII intenta superar esta dicotomía mediante la integración de saberes tradicionales en el currículo, pero este esfuerzo no está exento de ambigüedades. Como señala García Canclini, “las culturas contemporáneas no pueden entenderse en términos de oposiciones binarias, sino como procesos híbridos en los que se combinan elementos diversos” (García Canclini, 2008, p. 287). No obstante, la institucionalización de esta hibridación en el ámbito educativo plantea desafíos específicos, pues requiere definir criterios para la selección y articulación de contenidos que no siempre son compatibles entre sí.

En relación con lo anterior, la evaluación de los aprendizajes constituye uno de los desafíos más complejos del modelo. Los sistemas de evaluación estandarizados, que predominan en el ámbito educativo, tienden a privilegiar ciertos tipos de conocimiento —principalmente aquellos que pueden ser medidos de manera cuantitativa—, lo que dificulta el reconocimiento de aprendizajes vinculados con saberes comunitarios, prácticas culturales o competencias sociales. Esta situación genera una tensión entre la necesidad de cumplir con los requisitos institucionales y el deseo de mantener la pertinencia cultural del modelo. Como advierte Stenhouse, “la evaluación no puede separarse del currículo, pues ambos forman parte de un mismo proceso de construcción del conocimiento” (Stenhouse, 2019, p. 92). En el caso del MEII, esto implica repensar los criterios de evaluación desde una perspectiva intercultural, lo cual representa un desafío tanto teórico como práctico.

Otro aspecto que merece atención es la formación docente, que se presenta como un punto crítico en la implementación del modelo. La adopción de un enfoque intercultural requiere no solo conocimientos pedagógicos, sino también una sensibilidad cultural y una disposición para cuestionar los propios supuestos. Sin embargo, los programas de formación docente no siempre incluyen estos elementos, lo que limita la capacidad de

los educadores para llevar a cabo las propuestas del MEII. En este sentido, la formación continua se convierte en una necesidad ineludible, aunque su implementación enfrenta obstáculos relacionados con la disponibilidad de recursos y la carga laboral de los docentes.

Por otra parte, la relación entre el MEII y las políticas educativas nacionales introduce una dimensión adicional de complejidad. Las reformas educativas suelen responder a agendas políticas que no siempre coinciden con las necesidades de las comunidades indígenas, lo que genera un desfase entre el diseño del modelo y su aplicación en la práctica. Esta situación pone en evidencia la importancia de considerar el contexto político en el análisis del MEII, pues las condiciones de implementación influyen de manera decisiva en sus resultados. En términos de Stephen Ball, podría afirmarse que “las políticas educativas no se implementan de manera lineal, sino que son reinterpretadas y reconfiguradas en los contextos locales” (Ball, 2016, p. 16).

Finalmente, no puede dejar de mencionarse la tensión entre reconocimiento y folclorización, que constituye un riesgo latente en cualquier propuesta de educación intercultural. El reconocimiento de la diversidad cultural, cuando no va acompañado de una reflexión crítica, puede derivar en la reducción de los saberes indígenas a elementos decorativos o simbólicos, despojados de su profundidad epistemológica. Este fenómeno, señalado por diversos autores, pone en cuestión la autenticidad de las propuestas interculturales y subraya “la necesidad de evitar enfoques superficiales que no transforman las relaciones de poder subyacentes” (Walsh, 2009, p. 67).

En síntesis, las dicotomías y desafíos del Modelo Educativo Integral Indígena no deben interpretarse como fallas del modelo, sino como expresiones de las condiciones estructurales en las que se inscribe. Su análisis, lejos de conducir a una descalificación, permite comprender la complejidad de los procesos educativos en contextos de diversidad cultural y abre la posibilidad de pensar en estrategias que, sin pretender resolver todas las tensiones, contribuyan a su manejo crítico. A la luz de la hermenéutica diatópica, estas tensiones pueden entenderse como espacios de traducción en los que se negocian significados y se construyen nuevas formas de conocimiento, aunque siempre bajo condiciones que requieren ser interrogadas de manera constante.

Hacia una educación indígena decolonial

La reflexión en torno al Modelo Educativo Integral Indígena adquiere una densidad particular cuando se sitúa en el horizonte de la decolonialidad, no como un adjetivo retórico, sino como una orientación epistémica y política que cuestiona las bases históricas sobre las cuales se ha construido el conocimiento moderno. En este sentido, pensar una educación indígena decolonial implica desbordar los márgenes de la interculturalidad entendida en su versión más institucionalizada, para adentrarse en un terreno donde se ponen en cuestión las jerarquías del saber, las formas de autoridad pedagógica y las lógicas de producción del conocimiento. “La propuesta del MEII, leída a la luz de la hermenéutica diatópica, abre precisamente esta posibilidad, aunque no sin

ambigüedades, pues se encuentra atravesada por las mismas estructuras que busca transformar” (CSEIIO, 2019, p. 138).

La decolonialidad, tal como ha sido formulada por autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo y Catherine Walsh, “parte del reconocimiento de que la modernidad no puede entenderse sin su contraparte constitutiva: la colonialidad, entendida como un patrón de poder que organiza las relaciones sociales, económicas y epistémicas a escala global” (Quijano, 2000, p. 41; Dignolo, 2007, p. 152). En el ámbito educativo, esta colonialidad se manifiesta en la centralidad otorgada a los saberes occidentales, en la organización disciplinaria del conocimiento y en la concepción del aprendizaje como un proceso individual desvinculado de las prácticas comunitarias. Frente a este panorama, una educación indígena decolonial no se limita a incluir contenidos culturales diversos, sino que busca transformar las condiciones mismas de producción del conocimiento.

En este tenor, la hermenéutica diatópica ofrece una clave interpretativa particularmente fecunda, en tanto propone un diálogo entre saberes que parte del reconocimiento de su incompletud mutua. Este reconocimiento, sin embargo, no puede ser entendido en términos de una relativización absoluta, sino como “una invitación a construir espacios de traducción en los que los saberes puedan interactuar sin ser subsumidos en una lógica dominante” (Santos, 2010, p. 97). En el contexto del MEII, esto implica generar condiciones para que los saberes comunitarios no sean simplemente integrados al currículo como contenidos adicionales, sino que participen en la definición de los marcos epistemológicos desde los cuales se organiza el aprendizaje.

Ahora bien, la construcción de una educación indígena decolonial requiere también una revisión crítica de las categorías pedagógicas que han orientado históricamente la práctica educativa. Conceptos como “enseñanza”, “aprendizaje”, “evaluación” o incluso “escuela” adquieren significados distintos cuando se los sitúa en contextos comunitarios donde el conocimiento se transmite a través de la participación en la vida colectiva. En este sentido, “las aportaciones de la pedagogía comunitaria resultan particularmente relevantes, pues permiten pensar la educación más allá de los límites institucionales, reconociendo la centralidad de la experiencia y la participación en la construcción del conocimiento” (Esteve, 2020, p. 21).

“La comunalidad, como principio organizador del MEII, se convierte en un elemento clave para avanzar en esta dirección, en la medida en que propone una forma de entender la vida social basada en la reciprocidad, la responsabilidad colectiva y el vínculo con el territorio” (Martínez Luna, 2010, p. 63). Desde esta perspectiva, la educación no puede ser concebida como un proceso individual orientado a la acumulación de conocimientos, sino como una práctica social que contribuye a la reproducción y transformación de la vida comunitaria. Esta concepción contrasta de manera significativa con los modelos educativos hegemónicos, lo que plantea desafíos tanto en el plano teórico como en el práctico.

Por ello, resulta pertinente recuperar las reflexiones de Enrique Dussel, quien ha insistido en “la necesidad de construir una filosofía de la liberación que parta de las

experiencias históricas de los pueblos oprimidos” (Dussel, 2011, p. 89). En el ámbito educativo, esto implica reconocer que los saberes indígenas no son meras expresiones culturales, sino formas de conocimiento que pueden contribuir a la construcción de alternativas frente a las crisis contemporáneas, ya sean ecológicas, sociales o epistemológicas. La educación indígena decolonial, en este sentido, no solo tiene una función de preservación cultural, sino también de producción de conocimiento pertinente para la vida en común.

Sin embargo, la transición hacia una educación decolonial no está exenta de obstáculos. Uno de los más significativos radica en la persistencia de estructuras institucionales que limitan la autonomía de las comunidades para definir sus propios procesos educativos. Aunque el MEII reconoce la importancia de la participación comunitaria, su implementación se encuentra condicionada por políticas educativas que responden a lógicas externas. Esta situación genera una tensión constante entre la aspiración de autonomía y las condiciones reales de funcionamiento del sistema educativo.

Por otra parte, la formación docente vuelve a aparecer como un elemento central en este proceso. La construcción de una educación decolonial requiere educadores capaces de cuestionar sus propios marcos de referencia y de establecer relaciones horizontales con las comunidades. Esto supone un cambio significativo respecto de modelos tradicionales de formación, en los que el docente es concebido como un transmisor de conocimientos. En este sentido, “la pedagogía crítica ofrece herramientas valiosas para repensar el papel del educador, destacando la importancia de la reflexión y la acción transformadora” (Freire, 2005, p. 102).

Asimismo, la dimensión lingüística adquiere un papel estratégico en la construcción de una educación decolonial. Las lenguas indígenas no solo constituyen un medio de comunicación, sino que expresan formas particulares de entender el mundo. Su revitalización, por tanto, no puede reducirse a una política de preservación cultural, sino que debe ser entendida como un componente fundamental de la producción de conocimiento. Como señala Hamel, “la educación bilingüe intercultural solo puede ser efectiva, si reconoce el valor epistemológico de las lenguas originarias” (Hamel, 2008, p. 90).

No obstante, la incorporación de estas lenguas en el ámbito educativo plantea desafíos relacionados con la disponibilidad de materiales, la formación de docentes bilingües y la estandarización de las variantes lingüísticas. Estos desafíos, aunque significativos, no deben ser utilizados como argumentos para limitar el alcance de las propuestas decoloniales, sino como puntos de partida para la construcción de estrategias que permitan avanzar en su implementación.

Por tanto, pensar el MEII desde una perspectiva decolonial implica reconocer tanto su potencial transformador como las limitaciones que enfrenta en su aplicación concreta. La hermenéutica diatópica, al proponer un diálogo entre saberes basado en el reconocimiento de la incompletud, ofrece un marco conceptual que permite abordar

estas tensiones sin reducirlas a oposiciones binarias. En este sentido, la educación indígena decolonial no puede entenderse como un modelo acabado, sino como un proceso en construcción, abierto a la reflexión crítica y a la participación activa de las comunidades.

Conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo permite sostener que el Modelo Educativo Integral Indígena constituye una propuesta significativa en el campo de la educación intercultural, no tanto por ofrecer soluciones acabadas, sino por abrir un horizonte de problematización en torno a la relación entre saberes, culturas y procesos educativos. Lejos de inscribirse en una lógica de reforma superficial, el MEII plantea una reconfiguración de los fundamentos mismos del acto educativo, al reconocer la centralidad de los contextos comunitarios y la legitimidad de los conocimientos que en ellos se generan. No obstante, esta aspiración se enfrenta a condiciones estructurales que limitan su alcance, lo que obliga a situar su análisis en un plano que articule lo normativo con lo real.

Desde la perspectiva de la hermenéutica diatópica, el MEII puede ser entendido como un espacio de traducción intercultural en el que se ponen en relación sistemas de conocimiento que no comparten un mismo horizonte de sentido. Esta relación, sin embargo, no se da en condiciones de simetría, sino que está atravesada por relaciones de poder que condicionan tanto la producción como la validación del conocimiento. En este sentido, la propuesta de Santos permite comprender que “el diálogo intercultural no puede ser concebido como un proceso armónico, sino como una práctica situada que implica negociaciones constantes y, en ocasiones, conflictos inevitables” (Santos, 2010, p. 95).

Uno de los hallazgos más relevantes del análisis radica en la identificación de las dicotomías que atraviesan el modelo, particularmente en lo que respecta a la tensión entre universalidad y particularidad, autonomía y regulación, tradición y modernidad. Estas tensiones, lejos de ser anomalías, constituyen el núcleo problemático del MEII, en tanto reflejan las condiciones históricas en las que se inscribe. Pretender resolverlas de manera definitiva implicaría desconocer la complejidad de los procesos educativos en contextos de diversidad cultural. En cambio, su reconocimiento permite abrir espacios para una gestión crítica de las mismas, en la que se privilegie el diálogo sobre la imposición.

En relación con lo anterior, la dimensión decolonial adquiere un papel central en la reinterpretación del MEII, al cuestionar las bases epistemológicas sobre las cuales se ha construido el sistema educativo. “La colonialidad del saber, tal como ha sido señalada por Quijano, continúa operando en las instituciones educativas, lo que limita la posibilidad de reconocer plenamente la diversidad epistémica” (Quijano, 2000, p. 540). En este contexto, una educación indígena decolonial no puede limitarse a la inclusión de contenidos culturales, sino que debe apuntar a una transformación más profunda de las formas de producción y validación del conocimiento.

Por tanto, la construcción de una educación decolonial enfrenta desafíos concretos, entre los que destacan la formación docente, la evaluación de los aprendizajes y la articulación con las políticas educativas nacionales. Estos desafíos no pueden ser abordados únicamente desde el plano teórico, sino que requieren estrategias institucionales y comunitarias que permitan avanzar en la implementación del modelo.

En este sentido, la participación activa de las comunidades se presenta como un elemento clave, no solo en la definición de los contenidos, sino en la construcción de los procesos educativos en su conjunto. Además, el análisis pone de relieve la importancia de la lengua como elemento constitutivo del conocimiento donde la educación bilingüe, en el marco del MEII, no debe entenderse como una estrategia instrumental, sino como un reconocimiento del valor epistemológico de las lenguas indígenas. Su incorporación en el ámbito educativo implica no solo la preservación de un patrimonio cultural, sino la apertura de nuevas posibilidades para la construcción de conocimiento.

Así, el MEII puede ser interpretado como un proyecto en construcción y evolución, cuyo valor radica precisamente en su capacidad para interpelar las formas tradicionales de entender la educación y cuestionar los supuestos universales que han sustentado históricamente los sistemas escolares modernos. Desde esta perspectiva, su potencia no se encuentra en su grado de consolidación institucional, sino en su apertura como horizonte crítico que permite reconfigurar las relaciones entre conocimiento, cultura y poder en contextos de diversidad.

En última instancia, analizado desde la hermenéutica diatópica, el MEII no solo visibiliza la coexistencia de múltiples racionalidades, sino que invita a sostener un diálogo donde ninguna de ellas pueda asumirse como completa o autosuficiente, lo que implica reconocer la incompletud como condición constitutiva del conocimiento intercultural. En este sentido, más que un modelo acabado, el MEII representa una praxis en devenir que exige una actitud ética y política orientada hacia la justicia cognitiva, entendida como el derecho de los pueblos a producir, validar y transmitir sus propios saberes.

Tal como señala Boaventura de Sousa Santos, “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global” (Santos, 2010, p. 45), afirmación que condensa la urgencia de repensar la educación desde una lógica de pluralidad epistémica. Bajo esta premisa, el MEII se posiciona no solo como una alternativa pedagógica, sino como un proyecto civilizatorio que interpela las bases mismas del conocimiento hegemónico y abre la posibilidad de construir futuros educativos más justos, inclusivos y culturalmente situados.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (2016). *Reforma educativa: un enfoque crítico y posestructural*. Open University Press.

Bernstein, B. (2020). *La estructuración del discurso pedagógico*. Routledge.

- Bourdieu, P. (1986). *Las formas de capital*. En J. Richardson (Ed.), *Manual de teoría e investigación para la sociología de la educación* (pp. 241–258). Greenwood. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Bourdieu, P. (2015). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca [CSEIIO] (2019). *Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)*. CSEIIO.
- Dietz, G. (2022). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Esteva, G. (2020). *Aprender a aprender*. Universidad de la Tierra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (2017). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- García Canclini, N. (2008). *Culturas híbridas*. Paidós.
- Geertz, C. (2023). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2017). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Hamel, R. E. (2008). *La educación intercultural bilingüe en América Latina*. Siglo XXI.
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. CONACULTA.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342–386. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>
- Ricoeur, P. (2021). *Sobre la traducción*. Paidós.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. CLACSO.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Stenhouse, L. (2019). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 25–35. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad, estado, sociedad. *Quito: Abya-Yala*.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener conflictos de intereses en relación con el artículo.

Contribución de los autores: El autor realizó la búsqueda y análisis de la información para el artículo, así como su diseño y redacción.

<https://orcid.org/0009-0006-0768-1752>