

El Currículo Decolonial-Hispanófono: Un Bosquejo Preliminar y una Invitación al Diálogo Sur-Sur

James C. Jupp¹

University of Texas, Rio Grande Valley, TX, Estados Unidos

Micaela González Delgado²

Universidad Nacional Autónoma de México, Acatlán, México

Freyca Calderon Berumen³

Pennsylvania State University, Altoona, PA, Estados Unidos

Caroline Hesse⁴

University of Texas, Rio Grande Valley, TX, Estados Unidos

En este ensayo, presentamos un bosquejo preliminar del currículo decolonial-hispanófono y extendemos una invitación al diálogo Sur-Sur entre alumnos, docentes, o activistas-educadores de las geo-regiones denominadas «las Américas»⁵. *El currículo decolonial-hispanófono*, por definición, se refiere a los recursos curriculares-pedagógicos antirracistas de lengua española, los cuales enfatizan las tradiciones geo-regionales intelectuales indígenas, morenas, mestizas, y negras de Latinoamérica. Para mejor historizar el trabajo decolonial Latinoamericano, proporcionamos un bosquejo genealógico del currículo decolonial-hispanófono desde la Conquista del siglo XVI hasta los principios del siglo XX. Demostramos que el pensamiento decolonial se manifiesta como *contra-corriente cíclica* dentro del arco histórico de la colonialidad. Por medio del bosquejo, articulamos tres conceptos historizados decoloniales. Terminamos el ensayo con una invitación al diálogo Sur-Sur decolonial-cosmopolita.

Dos advertencias y las bases intelectuales

Comenzamos nuestro ensayo con dos advertencias y una descripción de sus bases intelectuales. Como advertencia primera, presentamos nuestro trabajo como emergente, incompleto, y subjuntivo. Inherente a la frase «bosquejo preliminar», el propósito no es definir ni concluir el tema del currículo decolonial, sino nuestro propósito es comenzar un diálogo curricular-pedagógico Sur-Sur de recursos intelectuales para los alumnos, docentes, o activistas-educadores. Por lo tanto, reconocemos que los recursos ofrecidos aquí no pueden ser completos. No tratamos de ofrecer una historia intelectual completa de Latinoamérica y, tampoco intentamos hablar de todos los proyectos decoloniales. Como advertencia segunda, entendemos que nuestras identidades e historias son reflexivamente implícitas en la producción del ensayo⁶. Como intelectuales del Sur influenciados por el Norte tanto como intelectuales del Norte influenciados por el Sur, reconocemos a nuestras identidades e idiosincrasias lingüísticas-ideáticas fronterizas. Además, como autores, Jim, Mica, y Freyca reconocemos la sobrerepresentación de *lo nuestro*, el archivo mexicano, en el contenido intelectual. Es menester enfatizar que nuestras identidades e idiosincrasias entretejidas nos



TO CITE THIS ARTICLE PLEASE INCLUDE ALL OF THE FOLLOWING DETAILS:

Jupp, James; González Delgado, Micaela.; Calderón Berumen, Freyca; & Hesse, Caroline. (2020). El currículo decolonial-hispanófono: Un bosquejo preliminar y una invitación al dialogo Sur-Sur, *Transnational Curriculum Inquiry* 17 (1), 49-71 <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci> <access date>

hayan proporcionado la vulnerabilidad personal y la generosidad intelectual para colaborar y, de esta manera, ejemplificamos las disposiciones para realizar este proyecto transnacional. Tomando en cuenta estas advertencias, proponemos el bosquejo preliminar como una contribución al área de currículo desarrollado por Paraskeva (2011, 2015, 2016, 2017, 2018, 2020) llamado la teoría curricular itinerante.

La teoría curricular itinerante (TCI), por definición, se refiere a la práctica elaborada de la teoría crítica por alumnos, docentes, o activistas-educadores en contextos educativos diversos de las distintas geo-regiones del mundo. Aunque representa una labor emergente (Jupp, 2017), la TCI tiene cuatro dimensiones: (a) Enfatiza el trabajo historizado por las relaciones coloniales del pasado que continúan en el presente y, por lo tanto, adelanta el trabajo curricular-pedagógico reconceptualizado por Freire en las revoluciones de los 60s y 70s; (b) Entiende el área de currículo como una práctica inherentemente política-conflictiva y, por lo tanto, el trabajo curricular-pedagógico proporciona un campo ideal para las intervenciones subversivas, activistas, e ideológicas; (c) Busca la manera de conjugar la teoría crítica transnacional con las realidades históricas locales y, por lo tanto, enfatiza el trabajo crítico-activista local tanto como el trabajo intelectual-teórico; y (d) Propone una dialéctica geo-regional de la teoría crítica y, por lo tanto, amplifica la teoría crítica Latinoamericana contextualizada, no de «marcos teóricos» estáticos-burocráticos, sino de una hermenéutica móvil e itinerante. Las cuatro dimensiones de la TCI son importantes para descolonizar la teoría curricular Latinoamericana de las teorías críticas y posestructuralistas del Norte Global mientras que se mantenga ligada a un movimiento crítico mundial.

Siguiendo la cuarta dimensión de la TCI, describimos las bases intelectuales del bosquejo preliminar. Nuestra hermenéutica incluye el análisis neomarxista de sistemas mundiales (e.g., Gill, 1986, 1995, 2003; Hall, 2004; Jaramillo & McLaren, 2008; Wallerstein, 1991/2007, 2004), las contra-narrativas históricas (e.g., Galeano, 1971; Giroux, 1992; Lyotard, 1979; Rivera Cusicanqui, 1984/2010; Zinn, 2003), el cosmopolitismo insurgente (e.g., Amin, 2008; Jupp, 2013a, 2013b, 2017, Jupp, Calderón Berumen, O'Donald, 2017; Paraskeva, 2011, 2016, 2020; Sousa Santos, 2007, 2009; Sousa Santos, Nunes, Meneses, 2007), el pensamiento fronterizo Chicano (e.g., Acuña, 1972; Anzaldúa, 1987; Delgado Bernal, 1998; González, 1967; Hinojosa, 1977; Kanellos, 2002; Paredes, 1976; Saavedra y Nymark, 2008), las alternativas decoloniales (e.g., Andreotti 2011, 2015; Andreotti et al., 2018; Aquino Moreschi, 2013; Díaz Gómez, 2004; Grosfoguel, 2010; Maldonado-Torres, 2007; Martínez Luna, 2004; Mignolo, 2008, 2009; Mignolo, Guilano, & Berisso, 2014; Mignolo & Walsh, 2018; Quijano, 1992, 2000), las teorías actuales de la intervención pedagógica (e.g., González Delgado, 2009, 2012, 2014), las pedagogías decoloniales (e.g., Jaramillo & McLaren, 2008; Walsh, 2008, 2012, 2013), y la ética de la liberación (e.g., Dussel, 2005, 1977/2011; Freire, 1970/1998, 1992/2002; Maldonado-Torres, 2007). En conjugar la TCI, buscamos las simpatías, coherencias, y afinidades, las cuales pueden crear una comunidad transnacional hispanoparlante para adelantar el trabajo curricular-pedagógico crítico.

Interrogantes y contornos del ensayo

Con la intención de crear comunidades transnacionales, el ensayo responde a tres interrogantes: ¿Cómo planteamos la problemática histórica del trabajo curricular-pedagógico de nuestras geo-regiones? ¿Cuáles recursos intelectuales e históricos pueden informar el trabajo educativo dentro de la colonialidad presente? ¿Y cuáles conceptos historizados emergen de los recursos intelectuales que pueden informar a nuestro diálogo decolonial Sur-Sur? Enmarcado con los tres interrogantes, presentamos los siguientes contornos. *Primero*, proporcionamos unas definiciones provisionales a los términos utilizados en el transcurso del



ensayo. *Segundo*, planteamos la problemática del trabajo curricular-pedagógico dentro de las colonias históricas y la colonialidad presente. *Tercero*, llegamos a la sección principal, la cual proporciona nuestro bosquejo preliminar y genealógico del currículo decolonial-hispanófono. *Cuarto*, a base del bosquejo, desarrollamos tres conceptos historizados que consideramos claves para el proyecto decolonial transnacional actual: (a) la historicidad del pensamiento decolonial Latinoamericano, (b) la conceptualización mestiza, y (c) la comunalidad/pluriversalidad. Por cada concepto, proporcionamos un ejemplo de la práctica curricular-pedagógica de Jim y Mica, primer y segundo autores, respectivamente. Concluimos nuestro ensayo con una invitación al diálogo Sur-Sur decolonial-cosmopolita.

Definiciones provisionales

Para proceder con claridad, proporcionamos unas definiciones preliminares de términos específicos que usamos en el transcurso del ensayo. Los términos son: las colonias históricas, la colonialidad, la resignificación social-histórica, la conceptualización mestiza, y la comunalidad/pluriversalidad. *Las colonias históricas*, por definición, se refieren al «primer sistema mundo» proto-capitalista y capitalista dominante entre los siglos XVI y XX, el cual se fundamentaba en la ocupación, la administración, la extracción de los recursos naturales y la plusvalía de los territorios conquistados por Europa. *La colonialidad*, por definición, se refiere al «segundo sistema mundo» capitalista industrial y capitalista tardío dominante en el siglo XX hasta el presente, el cual extiende las corrientes coloniales y sus estructuras históricas-sociales supremacistas, occidentalistas, criollas, y anglosajonas. *La resignificación social-histórica*, por definición, se refiere a la reapropiación y recirculación de símbolos dominantes con sentidos y usos resistentes y re-existentes a los sentidos y usos oficiales. *La conceptualización mestiza*, por definición, se refiere a «pensar el mundo» por medio de varias perspectivas críticas, historizadas, e híbridas (de raza, clase social, género, y otras) a la vez. *La comunalidad/pluriversalidad*, por definición, se refiere al trabajo curricular-pedagógico que comienza por la geo-región (lo común, lo cultural, lo económico) y, simultáneamente, entiende sus nexos hacia una práctica transregional. Concluidas las definiciones preliminares, nos acercamos a los tres interrogantes que estructuran el ensayo.

¿Cómo planteamos la problemática histórica del trabajo curricular-pedagógico?

Enfatizamos la necesidad de empezar con dos conceptos históricos relacionados con las Américas: Las colonias históricas y la colonialidad presente. *Las colonias históricas* eran el modelo de dominación histórico-geográfico predominante desde el siglo XVI hasta los principios del siglo XX. Las colonias históricas se basaban en la ocupación y administración burocrática de pueblos conquistados por medios militares. «Primer sistema-mundo», las colonias históricas enfatizaban relaciones económicas de explotación, las cuales culminaron en el período histórico de la industrialización. Por definición, las colonias históricas se fundamentaban por las conquistas militares y espirituales que formaban el primer sistema-mundo supremacista, occidentalista, criollo y europeo.

Ligadas históricamente a Europa y subsecuentemente al imperialismo estadounidense, las colonias históricas imponían sus cosmovisiones racistas en la justificación del saqueo de los recursos naturales y la extracción de la plusvalía laboral. A diferencia de la organización social de Europa en que se establecían los privilegios en las clases sociales, en las Américas la dominación enfatizaba conexiones raciales, en especial con la mano de obra americana encomendada, esclavizada, explotada, o de hoy en día, «barata». Claro, ligados a otros nexos de dominación incluyendo los de género, sexualidad, cultura, y lengua, tales vínculos raciales acomodaban a los europeos, criollos, y anglosajones encima como clase directora-asalariada y



los indígenas y negros como clase servidora, cambiante, e itinerante. Así en el dicho cuerpo político Maltusiano del siglo decimonónico, los europeos y los anglosajones se presumían siempre «la cabeza directiva» del cuerpo político, y los demás sujetos racializados estaban allí para recibir direcciones.

Indudablemente, los vínculos raciales con la mano de obra explotada se adaptaban en diferentes geo-regiones de formas históricamente específicas. En el caso de Latinoamérica, los vínculos raciales son particulares a cada nacionalidad y difiere entre el genocidio del indígena, el mestizaje racial-cultural, y el fomento de la esclavitud transatlántica en la creación de las naciones «modernas» (Benítez Basave, 2002; Galeano, 1971/2008; Graham, 1990; Quijano, 2000; Rivera Cusicanqui, 1984/2010). Dentro de sus trayectorias nacionales, los nexos raciales fomentan una desigualdad que tiene vigencia y presencia fuerte de hoy en día. Por lo tanto, cualquier acercamiento o análisis histórico-social que disminuye los nexos raciales fracasa en entender la realidad racial y su continuidad en el momento presente. Por reconocer a estos nexos raciales, nuestro bosquejo enfatiza y avanza el trabajo intelectual que reconoce las colonias históricas como base fundamental.

La colonialidad representa la continuidad de las colonias históricas por medios de la enunciación epistemológica en el momento presente. «Segundo sistema-mundo», la colonialidad continúa las relaciones coloniales en la producción de saberes disciplinarios relacionados con los medios financieros, administrativos, políticos, y militares. Inseparable de la producción de saberes, la colonialidad avanza un programa de producción cultural-educativo oficial por medio de la llamada matriz del poder⁷ (e.g., Mignolo, 2009; Mignolo & Walsh, 2018; Grosfoguel, 2011). Aquel programa de producción cultural-educativo forma dimensiones inherentes al funcionamiento de la colonialidad presente.

Por la matriz del poder, la colonialidad organiza su hegemonía geopolítica, complicada, y cambiante. En ascender su hegemonía, la colonialidad extiende «el primer sistema-mundo» hacía «el segundo» de forma *a*-lineal. Al extenderse, la colonialidad avanza las colonias históricas no por medios directos de invasión, ocupación, y administración, sino por estrategias variadas incluyendo incentivos económicos, tratos comerciales «favorables», «reformas» curriculares-educativas, guías pastorales de mercados «libres», y simultáneamente, castigos violentos militares oficiales y extraoficiales para aquellos países «antidemocráticos».

Como un componente de la supremacía, la colonialidad apantalla el «primer mundo» dentro del «tercero» como espectáculo de «progreso», mientras que tal progreso sirve para desestabilizar a las economías regionales y degradar el ambiente ecológico mundial. Siguiendo la supremacía blanca, anglosajona y eurocéntrica, la colonialidad presenta el «tercer mundo» dentro del «primero» como problema social. Mientras tanto, estos «problemas» son los resultados de las migraciones laborales de las mismas economías desestabilizadas.

Más reciente y con mucha astucia política de parte de Donald Trump, la colonialidad avanza una política de los EEUU abiertamente anti-inmigrante, racista, y fascista para mantener un sistema racial de ventajas económicas internacionales del *status quo* mientras que tacha a los inmigrantes como «criminales», «narcotraficantes», «violadores», y «asesinos». Lo que es peligroso de la colonialidad actual es que ha surgido un sentido común irracional, mitómano, xenófobo, racista, y eugénico. Es este sentido común peligroso que insiste en construir los muros materiales y figurados alrededor de la supremacía y privilegios blancos de los EEUU y Europa.

Inseparable de la matriz del poder, la colonialidad adelanta un programa de reproducción educativo-cultural. A diferencia de las colonias históricas, la colonialidad no tiene que ocupar ni administrar a los territorios lejanos sino mayormente trabaja sobre el

educando-alumno con un programa de reproducción o «un currículo reproductor» dirigido a la producción de identidades conformes, consumidoras, y aceptadoras de «la inevitabilidad capitalista». Tal currículo se manifiesta en estrategias discursivas varias, incluyendo los centros educativos, las competencias o estándares corporativos, los museos con mensajes oficiales, y otras vías, las cuales extienden la cosmovisión supremacista, occidentalista, criolla, y anglosajona.

Anotamos un ejemplo claro de la colonialidad y el currículo reproductor en las evaluaciones masivas y su proliferación desde los EEUU y el Norte Global hacia Latinoamérica (Díaz López & Osuna Lever, 2016; Internacional de la Educación para América Latina [IEAL], 2015; Ravela et al., 2008). Parte de una lógica neoliberal, instrumental, y financiera que emerge desde los 80s (Gill, 1986, 1995, 2003), la IEAL (2015) enfatiza el currículo estandarizado de las competencias globales ligado estrechamente a «la evaluación nacional e internacional (muchoa evaluación estandarizada y centralizada),... ranking, y competencia entre escuelas» (p. 7). De hecho, mientras unos debaten sus aplicaciones (Díaz López & Osuna Lever, 2016) y otros sueñan con evaluaciones adaptadas a Latinoamérica (Ravela et al., 2008) es imposible negar los efectos rotundos del currículo reproductor en Latinoamérica por medio de las competencias globales y los exámenes estandarizados.

Como consecuencia, el currículo reproductor elimina o devalúa las tradiciones y lenguas mestizas, morenas, indígenas, negras. Como proceso «educativo», el currículo reproductor impone modos de pensar modernos, nuevos, o aceptados por los centros universitarios, las metrópolis del Norte Global, y las multinacionales, y aparte, destina otra selección de saberes a los museos occidentalistas como representaciones folklóricas del pasado. Por medio del currículo reproductor, la colonialidad reproduce una línea abisal entre las «inevitabilidades» supremacistas, occidentalistas, criollas, y anglosajonas y las tradiciones mestizas, morenas, indígenas, y negras, las cuales reproduce como «no existentes». Paradójica- e importantemente, el currículo reproductor no ha inventado la manera de extinguir a los sueños humanos y menos para determinar las identidades.

Ante el mismo currículo reproductor se presentan diferentes patrones de resistencia y re-existencia identitarias. Sin embargo, la gran mayoría de aquéllos reflejan el mismo a-historicismo, nihilismo, y oportunismo presente en el consumo hegemónico capitalista. Notable e implícito en currículo reproductor, la colonialidad opera sobre las dualidades binarias «barbarie/civilización», «primitivo/moderno», «retraso/avance», «subdesarrollo/desarrollo», «tradicionalista/progresista». Como significación más general, la colonialidad utiliza la dualidad «problema/solución» para caracterizar las condiciones históricas, las cuales tacha de barbarie, primitiva, retraso, subdesarrollo, y tradicionalista. En la caracterización más actualizada, la colonialidad entiende cualquier desacuerdo con la matriz de poder como un «problema» para solucionar o, mejor dicho, erradicar.

Implícitamente, el uso crítico del término *la colonialidad* enfatiza la desvinculación de la cosmovisión supremacista. Tal desvinculación se refiere a estrategias varias de resistencia y re-existencia, y toma lugar bajo las condiciones históricas enunciadas de la matriz del poder. Por tomar lugar en estas condiciones, la desvinculación no representa la autonomía idealizada individualista enmarcado por la falsa libertad del capitalismo. En cambio, la desvinculación representa la búsqueda de las alternativas estructurales, laborales, geo-regionales, ecológicas e históricas. Estas alternativas enfatizan la justicia social, la concientización racial, los saberes contextualizados, las economías sustentables, y la reorganización de los saberes históricos-regionales.

Nuestro bosquejo del currículo decolonial-hispanófono reconoce, enfatiza, y superordena el entendimiento de las colonias históricas y la colonialidad como conceptos analíticos



decoloniales. En la siguiente sección, intentamos proporcionar los recursos que pueden fundamentar y adelantar los procesos históricos de la desvinculación.

¿Cuáles recursos intelectuales históricos pueden informar el trabajo curricular-pedagógico?

El currículo decolonial-hispanófono valora, estudia, interpreta, condiciona y, sobre todo, *historiza* las tradiciones mestizas, morenas, indígenas, y negras de lengua española particular a Latinoamérica. Lejos de querer controlar la transmisión de saberes, proporcionamos en los párrafos siguientes un retrato heurístico-bibliográfico de recursos y direcciones posibles para adelantar un diálogo Sur-Sur cosmopolita futuro.

Tal diálogo supondría indagaciones más profundas, elaboradas, y contextualizadas hacia el establecimiento de un archivo decolonial adaptable al terreno y al activismo local. Cada región necesita sus propios recursos e historias decoloniales, pero también, enfatizamos la labor intelectual transnacional-compartida, la cual puede crear un movimiento social a la escala de la misma monstruosidad del capitalismo neoliberal, ahora fascista. A sabiendas de que trabajamos dentro de tradiciones curriculares-pedagógicas históricas existentes, entendemos nuestro trabajo aquí, como una continuación y crítica del trabajo colaborativo anterior⁸. Para comenzar el diálogo, ofrecemos las siguientes subsecciones: la producción intelectual indígena, los humanismos mestizos y morenos del siglo XVI, las resignificaciones de la época barroca, y la lucha continua por la independencia.

La producción intelectual indígena

En el currículo decolonial-hispanófono, valoramos y condicionamos a la producción intelectual indígena, tanto histórica como actual. Integro al currículo decolonial-hispanófono, repudiamos la multitud de veces cuando los españoles o europeos destruyeron los códices y otras expresiones indígenas (e.g., Díaz del Castillo, 1632/1992; De Landa, 1566/1978), y aclamamos las instancias en que los indígenas escondieron sus códices (e.g., Recinos, 1947/1995), los tradujeron en un plan de resistencia y conservación (e.g., De Alva Ixtlilxochitl, 1608/1891; Poma, 1615/2013; Tezozómoc, 1598/1994), o los reproducen en la memoria actual para las generaciones futuras (Díaz Gómez, 2004; Menchú y Burgos, 1985; Posas, 1952/2012). Reconocemos el trabajo intelectual colectivo indígena existente (e.g., Recinos, 1947/1995; De Alva Ixtlilxóchitl, 1608/1891; Poma, 1615/2013; Tezozómoc, 1598/1994), las relecturas y las historias orales contemporáneas del archivo indígena (e.g., Caso, 1953/2014; Duverger, 2007; Garibay, 1954/2007; León-Portilla, 1961/1995; Rivera Cusicanqui, 1984/2010), y las contribuciones actuales (e.g., Aquino Moreschi, 2013; Díaz Gómez, 2004, Marcos, 2001) como claves al diálogo Sur-Sur cosmopolita.

Enfatizamos la producción intelectual indígena, no para darla un salón mejor en el museo de la antropología occidentalista, sino para incluirla en la lectura contemporánea actual y crítica. Sencillamente, entendemos su estudio como inseparable del autoconocimiento histórico y la autodeterminación contemporánea (Andreotti, 2011, 2015; Andreotti et al. 2018; Paraskeva 2011, 2016, 2020). Nuestro propósito en leer a los archivos indígenas no es celebracionista-folklorico como muchos historiadores nacionalistas-consensualistas del siglo pasado, sino acercamos a estos archivos con la intención de informar a nuestro entendimiento histórico-actual con la comprensión de la resistencia y la presencia indígena en la historia continua y actual. Con este acercamiento al archivo, repudiamos la posición histórica que los indígenas representaban una especie de «barbarie» o «primitivismo» tanto como rechazamos la posición del sentido común actual en los EEUU que los indios «verdaderos» no existen de hoy en día. En cambio, vemos el ejemplo de la resistencia indígena proletarizada como un

archivo dialéctico temporal que nos coloca en el pasado del presente y el presente del pasado (Marcos, 2001).

Los humanismos mestizos y morenos del siglo XVI

Anexo al entendimiento de la producción intelectual indígena, valorizamos, pero, simultáneamente condicionamos los humanismos mestizos y morenos del siglo XVI (e.g., De las Casas, 1552/2011; De la Vega, 1590/1967; Ercilla y Zúñiga, 1569/1997; Motolinía, 1866/2001; Sahagún, 1585/2006) de aquella época que pugnaban, no por el exterminio de los indígenas, sino por su humanización. Aparte de pugnar por la humanización, los humanismos morenos y mestizos narraban las instancias claras de resistencia y orgullo indígena ante las fuerzas colonizadoras y las injusticias de las colonias históricas. Sobre todo, los humanismos morenos y mestizos del siglo XVI representaban un naciente mestizaje problemático, incompleto, actual, y todavía potencial, lo cual de hoy en día se llama transmoderno (e.g., Coronil, 1998, Dussel, 2005; Walsh, 2008).

Aquel mestizaje sigue vigente en el momento presente por armar un tercer espacio dialogado entre las culturas occidentales e indígenas. Siempre con la problemática contradictoria y paternalista de la cosmovisión católica, sin embargo, los humanismos mestizos y morenos con sus experimentos sociales-educativos creaban las condiciones históricas interculturales y transculturales, Mendelianas, y sincréticas de Latinoamérica muy distintas de las condiciones históricas Anglófonas estadounidenses. Estos experimentos sociales del humanismo mestizo y moreno contrastan a las historias de genocidio, exterminio, separatismo, y exclusión de la supremacía blanca Spenceriana de los EEUU. Teorizamos más la problemática del mestizaje histórico en la última sección del ensayo.

El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco es emblemático de los humanismos morenos y mestizos del siglo XVI. El Colegio de Tlatelolco representaba las aspiraciones utópicas, los límites, las contradicciones, y la clausura repentina de tales experimentos sociales, los cuales terminaron clasificados como heréticos e indigenizantes por la iglesia católica y el autoritarismo real de Felipe II a fines del siglo XVI (Duverger, 1987/1996; Ricard, 1933/1974). Fundado por Franciscanos en 1536, el propósito original del Colegio de Tlatelolco era proporcionar una educación trilingüe en náhuatl, español, y latín para cimentar una sociedad Novo-Hispana utópica-cristiana a base de clérigos indígenas. Con los peligros y contradicciones del utopismo radical de Tomás Moro, los franciscanos y Bernardino de Sahagún se resaltaban tanto en la enseñanza de lengua y cultura como en la producción intelectual interlingüística e intercultural náhuatl-español. Con su grupo de producción intelectual que incluía alumnos indígenas trilingües Antonio Valeriano, Alonso Vegerano, Martín Jacobita y otros colaboradores, Sahagún (1578/2006) produjo su obra monumental *Historia General de las Cosas de Nueva España* entre otros documentos.

El trabajo colaborativo del grupo intentaba proporcionar una cosmovisión del mundo náhuatl de forma interlingüística e intercultural, la cual hoy en día representa una obra clásica de la doble traducción náhuatl-español jamás igualada en ambición o resultado. Lo que representaba el Colegio de Tlatelolco para nuestra lectura del currículo decolonial-hispanófono, es un modelo del diálogo intercultural radical, dentro del cual los lenguajes y saberes son respetados como recursos educativos-identitarios del pasado hacia un futuro y, además, su producción intelectual del Colegio nos sustancia los hallazgos actuales de Mica, segunda autora del ensayo, quien trabajaba con las comunidades Hñähñu de hoy en día. Por medio de este trabajo, enfatizamos la importancia de recuperar los sistemas ancestrales referenciales de los que se pueden restaurar formas de producción del mundo como parte de la herencia cultural. De esta manera, el Colegio de Tlatelolco nos representa una meta de la

educación interlingüística e intercultural no como historia celebracionista de los historiadores nacionales sino con relevancia crítica actual al diálogo Sur-Sur cosmopolita.

Por este vínculo de la relevancia actual, destacamos que los humanismos mestizos y morenos representados por el Colegio de Tlatelolco quedaron repentinamente terminados por la política anti-indigenista del reino de Felipe II en 1571. Por tal política reaccionaria, los manuscritos de Sahagún entre muchos otros documentos quedaron sepultados por siglos en los archivos de Madrid y el Vaticano por sus contenidos heréticos. Es Joaquín Icazbalceta (1866) quien rescató estos documentos y los publicó en su *Colección de Documentos para la Historia Mexicana* y, por lo tanto, ayudó en la formación de las ideologías mestizas radicales de la Revolución Mexicana, el Chicanismo en el Suroeste del EEUU, y otros levantamientos y movimientos decoloniales de Latinoamérica. En fin, el humanismo mestizo y moreno con sus experimentos sociales educativos presentaba unas vías futuras alternativas, las cuales nunca pudieran realizarse por la opresión colonial de la iglesia y la corona real de España. Sin embargo, reconocemos los humanismos mestizos y morenos como recursos claves decoloniales, los cuales enfatizamos como una dimensión de nuestro bosquejo preliminar.

Las resignificaciones de la época barroca

A continuación, también reconocemos recursos curriculares-pedagógicos de la época barroca Latinoamericana. Sobre todo, repudiamos la reinstauración de la política anti-indigenista y anti-mestiza, la inquisición católica, y la contrarreforma opresiva. Por lo tanto, reconocemos la violencia y crueldad burlesca, social, e histórica de aquella época que tenía consecuencias materiales del sufrimiento en las poblaciones indígenas y mestizas (LaFaye, 1972; Phelan, 1970; Picón Salas, 1944/1994).

Siguiendo la lectura del intelectual venezolano Mariano Picón Salas (1944/1994), enfatizamos la ineptitud intelectual de la época barroca y la desconexión entre el liderazgo colonial y las masas mestizas e indígenas. Acerca de esta ineptitud, la época barroca Latinoamericana oficialmente abolía los impulsos interlingüísticos e interculturales del humanismo mestizo y moreno de la época anterior. En lugar de aquellos impulsos, el liderazgo criollo reinstauraba de forma vengativa del sistema de castas raciales. Con el maestro Picón Salas (1944/1994), enfatizamos:

Al tono general de su cultura [de la época barroca] que nos imponía la metrópoli, el medio americano agrega todas las complejidades del trasplante. Privilegio de una minoría letrada y ausente de la comprensión de las masas indígenas o mestizas, el trabajo intelectual tiene un carácter exclusivo y críptico. (p. 131)

Sin embargo, a cambio de aquel epistemicidio oficial (Paraskeva, 2011, 2016), la época barroca Latinoamericana ofrece patrones claves de la resignificación social-histórica aún no concluidos que pueden ser importantes en los proyectos decoloniales futuros, en especial a la reterritorialización de los EEUU por indígenas y mestizos del Sur Global.

Entre varios ejemplos de resignificación barroca, anotamos dos instancias que ejemplifican el currículo decolonial-hispanófono: las catedrales barrocas Latinoamericanas y las sublevaciones indígenas del siglo XIX. Dentro de las sensibilidades indígenas-mestizas, la arquitectura barroca Latinoamericana nos proporciona una instancia de la resignificación social-histórica de los símbolos hegemónicos que siguen con vigencia en los movimientos de liberación. En terrenos Latinoamericanos, la arquitectura barroca se transforma en el ultra-barroquismo Latinoamericano con fuerte influencia estética de la ornamentación indígena.

Específicamente, en la arquitectura del ultra-barroquismo, los maestros, masones, y escultores indígenas y mestizos elaboran las iglesias, monasterios, santuarios, y adoratorios de



todo un continente. Paradójicamente, mientras que las autoridades católicas querían proliferar por todo el continente la ortodoxia católica, la estética y las sensibilidades indígenas se inscribían, también, por siempre, otra significación no oficial en las construcciones. Con contradicciones similares a la santificación de la Virgen de Guadalupe/Tonantzintla en el siglo XVI, las catedrales ultra-barrocas lograron integrar a las tradiciones y los contenidos intelectuales indígenas, pero, a la vez, servían para indigenizar, mestizar, y resignificar las estructuras religiosas españolas y criollas, dejando por siempre la huella de los iconos, las sensibilidades, y la estética de la mano de obra indígena.

Varios ejemplos de tal arquitectura barroca son el Sagrario de la Catedral de México, el Colegio de los Jesuitas en Tepotzotlán, la Catedral de Santa María de Tonantzintla, y la Catedral de San Francisco de Acatepec entre otras. Enfatizamos la importancia de apoderarse, re-interpretar, y dar otros sentidos a mensajes oficiales-hegemónicos como símbolo de resistencia y re-existencia frente al exterminio y el epistemicidio de la colonialidad. Esas nociones de resistencia y re-existencia ejemplificados en el ultra-barroquismo Latinoamericano son claves a la praxis decolonial. Son nociones claves en la época presente porque la praxis actual no será un regreso al pasado precolombino sino será una resignificación popular de los sentidos y saberes históricos en las prácticas presentes. La re-significación, ejemplificada en las catedrales ultra-barrocas, representa un proceso psíquico-social e histórico de re-tomar los símbolos oficiales de forma que representa el pensamiento fronterizo-decolonial (Anzaldúa, 1987; Mignolo, 2008, 2009; Mignolo & Walsh, 2018).

Aparte, y aún más radical, las sublevaciones indígenas de la época son claves para entender a los procesos de la re-significación indígena. Las sublevaciones de Jacinto Canék (1761), Túpac-Amaru II (1780-1782), Juan Santos Atau Huallpa (1742-1755), y de Ambrosio Pisco (1781) nos proporcionan ejemplos de la resignificación social-histórica de los símbolos indígenas despreciados durante la época colonial. Jacinto Canék, en continuación de la autonomía histórica del pueblo Itzá-Maya en Yucatán, organizó un ejército de quinientos indios sublevados, se declaró Rey de los Itzá-Maya y quiso restaurar el reino Maya por la Península de Yucatán. Túpac-Amaru II, en contra del sufrimiento económico andino, ejecutó a oficiales locales, organizó un ejército de entre 40 y 60 mil soldados indígenas, y se apoderó del Sur de Perú por varios años. Juan Santos Atau Huallpa, buscando un retorno al reino y la cosmovisión incaicos, rechazó su educación cristiana, expulsó a españoles y mestizos colaboradores de las provincias Andinas, y se apoderó de las regiones Tarma y Jauja, las cuales quedaron independientes de España hasta después de su muerte. Ambrosio Pisco, granjero y comerciante exitoso de terrenos que hoy día son parte de Bogotá, Colombia, dirigió a las fuerzas indígenas independientes y abogó por el control indígena de las industrias mineras de la región. En contra de la interpretación de la inferioridad indígena, las sublevaciones indígenas nos proporcionan una vuelta de consciencia simbólica, innegable, e importante, la cual enfatiza el protagonismo indígena en la historia del continente.

Esta vuelta de consciencia se manifestaba en la autonomía de las comunidades indígenas, el rechazo del liderazgo español y europeo, y una re-circulación de las cosmovisiones indígenas. Lejos de repudiar, denigrar, u omitir el pasado, las sublevaciones presentaban un movimiento masivo indígena organizado por los representantes de los antiguos linajes Mayas e Incaicos, los cuales reconocieron, integraron, y actualizaron el indigenismo por la lucha política de su época. Como la revolución haitiana del siglo XIX en la isla de Santo Domingo, aquellos levantamientos fueron identificados con mucha seriedad y espanto en los centros gubernamentales metropolitanos, como posibles rebeliones de las masas indígenas, mestizas, y negras populares en contra de los centros capitalinos de poder criollo y europeo.



Esta vuelta de consciencia debe de informar los movimientos actuales de la soberanía indígena (e.g., Aquino Moreschi, 2013; Díaz Gómez, 2004; Marcos, 2001, Luna Martínez, 2004; Rivera Cusicanqui, 1984/2010) y también la autonomía de los ciudades-santuarios en los EEUU que han desafiado el gobierno federal en alojar a miles de refugiados del Sur Global. La visión política de las sublevaciones indígenas nos proporciona un marco histórico de la desvinculación decolonial necesaria, la cual pueda generar las alternativas sociales, históricas, y económicas a la colonialidad neoliberal fascista-supremacista del presente.

La lucha continua de la dependencia por «la independencia»

Con la época de la independencia, el currículo decolonial-hispanófono entiende el arco dialéctico histórico del ascenso y la vindicación mestiza siempre incompleta que nos deja con trabajo intelectual y proyectos políticos pendientes del porvenir. Entendemos que los movimientos independistas Latinoamericanos tienen base en la contradicción social, histórica, económica de una minoría gubernamental, europeizante, españolista, criolla, y blanca. Tanto anteriormente como en la época actual, la misma contradicción de una minoría gubernamental ha degradado al contrato social y hecho una burla cruel de las promesas políticas. Por lo tanto, un entendimiento de la lucha continua por la independencia urge, tanto en aquellas épocas como las nuestras.

Históricamente, esta minoría vivía a costas de las masas mestizas e indígenas con referencia especial a «la bastardía» mestiza y criolla popular (Enríquez Molina, 1906; Fuentes, 1962/1992; Paz, 1950/1987; Picón Salas, 1944/1994). Dentro de los recursos del currículo decolonial-hispanófono, reconocemos a los próceres con su producción intelectual Latinoamericanista siempre problemática, parcial, y contradictoria quienes pugnaban por la independencia. A la vez, repudiamos a los occidentalistas, españolistas, criollos, realistas quienes traicionaron al pueblo y retrocedieron los procesos históricos mestizos en buscar y anhelar las estructuras sociales y el pensamiento europeizante y criollo que protegía a sus privilegios.

Clave en el caso de Latinoamérica, reconocemos que la dicha «Época de la Independencia Latinoamericana» no era un período breve de una sola guerra revolucionaria como el caso de los EEUU de Norteamérica sino era una condición histórica que sigue relevante a la colonialidad presente. La independencia Latinoamericana sigue por venir y ha durado más de dos siglos de revueltas, sublevaciones, y contrarrevoluciones. Mientras que los países Latinoamericanos se «independizaron», el espectro del imperialismo yanqui y europeo continuaba con las caras distintas de la colonialidad. Entre las instancias particulares y contradictorias que podemos representar dentro del currículo decolonial-hispanófono, destacamos muy brevemente a la producción intelectual de Simón Bolívar, José Martí, Manuel González Prada y Andrés Molina Enríquez como ejemplares del currículo decolonial-hispanófono.

Anticipado en las enseñanzas de su maestro Simón Rodríguez y la acción política de otros revolucionarios, Bolívar (1815/1997) entendió el proceso del mestizaje histórico a declarar «Nosotros somos un pequeño género humano...no somos ni indios ni europeos, sino una especie intermedia, entre los legítimos propietarios del país y los usurpadores españoles» (p. 92). Dentro del mismo arco histórico mestizo e indígena, Martí (1891/1972) enfatizó una política independentista Latinoamericana que nos advirtió del imperialismo amenazante «de los gigantes que llevan siete leguas en las botas» (p. 17), y también, subrayó que «el buen gobierno de América no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país» (p. 19). Resonante con las circunstancias indígenas actuales, González Prada (1895/1997) reconocía las condiciones históricas

revolucionarias de las poblaciones indígenas proletarias, diversas, y raciales, y enfatizó que «no se predique humildad y resignación a los indios sino orgullo y rebeldía» (p. 166).

Los cuatro pensadores mencionados en esta sección son representantes del currículo decolonial-hispanófono porque avanzan la misma vuelta de consciencia, la cual comienza a destacar la importancia de una cosmovisión Latinoamericanista, tanto regional como transnacional. Ante la realidad histórica, materialista oprimida, estos cuatro pensadores comienzan a elaborar una visión social-política, la cual servía de recursos primarios para los intelectuales críticos-marxistas del siglo XX como José Carlos Mariátegui (1928/2007), Domitila Barrios de Chungara (1978), y Subcomandante Marcos (2001) de nuestra época.

Al entender la Revolución Mexicana como una segunda guerra de independencia, el pensamiento mestizo-indígena del revolucionario Andrés Molina Enríquez (1906, 1909, 1936) es emblemático de los cuatro pensadores. Molina Enríquez proporciona una trayectoria que reconoce la Revolución como expresión material de las masas mestizas, morenas, indígenas, y negras oprimidas. Estudiado notablemente por Agustín Basave Benítez (1992/2002), el pensamiento de Molina Enríquez es fundamental a la Revolución Mexicana. Egresado del Instituto Científico y Literario de Toluca fundado por el Nigromante Ignacio Ramírez en 1846, Molina Enríquez avanzaba la producción intelectual del liberalismo crítico y re-distributivo que fomentaba la formación de una conciencia mestiza e indígena rural y metropolitana.

La producción intelectual Molinista habilitaba tanto la necesidad de la Revolución Mexicana como la trayectoria justiciera incompleta de la Reforma Agraria y el sindicalismo Cardenista después de la Revolución. Después de haber servido en numerosos puestos gubernamentales en las administraciones pos-revolucionarias, el mismo Molina Enríquez se despierta de su retiro treinta años después para declarar que la Revolución Mexicana había fracasado. El mismo Molina Enríquez hace referencia directa a la colonialidad criolla-española y la supremacía blanca, las cuales impedían el avance de la Revolución por la cual él mismo se había luchado. Nos enfatizó Molina Enríquez (1936):

La Revolución no ha llegado a su fin, porque los indios y los indio-mestizos...no han acertado a liberarse de la aparente «superioridad» y de la perversa acción política de los españoles, de los criollos, y de los criollos mestizos. (p. 77)

Los entronques y laberintos en los procesos de liberación del oprimido son ampliamente trabajados por intelectuales anti- y decoloniales como Freire (1970/1998, 1992/2001) y Fanon (1952/1967). Los dos intentan defender la mente del oprimido del opresor, y también, entienden que el arma mejor del opresor son las mentes de los oprimidos trabajando por su propia opresión.

Clave en el pensamiento mestizo-indígena de Molina Enríquez es seguir la dirección del mestizaje histórico-crítico y negar la dirección doctrinal y hegemónica que ahora representa la historia oficial. Específicamente, es necesario que sigamos las direcciones justicieras, críticas, transformadoras, y redistributivas todavía venideras del mestizaje histórico (e.g., Anzaldúa, 1987; Coronil, 1998; Rivera Cusicanqui, 2012) para re-organizar movimientos masivos-nacionales e internacionales. Por la trayectoria Molinista apoyada en el pensamiento de Bolívar, Martí, González Prada, y otros intelectuales críticos, el archivo del currículo decolonial-hispanófono independentista sigue vigente en nuestro diálogo Sur-Sur cosmopolita porque aquí mismo encontramos el entendimiento historizado, decolonial-crítico, transformador, y redistributivo en una escala masiva-revolucionaria.

¿Cuáles conceptos emergen del bosquejo preliminar?

En esta sección presentamos tres conceptos historizados que emergen del bosquejo preliminar. Los tres conceptos reflejan y, al mismo tiempo, deben de informar el uso del contenido intelectual de nuestro bosquejo. Los conceptos son: (a) la historicidad del pensamiento decolonial, (b) la conceptualización mestiza, y (c) la comunalidad/pluriversalidad. Por cada concepto, proporcionamos un ejemplo de la práctica curricular-pedagógica de Jim o Mica.

La historicidad del pensamiento decolonial

La historicidad del pensamiento decolonial es la primera noción que debe de fundamentar un diálogo decolonial no-derivativo, Sur-Sur, y cosmopolita. Importadamente, nuestro bosquejo nos conduce hacia el reconocimiento que el pensamiento decolonial-hispanófono tiene una trayectoria larga, crítica y basada en cuestiones y geo-regiones Latinoamericanas.

Lejos de ser un paradigma nuevo y abstracto de las ciencias sociales importado del Norte Global, el currículo decolonial-hispanófono emerge de una tradición larga del pensamiento decolonial en Latinoamérica. Perteneciente a las tradiciones Latinoamericanas, el currículo decolonial hispanófono representa una serie de prácticas historizadas, situadas y contextualizadas en las geo-regiones específicas de Latinoamérica, y atadas a momentos y movimientos históricos. *No* perteneciente a otra «innovación» de moda importada de los estudios culturales, los estudios críticos legales, o el currículo reconceptualizado del Norte Global, el currículo decolonial-hispanófono nos aleja de dichos «marcos teóricos» de la producción intelectual dominada de los EEUU.

Enfáticamente, no hemos desarrollado el bosquejo del currículo decolonial-hispanófono como académicos aislados. Al contrario, nuestras intenciones son de mejorar a los impulsos historizados existentes en el pensamiento decolonial Latinoamericano. En particular, enfatizamos las direcciones recientes de Walsh (2013), Mignolo y Walsh (2018) y Rivera Cusicanqui (1984/2010) en reconocer el pensamiento decolonial que precedía al grupo modernidad-colonialidad de los 90s. Elaboramos el currículo decolonial hispanófono porque nuestro trabajo decolonial Latinoamericano exige la re-interpretación de las fuentes históricas, las ideas fundamentales, y las tradiciones epistémicas y axiológicas.

Para mejor teorizar la historicidad del pensamiento decolonial hispanófono, adelantamos el currículo decolonial-hispanófono *no* como otra contra-narrativa crítica (e.g., Acuña, 1972; Galeano, 1971/2003; Giroux, 1992; Lyotard, 1979; Zinn, 1980/2003). Aunque identificamos las contra-narrativas como recursos ideológicos útiles, sin embargo, reconocemos que éstas reflejan y reproducen las narrativas hegemónicas, en especial, a las nociones hegemónicas del tiempo progresivo rectilíneo.

En lugar de armar más contra-narrativas, entendemos el currículo decolonial-hispanófono como los calendarios indígenas emblemáticos por el calendario azteca-náhuatl. En lugar de asumir el tiempo progresivo y lineal, el calendario azteca-náhuatl asume las ruedas cíclicas y dinámicas, las cuales pueden interrumpir, cambiar, destruir, o renovar a las épocas. En nuestra época, las narrativas dominantes y hegemónicas del progreso y el desarrollo histórico tienen que quedar destruidos. En cambio, necesitamos los conceptos cíclicos de ruptura, generación, y renovación histórica para lanzar el trabajo compartido de la re-construcción social-histórica.

Dentro del transcurso histórico, el currículo decolonial-hispanófono ha presentado otras alternativas, las cuales se han aprovechado (o perdido) en la lucha por la autodeterminación histórica, social, económica, y política en las geo-regiones. Enfatizamos que lo más clave del currículo decolonial-hispanófono, lo que entendemos de sus ciclos o



soles históricos, es que el radicalismo decolonial se presenta no como una doctrina o unos saberes entregados por las autoridades anglosajones, franceses, o alemanes, sino que nuestro pensamiento y trabajo decolonial sale de los contextos particulares y geo-regionales de Latinoamérica.

Específicamente, el Subcomandante Marcos (2001) alimenta a nuestro proyecto porque se ubica dentro de nuestros contextos de la realidad histórica de Latinoamérica, dentro del pensamiento indígena y mestizo, y dentro de una lucha cíclica y continua:

Pero se me ocurre ahora que lo más importante de soñar en La Realidad es saber qué es lo que termina, qué es lo que continúa y, sobre todo qué es lo que comienza desde la violencia de la Conquista...180 años después del desvelo de Bolívar y Manuelita Sáenz, 85 años después de la profecía de los Flores Magón, 80 años después de Emiliano Zapata, 30 años después del sueño del Che soñando de desvelo de todos los americanos honestos y verdaderos.... El gran poder mundial no ha encontrado aún el arma para destruir a los sueños. (p. 108)

La verdad es que los sistemas de dominación y explotación no han logrado aniquilar la enzima de la utopía de la cognición histórica humana. Los sueños jamás fueron propiedad de una determinada genealogía supremacista, occidentalista, criolla, o anglosajona.

En las indagaciones de Jim y sus colegas, esta historicidad del pensamiento decolonial es presente en la materia liderazgo curricular al nivel posgrado. Jim trabaja en una universidad estatal fronteriza del Suroeste de los EEUU, Atzlán. En lugar de dar la materia estándar anglosajonizada «Fundamentos sociales del currículo», Jim ha desarrollado la materia «Sustentabilidad cultural-lingüística en contextos transnacionales». A base de esta materia, los líderes curriculares estudian la historia natural y social regional antes omitida en las escuelas y universidades públicas. Entre otros textos, los líderes curriculares estudian textos de críticos regionales incluyendo Hinojosa (1977), Paredes (1976), y Anzaldúa (1987). De esta manera, desarrollan una perspectiva geo-regional de los recursos curriculares con nexos al movimiento nacional de estudios étnicos (Sleeter & Zavala, 2020). Por medio de los líderes curriculares, Jim y sus colegas influyen el entendimiento geo-regional del currículo, y adicionalmente, están colaborando con un museo local en financiar la traducción de documentos históricos regionales destinados a la escolarización crítica de los docentes.

La conceptualización mestiza

La conceptualización mestiza es la segunda noción que debe de fundamentar un diálogo Sur-Sur. El currículo decolonial hispanófono comienza con el reconocimiento que el mestizaje histórico es básico y fundamental a las contribuciones Latinoamericanas al archivo mundial. Ignorado y despreciado en gran parte por Europa y los EEUU, el mestizaje histórico es clave y principal al diálogo historizado, Sur-Sur del currículo decolonial Hispanófono. Dicho de manera sencilla, el mestizaje proporciona materias primas al archivo Latinoamericano e insistimos que el archivo Latinoamericano no pueda ser sencillamente renunciado. Lejos de otro discurso nuevo «crítico» o «pos-crítico», el mestizaje histórico es fundamental a las tradiciones intelectuales Latinoamericanas.

Sin embargo, el currículo decolonial Hispanófono no comienza con los hábitos celebracionistas típicos de los intelectuales Latinoamericanos en épocas previas sino entendemos la problemática del mestizaje histórico. Emergente del archivo del mestizaje histórico, armamos nuestra noción de la conceptualización mestiza con un rechazo del mestizaje doctrinal. En su rechazo, la conceptualización mestiza representa una restauración del mestizaje histórico hacia su capacidades Molinistas, justicieras, críticas, transformadoras,



y redistributivas (Anzaldúa, 1987; Coroníl, 1998; Molina Enríquez, 1938; Saavedra & Nymark, 2008; Rivera Cusicanqui, 2012).

A diferencia del mestizaje doctrinal, la conceptualización mestiza se refiere no a la transmisión de una doctrina histórica. En cambio, la conceptualización mestiza proporciona una interacción curricular-pedagógica abierta, generativa, híbrida, no-atada a las ortodoxias europeizantes o anglosajonas, hasta en desacuerdo heterogéneo con el mismo pensamiento decolonial doctrinal. Por lo tanto, la conceptualización mestiza implica el uso de la capacidad lingüística-conceptual para leer y modificar a la realidad neoliberal individualista por medios subversivos, interpelantes y colectivos. Esto implica visibilizar a la colonialidad, estudiar sus formas de producción y reproducción y, así, también, conceptualizar y verbalizar alternativas subversivas, las cuales permitan, a través del trabajo curricular-pedagógico, comunicar un mensaje de esperanza geo-regional y simultáneamente global.

No es empresa fácil si entendemos que el currículo decolonial-hispanófono toma lugar dentro del lenguaje y las instituciones históricamente coloniales y supremacistas. Sin embargo, con Freire (1970/1998, 1992/2002) y otras fuentes del pensamiento decolonial independiente (e.g., Martí, 1891/1972; Mignolo y Walsh, 2018; Neruda, 1950/1985; Paz, 1950/1987, Picón Salas, 1944/1994; Rivera Cusicanqui, 1984/2010, 2012; Walsh, 2013), entendemos que la conceptualización mestiza representa, no un movimiento intelectual menor-chiquito para que unos cuantos académicos hagan su carrera, sino una intervención *social-psíquica-lingüística-histórica-estética-conceptual*. Esta intervención ha de provocar la producción de la concientización decolonial en el educador-educando.

Freire (1992/2002) nos proporciona la base de la conceptualización mestiza que elaboramos aquí en el currículo decolonial hispanófono:

Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje representan momentos dentro de los procesos históricos grandes—los de saber, pensar, y reconocer. Los educandos se reconocen como tal por conocer a los objetos y por descubrir que ellos mismos sean capaces de significar, así identificándose al nivel de los significados, ellos se vuelven significadores en el proceso. (pp. 125-126)

Siguiendo el pensamiento de Freire, acercamos al trabajo de la concientización como proceso complicado, el cual hoy día puede emerger, no únicamente en la alfabetización como nos enseñaba el maestro Friere. Sino el proceso exige una lectura histórica decolonial creativa-abierta y una base geo-regional, pero, a la vez, global. Por esta vía decolonial, comenzamos a entender al proceso histórico de la concientización por el término *conceptualización mestiza*, y de esta manera, *des-universalizamos* a los humanismos de Freire y vinculamos su concepto de la concientización a las epistemologías racializadas, decoloniales, y Latinoamericanas.

En las indagaciones de Jim y sus colegas, la conceptualización mestiza es presente en sus materias de posgrado. Nuevamente, trabajando con líderes curriculares de su región, Jim proporciona textos críticos, feministas, posestructuralistas, y decoloniales a sus alumnos. En el proceso del dialogo, estudian el mestizaje en varios textos (Alonzo, 2020; Saavedra y Nymark, 2008) con un enfoque particular en Anzaldúa (1987). En los diálogos, las Chicanas de los seminarios logran reflejar críticamente, no únicamente de la opresión regional de clase y raza, pero también cuestionan la realidad patriarcal de sus vidas como hijas y maestras. En sus reflexiones, comparten que su meta es traer esta perspectiva a sus salones en las escuelas públicas. Varias de ellas desarrollan investigaciones críticas como parte de sus estudios, y sus investigaciones impactan a las escuelas públicas y sus alumnos.

La comunalidad/pluriversalidad

La comunalidad/pluriversalidad es la tercera noción que debe fundamentar un diálogo Sur-Sur decolonial. Al hablar de la comunalidad/pluriversalidad, se comienza a retomar las formas geo-regionales de la organización comunitaria, las cuales desde hace tiempo se ha forzado a borrar del diálogo curricular-pedagógico con las dichas «competencias globales».

Para quienes hemos vivido de cerca y participado en el trabajo curricular-pedagógico comunitario, nos podemos percatar de la necesidad de vincular lo común (relacionado al valor patrimonial natural, el uso y la conservación de recursos naturales), lo cultural (relacionado con la tradición, la lengua, los valores, y las cosmovisiones), y el desarrollo local (como proyecto político-educativo y de aprendizaje colectivo). En vincular lo común, lo cultural, y el desarrollo local, encontramos los elementos necesarios para recuperar la fuerza de lo comunitario que puede proveer de una forma particular de empoderamiento, fuente de la memoria, y de la identidad. En este sentido, la comunalidad/pluriversalidad representa un retorno activo a la resignificación social-histórica, la cual enfatiza tanto el apoderarnos de los significados diarios a la mano como el reconectarse a la memoria histórica geo-regional.

Aparte de lo comunitario geo-regional, la comunalidad/pluriversalidad reconoce y enfatiza el análisis de sistemas mundiales (Grosfoguel, 2010; Mignolo, 2008, 2009; Wallerstein, 1991/2007, 2004). Con el análisis de sistemas mundiales, la comunalidad/pluriversalidad no puede avanzar únicamente con base a una desvinculación geo-regional aislada como aparece en algunos estudios filosóficos (Mignolo, 2008, 2009) o antropológicos (Aquino Moreschi, 2013; Díaz Gómez, 2004; Luna Martínez, 2004). En cambio, la comunalidad/pluriversalidad funciona sobre una dialéctica que trabaja con los recursos geo-regionales (lo común, lo cultural, lo económico) y los vínculos con las comunidades transculturales de las Américas.

Sobre todo, la comunalidad/pluriversalidad forma una red que puede combatir y resistir las fuerzas neoliberales globales (Sousa Santos, 2007, 2009; Sousa Santos, Nunes, Meneses, 2007; Marcos, 2001; Mignolo, 2008). Para entender los límites del socialismo estatal del siglo XX, la comunalidad/pluriversalidad avanza una red común, pero a la vez, pluriversal la cual representa:

la aspiración colectiva de los grupos oprimidos para organizar su resistencia y consolidar sus coaliciones políticas en la misma escala utilizada por los opresores victimizadores. Claro, esta escala es la anti-hegemónica global. (Sousa Santos, 2007, p. 10)

Por estas aspiraciones, la comunalidad/pluriversalidad representa una dialéctica de reconocer los recursos geo-regionales antemencionados, pero, simultáneamente, forjar conexiones con las corrientes de la resistencia transcultural para integrarse a un movimiento decolonial. Sousa Santos (2007, 2009) ha descrito a la comunalidad/pluriversalidad como el cosmopolitismo insurgente (Andreotti, 2011, 2015; Andreotti et al. 2018; Jupp, 2013a, 2013b, Jupp, Calderón Berumen, O'Donald, 2017; Paraskeva, 2011, 2016, 2020), el cual avanza una red de resistencia local, pero, al mismo tiempo, anti-hegemónica global.

En las indagaciones de Mica y sus colegas, la comunalidad/pluriversalidad es presente en el trabajo con las comunidades Hñähñu de México como forma de educación sustentable. En los talleres, los alumnos adultos Hñähñu con sus hijos trabajan en la reconstrucción colectiva de los saberes históricos, geográficos, políticos y económicos. De ese modo, la perpetuación cultural se da en el espacio vital social y educativo. A través de las vías del lenguaje, esto es posible dadas las circunstancias y mecanismos de oralidad en que se registran significantes y significados para su comunidad. Por del método Freiriano de

diálogo, los Hñähñu utilizan los talleres para la auto-defensa de su comunidad de las intrusiones de la cultural global, sus medios masivos, y la destrucción capitalista tanto de su lengua y cultura como su ambiente ecológico.

La invitación al Diálogo Sur-Sur

Terminamos nuestro ensayo con la invitación al diálogo Sur-Sur, decolonial, no-derivativo, y cosmopolita. A resumir, en la primera sección argumentamos por plantear la problemática histórica del trabajo curricular-pedagógico dentro del arco de las colonias históricas y la colonialidad presente. Por plantear la problemática así, enfatizamos la necesidad de una reevaluación de los recursos intelectuales que usamos para conceptualizar el trabajo que hacemos como educadores-activistas. A seguir esta noción de reevaluación, en la segunda sección proporcionamos el bosquejo preliminar de recursos intelectuales del currículo decolonial-hispanófono. Proporcionamos nuestro bosquejo *no* para indicar que los recursos señalados sean los únicos valiosos *great books*. Al contrario, proporcionamos el bosquejo preliminar para enfatizar la necesidad de un horizonte histórico Latinoamericanista a base de recursos históricos indígenas, mestizos, morenos, y negros para fundamentar y sugerir indagaciones futuras, más específicas, y destinadas a proyectos particulares-locales tanto como transnacionales. Después del bosquejo, en la penúltima sección, presentamos tres nociones que reflejan y simultáneamente informan el diálogo que intentamos comenzar: la historicidad del pensamiento decolonial, la conceptualización mestiza, y la comunalidad/pluriversalidad. En el transcurso del ensayo, enfatizamos que el currículo decolonial Hispanófono provisionara una dialéctica geo-regional y transnacional para poder combatir y resistir el capitalismo global.

Para concluir nuestro ensayo, consideramos la realidad histórica que nos acecha en el momento presente. Es necesario identificar que el acta de ignorar a la colonialidad racializada es acta de mala fe intelectual, similar a tapar el sol para prender una vela. El resto del ensayo, inclusive nuestro bosquejo, así como los tres conceptos historizados, lo presentamos con tono subjuntivo y dialogado, a sabiendas de que solos no tenemos las respuestas necesarias y; por lo tanto, al fin del ensayo, evitamos las conclusiones típicas que ofrecen las famosas «implicaciones» del ensayo académico anglófono. En cambio, terminamos nuestro ensayo con la identificación de un comienzo, el comienzo de un diálogo subjuntivo, un diálogo Sur-Sur cosmopolita, el cual enfatiza recursos intelectuales decoloniales hispanófonos para mejor alimentar la praxis de los educandos, docentes, o activistas-educadores.

Notas

¹ jcjupp@gmail.com

² MaGDa57Moon@gmail.com

³ freycacb@gmail.com

⁴ carolineahesse@gmail.com

⁵ Como límite geopolítico, tomamos los territorios llamados de hoy en día «las Américas». Importantemente, por el transcurso de nuestro ensayo usamos los términos «las Américas», «Latinoamérica», y «Latinoamericano/a» a sabiendas de que son construcciones históricas, inventadas, y ligadas a las colonias históricas y a la colonialidad. Por los términos Latinoamérica y América Latina, nos referimos a los territorios independizados de las colonias históricas de España. Sin embargo, y conscientes de las contradicciones, usamos estos términos no para apoyar a fronteras de nacionalidad y desigualdad. Con los términos «las Américas»,



«Latinoamérica», y «Latinoamericano/a» avanzamos el uso paradójico o la *re-significación* del término. Por vías de la *re-significación*, el uso paradójico enfatiza entendimientos desterritorializantes como las que se encuentran en los términos «Aztlán», «Anáhuac», «Abya Yala», o «Turtle Island».

⁶ Jim Jupp ha impartido clases por veinticinco años en el Suroeste y Sur de Los EEUU. Por dieciocho años, él trabajaba como maestro con poblaciones mayormente inmigrantes, mexicanas, e indígenas en las escuelas públicas del Suroeste de los EEUU. Durante ese tiempo, trabajaba como maestro con las comunidades rurales y urbanas sobre la relevancia curricular y la escolarización crítica. En la última década, él ha impartido clases de fundamentos de educación y lingüística aplicada en dos universidades públicas del Sur. Actualmente, Jim está a cargo del Departamento de Aprendizaje y Enseñanza en la University of Texas, Rio Grande Valley, en el cual avanza una visión crítica-sustentable de la docencia regional con la producción masiva de maestros Chicanxs bilingües.

Mica González Delgado trabaja actualmente como Profesora del Área de Intervención en la Universidad Nacional Autónoma de México, Acatlán campus, impartiendo clases en el programa de Licenciatura en Pedagogía. Mica ha trabajado como activista y educadora por veinte años en diferentes contextos y proyectos, y se dedica a varios ejes de investigaciones incluyendo la educación ambiental y el desarrollo sustentable en zonas rurales, el diagnóstico territorial de las causas sociales de la violencia, y el activismo ambientalista-indígena en el estado de Hidalgo, México.

Freyca Calderón Berumen trabaja actualmente como profesora en el programa de educación en la Pennsylvania State University, Altoona campus. Sus investigaciones se enfocan en las áreas de educación multicultural y en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Además de realizar sus estudios de licenciatura y maestría en México, cuenta con más de diez años de experiencia docente en educación primaria y secundaria en México. Hace diez años emigró a los EEUU por continuar sus estudios, donde cursó otra maestría y su doctorado en educación en el estado de Texas mientras continuaba impartiendo clases en el programa de educación y estudios de género. Las investigaciones actuales de Freyca se enfocan en el uso de la categoría literaria Latinoamericana del testimonio.

Caroline Hesse ha sido maestra por quince años, con experiencia docente en escuelas primarias y secundarias del Medio Oeste y Sureste de los EEUU. Caroline ha enseñado español e inglés como lenguas extranjeras, también español para hispanohablantes, y más tarde varias materias escolares en programas de doble inmersión en los EEUU. También, ha enseñado pedagogía y lingüística en un programa nocturno de certificación para maestros bilingües. Actualmente, ella es maestra en una escuela primaria de doble inmersión (español-inglés) en el Sureste de los EEUU, y cursa estudios para su doctorado en currículo e instrucción en la University of Texas Rio Grande Valley.

⁷La matriz del poder es central al pensamiento decolonial. La matriz del poder reúne en una sola analítica las cuestiones históricas de raza, género, clase, sexualidad, habilidad, y otras diferencias. Importante en el concepto de la matriz del poder es el enlace histórico con las diferentes clases de explotación con la supremacía blanca Europea en sus relaciones coloniales.

⁸ Importantemente, nuestro bosquejo preliminar extiende, pero difiere de otros proyectos anteriores. A diferencia del cosmopolitismo universalizante griego, desarrollamos nuestro bosquejo preliminar del currículo decolonial-hispanófono por recapacitar a las sensibilidades cosmopolitas subalternas de las tradiciones históricas intelectuales Latinoamericanas (e.g., Bolívar, 1815/1997; Henríquez Ureña, 1945, 1947/1973; Jupp, 2013a, 2013b; Jupp, Calderón Berumen, O'Donald, 2017; Marcos, 1998/2012, 2001; Martí, 1891/1972; Neruda, 1950/1985; Paz, 1950/1987, Picón Salas, 1944/1994). A diferencia de la teoría y pedagogía crítica europeizante de varias tradiciones entre las marxistas clásicas, Frankfurtianas psicoanalíticas, Gramscianas culturales, y Freireanas dialogantes, nuestro bosquejo preliminar comienza con el entendimiento que las teorías europeizadas no pueden ser sencillamente «implementadas» a distancia por prótesis en el Sur Global sino tienen que desarrollarse y pensarse dentro de los contextos geo-regionales. A diferencia de la educación multicultural, nuestro bosquejo preliminar se distancia de las miopías históricas e instancias del multiculturalismo ligadas expresamente o inherentemente a los hábitos intelectuales estadounidenses de los 1960s y, en lugar de avanzar aquellos hábitos buscamos reconstituir un entendimiento de los archivos históricos Latinoamericanos decoloniales. A diferencia de la internacionalización del currículo, nos distanciamos nuestro diálogo de las instancias del internacionalismo curricular que nomás reorganizan las relaciones hegemónicas de Norte Global tanto en la materialidad institucional como en las economías de prestigio académico.

Para concluir esta nota, nuestra relación con el trabajo de Adriana Puiggrós y APPEAL es más complicado. A diferencia del Latinoamericanismo reciente de Adriana Puiggrós (1997, 2004) y APPEAL (2006, 2013) avanzamos las intenciones más amplias de su visión transcultural, pero rechazamos los tropos decimonónicos de su visión social-democrática Dewyana y la noción de los Saberes Socialmente Productivos (SSP).



Referencias

- Acuña, R. (1972). *Occupied America: The Chicano's struggle toward liberation*. New York, NY: Canfield Press.
- Alonzo, A. (2020, Junio). La historia del Valle de Rio Bravo. Presentación invitada a la materia EDCI 8338 impartida el 6 de Julio 2020.
- Amin, S. (2008). *The world we wish to see*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Andreotti, V. (2011). Toward decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies, and Education*, 9, 381-397.
- Andreotti, V. (2015, March). Ethics, interdependence, and global change. Paper presented at the ICP Convention in Helsinki, Finland.
- Andreotti, V. et al. (2018). Mobilizing different conversations about global justice in education: Toward an alternative future in uncertain times. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 26, 9-41.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: La frontera* (Vol. 3). San Francisco: Aunt Lute.
- Aquino Moreschi, A. (2013). La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur: Revista de ciencias sociales*, 34, 7-19.
- Barrios de Chúngrara, D. & Viezzer, M. (1978). *Let me speak! Testimony of a woman in the Bolivian mines* (Trans. V. Ortiz). New York, NY: Monthly Review Press.
- Basave Benítez, A. (2002). *México Mestizo: Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez* (2nd ed.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada 1992)
- Bolívar, S. (1997). Carta de Jamaica. In G. M. Varona-Lacey (Ed.), *Introducción a la literatura hispanoamericana: De la Conquista al siglo XX* (pp. 87-100). New York, NY: National Textbook Company. (Obra original publicada 1815)
- Caso, A. (2014). *El pueblo del sol*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada 1953)
- Coroníl, F. (1998). Más allá del occidentalismo: Hacia categorías geohistóricas no-imperialistas. In E. Mendieta's *Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, poscolonialidad, y globalización en debate* (pp. 121-196). Ciudad de México, México: Editorial Porrúa.
- De Alva Ixtlilxóchitl, F. (1891). *Obras históricas de Don Fernando de Alva Ixtlilxóchitl* (Notas por Alfredo Chavero). Ciudad de México, México: Oficina de Fomento (Obra original escrita 1608)
- De Ercilla y Zúniga, A. (1997). Selección de *la Aruacana*. In G. M. Varona-Lacey (Ed.), *Introducción a la literatura Hispano-Americana: De la conquista al siglo XX* (pp. 42-49). Lincolnwood, IL: National Textbook Company. (Obra original publicada 1569)
- De Landa, D. (1978). *Yucatan before and after the Conquest* (Trans. W. Gates). London, England: Dover. (Obra original publicada 1566)
- De las Casas, B. (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid, España: Editorial Ctedra. (Obra original publicada 1552)
- De la Vega, G. (1967). *Comentarios reales*. Buenos Aires, Argentina: Colección Austral. (Obra original publicada 1590)
- Delgado Bernal, D. (1998). Using a Chicana feminist epistemology in educational research. *Harvard Educational Review*, 68, 555-583.
- Delgado Bernal, D., Burciaga, R., & Flores Carmona, J. (2012). Chicana/Latina testimonios: Mapping the methodological, pedagogical, and political. *Equity & Excellence in Education*, 45(3), 363-372.

- Díaz del Castillo, B. (1992). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* (15th ed.). México, Distrito Federal: Editorial Porrúa, S.A. (Obra original publicada 1632)
- Díaz Gómez, F. (2004). Comunalidad y comunidad. In (Eds.), *Antropología sobre cultura popular e indígena: Lecturas del seminario: Diálogos en acción, segunda etapa* (pp. 365-373). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- Díaz Lopez, K. M. & Osuna Lever, C. (2016). Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa. *Temas de Educación*, 22, 131-146.
- Duverger, C. (1996). *La conversión de los indios de Nueva España*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada 1987)
- Duverger, C. (2007). *El primer mestizaje: La clave para entender el pasado de mesoamericano*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, E. (2005). 13 Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación). <http://www.afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf> . (Levantado enero 2013)
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Ciudad de México, México Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada 1977)
- Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks*. New York, NY: Grove Press. (Original work published 1952)
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno Editores. (Obra original publicada 1970)
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of hope*. New York, NY: Continuum. (Original work published 1992)
- Fuentes, C. (1992). *La muerte de Artemio Cruz*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada in 1962)
- Garibay, A. M. (2007). *Historia de la literatura Náhuatl*. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa. (Original work published 1954)
- Galeano, E. (2008). *Las venas abiertas de Latinoamérica*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada 1971)
- Gill, S. (1986). American hegemony: Its limits and prospects in the Reagan Era. *Journal of International Studies* 15(3), 311-336.
- Gill, S. (1995). Globalization, market civilization, and disciplinary neoliberalism. *Journal of International Studies* 24(3), 399-423.
- Gill, S. (2003, January). Gramsci, modernity, and globalization. *International Gramsci Society Online Article*. http://www.internationalgramscisociety.org/resources/online_articles/articles/gill01.shtml (Retrieved June 2013)
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge.
- González, R. (1967). *Yo soy Joaquín/I am Joaquín*. New York, NY: Bantam.
- González Delgado, M. (2009, octubre). La problematización como estrategia didáctica para la intervención profesional pedagógica. Ponencia II Coloquio de Investigación educativa UIM FES Acatlán.
- González Delgado, M. (2012). Intervención pedagógica. Material de apoyo didáctico a la asignatura Fundamentos de Intervención Pedagógica Profesional FES Acatlán UNAM.
- González Delgado, M. (2014). ¿La construcción del objeto de intervención? Material inédito para la asignatura de intervención pedagógica profesional FES Acatlán UNAM.

- González Prada, M. (1997). La educación del indio. In G. M. Varona-Lacey (Ed.), *Introducción a la literatura Hispano-Americana: De la conquista al siglo XX* (pp. 162-167). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Graham, R. (Ed.) (1990). *The idea of race in Latin America*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political economy. *Transmodernity*, 1, 1-32.
- Hall, S. (2004). Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. In D. Moreley & K.H. Chen (Eds.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies* (pp. 411-440). New York, NY: Routledge.
- Hinojosa, R. (1977). *Generaciones y semblanzas*. Berkeley, CA: Editorial Justa.
- Icazbalceta, J. (1866). *Colección de documentos para la historia mexicana, Tomos uno y dos*. México, DF: Antigua Librería, Portal de Augustinos No. 3.
- Internacional de la Educación para América Latina [IEAL]. (2015). La estandarización de la evaluación: Las pruebas nacionales e internacionales, ¿medición o evaluación? UEN de Noruega: División Latinoamerica. CCC Publishing <https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/evaluacion.pdf>
- Jaramillo, N. & McLaren, P. (2008). Rethinking critical pedagogy: Socialismo nepantla and the spectre of Che. En N. Denzin, Y. Lincoln, & L. T. Smith (Eds.), *The handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 191-215). London England: Sage Publishing.
- Jupp, J. C. (2013a). Toward Cosmopolitan Sensibilities in US Curriculum Studies: A Synoptic Rendering of the Franciscan Tradition in Mexico. *Journal of Curriculum Theorizing*, 29, 48-71.
- Jupp, J. C. (2013b). *Undoing double binds in curriculum: On cosmopolitan sensibilities in US curriculum studies*. *The Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 9, 54-72.
- Jupp, J. C. (2017). Special issue: An engaged discussion organized around João M. Paraskeva's recent books. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 12(1), 1-174.
- Jupp, J. C.; Calderón, F.; O'Donald, K. (2017). Advancing testimonio in educational research: A synoptic rendering. *The Journal of Latinos in Education*, 17, 18-37.
- Kanellos, N. (2002). An overview of Hispanic literature of the United States. In N. Kanellos (Ed.), *Herencia* (pp. 1-32). Oxford, England: Oxford University Press.
- Lafaye, J. (1974/2002). El indio: problema espiritual (pp. 71-95). *Quetzalcoatl y Guadalupe: La formación de la consciencia nacional*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- León Portilla, M. (1995). *Los antiguos mexicanos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Work originally published 1961)
- Liotard, J. F. (1979). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Casto-Gomez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá, Colombia: LESCO Pensar Siglo del Hombre Editores.
- Marcos, S. (2001). *Nuestra arma es nuestra palabra: Escritos selectos*. New York, NY: Siete Cuentos Editorial.

- Mariátegui, J. C. (2007). Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. Lima, Perú: Biblioteca Ayacucho. (Obra original publicada 1928)
- Martí, J. (1972). Nuestra América. In *Antología José Martí*. Madrid, España: Biblioteca General Salvat. (Obra original publicada 1891)
- Martínez Luna, J. (2004). Comunalidad y desarrollo. In (Eds.), *Antropología sobre cultura popular e indígena: Lecturas del seminario: Diálogos en acción, segunda etapa* (pp. 335-354). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).
- Menchú, R. & Burgos, E. (1985). *Me Llamo Rigoberta Menchú y así me nació la consciencia*. Ciudad de México, México: Siglo Vientiuno Editores.
- Motolinía, T. de (1866/2001). *Historia de los indios de la Nueva España*. Mexico, DF: Porrúa.
- Mignolo, W. D. (2008). Hermenéutica de la democracia: El pensamiento de los límites y la diferencia colonial. *Tabla Rasa*, 9, 39-60.
- Mignolo, W. D. (2009). Epistemic disobedience, independent thought, and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, 26(7-8), 159-181.
- Mignolo, W. D.; Guiliano, F.; & Berisso, D. (2014). Educación y decolonialidad: Aprender a desaprender para poder re-aprender. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 35, 61-71.
- Mignolo, W. D. & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham, NC: Duke University Press.
- Molina Enríquez, A. (1906). *La reforma y Juárez*. Ciudad de México, México: Tipografía de la viuda de Francisco Díaz de León.
- Molina Enríquez, A. (1909). *Los grandes problemas nacionales*. Ciudad de México, México: Imprenta de A. Carranza e Hijos.
- Molina Enríquez, A. (1938). *La reforma agraria*. Ciudad de México, México: Imprenta de A. Carranza e Hijos.
- Neruda, P. (1997). Canto general. In R. Alberti (Ed.), *Pablo Neruda: Antología poética* (4a Edición). Madrid: Espasa Calpe, S.A. (Work originally published 1950)
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. New York, NY: Palgrave.
- Paraskeva, J. M. (2015, mayo). *Desterritorializar: Hacia una teoría curricular itinerante*. Ponencia en Desafíos curriculares pedagógicos en la formación de profesores. Minho Portugal.
- Paraskeva, J. M. (2016). *Curriculum epistemicide: Toward an itinerant curriculum theory*. New York, NY: Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2017). Itinerant curriculum theory revisited on a non-theoricide towards the canonicide: Addressing the “curriculum involution”. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 12(1), 1-43.
- Paraskeva, J. M. (2018). Against the scandal: Itinerant curriculum theory as subaltern momentum. *Qualitative Research Journal*, 18, 128-143.
- Paraskeva, J. M. (2020). *Curriculum and the generation of utopia: Interrogating the current state of critical curriculum theory*. Routledge: New York, NY.
- Paredes, A. (1976). *Cancionero tejano-mexicano/Texas-Mexican Cancionero* Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Paz, O. (1987). *El laberinto de la soledad*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada 1950)

- Phelan, J. L. (1970). *The millennial kingdom of the Franciscans in the New World*. Berkley, CA: University of California Press.
- Picón Salas, M. (1994). *De le Conquista a la Independencia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada 1944)
- Poma, F. G. (2013). *Nueva crónica y buen gobierno* (Trans. J. L. Urioste). Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada 1615)
- Posas, R. (2012). *Juan Perez Jolote: Biografía de un Tzotzil*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada 1952)
- Puiggrós, A. (2004). Presentación al premio Andrés Bello de memoria y pensamiento Iberoamericano: De Simón Rodríguez a Paulo Freire. <https://catedracomeduc.files.wordpress.com/2013/03/puiggrc3b3s-de-simc3b3n-rodr3adguez-a-paulo-freire1.pdf> (Levantado Enero 2016)
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 29(13), 11-20.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ravela, P. (2008). Las evaluaciones que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativo 1*, 46-62.
- Recinos, A. (Trans.) (1995). *Popul Vuh: Las antiguas historias del Quiché*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricard, R. (1966). *The spiritual Conquest of Mexico*. Berkley, CA: University of California Press. (Obra original publicada 1933)
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Oprimidos pero no vencidos* (4ª Ed.). La Paz, Bolivia: Editorial La Mirada Salvaje. (Obra original publicada 1984)
- Rivera Cusicanqui, S. (2012). Reflection on the practices and discourses of decolonization. *The South Atlantic Quarterly*, 11, 95-109.
- Saavedra, C. & Nymark, E. (2008). Borderland-mestizaje feminism: the new tribalism. In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Smith, L. T. *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 255-276). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Sahagún, B. (2006). *Historia general de las cosas de nueva España*. Ciudad de México, México: Editorial Porrúa (Obra original publicada 1578; obra recirculada 1866)
- Sleeter, C. E. & Zavala, M. (2020). *Transformative ethnic studies in schools: Curriculum, pedagogy, and research*. Teachers College Press, New York, NY.
- Sousa Santos, B. (2007). Human rights as an emancipatory script? Cultural and political conditions. In B. De Sousa Santos (Ed.), *Another knowledge is possible: Beyond Northern epistemologies* (pp. 3-40). New York, NY: Verso.
- Sousa Santos, B. (2009). A non-occidental West? Learned ignorance and ecology of knowledge. *Theory, Culture, & Society*, 26, 103-125.
- Sousa Santos, B.; Nunes, J. A.; Meneses, M. P. (2007). Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In B. De Sousa Santos (Ed.), *Another knowledge is possible: Beyond northern epistemologies* (pp. xix-lxii). New York, NY: Verso.
- Tezozómoc, H. A. (1994). *Crónicas mexicanas*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ureña, H. (1973). *Historia de la cultura en al América Hispánica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada 1947)
- Wallerstein, I. (2004). *World systems analysis: An introduction*. Durham, NC: Duke University Press.

-
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y cultura*. Barcelona, España: Editorial Kairós. (Obra original publicada 1991)
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad, y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. *Tabla Rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, C. (2012). “Other” knowledges, “other” critiques: Reflections on the politics of and practices of philosophy and decoloniality in the “Other” America. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), 11-27.
- Walsh C. (2013). Introducción – Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir: Tomo I* (pp. 23-103). Ediciones Abya Yala: Quito, Ecuador
- Zinn, H. (2003). *A people’s history of the United States*. New York, NY: Harper Perennial Classics. (Obra original publicada 1980)

Submitted: 20, Diciembre, 2019.

Approved: 17, Julio, 2020.