

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 26 Número 88

23 de julio de 2018

ISSN 1068-2341

Os Jovens, o Pensamento-outro e a Micro-geopolítica do Conhecimento Intergeneracional nas Escolas Secundárias Comunitárias Indígenas de Oaxaca, México¹

Julieta Briseño Roa

Departamento de Investigación Educativa-Cinvestav
México

Citação: Briseño, J. (2018). Os jovens, o pensamento-outro, e a micro-geopolítica do conhecimento intergeracional nas Escolas Secundárias Comunitárias Indígenas de Oaxaca, México. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(88). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3505>

Resumo: Em Oaxaca (México), a comunalidade como pensamento contra-hegemônico permeou o movimento magisterial indígena, contribuindo para o reconhecimento da existência da geopolítica do conhecimento como estratégia da modernidade/colonialidade na escola. Nesse contexto nasceu a proposta de educação indígena comunitária. O artigo mostra, com evidências etnográficas, a construção cotidiana de um dos projetos: o modelo das Secundárias Comunitárias Indígenas (SCI), concebido como projeto de emancipação epistêmica. Com o fim de contribuir com a discussão sobre práticas pedagógicas decoloniais que promovem a construção de um pensamento-outro nos jovens, analisa uma prática escolar na qual duas formas de pensar a educação indígena entre duas gerações se tensionam. Com essa evidência, é discutida a pertinência do modelo de Educação Intercultural Bilíngüe (EIB) no México, dirigido aos povos indígenas.

Palavras-chave: educação indígena; etnografia escolar; pedagogias decoloniais; comunalidade; Mexico

¹ Traduzido por Dr. Bruno Miranda (CRIM-UNAM).

Youth, other ways of thinking, and the micro-geopolitics of knowledge between generations in the *Secundarias Comunitarias Indígenas* schools of Oaxaca, Mexico

Abstract: In Oaxaca (Mexico), *communality* understood as a counter-hegemonic “thinking otherwise” permeated the indigenous teachers’ movement, as it helped identify the existence of a geopolitics of knowledge as a strategy of modernity/coloniality. The present article offers ethnographically based evidence on the everyday construction of one of the community education projects: the model of the *Secundarias Comunitarias Indígenas* (SCI) of the state of Oaxaca, which was conceived as a project of epistemic emancipation. It contributes to the ongoing discussion on decolonizing (or decolonial) practices that might promote the construction of “ways of thinking otherwise” among young people, by analyzing the tensions that arise between two generations in practices that reveal two ways of conceiving indigenous education. Based on this analysis, the article discusses the relevance of the *Educación Intercultural Bilingüe* model in Mexico for indigenous peoples is discussed.

Keywords: Indigenous education; school ethnography; decolonial pedagogies; communality; Mexico

Los jóvenes, el pensamiento-outro, y la micro-geopolítica de conocimiento entre generaciones en las *Secundarias Comunitarias Indígenas* de Oaxaca, México

Resumen: En Oaxaca (México) *la comunalidad* como pensamiento contra-hegemónico permeó en el movimiento magisterial indígena, aportando al reconocimiento de la existencia de una geopolítica de conocimientos como estrategia de la modernidad/colonialidad. El artículo pretende contribuir con evidencias etnográficas la construcción cotidiana de uno de los proyectos de educación comunitaria: el modelo de las *Secundarias Comunitarias Indígenas* (SCI) del estado Oaxaca, concebido como un proyecto de emancipación epistémica. Con el fin de aportar a la discusión sobre prácticas decoloniales que promueven la construcción de un pensamiento-outro en los jóvenes, analiza una práctica escolar donde se tensionan dos formas de concebir la educación indígena entre dos generaciones. A partir de las evidencias se discute la pertinencia del modelo de *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) en México dirigido a los pueblos indígenas.

Palabras-clave: educación indígena; etnografía escolar; pedagogías decoloniales; comunalidad; México

Introdução²

No estado de Oaxaca, México, as décadas de 1970 e 1980 foram caracterizadas por movimentos de reivindicação indígena, popular e magisterial. Na região dos povos indígenas zapoteco e mixe da Serra Norte do estado, surgiram movimentos de defesa dos recursos naturais e do território baseados na forma de vida comunitária. Neste contexto, surge uma categoria própria para explicar a forma pela qual se organizam social, cultural e politicamente: *a comunalidade*. Esta categoria foi impulsionada principalmente por Joel Aquino (zapoteco da localidade de Villa Hidalgo Yalalag), Floriberto Díaz (mixe da localidade de Santa María Tlahuitoltepec) e Jaime Martínez Luna (zapoteco da localidade de Guelatao de Juárez). Para eles, a comunalidade representa “o pensamento e a ação da vida comunitária” (Aquino, 2013).

Para a antropóloga Alejandra Aquino, a comunalidade é uma categoria para pensar a forma de vida e de organização dos povos originários da região, que mostra os limites das categorias de

² Artigo baseado na tese de doutorado em Ciências com especialidade em Pesquisa Educativa (DIE-Cinvestav), sob orientação da Profa. Dra. Elsie Rockwell Richmond. Este programa conta com bolsa CONACYT.

análise hegemônicas (Aquino, 2013). Esta organização gira ao redor de quatro elementos básicos: a festa comunal, o trabalho comunal, o poder comunal e o território comunal (Rendón, 2006). Nas palavras de Floriberto Díaz, “podemos entender os elementos que definem a comunalidade como: a Terra como mãe e como território; o consenso em assembleia para a tomada de decisões; o serviço gratuito (não remunerado) como exercício de autoridade; o trabalho coletivo como ato de recreação; e os ritos e cerimônias como expressão do dom comunal” (2003, p. 96).

Partindo de uma ótica decolonial, o pensamento da comunalidade subverte as relações de poder epistêmica-política-econômicas, defendendo uma forma de vida que reproduz existências e práticas sociais alternativas à colonialidade global do poder (Lander, 2011; Quijano, 2014). Neste sentido, canalizar as lutas indígenas da região na defesa da comunalidade visibilizou tais formas coloniais e permeou outros âmbitos em todo o estado de Oaxaca.

No âmbito educativo, este pensamento contra-hegemônico permeou o movimento magisterial indígena, reconhecendo a existência da geopolítica do conhecimento como estratégia da modernidade/colonialidade para afirmar certas teorias, conhecimentos e paradigmas como verdades universais, invisibilizar e silenciar os sujeitos e conhecimentos-outros (Lander, 2011; Mignolo, 2013; Oliveira & Candau, 2013; Walsh, 2003). Nutrindo-se do pensamento da comunalidade, vários educadores construíram propostas pedagógicas comunais cuja base é o conhecimento local-comunal das comunidades indígenas, o uso das línguas indígenas locais na cotidianidade escolar y a réplica da organização comunal na vida escolar³.

A educação comunitária em Oaxaca teve distintas expressões oficiais e autônomas, tanto a nível de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior (ver Maldonado, 2011). Todas estas expressões pretendem transformar a educação indígena em um modelo pertinente ao contexto comunitário. Para Benjamín Maldonado, a educação comunitária forma parte dos diversos esforços de resistência mesoamericana, que buscam a restauração da vida comunitária, não sua ressurreição, mas sua recuperação com as novas formas e recursos que a vida atual requer em cada caso (2011, p. 312).

Diferentemente do Brasil onde as comunidades indígenas têm garantida a liberdade de definir seus projetos pedagógicos e curriculares e por tanto têm que ser reconhecidas pelo MEC (Tassinari, 2008, p. 232), no México a definição das ementas curriculares e dos conteúdos ensinados nas escolas das comunidades indígenas é de responsabilidade da Secretaria de Educação Pública (SEP), instância federal e centralizada. Isso implica a invisibilização dos seus conhecimentos e das suas epistemologias enquadradas na geopolítica do conhecimento imposta pela colonialidade/modernidade (Mignolo, 2013). Portanto, significa a continuidade da subalternização do mundo indígena e dos seus sujeitos pelas políticas e pelas instituições estatais, neste caso, as educativas.

Este artigo pretende contribuir com evidências da construção cotidiana de um dos projetos de educação comunitária: o modelo das Secundárias⁴ Comunitárias Indígenas (SCI) do estado de Oaxaca, concebido como projeto de emancipação epistêmica. Abordo as tensões intracomunitárias que se enfrentam ao evidenciar a geopolítica do conhecimento. Para isso, centro-me na análise de uma prática pedagógica fundamental em dito modelo: o Seminário de Abertura, do qual participam estudantes, professores, pais e mães de família e autoridades comunitárias, com o fim de decidir o tema de interesse comunal que será o guia de trabalho de cada grupo escolar.

Os registros analisados neste artigo formam parte do material etnográfico reunido durante minha estância de mais de um ano (2014-2015) na Secundária Comunitária Indígena da comunidade de Santa María Tiltepec (existem dez em todo o estado), localizada na zona mixe da Serra Norte do

³ O termo comunal é relativo à categoria de comunalidade, isto é, a forma que se vive e se organiza a vida comunitária indígena.

⁴ No México, a educação secundária corresponde às três últimas séries do Ensino Fundamental do Brasil.

estado de Oaxaca⁵. Esta comunidade é formada por aproximadamente 730 habitantes, cuja língua é o *ayöök*⁶ ou *mixe* da região alta.

A Coalisão de Professores e Promotores Indígenas de Oaxaca e a Educação Comunitária

Em 1974, foi formada a Coalisão de Professores e Promotores Indígenas de Oaxaca (*Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca-CMPIO*). Entre suas várias lutas, seus membros participaram ativamente da democratização do Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação (SNTE) da década de 1980 (Kraemer, 2004; Yesca & Zafra, 2006).

Neste contexto, no começo da década de 1990, os professores da CMPIO começaram a refletir sobre sua prática pedagógica para levar a luta magisterial também ao campo pedagógico, para a transformação da educação dirigida aos povos indígenas de Oaxaca (pré-escolar e primária). Desta forma, começaram a discutir e propor a construção de um movimento para além do sindical, que em 1995 foi chamado de Movimento Pedagógico (retomando o nome da experiência colombiana da FECODE dessa década). Essa conjuntura contou com o levantamento do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) em janeiro de 1994, fator que motivou os professores a enfrentar o desafio pedagógico comunitário que propunham.

O pensamento da comunalidade permeou esta proposta pedagógica para evidenciar formas de vida e de organização diferentes das desenvolvidas por um sistema hegemônico de pensamento de poder colonial. A intenção do Movimento Pedagógico era trabalhar com as comunidades de outra maneira, da sua própria maneira; em suas palavras, buscavam “comunalizar a educação”. A partir da ótica decolonial, este movimento buscava gerar práticas educativas que questionassem a geopolítica do conhecimento, mostrando epistemologias-outras: locais, comunitárias e indígenas. Esta forma de educação escolar que dá voz aos sujeitos subalternos é chamada de educação comunitária.

No começo da década de 2000, líderes indígenas, promotores de educação da CMPIO e intelectuais do movimento indígena reconheceram a importância de gerar continuidade nos projetos de educação comunitária. De tal forma que em 2003 foi criada uma comissão com autoridades educativas estatais e com o movimento magisterial para construir um modelo de secundária pertinente aos povos originários do estado de Oaxaca, que em 2004 ganhou o nome de Secundárias Comunitárias Indígenas (SCI).

Em 15 de setembro de 2004, começaram a funcionar cinco Secundárias Comunitárias Indígenas, com a finalidade de brindar educação a jovens indígenas, sugerindo o reconhecimento e o resgate do conhecimento comunitário e sua integração na formação dos estudantes. Dito modelo parte do princípio de que a escola secundária é parte da comunidade e tem a responsabilidade central de articular os conhecimentos, saberes, valores, cultura e habilidades comunitários com os conteúdos disciplinares das ementas e dos programas de estudo (IEEPO, 2004). Isto é contrário do previsto na Lei Geral de Educação no México.

⁵ Oaxaca é o estado com maior diversidade linguística e étnica do México. Existem 16 povos originários que representam mais de 50% da população total do estado.

⁶ A língua mixe possui variantes: a de Tiltepec é denominada *ayöök*, diferentemente da variante mais conhecida e estudada (de Santa María Thahuitoltepec) que se chama *ayuujk*.

Práticas Escolares Decoloniais nas Secundárias Comunitárias

Uma das inovações pedagógicas do modelo das Secundárias Comunitárias Indígenas consiste em quem toma as decisões sobre o que se estuda na escola, isto é, na proposta de uma autonomia real quanto aos conteúdos estudados. Isto significou organizar o trabalho escolar em “projetos de aprendizagem”, substituindo a divisão por matéria da ementa curricular nacional secundária. Diferentemente de outros modelos educativos que trabalham por projetos, os projetos de aprendizagem das SCI têm a intenção de durar todo o ano letivo, ou mais tempo se for necessário. E são a base para organizar e vincular o conhecimento disciplinar com o comunitário.

No contexto de políticas educativas coloniais, esta forma de trabalho escolar questiona o que é imposto a partir do sistema moderno e colonial, dando voz aos “de baixo”, ao âmbito local. Porém, como proporei mais adiante, não é uma tarefa simples, já que se depara com resistências e controvérsias dentro das próprias comunidades.

Esta forma de organizar o trabalho escolar se propõe a gerar uma relação entre conhecimento comunitário e conhecimento disciplinar. Isto pode ser entendido como o que Sousa (2009) denominou “ecologia de saberes”, isto é, “a possibilidade de que a ciência não entre como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, onde o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês” (Sousa, 2006, em Grosfoguel, 2011, p.15).

Ao não ter uma estrutura disciplinar, cada secundária comunitária possui três educadores, um para cada série ou grupo, com a ideia de que cada um trabalhe com uma geração durante os três anos desse período escolar. Existem orientações estruturadas sobre a metodologia alternativa para gerar e desenvolver o projeto, a partir da comunidade e do grupo escolar. O papel do professor é guiar, orientar e criar estratégias para que os estudantes sejam sujeitos ativos e autônomos na busca de conhecimentos e na construção da sua aprendizagem (IEEPO, 2004). Por isso, os professores são indígenas e bilíngues (em sua língua indígena). Entretanto, existem os *abuelitos*, como *portadores de conhecimento*, pois eles possuem o conhecimento comunitário e é exatamente com eles que se deve ir para aprendê-lo.

Este modelo conta com uma sequência metodológica específica para a construção e a realização dos projetos de aprendizagem: realiza-se seminários de abertura, de processo e de encerramento. No Seminário de Abertura, reúnem-se os estudantes, professores, pais e mães de família e autoridades educativas comunitárias para escolher o tema de interesse comunitário, com o qual se trabalhará durante todo o ano letivo e que dará nome ao projeto de aprendizagem. Com o título, o grupo faz um planejamento dos temas (chamados âmbitos) e subtemas (chamados subâmbitos) que vão ser trabalhados ao longo de todo o projeto (chamado “esquema de investigação”) e depois planejam as atividades para cada subtema.

A atividade com a qual iniciam geralmente é uma entrevista comunitária. As entrevistas são feitas aos *abuelitos* e às *abuelitas* da comunidade. Entre todos os estudantes, constroem um roteiro de entrevista e vão visitar o portador do conhecimento para fazer as perguntas (Autor, 2015). De tal maneira que as entrevistas comunitárias são a ferramenta para indagar o conhecimento comunitário ou indígena que é integral e acumulativo, devido à experiência, além de ser transmitido de forma oral (Barnhardt, 2005; Battiste, 2008; Brayboy & Maughan, 2009; Martínez, 2013; Sarzuri, 2010).

A dinâmica de pesquisa de campo e nos livros é fundamental para o trabalho do modelo das SCI, o que faz com que os estudantes tenham ferramentas importantes para buscar soluções a certos problemas, para o trabalho coletivo e para a autonomia. A organização do trabalho cotidiano, assim como as estratégias que implementam os professores para vincular o conhecimento disciplinar com o comunitário, mostra inovações constantes que a flexibilidade do modelo permite. Ao longo do

meu trabalho de campo, observei que os estudantes recém-chegados às SCI tinham outra forma de trabalhar dentro da sala de aula. Conforme a prática de trabalho ia transcorrendo em sua experiência escolar, os estudantes iam transformando sua forma de participar, tal como propõe Jane Lave: a própria ideia de “aprender na prática” implica a existência de mudanças (2015, p.44). A interação entre pares e a ajuda mútua elimina a necessidade de um orientador ou de uma autoridade que respalde o trabalho cotidiano. As decisões, soluções e os produtos são construídos em conjunto; o professor se torna uma guia, mas não uma autoridade (De Haan, 2005; Philips, 1973; Rogoff et al., 2010; Tassinari, 2015).

Outra prática central é a apresentação constante de avanços e resultados finais para a comunidade. Os estudantes de cada grupo têm a responsabilidade de mostrar o que aprenderam e fizeram com o conhecimento que a comunidade lhes deu. Desta maneira, também se agradece os portadores pelo seu tempo e por sua sabedoria. Esta devolução é feita uma vez por ano na comunidade, quando também se reúnem as dez escolas para compartilhar suas experiências e seus projetos de aprendizagem.

As apresentações públicas constroem uma narrativa local que dá conta do conhecimento que os estudantes indagaram acerca do território, da mãe-natureza, das formas de organização, do conhecimento ancestral, da religiosidade, entre outros. Esta narrativa permite resistir contra uma ordem hegemônica-colonial, na qual a heterogeneidade brota e não se molda pela suposta homogeneidade do discurso da modernidade e do progresso (Oliveira & Candau, 2013; Sarzuri-Lima, 2010).

Tentarei mostrar como as práticas escolares de construção do conhecimento visibilizam esse pensamento-outro, que para Mignolo caracteriza a decolonialidade como reordenamento da geopolítica do conhecimento, que parte da crítica da subalternização dentro da visão dos conhecimentos invisibilizados (2003, em Oliveira & Candau, 2013, p. 286). Meu interesse neste artigo é centrar a análise numa das tantas práticas, no Seminário de Abertura, já que como espaço-fronteira, esta atividade permite a confrontação de “visões” distintas acerca dos conhecimentos que devem ser estudados na escola. O seminário de abertura, no qual são apresentadas as “preocupações de pesquisa” para o projeto entre estudantes, professores e habitantes, de fato configura uma micro-geopolítica do conhecimento.

“Têm que Estudar Matemática, Informática e Inglês”

No dia 6 de novembro de 2014, o grupo do segundo ano que trabalhava com a professora Tali, que é bilíngue e mixe, teve seu Seminário de Abertura para um novo projeto. A reunião começou de manhã, logo chegaram todos os pais e mães de família pontualmente (um por cada estudante), além das cinco autoridades comunitárias escolares. Ao iniciar, a professora deu as boas-vindas em mixe e explicou qual seria a dinâmica de trabalho. Nesta ocasião, diferentemente de outros seminários que pude acompanhar, os estudantes se encarregaram de explicar aos seus pais e mães cada um dos passos desenhados para construir o “objeto de pesquisa”. Isto foi feito em mixe, usando cartazes em espanhol.

Depois se dividiram em três grupos, dentro dos quais foram distribuídos quatro estudantes com seus respectivos pais e mães (dependendo de quem estava participando da reunião). Cada equipe tinha a tarefa de detectar as preocupações de pesquisa e escolher duas para que fossem apresentadas no plenário. Este trabalho durou uma hora. Os estudantes explicaram aos seus pais e mães o que tinham que fazer. A discussão foi em grande parte horizontal, dialogavam e tomavam as decisões em conjunto. As interações eram em mixe na maioria das vezes, menos na Equipe 3, pois neste caso havia uma estudante que não fala mixe. Por isso, foi a equipe que mais observei.

Neste momento, começaram a surgir tensões entre o que os estudantes queriam fazer e o que os pais e mães propunham. Ao ter se apropriado do modelo e da forma de trabalhar da

secundária, os estudantes argumentavam que era preciso propor temas vinculados com a comunidade. Em contraparte, os pais e mães propunham outros temas como o inglês, matérias⁷, matemática e informática. A discussão durou aproximadamente uma hora, pois as formas colaborativas e de tomada de decisões implica longas jornadas para construí-las.

Os estudantes se esforçavam para explicar aos seus pais e mães que tinham que propor temas mais amplos e que “usam os computadores sim, quando é a hora de usar, uma vez por semana”. Na Equipe 3, Luisa, Josué e Cristobal iam organizando as preocupações resultantes da sua equipe e depois explicavam que tinham que escolher duas delas. A interação inicial foi em espanhol, depois Eugenio traduzia tudo em mixe para os pais e mães que eram monolíngues. Embora os estudantes se esforçassem a todo o momento para que seus pais compreendessem a intenção do projeto de pesquisa (e da educação comunitária), alguns dos temas acabavam ficando circunscritos às disciplinas.

Ao começar a discussão entre todo o grupo, no plenário, cada equipe apresentou suas duas preocupações de pesquisa escolhidas, de tal forma que havia seis para a discussão grupal. Esta atividade também foi coordenada pelos estudantes. Primeiro, explicavam em espanhol e depois em mixe.

Continua a depuração da preocupação de pesquisa...nessa altura, já temos as preocupações de pesquisa que cada um deu. Exigiram as que vocês querem que nós trabalhem e aqui o que temos que fazer é ver aqui quais são as preocupações de pesquisa e as que não têm nada a ver com a comunidade. Depois deste passo continua a depuração...quais têm relação e quais não têm nada a ver com a comunidade. (Estudante 3º ano da secundária, 06.11.2014)

Porém, várias mães e pais começaram a dizer suas opiniões em mixe sobre os conteúdos que são ensinados nas SCI e suas preocupações sobre os conteúdos que não são aprendidos. Referem-se especialmente ao inglês, informática e matemática, mas também começa a surgir a necessidade de que aprendam a redigir “ofícios” (cartas, documentos). Um pai explica em espanhol:

Quando conversava com as crianças, eu dizia que deveriam ver todas as matérias, percebemos que quando vão a outro povoado, têm dificuldade, porque em outras comunidades veem todas as matérias e daí ficam atrasados, por isso queremos que vejam as matérias. (Pai de família, 06.11.2014)

A discussão continua em mixe entre estudantes, pais e mães de família. Os estudantes, sobretudo Luisa e Josué, explicavam que esses temas também poderiam ser vistos em um projeto mais amplo que tivesse a ver com a comunidade. Depois disso, Luisa disse em espanhol: “O que eles dizem é que só vamos aos computadores a capturar e pesquisar, mas o que eles querem é que aprendamos a mexer com ele melhor” (estudante 3º ano da secundária, 06.11.2014).

Várias mães aproveitaram para dizer porque não estavam de acordo com a maneira de trabalhar e sua preocupação de que seus filhos aprendessem bem. A professora interveio: “A ideia é ver qual destas preocupações nos permite trabalhar com todas as matérias, usar os computadores, então aqui já propuseram...” (professora, 06.11.2014). Entretanto, a discussão continuou em mixe e as mães e os pais argumentavam sobre as necessidades dos seus filhos ao sair da comunidade.

⁷ Referiam-se às outras disciplinas que estruturam o sistema escolar mexicano: espanhol, matemática, inglês, biologia, física, geografia, entre outras.

Esta discussão teve uma duração de mais meia hora. Cada um deu seus argumentos para defender as propostas de preocupações de pesquisa⁸. Depois de várias rodadas de participação, os argumentos acabaram e então continuaram com o seguinte passo: a votação. No final, escolheram o projeto “Crescimento, cuidado e elaboração do café em Santa María Tiltepec”. Este grupo trabalhou neste projeto a partir desta data até março de 2016.

As tensões entre o que foi proposto pelos estudantes e o que seus pais e mães consideraram que era necessário estudar, mostra uma confrontação geracional entre o que é conhecimento válido e o que não é, e qual é a função da escola.

Micro-geopolítica do Conhecimento Intergeracional

O exemplo descrito anteriormente mostra que a colonialidade do conhecimento colocada por Aníbal Quijano e pelo grupo “Modernidade/colonialidade” (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; Oliveira & Candau, 2013) é uma realidade atual nas comunidades indígenas. Porém, esse exemplo também revela que as novas gerações dos grupos subalternizados questionam as geopolíticas do conhecimento, isto é, um conhecimento imposto como único e verdadeiro (neste caso, expresso nos programas de estudo nacionais). É neste sentido que Walsh apresenta as pedagogias decoloniais como práticas que questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presentes (2013, p. 28). Porém, as tensões existentes numa prática escolar que pretende incluir o conhecimento local na vida escolar evidenciam uma série de contradições dentro da comunidade e nos seus sujeitos.

Por um lado, os estudantes da secundária comunitária se apropriaram de uma forma de trabalhar na escola e dos discursos que a sustentam. Segundo o descrito anteriormente, eles e elas são quem desde o princípio explicam reiteradas vezes aos seus pais e mães que devem escolher um tema amplo com sentido comunitário. Também argumentam que “as matérias”, “a matemática” e “o computador” são temas que são vistos dentro de um projeto e que a temática do projeto pode ser mais ampla. Eu pude observar esta apropriação em outras práticas e em outros espaços comunitários e escolares. O interesse dos professores que guiam o trabalho cotidiano faz com que os estudantes não reproduzam uma série de passos e de metodologias, mas que se apropriem do projeto e o transformem no processo de co-construção cotidiana (Rockwell, 1996) do que ocorre na escola. Do ponto de vista de Roger Chartier, a apropriação cultural se converte em uma conquista fundamentalmente coletiva, que só ocorre quando os recursos são tomados e utilizados dentro de situações sociais particulares (1991, em Rockwell, 2005, p. 30). De fato, observei duas ocasiões nas quais os próprios estudantes foram os que defenderam a forma de trabalhar das Secundárias Comunitárias frente às autoridades educativas, uma de inspeção federal da SEP e outra visita de autoridades locais. Insistindo que o trabalho em prol de projetos comunitários permite incluir temas e conhecimentos da ementa curricular nacional das secundárias escolarizadas.

Por sua vez, nos seminários de abertura que observei, abria-se um espaço de pensamento fronteiro ou de fronteira, no sentido de ter como referência o pensamento dominante, mas continuamente questionado e de tornar visíveis outras lógicas de pensar (Oliveira & Candau, 2013). Por um lado, os jovens reconheciam que estudavam informática quando lhes era útil e que revisavam matemática dentro dos projetos de aprendizagem, mas consideravam que era necessário questionar e situar esses conhecimentos a partir de uma análise local, de uma problemática comunal.

⁸ As propostas para o tema de pesquisa eram: Uso da matemática em Santa María Tiltepec; Os derivados da cana-de-açúcar em Santa María Tiltepec; Como se elabora o adubo *bocashi*; Crescimento, cuidado e elaboração do café; Uso do computador em Santa María Tiltepec; As matérias.

Esta situação problematiza o encontro entre conhecimentos e confirma o que Mignolo propõe: “O pensamento fronteiriço é a condição necessária para o pensamento decolonial” (2013, p. 14).

Além disso, como em toda a vida comunitária, neste caso a produção da decisão não está isenta de tensões e desacordos (Tzu-Tzul, 2015). A abertura e a flexibilidade propostas na metodologia permitem justamente criar este espaço-fronteira (Tassinari, 2001) para que os interesses comunitários possam ser incluídos no trabalho escolar. Neste espaço-fronteira é onde se evidencia a existência da geopolítica do conhecimento e a visão colonial da escola, mas também a existência de um pensamento crítico e decolonial. Isto é, esta prática permite escutar diversos questionamentos sobre as formas escolares e a função que a educação secundária deve ter para os jovens da comunidade.

As expressões coloniais, tais como as expostas pela atual Reforma Educativa no México, consideram que os estudantes devem aprender inglês e informática, que deixem de escrever em língua indígena e que é importante dominar certas disciplinas ou matérias, particularmente matemática e ciências. No seminário, alguns pais retomaram este discurso, ao exigir o inglês por exemplo, enquanto outros propuseram aprendizagens mais práticas, como o ensino de ofícios relacionados com a carpintaria. Escutei estes questionamentos em outros espaços, o que mostra a preocupação dos pais com o futuro dos filhos ao sair da Secundária Comunitária Indígena. Por um lado, eles sabem que se continuarem seus estudos no Ensino Médio, os cursos estão organizados por matérias ou disciplinas e por tanto lhes preocupa que seus filhos não tenham as habilidades para enfrentar-se às aulas de inglês e de matemática (embora existam exemplos na comunidade, de jovens que terminaram o Ensino Superior ou Médio havendo cursado SCI). Além do mais, comentam que esta forma de trabalho escolar não ensina o importante e daí advém sua insistência para que estudem informática ou inglês.

Por outro lado, consideram que se não continuarem estudando depois da secundária, ou caso migrem para trabalhar em outro lugar, vão necessitar outras habilidades e outros conhecimentos mais práticos (alguns jovens foram aos EUA ou à capital do estado). Por exemplo, neste Seminário de Abertura a mãe de Luisa disse: “Precisam saber usar o “caixa”, a matemática, porque quando saem para trabalhar como operadores de caixa, não sabem, precisam disso para trabalhar” (madre de família, 06.11.2014). Considero que esta tensão não se daria se as Secundárias Comunitárias trabalhassem outros modelos de educação indígena, nos quais a ementa curricular e os programas já estão dados, como em geral acontece. Isto é possível dada a qualidade do modelo das SCI, que permite que eles próprios escolham o conteúdo escolar.

As contradições que emergem sobre a definição dos conteúdos propostos para a Secundária Comunitária mostram que o tecido comunitário não está isento de visões contrapostas e de negociações sobre como conceber o bem comum. Por um lado, há habitantes que querem o desenvolvimento e o progresso que vêm de fora; para eles, seus filhos devem migrar aos EUA ou a outra cidade. Em contraparte, outros querem que aprendam a escrever bem mixe e espanhol, que permaneçam e exerçam o papel de autoridades comunitárias e que assim fortaleçam as práticas comunitárias com suas pesquisas. Estas duas posturas diante do mundo colonial não são negociações simples, porque no fundo estão questionando as orientações das decisões da vida comunitária. E neste sentido, para que serve a escola que eles mesmos mantêm (Tassinari & Cohn, 2009; Zavala, 2002).

Por último, uma das proposições da educação comunitária em Oaxaca é incluir a comunidade na vida cotidiana escolar, tanto em questões operativas como pedagógicas. Porém, estas práticas, mesmo que possam ser consideradas decoloniais, mostram que as comunidades indígenas não são homogêneas, nem estáticas no tempo e que os interesses internos são plurais. Embora seja uma tarefa complexa, são as comunidades que devem escolher o tipo de escola que necessitam.

Como afirma Sarzuri-Lima: “existe uma luta para que “deixem-nos fazer”, pelo exercício próprio de incorporar as instituições do Estado (entre elas, a escola) às estratégias indígenas de estruturação do espaço e do território” (2015, p. 37).

Conclusões

A proposta educativa da SCI é resultado de um contexto social, político e cultural específico. Por um lado, a forma de organização que existe nas comunidades indígenas, assim como o pensamento da comunalidade como base para defender o que é próprio e uma forma de existência e de vida comunitária que permeou o contexto educativo. Desta forma, os professores indígenas propuseram, junto com as comunidades, práticas sociais que rompem com as práticas e com os discursos da colonialidade do poder, do ser e do saber (Lander, 2011; Quijano, 2006).

As práticas escolares cotidianas, baseadas no trabalho por projetos e na autonomia comunitária para dizer quais conteúdos se estuda nas mesmas, fazem com que a proposta pedagógica das Secundárias Comunitárias contribua com a emancipação epistêmica dos estudantes. Desta forma, através da pesquisa de um tema comunitário, o conhecimento hegemônico é questionado e analisado a partir de um pensamento-outro. Por isso, considero que estas práticas são decoloniais no sentido de Walsh, pois são “práticas que abrem caminho e condições radicalmente a “outros” pensamentos, práticas entendidas pedagogicamente que ao mesmo tempo fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente” (2013, p. 28).

Tais práticas não estão isentas de questionamentos, sobretudo com relação à forma de organizar o trabalho escolar e a incerteza de que em um único tema possam ser revisados os conteúdos de diferentes disciplinas, como o currículo regular de secundária exige. Isto coloca em evidência o poder da geopolítica do conhecimento que invisibiliza, folcloriza e discrimina conhecimentos-outros, comunais, locais e indígenas. A possibilidade de que as comunidades decidam o conteúdo que se estuda nas escolas questiona as políticas educativas mexicanas dirigidas aos povos indígenas com o nome de Educação Intercultural Bilíngue. Entretanto, é justamente esta organização escolar que permite um devir decolonial para as novas gerações.

São os jovens formados em um pensamento crítico, diante não só da colonialidade do conhecimento, mas também do poder, econômico e do ser, que defendem outra forma de escola, baseada na comunalidade. Tomando como base que o conhecimento indígena é integral e transdisciplinar, e que se foca nos processos e não nas estruturas (Battiste, 2008; Cajete, 2008), o trabalho por projetos permite a vinculação do conteúdo com o contexto comunitário, fazendo que o conhecimento revisado na escola seja significativo para os estudantes.

A base decolonial do trabalho das Secundárias Comunitárias Indígenas está contribuindo com a construção de um sujeito histórico que questiona o racismo, a desigualdade e o sistema econômico moderno-colonial que os subalterniza. O trabalho não é fácil, mas cotidianamente muitos professores, estudantes e comunidades contribuem para questionar o que está acontecendo em suas localidades com relação ao meio-ambiente, à valorização capitalista da Mãe Natureza e à despossessão dos seus territórios. Neste sentido, compartilho a colocação de Aníbal Quijano (2014) de que a população indígena tem um papel fundamental na subversão epistêmica/teórica/histórica/estética/política do poder colonial.

Referências

- Aquino, A. (2013). “La comunalidad como epistemología del Sur: Aportes y retos”. *Cuadernos del Sur*, 18(34), 7-19.
- Barnhardt, R., & Kawagaley, A. (2005). Indigenous Knowledge System and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- Battiste, M. (2008). The Struggle and Ressitance of Indigenous Knowledge in Eurocentric Education. Em M. Villegas, S. Neugebauer, & K. Venegas (Eds.), *Indigenous Knowledge and Education* (pp. 85-94). Cambridge: Harvard Education Review.
- Brayboy, B., & Maughan, E. (2009). Indigenous Knowledge and the story of the bean”. *Harvard Educational Review*, 79(1), 1-21.
- Cajete, G. (2008). Sites of Strength in Indigenous Research Em M. Villegas, S. Neugebauer, & K. Venegas (Eds.), *Indigenous Knowledge and Education* (pp. 204-208). Cambridge: Harvard Education Review.
- Castro-Gomez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prologo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. Em S. Castro-Gomez, & R. Grosfoguel (Comp.), *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- De Haan, M., & Elbers, E. (2005). Peer Tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: A multiperspective analysis of diversity. *Comparative Education Review*, 49(3), 365-388.
- De Sousa, B. (2009). *Una Epistemología del sur*. México: CLACSO-Siglo XX.
- Díaz, F. (2003). Comunidad y comunalidad. Em J. J. Rendón, *La comunalidad: modo de vida en los pueblos indios* (pp. 91-107). México, DF: Conaculta.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado de:
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- IEEPO. (2004). *Proyecto de Secundaria para la Atención de Comunidades Pertenecientes a los Pueblos Originarios del estado de Oaxaca*. Documento de trabajo.
- Kraemer, G. (2004). Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca. *Alteridades*, 14(27), 135-146.
- Lander, E. (2011). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Em E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas* (pp. 15-44). Buenos Aires: CLACSO.
- Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 37-47.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca*. Oaxaca: CSEIIO-CMPIO.
- Martínez, J. (2013). *Textos sobre el camino andado*. Oaxaca: CSEIIO-CMPIO-CAMPO-CEEESCI.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 74, 7-23.
- Oliveira, L., & Candau, V. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. Em C. Walsh (Ed.), *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y(re) vivir*, Tomo I (pp. 274-331). Quito: Abya Yala
- Philips, S. (1972). Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs children in community and classroom. Em C. Cazden & D. Hymes (Eds.), *Function of Language in the Classroom* (pp. 370-394). New York: Teacher College Press.

- Quijano, A (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. Em S. Castro-Gomez y R. Grosfoguel (Eds.), *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Quijano, A. (2014). Bien vivir: entre el “desarrollo” y la de/colonialidad del poder. Em A. Quijano (Ed.), *Des/colonialidad y Buen vivir* (pp.19-34). Lima: Universidad Ricardo Palma, Editorial Univesitaria.
- Rendón, J. J. (2003). *La comunalidad: modo de vida en los pueblos indios*. México, D.F: Conaculta.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation. Rural schooling in México. Em B. Levinson, D. Foley & D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: State of New York University Press.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1*, 28-38.
- Rogoff, B., Paradise, Loring, R. P., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. Em L. De León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: Estudios interdisciplinarios* (pp. 95-134) México, DF: Casa Chata.
- Sarzuri-Lima, M. (2010). Descolonizar la educación. *Integra Educativa, IV*(3), 117-134.
- Sarzuri-Lima, M. (2015). La lucha por “comunitarizar” la educación. Construcciones desde el subsuelo político en los Andes. *Integra Educativa, VII*(4), 35-56.
- Tassinari, A. (2001). Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. Em A. Lopes da Silva & M. Kawall (Eds.), *Antropologia, Historia e Educação: a question indígena e a escola* (pp. 44-70). São Paulo: Global Editora.
- Tassinari, A. (2008). *A Educação Escolar Indígena no Contexto da Antropologia Brasileira. Ilha, Revista de Antropologia, 10*, 217-244.
- Tassinari, A. (2015). “A casa de farinha é a nossa escola”: aprendizagem e cognição galibi-marworno. *Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais, 43*, 65-96.
- Tassinari, A., & Cohn, C. (2009). Opening to the Other: schooling among the Karipuna and Mebengokre-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly, 40*(2), 150-169.
- Tzul-Tzul, G. (2015). Sistema de gobierno communal indígena: la organización de la reproducción de la vida. *El Apantle, Revista de Estudios Comunitarios, 1*, 125-140.
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 1*(4), 1-27.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía, 48*, 25-35.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*, Tomo I (pp. 25-68). Quito: Abya Yala.
- Yescas, I., & Zafra, G. (2006). *La Insurgencia Magisterial en Oaxaca, 1980*. Oaxaca: Fondo Editorial IIEPO
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Sobre o Autora

Julietta Briseño Roa

Departamento de Investigación Educativa-Cinvestav
julieta.briseno.roa@gmail.com / jbrisenno@cinvestav.mx
<http://orcid.org/0000-0003-0641-1567>

Doutora em Ciências com especialização em Pesquisa Educativa no DIE-Cinvestav; graduação em Psicologia na UNAM; Mestrado em Antropologia Social em Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropologia Social (CIESAS). As disciplinas que trabalham são educação comunitária, pedagogias decoloniais, ensino situado e etnografia escolar. Anteriormente professora e tutora na Universidade Autónoma Benito Juárez de Oaxaca e no CSEIIO (Oaxaca).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 88

23 de julho 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo

Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra

Universidad de
Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé

Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University